

## تحقیقی بر تفاوت کارکرد مترجمان دانشگاهی و تجربی ایرانی بر پایه ترجمه جملات مرکب وابسته انگلیسی

آناهیتا پارسی‌کیا\*

کارشناسی ارشد مطالعات ترجمه، دانشگاه البرز،  
قزوین، ایران

محمدتقی حسینی\*\*

استادیار زبانشناسی کاربردی / TEFL، دانشگاه امام حسین، تهران و دانشگاه البرز،  
قزوین، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۰۳، تاریخ تصویب: ۹۸/۰۱/۲۱، تاریخ چاپ: آبان ۱۳۹۸)

### چکیده

نظریه پردازان و مترجمان حرفه‌ای، همواره درباره نقش دانشگاه یا تجربه شخصی در زمینه ترجمه اختلاف نظر داشته‌اند؛ بویژه که دانشگاه برخلاف برنامه‌های آموزشی به نسبت جامع‌بودنش، جوابگوی نیازهای بازار کار نبوده است. هدف این تحقیق، بررسی تفاوت‌های ممکن بین کارکرد مترجمان دانشگاهی و تجربی ایرانی در ترجمه «جمله‌های مرکب وابسته» انگلیسی و شناسایی شگردهای بکار رفته بوده است. بنابراین، از شش رمان ترجمه شده انگلیسی، سه مترجم دانشگاهی و سه مترجم تجربی، منتخبی از چالش برانگیزترین جملات به «روش C و دینگتون» مقابله و مقایسه شد و نمره داده شد. طبق نتایج، بویژه آزمون «یو مان-ویتنی»، محقق گردید برخلاف باور عموم، یعنی ترجمه بهتر مترجمان تجربی، عملکرد هردو گروه تقریباً یکسان بوده است؛ بعلاوه، تکنیکی خاص نیز یافت نشد، اما نتایج ثانویه تحقیق را حائز اهمیت نمود. بعنوان مهمترین دستاورد، می‌توان به تأثیر آشکار «مهارت ویراستاری» بر روی کیفیت ترجمه اشاره کرد که می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی کاربردی تر مفید واقع شود.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش دانشگاهی، جملات مرکب وابسته، مترجمان تجربی، مترجمان حرفه‌ای، مترجمان دانشگاهی، مترجم متبحر.

\* نویسنده مسئول: E-mail: apk\_18@yahoo.com

\*\* E-mail: dr.mthassani@yahoo.com

#### ۱- مقدمه

براساس باوری رایج و مورد تأیید بعضی پژوهش‌گران و بسیاری از مترجمان حرفه‌ای<sup>۱</sup>، ترجمه هنر است و قابل آموزش نیست (بل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). از این‌رو، جهت نیل به مرتبه‌ی مترجم متبحر<sup>۳</sup>، به‌تمرین، تجربه شخصی یا کارورزی (سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ قلیچ‌خانی)، دوزبانه بودن (سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳) و استعدادی خاص (سیلاشفی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰) نیاز است. از سویی دیگر، از زمان بنیان‌گذاری «علم ترجمه»<sup>۵</sup>ی ناید<sup>۶</sup> (۱۹۶۴) و اوایل دهه‌ی ۸۰ یعنی از زمانی که «مطالعات ترجمه»<sup>۷</sup> بعنوان رشته‌ای مستقل پا به عرصه‌ی وجود گذاشت (ژاک<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰)، بسیاری از پژوهش‌گران از ایده‌ی آموزش‌پذیری ترجمه بعنوان یک علم حمایت کردند (بل، ۱۹۹۱). به عقیده‌ی این گروه از محققان، ترجمه با توجه به تکنیک‌ها و قواعد خاصش می‌تواند مانند هر علمی آموزش داده و یاد گرفته شود (فرحی‌اول، ۲۰۱۳؛ کوزما و دجیکا‌کارتیز<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳؛ هاشمی میناباد، ۲۰۱۵ ب). با این حال، نقش مهم «تجربه» در ترجمه نیز انکار نشد (پیم<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹).

مانند هر ایده‌ای جدید، «آموزش ترجمه»<sup>۱۱</sup> با خیل عظیم مخالفان، بویژه مترجمان حرفه‌ای، مواجه شد. روشی بی‌فایده، بی‌ربط و ناموفق در تربیت مترجم که نتیجه‌ای جز اتلاف وقت ندارد (پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳)؛ چرا که بسیاری از مترجم‌های حرفه‌ای دنیا مترجم تجربی<sup>۱۲</sup> هستند (پیم، ۲۰۰۹). از طرفی، به آموزش دانشگاهی<sup>۱۳</sup> اتهام وارد می‌شود که جوابگوی نیازهای مترجم در بازار کار نیست (پیم، ۲۰۰۹؛ فرحی‌اول،

- 1- Professional translator
- 2- Bell
- 3- A competent translator
- 4- Sela-Shaffy
- 5- Science of Translation
- 6- Nida
- 7- Translation Studies
- 8- Jaques
- 9- Cozma & Dejica-Cartis
- 10- Pym
- 11- Teaching Translation
- 12- Self-taught translator
- 13- Formal Education

۲۰۱۳؛ کاسکینن و دام، ۲۰۱۶) که به نوبه خود تقویت کننده‌ی این باور است که فقط مترجم‌های حرفه‌ای به کنه ترجمه واقفند (پیم، ۲۰۰۵).

علی‌رغم تمامی انتقادات، محققان بر ضرورت تحصیلات دانشگاهی برای تربیت مترجم‌هایی توانمند<sup>۱</sup> تأکید دارند (گامبیر، ۲۰۱۲، به نقل از رایبسون، ۲۰۰۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳، به نقل از نایدا، ۱۹۹۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ کاسکینن و دام<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ بلوری، ۲۰۱۷) حتی به‌باور بعضی، در صورت فقدان چنین آموزشی، «مسیر حرفه‌ای‌گری<sup>۳</sup>» به‌بن‌بست می‌رسد (کاسکینن و دام، ۲۰۱۶)، با این حال، در جامعه‌ی ترجمه هیچ شهادی موثق اعم از تحقیق یا سندی مکتوب برای رد یا تأیید این ادعا وجود ندارد و تمامی بحث‌های موجود بین مترجمان حرفه‌ای و نظریه‌پردازان<sup>۴</sup> شبیه اظهارنظرات شخصی از هر طرف است. در واقع، تمام مکتوبات این رشته فقط به شرح معایب و مزایای دو روش ممکن در آموزش ترجمه یعنی آموزش آزاد<sup>۵</sup> (یا سنتی) و آموزش رسمی<sup>۶</sup> (یا دانشگاهی) تخصیص داده شده است که بیشترین سهم را آموزش دانشگاهی دربرمی‌گیرد.

#### ۱-۱- آموزش آزاد ترجمه

آموزش آزاد ترجمه عمدتاً در کارورزی<sup>۷</sup> خلاصه می‌شود و «در حیطه‌ی اختیار دو سرمایه‌گذار مهم ترجمه یعنی نهادهای حرفه‌ای<sup>۸</sup> و کارفرمایان اصلی<sup>۹</sup> است» (کنی و مارتین<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۳، ص. ۲۹۶). در این مراکز، مترجمان حرفه‌ای با هدف ارتقاء مسائل ترجمه و تربیت مترجم‌های نوپا، گرد هم جمع می‌شوند. مزیت این نوع آموزش این است که کارورزان با برخوردارگی از راهنمایی‌های مورد نیاز و حمایت اساتید حرفه‌ای خود، راحت‌تر وارد بازار کار

1- Qualified translator

2- Koskinen & Dam

3- The professionalization path

4- Theoreticians

5- Non-institutional training

6- Institutional training

7- Apprenticeship

8- Professional bodies

9- Major employers

10- Kenny & Martin

می‌شوند (همان منبع). با این حال، علم کسب شده از این راه، در بهترین حالت، چیزی نیست جز بازتابش افکار مترجمان حرفه‌ای و ترجمه‌هایی که ارائه می‌شود عملاً بازتولیدی است از آنچه اساتید بعنوان ترجمه‌ای خوب، درست و مناسب می‌دانند (نورد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ پیم، ۲۰۰۹). به عبارتی دیگر، در این مراکز، اساتید انتقال دهنده و شاگردان دریافت کننده علم هستند (کیرالی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷). بعلاوه، نقش «متن اصلی» بعنوان وسیله‌ی هدفمند ارتباطی نادیده گرفته می‌شود (نورد، ۲۰۰۵).

#### ۲-۱- آموزش رسمی ترجمه

نقطه‌ی مقابل آموزش آزاد ترجمه، آموزش رسمی یا آموزش علمی<sup>۳</sup> ترجمه است که در جامعه بیشتر با عنوان «آموزش دانشگاهی ترجمه» یاد می‌شود و در قیاس با دیگر رشته‌های زبان انگلیسی (ملانظر، ۲۰۰۳) محبوبیتی روزافزون پیدا کرده است (ملانظر، ۲۰۰۳؛ نورد، ۲۰۰۵). آموزش رسمی ترجمه امروزه در مراکز آموزشی، بویژه دانشگاه‌ها، به دو طریق ارائه می‌شود: آموزش جامع طولانی مدت<sup>۴</sup> (کارشناسی و کارشناسی ارشد) به مدت حداکثر پنج سال و دوره‌های تخصصی<sup>۵</sup> که در طولانی‌ترین حالت ممکن، دوسال طول می‌کشد و اهدافی مختلف را دربرمی‌گیرد (پیم، ۲۰۰۹). سیستم آموزشی ترجمه در ایران ظاهراً بیشتر مطابق با گروه اول است.

طبق تعریف پیم (۲۰۰۹)، در آموزش جامع طولانی مدت، دانشجویان از انواع آموزش شامل کامپیوتر، تکنولوژی جدید، مهارت‌های کسب و کار و غیره بهره‌مند می‌شوند، اما تمرکز اصلی روی آموزش زبان و مهارت‌های ارتباطی است. سپس در سال‌های پایانی، ترجمه از ترجمه‌همزمان تفکیک می‌شود و دانشجویان یکی از آن‌ها را به انتخاب خود ادامه می‌دهند. در دوره‌های تخصصی، فقط مهارت‌هایی آموزش داده می‌شود که برای ترجمه و ترجمه‌همزمان در بازار کار نیاز است (همان منبع). با این حال، آموزش علمی ترجمه حتی با وجود برخورداری از چنین برنامه‌ی آموزشی جامعی، ظاهراً نتوانسته است اهداف ترجمه را

1- Nord

2- Kiraly

3- Academic education

4- Full-long term teaching

5- Master-level programs

به تحقیق برساند و ضرورت تداومش به زیر سوال رفته است (پیم، ۲۰۰۵؛ کاسکین و دام، ۲۰۱۶).

کاسکین و دام (۲۰۱۶) از جمله افرادی هستند که نیاز به تحصیلات دانشگاهی را مورد سوال قرار دادند. طبق گفته‌ی آنها، در جامعه‌ی ترجمه هنوز هیچ اتحاد نظری در این باره وجود ندارد؛ بطوریکه، بعضی از پژوهش‌گران «موافق»، بعضی «مخالف» و حتی تعدادی «بی‌طرف» هستند. به عقیده‌ی این گروه «بی‌طرف»، همه آزادند به‌عنوان مترجم وارد دنیای ترجمه شوند و به‌هیچ آموزشی نیاز نیست (کاسکین و دام، ۲۰۱۶). با این حال، بسیاری از نظریه‌پردازان و پژوهش‌گران، علی‌رغم ایرادهای وارد شده به رشته‌ی «آموزش ترجمه»، آن را جهت تربیت مترجم‌هایی متبحر ضروری می‌دانند (کریم‌نیا، ۲۰۱۳، به نقل از نایدا، ۱۹۹۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ بلوری، ۲۰۱۷) و به آینده‌اش بسیار خوش‌بین هستند (بلوری، ۲۰۱۷). بعلاوه، عقیده دارند فقط از این راه می‌توان از دست «روش سنتی ترجمه» نجات یافت (گامبیر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲، به نقل از رابینسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). در واقع، هنوز هم بسیاری از مترجمان، خصوصاً مترجمان تجربی، از «روش سنتی» استفاده می‌کنند که از آن‌ها به دلیل تولید انبوه ترجمه‌هایی بی کیفیت در بازار کار به کرات انتقاد می‌شود (سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ بلوری، ۲۰۱۷). با این حال، مترجم‌های حرفه‌ای جزو استثناهای این فن قلمداد می‌شوند (کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ بلوری، ۲۰۱۷).

در طرف دیگر این محور، مترجم‌های حرفه‌ای قرار دارند که آموزش دانشگاهی را کاملاً رد می‌کنند (پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳) مگر اینکه کار آموزش ترجمه در دانشگاه رسماً به حرفه‌ای‌ها واگذار شود (پیم، ۲۰۰۹؛ امامی، ۲۰۱۲؛ قلیچ‌خانی، ۲۰۱۷). در مجموع، اکثر نخبه‌گان فن ترجمه روی استعداد فردی، کسب تجربه شخصی یا کارورزی، و دوزبانه بودن برای تبحر در ترجمه تأکید دارند (پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ قلیچ‌خانی، ۲۰۱۷). با این حال، بعضی از مترجمان حرفه‌ای، هم‌صدا با بیشتر محققان، دوزبانه بودن را به‌عنوان شرطی کافی در ترجمه رد و ترجمه به‌اتکای دانستن یک زبان خارجی و رفع نیازهای مادی را محکوم می‌کنند (کوثری، ۲۰۰۳؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰).

1- Traditional Method

2- Gambier

3- Robinson

دلیل مخالفت نظریه‌پردازان و پژوهش‌گران با «روش سنتی»، طبیعت پیچیده و چند بعدی ترجمه است (ادب و شافنر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ جوبان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ سان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵) که مترجم را ملزم به فراگیری دانشی وسیع در هر دو زبان و رفع کمبودهایش می‌کند (نورد، ۲۰۰۵؛ جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ جوبان، ۲۰۱۵؛ ترشکووا، گورال، تیکونووا و کالی‌نینا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). یکی از این کمبودها، به‌طور مثال، علم ناکافی در زبان مادری است که سبب تولید جملاتی غیراستاندارد و بیگانه در زبان هدف می‌شود (نورد، ۲۰۰۵؛ جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ ساداتی، ۲۰۰۹؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳).

این دانش و مهارت وسیع که به آن «توانش ترجمه»<sup>۵</sup> نیز می‌گویند (ادب و شافنر، ۲۰۰۰؛ نیوبرت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰؛ لیو<sup>۷</sup>، ۲۰۱۳) دربرگیرنده‌ی مجموعه‌ای از دیگر مهارت‌ها و دیگر توانش‌ها مانند «توانش زبانی»<sup>۸</sup>، توانش متنی<sup>۹</sup>، توانش موضوعی<sup>۱۰</sup>، توانش فرهنگی<sup>۱۱</sup>، و توانش انتقال مطلب<sup>۱۲</sup> است (نیوبرت، ۲۰۰۰، ص. ۹). بدیهی است «توانش ترجمه» محدود به این چند مورد خاص نمی‌شود و تعریف‌هایی متنوع به‌همراه اشتراک نظر در برخی قسمت‌ها، از آن وجود دارد. ناگفته پیداست توقع برخورداری از چنین دانشی وسیع از مترجم‌ها باری سنگین بر دوش آن‌ها ایجاد می‌کند (کوزما و دجیکاکارتیز، ۲۰۱۳). از اینرو، پیم (۱۹۹۸) ضمن مخالفت با این عقیده اظهار داشت هدف از دانشگاه پرورش «مترجم متخصص» نیست؛ «بلکه "متخصص در ترجمه"<sup>۱۳</sup> است» (ص. ۱۰). بنابراین، آموختن تمام مهارت‌ها و علوم به‌صورت یک جا برای هیچ مترجمی ضروری نیست (نیوبرت، ۲۰۰۰؛ پیم، ۲۰۰۵؛ نورد، ۲۰۰۵؛ پیم، ۲۰۱۲) زیرا

1- Adab & Schaffner

2- Coban

3- San

4- Tereshkova, Gural, Tikhonova & Kalinina

5- Translation competence

6- Neubert

7- Liu

8- Language competence

9- Textual competence

10- Subject competence

11- Cultural competence

12- Transfer competence

13- Specialists in translation

همیشه به تمامی آن‌ها نیاز ندارد (پیم، ۲۰۰۵؛ پیم، ۲۰۰۹). در واقع، علم کم‌کم و به وقت نیاز فراگرفته می‌شود (پیم، ۲۰۰۵).

#### ۱-۲-۱- مشکلات ناشی از آموزش دانشگاهی ترجمه

آموزش دانشگاهی ترجمه در بسیاری از موارد از جمله «برنامه آموزشی<sup>۱</sup>» مورد انتقاد قرار گرفته است (پیم، ۲۰۰۵). شرط موفقیت این رشته از نظر هارگریوز<sup>۲</sup>، ارل<sup>۳</sup>، مور<sup>۴</sup>، و مانینگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) وجود برنامه دقیق آموزشی در راستای نیاز دانشجویان است. اما طبق مستندات، برنامه آموزشی ترجمه ایراد بسیاری دارد (میرزا ابراهیم تهرانی، ۲۰۰۳؛ خزاعی فر و خوش سلیقه، ۲۰۱۰؛ رحیمی، ۲۰۱۰؛ گامبیر، ۲۰۱۲) یعنی «فاقد مواد درسی لازم جهت خبرگی در ترجمه است» (سان، ۲۰۱۵، به نقل از نورد، ۱۹۹۰). به عبارت دیگر، از نظر بسیاری از پژوهشگران و صاحب نظران، مهمترین مشکلات آموزش علمی ترجمه، شامل موارد زیر می‌شود: تمرین کم (رحیمی، ۲۰۱۰)، جدایی نظریه از ترجمه (نورد، ۲۰۰۵؛ رحیمی، ۲۰۱۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ کوزما و دجیکا کارتیز، ۲۰۱۳؛ رضوانی و وکیلی نژاد، ۲۰۱۴؛ هاشمی میناباد، ۲۰۱۵ الف؛ هاشمی میناباد، ۲۰۱۵ ب)، مغایرت اهداف آموزش با ذات رشته (رضوانی و وکیلی نژاد، ۲۰۱۴) و بی ارتباطی محتوای آموزشی با عنوان رشته؛ یعنی «آموزش ترجمه» (حیدریان، ۲۰۰۳؛ ملانظر، ۲۰۰۳). از طرفی، با وجود گذشت چندین دهه از عمر آموزش رسمی، دانشگاه هنوز روش تدریسی مشخص برای تربیت مترجم ندارد (گامبیر، ۲۰۱۲؛ کوزما و دجیکا کارتیز؛ ۲۰۱۳) و از بسیاری جهات، همچنان به‌زبان‌شناسی وابسته است (ونوتی<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸).

دیگر اینکه، مواد درسی دانشگاه، پاسخگوی نیاز مترجمان دانش‌آموخته در بازار کار نیست (پیم، ۲۰۰۹؛ فرحی اول، ۲۰۱۳؛ کاسکینن و دام، ۲۰۱۶). برای مثال: می‌توان به حجم بسیار زیاد نظریه‌هایی مبهم و پیچیده در برنامه‌های درسی اشاره کرد (پیم، ۲۰۰۵؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛

---

1- Curriculum  
2- Hargreaves  
3- Earl  
4- Moor  
5- Manning  
6- Venuti

کریم‌نیا، ۲۰۱۳) که از نظر بسیاری، بویژه بیشتر مترجمان حرفه‌ای، بی‌فایده و بی‌ارتباط با کار ترجمه است (بارترینا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ پیچ، ۲۰۰۵؛ پیچ، ۲۰۰۹، سیلاشفسی، ۲۰۱۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ هاشمی‌میناباد، ۲۰۱۵ ب). شاهد این مدعا، دانش‌آموختگان رشته ترجمه‌اند که علی‌رغم گذراندن واحدهای درسی فراوان درباره نظریه‌ها و مدل‌های ترجمه، به دلیل عدم آگاهی از کاربرد این نظریه‌ها و مدل‌ها در ترجمه، تمامی آن‌ها را نادیده می‌گیرند و به صورت آزاد (روش سنتی) ترجمه می‌کنند (کریم‌نیا، ۲۰۱۳). حتی بسیاری از آن‌ها ترجمه و تمام متعلقاتش را کنار می‌گذارند و شغلی متفاوت اختیار می‌کنند (ضیاءحسینی، ۲۰۰۳).

علی‌رغم تمام این موضع‌گیری‌های متخصصانه علیه نظریه، می‌توان با ارائه دلایل مختلفی نشان داد که نه تنها نظریه بخشی جداناپذیر از ترجمه است (بارترینا، ۲۰۰۵)؛ بلکه به مترجم در درک بهتر متن نیز کمک می‌کند (چسترمن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷)؛ در واقع، به عقیده نیومارک<sup>۳</sup> (۱۹۸۸ الف)، «مشکلات ترجمه، قلب نظریه ترجمه را تشکیل می‌دهند» (ص. ۲۱). به عبارت دیگر، تئوری مشکلات ترجمه را پیدا و برایشان راه حل ارائه می‌دهد (همان منبع). همچنین به عقیده هاشمی‌میناباد (۲۰۱۵ الف) «ترجمه امری نیست که در خلأ نظریه و تنها بر پایه تجربه بتواند محقق شود... به عبارت ساده‌تر بدون آموزش مهارت‌های نگارشی، نمی‌توان ترجمه‌ای بسامان داشت» (ص. ۱). از همه مهمتر، هر مترجمی - بخصوص مترجم حرفه‌ای - هنگامی که به ارائه ترجمه‌ای «خواننده-محور<sup>۴</sup>» یا «متن-محور<sup>۵</sup>» فکر می‌کند، بصورتی ناخودآگاه از نوعی انگاره طبیعی و ذاتی به نام «نظریه ترجمه کردن<sup>۶</sup>» استفاده می‌کند (بارترینا، ۲۰۰۵؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳). با توجه به تمامی این مزایا، اکنون سوال این است که چرا هنوز جایگاه و کاربرد نظریه در «آموزش ترجمه» ناشناس باقی مانده است؟ اولین انتقاد به مدرسان برمی‌گردد.

موضوع مدرسان ترجمه، همواره یکی از بحث‌برانگیزترین موضوعات آموزش دانشگاهی بوده است. به عقیده گامبیر (۲۰۱۲) از جایی که واژه «تدریس» تداعی‌گر «مدرس» است، اولین موضوع، در نظر گرفتن معلومات و دانشی است که باید مدرس داشته باشد (گامبیر، ۲۰۱۲). با

- 
- 1- Brtrina
  - 2- Chesterman
  - 3- Newmark
  - 4- Reader-based
  - 5- Text-based
  - 6- Theory of Translating



این حال، برخلاف دیگر رشته‌های دانشگاهی که مدرسانش دانش آموخته همان رشته‌اند، اکثر مدرسان ترجمه، کاملاً ناآشنا با رشته «آموزش ترجمه» (نورد، ۲۰۰۵؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳) و حتی خود ترجمه‌اند (امامی، ۲۰۱۲). اکثر این مدرسان، دانش آموختگان سایر شاخه‌های زبان انگلیسی مانند زبانشناسی، ادبیات و آموزش زبانند که به دلایلی مختلف، به کار تدریس ترجمه نیز اشتغال دارند (جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ جعفری، ۲۰۱۵) و به دلیل همین بی‌اطلاعی از اصول و قواعد ترجمه، به «روش تجویزی»<sup>۱</sup> در هنگام آموزش روی می‌آورند (میرزا ابراهیم تهرانی، ۲۰۰۳) که نتیجه‌اش تولید ترجمه‌هایی است که هیچ نشانی از نظریه در آن دیده نمی‌شود (جعفری، ۲۰۱۳).

برای رفع مشکلات «برنامه آموزشی آموزش ترجمه» پیشنهادهای مختلفی داده شده است. از جمله، ارائه روش‌هایی مانند «روش گیس‌بافت»<sup>۲</sup> که با تأکید بر آموزش نظریه به همراه ترجمه، روی تأثیر متقابل ترجمه و نظریه متمرکز شده است (نورد، ۲۰۰۵) و «روش حرفه‌ای ترجمه»<sup>۳</sup> که سال ۲۰۰۵ از سوی گروه اول اینت<sup>۴</sup> با هدف هموارسازی راه ترجمه در بازار کار پیشنهاد شد. همچنین به دلیل لزوم برنامه‌ای آموزشی بر مبنای نیازهای بازار کار (اولریچ، ۱۹۹۶؛ خزاعی فر و خوش سلیقه، ۲۰۱۱) بعضی از دانشگاه‌ها از مترجمان حرفه‌ای دعوت به کار کرده‌اند تا دانشجویان بتوانند با ترجمه واقعی و طبیعی آشنا شوند (پیم، ۲۰۰۹). با این حال، از ظاهر امر برمی‌آید که این تلاش‌ها چندان موفق نبوده است و موضع‌گیری علیه آموزش دانشگاهی ترجمه همچنان به‌قوة خود باقی است (پیم، ۲۰۰۵). هرچند که به اعتقاد بعضی، تمام این تضادها درباره «رد» یا «قبول» آموزش دانشگاهی چیزی جز جنگ «بین آرمانگراها و واقعگراها» نیست (کاسکین و دام، ۲۰۱۶ ص. ۲۵۹).

در هر حال، قضاوت درباره درستی یا نادرستی نظرات طرفین کاری بسیار سخت است؛ زیرا تاکنون هیچ تحقیقی موثق (حداقل در ایران) در خصوص تفاوت عملکرد مترجمان تجربی و دانشگاهی انجام نشده است. در صورتی که چنین موضوعی با این درجه حساسیت، مستلزم تحقیقاتی طولانی مدت بر روی ابعاد مختلف ترجمه و همچنین مطالعه، مقایسه و مقابله دقیق

1- Prescribed method

2- Pig-Tail Method

3- Professional Approach to Translation

4- Aula.int

5- Ulrych

کار هر دو گروه است، تا بتوان دربارهٔ تبحر واقعی هر کدام به شکلی علمی و دقیق داوری کرد. هدف مقاله حاضر روشن‌سازی این موضوع به استناد نتایجی است که اخیراً از تحقیقی کیفی- کمی و در ابعادی کوچک بدست آمده است که طی آن تفاوت‌های ممکن بین کارکرد مترجمان دانشگاهی و تجربی ایرانی در ترجمه «جملات مرکب وابسته»<sup>۱</sup> انگلیسی بررسی شد.

### ۳- روش تحقیق

در این تحقیق، با بررسی «جملات مرکب وابسته» انگلیسی سعی شد کیفیت کار مترجمان دانشگاهی و تجربی در ترجمه چنین جملاتی سنجیده و شگردهای به کار رفته شناسایی شود. دلیل انتخاب این جملات، چالش برانگیزی‌شان در ترجمه است: مترجم‌ها معمولاً هنگام ترجمه، جملاتی از این دست با مشکلاتی عدیده مواجه می‌شوند که برای حل آن‌ها به شگردهایی مختلف روی می‌آورند. این شگردها بر روی کیفیت ترجمه تأثیری انکار ناپذیر دارد. در نتیجه، جملات ذکر شده همخوانی زیادی با هدف این تحقیق داشت.

جملات با دقتی بسیار از میان پنج رمان انگلیسی انتخاب شد (یک رمان بین دو مترجم مشترک بود). معیار انتخاب، درجه سختی و چالش برانگیزی این جملات در ترجمه بود، نه طول آن‌ها؛ زیرا سبک نوشتاری نویسندگان متفاوت بود. سپس ترجمه‌های مرتبط از میان رمان‌های ترجمه‌فارسی شناسایی شد. مترجم‌های انتخاب شده در این مرحله، سه نفر باتحصیلات دانشگاهی در زمینه ترجمه و سه نفر مترجم تجربی بودند.

برای انتخاب مترجم‌ها، تمامی تلاش بر پایهٔ انتخاب کسانی بود که سن و سابقه‌ای نزدیک به هم در بازار کار داشته باشند که البته کاری بسیار سخت بود. بعلاوه، می‌بایست کاملاً دانشگاهی (مترجم صرفاً دانشگاه-محور) و کاملاً تجربی (مترجم صرفاً بازار-محور) باشند. در ضمن، باید دقت می‌شد که مترجم‌های تجربی، دانش آموختهٔ هیچ کدام از شاخه‌های زبان انگلیسی هم نبوده باشند. در سراسر این تحقیق از «گروه دوم» عمداً به عنوان «مترجمان تجربی» یاد می‌شود تا از مترجمان حرفه‌ای (پیش‌کسوتان بزرگ ترجمه) مجزا شوند.

پس از خوانش منابع و ترجمه‌ها بطور کامل، از هر کتاب «سی» جملهٔ مرکب وابسته انگلیسی به همراه ترجمه‌هایشان انتخاب شد. حاصل، صد و پنجاه جمله انگلیسی (از

پنج رمان) و صد و هشتاد جمله فارسی (از شش رمان ترجمه شده) بود. بررسی و نمره‌دهی جملات، ابتدا توسط یک کارشناس ترجمه (دکترای مطالعات ترجمه) انجام شد. در این مرحله، جملات به صورتی کاملاً درهم و ناشناس (برای اجتناب از هرگونه تعصب و اعمال نظر شخصی) و با استفاده از «متد C و دینگتون<sup>۱</sup>» بررسی شد. سپس محققان جمع‌بندی پایانی را انجام دادند.

روش انتخاب شده، از بسیاری جهات با هدف این تحقیق همخوانی داشت؛ زیرا مخصوص ارزیابی «کیفیت ترجمه» برپایه دو اصل «صحت<sup>۲</sup>» و «روانی<sup>۳</sup>» و در پنج سطح مختلف یعنی از «ترجمه کاملاً غیرقابل قبول» تا «ترجمه کاملاً موفق» و نمره‌دهی یک تا ده طراحی شده بود. با این حال، برای تعیین این «صحت» و «روانی» معیاری در روش در نظر گرفته نشده بود. بنابراین، محققان از بعضی از قوانین «ویراستاری» کمک گرفتند تا «معیار»ی برای این دو اصل در هنگام بررسی و نمره‌دهی ترجمه‌ها واقع شوند. قوانین یاد شده تأثیری شگرف روی کیفیت ترجمه دارند و مهارت زبانی مترجم را در هر دو زبان هدف قرار می‌دهند، اما بندرت در وقت ترجمه مورد توجه قرار می‌گیرند.

محاسبه نمرات به دو روش انجام شد: سنتی<sup>۴</sup> و از طریق نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS (نسخه ۱۶). در روش سنتی، ابتدا میانگین نمرات هر مترجم از نمره ده محاسبه شد. حاصل، شش نمره میانگین از ده برای هر مترجم بود. سپس برای هر گروه (تجربی و دانشگاهی) معدل از ده گرفته شد. در این مرحله، با این که معدل‌های بدست آمده نمایش‌دهنده عملکرد هر گروه بود، برای اطمینان از موثقت نتایج و معنادار بودن تفاوت‌ها، تمام نمرات وارد نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS شد و «آزمون یومان-ویتنی<sup>۵</sup>» گرفته شد.

لازم به توضیح است که جدا از تمام مراحل یاد شده، محققان در راستای اهداف این تحقیق، با یکی از مترجمان حرفه‌ای ایرانی در سال ۲۰۱۷ مصاحبه‌ای انجام دادند که مترجم مذکور، در مراحل پایانی، وظیفه ویراستاری و تصحیح نهایی ترجمه‌های پیشنهادی ارائه شده در این تحقیق را بعهده گرفت. هدف از ارائه ترجمه‌های پیشنهادی، روشن‌سازی قسمت‌های

1- Waddington Method C

2- Accuracy

3- Fluency

4- Manual

5- Mann-Whitney U Test

ایراد گرفته شده از ترجمه‌ها بود.

#### ۴- نتایج

به دلیل باوری کلی در دنیای ترجمه، مبتنی بر کار بهتر مترجمان تجربی، در قیاس با مترجمان دانش‌آموخته که موجب زیر سوال رفتن آموزش دانشگاهی شده است، تحقیقی کیفی- کمی در ابعادی کوچک و محدود به «جملات مرکب وابسته» انگلیسی انجام شد تا نمایان شود این ادعا تا چه حد درست است. به این منظور، «جملات مرکب وابسته» ترجمه شده سه مترجم دانشگاهی و سه مترجم تجربی ایرانی بررسی شد. این بررسی، بر پایه دو اصل «صحت» و «روانی» با استفاده از «متد C و دینگتون»، در پنج سطح مختلف و نمرات یک تا ده انجام شد. نمرات به دو روش محاسبه شدند: سنتی و از طریق نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS. در محاسبه سنتی، بعد از به دست آوردن نمره میانگین هر مترجم (که به شکل مترجم‌های A، B، C و A'، B'، C' معرفی شده‌اند)، معدل هر گروه از ده گرفته شد. جداول ۱-۳ و ۲-۳ نتایج بدست آمده از محاسبه سنتی نمرات را نمایش می‌دهد.

جدول ۱-۳ گروه ۱ (مترجمان تجربی): میانگین و معدل نمرات

شماره	مترجم	میانگین از ۱۰	معدل از ۱۰
۱	A	6.8	6.08
۲	B	4.9	گرد شده
۳	C	6.56~	

جدول ۲-۳ گروه ۲ (مترجمان دانشگاهی): میانگین و معدل نمرات

شماره	مترجم	میانگین از ۱۰	معدل از ۱۰
۱	A'	6.76~	6.12
۲	B'	7.36~	گرد شده
۳	C'	4.36~	

نکته: علامت ~ جهت نمایش «تقریباً مساوی» نمرات استفاده شده است.

سپس به منظور کشف تفاوتی معنادار بین عملکرد دو گروه همچنین انجام محاسبه‌ای دقیق

و آماری، تمامی صد و هشتاد نمره تخصیص داده شده به ترجمه این «جملات مرکب وابسته» وارد نرم افزار تحلیل آماری SPSS شد و «آزمون یو مان-ویتنی» گرفته شد. نتایج حاصل از نرم افزار تحلیل آماری SPSS در جداول ۳-۳ و ۳-۴ نمایش داده شده اند.

جدول ۳-۳ Mann-Whitney Test

Ranks				
	Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Given Marks	1	90	88.93	8003.50
	2	90	92.07	8286.50
	Total	180		

جدول ۳-۴

Test Statistics <sup>a</sup>	
	Given Marks
Mann-Whitney U	3908.500
Wilcoxon W	8003.500
Z	-.410
Asymp. Sig. (2-tailed)	.682

a. Grouping Variable: Groups

نتایج حاصله، تفاوتی ناچیز بین عملکرد دو گروه را نشان داد که دلیلی بر بی معنایی تفاوتها بود. به این شکل که، با توجه به Z value با عدد حاصل 0,41- و significant level با عدد  $p=0,68$  (که کمتر از یا مساوی با عدد 0,05 نبود) نمایان شد بین عملکرد دو گروه تفاوتی معنادار وجود نداشته است.

یافته ها تا حدودی دور از انتظار بود، بویژه که شگردی خاص نیز پیدا نشد: غیر از اینکه هر از گاهی بعضی از «جملات مرکب وابسته» انگلیسی به شکلی ناقص هنگام ترجمه شکسته شده بودند. نتایج نشان داد برخلاف باور همگان، مترجمان تجربی برتری خاصی بر مترجمان دانشگاهی نداشته اند؛ حتی می توان گفت از برخی جهات مترجمان دانشگاهی حریف هایی قدر

به حساب می‌آمده‌اند. این موضوع مؤید دیدگاه خوش‌بینانه نظریه‌پردازان و محققان درباره کارآمدی دانشگاه در تربیت مترجم‌هایی باکفایت بود (گامبیر، ۲۰۱۲، به نقل از رابینسون، ۲۰۰۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳، به نقل از نایدا، ۱۹۹۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ کاسکین و دام، ۲۰۱۶؛ بلوری، ۲۰۱۷) و خط بطلانی کشید بر ادعای آن‌دسته از مترجمان حرفه‌ای که «آموزش ترجمه» را از جهاتی مختلف انکار می‌کردند (پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳). از جمله می‌توان به امامی (۲۰۱۲) اشاره کرد که عقیده داشت؛ دانشگاه مترجم نمی‌سازد. همچنین محقق شد متخصصانی همچون بلوری (۲۰۱۷) و سیلاشفی (۲۰۱۰) در انتقاد از کار بی‌کیفیت مترجمان امروزی سخنی گزاف نگفته‌اند.

در این تحقیق مقوله دوزبانه بودن و تجربه شخصی به عنوان «شرط کافی» در ترجمه رد شد (سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳) و صحنه بر انتقاداتی گذاشته شد که از ترجمه بدون آموزش (سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳، به نقل از نایدا، ۱۹۹۳؛ کاسکین و دام، ۲۰۱۶) و بر اتکای دانستن زبانی خارجی (کوثری، ۲۰۰۳؛ پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳، به نقل از نایدا، ۱۹۹۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳) انجام می‌شود. در این جا محقق شد، تجربه و توانش زبانی شرط لازم ترجمه‌اند، نه شرط کافی، همچنین تأیید شد که ترجمه نیازمند دانشی وسیع به نام «توانش ترجمه» است (ادب و شافرنر، ۲۰۰۰؛ نیوبرت، ۲۰۰۰؛ لیو، ۲۰۱۳). این موضوع تداویگر اظهارات نظریه‌پردازان و محققانی بود که به طبیعت پیچیده ترجمه اعتقاد داشتند (ادب و شافرنر، ۲۰۰۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ جویان، ۲۰۱۵؛ سان، ۲۰۱۵) و کسب علمی چندبعدی و مهارت‌های گوناگون را تجویز می‌کردند (نورد، ۲۰۰۵؛ جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ جویان، ۲۰۱۵؛ ترشک‌ووا و دیگران، ۲۰۱۵).

اگرچه تحقیق با نتایجی تقریباً یکسان از عملکرد هر دو گروه از مترجمان پایان یافت و شگردی ویژه نیز پیدا نشد، در نتایج ثانویه به دست آمده، نکاتی جالب توجه وجود داشت که به این پژوهش رنگی دیگر داد. اولین نکته، تفاوتی آشکار بین نوع ترجمه دو گروه بود.

مترجم‌های تجربی، علی‌رغم عملکرد ضعیف‌شان، کمی آزادتر و «داستانی»تر (طبق روند معمول و سلیقه بازار) ترجمه کرده بودند. در صورتی که ترجمه‌های گروه دانشگاهی تقریباً خشک و رسمی بود. بعلاوه، تعمدی خاص برای ترجمه تمامی لغات در آن‌ها دیده می‌شد که یکی از ویژگی‌های معمول ترجمه در محیط دانشگاهی است. این نقایص، مؤید اظهارات مترجمان حرفه‌ای ایرانی از جمله امامی (۲۰۱۲) و قلیچ‌خانی (۲۰۱۷) و بعضی نظریه‌پردازان خارجی، مانند پیم (۲۰۰۹) درباره ضرورت به‌کارگیری مترجمان حرفه‌ای در دانشگاه‌ها بود.

مورد دیگر این که، تمام مترجمان دانشگاهی علی‌رغم مدارک کارشناسی و حتی دکتری، در نهایت تعجب، به روش سنتی ترجمه کرده بودند. این موضوع صحنه‌ای گذاشت بر اعتقاد کریم‌نیا (۲۰۱۳) مبتنی بر ترجمه آزاد دانش‌آموختگان در بازار کار و کنار گذاشتن تمامی نظریه‌ها و مدل‌های ترجمه در وقت ترجمه. همچنین تأییدی بر گفته پژوهشگران و نظریه‌پردازانی بود که بر ضرورت طراحی برنامه آموزشی‌ای جدید و کاربردی‌تر برای دانشگاه و آموزش همزمان ترجمه و تئوری اصرار می‌ورزیدند (نورد، ۲۰۰۵؛ جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ رحیمی، ۲۰۱۰؛ فرحی‌اول، ۲۰۱۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ کوزما و دجیکاکارتیز، ۲۰۱۳؛ هاشمی‌میناباد، ۲۰۱۵ الف؛ هاشمی‌میناباد، ۲۰۱۵ ب).

آخرین و مهمترین نکته، اثبات نقش حیاتی «مهارت ویراستاری» در کیفیت ترجمه بود. ویراستاری از جمله مواردی است که هرگز به‌صورت مستقیم از طرف نظریه‌پردازان و مترجمان حرفه‌ای به‌عنوان یکی از ملزومات ترجمه در نظر گرفته نشده است. با این حال، هر جا سخن از علم ناکافی در زبان مادری یا همان «توانش زبان مادری» است (نورد، ۲۰۰۵؛ جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ ساداتی، ۲۰۰۹؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳)، رد پای از کمبود این مهارت مهم نیز مشاهده می‌شود، ولو عنوانی برایش در نظر گرفته نشده باشد. در این جا به‌عینه آشکار شد اگر مترجمان این تحقیق دارای «مهارت ویراستاری» بودند، ترجمه‌هایی به‌مراتب بهتر و طبیعی‌تر ارائه می‌دادند و مترجمانی موفق‌تر محسوب می‌شدند.

## ۵- بحث

با تفحص در پیشینه تحقیق، دریافتیم که از همان آغاز کار «آموزش ترجمه»، مترجمان حرفه‌ای سراسر دنیا موضعی خصمانه علیه آن گرفتند، با این باور که دانشگاه نمی‌تواند مترجم متبحر تربیت کند. به عقیده آن‌ها، آموزش دانشگاهی کاری عبث و اتلاف وقت بود (پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳) مگر این‌که مترجمان حرفه‌ای به دانشگاه‌ها دعوت به‌کار شوند (پیم، ۲۰۰۹؛ امامی، ۲۰۱۲؛ قلیچ‌خانی، ۲۰۱۷). به‌علاوه، باورشان بر این بود که تنها در سایه دوزبانه بودن، استعداد، تجربه شخصی و/یا کارورزی می‌توان مترجمی متبحر شد (پیم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ امامی، ۲۰۱۲؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ قلیچ‌خانی، ۲۰۱۷). از طرفی، نظریه‌های ترجمه را بسیار پیچیده، مبهم، بی‌فایده و

بی‌ربط به‌کار ترجمه می‌دانستند (بارترینا، ۲۰۰۵؛ پییم، ۲۰۰۵، پییم، ۲۰۰۹؛ سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ هاشمی‌میناباد، ۲۰۱۵ ب). این حقیقت که تاکنون دانشگاه نتوانسته است نیاز دانش‌آموختگان در بازار کار را تأمین کند، به‌این آتش دامن می‌زند (پییم، ۲۰۰۹؛ فرحی‌اول، ۲۰۱۳؛ کاسکینن و دام، ۲۰۱۶).

از طرفی، محققان، علی‌رغم اذعان بر وجود کاستی‌ها در بخش‌هایی از «آموزش ترجمه»، با قوت بر لزوم چنین آموزشی برای تربیت مترجمان متبحر اصرار می‌ورزند (گامبیر، ۲۰۱۲، به‌نقل از رایبسون، ۲۰۰۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳، به‌نقل از نایدا، ۱۹۹۳؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ کاسکینن و دام، ۲۰۱۶؛ بلوری، ۲۰۱۷). به‌عقیده ایشان، اگرچه نقش «تجربه» در ترجمه انکارناپذیر است و بیشتر مترجمان حرفه‌ای دنیا تجربی کار کرده‌اند (پییم، ۲۰۰۹)، طبیعت پیچیده ترجمه (ادب و شافنر، ۲۰۰۰؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ جویان، ۲۰۱۵، سان، ۲۰۱۵) فرد را ملزم به‌فراگیری مجموعه‌ای از دانش‌ها و مهارت‌های گوناگون می‌کند که به‌آن «توانش ترجمه» می‌گویند (ادب و شافنر، ۲۰۰۰؛ نیوبرت، ۲۰۰۰؛ نورد، ۲۰۰۵؛ جمالی‌منش، ۲۰۰۹؛ لیو، ۲۰۱۳؛ جویان، ۲۰۱۵؛ ترشکوا و دیگران، ۲۰۱۵). در این‌جا، «تجربه» بخشی از آن محسوب می‌شود (پییم، ۲۰۰۹). همچنین دیدیم چگونه از جایگاه «نظریه» به‌عنوان بخشی ضروری و جداناپذیر از ترجمه دفاع شد؛ چرا که هر مترجمی به‌شکلی ناخودآگاه از نظریه‌ای به‌نام «نظریه ترجمه کردن» استفاده می‌کند (نیومارک، ۱۹۸۸ الف؛ بارترینا، ۲۰۰۵؛ پییم، ۲۰۰۵؛ چسترمن، ۲۰۰۷؛ کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ هاشمی‌میناباد، ۲۰۱۵ ب). افزون بر این، بعضی از محققان، مترجمان تجربی را به‌دلیل پایین آوردن سطح کیفیت ترجمه در بازار کار بشدت مورد انتقاد قرار دادند (سیلاشفی، ۲۰۱۰؛ بلوری، ۲۰۱۷) اما مترجمان حرفه‌ای از این مقوله مشتتنی شدند (کریم‌نیا، ۲۰۱۳؛ بلوری، ۲۰۱۷).

علی‌رغم تمام این بحث‌ها، تا جایی که نگارنده این مقاله مطلع است، در رشته ترجمه یا حداقل در ایران تا زمان تحقیق حاضر، هیچ تحقیقی دیگر با این موضوع انجام نشده است که نمایانگر تفاوت یا تفاوت‌هایی ممکن بین مترجمان دانشگاهی و مترجمان تجربی باشد. به‌همین دلیل، تحقیقی کیفی-کمی و در ابعادی کوچک بر روی تفاوت‌های ممکن بین عملکرد این دو گروه انجام شد که محدود به کیفیت ترجمه «جملات مرکب وابسته» انگلیسی بود. همچنین بنا بود شگردهای مورد استفاده در ترجمه این نوع از جملات مربوط به هر گروه شناسایی شود.

نتایج قابل توجه بود: براساس ارقام به‌دست آمده از محاسبه «ستنی» و «آزمون یو مان-



ویتی»، محقق شد که نه تنها هیچ تفاوتی معنادار بین ترجمه‌های این دو گروه وجود نداشت؛ بلکه مشکلات ترجمه‌شان کمابیش یکسان بوده است. افزون بر این، شگردی خاص نیز یافت نشد. بنابراین، ادعاهای مبتنی بر بی‌حاصلی آموزش دانشگاهی همچنین غلو در نقش تعیین‌کننده تجربه شخصی و دوزبانه بودن رد شد. این موضوع، نویدگر آینده روشن «آموزش ترجمه» به شرط اعمال بعضی تغییرات در برنامه آموزشی فعلی بود. بنابراین، برای تحقق چنین امری، توجه به نتایج ثانویه این تحقیق می‌تواند در طراحی برنامه‌های آموزشی کاربردی‌تر برای هر دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد مفید واقع شود.

در مقطع کارشناسی با هدف تربیت «مترجم متبحر»، پیش از هر چیز، ضروری است که از مترجمان حرفه‌ای جهت دروس عملی دعوت به‌کار شود، تا از این راه دانشجویان بتوانند با نیازهای بازار کار و ترجمه طبیعی آشنا شوند (پیم، ۲۰۰۹). بعلاوه، افزودن درس «مهارت ویراستاری» به واحدهای درسی این مقطع بسیار حائز اهمیت است. برای دروس نظری، نیاز به مدرسانی است که به‌خوبی برای این منظور آموزش دیده باشند؛ بطوریکه، با تدریسی استادانه و الهام بخش کاربرد و شیوه به‌کارگیری نظریه و مدل‌ها را در ترجمه برای دانشجویان روشن سازند.

در مقطع کارشناسی ارشد با هدف تربیت «متخصص مطالعات ترجمه» که فقط به تدریس تئوریک ترجمه اختصاص داده شده است، ضروری است واحدهای عملی نیز در نظر گرفته شود که طی آن کارشناسان آینده این رشته به‌شکلی حرفه‌ای فراگیرند که چگونه نظریه را به‌مدل و مدل را به ترجمه ارتباط دهند. در این مقطع، مدرسان برخلاف مقطع کارشناسی، باید «متخصص مطالعات ترجمه» و درعین حال «مترجم حرفه‌ای» با چندین سال تجربه‌ی کار در بازار باشند. از این طریق، می‌توان امیدوار به‌حضور مترجمانی بسیار متبحر در جامعه ترجمه بود که نه تنها به‌خوبی می‌دانند کدام «مدل ترجمه» برای کدام متن مناسب است؛ بلکه ترجمه‌هایی جدید و با کیفیتی بسیار بالا وارد بازار کار می‌کنند.

## ۶- نتیجه‌گیری

براساس نتایج حاصله از تحقیق حاضر که مؤید عملکرد تقریباً یکسان مترجمان دانشگاهی و تجربی بود، محقق شد، جدا از ایرادهایی که به آموزش دانشگاهی وارد می‌شود، که اغلب هم درستند، بی‌انصافی است اگر آموزش دانشگاهی را دست کم بگیریم. از طرفی، نتیجه تقریباً یکسان دو گروه، این فکر را ایجاد کرد چنانچه این مقایسه بین مترجمان حرفه‌ای و دانشگاهی

صورت می‌گرفت، نتایج قطعاً بسیار متفاوت‌تر می‌شد. این موضوع باعث طرح این سوال شد که چرا مترجمان تجربی فعلی تا این حد با پیش‌کسوتان حرفه‌ای خود، که هنوز هم نامشان در جامعه با افتخار یاد می‌شود، متفاوتند؟ به دلیل محدودیت‌های تحقیق حاضر، امکان غور و تفحص درباره دلایل این تفاوت فاحش وجود نداشت. در نتیجه، پاسخ به این سوال مستلزم تحقیقی جدید با موضوع یاد شده می‌شود. سخن آخر این‌که، بخشی عظیم از کار آموزش دانشگاهی ترجمه تبدیل «دانش ضمنی» به «دانش صریح» در گستره ترجمه است. با این حال، به علت همکاری ناکافی و تقریباً هیچ مترجمان تجربی و نوپایی رشته «مطالعات ترجمه» همچنان، در این گستره، در آغاز راهیم، اما در آینده این وظیفه دانشگاه است که این مهم را انجام دهد. با این حال، چنانچه این کار صورت نگیرد و «دانش ترجمه» بشکلی شفاف در آموزش ترجمه دانشگاهی تحقق پیدا نکند، نباید به غلط نتیجه گرفت که آموزش دانشگاهی کارکردی ملموس نداشته است. شاید نتیجه عملکرد تقریباً یکسان مترجمان دانشگاهی و تجربی این تحقیق نیز حاکی از عدم تحقق این امر خطیر بوده است.

#### ۷- منابع

- امامی، کریم (۱۳۹۱). از پست و بلند ترجمه (جلد دوم). تهران: انتشارات نیلوفر، ۴۲۸-۱.
- بلوری، مزدک (۱۳۹۵). "ناراحتی یک مترجم از حمایت اندک مسئولین/ مزدک بلوری: راضی کردن مردم کار سختی است". فرهنگ < ادبیات. بازیابی شده از [www.khabaronline.ir/detail/636022/culture/literature](http://www.khabaronline.ir/detail/636022/culture/literature)
- کوثری، عبدالله (۱۳۸۲). "نقد ترجمه اینس/ عبدالله کوثری". بازیابی شده از <http://poets.ir/?p=16056>
- هاشمی میناباد، حسن. (۱۳۹۴ الف). آموزش ترجمه. تهران: مرکز نشر دانشگاهی، ۲۳۳-۱.
- (۱۳۹۴ ب). "مترجمان حرفه‌ای نیازی به تئوری‌های دانشگاه احساس نمی‌کنند". بازیابی شده از مترجمان-حرفه‌ای-نیازی-به-ت [www.mehrnews.com/news/2784525/](http://www.mehrnews.com/news/2784525/)
- Adab, B & Schaffner, C. (2000). Developing Translation Competence. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-263.
- Aula.int (2005). Translator training and modern market demands. *Perspectives*, 13(2), 132-142.
- Bartrina, F. (2005). Theory and translator training. *Training for the new millennium: Pedagogies for translation and interpreting*, 60, 1-303

- Bell, R. T. (1991). *Translation and Translating: Theory and practice*. Taylor & Francis.
- Chesterman, A. (2007). ON THE IDEA OF A THEORY. *Across Language and Culture*, 8(1), 1-23.
- Coban, F. (2015). Analysis and training of the required abilities and skills in translation in the light of translation models and general theories of translation studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 707-714.
- Cozma, M., & Dejica-Cartis, D. (2013). A psychological approach to professional translator education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 895-899.
- Farrahi Avval, S. (2013). Teaching Translation: A Look at the Way It Is in Iranian Universities and the Way It Should Be. *Translation Journal*, 16(3), 21. Retrieved from translationjournal.net/journal/36edu.htm
- Gambier, Y. (2012). Teaching translation/Training translators. *Handbook of Translation Studies*, 3, 1-239.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., & Manning, S. (2002). *Learning to change: Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Josey-Bass, A Wiley Company, 1-241.
- Jafari, O. (2013). A Comparative Study of Translation Teaching in Iran and Spain. Retrieved from www. Translation Directory.com
- Jamalimanesh, A. (2009). A Glance at the Ailing System of Teaching Translation in Iranian Universities. Available online at: TranslationDirectory. Com.
- Jaques, T. (2010). *Translating Theory*. Hokkaido University. 153-178
- Karimnia, A. (2013). Undergraduate translation training: In search of a model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 915-921.
- Kelly, D. & Martin, A. (2013). Training and Education. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies, second edition*, London and New York: Routledge, 1-674.
- Kiraly, D. (1997). Collaborative learning in the translation practice classroom. *Translationsdidaktik*, 1-616.
- Koskinen, K., & Dam, H. V. (2016). Academic boundary work and the translation profession: insiders, outsiders and (assumed) boundaries. *The Journal of Specialised Translation*, 25, 234-267.
- Liu, J. (2013). Translators Training: Teaching Programs, Curricula, Practices. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(1), 127-132.
- Mirza Ibrahim Tehrani, F. (2003). Flaws in Translation Programs in Iran. *Translation Studies*, (1)2, 89-94
- Mollanazar, H. (2003). B.A./M.A. Programs in Translation: The Status Quo. *Translation Studies*, (1)2, 7-26.

- Newmark, P. (1988a). *A textbook of translation*. New York: Prentice hall, 1-225.
- Nida, E.A. (1964). *Towards a Science of Translating: with Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Netherlands, 1-321.
- Nord, C. (2005). Training functional translators. *Training for the New Millennium: Pedagogies for Translation and Interpreting*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-303.
- Neubert, A. (2000). Competence in Language, in Languages, and in Translation. *Developing Translation Competence*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 1-263.
- Parsi-Kia, A (2017). *The Difference between the Iranian Academic's and the Self-Taught's Performances of English Complex Sentences*, Unpublished M.A. Thesis. Alborz University, Qazvin.
- Pym, A. (1998). On the Market as a Factor in the Training of Translators. *Koiné. Quaderni di ricerca e didattica sulla traduzione e l'interpretazione*, 109-121.
- Pym, A. (2005). Training translators: Ten recurrent naiveties. *Translating Today*, 2(1), 3-6.
- Pym, A. (2009). Translator training. Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies. Retrieved from [http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009\\_translator\\_training.pdf](http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf)
- (2012). Translation Skill-sets in a Machine-translation Age. Retrieved from [http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2012\\_competence\\_pym.pdf](http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2012_competence_pym.pdf)
- Rahimi, R. (2010). An Evaluation of The Effectiveness of the Curricula for Translation Programs at the Undergraduate and the Graduate Levels in Iran: Problems and Suggestions. *Education Planning*, (19)3, 20-33.
- Rezvani, R., & Vakilinejad, M. (2014). An evaluation of translation quality assessment course: Voices from instructors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1563-1571.
- Sadati, S. M. (2009). Teaching Translators in Iran. *Translation Education*. Retrieved from <http://www.proz.com/doc/2219>
- San, F. (2015). Investigation of Translator Training Departments' Course Contents with Regards to Language of Instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 869-876.
- Sela-Sheffy, R. (2010). 'Stars' or 'professionals': the imagined vocation and exclusive knowledge of translators in Israel. *MonTI. Monografias de Traducción e Interpretación*, 2, 131-152.
- Tereshkova, N. S., Gural, S. K., Tikhonova, E. V., & Kalinina, E. V. (2015). Technical Translation Training in Groups of Foreign Students Using Multimedia-based Project Activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 215, 250-255.

- Ulrych, M. (1995). Real-world criteria in translation pedagogy. *Teaching translation and interpreting*, 3, 1-374.
- Venuti, L. (1998). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*, London and New York: Routledge, 1-110.
- Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 46(2), 311-325.
- Ziahosseiny, S. M. (2003). On Translator Training. *Translation Studies*, (1)2, 83-88

