

بررسی و نقد کتاب

Le Point sur l'approche communicative

و ترجمه فارسی آن با عنوان رویکرد ارتباطی در آموزش زبان

مرضیه مهرابی*

چکیده

جستار پیش رو به بررسی و نقد کتاب *Le Point Sur L'approche Communicative* اثر کلود ژرمن می‌پردازد و دربرگیرنده دو بخش اصلی است. در بخش اول، ابعاد محتوایی اثر *Le point sur l'approche communicative* نقد شده است. ابتدا کتاب از حیث بهره‌جویی از منابع تحلیل و سپس، به ترتیب فصل‌ها، به نقاط قوت و ضعف آن پرداخته شده است. این مقاله از یک سو نشان می‌دهد که چگونه کلود ژرمن به صورت مستدل و مختصر مسائل را توضیح داده، برای درگیر کردن ذهن خواننده با سؤالاتی طرح مسئله کرده و در مواردی، با استفاده از مثال‌ها (که مبتنی بر واقعیت کلاس یا مطالعات میدانی هستند) فهم مطالب را تسهیل کرده است. از سوی دیگر، ثابت کرده بسیاری از توضیحات این کتاب ناکامل است و به نظر می‌رسد پیش‌فرض مؤلف این بوده که مخاطب با بسیاری از مباحث آشنایی دارد. در بخش دوم مقاله جنبه‌های مختلف ترجمه اثر به زبان فارسی بررسی شده است. بدین منظور، تحلیل‌ها بر اساس دسته‌بندی حاصل از اشکالات در ترجمه واژه‌های تخصصی و عمومی فرانسه استوار شده‌اند. در قسمت اول، به افزایش در ترجمه مفاهیم، خلط مفاهیم، نادیده گرفتن بافت واژه، یک‌دست نبودن اصطلاحات در ترجمه، عدم استفاده از معادل‌های رایج، و توضیحات ناکافی مترجم در پانوشته‌ها و در قسمت دوم به در نظر نگرفتن اصطلاحات یا بافت واژه‌ها و فراموش کردن ترجمه بعضی از کلمات پرداختیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان‌ها، رویکرد ارتباطی، زبان فرانسه، ترجمه، متن تخصصی.

* استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران mehrabi.mrz@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۶/۳۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۸/۸

۱. مقدمه

در مقاله حاضر، ابتدا ویراست دوم اثر *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* تألیف کلود ژرمن (Claude Germain) را به لحاظ محتوایی بر اساس نقاط قوت و ضعف آن نقد می‌کنیم و سپس برگردان اثر به فارسی را با تکیه بر مشکلات موجود در ترجمه اصطلاحات تخصصی و زبان فرانسه عمومی بررسی می‌کنیم. گفتنی است، این اثر اصلی اولین بار در سال ۱۹۹۱ با ۱۰۳ صفحه و سپس در سال ۱۹۹۳، با اضافات و ۱۲۹ صفحه، در مجموعه‌ای با عنوان *Le point sur* منتشر شده است. آثار این مجموعه، به عنوان کتب دانشگاهی، با هدف تحلیل وضعیت موضوع‌های مختلف در حوزه آموزش زبان فرانسه، اغلب خطاب به دانشجویان و مدرسان زبان شناخته شده‌اند. مؤلف اثر (استاد دانشگاه کبک در مونترآل) صاحب مقالات و کتبی پیرامون آموزش زبان‌ها به‌ویژه زبان دوم، رویکرد عصب‌شناختی، و روش آموزشی زبان فرانسه به صورت فشرده است. این کتاب با ترجمه روح‌الله رحمتیان (عضو هیئت علمی گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس) با عنوان *رویکرد ارتباطی در آموزش زبان* از سال ۱۳۸۸ در انتشارات سمت به چاپ رسیده است.

کتاب مورد بررسی به این لحاظ حائز اهمیت است که در آثار مؤلفان دیگر به‌عنوان منبع ذکر شده و می‌تواند مورد استناد محققان باشد. ترجمه اثر از فرانسه به فارسی برای مخاطبان رشته‌های گوناگون و علاقه‌مندان به حوزه روش‌های آموزش زبان‌ها، به‌ویژه رویکردهای کنونی، ممکن است جذاب باشد. این اثر یا ترجمه آن در سطوح کارشناسی ارشد و دکتری آموزش زبان فرانسه به‌عنوان یکی از منابع مرتبط با حوزه ذکرشده (در دروسی نظیر آشنایی با مفاهیم بنیادی آموزش زبان، آشنایی با روش‌ها و نظریه‌های آموزش زبان، و تهیه و تدوین متدهای آموزشی) معرفی می‌شود.

۲. تحلیل ابعاد محتوایی اثر

اثر حاضر به لحاظ منبع‌شناختی غنی است: استفاده از ۱۴۱ منبع، ۷۴ منبع فرانسه و ۶۴ منبع انگلیسی، مؤید این مطلب است. مؤلف از منابع دست اول و آثار پایه برای تبیین موضوعات گوناگون استفاده کرده است. تعداد منابع انگلیسی به‌کاررفته در این کتاب نسبت به سایر آثار موجود در زبان فرانسه در این حوزه درخور ملاحظه است. نکته مثبت دیگر این‌که، ژرمن از آثاری بهره جسته که از چشم مؤلفان دیگر به دور مانده بوده است. برای مثال، در صفحه

۷۴ اثر اصلی (ص ۷۹ ترجمه) در بحث واقعی بودن منابع (authenticity/ authenticité)، به مقدمه یاکوبوویتس (Jakobovits) در اثر ساوینیون (Savignon) در سال ۱۹۷۲ اشاره می‌کند و همان‌طور که خود وی نیز توضیح می‌دهد در اغلب نوشته‌های پیرامون این موضوع از این اثر مهم صحبتی به میان نیامده است. با توجه به این نکات، کتاب‌نامه اثر می‌تواند به عنوان راهنما در یافتن منابع اصلی برای بسط موضوعات آموزش زبان مفید باشد.

از میان کل منابع، ۲۴ منبع به سال ۱۹۹۱ تا ۱۹۹۳، دو سال قبل از انتشار ویراست دوم اثر اصلی، مربوط می‌شود. این امر نشان می‌دهد که نویسندگان به استفاده از منابع جدید همان دوره اهتمام ورزیده و در کمال دقت و صداقت به تمام منابع، حتی در مواردی که مثالی را از مؤلف دیگری برگرفته (ص ۸۳ اثر اصلی، ص ۸۸ ترجمه)، ارجاع داده است. با این حال شیوه ارجاع‌دهی درون‌متنی در اثر اصلی و ترجمه به‌لحاظ صوری غیریکسان و خلاف شیوه‌های رایج ارجاع‌دهی است.

علاوه بر بحث منبع‌شناختی، از میان نقاط قوت اثر می‌توان به ارائه مقدمه کوتاه در ابتدای فصل‌ها، تبیین بعضی از موضوعات به‌صورت روشن و مختصر، طرح مسئله برای درگیر کردن ذهن مخاطب، و ارائه مثال‌های مبتنی بر واقعیت کلاس یا مطالعات میدانی اشاره کرد.

با این حال، برخی نقاط انتقادی نظیر بسنده کردن به توضیحات ناقص، معرفی نکردن منابع شاخص در بحث‌های ناکامل برای مطالعه بیشتر، بی‌پاسخ گذاشتن بعضی از سؤالات مطرح‌شده، قدیمی بودن بعضی از اطلاعات، و ایجاد نکردن زمینه تفکر برای مدرسان در بررسی روش کار خود نیز در کتاب به چشم می‌خورد. در بندهای بعدی این بخش موارد بیان‌شده را به ترتیب فصل‌های اثر تشریح می‌کنیم.

شایسته است پیش از ورود به بحث‌های کتاب، رویکرد ارتباطی را به‌صورت مختصر توضیح دهیم. این رویکرد در واکنش به کاستی‌های روش‌های پیشین در آموزش زبان‌ها (در امریکا به‌دنبال روش شنیداری - گفتاری، در بریتانیا پس از روش موقعیتی، و در فرانسه بعد از روش شنیداری - دیداری)، در دهه ۱۹۷۰، در امریکا و اروپا شکل گرفت. بنیان‌های نظری آن از حوزه‌های متعددی نظیر روان‌شناسی، زبان‌شناسی، روان‌شناسی زبان، قوم‌نگاری ارتباطی، جامعه‌شناسی زبان، و کاربردشناسی زبان برگرفته شده است. رویکرد ارتباطی از تکنیک شبیه‌سازی موقعیت‌های اجتماعی در کلاس در قالب فعالیت‌هایی چون ایفای نقش، بازی، و بحث بهره می‌جوید و بر استفاده از منابع واقعی تأکید دارد. به این ترتیب، ادعا دارد که مخاطبان خود را برای مکالمه‌های واقعی در جامعه آماده می‌کند.

کتاب پیش رو پیدایش، گسترش، و گذار از این رویکرد را در سه بستر اصلی آن (امریکا، انگلستان، و فرانسه) بررسی کرده و شامل سه بخش و هفت فصل است.

۱.۲ بخش اول

در بخش اول، شامل یک فصل چهارقسمتی، مؤلف نگاهی تاریخی به چرایی و چگونگی پیدایش رویکرد ارتباطی دارد.

۱.۱.۲ فصل اول

در قسمت اول این فصل، با عنوان «پیدایش رویکرد در امریکا»، روش شنیداری - گفتاری و مشکلات عملی و نظری آن واضح و کافی توضیح داده شده است.

در قسمت دوم با عنوان «پیدایش رویکرد در بریتانیا»، روش موقعیتی به صورت مختصر بررسی شده، اما از نقد و علل افول این روش صحبتی به میان نیامده است.

قسمت سوم «پیدایش رویکرد در فرانسه» نامیده شده و روش شنیداری - دیداری را تبیین می‌کند. ایرادی که در این قسمت به چشم می‌خورد این است که نقدهای مؤلف از این روش بر حسب تفکیک نسل‌های مختلف آن نیست. در واقع، توضیحات کلود ژرمن در نقل قولی از سوفی موران (Sophie Moirand) (← اثر اصلی صص ۱۵-۱۶، ترجمه صص ۲۰-۱۹)، نقد نسل اول روش شنیداری - دیداری است؛ مترجم نیز در پانویست اشاره‌ای به این مطلب می‌کند. برای روشن شدن مطلب باید افزود که اولین برار (Évelyne Bérard) در اثر خود درباره رویکرد ارتباطی دو نسل از روش شنیداری - دیداری را متمایز می‌کند و به خوبی نقد وارد بر نسل اول این روش را توضیح می‌دهد: دیالوگ‌های تصنعی و دور از واقعیت ارتباطی (افرادی که در این دیالوگ‌ها بدون هم‌پوشانی صداها، تردید، از سرگیری کلام، و صدای پشت صحنه صحبت می‌کنند)، موقعیت‌های اجتماعی - فرهنگی محدود، و تمرینات مکانیکی و شیوه‌های تدریس غیرمنعطف. نقاط ضعف نام‌برده در این روش نهایتاً به بی‌انگیزگی زبان‌آموزان می‌انجامد. برار در ادامه به بحث تحول این روش در نسل دوم می‌پردازد و بیان می‌کند در دهه ۱۹۷۰، پایه‌گذاران آن با حفظ اصول اصلی (ارجحیت زبان گفتار، استفاده از تصاویر ثابت، دیالوگ به عنوان نقطه آغاز درس و تمرین‌های نظاممند) درصدد بهبود این روش برآمدند (Bérard, 1991: 14-16). خالی از لطف نیست که بگوییم کتاب اولین برار، به عنوان رساله دکتری وی، در سال ۱۹۹۱ (هم‌زمان با ویراست اول کتاب ژرمن) چاپ شده و درباره مباحث نظری و کاربردی آن‌ها در رویکرد ارتباطی است.

به دنبال توضیحات درباره روش‌های پیش از رویکرد ارتباطی، در قسمت چهارم با عنوان «شورای برنامه‌ریزی اروپا»، سیاست‌ها، علل، و اهداف تدوین سطح آستانه توضیح داده شده است. در صفحه ۵۱ اثر اصلی (ص ۵۵ ترجمه) می‌خوانیم: «آخرین فصل سطح آستانه به فهرست دیگری اختصاص می‌یابد». پیش از این جمله، در هیچ جای اثر، درباره سایر فصل‌های سطح آستانه توضیحی آورده نشده؛ حال آن‌که فهم این قسمت‌ها مستلزم شناخت بخش‌ها و فصل‌های آن است. بنابراین، مطالب این قسمت برای خواننده مبهم باقی می‌ماند. در این باره، با ارجاع به توضیحات برتوچینی (Bertocchini) و کوستانزو (Costanzo) در کتاب آموزشی خود، می‌توانیم بحث را روشن کنیم. سطح آستانه با سه هدف اصلی تسهیل جابه‌جایی افراد در اروپا، ایجاد نظامی واحد برای یادگیری زبان‌های اروپایی، و گسترش رویکرد ارتباطی در ۵ بخش تدوین شده است. در بخش اول، شامل چهار فصل رویکردهای آن؛ در بخش دوم، شامل سه فصل مخاطبان و حوزه‌های کاربرد زبان خارجی؛ در بخش سوم کنش‌های زبانی؛ در بخش چهارم دستور مفهومی (functional grammar/grammaire fonctionnelle)؛ و در بخش پنجم مفاهیم کلی و رفتارهای زبانی توضیح داده شده است (برای توضیحات بیشتر درباره فصول ← Bertocchini and Costanzo, 2008: 76-77).

۲.۲ بخش دوم

بخش دوم شامل شش فصل است.

۱.۲.۲ فصل دوم

فصل دوم «زبان و مفهوم ارتباط با زبان» نام دارد و مبانی نظری رویکرد ارتباطی را تبیین می‌کند. در قسمت اول، نظریه هایمز (Hymes) به صورت مختصر اما واضح و در قسمت دوم نظریه نقش‌گرای هالیدی (Halliday) به شکل مفصل‌تر، بر اساس تحول زبان کودک، توضیح داده شده است. در قسمت سوم، مفاهیم مهم مطرح‌شده از سوی ویدوسون (Widdowson) و در قسمت چهارم و پنجم، توانش‌ها و مؤلفه‌های زیرمجموعه توانش ارتباطی از نظر کانال و سوین (Canale and Swain) و موران با توضیحات روشن آورده شده است.

مؤلف در این فصل اصول پایه رویکرد ارتباطی را به خوبی دسته‌بندی و در پایان جمع‌بندی کرده است. به رغم توضیحات منسجم درباره مبانی نظری رویکرد ارتباطی،

میزان کاربرد آن‌ها در این رویکرد مشخص نیست. به بیان دیگر، مؤلف رابطه نظریه‌ها و تکنیک‌های مورد استفاده در کلاس‌ها و متدهای آموزشی ارتباط — محور را توضیح نداده است. به همین دلیل، مدرس زبان با مطالعه این مطالب نمی‌تواند به راحتی پیرامون شیوه‌های تدریس خود بیندیشد. طبق نظر مؤلف، توجیه عدم بیان رابطه بین نظریه‌ها و کاربرد آن‌ها در کلاس زبان این بوده که تا آن زمان اطلاعاتی در این باره در دست نداشته است. حال آن‌که اثر برار (ibid) کاربرد نظریه‌های رویکرد ارتباطی را در یک کلاس زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی در مرکز زبان‌شناسی کاربردی بوزانسون (Centre de linguistique appliquée de Besançon) بررسی کرده است (مؤلف به این مطلب در بخش «گذار از رویکرد ارتباطی»، ص ۱۱۵ اثر اصلی، ص ۱۱۹ ترجمه، اشاره کلی می‌کند).

۲.۲.۲ فصل سوم

در فصل سوم درباره چگونگی تهیه محتوا در روش‌های پیش از رویکرد ارتباطی و نیز در این رویکرد بحث شده است. در قسمت اول، ابتدا معیار انتخاب محتوای روش‌های پیشین و سپس مفهوم نیازهای زبانی به عنوان یکی از ملاک‌های تعیین محتوا در رویکرد ارتباطی توضیح داده شده است. در ادامه، بحث مفاهیم و نقش‌های زبانی به عنوان شاخص‌های دیگر تعیین محتوا در رویکرد ارتباطی با تفصیل بیش‌تری (در اثر اصلی از صفحه ۴۰ تا ۵۲ و در ترجمه از صفحه ۴۴ تا صفحه ۵۸) آمده است.

قسمت دوم این فصل با عنوان «سازمان‌دهی محتوا» به این دلیل خلاصه‌تر است که در بحث‌های پیشین، به تفصیل، معیارهای انتخاب محتوا در رویکرد ارتباطی بیان شده و در این قسمت فقط توضیح مختصری درباره جهت‌گیری‌های متعدد (برنامه مفهومی، برنامه نقشی، برنامه موضوعی، و برنامه موقعیتی) ارائه شده است. با این حال، سؤالی درباره معیار سادگی و پیچیدگی مطالب تدریس و ترتیب ارائه آن‌ها مطرح شده و اشاره‌ای گذرا به نظریات ویلکینز و موران شده، اما در نهایت این سؤال بی‌پاسخ مانده است.

۳.۲.۲ فصل چهارم

فصل چهارم «مفهوم یادگیری» نامیده شده است. در قسمت اول با عنوان «روابط میان زبان اول و دوم»، درباره شرایط یادگیری زبان اول و نقش مادر، یادگیری در نظام تحصیلی، و نقش مدرسه ناقص بحث می‌شود، در حالی که می‌توانست از شرایط یادگیری زبان خارجی نیز سخن به میان بیاید. بهتر بود با توجه به وسع بودن این بحث و بیان ناقص آن مرجعی

برای مطالعه معرفی می‌شد. برای مثال کتاب کلین (Klein) منتشر شده در سال ۱۹۸۹ (دو سال پیش از چاپ ویراست اول کتاب)، دربارهٔ مسائل فراگیری زبان به‌عنوان یکی از منابع جامع این حوزه مطرح است.

در یکی از زیرقسمت‌های این بحث، با عنوان «زبان بینابین» از نمسر (Nemser) و سلینکر (Selinker) نام برده شده است: اولاً، نمسر اصطلاح «زبان بینابین» را به‌کار نبرده و از «نظام تقریبی» (système approximatif) صحبت می‌کند؛ دوماً، سلینکر اصطلاح «زبان بینابین» را ابداع نکرده و آن را از جان رینک (John Reinecke) به‌عاریت گرفته (Dewaele, 2003: 154) که مؤلف به این موارد اشاره‌ای نکرده است. دربارهٔ موضوع زبان بینابین، اثر وگل (Vogel) که در سال ۱۹۹۵ از آلمانی به فرانسه ترجمه شده، جامع به‌نظر می‌رسد.

در ادامهٔ این مطالب، پدیدهٔ فسیل‌شدگی فقط با مثال کارگران مهاجر در محیط اصلی زبان (using a common language/ endolingue) آورده شده است، در حالی که این پدیده می‌تواند به‌وفور در غیر از محیط اصلی زبان (using a non-native language/ exolingue) نیز رخ دهد، در این صورت زبان‌آموز (در فرایند یادگیری خود) در یکی از مراحل رشد زبان بینابین بنا به دلایل مختلف متوقف یا دچار افت سطح می‌شود. از دیدگاه شناختی، عنصر اشتباه برای وی به‌صورت یک قاعدهٔ درست در حافظهٔ درازمدتش شکل می‌گیرد. در این صورت نیز از فسیل‌شدگی صحبت می‌کنیم. مثالی که مؤلف مطرح می‌کند با دو الگوی فسیل‌شدگی قابل تبیین است: الگوی فرهنگ‌پذیری (model of acculturation/ modèle d'acculturation) و الگوی بازخورد (model of feedback/ modèle de feedback). طبق الگوی فرهنگ‌پذیری، تلاش فرد برای غنا بخشیدن به ابزارهای ارتباطی‌اش کاملاً با شرایط اجتماعی و روانی وی مرتبط است. طبق الگوی بازخورد نیز فسیل‌شدگی با بازخوردی پیوند خورده که فرد از اطرافیان خود می‌گیرد (Vogel, 1995: 39-40). از مجموعهٔ این توضیحات درمی‌یابیم در این قسمت تحلیل‌های مؤلف ناکافی است.

در قسمت دوم، با عنوان «روانشناسی شناختی» توضیحات واضح‌اند، اما با توجه به گستردگی این حوزه و کاربرد آن در آموزش زبان‌ها باید دست‌کم متخصصانی برای مطالعهٔ بیش‌تر معرفی می‌شدند. اثر فرتن و روسو (Fortin and Rousseau, 1989) در روان‌شناسی شناختی با رویکرد پردازش اطلاعات به زبان فرانسه، که سعی بر توضیح مسائل این حوزه با زبانی ساده و مثال‌های فراوان داشته است، و اثر جان آندرسن (Anderson, 1985) به زبان انگلیسی در این زمینه شاخص‌اند.

قسمت سوم این فصل «ترتیب و آهنگ فراگیری» نامیده شده و بر توضیحات الیس استوار است. در این جا برای ترتیب فراگیری عناصر فقط شاهد یک مثال در زبان انگلیسی هستیم، در حالی که بهتر بود مثال‌هایی در زبان فرانسه نیز ارائه می‌شد. مؤلف به این نکته اشاره می‌کند که برای افراد با زبان مادری یکسان، ترتیب فراگیری ممکن است یکسان باشد، اما آهنگ فراگیری یک زبان تحت تأثیر عواملی مانند عوامل فردی متفاوت است. این مطلب را باید اضافه کنیم که در یادگیری زبان خارجی نه فقط زبان مادری، بلکه تمام زبان‌هایی که زبان‌آموز از پیش می‌شناسد، می‌تواند به هنگام درک یا تولید زبان فعالانه مداخله کند و یادگیری زبان‌های دیگر را تحت تأثیر قرار دهد.

در قسمت چهارم، با عنوان «روان‌شناسی اجتماعی ژنتیکی»، زیر عنوان «الگوی تعامل‌گرا»، از تفکرات نوییازه‌ای به‌ویژه ویگوتسکی (Vygotsky) صحبت به میان آمده، اما از هیچ کدام از مفاهیم اساسی که وی مطرح کرده بحثی نشده است: طبق نظر ویگوتسکی رشد شناختی کودک به کمک میانجی (mediation/ médiation) و با توجه به محدوده تقریبی رشد وی (Zone of Proximal Development (ZPD) / Zone Proximale de Développement (ZPD)) می‌تواند تسهیل شود. مقصود از محدوده رشد تقریبی محدوده‌ای است که یادگیری عناصر در آن دشوار است و به کمک یک میانجی کارآمد (فرد بزرگسال یا فردی به‌عنوان راهنمای یادگیری) میسر می‌شود. به همین دلیل است که در رویکردهای جدید آموزش زبان یکی از نقش‌های مدرس «میانجی» است، یعنی باید روش تدریس خود را طوری طراحی کند که یادگیری عناصر دشوار برای زبان‌آموز تسهیل شود.

در زیرعنوان بعدی، با نام «روان‌شناسی اجتماعی ژنتیکی و فن آموزش زبان‌های خارجی»، درباره کاربرد روان‌شناسی نوییازه‌ای آمده است: «در حال حاضر هیچ تلاشی را برای به‌کارگیری این نوع روان‌شناسی در حوزه فراگیری زبان خارجی مشاهده نمی‌کنیم» (← اثر اصلی ص ۷۲، ترجمه ص ۷۷). در این جا منظور از تفکرات نوییازه‌ای به‌وضوح مشخص نیست. با این حال، بنا بر توضیح آرای ویگوتسکی در این قسمت، می‌توان دریافت که مراد مؤلف روان‌شناسی شناختی پس از پیازه است. از میان نظریات این حوزه می‌توان به نظریه برونر (Bruner) اشاره کرد که به «نظام حمایتی فراگیری زبان» (Language Acquisition Support System) مشهور است و در آن راه‌برد داربست‌زنی (scaffolding/étayage) را در یاددهی زبان مادری مطرح می‌کند. مقصود از این راه‌برد مداخله دیگری با نقش حامی و تسهیل‌کننده در فرایند یادگیری است. دوستندشون - گی و کرافت این نظریه را در آموزش زبان‌های دوم با عنوان «نظام

حمایتی فراگیری زبان دوم» (Second Language Acquisition Support System) به کار برده‌اند (Dausendschön-Gay and Krafft, 1990). کاربرد این نظریه سه سال پیش از ویراست دوم اثر اصلی نیز مطرح بوده است. افزون بر این، امروزه کم‌تر تحقیقی را در حوزه یاددهی / یادگیری زبان‌ها می‌توان یافت که از نظریات ویگوتسکی و برونر متأثر نباشد. بنابراین، اطلاعات این قسمت قدیمی به نظر می‌رسد.

۴.۲.۲ فصل پنجم

فصل پنجم به «مفهوم آموزش» اختصاص داده شده است. در این جا بر خلاف سایر فصل‌ها، مقدمه فصل دقیق نیست. در این قسمت آمده، در فصول گذشته به بحث زبان و فرهنگ اشاره‌ای شده، در حالی که در این کتاب از فرهنگ صحبتی نشده است. ژرمن بیان کرده است که از بحث چه یاد دادن و یاد گرفتن (محتوا) به بحث چگونه یاد گرفتن و یاد دادن (روش‌شناسی) می‌رسد. هر چند فصل چهارم به مبحث یادگیری اختصاص داده شده، اما در آن جا از چگونگی یادگیری صحبتی نشده است، در این صورت باید مباحثی مانند راه‌بردها و سبک‌های یادگیری، ویژگی‌های فردی یا اجتماعی، و فرهنگ یادگیری نیز مطرح می‌شد. مطالب ذکر شده در این مقدمه از سوی مؤلف جالب‌اند، اما هر کدام موضوع چندین جلد کتاب‌اند و طبیعتاً انتظارات خواننده در این موارد، با خواندن این کتاب کم‌حجم، به‌سختی می‌تواند برآورده شود.

قسمت اول این فصل به مفهوم «واقعی بودن» در آموزش زبان پرداخته و سؤال مهم تقدم تدریس صورت‌های زبانی بر کاربرد آن‌ها یا بالعکس و به‌تبع آن سؤالاتی دیگری مطرح شده، اما در نهایت بی‌پاسخ باقی مانده‌اند. در انتهای این قسمت آمده است که به‌نظر می‌رسد هنوز جواب قانع‌کننده‌ای برای این سؤالات وجود ندارد (صص ۷۶-۷۷ اثر اصلی، صص ۸۱-۸۲ ترجمه).

در قسمت دوم انواع فعالیت‌های آموزشی ارتباطی طبق سه دسته‌بندی ارائه شده است. در دسته‌بندی اول متعلق به ریورز (Rivers)، هیچ‌یک از مفاهیم توضیح داده نشده، حال آن‌که اصطلاحات به‌کاررفته در این دسته‌بندی در معنای رایج آن‌ها در آموزش زبان نیست و به توضیح نیاز داشته است. به‌علاوه، برای این دسته‌بندی، بر خلاف دو دسته‌بندی دیگر، هیچ مثالی نیامده و فقط به ارائه فهرستی از فعالیت‌ها بسنده شده است.

عنوان کلی «تعامل اجتماعی» در قسمت سوم، ابتدا ممکن است تعاملات اجتماعی خارج از کلاس درس را به ذهن متبادر کند، اما در این جا ویژگی فعالیت‌های تعاملی در

کلاس درس توضیح داده شده است. در واقع، تعاملات کلاسی می‌تواند مقدمه‌ای برای آماده‌سازی زبان‌آموز در تعاملات اجتماعی باشد؛ با توجه به هدف رویکرد ارتباطی در برقراری ارتباط در خارج از کلاس درس، بهتر بود به بحث تعاملات اجتماعی در معنای کلان آن نیز پرداخته می‌شد. به‌رغم کاستی‌های این قسمت، در زیرقسمت‌های آن، مطالب به خوبی و بر اساس مطالعات میدانی توضیح داده شده است. در قسمت چهارم به بحث پراهمیت تربیت مدرسان پرداخته شده است.

۵.۲.۲ فصل ششم

فصل ششم اصول بنیادین رویکرد ارتباطی مطرح‌شده در فصول قبل را نقد می‌کند و تحلیلی‌ترین فصل اثر به‌شمار می‌آید. در قسمت اول این فصل مؤلف ویژگی‌های رویکرد ارتباطی را بر اساس دیدگاه کانال و سوین بیان و در قسمت دوم انتقادات خود را در پنج زیرقسمت بر همین اساس استوار کرده است. در قسمت سوم این فصل دربارهٔ رابطهٔ بین زبان و ارتباط به تفصیل توضیح داده شده است.

مؤلف در زیرقسمت اول، مؤلفهٔ زبانی (آوایی، واژگانی، دستوری، و کاربردشناختی زبان) را توضیح داده که تحلیل آن نسبت به سایر مؤلفه‌های مطرح‌شده از سوی کانال و سوین راحت‌تر است؛ مؤلفه‌های دیگر (اجتماعی - فرهنگی، گفتمانی، و راه‌بردی) نیز نیاز به تحلیل داشته‌اند و این خلأ در اثر حس می‌شود. وی در این زیرقسمت، اهمیت توانش واژگانی را نسبت به توانش دستوری به‌خوبی با ارائهٔ مثالی از واقعیت کلاس توضیح داده است (← اثر اصلی ص ۹۶، ترجمه ص ۹۹). نویسنده در زیرقسمت «مفهوم نیازهای زبانی» به‌صورت مستدل توضیح می‌دهد که این بحث معطوف به نیاز فرد نیست، بلکه نیاز مؤسسات و سازمان‌ها در اولویت است؛ تمرکز روی زبان‌آموز شعاری است که در پس آن تمرکز روی مؤسسات آموزشی نهفته است. با این حال، در زیرقسمت «مفهوم واقعی بودن» هیچ توضیحی مبنی بر معیارهای آموزشی‌سازی منابع نیامده و سؤالات مطرح‌شده در این قسمت ذهن خواننده را درگیر می‌کند، اما در نهایت بی‌جواب می‌ماند.

۳.۲ بخش سوم

بخش سوم شامل یک فصل است.

۱.۳.۲ فصل هفتم

فصل هفتم، به شکل گذار به رویکرد ارتباطی پرداخته و کوتاه‌ترین فصل کتاب است. این

بخش از پژوهش‌های پیشرو محسوب می‌شود، زیرا ۲۲ سال پیش به مفهوم کاربرد اجتماعی - تعاملی زبان (task/tâche)، به‌عنوان یکی از کلیدواژه‌های رویکردهای پس از رویکرد ارتباطی اشاره می‌کند، کلیدواژه‌ای که از سال‌های ۲۰۰۰ در اروپا و اخیراً در ایران بر سر زبان‌ها افتاده است. با این حال، به‌رغم اشاره به رویکردهایی با محوریت کاربرد اجتماعی - تعاملی زبان (task-based/ basées sur la tâche) و محتوا (content-based/ basées sur le contenu)، در امریکا و کانادا در ادامه رویکرد ارتباطی، صحبتی از مرحله گذار این رویکرد در فرانسه به میان نیامده است.

باید بگوییم در فرانسه چشم‌انداز کنشی نیز مانند رویکرد ارتباطی محصول شرایط اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی است و در واقع با هدف آماده‌سازی شهروندان برای جوامع چندزبانه و چندفرهنگی قادر به هم‌زیستی به‌وجود آمده است. کریستیان پورن (Christian Puren)، در مقاله کوتاهی به زبان فرانسه، با عنوان «از رویکرد ارتباطی تا چشم‌انداز کنشی»، این دو رویکرد را مقایسه می‌کند و علل گذار از رویکرد ارتباطی را توضیح می‌دهد (Puren, 2006):

- تمرینات اصلی رویکرد ارتباطی از نوع شبیه‌سازی موقعیت‌ها (simulation/ simulation) است؛
- فعالیت‌های رویکرد ارتباطی از نوع ارتباطی و زبانی است، اما در رویکرد کنشی فقط با یک فعالیت زبانی مواجه نیستیم و زبان‌آموز فعالیت غیرزبانی نیز انجام می‌دهد؛
- در رویکرد ارتباطی با کنش‌های زبانی بر دیگری تأثیر می‌گذاریم، اما در چشم‌انداز کنشی با دیگری فعالیتی را انجام می‌دهیم.

موارد بالا با یک مثال روشن می‌شود: در رویکرد ارتباطی برای توصیف بخش‌های گوناگون خانه، عکس‌هایی به زبان‌آموز نشان داده و از او خواسته می‌شود آن‌ها را توصیف کند. اما در رویکرد کنشی از زبان‌آموز خواسته می‌شود از بخش‌های گوناگون یک خانه (خانه خود یا با کسب اجازه از فرد دیگری، از خانه وی) عکس بگیرد، آن‌ها را در کلاس ارائه دهد، و توصیف کند. بنابراین، در رویکرد ارتباطی صرفاً با کنش زبانی (توصیف خانه) مواجه‌ایم، اما در رویکرد کنشی علاوه بر کنش زبانی فعالیت غیرزبانی (عکاسی) نیز در تعامل با فرد دیگری صورت می‌گیرد (برای اطلاعات بیشتر درباره این رویکرد در آموزش زبان فرانسه ← Lions-Olivieri and Liria, 2003).

۳. بررسی ترجمه اثر

در بخش پیشین مقاله ابعاد محتوایی اثر اصلی را تحلیل کردیم، اکنون به نقد ترجمه آن

می‌پردازیم. با بررسی ترجمه درمی‌یابیم که به‌طور کلی روان است. مترجم بسیار قائل به متن اصلی بوده، به‌دقت تمام قسمت‌ها را ترجمه کرده، و اصول نگارشی و ویرایشی فارسی را نیز رعایت کرده است. در کل ترجمه اشتباهات تایی بسیار محدودی به‌چشم می‌خورد و صفحه‌آرایی مطلوبی دارد. ورای این مسائل، در ترجمه متون تخصصی با دو مقوله مواجه‌ایم: زبان تخصصی و زبان عمومی. کاستی در هر یک از آن‌ها به پیچیدگی بیش‌تر و نامفهومی متن در زبان مقصد منتهی می‌شود، چرا که متن اصلی به‌دلیل ماهیت تخصصی‌اش، ذاتاً پیچیدگی محتوایی دارد.

۱.۳ زبان تخصصی ترجمه

یکی از مشکلات عمده مخاطبان در درک ترجمه آثار تخصصی، ناشی از واژه‌گزینی‌های نامناسب است، به همین دلیل در این قسمت دسته‌بندی خود را بر اساس اشکالات در ترجمه اصطلاحات تخصصی استوار کردیم. با توجه به محدودیت صفحات مقاله، برای هر مورد به ذکر چند نمونه بسنده می‌کنیم.

۱.۱.۳ افزایش در ترجمه مفاهیم با پراتز و قلاب نابه‌جا

در صفحه ۸۷، خط ۱۱، دو واژه «بازیگران [کنشگران]» معادلی برای *acteur* در نظر گرفته شده است. بهتر بود با توجه به اصطلاحات تخصصی رایج در آموزش زبان، واژه «کنشگران» آورده می‌شد؛ در این صورت از افزایش در ترجمه و استفاده نادرست از قلاب نیز جلوگیری می‌شد.

در صفحه ۱۰، خط ۲۲، «فقدان جابه‌جایی یا انتقال [به موقعیت واقعی]» معادلی برای *absence de transposition* ترجمه شده است. استفاده از قلاب درست نیست و به‌نظر می‌رسد با توجه به این‌که مترجم محترم واژه دقیقی برای *transposition* معادل‌یابی نکرده، به کمک قلاب از دو واژه مترادف در فارسی، معادلی تقریبی برای این واژه ساخته است. علاوه بر این، این واژه در صفحه ۸۱، خط ۶، «جابه‌جایی یا فرانهمی» ترجمه شده که می‌تواند «انتقال یادگیری» ترجمه شود.

صفحه ۱۱۴، خط ۱۱، «تناسب [روایی، هم‌خوانی]» معادلی برای *approprié* و «کافی [بسند]» معادلی برای *adéquat* است. پیش از هر چیز باید یادآور شویم که واژه تناسب اسم است و صفت محسوب نمی‌شود. مضاف بر این‌که این دو واژه، بخش اصلی مفهوم توانش ارتباطی را در بر می‌گیرند و همان‌طور که مؤلف نیز بیان کرده «مهم جلوه می‌نمایند». واژه

approprié باید معادلی برای *qui convient, qui est juste* و واژه *adéquat* معادلی برای *bien adapté à son emploi; exactement approprié* و یا *parfaitement adapté à son objet* نظر گرفته می‌شد. توجه به تفاوت ظریف معنای این دو کلمه در ترجمه، به‌ویژه در این بند، بسیار مهم است. بنابراین، واژه *approprié* می‌توانست «متناسب» و واژه *adéquat* «کاملاً متناسب» ترجمه شود.

در صفحات ۲۸ و ۲۹، برای واژه *langage*، در ترجمه سه معادل آمده است: در صفحه ۲۸، خط آخر «زبان [تکلم]»، در صفحه ۲۹، خط ۱، «زبان یا همان [قدرت تکلم]» و در صفحه ۲۹، خط ۱۵، «قدرت تکلم (یا زبان به معنای عام)» آمده است. اولاً، در این موارد از قلاب و پرانتز به‌درستی استفاده نشده است. ثانیاً، برای یک کلمه واحد چند معادل مختلف ارائه شده و خواننده در نهایت سردرگم می‌ماند که آیا منظور از قدرت تکلم، توانایی صحبت کردن است یا زبان در معنای عام آن.

۲.۱.۳ خلط مفاهیم در ترجمه

بنا بر نظر گیلبرت (Guilbert)، اصطلاحات تخصصی باید تک‌معنا (*monosemic/ monosémique*) باشند تا از هرگونه ابهام در ترجمه متون تخصصی جلوگیری شود (Guilbert, 1973: 10). لذا می‌توان گفت، برای هر کلمه باید یک معنای دقیق و مناسب در نظر گرفت تا مفاهیم خلط نشوند و مشکلات درک متن در زبان مقصد کاهش یابد.

واژه *pédagogique* در صفحه ۲۳، خط ۷، «آموزش‌کاوی» و *pédagogie* در صفحه ۹۳، خط ۴، «علم آموزش» معادل‌یابی شده که صحیح نیست، زیرا *didactologie* آموزش‌کاوی و *pédagogie* تعلیم و تربیت ترجمه می‌شود.

واژه *développement* گاهی «توسعه» و گاهی «رشد» ترجمه شده است؛ می‌توان واژه «توسعه» را در سطح کلان و سیاست‌گذاری زبانی (*language policy/politique linguistique*) و واژه «رشد» را در سطح فردی استفاده کرد. در صفحه ۳۰، واژه‌های «رشد و توسعه زبانی»، در صفحه ۶۹، واژه «توسعه زبان خارجی زبان‌آموز» و در صفحه ۷۲ «توسعه زبان» به سطح فردی برمی‌گردد که می‌توانست رشد ترجمه شود. با این حال، واژه «توسعه» در صفحه ۲۱، در سطح کلان و در معنای مناسب خود به کار رفته است: «توسعه یادگیری زبان‌های [اروپایی]».

واژه‌های *développement* و *progression* نیز خلط شده‌اند: در صفحه ۱۰۳، خط ۱۹، «رشد محتوای آموزش» معادلی برای *progression du contenu à enseigner* است. در همان

صفحه واژه progression با واژه progrès اشتباه گرفته شده است: در خط ۲۰، «ارتقای محتوای یک دوره» معادلی برای progression du contenu d'un cours de langue و در خط ۲۲، واژه «ارتقای خطی [پیشرفت تدریجی]» معادلی برای progression linéaire ترجمه شده است. با توجه به این که در هر سه مورد منظور ترتیب و توالی ارائه مطالب در یک متد آموزشی است، بهتر بود واژه «توالی» به عنوان معادل انتخاب می شد.

در صفحه ۵۰ ترجمه نیز به نظر می رسد دو نقش زبانی و مفاهیم آنها مشابه باشند: «اجازه گرفتن» و «طلب اجازه برای مرخص شدن»؛ اما با مراجعه به اثر اصلی در صفحه ۴۶ مشخص می شود که عنوان «طلب اجازه» باید «درخواست معاف شدن از کاری» ترجمه می شد (demander dispense)، در این صورت جملات ارائه شده در این بافت معنادارتر بودند.

در جدول ۱ صفحه ۵۷، واژه «جایگزینی» معادلی برای substantif ترجمه شده که احتمالاً با واژه substitution اشتباه گرفته شده و باید «اسم» ترجمه شود. این جدول نمودهای زبان شناختی (aspects) را مطرح می کند، بنابراین accompli نیز «در حال انجام شدن» ترجمه نمی شود و باید «نمود تمام» ترجمه شود. «برابندی (نتیجه ای)» نیز «نمود پایانی» ترجمه می شود. واژه «پذیرش عام» نیز اشتباه ترجمه شده، مطابق اثر اصلی صفحه ۵۳، acct اختصاری accomplissement است نه acception.

۳.۱.۳ در نظر نگرفتن بافت واژه

امبرتو اکو پیرامون معنای واژه ها در فرهنگ لغت می گوید: «واژه نگاران آشنا به حرفه خود، تعاریف و نیز اطلاعاتی در یک مدخل ارائه می کنند که به ابهام زدایی بافتی کمک می کند و برای انتخاب واژه معادل در زبان دیگر ارزشمند است» (Eco, 2006: 35). با این گفته می توانیم به اهمیت واژه گزینی از میان واژه های پیش نهادی یک مدخل در ترجمه بی ببریم. در صورت انتخاب واژه اول مدخل به عنوان معادل ترجمه به فرایندی ماشین وار تبدیل می شود و در نهایت با فراورده ای غیردقیق و گاهی گنگ و نامفهوم روبه رو خواهیم بود.

در صفحه ۱۹ آمده است «آنان متوجه فقر مبادلات کلامی روش دیداری — شنیداری می شوند». «فقر مبادلات کلامی» معادل pauvreté des échanges verbaux است. با توجه به این که در نسل اول این روش تبادلات کلامی وجود داشته، اما مکانیکی و تصنعی بوده، اگر واژه pauvreté «بی ارزش بودن» (chose sans valeur) معادل یابی می شد، ترجمه دقیق تر بود. صفحه ۱۰۷، خط ۲، واژه «فیلم نامه» معادلی برای scénario است. در این جا منظور از

سناریو déroulement préétabli d'une action است که می‌توانست با توجه به صفت «شبییه‌سازی شده» و ویژگی‌های توضیح داده‌شده دربارهٔ این نوع منابع «مکالمه از پیش ساخته‌شده» ترجمه شود.

۴.۱.۳ یک‌دست نبودن اصطلاحات در ترجمه

برای واژه signification در صفحه ۴۴، خط آخر «دلالت یا مفهوم»، در صفحه ۴۵، خط ۲، «دلالت (مفهوم)» و خط ۴، «دلالت» آمده است. بنابراین برای یک واژه معادل واحدی در نظر گرفته نشده است.

صفحه ۷۶، دو اصطلاح در خط ۲، «کنش‌های تعاملی اجتماعی» و خط ۷ «تعامل‌های اجتماعی» معادلی برای interactions sociales هستند. این در حالی است که در صفحه ۸۷، خط ۷ نیز «تعاملات (کنش متقابل)» معادلی برای interactions در نظر گرفته است.

واژه écart d'information à combler، در صفحه ۷۶، «تکمیل نمودن معلومات ناقص» و در صفحه ۹۰ و فهرست مطالب، فصل پنجم قسمت ۳، «تکمیل نمودن فاصله خبری [تفاوت اطلاعات دانش زبانی]» ترجمه شده است که می‌توانست «شکاف اطلاعاتی» معادل‌یابی شود. این مفهوم به معنی اطلاعات ناقصی است که در اختیار زبان‌آموزان گذاشته می‌شود و آن‌ها باید به کمک سایر هم‌کلاسی‌های خود، با تکنیک مذاکره، آن‌ها را کامل کنند.

صفحه ۷۹، خط ۲۰، واژه «متن» معادلی برای document ترجمه شده است که باید «منبع» ترجمه می‌شد. واژه française document authentique در صفحه ۹۶، خط ۱۰، «اسناد [منابع] واقعی» و در صفحه ۱۰۶، خط آخر «منابع (متون) واقعی» ترجمه شده است.

۵.۱.۳ استفاده نکردن از معادل‌های رایج برای یک واژه

در صفحه ۲۱، خط ۳، «طرح مسائل زبان‌شناختی ارتباط کلامی» معادلی برای la problématique des linguistiques de l'énonciation بوده است که معادل رایجی نیست. بهتر بود «مسائل مربوط به زبان‌شناسی‌های گفته‌پردازی» ترجمه می‌شد.

در صفحه ۴۰ واژه «زبان‌شناسی اصالت عمل» معادلی برای pragmatique linguistique است. این واژه غالباً «کاربردشناسی زبان» ترجمه می‌شود.

۶.۱.۳ توضیحات مترجم در پانوشت‌ها

در کل ترجمه ۸ پانوشت حاوی توضیحات تخصصی مترجم وجود دارد که به روشن شدن مباحث کمک می‌کند. با این حال، بعضی از پانوشت‌ها واضح نیستند.

در پانویشت صفحه ۱۹ ترجمه آمده است: «در این جا منظور انواع دیگر روش‌های سمعی - بصری است نه روش یادگیری به صورت یک پارچه». لازم بود به نسل‌های مختلف روش سمعی - بصری اشاره‌ای می‌شد که در بخش پیشین این مقاله توضیح دادیم. در پانویشت صفحه ۲۰ نیز توضیحات مبهم و ناکافی به نظر می‌رسد: «این امر طبیعی است چون در ابتدای یادگیری، زبان آموز تا اندازه‌ای ناشنوا تلقی می‌شود». در واقع، در این جا مقصود مترجم «ناشنوایی آوایی» مطرح شده از سوی پولیوانوف (Polivanov) است. زبان آموز در ابتدای یادگیری یک زبان به لحاظ آوایی ناشنوا تلقی می‌شود، زیرا نمی‌تواند آواهای موجود در زبان خارجی را به خوبی تشخیص دهد و درک کند (Cuq, 2003: 232). در پایان بخش اصطلاحات تخصصی دو نکته دیگر قابل بیان است: با توجه به این که اثر در سال ۱۳۸۸ (۲۰۰۹ میلادی) ترجمه شده، رویکرد کنشی در سال‌های ۱۹۹۰ و چهارچوب اروپایی (CECRL) در سال ۲۰۰۰ شکل گرفتند، بهتر بود معادل دقیق‌تری از واژه *fâche*، به عنوان یکی از کلیدواژه‌های چشم‌انداز کنشی انتخاب و هم‌چنین واژه‌نامه‌ای برای اصطلاحات تخصصی تنظیم می‌شد.

۳.۲ زبان عمومی ترجمه

در این بخش زبان عمومی ترجمه را با ذکر چند نمونه بررسی می‌کنیم. همان‌طور که قبلاً نیز بیان کردیم، ترجمه حاضر تا حدودی روان و مترجم بسیار امانت‌دار و قائل به متن اصلی بوده است (پانویشت صفحه ۵۵ بیانگر این امر است). با این حال، این پای‌بندی به اثر اصلی گاهی به روان بودن ترجمه لطمه وارد کرده است. طبق نظر باربن «ترجمه باید اصل یکسانی متن مبدأ و مقصد را فراموش کند» (Barbin, 2011: 134)؛ در این صورت، یکی از اساسی‌ترین دغدغه‌های مترجم دریافت متن مقصد از سوی مخاطب خواهد شد. مشکلات این بخش را می‌توان به گونه زیر دسته‌بندی کرد:

۱.۳.۲ در نظر نگرفتن اصطلاحات یا بافت واژه‌ها

در صفحه ۹ خط ۲۱ آمده است «هر چند مشغله‌های ذهنی این دو جهت‌گیری کاملاً مکمل یکدیگرند، باز هم به طور محسوسی با همدیگر تفاوت دارند». واژه «مشغله‌های ذهنی» معادلی برای *préoccupations* بوده که منظور از این واژه در این بافت *idées, pensées, projets dominants* است و نه *soucis*. بنابراین، بهتر بود «تفکرات غالب» یا «نظرات غالب» ترجمه می‌شد.

صفحه ۵۲، خط ۱۳، «برای برگشتن به یک سطح آستانه» معادلی برای « pour en revenir à un Niveau-Seuil » ترجمه شده است. « pour en revenir » یک اصطلاح و به معنی reparler d'un sujet (دوباره از موضوعی سخن گفتن) است که برای حفظ انسجام کلام و از سرگیری موضوعی که قبلاً از آن صحبت شده به کار می‌رود.

صفحه ۱۰۵، خط ۲۳، «در حالی که در قواعد کاربرد خاص زبان خارجی صرفه‌جویی می‌کنیم»، معادلی برای جمله en faisant l'économie des règles d'emploi propres à la L2 است. اصطلاح faire l'économie de به معنای éviter است، پس باید «صرف نظر کردن» ترجمه می‌شد.

صفحه ۹۹، خط ۵، «آوازه این رویکرد را بلند کند»، ترجمه‌ای برای اصطلاح redorer son blason است که در فرانسه معادل rétablir sa situation و در فارسی معادل اصلاح موقعیت در نظر گرفته می‌شود.

صفحه ۱۱۰، خط ۵، «آیا تعجب‌آور نیست که مؤلفان منابع یک سطح آستانه پس از ارائه فهرست نقشه‌ای زبانی برای تحقیق در زمینه این مکانیسم سامان‌بخش تأخیر نکرده باشند». فعل «تأخیر نکرده باشند» معادلی برای ne se soient pas attardés است. فعل جمله à s'attarder، به معنی تأمل کردن درباره موضوعی است.

۲.۳.۲ فراموش کردن ترجمه بعضی از کلمات

در صفحه ۱۱ آمده است «(که شامل یک مرحله توضیح دستوری با زبان می‌شود)» که جمله نامفهوم است. با مراجعه به اثر اصلی در صفحه ۷ (comprenant une phase d'explication de la grammaire en L1) مشخص می‌شود که واژه «زبان اول» در ترجمه جا مانده است. بنابراین، «با زبان» باید به «به زبان اول» تغییر یابد.

در صفحه ۱۲، خط ۱۸ آمده است: «تأثیر میزان کار آزمایشگاهی بر یادگیری یک زبان خارجی». در اثر اصلی آمده است: les effets du travail en laboratoire de langue. جمله باید به صورت «تأثیرات فعالیت در آزمایشگاه زبان» می‌بود.

در صفحه ۲۴ شاهد سه قسمت هستیم. در قسمت‌های دوم و سوم، پرائتزی‌هایی در تکمیل مطالب آورده شده است، اما در قسمت اول پرائتزی وجود ندارد. برای یک‌دست بودن مطالب پرائتزی (عامل درونی به لحاظ کاربردی) لازم است که در اثر اصلی صفحه ۱۹ وجود دارد (facteur interne, plan pratique)، اما در ترجمه اثر فراموش شده است.

در صفحه ۶۸، خط ۴، جمله «امروزه محققان اغلب تصور می‌کنند که اجتناب‌پذیر

است»، ناقص است. با مراجعه به اثر اصلی درمی‌یابیم واژه «خطا» در ترجمه فراموش شده است. بنابراین جمله باید به این صورت تغییر یابد: «امروزه محققان اغلب تصور می‌کنند که خطا اجتناب‌پذیر است».

در صفحه ۱۰۸ ترجمه آمده است، «اگر مشکل دوپهلویی زبان (مواد زبانی – ارتباط زبانی) را با متوسل شدن به زبان اول حل کنیم، مدت زمان یادگیری زبان مقصد را کاهش خواهیم داد». این جمله به معنی این است که استفاده از زبان مادری در کلاس زبان خارجی باعث می‌شود زبان‌آموزان زبان مقصد را زودتر یاد بگیرند. با مراجعه به اثر اصلی صفحه ۱۰۴ درمی‌یابیم، مؤلف به هیچ رو چنین ادعایی نداشته است. در واقع این جمله ترجمه نادرستی از جمله « *si on résout le dilemme par le recours à la L1, on diminue le temps d'exposition à la langue cible* » است. در این بخش دو اشتباه دیده می‌شود: ابتدا ترجمه واژه *dilemme* به صورت «مشکل دوپهلوی» که در واقع ما با مفهوم دوپهلویی مواجه نیستیم و این صفت مناسب نیست؛ این واژه در این جا می‌تواند وضعیت دشوار ترجمه شود. دوم این که با فراموش کردن واژه *exposition* در ترجمه، به معنی در معرض زبان دوم بودن، معنای جمله و تحلیل مؤلف به کلی تغییر کرده است.

۴. نتیجه‌گیری

بر اساس بخش اول مقاله، درمی‌یابیم مؤلف اثر این پیش‌فرض را داشته که خواننده با مفاهیم آموزش زبان آشنایی کامل دارد، به همین دلیل بسیاری از مطالب را گذرا و مختصر بیان کرده است. این نکته باعث می‌شود مخاطبان کتاب محدود شوند و درک آن برای مخاطبان ناآشنا با مفاهیم آموزش زبان چندان ساده نباشد، زیرا اثر ماهیتاً آموزشی (*handbook/ manuel*) تلقی نمی‌شود.

بر کسی پوشیده نیست که ترجمه آثار باعث گسترش مرزهای دانش می‌شود، اما در این عرصه مخاطب‌سنجی و نیازسنجی برای گزینش آن‌ها اهمیت فراوان دارد. به‌طور کلی، می‌توان مخاطبان ایرانی رویکرد *ارتباطی در آموزش زبان* را به چهار دسته تقسیم کرد: ۱. مخاطبانی که با زبان فرانسه آشنایی دارند و با حوزه آموزش زبان بیگانه‌اند (دانشجویان و استادان فرانسوی‌زبان در رشته‌هایی غیر از آموزش زبان فرانسه و غیره)؛ ۲. مخاطبانی که با حوزه آموزش زبان آشنایی دارند و با زبان فرانسه بیگانه‌اند (دانشجویان یا استادان در حوزه آموزش انگلیسی، آلمانی، و غیره)؛ ۳. مخاطبانی که با هیچ‌یک از این دو حوزه آشنایی

ندارند (علاقه‌مندان به مسائل آموزش زبان و غیره)؛ و ۴. مخاطبانی که با هر دو وادی آشنایی دارند (دانشجویان و استادان رشته آموزش زبان فرانسه و غیره).

با توجه به توضیحات پیشین، درک عمیق مطالب اثر برای مخاطبان دسته اول و سوم دشوار خواهد بود، البته آن‌ها می‌توانند در برخورد با این دشواری دو راه‌برد را در پیش بگیرند: خواه به درک مختصر بسنده کنند، خواه برای فهم عمیق‌تر به جست‌وجو در سایر منابع بپردازند.

ترجمه این اثر می‌تواند به‌عنوان یکی از منابع موجود برای مخاطبان دسته دوم مورد استفاده قرار گیرد، اما نکته درخور تأمل این است که در این منبع بیش‌تر شاهد مثال‌هایی از یاددهی / یادگیری زبان اول یا زبان دوم هستیم، در حالی که زبان‌های انگلیسی، روسی، عربی، و فرانسه در ایران به‌عنوان زبان خارجی مطرح‌اند.

با توجه به سبک نسبتاً ساده نگارش اثر اصلی، مطالعه آن برای مخاطبان دسته چهارم دشوار نخواهد بود؛ به‌علاوه، در کلاس‌های رشته آموزش زبان دروس به زبان فرانسه تدریس می‌شود. بنابراین ترجیح دارد دانشجویان را به سمت تقویت بنیه زبان خود و مطالعه متون تخصصی به زبان اصلی تشویق کنیم.

۵. پیش‌نهاد

با توجه به مطالب فوق می‌توان چند مورد را به‌عنوان پیش‌نهاد مطرح کرد:

در ترجمه آثار، گروهی از متخصصان کتاب‌های شاخص (آثار به‌روز یا منابع دست اول قدیمی و پایه) حوزه مورد نظر را شناسایی و به تحلیل، نیازسنجی، و مخاطب‌سنجی دقیق‌تر و حرفه‌ای‌تری مبادرت کنند و سپس به ترجمه آن‌ها دست زنند؛ به این ترتیب، به یک انسجام درون‌حوزه‌ای نیز خواهیم رسید. به این نکته باید توجه ویژه شود که ترجمه آثار جدید مخاطبان را با زمینه‌های تحقیقاتی به روز دنیا بیش‌تر آشنا می‌کند. شایسته است آثار تألیفی یا ترجمه که برای دانشجویان، به‌ویژه در نشرهای دانشگاهی به چاپ می‌رسد، کتاب‌های آموزشی متناسب با آن‌ها باشد که بدون اطلاعات پیشین به درک کامل آن‌ها دست یابند.

در آخر می‌توانیم بگوییم ترجمه مکمل اثر اصلی است؛ در صورت وجود خلأ در آن، مترجم آشنا به حوزه ترجمه و حوزه تخصصی متن اصلی می‌تواند به کمک پانوشت‌ها یا پی‌نوشت‌ها درصد رفع آن برآید و متن زبان مقصد را متناسب با مخاطبان خود روشن کند.

منابع

ژرمن، کلود (۱۳۸۸). *رویکرد ارتباطی در آموزش زبان*، ترجمه روح‌الله رحمتیان، تهران: سمت.

- Anderson, John R. (1990). *Cognitive psychology and its implications*, Freeman: New York.
- Barbin, Franck (2011). "Dépasser la dualité en traduction: l'équivalence en matière de questionnaire", *Le double en traduction ou l' (impossible?) entre-deux*, volume 1. Ouvrage collectif sur la direction de Mariaule, Michael & Wecksteen, Corinne. Artois: Artois Presses Université.
- Bérard, Évelyne (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*, Paris: Clé international.
- Bertocchini, Paola and Edvige Costanzo (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris: Clé international.
- Cuq, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Clé international.
- Dausendschön-Gay, U. and U. Krafft (1990). "Éléments pour l'analyse du SIASS", Communication présentée au colloque *Interaction et acquisition: variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*, Réseau européen acquisition des langues: Bielefeld.
- Dewaele, JM. (2003). "Compte rendu-hommage: l'œuvre de L. Selinker", *Linx* [En ligne], 49 |2003, mis en ligne le 18 mars 2011, consulté le 16 octobre 2012. URL: <http://linx.revues.org/564>
- Eco, Umberto (2006). *Dire presque la même chose. Expériences de traduction*, traduit de l'italien par Myriem Bouzaher, Paris: Éditions Grasset & Fasquelle.
- Fortin, Claudette & Rousseau, Robert (1989). *La psychologie cognitive: une approche de traitement de l'information*, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Germain, Claude (1993). *Le point sur l'approche communicative*. 2^e éditions, Québec : Centre Éducatif et Culturel.
- Guilbert, Louis (1973). "La spécificité du terme scientifique et technique", *Langue française*, No. 17.
- Klein, Wolfgang (1989). *L'acquisition de langue étrangère*, Paris: Armand Colin.
- Lions-Olivieri, Marie-Laure and Liria, Philippe (2003). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues, Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone: Difusión.
- Puren, Christian (2006). "De l'approche communicative à la perspective actionnelle", *Le Français dans le Monde*, No. 347.
- Vogel, Klaus (1995). *Interlangue, La langue de l'apprenant*, Traduit de l'allemand par Brochée, J.M et Confais, J. P, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.