

طرحی برای آموزش ترجمه دیداری در کلاس‌های ترجمه شفاهی

شیلان شفیعی*

منصور توکلی**

حسین وحید دستجردی***

چکیده

مقاله حاضر ضمن اشاره به نواقص آموزش ترجمه شفاهی در مقطع کارشناسی تربیت مترجم زبان انگلیسی، به ارائه طرحی برای مراحل ابتدایی آموزش ترجمه شفاهی از طریق معرفی فن ترجمه دیداری و خرده مهارت‌های آن می‌پردازد. رویکرد تکلیف‌محور به دلیل دارا بودن قابلیت‌هایی چون فراگیر محور بودن و تعامل همه‌جانبه مدرس و فراگیر دارای قابلیت‌های لازم برای آموزش ترجمه دیداری است. از این رو پژوهشگران با بهره‌گیری از این رویکرد آموزش زبان و تلفیق آن با نظریه و عمل در ترجمه شفاهی و نیازهای این دوره، طرحی برای ساماندهی آموزش ترجمه شفاهی پیشنهاد داده‌اند. همچنین راهبردهای متنوع ترجمه دیداری با بهره‌گیری از تکالیف مختلفی که به کنش موفق در دیگر شیوه‌های ترجمه شفاهی از قبیل ترجمه پیاپی و هم‌زمان نیز می‌انجامد ارائه شده است. پژوهش پیش رو به مثابه یک بسته آموزشی برای مدرسان و برنامه‌ریزان درسی و سیاست‌گذاران آموزشی و متولیان طراحی درس کارشناسی زبان انگلیسی به‌ویژه واحدهای درسی ترجمه شفاهی خواهد بود.

* دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه دانشگاه اصفهان (shilan.shafiei@gmail.com)

** استاد تمام گروه انگلیسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان (Tavakoli@fgn.ui.ac.ir)
(نویسنده مسئول)

*** دانشیار گروه انگلیسی دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۱۹ تاریخ پذیرش: ۹۷/۴/۲۰

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۲، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ص ۱۰۳-۱۲۸

کلید واژه‌ها

ترجمه شفاهی، ترجمه دیداری، آموزش زبان تکلیف محور.

مقدمه

ترجمه شفاهی از زمانی که انسان گفتار را به کار برده، مورد استفاده قرار گرفته است (بحری و غلامی، ۲۰۱۲). بنابراین ترجمه شفاهی از آغاز بشریت نقشی حیاتی در روابط بین انسان‌ها با خاستگاه‌های متفاوت داشته است. با این وجود، پوچ هکر (Pöchhacker, 2004: 683) اظهار می‌دارد: «در تاریخ پژوهشگری در باب ترجمه، تنها عده‌قلیلی از نویسندگان به طور اخص به بحث ترجمه شفاهی پرداخته‌اند». مطالعه نظام‌مند ترجمه شفاهی اندک است و تاریخچه آن از چند دهه فراتر نمی‌رود.

در برنامه درسی مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی، ۳ دوره آموزشی که برابر با ۶ واحد است به ترجمه شفاهی اختصاص یافته است؛ و ترجمه شفاهی به عنوان یک رشته دانشگاهی مستقل در ایران وجود ندارد. متأسفانه، اختصاص واحدهای درسی محدود به ترجمه شفاهی در کنار مشکلات دیگری که ناشی از عدم شناخت اهداف واقعی این درس است منجر به نابسامانی در آموزش این واحد درسی شده است. مباحثی (۲۰۱۵) پیمایشی را با تمرکز بر دانش و مهارت‌های ترجمه شفاهی دانشجویان رشته مترجمی زبان انگلیسی انجام داده است. نتایج این پیمایش حاکی از آن است که از شش دانشگاهی که دانشجویان آن مورد مطالعه قرار گرفتند، تنها دانشجویان دو دانشگاه از تعداد معدودی از مهارت‌های ترجمه شفاهی آگاهی دارند. موسوی رضوی (۲۰۱۵) نیز بر این باور است که مدرسان ترجمه شفاهی در دانشگاه‌های ایران، درس ترجمه شفاهی را با دروسی مانند گفت‌وشنود که دانشجویان به آزمایشگاه زبان برده می‌شوند و صرفاً مهارت‌های شنیداری و گفتاری آن‌ها تقویت می‌شود یا ترجمه شنیداری-دیداری که در آن باید به دانشجویان درباره ترجمه فقدان و زیرنویس کردن فیلم و امثال آن آموزش داده شود، اشتباه می‌گیرند.

عدم شناخت کافی مدرسان از فنون آموزشی و نیز فقدان روش‌ها و ابزارهای ارزیابی واضح و نظام‌مند برای این واحد درسی، به مشکلات افزوده است. این در حالی است که در ادبیات تحقیق مطالعات ترجمه، به ترجمه دیداری هم به عنوان نوعی ترجمه شفاهی مستقل و هم به عنوان یکی از ابزارهای آموزشی مهم در آماده‌سازی فراگیران برای ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان اشاره شده است (Weber, 1990). پرورش (۱۳۹۵) به نقل از کیرالی (Király, 2000:195)، «اولین وسیله» برای همسو کردن برنامه درسی با پیشرفت‌های

دوره تربیت مترجم در سطح جهانی را، «تحقیق و تفحص» می‌داند. ازین رو، با توجه به مشکلات ذکر شده، نگارندگان مقاله حاضر پژوهش گسترده‌ای را انجام دادند تا با پرداختن به بحث آموزش و ارزیابی ترجمه شفاهی به غنای این درس در رشته مترجمی زبان انگلیسی کمک نمایند. تحقیق حاضر بخش کوچکی از این پژوهش است که به بررسی و ارائه راهکاری برای روش تدریس^۱ یکی از فنون مهم و ضروری در آموزش ترجمه شفاهی یعنی فن ترجمه دیداری^۲ و راهبردهای مرتبط با آن می‌پردازد. در مقاله حاضر به معرفی این فن می‌پردازیم و با ارائه طرحی آموزشی بر اساس رویکرد تکلیف محور آموزش زبان^۳، راهکارهایی برای تدریس آن ارائه می‌نماییم.

پیشینه پژوهش

اصطلاح ترجمه دیداری به ترجمه شفاهی از یک متن نوشتاری اشاره دارد (Lee, 2012). همچنین لمبرت (Lambert, 2004:298) ترجمه دیداری را این گونه تعریف می‌کند: «انتقال پیامی که به زبان نوشتاری است ولی به صورت گفتاری به زبان دیگری ارائه می‌گردد». وی بر این باور است که به دلیل عامل تنش‌زای زمان و همچنین ماهیت شفاهی محصول ترجمه، به نظر می‌رسد که ترجمه دیداری در مقایسه با ترجمه کتبی نقاط اشتراک بیشتری با ترجمه شفاهی داشته باشد. هرچند، وبر (Weber, 1984) معتقد است که تحلیل پیامی که به صورت بصری ارائه شده است نسبت به تحلیل پیام گفتاری آسان‌تر است. در هر صورت با انجام ترجمه دیداری، دانشجویان نحوه برخورد در مقابل مخاطب و واکنش‌های مناسب در جریان انتقال پیام را به زبان دیگر در ترجمه شفاهی می‌آموزند. با استفاده از این فن، فرد هماهنگی سه گانه بصری - مغزی - آوایی را تقویت می‌نماید و برای ورود به ترجمه هم‌زمان که دشوارتر است آماده می‌شود. وبر (Weber, 1990) چهار مهارت را برای مترجم شفاهی در این نوع ترجمه دخیل می‌داند: تحلیل سریع متن، اجتناب از ترجمه واژه به واژه، تبدیل سریع اطلاعات از یک زبان به زبان دیگر و فن بیان.

برخی ترجمه دیداری را به دلیل وجود درونداد بصری در مرحله درک مطلب و برونداد شفاهی در مرحله تولید، دارای ماهیتی التقاطی بین ترجمه کتبی و شفاهی می‌دانند

۱. این پژوهش بخش کوچکی از رساله دکتری نویسنده اول می‌باشد که در حوزه آموزش و ارزیابی ترجمه شفاهی پیایی (consecutive interpreting) انجام شده است.

2. sight translation
3. task-based language teaching

(Li, 2015). با وجود این، اکثر صاحب‌نظران ترجمه دیداری را به دلیل اینکه شامل برون‌داد یا محصول شفاهی و نیز درک و ارائه سریع و آنی و استفاده از راهبردهایی که بیشتر در ترجمه شفاهی رایج هستند، در زمره ترجمه شفاهی قرار می‌دهند.

و بر (Weber, 1984) و ژیل (Gile, 1995) به دقت به بررسی ترجمه دیداری می‌پردازند و از آن به عنوان یکی از روش‌های ارزشمند در تربیت دانشجویان ترجمه شفاهی یاد می‌کنند. لی (Li, 2015) ترجمه دیداری را به عنوان سنگ بنای واحدهای آموزشی ترجمه شفاهی در برنامه درسی دوره کارشناسی قلمداد می‌کند.

در بسیاری از مؤسسات و دانشگاه‌های دنیا، ترجمه دیداری به طور گسترده‌ای در کلاس‌های ترجمه شفاهی و کتبی به عنوان یک ابزار آموزشی برای افزایش یادگیری مهارت‌های ترجمه شفاهی فراگیران و نیز ابزاری ارتباطی برای آماده‌سازی آن‌ها برای ورود به بازار ترجمه محسوب می‌شود. با وجود این متأسفانه آموزش ترجمه دیداری موضوعی است که در ادبیات ترجمه در داخل کشور به ندرت به آن پرداخته شده است. در بافت دانشگاهی ایران در زمینه ترجمه دیداری تنها دو نمونه پژوهش انجام گرفته است. یکی از آن‌ها در همایش ملی رویکردهای میان رشته‌ای به آموزش ترجمه (دانشگاه خاتم، مهرماه ۱۳۹۶)^۱ ارائه شد. در این پژوهش به تأثیر مثبت آموزش ترجمه دیداری بر ترجمه هم‌زمان اشاره شد اما از روش‌های مشخصی برای آموزش ترجمه دیداری نام برده نشد. اکبری (۲۰۱۷) نیز با انجام یک پژوهش مقدماتی به ارزیابی ترجمه دیداری ده نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد مطالعات ترجمه و چهار نفر از مترجمان شفاهی بر اساس مدل لی (Lee, 2008) پرداخته است. متأسفانه در این پژوهش نیز نحوه آموزش ترجمه دیداری مشخص نشده است. این در حالی است که ترجمه دیداری به عنوان یکی از انواع ترجمه شفاهی در کنار ترجمه پیاپی و هم‌زمان دارای کاربردهای فراوانی است و در موقعیت‌هایی از قبیل ترجمه دیداری برای اقلیت‌ها^۲، ترجمه شفاهی پزشکی^۳، ترجمه شفاهی دادگاهی^۴ و ترجمه شفاهی تجاری^۵ و غیره مورد استفاده قرار می‌گیرد. علاوه بر این، ابزاری آموزشی

۱. چکیده مقاله در لینک مقابل قابل دسترسی است: <http://www.iate2017.ir/paper?manu=14179>

2. Community interpreting
3. Healthcare interpreting
4. Court interpreting
5. Business interpreting

(Pöchhacker, 2004) برای بالا بردن سرعت و واکنش مترجمان در ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان محسوب می‌شود. «ترجمه دیداری، مهارت‌های شفاهی و مهارت‌های انتقال مفهوم را از طریق بازسازی نحوی و بیان مجدد مفاهیم بهبود می‌بخشد» (Ilg & Lambert, 1996:73)؛ یعنی دقیقاً همان مهارت‌هایی که در دیگر انواع ترجمه شفاهی یعنی پیاپی و هم‌زمان هم مهم و ضروری است.

با توجه به اینکه یکی از اهداف دروس دانشگاهی، تربیت دانشجویان برای ورود به بازار کار و آماده ساختن آن‌ها برای فعالیت در دنیای واقعی است، و با تکیه بر این که الیس (Ellis, 2003) تکلیف را به مثابه یک برنامه کاری می‌داند که باعث تمرکز فراگیر بر معنا می‌شود که موجب به کارگیری این تکالیف به طور مستقیم و غیرمستقیم در دنیای واقعی می‌گردد، و همانطور که تورس (Torres, 2014) بیان می‌کند، این رویکرد تأکید ویژه‌ای در به کارگیری منابع زبانی واقعی^۱ و معنادار^۲ در کلاس درس دارد؛ از این رو با استفاده از این رویکرد در آموزش ترجمه می‌توان دانشجویان را به طور مستقیم با متون واقعی و نحوه انجام فرایند ترجمه درگیر نمود. از طرفی در رویکردهای سنتی به آموزش ترجمه، توجه دانشجو صرفاً به محصول ترجمه جلب می‌شود اما در رویکرد تکلیف‌محور، فراگیر با قرار گرفتن در چرخه تکلیف، تمرکز خود را بر فرایند ترجمه که نهایتاً منجر به محصول می‌شود، قرار می‌دهد. بنابراین این رویکرد با دغدغه بسیاری از محققان حوزه آموزش ترجمه (Gile, 1995; Massey, 2005) که خواستار به کارگیری آموزش ترجمه فرایند-محور هستند که بر چگونگی انجام عمل ترجمه و مراحل آن تأکید دارد منطبق خواهد بود. در حوزه مطالعات ترجمه، ژیل (Gile, 1997) مدل‌های تلاش^۳ مختلفی را معرفی می‌کند که یکی از آن‌ها مدل ترجمه دیداری است. در این مدل عمده تلاش‌ها به صورت کلی بر دو دسته از مهارت‌های درک یا دریافت و تولید متن تمرکز دارند. مناسب بودن رویکرد آموزشی تکلیف‌محور از این جهت برای آموزش این دوره مناسب است که بر اساس گفته الیس (Ellis, 2003) تکلیف دارای این

1. authentic
2. meaningful

۳. مدل‌های تلاش (effort models) را ژیل برای انواع ترجمه شفاهی ارائه داد. این مدل‌ها اساس شناختی دارند و عملکرد مترجم شفاهی را محصول تلاش‌های مختلفی می‌داند که در انواع ترجمه شفاهی متفاوت است.

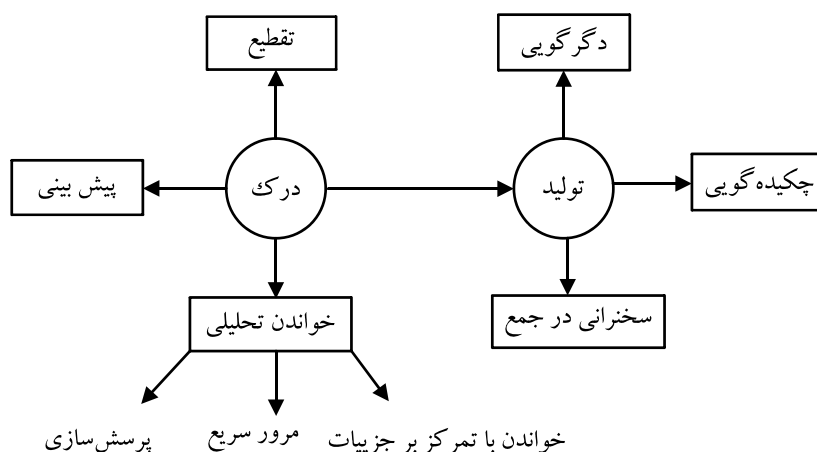
قابلیت است که می‌تواند شامل مهارت‌های دریافتی، تولیدی، شفاهی، و کتبی و همچنین شامل فرایندهای شناختی مختلف باشد و از این رو می‌تواند با مدل ترجمه دیداری ژیل نیز هماهنگ شود. مزیت دیگر رویکرد تکلیف‌محور این است که به دنبال ایجاد محیطی فارغ از تنش برای یادگیری است که فرصتی را برای یادگیری و تقویت مهارت‌ها از طریق دانش جمعی ایجاد نماید تا به عقیده گریوز (Graves, 2000) نه به انتقال دانش بلکه به تبادل معنا بیانجامد و محیطی آموزشی به دور از استرس که به همکاری و ایجاد بازخورد منتهی می‌شود را فراهم سازد.

ارائه طرح آموزش ترجمه دیداری مبتنی بر رویکرد تکلیف‌محور

چهارچوب نظری پژوهش حاضر بر اساس چرخه تکلیف ویلیس (Willis, 1996) است. وی چرخه آموزشی در رویکرد تکلیف-محور را شامل سه مرحله می‌داند. مرحله نخست یا پیش تکلیف، شامل معرفی موضوع و اشاره به اصطلاحات کلیدی و کمک به فراگیران در درک مراحل انجام تکلیف است. در طرح حاضر، این مرحله شامل معرفی ترجمه دیداری، نظریه‌های موجود درباره آن، ارائه مقالات در زمینه راهبردهای موجود و کاربرد آن به عنوان یک گونه مستقل ترجمه شفاهی و نیز گونه‌ای کمکی در آموزش ترجمه شفاهی است. مدرس با ارائه مقالات و کتب خاص در این زمینه و آشنا ساختن فراگیران با راهبردهای آموزشی در ترجمه دیداری، مرحله پیش تکلیف را انجام می‌دهد. در مرحله دوم که مرحله تکلیف است فراگیران به انجام تکالیف مربوط به راهبردهای ترجمه دیداری و انجام تکالیف ترجمه دیداری در عمل تشویق می‌شوند. ویلیس (۱۹۹۶) نقش مدرس را به عنوان کنترل‌کننده عملکرد فراگیر و ارائه‌دهنده حمایت‌های لازم مؤثر می‌داند. در مرحله پس تکلیف، مواردی از قبیل تحلیل فرایند انجام تکلیف، مقایسه عملکرد فراگیران با یکدیگر، تشویق آن‌ها به همتاسنجی، بازخورد از جانب مدرس که به آگاه شدن افراد از نقاط مثبت و منفی آن‌ها خواهد انجامید، تجدیدنظر در برخی انتخاب‌ها و عملکردها، انجام می‌شود. لی (Li, 2013) معتقد است که در رویکرد تکلیف-محور، به آموزش ترجمه از آنجایی که به دلیل فراگیر محور بودن، در فرد احساس مالکیت نسبت به موفقیت در عملکرد ایجاد می‌شود، انگیزه فرد برای انجام کار بالاتر خواهد بود.

در این قسمت به منظور ارتقای سطح کیفی آموزش ترجمه شفاهی به ارائه طرحی می‌پردازیم که به پیروی از بنسون (Benson, 2011)، فراگیران خود در آن در ایجاد دانش نقش ایفا کنند و با انجام فعالیت‌های واقعی فردی و گروهی به نوعی استقلال دست یابند که در نهایت به رشد مهارت‌های حقیقی ایشان بیانجامد. با مرور پیشینه تحقیق در زمینه آموزش ترجمه دیداری در دوره‌های تربیت مترجم شفاهی به راهبردهایی دست یافتیم که مهم‌ترین آن‌ها را در دو دسته مهارت‌های دریافت و تولید، به پیروی از مدل تلاش ژیل (۱۹۹۷) برای ترجمه دیداری طبقه‌بندی کردیم (شکل ۱)، و آن‌ها را برای آموزش ترجمه دیداری در کلاس‌های ترجمه شفاهی پیشنهاد می‌نماییم. ترجمه دیداری ابزاری آموزشی برای افزایش سرعت و واکنش در مترجمان است (Mikkelsen, 1994; Hansen, 2009 Dragsted & Hansen). همچنین مدرسان ترجمه شفاهی بر این باورند که ترجمه دیداری، فراگیران را با مهارت‌هایی از قبیل سخنرانی در جمع، آمادگی روحی-روانی برای انجام ترجمه شفاهی، انعطاف‌پذیری زبانی، توانش انتقال، توانایی در تحلیل سریع گفتمان، عدم ترجمه لفظ به لفظ، انجام هم‌زمان چند تکلیف و ارتباط سریع بصری - مغزی - آوایی که در ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان دخیل هستند، آشنا و برای این مهارت‌ها آماده می‌سازد (Weber, 1990; Ersozlu, 2005; Angrifoglio, 2004; Pöchhacker, 2004). بر اساس تحقیقات انجام شده، آموزش فراگیران در ترجمه دیداری، عملکرد کلی آن‌ها را در ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان از لحاظ کیفیت ارائه، دقت در پیام و کارایی در پردازش جملات طولانی و پیچیده بهبود می‌بخشد (Zhang, 2012). میکلسون (Mikkelsen, 1994) معتقد است که ترجمه دیداری، ترجمه شفاهی پیاپی و ترجمه شفاهی هم‌زمان دشواری‌های مشابه‌ای دارند و از این رو نیازمند به دست آوردن مهارت‌های مشترکی هستند. از این رو با توجه به اهمیت ترجمه دیداری در تربیت مترجم شفاهی، مهارت‌های مختلف دخیل در ترجمه دیداری را معرفی می‌نماییم و به طور خلاصه به نحوه آموزش آن‌ها می‌پردازیم.

شایان ذکر است که در طرح حاضر پس از مرحله پیش تکلیف در مرحله تکلیف، ابتدا تمرکز بر یادگیری خرده مهارت‌های مربوط به ترجمه دیداری است و در گام بعدی، فراگیران به انجام ترجمه دیداری مبتنی بر مهارت‌های فراگرفته شده می‌پردازند و سپس وارد مرحله پس تکلیف می‌شوند.



شکل ۱. مهارت‌های مربوط به مراحل درک و تولید در ترجمه دیداری

راهبردهای تقویت مهارت درک و دریافت

در این قسمت به معرفی سه راهبرد مؤثر در مرحله درک و دریافت می‌پردازیم که هم در یادگیری ترجمه دیداری و هم در نهایت در تقویت ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان نقش دارند.

۱. خواندن تحلیلی^۱

خواندن معمولاً به عنوان «محصول مهارت‌های رمزگشایی و درک زبانی تعریف می‌شود» (Gough & Tunmer, 1986). رمزگشایی به فرایند ترجمه حروف و آواهای زبان به واژه اطلاق می‌گردد. یکی از جنبه‌های رمزگشایی، روانی کلام است که به میزان خودکار بودن فرایند رمزگشایی اشاره دارد. خواننده ماهر کسی است که در رمزگشایی واژگان مهارت داشته باشد و با استفاده از دانش زمینه‌ای و استدلال، به خلق معنا در متن پردازد. مک نامرا (McNamara, 2007) خواندن را نوعی مهارت شناختی می‌داند که بدون بهره بردن از راهبردهای درک مطلب امکان‌پذیر نخواهد بود. لذا تأکید بر اهمیت درک مطلب و تکنیک‌های خواندن از اولویت‌های اساسی آموزش ترجمه دیداری به حساب می‌آید. ترجمه دیداری توسعه مهارت‌های خاصی را از جانب مترجم شفاهی می‌طلبد. اول اینکه،

1. Analytic Reading

ترجمه دیداری به جای گوش دادن تحلیلی در ترجمه شفاهی شامل خواندن تحلیلی است. این نوع خواندن، رویکردی عمقی و دقیق به متن به منظور یافتن پیام و هدف آن است. در این قسمت، مرحله پیش تکلیف را با آشنا ساختن دانشجویان با خواندن تحلیلی و ویژگی های آن آغاز می کنیم. مترجم شفاهی در ترجمه دیداری با متون نوشتاری ای که دارای انباشت اطلاعاتی بالا، جملات بلند و نبود سرنخ های شنیداری (از قبیل مکث، الگوهای آهنگ افتان و خیزان و حالات چهره که در ارائه های شفاهی موجود است) و در عوض علائم سجاوندی است، سروکار دارد. پس از آشنا ساختن دانشجویان با مفاهیم خواندن تحلیلی و تندخوانی برای مدیریت زمان (به عنوان مرحله پیش تکلیف)، در مرحله بعدی (تکلیف)، کلاس بر اساس تعداد کل دانشجویان به گروه های ۳ یا ۴ نفره تقسیم می شود. متن های کوتاه سیصد تا سیصد و پنجاه کلمه ای به زبان فارسی و انگلیسی به دانشجویان داده می شود و گروه ها به تعامل با یکدیگر و خواندن تحلیلی متون تشویق می شوند. همچنین تکالیفی نیز به صورت انفرادی به دانشجویان سپرده می شود. نویسندگان مقاله حاضر معتقدند که در مرحله اول باید تأکید بر تقویت خرده مهارت های ترجمه دیداری باشد و سپس از دانشجویان خواسته شود به ترجمه دیداری بپردازند، زیرا شروع آموزش از همان ابتدا با استفاده از موقعیت های واقعی به گفته لی (Li, 2015)، شامل پارامترهایی مانند تراکم اطلاعاتی بالا، ساختارهای پیچیده دستوری، سطح واژگانی دشوار و غیره است که باعث سرخوردگی فراگیر خواهد شد. بنابراین شروع آموزش با متون ساده و تأکید بر خرده مهارت ها، در بهبود اعتماد به نفس فراگیران برای ورود به مرحله تکلیف اصلی ترجمه دیداری مؤثر است. اهداف این مرحله از تکالیف را می توان در این موارد خلاصه نمود:

- یافتن موضوع و پیام اصلی متن
- تمرکز بر تندخوانی (به دلیل محدودیت زمانی)
- تشخیص اطلاعات اضافی در متن و حذف آن ها

در این قسمت، متن هایی با درجه سختی مناسب و بر اساس سطح دانش زبانی دانشجویان انتخاب می شود. متون انتخابی متنوع بوده و شامل موضوعات مختلف اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، پزشکی و غیره خواهد بود. با پیروی از رویکرد تکلیف محور، ارائه متون از آسان به سخت (به عنوان مثال استفاده از متون همایشی مانند سخنرانی مقامات سیاسی در اواسط یا اواخر دوره آموزشی) خواهد بود. گریوز (Graves, 2000) نیز معتقد است که باید از متون آسان شروع کرد و به مرور به تکالیف پیچیده و از ترجمه بینا زبانی به ترجمه

بین‌زبانی رسید. این مطلب با آنچه کُرز (Kurz, 1992: 245) مطرح می‌کند همخوانی دارد، او معتقد است که «ترجمه شفاهی از خرده مهارت‌های وابسته به هم تشکیل شده است و باید تدریس آن‌ها را از آسان به سخت شروع کرد». همچنین به پیروی از الیس (Ellis, 2003) با مشخص نمودن محدودیت زمانی برای انجام برخی تکالیف به منظور تمرین در روانی کلام و یا بدون ایجاد محدودیت زمانی برای تأکید بر صحت کلام، تکالیف را هدفمند می‌سازیم.

تمرینات مربوط به تکالیف خواندن تحلیلی با تمرکز بر سه نوع تکنیک خواندن یعنی مرور سریع^۱ و در واقع تندخوانی، خواندن با تمرکز بر جزئیات^۲ و پرسش‌سازی^۳ (از دانشجویان می‌خواهیم که علاوه بر سؤالات مطرح شده از زاویه دید خود به متن بنگرند و خود به طرح پرسش‌های احتمالی و پاسخ به آن‌ها بپردازند، از این رو آن‌ها را به پرسشگری و دقت به جزئیات ترغیب می‌نماییم) انجام می‌گیرد. تکالیف ۱ و ۲ مثال‌هایی از تمرین خواندن تحلیلی با تمرکز بر دو تکنیک نخست است.

TASK 1

Read the following passage⁴ and then answer questions in part A:

One way to increase the planet's food supply is for people to start eating different plants. There are more than 350000 kinds of plants in the world. Of these, approximately 20000 are suitable for humans to eat. But today, over 50 percent of our food supply comes from just three kinds of plants: corn, wheat, and rice. In fact, it is common in developing countries for people to depend on only one or two plants for their food. A disease or bad weather can destroy these crops, leaving people with nothing to eat.

Part A:

1. What is the passage about?

-
۱. در مرور سریع (skimming) فرد متن را با سرعت و به منظور به دست آوردن تصویری کلی مطالعه می‌نماید.
 ۲. در خواندن با تمرکز بر جزئیات (scanning) فرد متن را با سرعت اما با تمرکز بر به دست آوردن جزئیات آن مطالعه می‌نماید.
 ۳. پرسش‌سازی (question generation) راهبردی است برای درک متن که در آن فرد برای فهم بیشتر به پرسیدن سؤالات متعددی درباره مفاهیم، وقایع و ایده‌های موجود در متن و یافتن پاسخ‌های آن تشویق می‌گردد.

2. What are the sources of food supplies?

Task 2

Read the passage again and answer questions in part B?

Part B:

1. How many kinds of plants are there in the world? How many of them are suitable for humans to eat?
2. Which plants make the most supply of human foods?
3. What are the reasons of the crops destruction?

به پیروی از گریوز (۲۰۰۰)، به منظور آماده‌سازی دانشجویان ابتدا چند نمونه از متون مختلف زبان اول (فارسی) انتخاب می‌شود و دانشجویان به خواندن تحلیلی در زمان کوتاه و پیدا کردن ایده‌های اصلی متن و بازگویی آن به همان زبان مبدأ تشویق می‌شوند. پس از اطمینان از آشنایی کامل دانشجویان با خواندن تحلیلی متون بین‌زبانی، به آن‌ها متون زبان انگلیسی مشابه متون فارسی ارائه می‌گردد. نحوه انجام تکالیف مانند متون فارسی خواهد بود. در مرحله پس تکلیف که شامل فعالیت‌های پیگیری^۱ است، به پیروی از الیس (Ellis, 2003)، از تکرار تکلیف و تأمل و تفکر درباره تکلیف بهره می‌گیریم. مطالعات زیادی (Bygate, 1996; Lynch & McLean, 2000) حاکی از تأثیر تکرار تکالیف بر پیشرفت عملکرد دانشجویان است. در قسمت تأمل بر تکلیف، پس از انجام تکلیف از دانشجویان می‌خواهیم که به ارزیابی نحوه عملکرد خود و هم‌کلاسی‌های خود بپردازند، و از این طریق در ارزیابی و کنترل عملکرد خود دخیل باشند. همچنین مدرس با استفاده از یادداشت‌برداری‌هایی که طی انجام تکلیف توسط فراگیران انجام داده است، توجه آن‌ها را به نقاط ضعف و قوتشان جلب می‌کند.

۲. راهبرد تقطیع^۲

راهبرد تقطیع در مرحله درک و دریافت پیام طبقه‌بندی می‌گردد (Riccardi, 2005). گاهی مترجم شفاهی با جملات طولانی و پیچیده از جانب سخنران یا متن دیداری مواجه می‌شود که منجر به انباشت اطلاعاتی و دشوار شدن امر ترجمه می‌گردد. تقطیع، بار سنگینی که ناشی از جملات با ساختارهای پیچیده است را کاهش می‌دهد و بار حافظه را کم می‌کند. در مواقع نیاز، مترجم شفاهی باید قادر باشد از راهبردهای مسئله‌محور برای رفع انباشت بار

1. follow-up activities
2. chunking /segmentation

حافظه‌ای و قابلیت پردازش بهره‌بردار و سرعت ارائه محصول ترجمه را بهبود بخشد. پُر واضح است که تقطیع در کاهش تلاش‌های حافظه مؤثر است (Gile, 1995).

در صورتی که مترجم شفاهی با جملاتی با ساختار پیچیده و طولانی مواجه شود با استفاده از این فن، پیام متن مبدأ را که به صورت جملات طولانی و پی‌درپی دریافت کرده است به صورت جملات کوتاه برش می‌دهد تا بتواند هرچه دقیق‌تر و درست‌تر به ترجمه پیام پردازد (Pöchhacker & Shlesinger, 2002). در واقع مترجم شفاهی از طریق این راهبرد جملات بلند و پاراگراف‌های طولانی را به برش‌های معنایی کوتاه‌تری تبدیل می‌نماید. وی به یاری مکث‌ها و عوامل غیرزبانی گوینده از این فن بهره می‌گیرد. در ترجمه دیداری نیز مترجم به وسیله ویرگول و عوامل سجاوندی دیگر، بسته به زمانی که در اختیار دارد به تقطیع جملات و بازآفرینی پیام در کوتاه‌ترین زمان می‌پردازد. این راهبرد هم به سبک‌شدن بار حافظه کمک می‌کند و هم سرعت ارائه را افزایش می‌دهد.

در این بخش متونی با جملات و ساختارهای طولانی در اختیار فراگیران قرار می‌گیرد و دانشجویان به تقطیع جملات بلند تشویق می‌شوند. در روش تقطیع یا برش می‌توان متن را به سازه‌های دستوری کوتاه از جمله عبارات اسمی یا عبارات فعلی تبدیل نمود. نمونه‌ای از تقطیع در ذیل آمده است. لازم به ذکر است که در آموزش این راهبرد نیز از چرخه سه مرحله‌ای تکلیف، که توضیح داده شد بهره می‌گیریم.

Chunking (Example)

I was getting ready/ to go out to lunch with/ my mother-in-law/ when/ all of a sudden/ I felt sick to my stomach./ It occurred to me that/ it might be/ something psychosomatic,/ but I later found out that/ I was simply allergic to/ the perfume she always wore.

Task 1:

Read the following passage and try to apply chunking strategy to manage segments in translation.

Since political parties are found almost everywhere in Latin America, they would seem to be a common denominator in the region's political life. Yet this is not the case. Cultural, environmental, and historical influences on party development are so varied they challenge conventional notions. Most nations hold periodic elections, but, like parties, the implications of elections differ profoundly from those we assume from our own culture.

۳. راهبرد پیش‌بینی^۱

به عقیده واندپیت (Vandepitte, 2001)، پیش‌بینی، تولید پیش‌فرض‌هایی از سخنان گفته نشده سخنان یا گوینده توسط ذهن مترجم شفاهی است. چرنوو (Chernov, 2004) در اثر شناخته شده خود در باب ترجمه هم‌زمان، پیش‌بینی را در زمره مهم‌ترین بخش مدل نظری درک مطلب خود قرار می‌دهد. ریکاردی (Riccardi, 2005) نیز پیش‌بینی را جزء مرحله درک و دریافت ترجمه شفاهی می‌داند.

با استفاده از این راهبرد از دانشجو خواسته می‌شود که با عدم مراجعه به جملات بعدی متن و با توجه به نوع و سبک متن، یک برش معنایی را که هنوز در متن ندیده است در زبان مقصد تولید نماید. به دانشجویان آموزش داده می‌شود که پیش‌بینی، یا پیش‌بینی زبانی است، که پوچ هکر (Pöchhacker, 2004) آن را پیش‌بینی واژگانی می‌نامد، یا پیش‌بینی فرازبانی، که از دانش و آگاهی مترجم نسبت به موضوع متن نشئت می‌گیرد و در پیش‌بینی واژگانی تبلور می‌یابد. برای تقویت توانایی پیش‌بینی در فراگیران در مرحله پیش‌تکلیف، متون مختلف در گونه‌های متنوع برای مطالعه آن‌ها در کلاس پیشنهاد می‌شود تا از این طریق با سبک واژگان تخصصی متون مختلف آشنا گردند. چرا که رمز موفقیت در پیش‌بینی، احاطه همه‌جانبه به موضوع و گفتمان مخصوص آن متن است. سپس در مرحله تکلیف ترجمه دیداری به پیروی از تنگ (Tang, 1996)، که ترجمه از روی متن نوشته شده به صورت شفاهی را به دو صورت، با آمادگی قبلی و بدون آمادگی معرفی می‌کند، تکالیف ترجمه دیداری را به این دو صورت در کلاس انجام می‌دهیم. با توجه به اینکه این راهبرد برای دانشجویان مقطع کارشناسی دشوار خواهد بود، در جلسات ابتدایی، از قبل حیطه موضوعی خاصی برای مطالعه و آگاهی از اصطلاحات موجود در آن متن خاص به دانشجویان پیشنهاد می‌گردد؛ اما در جلسات بعد از متون دشوارتر و بدون آمادگی قبلی نیز استفاده می‌شود.

نمونه تکالیف این قسمت می‌تواند شامل خواندن متون مختلف در کلاس توسط فراگیر و تحلیل و تفکیک جملات متن و یافتن ساختارهای نهاد-گزاره^۲ باشد. نمونه‌ای دیگر از تکالیف برای این راهبرد را با این مثال ارائه می‌دهیم: به دانشجویان گفته می‌شود

1. Anticipation
2. Theme-rheme structures

که جلسه آینده متنی درباره گروه تکفیری داعش برای ترجمه دیداری در کلاس به آنها داده می شود و از این رو ملزم به کسب اطلاعات در مورد این گروه از طریق رسانه های مختلف هستند. دانشجویان به کسب اطلاعات درباره اصطلاحات خاص و نوع واژگان مربوط به کار رفته در متون مکتوب یا شنیداری، دیداری در این نوع بافت تشویق می شوند. جلسه بعد نمونه ای مانند مثال زیر در اختیار آنها قرار داده می شود:

The group began in 2004 as al Qaeda in Iraq, before rebranding as ISIS two years later. It was an ally of - and had similarities with - Osama bin Laden's al Qaeda: both were radical anti-Western militant groups devoted to establishing an independent Islamic state

in the region. But ISIS - unlike al Qaeda, which disowned the group in early 2014 - has proven to be more brutal and more effective at controlling territory it has seized. ISIS stands for the Islamic State in Iraq and Syria. ISIL means basically the same thing - the Islamic State in Iraq and the Levant. There is another name that the group rejects, but which many officials use: Daesh. ISIS spread fast, capturing large territories on both sides of the Iraq-Syria border. Then, in June 2014, it declared a caliphate - a state, governed by an Islamic leader. Its territory includes oil fields, which give the group a major source of income. ISIS is arguably the most successful militant group ever, seizing huge chunks of Iraq and Syria, declaring itself a state and governing territory for several years and counting.

در متنی که در اختیار دانشجویان قرار داده می شود قسمت هایی که به صورت برجسته نوشته و زیر آنها خط کشیده شده است از متن حذف و از دانشجویان خواسته می شود بر اساس پیش بینی خود و مطالعات قبلی به پر کردن جاهای خالی و سپس به ترجمه دیداری این متن پردازند. این فعالیت هم به تقویت پیش بینی واژگانی و هم پیش بینی فرازبانی (Pöchhacker, 2004) دانشجویان کمک می کند.

مرحله پس تکلیف نیز به تبادل نظر درباره انتخاب های واژگانی دانشجویان و اطلاعات تکمیلی درباره متن ارائه شده و ارزیابی دانشجویان در نحوه تکمیل متن سپری خواهد شد. شایان ذکر است که انجام این تکالیف و بحث درباره آنها باعث تقویت واژگانی و دانش زمینه ای دانشجویان برای انجام انواع ترجمه شفاهی می شود.

راهبردهای تقویت مهارت های تولید

در این قسمت به معرفی سه راهبرد مؤثر در مرحله تولید، که هم در یادگیری ترجمه دیداری و هم در نهایت در تقویت ترجمه شفاهی پیایی و هم زمان نقش دارند، می پردازیم.

۱. مهارت سخنرانی در جمع^۱

مدرسان ترجمه شفاهی بر این باورند که ترجمه دیداری، فراگیران را به مهارت‌هایی از قبیل مهارت سخنرانی در جمع، آمادگی روان‌شناختی، انعطاف‌پذیری زبانی، توانش انتقال، توانایی تحلیل گفتمان، اجتناب از ترجمه لفظ به لفظ، و انجام فعالیت‌های هم‌زمان که می‌تواند در ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان موثر واقع شود، مجهز می‌سازد. سخنرانی در جمع، همان‌طور که پوچ هکر (Pöchhacker, 2004) اشاره می‌کند، جزء خرده مهارت‌های دخیل در ترجمه دیداری است. بنابراین دانشجویان باید با اهمیت سخنرانی در جمع و ویژگی‌های یک سخنران موفق آشنا شوند. طبق گفته آنجیلی، «یک ترجمه دیداری خوب باید فارغ از مکث، شروع مجدد و درنگ باشد و طوری به نظر برسد که مترجم شفاهی در حال خواندن متنی در زبان مقصد است» (Angelelli, 1999: 27). در این قسمت با هدف ایجاد اعتماد به نفس در دانشجویان، تکالیفی از جمله ایفای نقش‌های مختلف ارائه می‌گردد و آن‌ها به رعایت اصول سخنوری تشویق می‌شوند.

در مرحله پیش تکلیف، توجه دانشجویان به بازنمایی ارتباطات غیرکلامی و آماده‌سازی برای ایراد سخنرانی، که جزء مهارت‌های مهم در بخش مهارت‌های تولیدی در ترجمه دیداری محسوب می‌شوند، جلب می‌گردد. نمونه‌های شنیداری و دیداری از سخنرانی در جمع برای دانشجویان در کلاس به نمایش درمی‌آید. توجه فراگیران را به مؤلفه‌های مهم سخنرانی در جمع از قبیل انتخاب کلمات، ادای درست واژگان، رعایت لحن و آهنگ، کم کردن مکث و درنگ در گفتار، عدم برگشت به جملات قبلی و اصلاح آن‌ها، زبان بدن و مواردی از این قبیل جلب می‌نماییم. در مرحله تکلیف، دانشجویان در تکالیف اولیه به چالش ایراد سخنرانی فی‌البداهه و یا با آمادگی، درباره موضوعات مختلف به زبان فارسی و انگلیسی در کلاس تشویق می‌شوند. پس از کسب مهارت نسبی در این تکالیف، به فراگیران، تکالیف ترجمه دیداری انواع متون انگلیسی به فارسی و بالعکس با هدف سنجش مؤلفه‌های ارتباطی و سخنوری در هنگام ترجمه ارائه می‌شود. تکالیف مربوط به سخنرانی در جمع، در تقویت اعتماد به نفس دانشجویان و غلبه بر ترس از ارائه در حضور جمع، که از خصوصیات مهم مترجمان شفاهی موفق به شمار می‌آید، مؤثر خواهد بود. علاوه بر این، تکالیف این بخش، فراگیر را برای ارائه روان با سرعت مناسب و

بیان شفاف که جزء مؤلفه‌های مهم در ارزیابی مرحله تولید ترجمه دیداری است، آماده می‌سازد. این مهارت موجب بالارفتن آگاهی فراگیران نسبت به نحوه انتقال و چگونگی ارائه در ترجمه دیداری و بالطبع ترجمه شفاهی می‌شود. نولان (Nolan, 2005) معتقد است که سخنرانان در جمع معمولاً دارای هنر ترغیب مخاطب هستند و مترجمان شفاهی نیز باید توانایی انعکاس این خصیصه را داشته باشند؛ بنابراین مترجمان شفاهی باید تلاش کنند تا سخنرانان خوبی باشند. بدین منظور تکالیف متنوعی برای تقویت این مهارت به دانشجویان داده می‌شود که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- تشویق دانشجویان به خواندن متون با صدای بلند در منزل و ضبط صدای خود برای یافتن نقاط مثبت و منفی در ارائه یک متن با توجه به مؤلفه‌های مهم سخنوری که در کلاس توسط مدرس ارائه گردیده است (ضبط صدا در کلاس هم می‌تواند انجام گیرد).
- تشویق دانشجویان به سخنرانی درباره یک موضوع خاص در حضور دیگر دانشجویان.
- تشویق دانشجویان به خواندن متون مختلف با بار عاطفی متفاوت و بازسازی متن با استفاده از لحن مناسب آن متن.

در این قسمت، از آزمون کلوز شفاهی^۱ نیز می‌توان بهره گرفت؛ بدین ترتیب که با به کارگیری متون شنیداری و شنیداری-دیداری در کلاس و زدن کلید مکث دستگاه در هنگام پخش تعدادی از واژگان، دانشجو را به انتخاب واژه مناسب برای آن بافت تشویق می‌نماییم؛ یا عبارات ناتمامی را از متون مختلف به دانشجویان ارائه می‌کنیم و از آن‌ها می‌خواهیم آن را کامل نمایند. آزمون‌های کلوز شفاهی در تقویت مهارت انتخاب واژگان، سخنوری، سرعت عمل حافظه و آماده ساختن دانشجویان برای ورود به مراحل بعدی ترجمه شفاهی مؤثر خواهد بود. ترجمه دیداری و ارائه شفاهی باید تا حد امکان فارغ از مکث باشد. تمرینات سخنوری و آزمون‌های کلوز باعث تقویت واکنش سریع و استفاده از گنجینه واژگانی ذهنی مترجم می‌شود و در نهایت به سرعت ارائه و روانی کلام مترجم کمک می‌نماید. به منظور بهره‌وری بیشتر در مرحله پس تکلیف، به عنوان مثال می‌توان به تحلیل تکالیف ضبط‌شده برخی از دانشجویان پرداخت و با بازپخش آن در کلاس با استفاده از تجهیزات شنیداری-دیداری، با کمک خود دانشجویان نحوه عملکرد دانشجوی ارائه‌دهنده را بررسی و نقاط ضعف و قوت دانشجو را مشخص نمود.

- تشویق دانشجویان به ارائه ترجمه دیداری انفرادی در حضور دیگر دانشجویان.

۲. راهبرد چکیده‌گویی یا فشرده‌سازی^۱

چکیده‌گویی را دستیار (۲۰۱۶) به راهبردی تعبیر می‌کند که مترجم شفاهی از آن به‌منظور کنترل بار سنگین اطلاعاتی و مقابله با فشار ذهنی ناشی از پردازش اطلاعات به جای دنبال کردن لفظ به لفظ سخنران و در عوض خلاصه‌سازی سخنان وی در قالب ایده و مفاهیم، استفاده می‌کند. ریکاردی (Riccardi, 2005) فشرده‌سازی را جزء راهبردهای تولید برمی‌شمارد. در این قسمت دانشجویان را به حذف مطالب اضافی و حشوهای موجود در متن و بازگویی متن مبدأ بدون تغییر در پیام اصلی تشویق می‌نماییم.

فشرده‌سازی می‌تواند در سطح واژگانی انجام بگیرد و از این طریق می‌توان از تعداد واژگان کمتری برای بیان مجدد یک ایده خاص بهره برد. در سطح فشرده‌سازی نحوی نیز می‌توان برای بیان مطلب از ساختارهای ساده‌تر استفاده کرد. به عنوان مثال، جملات پیچیده‌ای که دارای چندین شبه‌جمله هستند را به چند جمله کوتاه تبدیل نمود. چرنوو (Chernov, 2004) فشرده‌سازی را استفاده از ویژگی اقتصاد زبان برای بیان مفهومی خاص می‌داند؛ به طور مثال استفاده از ابزار حذف در زبان به‌منظور فشرده‌سازی. مشخصاً پیش شرط انجام تکالیف مربوط به این راهبرد، درک درست از پیام در مرحله دریافت است. این فن به مترجم کمک می‌کند که متن مبدأ را با سرعت بالاتر و کاهش هرچه بیشتر فاصله زمانی ارائه دهد، یعنی استفاده بهینه از زمان که در ترجمه شفاهی بسیار حائز اهمیت است. تکالیف این قسمت می‌تواند با معرفی سرواژه‌ها، حذف به قرینه، تأکید بر حذف برخی تکیه کلام‌های غیرضروری در سخنان گوینده در هنگام انجام ترجمه شفاهی، فشرده‌سازی واژگانی (استفاده از تعداد واژگان کمتر برای بیان مجدد پیام)، فشرده‌سازی نحوی (به کارگیری ساختارهای ساده‌تر مانند شکستن جملات مرکب و تبدیل آن‌ها به جملات کوتاه و مستقل) و امثال این‌ها در مرحله پیش تکلیف آغاز شود.

ویاجیو (Viaggio, 1992) معتقد است که فشرده‌سازی را به‌منظور کنترل بار حافظه و نیز فشار ناشی از زمان در ترجمه شفاهی، باید به فراگیران ترجمه شفاهی آموخت. طبیعتاً تکالیف این بخش نیز ابتدا از آسان به دشوار و به صورت گروهی و سپس انفرادی انجام می‌گیرند. در این قسمت مدرس در تکالیف از فراگیر انتظار دارد که:

- با تعداد جملات کمتری پیام اصلی متن را بیان کند.

- ایده‌های مختلف موجود در متن را تفکیک، و هر کدام را تا حد امکان با دقت و به صورت کوتاه و فشرده بیان نماید.
- متن را به صورت جملات مجزا درآورد و تا حد امکان عبارت‌های قیدی مستقلی بسازد.
- جملات و عبارات ساخته شده را به درستی و به صورت معنادار در کنار هم بیاورد.
- قادر به تشخیص و حذف اطلاعات غیرضروری متن باشد.

Task 1

Read the following passage and try to condense it. (Avoid changing the meaning).

There has been a substantive change in the nature of the conditions that determine the complex fabric of international security. In this scenario of great changes, if the United Nations wishes to remain faithful to the purposes and principles that presided over its birth and thus constitute a useful instrument of peace and harmonious development for the planet, rather than a merely symbolic institution, the Organization will undertake a profound renewal of its structures in order to achieve the efficiency that all countries of the world are clearly calling for.

هدف از تکالیف این راهبرد، تقویت هم‌زمان درک و تولید در ترجمه دیداری است که به نوبه خود، دانشجویان را برای دیگر اشکال ترجمه شفاهی که نیازمند کنترل صحیح بار اطلاعاتی و استفاده بهینه از ابزار زبانی برای خلاصه‌سازی کلام در موقعیت فشرده زمانی هستند، آماده می‌سازد. کوهن و کالینا (Kohn & Kalina, 1996) به فشرده‌سازی به عنوان راهبرد نجات مترجم شفاهی می‌نگرند. آن‌ها معتقدند که این راهبرد به ارائه متن با کاهش فواصل زمانی و در نتیجه بالابردن سرعت مترجم کمک می‌کند. از این رو پس از تکالیف اولیه که به چکیده‌گویی بین‌زبانی اختصاص می‌یابد، دانشجویان ملزم به انجام تکالیف مربوط به ترجمه دیداری با استفاده از راهبرد فشرده‌سازی یعنی ارائه ترجمه دیداری یک متن خاص در بازه زمانی کوتاه، با سرعت بالا و حذف اطلاعات اضافی متن در زبان مقصد و موظف به تشخیص میزان اطلاعات مهم (تمرین درک متن) و ارائه آنی ترجمه روان متن با سرعت بالا (تمرین تولید) خواهند بود.

۳. راهبرد دگرگویی^۱

دگرگویی به اعتقاد پوچ هکر (Pöchhacker, 2004) همان بازگویی است. هرگاه مترجم شفاهی در حین ترجمه با اصطلاحی روبه‌رو شود که مفهوم آن را درک کند اما معادل دقیق آن را در زبان مقصد نداند، می‌تواند از این راهبرد استفاده کند. دگرگویی بیان مجدد پیام متن اصلی بدون تغییر در معنای آن به وسیله گوینده در قالب ساختار و واژگان خود اوست که این راهبرد مانند فشرده‌سازی در بخش اول که با درک و دریافت مفهوم سروکار دارد و تمرینات خواندن تحلیلی در آن صورت می‌گیرد نیز پیوند خورده است. بنابراین دگرگویی در هر دو مرحله دریافت و تولید ترجمه دیداری مؤثر خواهد بود. به کارگیری دگرگویی و انجام تکالیف مشابه با استفاده از متون مختلف، هرچند در مرحله نخست نیازمند درک صحیح از متن است، برای بالابردن سرعت ارائه و روانی کلام در مرحله تولید بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. دگرگویی یکی از فعالیت‌های مهم در ترجمه شفاهی همایشی به شمار می‌آید و به آن به عنوان تمرینی مناسب در واحدهای آغازین و پیشرفته آموزش ترجمه شفاهی اشاره شده است (Chmiel et al., 2017).

ساندرلی (Sandrelli, 2003) معتقد است که در دگرگویی از آنجاکه ساختار جملات و شبه‌جملات تغییر می‌کند، انعطاف‌پذیری زبانی افزایش می‌یابد. ژونگ و ونگ (Zhong & Wang, 2009) بر این عقیده هستند که دگرگویی را باید از سطح جملات شروع کرد و رفته رفته تمرینات مربوط به آن را در سطح پاراگراف و متن انجام داد. چیانگ (Cheung, 2016) به نقل از لی یو (Liu, 2012) نیز اظهار می‌دارد که در تمرینات دگرگویی در تربیت مترجم شفاهی می‌توان دانشجویان را به تبدیل جملات طولانی به کوتاه و تغییر شکل دستوری و ساختار جملات تشویق نمود. اهمیت به کارگیری تکالیف مربوط به این راهبرد در ترجمه دیداری، آشنا ساختن فراگیران با نحوه تغییر گفتار است که به آن‌ها در استفاده بهینه از بیان مجدد پیام متن دیداری و بالطبع متن شنیداری (ترجمه شفاهی) در زمان بسیار کوتاهی که مترجم شفاهی در اختیار دارد کمک می‌کند.

یکی از تکالیفی که می‌تواند در این زمینه به کار گرفته شود دست‌کاری سیاق^۲ متن است، در این قسمت، از فراگیر خواسته می‌شود که متن خاصی را با تغییر سیاق و تغییر در سطح زبانی بازگو کند.

1. Paraphrasing
2. manipulating the register

Task 1

Read the following sentences and try to restate them by applying a formal register. (Note: Avoid changing the meaning).

The research assistant checked out the incident and got back to him the next day.

نمونه‌ای از جواب به شکل زیر خواهد بود. در اینجا توجه دانشجویان به انتخاب واژگانی جلب خواهد شد:

Formal: The research assistant investigated the incident and reported to him the following day.

Sweden's Prime Minister totally flipped out when he read the latest report from the press.

در این قسمت می‌توانیم توجه دانشجویان را به این نکته جلب نمایم که در زبان رسمی از اصطلاحات و واژگان محاوره‌ای استفاده نمی‌شود.

Formal: The Prime Minister of Sweden expressed his concern when he viewed the most recent report from the press.

در این نوع تکالیف بین‌زبانی، توجه دانشجویان به سبک و سیاق متن که یکی از گونه‌های مهم زبان است و به طور عمده در ساختار و واژگان زبان منعکس می‌شود جلب می‌گردد. هر متنی دارای سیاق مخصوص به خود است، به عنوان مثال سیاق متون حقوقی نسبت به سیاق متون مذهبی یا علمی تفاوت دارد. تفاوت سیاق می‌تواند در هم‌ایندهای^۱ مخصوص یک متن تبلور یابد و در هنگام ترجمه، مترجم باید دارای توانایی بازآفرینی هم‌ایندهای مناسب با آن متن در زبان مقصد برای حفظ سیاق متن باشد. در تکالیف بین‌زبانی ترجمه دیداری، از دانشجویان خواسته می‌شود که به ترجمه دیداری یک متن ویژه از انگلیسی به فارسی یا بالعکس، که مربوط به گونه‌ای خاص با سیاق مشخص است بپردازند. این تکالیف به انعطاف‌پذیری زبانی دانشجویان و نحوه برخورد با متون مختلف و انتخاب مناسب‌ترین معادل‌ها در زبان مبدأ و مقصد در شرایطی که محدودیت زمانی، مترجم را دچار تنش می‌کند کمک شایانی می‌نماید.

Task 2

Read the following text and rephrase it. (Avoid changing the meaning).

The acronym UNICEF stands for United Nations International Children's Emergency Fund. This organization was created by the United Nations in 1964 to provide emergency help to children in post-war Europe and China. In 1950s, UNICEF's responsibilities were expanded to providing long-term help

to children and mothers in all developing countries. UNICEF works with the governments of individual countries to provide three kinds of services. It plans and develops programs, trains people to work in these programs, and provides the supplies and equipment to help the programs function. The programs that UNICEF develops cover five main areas: immunization, education for girls, child protection, early childhood developments, and HIV/AIDS.

هدف از این تکالیف آماده‌سازی فراگیران برای انجام تکالیف ترجمه دیداری است که باید در بازه زمانی کوتاهی با سرعت بالا ارائه شود. بازگویی متون بین‌زبانی توانایی فرد را برای بیان مجدد یک متن از زبان مبدأ به زبان مقصد (ترجمه شفاهی) در قالب جملات خود مترجم در یک بازه زمانی کوتاه با حفظ پیام متن اصلی بالا می‌برد.

مواد و وسایل آموزشی مورد نیاز

در طرح پیشنهادی حاضر، مدرس ملزم به انتخاب مواد متنی متناسب با دانش زبانی دانشجویان است. در طراحی و انتخاب مواد آموزشی، که در اینجا شامل متون مختلف زبان انگلیسی و فارسی است، انتخاب متون ساده با درجه سختی پایین در تکالیف در مراحل اولیه نه تنها دانشجویان را برای ورود به متون دشوار آماده می‌سازد بلکه در بالابردن مهارت زبانی آن‌ها نیز نقش دارد. همچنین مدرس می‌تواند با گرفتن آزمون ترجمه بر اساس معیارهای مشخص، سطح دانشجویان را بسنجد و بر اساس آن‌ها از نمونه متن‌های موجود در اینترنت و کتب آموزشی تخصصی ترجمه در کلاس استفاده نماید. همچنین برای سنجش دانشجویان می‌توان از آزمون درک مطلب استفاده نمود (توکلی و همکاران، ۲۰۱۲). انتخاب مواد متنی مکتوب و شنیداری-دیداری واقعی باید از جمله مهم‌ترین اولویت‌های مدرس ترجمه باشد. استفاده از پرده‌نگار^۱ و نمایش متون بر پرده نمایش به جای استفاده همیشگی از متون چاپی در بعضی از جلسات کلاس نیز توصیه می‌گردد زیرا با استفاده از آن‌ها به دلیل امکان بالابردن سرعت نمایش جملات و ناپدید کردن آن‌ها روی صفحه و دشوارتر نمودن تدریجی مطالب از این طریق دانشجویان در شرایط محدودیت زمانی قرار می‌گیرند. چرا که در آموزش ترجمه دیداری، همان‌طور که لی (Li, 2015) توصیه می‌کند، تکالیف ابتدایی بدون اعمال محدودیت زمانی و سپس با محدودیت زمانی

در اختیار فراگیر قرار می‌گیرد. از این رو استفاده از پرده‌نگار که امکان دست‌کاری سرعت ظاهر شدن واژگان بر پرده نمایش و تغییر اسلاید را فراهم می‌سازد مفید خواهد بود.

معیارهای انتخاب متون

برای انتخاب متون در طرح پیشنهادی انتظار می‌رود که مدرسان از متون متنوع مکتوب و شنیداری-دیداری در کلاس درس بهره‌گیرند. مزیت ایجاد تنوع و پرهیز از متون یکنواخت در کلاس ترجمه، هم باعث ایجاد انگیزه در فراگیران می‌شود و هم آن‌ها را با پیچیدگی‌ها و اصطلاحات خاص متون مختلف آشنا می‌سازد. به عنوان مثال به منظور آموزش فنون سخنوری می‌توان از سخنرانی‌های واقعی در مرحله پیش تکلیف استفاده کرد. به منظور تأثیرگذاری هرچه بیشتر، انتخاب متون برای تمرین در کلاس و نیز آزمون‌های ترجمه شفاهی را در چند معیار ذیل خلاصه می‌نمایم:

- متون باید دارای درجه سختی منطقی باشند (می‌توان متون نوشتاری را بر اساس فرمول‌های تعیین سطح سختی متن سنجید) تا قابلیت ارزیابی عملکرد فراگیران را داشته باشند.
- از آنجایی که ما با مترجمان حرفه‌ای مواجه نیستیم نباید به هیچ عنوان از فراگیران انتظارات غیرواقعی داشته باشیم و انتخاب متون باید متناسب با دانش زبانی آن‌ها صورت گیرد. نونان (Nunan, 1998) اظهار می‌دارد که باید بین دو نوع متن واقعی و غیرواقعی (ساده‌شده و آموزشی) تعادل ایجاد نمود.
- متون تمرینی عمدتاً از متون واقعی که دارای موضوعات متداول در کنفرانس‌ها و نشست‌ها هستند انتخاب گردد و حتی‌الامکان در مراحل اولیه از متون کوتاه که دارای واژگان تخصصی اندک هستند استفاده شود.
- تنوع موضوعی متون با هدف آشناساختن دانشجویان با گونه‌های مختلف انجام گیرد و از انواع متون سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، پزشکی، و غیره استفاده شود.

نتیجه‌گیری

یکی از عوامل مهم در موفقیت دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها، آماده‌سازی هرچه بیشتر فراگیران به منظور بهره‌وری از رشته تحصیلی آن‌ها است؛ از این رو لازم است که مدرسان ترجمه به وظایف فارغ‌التحصیلان رشته مترجمی زبان انگلیسی در دنیای واقعی و انتظارات آتی از فارغ‌التحصیلان این رشته در زمینه ترجمه کتبی و شفاهی آشنا باشند تا بتوانند

الگوی مناسبی برای فرایند آموزش آن‌ها اتخاذ نمایند. ارائه طرح آموزشی مناسب در این راستا نیازمند مطالعه دقیق، نیازسنجی و مقایسه دوره‌های موجود با دانشگاه‌ها و مؤسسات موفق و معتبر جهانی است. این مسئله درباره حوزه‌ای مانند مطالعات ترجمه شفاهی، که در آن پژوهش‌های اندکی به ویژه در کشور ما انجام گرفته است، پررنگ‌تر است. نوشتار حاضر بر آن بود تا به سهم خود گامی برای سامان بخشیدن به وضعیت آموزش ترجمه شفاهی بردارد. لزوم بازنگری در آموزش ترجمه شفاهی، تعداد واحدهای اختصاص یافته به آن، امکانات و مواد آموزشی و خط‌مشی مشخص برای تدریس آن لازم و ضروری می‌نماید. لازمه داشتن کنش موفق در ترجمه شفاهی و کتبی، نظام آموزشی توانمندی است که توجه فراگیران را به روند یادگیری جلب نماید و راهبردهای متنوع، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری را به آن‌ها آموزش دهد. بنابراین وجود برنامه‌های مدون برای تقویت توانش‌های مورد نیاز در ترجمه شفاهی از طریق مهارت‌های مختلف باید در دستور کار مدرسان ترجمه شفاهی قرار بگیرد. در این میان آموزش ترجمه دیداری، که به گواهی پژوهش‌های مختلف به عنوان سنگ بنای ترجمه شفاهی پیاپی و هم‌زمان در دوره‌های آموزش ترجمه شفاهی در سراسر دنیا به کار گرفته می‌شود، بررسی شد. این نوشتار کوتاه تلاشی بود برای ارائه طرحی به‌منظور تدریس ترجمه دیداری بر مبنای رویکرد تکلیف‌محور آموزش زبان که دارای قابلیت‌های زیادی از قبیل فراگیر محور بودن و تمرکز بر فرایند است. بدون شک تحقیقاتی از این دست گام‌های اولیه سامان‌دهی وضعیت آموزش ترجمه شفاهی محسوب می‌شود و لازم است تحقیقات و مطالعات بیشتری در این زمینه انجام گیرد.

منابع

- پرورش، شهرزاد (۱۳۹۵). «لزوم بهسازی روش‌های تدریس دروس ترجمه عملی: طرحی برای تدریس ترجمه ادبی». پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۰ (۳۹)، ص ۱-۲۵.
- Agrifoglio, M (2004). "Sight translation and interpreting: A comparative Ganalysis of constraints and failures". *Interpreting*, 6, 43-67. DOI: 10.1075/intp.6.1.05agr.
- Akbari, A (2017). "Needed Skills and Strategies to Improve the Efficiency of Sight Translation in Classroom Context". *Trans-kom 10* (1), 22-44.
- Angelelli, C (1999). "The role of reading in sight translation". *The ATA Chronicle (Translation Journal of the American Association of Translators)*, 28(5), 27-30.
- Bahri, H. and Gholami, M (2012). *Handbook of interpreter training (HIT)*. Tehran: Rahnama Press.

- Benson, P (2011). *Teaching and Researching Autonomy*. London: Pearson Education Ltd.
- Bygate, M (1996). "Effects of task repetition. Appraising the developing language of learners". In J. Willis and D. Willis (Ed.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp.136- 46). Oxford: Heinemann.
- Chernov, G.V. (2004). *Inference and anticipation in simultaneous interpreting*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Cheung, A.K.F (2016). "Paraphrasing exercises and training for Chinese to English consecutive interpreting". *Forum 14*(1), 1-18. DOI: 10.1075/forum.14.1.01che.
- Chmiel, A., Lijewska, A., Szarkowska, A., & Dutka, L. (2017). "Paraphrasing in respeaking – comparing linguistic competence of interpreters, translators and bilinguals". *Perspectives. Studies in Translation Theory and Practice*, 26 (5), 725-744.
- Dastyar, V (2016). *Dictionary of interpreting studies*. Tehran: Rahnama press.
- Dragsted, B., & Hansen, I.G (2009). "Exploring translation and interpreting hybrids: The case of sight translation". *Meta*, 54, 588-604. DOI: 10.7202/038317ar.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ersozlu, E. (2005). "Training of interpreters: Some suggestions on sight translation teaching". *The Translation Journal*. Retrieved June 6, 2015 from <http://translationjournal.net/journal>.
- Gile, D. (1997). "Conference interpreting as a cognitive management problem". In Danks et.al (Ed.), *Cognitive Processes in Translation and Interpreting* (pp.196-214). Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications,
- Gile, D (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translator training*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E (1986). "Decoding, reading, and reading disability". *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Graves, K (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Ilg, G. & Lambert, S (1996). "Teaching consecutive interpreting". *Interpreting*, 1, 69-99. DOI: 10.1075/intp.1.1.05ilg.
- Kohn, K., & Kalinia, S (1996). "The strategic dimensions of interpreting". *Meta*, 41 (1), 38-118.
- Kurz, I (1992). "Shadowing exercises in interpreter training. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.)", *Teaching translation and interpreting* (pp. 245-250). Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/z.56.37kur.
- Lambert, S (2004). "Shared attention during sight translation, sight interpretation and simultaneous interpretation". *Meta*, 49 (2), 294-306.
- Lee, J (2008). "Rating Scales for Interpreting Performance Assessment". *The Interpreter and Translator Trainer*, 2 (2), 165-184.
- Lee, J (2012). "What skills do student interpreters need to learn in sight translation training?" *Meta*, 57(3), 694-714.
- Li, D (2013). "Teaching Business Translation". *The Interpreter and Translator Trainer*, 7(1), 1-26.
- Li, X (2015). "Designing a sight translation course for undergraduate T&I students: From

- context definition to course organization". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 28(1), 169-198. DOI: 10.1075/resla.28.1.08li.
- Lynch, T & Maclean, J (2000). "Exploring the benefits of task repetition and recycling for classroom language learning. *Language Teaching Research*", 4(3), 221-250.
- Massey, G (2005) "Process-oriented Translator Training and the Challenge for E-learning, *Meta*", 50(2), 626-33.
- McNamara, D. S (2007). *Reading Comprehension Strategies*, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mikkelsen, H (1994). "Text analysis exercises for sight translation. In W. Peter (Ed.), *Vistas": Proceedings of the 31st annual conference of ATA* (pp. 381-390). NJ: Learned Information.
- Mobasheri, M (2015). *An investigation of the skills thought in interpreter training courses in bachelors of English translation in Iranian universities*. (Unpublished M.A Thesis), University of Isfahan, Isfahan, Iran.
- Mousavi Razavi, M.S (2015). *Interpreter-training-specific techniques: a didactic approach*. (Unpublished PhD dissertation), Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
- Nolan, J (2005). *Interpretation techniques and exercises*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Nunan, D (1998). "Teaching grammar in context". In C.Candlin & N.Mercer. (Eds.2001), *English language teaching in its social context: A reader*. London & New York: Routledge.
- Nunan, D (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge.
- Pöschhacker, F (2004). *Introducing interpreting studies*. London and New York: Routledge.
- Pöschhacker, F & Shlesinger, M (Eds.) (2002). *The Interpreting Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- Riccardi, A (2005). "On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting". *Meta*, 50, 753-767. DOI: 10.7202/011016ar.
- Richards, J. C & Schmidt, R (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (3rd ed.)*. Edinburgh: Longman Publication.
- Richards, J.C. & Rodgers, T, S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sandrelli, A. (2003). "New Technologies in Interpreter Training: CAIT". In H. Gerzymisch-Arbogast et.al. *Textologie und Translation* (pp.261-93).Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Skehan, P. (1996). "A framework for task-based approaches to instruction". *Applied linguistics*. 17, 34-59.
- Tang, L (1996). "Sight translation as a tool of training in the undergraduate training for interpretation". *Studies of Translation and Interpretation*, 1, 141-161.
- Tavakoli M, Shafiei S, & Hatam, A. (2012). "The relationship between translation tests and reading comprehension: a case of Iranian University students. *Iranian Journal of Applied Language Studies*", 4(1), 193-211
- Torres, G (2014). "The task-based syllabus: Promoting L2 acquisition and learner empowerment in an EFL classroom". *International Journal of Education*, (6) 2, 11-23.
- Vandepitte, S (2001). "Anticipation in conference interpreting: a cognitive process. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*". 14, 33-323.

- Viaggio, S (1992). "The praise of sight translation and squeezing last drop of it". The Interpreter's Newsletter, 4, 1992, 45-58.
- Weber, K (1984). "Training translators and conference interpreters". New Jersey: Prentice Hall.
- Weber, W.K (1990). "The importance of sight translation in an interpreter training program". In D. Bowen & M. Bowen (Eds.), *Interpreting: Yesterday, today, and tomorrow* pp. 44-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Widdowson, H. G (1998). "Context, community, and authentic language. TESOL Quarterly", 32, 705-716.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Harlow: Longman.
- Zhang, Y. (2012). *A study of the effect of sight translation on English-Chinese consecutive interpretation*. M.A. thesis, Shanghai International Studies University
- Zhong, W.& Wang, B (2009). *A foundation course book for interpreting*. Beijing: Foreign Language and Research Press.