



فصلنامه

## مطالعات زبان و ترجمه

منتشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

بومی‌سازی مدل پنجگانه عناصر فرهنگی نیومارک با زبان و فرهنگ فارسی: ارائه تقسیم‌بندی نه‌گانه

سیدمحمد رضا هاشمی - نادیا غضنفری مقدم

مقاومت و براندازی گفتمان ادبی غالب در شعر نیما یوشیج و والت ویتمن

فاضل اسدی امجد - محمد رضا روحانی منش

نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی

رضا پیش‌قدم - فاطمه وحیدنیا - آیلین فیروزیان پوراصفهان

وجهیت در ترجمه: مورد پژوهی ترجمه‌های فارسی سبک روایی وولف در رمان *The Waves*

سمیه دل‌زنده‌روی - هلن اولیایی‌نیا

رابطه بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی در بین زبان‌آموزان ایرانی

فرخ‌لقاء حیدری - زهرا بهرامی

نمود جنسیت در کتاب *American English File*

علی روحانی - سمیه اکبرپور

شاپا: ۵۲۰۲-۲۲۲۸ سال چهل و هفتم، شماره دوم تابستان ۱۳۹۳



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه  
(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)  
(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد  
مدیر مسئول: دکتر سیدحسین فاطمی  
سردبیر: دکتر بهزاد قنسولی  
مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان  
اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود رحیم پور (استاد دانشگاه تبریز)	دکتر ابوالقاسم پرتوی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (دانشیار دانشگاه مک کواری استرالیا)	دکتر فریده پورگیو (استاد دانشگاه شیراز)
دکتر رحمان صحراگرد (دانشیار دانشگاه شیراز)	دکتر رضا پیش قدم (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر فیروز صدیقی (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر علیرضا جلیلی فر (دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز)
دکتر بهرام طوسی (دانشیار بازنشسته دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر نادر جهانگیری (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر فرزانه فرحزاد (دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی)	دکتر آذر حسینی فاطمی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر بهزاد قنسولی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر مجید حیاتی (استاد دانشگاه شهید چمران اهواز)
	دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)

ویراستار فارسی: سیده مریم فضائلی

ویراستار انگلیسی: دکتر محمد غضنفری

کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان

حروفنگاری و صفحه‌آرایی: ویدا خندان

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکنسر علی شریعتی. کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)

بها: داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

نشانی اینترنتی: <http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index>

این نشریه در کتابخانه منطقه‌ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می‌شود.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه  
(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)  
(علمی - پژوهشی)

این مجله براساس مجوز شماره ۱۰۲/۴۷۸۲ مورخ ۱۳۷۰/۷/۱۳  
اداره کل مطبوعات داخلی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی  
منتشر می شود.

سال چهل و هفتم، شماره دوم

تابستان ۱۳۹۳

(تاریخ انتشار این شماره: زمستان ۱۳۹۳)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

## راهنمای شرایط فصلنامه برای پذیرش و چاپ مقاله

- ۱- مقاله به ترتیب و شماره‌گذاری زیر، شامل: **عنوان**، **چکیده** (فارسی و انگلیسی، ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه)، **کلید واژگان** (حداکثر پنج واژه)، **۱-مقدمه** (پرسش تحقیق، فرضیه‌ها)، **اهداف**، **۲-پیشینه تحقیق**، **۳-بحث و بررسی**، و **۴-نتیجه‌گیری** باشد. متن کامل مقاله بین ۵۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد. فصلنامه از پذیرش مقاله‌های بلند (بیشتر از ۲۰ صفحه A4 تایپ شده ۲۳ سطری) معذور است.
- ۲- **عنوان مقاله**، مشخصات نویسنده یا نویسندگان (نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی، نام دانشگاه یا مؤسسه آموزشی، نشانی، تلفن و پست الکترونیکی (e-mail) در **صفحه‌ای جداگانه** (اولین صفحه) نوشته شود.
- ۳- ارسال **چکیده انگلیسی** (۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه) در **صفحه‌ای جداگانه**، شامل **عنوان مقاله**، نام نویسنده/نویسندگان، رتبه دانشگاهی، دانشگاه / مؤسسه، پست الکترونیکی، به **زبان انگلیسی**، لازم است.
- ۴- منابع مورد استفاده در متن تصریح شود (مثلاً، شفیع کدکنی، ۱۳۸۹، ص ۴۱۰) و در پایان مقاله براساس سبک **APA** با ترتیب الفبایی، نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان، به شرح زیر (لطفاً به **شیوه نقطه گذاری** عنایت فرمایید):
  - **مقاله**: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان. (سال انتشار). **نام کتاب** - **ایرانیک/ایتالیک** - محل نشر: نام ناشر.
  - **مقاله**: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. **نام نشریه** - **ایتالیک/ایرانیک** - دوره / سال - **ایتالیک/ایرانیک** - (شماره)، شماره صفحات مقاله.
  - **مجموعه مقالات**: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان. (سال انتشار). **عنوان مقاله**. در حرف اول نام خانوادگی (ویراستار/گردآورنده)، **نام مجموعه مقالات** - **ایتالیک/ایرانیک** - (شماره صفحات مقاله). محل نشر: نام ناشر.
  - **سایت‌های اینترنتی**: نام خانوادگی، حرف اول نام (سال انتشار). نام اثر (مقاله/کتاب)، بازیابی روز-ماه، سال، از-نشانی اینترنتی اثر - <http://www.....>
- ۵- ارجاعات در متن مقاله در پراکنش (نام نویسنده، سال انتشار، ص، شماره صفحه) نوشته شود. ارجاع به منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی است. نقل قول‌های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن (block quotation) با تورفتگی (۳ تا ۵ حرف) از سمت راست (فارسی) یا چپ (انگلیسی) درج می‌شوند.
- ۶- معادل لاتین کلمات در مقابل آنها یا در پایین صفحه، به صورت پانویس، نوشته شود.
- ۷- مقاله نباید برای هیچ یک از مجله‌های داخل یا خارج از کشور ارسال و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد.
- ۸- این فصلنامه فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در زمینه‌ی زبان و ادبیات انگلیسی، فرانسه و روسی؛ آموزش زبان انگلیسی، فرانسه و روسی، یا حوزه مطالعات ترجمه و حاصل پژوهش نویسنده/نویسندگان باشد.
- ۹- مقاله باید بر اساس شیوه نامه آیین نگارش فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شده باشد. در صورت لزوم، نشریه در ویراستاری ادبی مقاله، بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.
- ۱۰- نویسندگان گرامی لازم است مقاله‌های خود را به نشانی الکترونیکی <http://jm.um.ac.ir> ارسال فرمایند.

## فهرست مقالات

صفحه		
۱-۲۱	سیدمحمد رضا هاشمی نادیا غضنفری مقدم	بومی سازی مدل پنجگانه عناصر فرهنگی نیومارک با زبان و فرهنگ فارسی: ارائه تقسیم بندی نه گانه
۲۳-۴۴	فاضل اسدی امجد محمد رضا روحانی منش	مقاومت و براندازی گفتمان ادبی غالب در شعر نیما یوشیج و والت ویتمن
۴۵-۷۱	رضا پیش قدم فاطمه وحیدنیا آیلین فیروزیان پوراصفهانلی	نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی
۷۳-۹۳	سمیه دل‌زنده‌روی هلن اولیایی نیا	وجهیت در ترجمه: مورد پژوهی ترجمه‌های فارسی سبک روایی وولف در رمان <i>The Waves</i>
۹۵-۱۰۶	فرخ‌لقاء حیدری زهرا بهرامی	رابطه بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی در بین زبان‌آموزان ایرانی
۱۰۷-۱۳۱	علی روحانی سمیه اکبرپور	نمود جنسیت در کتاب <i>American English File</i>

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۳

## بومی‌سازی مدل پنجگانه عناصر فرهنگی نیومارک با زبان و فرهنگ فارسی:

### ارائه تقسیم‌بندی نه‌گانه

سیدمحمدرضا هاشمی (دانشیار زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، نویسنده مسئول)

hashemi@um.ac.ir

نادیا غضنفری‌مقدم (دانشجوی دکتری مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد)

n.ghazanfari@stu.um.ac.ir

### چکیده

گاهی مترجمان به‌هنگام ترجمه عناصر و مفاهیم فرهنگی اعم از اجتماعی، مذهبی و سیاسی و گاهی تاریخی، با چالش‌ها و تردیدهایی روبه‌رو می‌شوند. صاحب‌نظران ترجمه دیدگاه‌های مختلفی درباره شیوه مواجهه با این‌گونه چالش‌ها ارائه کرده‌اند. نیومارک یکی از این صاحب‌نظران است که با ارائه تقسیم‌بندی‌ای پنج‌گانه از مفاهیم فرهنگی، برای ترجمه آن‌ها پیشنهادهایی داده است. چارچوب نظری نیومارک مبنای مطالعات متعددی در زبان فارسی قرار گرفته است؛ اما پرسش این است که آیا می‌توان الگوی نیومارک را در ترجمه مفاهیم فرهنگی فارسی به‌کار گرفت؟ هدف از انجام پژوهش حاضر ارائه پاسخی هرچند محدود به این پرسش است. در این راستا، چهار داستان کوتاه محاوره‌ای، حاوی مفاهیم فرهنگی، از آثار جلال آل‌احمد انتخاب گردیدند و براساس مدل پیشنهادی نیومارک بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی نمی‌تواند تمام عناصر فرهنگی فارسی را در برگیرد. به این دلیل، چهار شاخه جدید به الگوی نیومارک افزوده شد و تغییراتی جزئی در بخش‌های دیگر آن صورت گرفت. نتایج این پژوهش می‌تواند برای مقاصد آموزشی و تربیت مترجم مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ، نیومارک، جلال آل‌احمد، ترجمه، زبان فارسی.

### ۱. مقدمه

ترجمه و انتقال مفاهیم فرهنگی همواره از مشکل‌ترین چالش‌های پیش‌رو در فرایند ترجمه بوده است. مترجمان، با وجود تلاش بسیار در انتقال مفاهیم از متن مبدأ به زبان مقصد، گاهی

در ترجمه آن‌ها درمی‌مانند؛ البته، صاحب‌نظران و مترجمان توانسته‌اند با ارائه راهکارهای مختلف، تاحدی مشکل ترجمه‌ناپذیری اقلام فرهنگی را تسهیل کنند؛ اما مسئله این است که برگرداندن این عناصر تنها بخشی از دشواری کار است و انتقال مفاهیم ضمنی و نیز ایجاد انگیزش و واکنش عاطفی در مخاطب، جنبه دشوارتر این چالش می‌باشد. مشکل زمانی دوچندان می‌شود که مترجم با آن دسته از عناصر و مفاهیم فرهنگی (اعم از مذهبی، سیاسی، اجتماعی و غیره) روبه‌رو می‌شود که اصطلاحاً معادل صفر<sup>۱</sup> (هممود، ۲۰۰۹) دارند؛ یعنی، آن مفاهیم یا در زبان و فرهنگ مقصد وجود ندارند یا مخاطب زبان مقصد برداشت متفاوتی از آن‌ها دارد.

با وجود مطالعات متعدد در حوزه فرهنگ، تعریف ثابت و واحدی برای فرهنگ ارائه نشده است. هر تعریف جنبه‌ای از ماهیت فرهنگ را بیان می‌کند. برخی از تعریف‌های ارائه شده چنین هستند: «نشان تمدن و یک زندگی ایده‌آل»، «سبک زندگی مردم»، «نوعی آگاهی فردی و اجتماعی که سبب می‌شود رفتار و گفتارهای خود و سایرین را «مقبول» یا «نامقبول» تشخیص داد» (کتان، ۲۰۰۹، ص. ۷۶). همچنین، فرهنگ را دانشی می‌دانند که فرد از کودکی آن را فرامی‌گیرد و به‌مرور زمان در وجودش عجين می‌گردد و موجب می‌شود تا گاهی تفاوت‌هایی را میان خود و افراد جوامع دیگر «احساس کند» (کتان، ۱۹۹۹، ص. ۸۲؛ صالحی، ۲۰۱۲). زبان هر فرد یکی از نشانه‌های هویت و تعلق اجتماعی و فردی او است که محروم شدن از امتیاز صحبت کردن به آن می‌تواند همچون اخراج او از اجتماع و طرد از فرهنگ خودی و از دست دادن هویت تلقی شود؛ «بنابراین، می‌توان گفت زبان تداعی کننده حقیقتی فرهنگی است» (کرامسخ، ۱۹۹۸، ص. ۳).

مطالعات فرهنگی و اجتماعی جدید نشان می‌دهند که فرهنگ متأثر از عوامل اجتماعی پیرامون و نیز تأثیر گذار بر آن‌ها است. نظام باورها، ایدئولوژی و سیاست‌های فرهنگی - اجتماعی یک جامعه به فرهنگ «شکل» می‌دهد و آن را «سویه‌دار» می‌کند (کتان، ۱۹۹۹، ص. ۷۳). زبان به‌مثابه یکی از مهم‌ترین عناصر اجتماعی در فرهنگ هر ملت، ارتباطی بسیار تنیده و

---

1. Nil-equivalence



مستقیم با فرهنگ دارد و بر آن اثر می‌گذارد و از آن تأثیر می‌پذیرد. سَپیر<sup>۱</sup> (به‌نقل از کتان، ۱۹۹۹، ص. ۷۳) بر این باور است که زبان در فرهنگ شکل می‌گیرد: اگر هر چیزی «زمینه‌ای» داشته باشد، فرهنگ «زمینه» و «قرارگاه» زبان است. مالینوسکی (۱۹۳۵)، به‌نقل از حتیم و میسن، (۱۹۹۰) نیز در مطالعات انسان‌شناختی و زبان‌شناختی خود «بافت موقعیت» یا «بافت فرهنگی» را مطرح می‌کند که درک آن پیش از تحقق ترجمه الزامی است. وی تأکید می‌کند که انتقال مفهوم یک متن، واژه، عبارت، و غیره بدون توجه به بافت فرهنگی آن ناممکن است.

لفویر (۱۹۹۲، ص. ۷۶) معتقد است که ترجمه عناصر و مفاهیم فرهنگی از دشوارترین مشکلات ترجمه محسوب می‌شود؛ به‌ویژه که هر متن در زمینه فرهنگی خاص خود شکل می‌گیرد. این زمینه فرهنگی در کنار برخی از پیش‌انگاره‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی یک جامعه «شبکه‌های مفهومی» را تشکیل می‌دهد که هر متن براساس مجموعه‌ای از آن‌ها پایه‌گذاری شده است (بسنت، ۲۰۰۷، ص. ۲۰). بسنت «شبکه‌های مفهومی» را مفاهیمی می‌شمارد که برای مردم یک کشور نهادینه می‌شود و «انتظارات» و «توقعات» خاصی در آن‌ها ایجاد می‌کند. اهالی یک فرهنگ براساس انتظارات غالب در جامعه، توقعات خاصی از متن‌گونه‌ها<sup>۲</sup> دارند و با برقرارکردن ارتباط میان مفاهیم آشنا (اطلاعات قدیمی) و اطلاعات جدید متن را درک می‌کنند؛ البته لازم است ذکر شود که این «شبکه‌های مفهومی» به‌مرور زمان و با وضع و تغییر شرایط اجتماعی، تاریخی، سیاسی، مذهبی و فرهنگی یک جامعه و ایدئولوژی‌های غالب آن تغییر می‌کنند (بسنت و لفویر، ۱۹۹۸). این الگوهای فکری، بازتابی از ایدئولوژی‌ها و باورهای اجتماع می‌باشند؛ اما می‌توانند به‌طورکلی با انتظارات جوامع دیگر نیز اشتراکاتی داشته باشند (بسنت و لفویر، ۱۹۹۸). در این صورت، هرچه این شبکه‌ها در بین دو فرهنگ و زبان مبدأ و مقصد متفاوت باشند، ترجمه نیز به‌مراتب دشوارتر خواهد بود (بسنت و لفویر، ۱۹۹۸). در چنین حالتی، به‌گفته لفویر (به‌نقل از بسنت، ۲۰۰۷، ص. ۲۰)، احتمال دارد مترجم «شبکه‌های مفهومی» را به‌نفع جامعه مقصد تغییر دهد و بازنویسی نماید. لپی‌هالمه

---

1. Sapir

2. Text types

(۱۹۹۷، ص. ۳) با تشبیه مترجم به بیننده‌ای که از دورن بالگرد به پایین می‌نگرد، بر این باور است که مترجم یا محقق ترجمه، هنگام ترجمه متن و برخورد با عناصر فرهنگی باید با اشراف به متن عمل کند که این، بدان معنا است که ابتدا، «بافت فرهنگی» متن و سپس، «بافت موقعیتی» آن و سرانجام، خود «متن» را با دقت درک نماید و سپس، منتقل کند.

یکی دیگر از ضرورت‌های پرداختن به ترجمه عناصر و مفاهیم فرهنگی این است که غالباً افراد برداشت‌هایی خاص از اقوام و ملت‌ها دارند که گاه به دلایل سیاسی و یا پیش‌داوری غلط می‌توانند اشتباه باشند. هدف ترجمه می‌تواند معرفی مفاهیم نو و فرهنگ جدید به مخاطب یا دستکاری در مفاهیم و فرهنگ مبدأ، برای ارائه تصویری خاص از آن‌ها (مدح یا قدح فرهنگ مبدأ) باشد؛ بنابراین، ترجمه، کنشی بی‌طرف و همواره وفادار به متن و نویسنده نیست؛ ترجمه تقریباً همیشه در راستای منافع و مقاصد شخص یا گروه خاصی انجام می‌شود. به‌همین دلیل است که هر متن و مطلبی برای ترجمه انتخاب نمی‌شود؛ زیرا، هر ترجمه‌ای آوردگاه تقابل و گزینش ایدئولوژی‌ها است: ایدئولوژی متن مبدأ، ایدئولوژی غالب جامعه مقصد، ایدئولوژی مترجم (که ممکن است با ایدئولوژی غالب جامعه متفاوت باشد).

## ۲. پیشینه تحقیق

در مطالعه‌ای، عزیز و لتاویش (۲۰۰۰) انواع سوگیری متن مقصد در مواجهه با فرهنگ مبدأ را بررسی کرده‌اند. آن‌ها به دنبال پاسخ به این پرسش بوده‌اند که متن مقصد تا چه اندازه پذیرای مفاهیم فرهنگی زبان مبدأ است و آن‌ها را به خدمت می‌گیرد. نتیجه این تحقیق نشان داد که در ترجمه مفاهیم فرهنگی، سه روش خاص قابل مشاهده است:

۱. «انضمام مفاهیم» یا «یکپارچه‌سازی»: عبارت است از تمایل بیشتر به سمت فرهنگ مقصد؛ البته بدون تطابق کامل با فرهنگ مقصد؛
۲. «بیگانه‌سازی»: عبارت است از فاصله گرفتن ترجمه از هر دو فرهنگ مبدأ و مقصد؛ ترجمه بی‌طرف و بدون سوگیری خاص نسبت به هیچ یک از دو فرهنگ.

۳. «ترجمه (فرهنگ) مبدأ» یا «مبدأگرایی»:<sup>۱</sup> عبارت است از ترجمه‌ای سویه‌دار در راستای حفظ مفاهیم فرهنگی زبان مبدأ و انتقال آن‌ها در ترجمه.

برخلاف تحقیقاتی که به آن‌ها اشاره شد، مولداوسکی (۲۰۰۰) در جریان یک پروژه ترجمه قرار گرفته و عناصر و مفاهیم فرهنگی را شناسایی، استخراج، دسته‌بندی و ترجمه کرده است. وی فصل اول یک رمان را با توجه دقیق به عناصر فرهنگی، از زبان اسپانیولی به انگلیسی برگردانده است. به گفته او، عناصر فرهنگی این اثر در تمامی شاخه‌های طبقه‌بندی نیومارک قرار می‌گرفتند؛ هرچند برخی از مثال‌هایی که او فرهنگی تلقی کرده است، قابل تأمل می‌باشند؛ مثلاً، ماشین «رولز رویس». کمتر ماشینی را می‌توان یافت که «فرهنگی» باشد (یعنی، صرفاً به فرهنگ خاصی تعلق داشته باشد) و در ترجمه نیز معمولاً اسم ماشین ذکر می‌شود و در صورت لزوم، در پانویس توضیح داده می‌شود: «نوعی ماشین است که ...».

همچنین، مولداوسکی (۲۰۰۰) «زبان بدن و عادات» را زیرشاخه‌ای از روابط و مفاهیم اجتماعی می‌داند و نه به‌عنوان شاخه‌ای مجزا؛ زیرا، در اجتماع رفتارهای تعریف‌شده و خاص از افراد انتظار می‌رود؛ مانند رفتارهایی که در یک جامعه، از جنس مؤنث و مذکر انتظار می‌رود؛ اما فرهنگ همیشه به‌معنای فرهنگ کل جامعه نیست. گاه می‌توان از فرهنگ گروه خاصی نام برد؛ مانند فرهنگ گروه‌های سیاسی، اقتصادی، پزشکی، مترجمان، شاعران، بازیگران، پلیس و غیره که رفتار متناسب با اجتماع یا گروه خاص خود را دارند.

جیمز (۲۰۰۲) در مطالعه خود علاوه‌بر بحث از روش‌های مختلف ترجمه مفاهیم خاص فرهنگی، به مدل پنج‌گانه نیومارک پرداخته و در توضیح آن مثال‌هایی را آورده است. جیمز در بیان علت انتخاب مدل پنج‌گانه نیومارک برای مطالعه می‌گوید، مدل ذکر شده به مراحل موجود در فرایند ترجمه<sup>۲</sup> اختصاص دارد. از منظر جیمز، فرایند ترجمه نسبت به متن نهایی ترجمه (متن مقصد) در اولویت قرار دارد و دارای اهمیت می‌باشد. فرایند درک متن مبدأ و مراحل تصمیم‌گیری برای انتخاب بهترین شیوه ترجمه تأثیر ژرفی بر اثر نهایی می‌گذارد. علاوه‌براین، مدل پنج‌گانه نیومارک بر لزوم

1. Source translation
2. Translation process

تحلیل دقیق عناصر و مفاهیم سازنده بافت متن مبدأ تأکید می‌کند. جیمز کاریکاتور را عنصری فرهنگی و زیرمجموعه «زبان بدن و عادات رفتاری» در مدل نیومارک قرار می‌دهد. وی معتقد است که کاریکاتور بیانگر سوگیری، پیش‌داوری یا برجسته‌سازی برخی از مفاهیم فرهنگی در افراد یک جامعه می‌باشد؛ برای مثال، فرانسوی‌ها وقتی بخواهند کاریکاتور مردان آفریقای شمالی را بکشند، آن‌ها را در حال ساختن صنایع دستی نشان می‌دهند. به علاوه، آن‌ها افراد سطح پایین الجزایری و مراکشی را بسیار تعارفی به تصویر می‌کشند.

تریوانی (۲۰۰۲) در بررسی ترجمه‌هایی که به زبان هندی انجام شده‌اند، ملاحظه کرد که غالباً تعداد و نوع مشخصی از عناصر فرهنگی همواره چالش برانگیز بوده‌اند. به نظر وی، عناصر فرهنگی مشکل‌ساز در زبان هندی را می‌توان به ۸ دسته تقسیم کرد.<sup>۱</sup> اساس این تقسیم‌بندی، طبقه‌بندی نیومارک<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) از عناصر و مفاهیم فرهنگی بوده است.

پاولوویچ و پوسلک (۲۰۰۳) نیز مدلی برای دسته‌بندی عناصر فرهنگی ارائه داده‌اند که شامل ۱۳ شاخه می‌شود.<sup>۳</sup> مدل یادشده نیز به نوعی از مدل نیومارک الهام گرفته است؛ زیرا، شاخه‌ها و زیرشاخه‌های آن یکسان هستند. این طبقه‌بندی جامع‌تر و دقیق‌تر است؛ اما به گفته پاولوویچ و پوسلک، برخی از شاخه‌ها همپوشانی دارند (مانند همپوشانی «اقتصاد» و «کار»، یا «عادات زندگی روزمره» با اکثر شاخه‌ها) و این همپوشانی، فرایند تحلیل را کمی پیچیده می‌کند. افزون‌براین، در

۱. اسم‌ها، روابط اجتماعی، وابسته‌های غذایی، لباس و تزئینی‌ها، آداب و رسوم، باورها و احساسات، عناصر مذهبی و اسطوره‌ها و داستان‌ها، محیط و جغرافیا.

۲. تقسیم‌بندی عناصر و مفاهیم فرهنگی، از نظر نیومارک:

الف. طبیعت و پدیده‌های طبیعی و اقلیم: انواع باد، چمن، زمین، و ...؛

ب. وسایل امرار و معاش: خوراکی‌ها، نوشیدنی‌ها، پوشاک، مسکن، شهر و مکان زندگی؛

پ. مفاهیم خاص اجتماعی - فرهنگی: انواع مشاغل و تفریحات؛

ت. سازمان‌ها، آداب و رسوم، نهادها، فعالیت‌ها و اعمال و باورهای دولتی و اداری، سیاست، مذهب و هنر، زبان بدن و عادات.

۳. فعالیت‌های سیاسی و اداری، اقتصاد، مذهب، تاریخ، زندگی روزمره، فرهنگ مادی، محیط و اقلیم، وابسته‌های تفریح و کار، عادات و رفتار، اقلام خطاب، تحصیلات، نیروهای مسلح، مؤسسات و مراکز سرگرمی.

فرهنگی بودن بعضی از شاخه‌ها نیز تردید وجود دارد؛ برای مثال، اقتصاد، تاریخ، تحصیلات و برنامه آموزشی و نیروهای مسلح. بیشتر مفاهیمی که در این شاخه‌ها قرار می‌گیرند، جهان‌شمول هستند و برای ترجمه آن‌ها (حداقل در انگلیسی) معادل شناخته شده<sup>۱</sup> ارائه شده است. پاولوویچ و پوسلک (۲۰۰۳) دلیل فرهنگی بودن این شاخه را تفاوت‌های قابل ملاحظه در نظام‌های آموزشی و ارتشی می‌دانند. آنان در مورد شاخه «طبیعت و اقلیم» معتقد هستند که هر جامعه‌ای درک خاصی از محیط پیرامون خود دارد. این دو حتی رنگ‌ها را نیز در این شاخه قرار می‌دهند که در زبان فارسی مثالی ملموس برای این شاخه، «شالیزارهای شمال» است.

به اعتقاد فایق<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، آثار ادبی به دلیل ماهیت کاملاً فرهنگی خود مهم‌ترین آثار فرهنگی یک جامعه‌اند که «نادرست»<sup>۳</sup> یا «دستکاری» شده ارائه می‌شوند. ترجمه نیز ماهیت فرهنگی دارد و به همین دلیل فایق بر این باور است که برخلاف نظر سنت‌گرایان مبنی بر وفاداری به متن اصلی و ارائه ترجمه بی‌طرفانه، ترجمه نمی‌تواند «بی‌طرف» باشد؛ زیرا، حتی جایگزینی عناصر خاص یک متن می‌تواند واکنش خاصی را در مخاطب برانگیزد؛ به عنوان مثال، فایق (۲۰۰۸) با تحلیل گفتمان و فرهنگ عربی و انگلیسی، اصل «جانبداری» را در ترجمه بررسی کرده است. وی دو عنصر اساسی ترجمه را فرهنگ و زبان می‌داند؛ اما اذعان می‌دارد که فرهنگ سبب سوگیری زبان و در نتیجه، سبب سوگیری فرایند ترجمه و روش‌های آن گردیده است. یکی از مثال‌های او مفهوم «جهاد» است که بار معنایی آن در فرهنگ اسلامی (جهاد «فی سبیل الله») و فرهنگ غربی (کشتن بی‌رحمانه و تروریسم) تفاوت دارد. فایق (۲۰۰۸) معتقد است اگر مترجم از گفتمان‌های فرهنگی غالب بر یک اثر آگاه باشد، می‌تواند ترجمه‌ای به مراتب خشتی‌تر ارائه دهد.

هیمود (۲۰۰۹) ترجمه عناصر و مفاهیم فرهنگی از عربی به انگلیسی و برعکس را با استفاده از مدل نیومارک و نیز روش‌های پیشنهادی ترجمه او بررسی کرده است. برای این تحقیق، داده‌ها از ترجمه پنج مترجم با تحصیلات دانشگاهی استخراج شده‌اند. از هر پنج مترجم خواسته شده بود که متون انگلیسی را به عربی و عربی را به انگلیسی برگردانند.

1. Recognized equivalence

2. Faiq

3. Misrepresentation

هیمود (۲۰۰۹) در مورد عناصر فرهنگی مرتبط با «طبیعت و اقلیم» معتقد است که آب و هوا و شرایط محیطی یک اقلیم بر واژگان آن جامعه نیز اثر می‌گذارند. در انگلیس هوا سرد و بارانی؛ ولی در عربستان داغ و بیابانی است و به این دلیل است که در انگلیسی از اصطلاح «کسی را به گرمی در آغوش کشیدن» استفاده می‌شود؛ در حالی که در عربستان تعبیر «استقبال حار» (حار به معنای داغ و سوزان) به کار می‌رود؛ البته، وی نیز همچون سایر محققان نتوانسته است مثال مناسبی را برای این بخش از مدل نیومارک پیدا کند. همچنین، هیمود (۲۰۰۹) در قسمت «مواد و وسایل»، به عبارت WWW اشاره می‌کند که جزو فناوری است و به دلیل نیاز به انتقال آن به زبان دیگر و نبود معادل، در ترجمه از همان واژه استفاده می‌شود.

همچنین، هیمود (۲۰۰۹) با اشاره به مفاهیم صریح و ضمنی اشاره می‌کند که مشکل صرفاً انتقال مفهوم اولیه نیست؛ بلکه انتقال تمامی معانی ضمنی یک عنصر یا ترکیب زبانی است؛ برای مثال، در شاخه مذهب، تعبیر «مریم باکره» را که با لقب «مادر خدا» نیز در انگلیسی می‌آید، ذکر کرده است. ترجمه تحت‌اللفظی «مادر خدا» در متن مقصد موجب شوک فرهنگی و ایجاد اثر منفی در مخاطب غیرمسیحی خواهد شد. به همین دلیل این تعبیر با «مریم مقدس» جایگزین شده است.

پژوهش چانگ-لینگ (۲۰۱۰) مطالعه دیگری در مورد تغییر زاویه دید در انتقال مفاهیم فرهنگی متن مبدأ در ترجمه است. وی با بررسی ترجمه متون غربی به زبان تایلندی قبل و بعد از سال ۲۰۰۰، نشان داد که حتی روش‌های ترجمه‌ای که در این بازه زمانی استفاده شده‌اند، وابسته به روابط دوستانه یا خصمانه سیاسی این جوامع بوده‌اند؛ برای مثال، زمانی که روابط سیاسی تایلند و غرب دوستانه بود (قبل از سال ۲۰۰۰)، مترجم با استفاده از راهبردهای افزایش، تصریح<sup>۱</sup> و توضیح سعی کرده است مفاهیم غربی را به مخاطبان تایلندی معرفی نماید؛ اما زمانی که روابط میان دو کشور تیره شد (بعد از سال ۲۰۰۰)، بیشتر از روش‌های حذف، تلویح<sup>۲</sup>، اقتباس و جایگزینی مطالب با فرهنگ و اندیشه تایلندی استفاده شده است.

- 
1. Explicitation
  2. Implication

حسینی معصوم و داوطلب (۲۰۱۱) با استفاده از روش‌های ترجمه نیومارک، ترجمه عناصر فرهنگی را در رمان *دوبلینی‌ها*، در ترجمه مشترک محمدعلی صفاریان و صالح حسینی بررسی کرده‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که در این اثر، بیشترین فراوانی مفاهیم فرهنگی از نوع «وسایل امرار معاش» و انواع «سازمان‌ها» بوده و بیشترین روش‌هایی که برای ترجمه مفاهیم دشوار فرهنگی اتخاذ شده، به ترتیب «تعمیم» و «وام‌گیری» بوده است.

غضنفری مقدم و شریفی مقدم (۲۰۱۲) ترجمه عناصر فرهنگی از فارسی به انگلیسی را در «جشن فرخنده» جلال آل‌احمد بررسی کرده‌اند. حاصل این پژوهش نشان داد که این اثر که با هدف آموزشی (انتقال زبان و فرهنگ شرقی به زبان انگلیسی) انجام شده و انتظار می‌رفته است که خشتی و بی‌طرف باشد، کاملاً در راستای تأیید تعصبات نادرست غرب از جامعه ایرانی ترجمه شده است. دستکاری در این ترجمه تا جایی پیش رفته است که فضای انقلابی داستان به کلی تغییر یافته و به ضد خود تبدیل شده است. تمام نمونه‌های دستکاری فقط در ترجمه سوگیرانه عناصر و مفاهیم فرهنگی به نفع غرب بوده است. یکی از مثال‌های بارز دستکاری در این ترجمه، استفاده از «ملا» (Mulla) به جای «یارو» می‌باشد.

نوروزی (۲۰۱۲) به بررسی مفاهیم و عناصر فرهنگی در متون خبری پرداخته است. وی نیز داده‌های فرهنگی استخراجی خود را براساس مدل عناصر فرهنگی پنج‌گانه نیومارک گردآوری کرده و سپس، ترجمه آن‌ها را براساس روش‌های پیشنهادی ترجمه نیومارک سنجیده است. حاصل این تحقیق نشان داد که اکثر واژگان فرهنگی به کار رفته در متون خبری، ریشه در واژگان عربی و اسلامی و همچنین، قومیت‌های ایرانی دارند. در این تحقیق، «آب‌های گرم خلیج فارس» را از مصادیق مفاهیم فرهنگی برای «طبیعت و اقلیم» می‌شمارند؛ البته، مقایسه این مثال با مثال دیگری همچون «کرسی» شاید کمتر حالت فرهنگی به خود بگیرد. باین حال، یافتن واژگان و ترکیب‌های فرهنگی برای «طبیعت و اقلیم» دشوار است؛ زیرا، با توسعه علم جغرافیا، اکنون تقریباً تمامی نقاط و نواحی، اسم و معادل مشخصی در هر زبان دارند. همچنین، نوروزی (۲۰۱۲) در مطالعه خود شاخه‌های دیگری مانند فناوری، لوازم آرایشی، خانه/مسکن و موسیقی را اضافه کرده است که تمام این موارد فاقد مثال‌های واضح هستند و همپوشانی دارند.

ایسماواتی (۲۰۱۳) ترجمهٔ رمان *آراگون* اثر کریستو پائولینی از انگلیسی به اندونزیایی را بررسی کرده است. الگوی تحقیق، چارچوب عناصر فرهنگی پنج‌گانه نیومارک بوده است و داده‌ها نیز براساس روش‌های ترجمهٔ نیومارک سنجیده شده‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بیشترین فراوانی عناصر فرهنگی مربوط به «وسایل امرار معاش» بوده است (۴۳/۵٪) و پس از آن، «طبیعت و اقلیم» (۲۶/۶٪)، «سازمان‌ها» (۱۵/۶٪) و «مفاهیم خاص اجتماعی- فرهنگی» (۸/۲٪) به ترتیب بیشترین فراوانی را داشته‌اند. سپس، ایسماواتی (۲۰۱۳) با بررسی ترجمهٔ این عناصر و ترکیبات در متن مقصد، نشان می‌دهد که به دلیل تشخیص صحیح عناصر و مفاهیم فرهنگی و اتخاذ مناسب‌ترین شیوهٔ ترجمه برای آن‌ها، ترجمهٔ اندونزیایی داستان «آراگون» برای مخاطبان اندونزیایی دلنشین و روان بوده است. مطالعاتی که به آن‌ها اشاره شد، در چند مورد اشتراک دارند: اول، همه از مدل عناصر فرهنگی پنج‌گانه نیومارک استفاده کرده‌اند؛ اما این مدل در همهٔ مطالعات نقش حاشیه‌ای داشته است و در کنار آن، چارچوب‌های دیگری مثل روش‌های پیشنهادی ترجمهٔ نیومارک برای سنجش ترجمه مبنای تحقیق بوده است؛ دوم، همهٔ محققان طبقه‌بندی عناصر و مفاهیم فرهنگی را روش مفیدی برای درک دقیق‌تر متن مبدأ و انتخاب بهترین شیوهٔ ترجمهٔ مفاهیم فرهنگی می‌دانند؛ سوم، انتقال مفاهیم فرهنگی با رعایت نکات معنایی و کارکردی چالش‌برانگیز است؛ و گرنه معادل واژگانی (لغوی، وام‌گیری، ترجمهٔ آوایی و ترجمهٔ تحت‌اللفظی) یا ترکیبی (با توضیح و تصریح) برای آن‌ها در زبان‌های دیگر یافت خواهد شد. مشکل در ارائهٔ مفاهیم ناآشنا یا حتی متفاوت، برای مخاطب زبان مقصد است؛ چهارم، در هیچ مطالعه‌ای مثال فرهنگی واضحی برای شاخهٔ «طبیعت و اقلیم» در مدل نیومارک، ارائه نشده است؛ پنجم، طبقه‌بندی مفاهیم فرهنگی برای مقاصد آموزشی و به‌خصوص تربیت مترجم بسیار مفید است.

### ۳. روش تحقیق

همان‌گونه که در بخش قبل ذکر شد، مطالعات بسیاری براساس نظریه‌های ترجمهٔ نیومارک و به‌ویژه با استفاده از روش‌های ترجمهٔ وی، در زبان‌های مختلف و از جمله در بررسی ترجمهٔ فارسی به انگلیسی و برعکس انجام شده‌اند؛ اما تا آنجایی که نگارندگان آگاهی دارند، در هیچ مطالعه‌ای به بررسی قابلیت کاربرد مدل ذکرشده برای عناصر و مفاهیم زبان فارسی پرداخته نشده است.



مدل نیومارک راهنمای استخراج داده‌های مختلف فرهنگی در تحقیقات و مرتب‌سازی آن‌ها بوده است. در کنار این مدل، روش‌های ترجمه وی برای سنجش شیوه و کیفیت ترجمه آن‌ها نیز محور پژوهش‌های مختلف قرار گرفته است؛ اما این پرسش قابل طرح است که آیا می‌توان مدل نیومارک را در ترجمه عناصر فرهنگی زبان فارسی به کار گرفت؟ و اگر می‌توان، تا چه حد؟ آیا همه عناصر و مفاهیم فرهنگی فارسی را در برمی‌گیرد؟

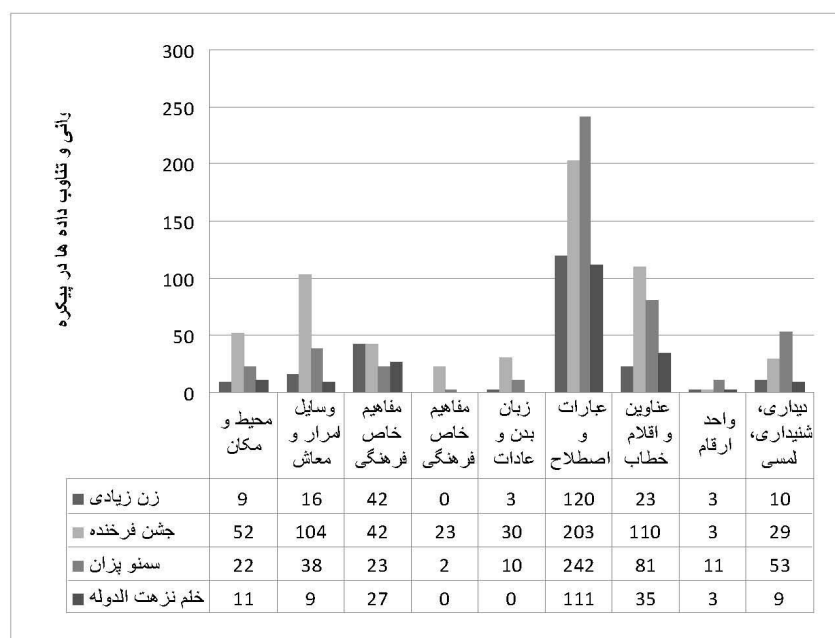
برای دستیابی به هدف تحقیق، از میان متون ادبی پیکره تحقیق انتخاب شد؛ به این دلیل که عناصر و ترکیبات فرهنگی ایرانی در این متون فراوان یافت می‌شوند. آثار جلال آل‌احمد به دلیل داشتن زبان محاوره‌ای، در میان مردم جایگاه شناخته شده‌ای دارند و برای این مطالعه، پیکره مناسبی تشخیص داده شدند. برای استخراج مفاهیم و عناصر فرهنگی مختلف و اطمینان از اینکه شواهد کافی برای سنجش مدل نیومارک بررسی گردد، لازم بود که پیکره به اندازه کافی گسترده و غنی از عناصر و مفاهیم مورد نظر باشد؛ بنابراین، از آثار آل‌احمد، چهار داستان کوتاه «جشن فرخنده»، «سمنو پزان»، «خانم نزهت الدوله» و «زن زیادی» انتخاب شدند.

در مرحله بعد، عناصر و مفاهیم فرهنگی و مذهبی متون استخراج گردیدند و در طبقه‌بندی الگوی نیومارک قرار گرفتند. علاوه بر بررسی و مقایسه بسامد داده‌ها، برای دستیابی به نتیجه‌ای قابل تعمیم، تحلیلی کیفی صورت گرفت. از آنجایی که عقاید مذهبی به مرور زمان در اجتماع نهادینه می‌شوند و رنگ فرهنگی به خود می‌گیرند، این مفاهیم و عناصر نیز جزو داده‌ها قرار گرفتند. نیومارک نیز مذهب را زیر شاخه‌ای از فرهنگ می‌داند.

#### ۴. تحلیل داده‌ها

در پاسخ به سؤال تحقیق و پس از استخراج و تحلیل داده‌ها، مواردی دیده شدند که در هیچ‌یک از شاخه‌های مدل نیومارک جای نگرفتند. این نکته را می‌توان دلیل بر وجود تفاوت فرهنگی میان دو زبان فارسی و انگلیسی دانست؛ به این ترتیب، چهار شاخه دیگر به الگوی نیومارک افزوده شدند تا برای استفاده در تحلیل اقلام فرهنگی زبان فارسی متناسب گردند: ۱. عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای؛ ۲. واحد و

ارقام؛<sup>۳</sup> عناوین و اقلام خطاب؛<sup>۴</sup> اقلام دیداری، شنیداری، لمسی و عطرها<sup>۳</sup>. علاوه بر این، عنوان شاخه «طبیعت و اقلیم» نیومارک به «محیط و مکان» تغییر یافت تا داده‌های فرهنگی بیشتری را در برگیرد. همچنین، شاخه‌های دوم و سوم مدل نیومارک که همپوشانی بسیاری با هم داشتند، با دو عنوان «مفاهیم خاص فرهنگی-اجتماعی» و «مفاهیم خاص فرهنگی-تاریخی» با دقت بیشتری از هم جدا شدند. شکل (۱) داده‌های جمع‌آوری شده را بر طبق تقسیم‌بندی نه‌گانه پیشنهادی این تحقیق نشان می‌دهد. تحلیل کمی و کیفی این داده‌ها به شرح زیر است:



شکل ۱. چارچوب پیشنهادی نه‌گانه عناصر و مفاهیم فرهنگی و داده‌های استخراج شده از پیکره مطالعه

همانطور که مشاهده می‌شود، فراوانی داده‌ها از شاخه «عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای» بیش از بقیه می‌باشد که شاهدهی بر محاوره‌ای بودن گفتمان آل‌احمد است. علاوه بر این، فراوانی «مفاهیم فرهنگی-تاریخی» در داستان «جشن فرخنده»، بیشتر از سه داستان دیگر است؛ زیرا، محوریت داستان

1. Numbers, dates, & units
2. Kinship & address terms
3. Auditory, visuals, & odors

بر واقعه ۱۷ دی و کشف حجاب بانوان بنا شده است. در داستان «سمنو پزان» که محوریت داستان یک «نذر» است، بیشترین فراوانی در «مفاهیم فرهنگی، اجتماعی و مذهبی»، «عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای» و «دیداری‌ها» مشاهده شد. داستان «خانم زهت‌الدوله» در مورد مدرنیته و تقلید کورکورانه از غرب است و در آن، فراوانی مفاهیم فرهنگی کمتر از سه داستان دیگر است؛ زیرا، بافت داستان به گفتمان معاصر امروزی نزدیک شده است. محوریت داستان «زن زیادی» دختری است که در حدود ۴۰ سالگی ازدواج می‌کند و سر ۴۰ روز به خانه پدر فرستاده می‌شود. در این داستان، فراوانی «عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای» و به‌ویژه «دشوژه، ناسزا و نفرین» بیشتر می‌باشد و فضای داستان تیره است. در ادامه، به معرفی و بحث درباره شاخه‌های پیشنهادی جدید تقسیم بندی می‌پردازیم.

در زبان و فرهنگ فارسی، برای ارجاع به افراد خانواده و خویشاوندان، اسامی، القاب و عناوین خاصی به کار می‌روند که در انگلیسی یا با یک کلمه بیان می‌شوند یا فاقد معادل هستند؛ برای مثال، تنها یک واژه cousin برای ارجاع به هشت نوع رابطه خویشاوندی در زبان فارسی به کار می‌رود؛ درحالی‌که در فرهنگ و زبان فارسی، این هشت نوع رابطه خویشاوندی بسیار دقیق‌تر بیان می‌گردد و حتی از لحاظ جنسیت افراد نیز تفکیک می‌شود؛ اما معادل انگلیسی بسیار کلی‌تر است و از انتقال جزئیات معادل‌های فارسی به مخاطب، ناتوان است. این اصل را می‌توان بسط داد و نمونه‌های دیگری را در شغل‌ها و روابط اجتماعی و تحصیلی موجود در جامعه ایرانی و غربی یافت. این عناوین اطلاعات لازم را در مورد درجه اهمیت، میزان احترام، سن و تاحدودی عقاید و باورهای مخاطبان (اعم از میزان تعصبات مذهبی و سیاسی) در اختیار ما می‌گذارند؛ برای مثال، حضرت فاطمه زهرا (سمنو پزان)، صاحب منصب، جاری (جشن فرخنده)، خاله‌زنک‌های فامیل (خانم زهت‌الدوله) و ارنعوت‌های مرده‌شوربرده (زن زی‌ادی).

در الگوی عناصر فرهنگی نیومارک، شاخه یا زیرشاخه خاصی برای این نوع عناوین تعیین نشده است. در راستای متناسب کردن مدل نیومارک برای عناصر و مفاهیم فرهنگی فارسی، شاخه‌ای نو با عنوان «عناوین و اقلام خطاب» به مدل نیومارک اضافه شد. فقط عناوینی در این زیرشاخه قرار گرفتند که رنگ و بوی فرهنگی داشتند.

مورد بعد، اعداد، واحد و تاریخ می‌باشند که می‌توانند مفاهیم خاصی را در یک فرهنگ تداعی کنند و چه بسا جایگزینی آن‌ها با واحد یا تاریخ زبان و فرهنگ مقصد برای مخاطب ناملموس و غریب باشد؛ علاوه بر اینکه مقصود نویسنده متن مبدأ نیز منتقل نمی‌گردد و فضای داستان نیز دچار تحولاتی می‌شود؛ البته، می‌توان از طریق تصریح و توضیح این ارقام، حوادث و علت اشاره به آن‌ها در داستان را برای خواننده متن مقصد (در سخن مترجم و نیز در پانویس و پی‌نوشت) روشن ساخت؛ اما این عمل فقط بر اطلاعات خواننده متن مقصد می‌افزاید؛ درحالی‌که معنای ضمنی و تأثیر عاطفی مورد نظر از متن به خواننده القا نمی‌شود و غالباً واکنش‌های احساسی خوانندگان متن مقصد به آن‌ها نسبت به واکنش‌های خوانندگان متن مبدأ کم‌رنگ‌تر خواهد بود؛ به این ترتیب، شاخه «واحد و ارقام» به مدل نیومارک اضافه شد. چند مثال بارز استخراج شده از پیکره مطالعه در زیر آورده شده است:

- ... جشن فرخنده ۱۷ دی و آزادی بانوان (جشن فرخنده)؛
- چهار قدم بیشتر نبود اما یک عمر طول کشید (زن زیادی)؛
- یک پنج قرانی در آورد ... : بدو باریکلا! یک قرونش مال خودت. چهارزارش آب‌نبات بخر بده بچه‌ها (سمنو پزان)؛
- خواهر برادرها تازه از تقسیم ارث فارغ شده بودند که شهریور بیست پیش آمد (نزهت‌الدوله).
- شاخه «دیداری، شنیداری، لمسی و عطرها» شامل تمام اصوات و الحان فرهنگی اعم از گویش، لهجه و موسیقی، تصاویر، نقاشی، معماری، و تمام بوها و عطرها خاص فرهنگی می‌باشد؛ مانند بوی اسپند، گنلر و عطر گل محمدی که خاص فرهنگ ایرانی است.
- دیداری: دخترهای بی‌شوهر را بیرون فرستادند و یک صندلی روضه‌خوان گذاشتند و پیروپاتال‌ها و شوهردارها چادر کرده و مرتب آمدند و دور تا دور مطبخ به انتظار روضه حدیث کسای آشیخ عبدالله نشستند (سمنو پزان)؛
- شنیداری: دیگ آتش رشته‌اش را میان پاهایش گرفته بود و چمبک زده بود (دیداری) و مشتری‌ها آتش را هورت می‌کشیدند (جشن فرخنده)؛
- عطرها: ته بازار آرسی دوزها دلم از بوی چرم به هم خورد (جشن فرخنده)؛

● **لمسی:** زیر پام فرش بود از پوشال نرم. گوشه و کنار تا دلت بخواهد تخته ریخته بود و چه بوی خوبی می‌داد! (دیداری و عطرها) (جشن فرخنده).

یافته بعدی این پژوهش، واژگان و ترکیبات محاوره‌ای و اصطلاحات فرهنگی می‌باشند که فقط در بافت فرهنگی - اجتماعی خاص خود و با استفاده از مجموعه‌ای از اطلاعات پیش‌زمینه<sup>۱</sup> قابل‌درک هستند. شایان ذکر است که اصطلاحات و ضرب‌المثل‌هایی که مفاهیم جهان‌شمول دارند، در این قسمت قرار نمی‌گیرند؛ زیرا، ممکن است بتوان آن‌ها را در زبان دیگر با معادل‌های بسیار نزدیک جایگزین کرد.

مختاری‌اردکانی (۱۳۷۵) این قبیل ترکیبات زبانی و اصطلاحات فرهنگی - اجتماعی را «جهانی‌های معنایی در زبان عامیانه» می‌شمارد که خود عبارت‌اند از: جناس<sup>۲</sup>، طعنه<sup>۳</sup>، نرم‌گویی (به‌گویی) یا حُسن تعبیر<sup>۴</sup>، زشت‌گویی یا قُبُح تعبیر<sup>۵</sup>، استعاره<sup>۶</sup>، قافیه<sup>۷</sup>، اتباع<sup>۸</sup>، نام‌آوا<sup>۹</sup>، سَرنام<sup>۱۰</sup>، نام خاص یا عام<sup>۱۱</sup>، نام مسخره<sup>۱۲</sup>، مخفّف<sup>۱۳</sup> و تحریف واکه<sup>۱۴</sup>. می‌توان به مقوله‌های بالا، هم‌پندی<sup>۱۵</sup>، دشواژه و ناسزا و نفرین<sup>۱۶</sup>، تعارفات<sup>۱۷</sup> و زبان احساس<sup>۱۸</sup> را نیز اضافه کرد.

- 
1. Presuppositions and schema
  2. Pun
  3. Irony
  4. Euphemism
  5. Dysphemism or cacophemism
  6. Metaphor
  7. Rhyme
  8. Reduplication
  9. Onomatopoeia or echoism
  10. Acronym
  11. Antonomasia or eponym
  12. Nickname
  13. Abbreviation
  14. Phonetic distortion
  15. Collocation
  16. Curses
  17. Phatics, small talk, treating
  18. Feeling language (coined similar to the well-known "body language")

«زبان احساس» به نوعی مشابه «زبان بدن» است. در واقع، زبان احساس از واژگان و ترکیبات لغوی برای ابراز احساسات مانند ترس، اضطراب، شادی، درد، هیجان، همدردی و غیره تشکیل می‌شود؛ برای مثال، «نازی نازی» معادل "there there"، «آخ» معادل "Ouch"، «وای خدا!» یا «ای وای!»، معادل "Oh dear"، "Jesus Christ!" یا "Holy Lord!" در انگلیسی هستند.

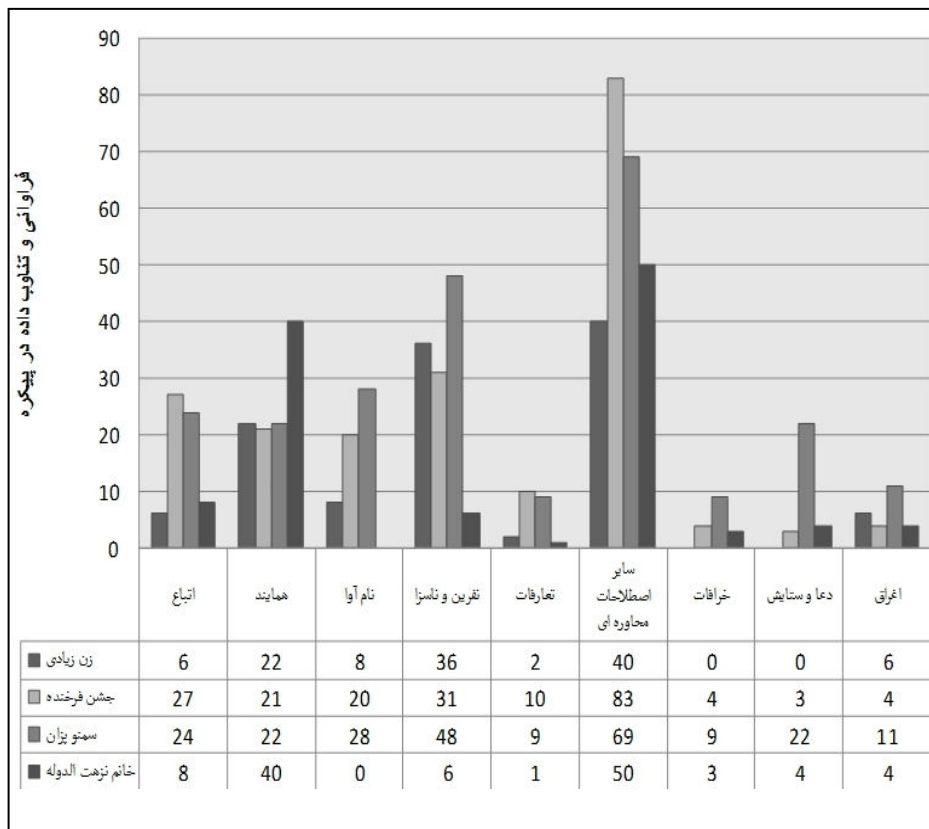
به نظر بیکر (۱۹۹۲)، حتی هماینها نیز به دلیل اینکه در بافت فرهنگی-اجتماعی جامعه شکل می‌گیرند، بار معنایی خاصی دارند. علاوه بر این، هماینها معمولاً معانی ضمنی فرهنگی نیز دارند و بنابراین، نمادی از شرایط فرهنگی کشور مبدأ را نشان می‌دهند. برخی هماینها نیز مستقیماً بر ابزار و وسایل، اجتماع، و محیط اخلاقی و فرهنگی یک جامعه دلالت می‌کنند؛ مانند نان و پنیر و سبزی در فرهنگ فارسی و نان و کره در فرهنگ انگلیسی.

برای این گونه داده‌ها که رنگ و بوی فرهنگی دارند، شاخه‌ای مجزا با عنوان «عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای» به مدل نیومارک افزوده شد. مثال‌های برگرفته از پیکره مطالعه که در این شاخه قرار می‌گیرند، در زیر آورده شده‌اند:

- اختیار دارین (جشن فرخنده)؛
- غلط زیادی نکن، ذلیل شده! (جشن فرخنده)؛
- با آن چک و چانه مرده شور برده‌اش (زن زیادی)؛
- زن پیر ترشیده (زن زیادی)؛
- ... فحش داده‌ام و اله و بله کرده‌ام ... (زن زیادی)؛
- خدا لعنت کند باعث و بانیش را (زن زیادی)؛
- آخر من که کاغذ فدایت شوم ننوشته بودم (زن زیادی)؛
- جهاز عروسیشان را ... خودشان درست کردند و ... ده تا طبق کیش جهازشان را برد (زن زیادی)؛
- اما قریون شکلتون! دلم میخاد فقط مس و تس بیاریدها ... آگه چینی باشه نبادا خدای نکرده یکیش عیب و علتی کنه و روسیاهی به من بمونه (سمنو پزان)؛
- گفتمی چله‌بری کن، کردم. گفتمی تو مرده شورخونه از رو مرده بپر که پریدم و نصف گوشت تنم آب شد. خدا نصیبت نکنه (سمنو پزان)؛

- برای تازه عروس ها پاگشا می دهد (خانم نزهت الدوله)؛
- خودم می دونم و دختر پیغمبر. تا حاجتم رو نگیرم دست از دامنش ورنمی دارم (سمنو پزان)؛
- واه! واه! سر برهنه تو دیار کفرستون! همینت مونده که تن و بدنت رو بدی دست این کافرهای خدانشناس (سمنو پزان).

از آنجایی که در آثار آل احمد این نوع تعبیرات فرهنگی بیش از سایر تعبیرات فرهنگی به کار رفته اند، انواع «عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای» در شکل (۲) تفکیک گردیده اند تا تناوب انواع خاص اصطلاحات محاوره‌ای واضح تر نشان داده شود:



شکل ۲. انواع عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای

همانطور که ملاحظه می‌شود، مطابق با محوریت و موضوع اصلی هر داستان، میزان استفاده از انواع مختلف ترکیبات و اصطلاحات فرهنگی متفاوت بوده است؛ به عنوان مثال، در «سمنو پزان» و «زن زیادی» میزان استفاده از «دشوازه و ناسزا و نفرین» بیشتر از دو داستان دیگر است؛ زیرا، شخصیت اصلی هر دو داستان از شخصیتی دیگر بسیار دلخور است؛ اما در «خانم نزهت الدوله» که با تقلید کورکوانه چشم خود را بر حقایق زندگی بسته و دل‌گرم خوشی‌های دنیوی شده، این میزان به صفر رسیده است؛ البته، وجه مشترک هر چهار داستان این است که «سایر اصطلاحات محاوره‌ای» از بسامد بالایی برخوردارند؛ نکته‌ای که نشانه سبک نویسندگی و گفتمان داستان‌های آل‌احمد است.

### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

پیش از انجام ترجمه، تحلیل معنایی، ساختاری و کاربردی متن مبدأ اهمیت بسزایی دارد و می‌تواند موجب اتخاذ مناسب‌ترین شیوه ترجمه برای هدف خاص (مبدأگرایی، بیگانه‌سازی یا یکپارچه‌سازی) شود. نیومارک الگوی پنج‌گانه‌ای را برای طبقه‌بندی عناصر و مفاهیم فرهنگی ارائه کرده است که به همراه روش‌های پیشنهادی ترجمه وی، مبنای اکثر مطالعات ترجمه مفاهیم و عناصر فرهنگی متون مختلف قرار گرفته است.

با مطالعه کمی و کیفی چهار داستان کوتاه جلال آل‌احمد مشاهده گردید که این مدل برای تمامی اقلام فرهنگ فارسی پاسخ‌گو نیست؛ به این ترتیب، چهار شاخه جدید با عنوان‌های «عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای»، «واحد و ارقام»، «عناوین و اقلام خطاب» و «دیداری، شنیداری، لمسی و عطرها»، در راستای تکمیل و متناسب‌سازی الگوی پنج‌گانه نیومارک پیشنهاد شدند.

تفکیک اقلام فرهنگی موجب می‌شود تا مترجمان با درک بهتر و دقیق‌تر متن مبدأ، روش ترجمه بهتری را انتخاب کنند. این پژوهش گامی در جهت تسهیل فرایند درک مطلب و تحلیل متن مبدأ بود و نتایج نهایی آن به همراه الگوی زیر به مثابه شکل بسط‌یافته الگوی نیومارک، می‌تواند برای آموزش ترجمه عملی مفید باشد:

۱. محیط و مکان: اعم از اسامی خاص فرهنگی که به پدیده‌های طبیعی و اقلیم ممکن است داده شود. همچنین، عنوان مکان‌ها و محیط‌های خاص که بار فرهنگی خاصی دارند (مثلاً دالان، مطبخ، قم، پستو، حجره، مکتب خونه)؛



۲. وسایل امرار معاش: مسکن، خوراکی‌ها، پوشیدنی‌ها و پوشیدنی‌ها (تنها پوشیدنی‌ها را نیز می‌توان از این دسته در الگوهای غیر کلامی قرار داد)؛
۳. مفاهیم خاص فرهنگی - اجتماعی: انواع مشاغل، سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی (مثل هیئت امام حسین)، تفریحات و آداب و رسوم، تحصیل و آموزش، رفتارهای مرسوم خانوادگی و احترام، آداب و رسوم، سیاست، مذهب (مثلاً نذری دادن یا پخش کردن شربت روز تولد حضرت ابوالفضل)؛
۴. مفاهیم خاص فرهنگی - تاریخی: باورها، داستان‌ها، هنر، برخی سیاست‌ها و وقایع تاریخی؛
۵. زبان بدن و عادات رفتاری (الگوهای غیر کلامی)؛
۶. عبارات و اصطلاحات محاوره‌ای (الگوهای کلامی): ضرب‌المثل، اصطلاح محاوره‌ای و کوچه‌بازاری، نفرین‌ها، زبان احساس، هماینها و غیره؛
۷. واحد و ارقام؛
۸. عناوین و اقلام خطاب (الگوهای کلامی)؛
۹. دیداری، شنیداری، لمسی و عطرها.

#### کتابنامه

- آل‌احمد، ج. (۱۳۸۸). جشن فرخنده. در *پنج داستان* (صص. ۵۶-۴۳). تهران: انتشارات دانشگاهیان.
- آل‌احمد، ج. (۱۳۹۱). خانم نزهت‌الدوله. در *زن زیادی* (صص. ۶۴-۴۷). تهران: انتشارات مجید.
- آل‌احمد، ج. (۱۳۹۱). زن زیادی. در *زن زیادی* (صص. ۱۷۵-۱۶۱). تهران: انتشارات مجید.
- آل‌احمد، ج. (۱۳۹۱). سمنو پزان. در *زن زیادی* (صص. ۴۶-۲۹). تهران: انتشارات مجید.
- مختاری‌اردکانی، م. ع. (۱۳۷۵). *هفده گفتار در اصول، روش و نقد ترجمه*. تهران: انتشارات رهنما.
- Aziz, Y, & Lataiwish, M. (2000). *Principles of translation*. Benghazi: Garyounis University Press.
- Baker, M. (1992). *In other words*. London: Routledge.
- Bassnett, S. (2007). Culture and translation. In P. Kuhiwczak, & K. Littau (Eds.), *A companion to translation studies* (pp. 13-23). Clevedon: Multilingual Matters Lt.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (1998). *Constructing cultures: Essays on literary translation Clevedon*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Chung-ling, S. (2010). Ideological interference in translation: Strategies of translating cultural references. *Translation Journal: Translation and Politics*,

- 14(3). Retrieved March 22, 2014, from <http://translationjournal.net/journal/53culture.html>
- Faiq, S. (2008). Cultural misrepresentation through translation. *Journal of Language and Translation*, 9(2), 31-48.
- Ghazanfari-Moghaddam, N., & Sharifi Moghaddam, A. (2012). The effects of translator's ideology on the transmission of cultural terms in the joyous celebration of Jalal Al- e Ahmad. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature (IJALEL)*, 1(2), 76-84.
- Hatim, B., & Mason, I. (1990). *Discourse and the translator*. London: Longman.
- Himood, Z. (2009). Strategies for overcoming cultural barriers in Translation. *Tikrit University Journal for Humanities*, 16(10), 2-30.
- Hosseini-Maasoum, S. M., & Davtalab, H. (2011). An analysis of culture-specific items in the Persian translation of "Dubliners" based on Newmark's model. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1767-1779.
- Ismawati, S. (2013). The translation procedures in translating the cultural words the young adult novel. *Passage*, 1(2), 55-62.
- James, K. (2002). Cultural implications for translation. *Translation Journal*, 6(4), Retrieved September 15, 2014, from <http://translationjournal.net/journal/22delight.html>
- Katan, D. (1999). *Translating cultures an introduction for translators, interpreters and mediators*. Manchester: St. Jerome.
- Katan, D. (2009). Translation as intercultural communication. In J. Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 74-92). Abingdom: Routledge.
- Kramersch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lefevere, A. (ed.). (1992). *Translation, history and culture*. London: Routledge.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps*. Celvedon: Multilingual Matters.
- Moldavsky, A. F. (2000). *Choose a text, translate it into your language, and consider the cultural implications for translation*. Retrieved March 9, 2014, from <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/translation-intro/Franzoni1.pdf>
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. London: Longman.
- Noruzi, M. (2012). Culture-specific items in Iranian journalistic texts. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(2), 1685-1689. Retrieved September 3, 2014, from <http://www.textroad.com/Old%20Version/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%202%282%291685-1689,%202012.pdf>

- Povlovic, N., & Poslek, D. (2003). *British and Croatian culture-specific concepts in translation*. Retrieved September 3, 2014, from <http://www.pfri.uniri.hr/~bopri/documents/pavbac.pdf>
- Salehi, M. (2012). Reflections on culture, language and translation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 2(5), 76-85.
- Thriveini, C. (2002). Cultural elements in translation. *Translation Journal*, 6(1). Retrieved September 3, 2014, from <http://accupaid.com/journal/19culture.html>

## مقاومت و براندازی گفتمان ادبی غالب در شعر نیما یوشیج و والت ویتمن

فاضل اسدی امجد (دانشیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه خوارزمی)

fzel4314@yahoo.com

محمد رضا روحانی منش (دانشجوی دکترای ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، نویسنده مسئول)

Rowhanimanesh.mohammadreza@gmail.com

### چکیده

نیما، بنیانگذار شعر نو در ادبیات معاصر ایران، نگاه تازه‌ای به شعر داشت؛ وزن‌های گوناگون را درهم آمیخت؛ مصراع‌ها را بلند و کوتاه نمود و در یک کلام، قالب سستی و یکنواخت عروض کهن را درهم شکست. والت ویتمن، سرمدار شعر آزاد در آمریکا، با انتشار برگ‌های علف سنت‌ها را کنار زد و شعر آمریکا را از اصولی که پیشینیان وضع کرده بودند، رها ساخت؛ در قالبی نو اشعارش را سرود و با روی آوردن به مضامینی تازه، واژگانی جدید و سبکی نوین و ساده، و با حذر نمودن از وزن و قافیه رایج و زبان فاخر، در این راه پیشگام شد. هدف گفتمان‌های ادبی غالب در عصر نیما و ویتمن، حفظ سنت‌های ادبی بود؛ اما این دو با مقاومت و به‌چالش کشاندن گفتمان ادبی غالب، صدای خود را به گوش همگان رساندند. نوآوری ایشان را می‌توان از دریچه ماتریالیسم فرهنگی بررسی کرد. آلن سینفیلد به وجود گسست‌هایی اشاره می‌کند که به دنبال تضاد میان گفتمان‌های گوناگون شکل می‌گیرند و ایدئولوژی حاکم را به‌چالش می‌کشند. در این نوشتار بر آن هستیم تا نشان دهیم شعر نیما و ویتمن را می‌توان مقاومت و براندازی گفتمان‌های ادبی غالب در ایران و آمریکای آن دوران دانست.

**کلیدواژه‌ها:** نیما یوشیج، والت ویتمن، مقاومت، گسست، گفتمان ادبی غالب.

### ۱. مقدمه

نیما یوشیج در یکی از روستاهای کوچک مازندران به نام یوش که طبیعتی الهام‌بخش داشت، دیده به جهان گشود. تحصیلاتش را در زادگاهش آغاز نمود و در مدرسه فرانسوی زبان

سن‌لویی تهران به‌پایان برد. در سن‌لویی با ادبیات فرانسه آشنایی یافت و این منجر به تقویت عنصر احساس در وی گردید. نیما با تشویق یکی از معلمان خود به نام نظام‌وفا به سرودن شعر گرایش پیدا کرد و در ابتدای راه شاعری خویش از ادبیات اروپایی و رمانتیسم فرانسه تأثیر پذیرفت. وی مردی ساده بود که طبع کوهستانی او روح آزادطلبی و رهایی از بند را در وجودش شعله‌ور می‌ساخت.

ادبیات و شعر معاصر ایران از آغاز دوران مشروطه شاهد کوشش‌هایی برای ایجاد تحول در قالب شعر فارسی و سرودن شعری درخور زمان بود. در دوران مشروطه، تعدادی رمان انگلیسی و فرانسه به فارسی ترجمه شد. بیشتر معلمان دارالفنون فرانسوی بودند. شعر پس از انقلاب مشروطه به میزان قابل توجهی از ادبیات اروپا تأثیر گرفت. نیما یوشیج در آن هنگام که توجه همگان معطوف به بازگشت به سبک قدیم شعر بود، به نوآوری و سنت‌شکنی دست زد و با شعر آزاد خود شعر فارسی را دستخوش تحول و آزادی نمود. شعر نیما «آیینۀ تمام‌نمای زندگی و بازتاب اندیشه، احساس و عاطفۀ انسان امروزی» (حقوقی، ۱۳۷۹، ص. ۵۲) است. نیما طرحی نو در انداخت و به اقتضای زمان، افق‌های تازه‌ای را در شعر فارسی گشود و ادبیات را به جلو سوق داد.

نیمای شاعر و نظریه‌پرداز در میان نوشته‌های منثور و نامه‌هایش به بیان دیدگاه‌های خویش در خصوص شعر و شاعری پرداخت. از مشهورترین اشعار نخست وی می‌توان از «قصۀ رنگ‌پریده»، «ای شب» و «افسانه» نام برد که محصول سال‌های ۱۲۹۹ تا ۱۳۰۱ هستند. نخستین نوآوری نیما در «افسانه» بود که از دوران کهن به‌سوی تجدد گام برمی‌داشت و قافیه‌بندی نیما در آن آسان‌تر جلوه می‌کرد. سپس، ابتکارش را در اشعاری نظیر «گل مهتاب»، «غراب»، «قنوس» و «مرغ غم» نشان داد که از قید و بند قافیه و حدود مصراع‌ها و ابیات رها بودند و در مجله موسیقی به‌چاپ رسیدند. شفیع‌کدکنی (۱۳۸۸، ص. ۱۱۱) می‌نویسد: «دورشدن نیما از هنجارهای سنتی فراگیر است و همه عناصر شعری چون زبان، صور خیال، موسیقی شعر، اندیشه و فنون شعری را می‌پوشاند». نیما تصویری تازه از شاعر به‌دست داد؛ قواعد ادبی متداول را به‌چالش کشید و معیارهای هزارساله شعر فارسی را دگرگون ساخت.

والد ویتمن در سال ۱۸۱۹ در خانواده‌ای از طبقه فقیر و کم‌سواد در لانگ‌آیلند واقع در نیویورک آمریکا دیده به جهان گشود. وی زندگی دشواری داشت و برای تأمین خانواده، مدرسه را ترک کرد. ویتمن از دوازده سالگی وارد حرفه چاپ و نشر شد و در هفده سالگی به تدریس مشغول گردید. ویتمن در آغاز، روزنامه‌نگاری را پیشه کرد و روزنامه‌نگاری سنتی و محافظه‌کار بود؛ اما بعدها به شاعری رادیکال و سیاستمداری طرفدار اصلاحات مبدل گشت و بارها کار خود را از دست داد.

خانواده ویتمن احترام و اهمیت خاصی برای میهن‌پرستی قائل بودند که ویتمن از آن‌ها تأثیر پذیرفت و بعدها در آثارش منعکس نمود. ویتمن آزاداندیشی، روشن‌فکری، افکار رادیکال و سیاست‌های دمکراتیک را از پدر آموخت و با الهام‌گرفتن از پدرش، گرایش‌های سیاسی از جمله آزادی‌خواهی و روشن‌فکری را در سراسر زندگی‌اش پی گرفت. در تابستان ۱۸۳۱، به‌عنوان کارمند هفته‌نامه «وطن‌پرست لانگ‌آیلند»<sup>۱</sup> استخدام شد که سردبیر آن، ساموئل ای کلمنتس<sup>۲</sup>، دیدگاه‌هایی مشابه پدر ویتمن داشت و فردی سیاسی و آزادی‌خواه بود. ویتمن در طول فعالیت ادبی خود از تشویق و حمایت رالف والدو امرسون<sup>۳</sup> بهره‌مند گشت. در اشعار ویتمن، فلسفه رمانتیک به‌خصوص رمانتیسم انگلیسی، تعالی‌گرایی آمریکایی و ایده‌آلیسم آلمانی به‌وضوح دیده می‌شود که شاید این امر تحت‌تأثیر امرسون صورت گرفته باشد.

ویتمن خصوصیات شعر را در وجود مردم و فرهنگ کشور خود می‌دید؛ به ارتباط میان شاعر و جامعه‌اش اشاره داشت و گونه‌ای یکپارچگی را در اندیشه‌هایش حس می‌کرد. وی سروده‌های خود را تجربه و آزمایش زبانی و ادبی<sup>۴</sup> می‌دانست (وارن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶، ص. ۳۸۱) و پویایی و قابلیت زبان آمریکایی را دلیل کامیابی این اشعار تلقی می‌نمود. ویتمن شاعری نوگرا بود که در شعرش زبانی ساده و محاوره‌ای را به‌صورت کلامی آهنگین به‌کار می‌گرفت و زمانی اقدام به براندازی سنت‌های ادبی و هنری نمود که هدف ساختارهای ادبی، اجتماعی و فرهنگی

- 
1. Long Island Patriot
  2. Samuel E. Clements
  3. Ralph Waldo Emerson
  4. Language experiment
  5. Warren

و در یک کلام، گفتمان ادبی غالب در آن عصر حفظ سنت‌ها بود. هدف از نوشتار حاضر، بررسی مقاومت در اشعار نیما یوشیج و والت ویتمن با استفاده از نظریه گسست سینفیلد است.

## ۲. بحث و بررسی

### ۱.۲. ماتریالیسم فرهنگی و مفهوم مقاومت

ماتریالیسم فرهنگی<sup>۱</sup> که همتای انگلیسی تاریخ باوری نوین آمریکایی<sup>۲</sup> است، در اواسط دهه ۱۹۸۰ تحت تأثیر نقد مارکسیستی پدیدار گشت. از چهره‌های سرشناس این روش نقد می‌توان به آلن سینفیلد<sup>۳</sup> و جانانان دالیمور<sup>۴</sup> اشاره کرد. پیروان ماتریالیسم فرهنگی تحت تأثیر مفاهیم قدرت و گفتمان که میشل فوکو<sup>۵</sup> (۱۹۲۶-۱۹۸۴) آن را مطرح کرده بود، به طرح مسائلی همچون مقاومت پرداختند و همواره امیدوارانه به این مفهوم نگریسته‌اند؛ زیرا، برخلاف فوکو به پیروزی مقاومت خوش بین هستند. به‌زعم پیروان این شیوه نقد ادبی، امکان تحول وجود دارد و تاریخ را می‌توان دستخوش تغییر نمود. به‌عبارت‌دیگر، قدرت‌هایی که به دلایلی نادیده انگاشته شده‌اند، می‌توانند قدرت‌های مسلط را به‌چالش کشند و صدایشان را به گوش جهانیان برسانند. این روش همراه با خوش‌بینی، ادبیات را بستر مناسبی برای پیشبرد اهداف فرهنگی، هنری، سیاسی و اجتماعی می‌داند. از این دیدگاه، یک متن ادبی محصولی فرهنگی و اجتماعی است که نمایانگر تاریخ است و تاریخ را نیز به‌چالش می‌کشد؛ پس، متون ادبی سازنده فرهنگ جوامع محسوب می‌شوند. دالیمور و سینفیلد (۲۰۰۵) درخصوص ماتریالیسم فرهنگی چنین می‌نویسند:

ماتریالیسم فرهنگی برخلاف بیشتر شیوه‌های تثبیت‌شده نقد، بر آن نیست تا دیدگاه خود را به‌عنوان دیدگاهی طبیعی، واضح و تحلیل صحیح متن به‌نمایش گذارد؛ برعکس، پای‌بند به

- 
1. Cultural materialism
  2. New historicism
  3. Allan Sinfield
  4. Janathan Dollimore
  5. Michel Foucault

تحول ساختاری اجتماعی است که برپایه تفاوت‌های نژادی، جنسی و طبقاتی به استعمار مردم می‌پردازد (ص. ۸).

از نگاه دالی‌مور و سینفیلد (۲۰۰۵)، ادبیات تنها منعکس‌کننده فرهنگی که در آن پدید آمده نیست، بلکه در ساخت فرهنگ نقش مؤثری دارد. آنچه مدنظر ماتریالیست‌های فرهنگی است، مخالفت، مقاومت و براندازی است؛ زیرا، ایدئولوژی حاکم بر جامعه را آن‌قدر قوی نمی‌شمارند؛ بنابراین، همیشه مقاومت یا مخالفت در برابر گفتمان غالب وجود دارد. ایدئولوژی حاکم با دربرگرفتن نیروها و قدرت‌های تحت‌سلطه خود سعی در بازتولید خود دارد؛ اما متن ادبی با فراهم‌نمودن زمینه مناسب، در جهت مغلوب‌نمودن قدرت مسلط گام برمی‌دارد که این می‌تواند تغییرات سیاسی و فرهنگی را در پی داشته باشد.

ماتریالیسم فرهنگی از اندیشه‌های نظریه‌پرداز مارکسیست ایتالیایی آنتونیو گرامشی<sup>۱</sup> (۱۸۹۱-۱۹۳۴) و نیز از ریموند ویلیامز<sup>۲</sup> (۱۹۲۱-۱۹۸۸) بریتانیایی که نظرات نومارکسیستی داشت، بهره برده است. گرامشی در کتاب *یادداشت‌های زندان* (۱۹۴۷) به بیان هژمونی یا سلطه می‌پردازد که به معنای ایجاد قدرت است. این قدرت از راه توسل به زور به دست نمی‌آید؛ بلکه قدرت حاکم برای بقای خویش ایدئولوژی خود را چنان در اذهان عمومی جای می‌دهد که به گفته اندرو ادگار<sup>۳</sup> و پیتر سجویک<sup>۴</sup> (۲۰۰۲، ص. ۸۸)، حتی مخالفان را به موافقان بدل می‌سازد. ویلیامز نیز که از گرامشی تأثیر پذیرفت (ادگار، ۲۰۰۲، ص. ۲۲۶)، از هژمونی برای معرفی ماتریالیسم فرهنگی سود جست. ماتریالیسم فرهنگی عنوان اصطلاحی است که وی در کتاب *مارکسیسم و ادبیات* (۱۹۷۹) مطرح کرد و برپایه شیوه وی و تمرکز بر ایدئولوژی گروه‌ها و مخالفت و مقاومت بنا گشته است. وی در این کتاب درباره فرهنگ، جامعه و ایدئولوژی سخن می‌گوید. از دیدگاه ویلیامز (۱۹۷۹)، فرهنگ و ایدئولوژی حاکم همواره توسط سایرین تهدید می‌شود. این نظریه‌پرداز به ارتباط میان ادبیات، هژمونی، فرهنگ و

- 
1. Antonio Gramsci
  2. Raymond Williams
  3. Andrew Edgar
  4. Peter Sedgwick



ایدئولوژی معتقد است که به‌زعم وینسنت لیچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۱، ص. ۱۵۶۶) این ارتباط زمینه را برای مقاومت و مخالفت با ایدئولوژی یا قدرت حاکم بر جامعه فراهم می‌سازد. او به قدرت‌های نادیده‌گرفته‌شده در جوامع توجه دارد که به‌باور وی قادر هستند تشکیلات فرهنگی خود را به‌پا کنند و این می‌تواند منجر به تحول در جامعه گردد؛ به‌گونه‌ای که مقاومت به‌نتیجه برسد.

آلن سینفیلد (۲۰۰۸، ص. ۷۵۱) که از صاحب‌نظران ماتریالیسم فرهنگی محسوب می‌شود، تاریخ‌باوری نوین را از آنجایی که مجالی برای براندازی و تحول فراهم نمی‌کند، الگویی بسته و خوانشی نومیدانه می‌خواند. وی خوانش ناموافق<sup>۲</sup> از آثار ادبی را عنوان می‌کند و معتقد است که در متون ادبی گسست‌هایی<sup>۳</sup> یافت می‌شوند که به‌چالش کشیده‌شدن ایدئولوژی حاکم را نشان می‌دهند. این نظریه‌پرداز نسبت به مقاومت در برابر ایدئولوژی حاکم خوش‌بین است. به‌عقیده وی، عاقبت کشمکش میان قدرت مسلط و صدای مخالف قابل‌پیش‌بینی نیست. صدای مخالف یا قدرت نادیده‌گرفته‌شده می‌تواند موجب گسست - که حاصل تضاد بین گفتمان‌های گوناگون است - در ایدئولوژی حاکم گردد که این در متون ادبی قابل‌ردیابی و پی‌گیری است. سینفیلد (۱۹۹۲) تصریح می‌کند که این امکان و احتمال وجود دارد که مقاومت یا صدای مخالف، توسط قدرت حاکم مهار یا سرکوب نشود. به‌عبارت‌دیگر، صدای مخالف می‌تواند گفتمان غالب را به‌چالش کشد یا آن را محکوم به شکست کند و به‌این‌ترتیب به پیروزی دست یابد که این برخلاف نظریات فوکو و تاریخ‌باوران نوین، ازجمله نظریه فراگیری<sup>۴</sup> آن‌ها است. سینفیلد (۱۹۹۲) در کتاب گسست‌ها: ماتریالیسم فرهنگی و سیاست‌های خوانش ناموافق چنین بیان می‌دارد:

من اصطلاح ناموافق را به‌کار می‌گیرم تا با پرهیز از پیش‌داوری درخصوص نتیجه، نشانگر آن بخش از ایدئولوژی حاکم باشم که موردقبول صداهای مخالف نیفتاده است...؛ به‌این‌ترتیب، زمینه‌ای برای کشمکش دائمی مهیا می‌گردد که در آن گاهی قدرت

- 
1. Vincent Leitch
  2. Reading dissidence
  3. Faultlines
  4. Containment

غالب به کنار رانده می‌شود؛ حال آنکه در دیگر شرایط، صدای مخالف حتی نمی‌تواند از موقعیت فعلی‌اش محافظت نماید (ص. ۴۹).

در کتاب ذکر شده، سخن از گفتمان غالب، ایدئولوژی حاکم و صدای مخالف می‌رود. با در نظر گرفتن فضای سیاسی و فرهنگی حاکم بر یک جامعه، صدای مخالف - که سینفیلد در گسست‌ها: ماتریالیسم فرهنگی و سیاست‌های خوانش ناموافق آن را گسست می‌نامد - در متن ادبی ظاهر می‌شود؛ به بحران در گفتمان غالب می‌انجامد و ایدئولوژی حاکم را به چالش می‌کشد. می‌توان گفت که نظریه گسست نیروهایی را که به خاطر حضور ایدئولوژی حاکم سرکوب شده‌اند، نشان می‌دهد.

سینفیلد (۱۹۹۲) برای نشان دادن روش به‌کارگیری نظریه گسست در متون ادبی و در مقام مثال، در مقاله‌ای با عنوان «ماتریالیسم فرهنگی، اتلو و سیاست‌های موجه‌سازی» به تراژدی اتلو می‌پردازد تا تضادها، تناقضات و صداهای مخالف ایدئولوژیک موجود در متن را برجسته نماید. اتلو که یک سیاه‌پوست است، دل‌در‌گرو عشق دزدمونا که بانویی سفیدپوست است، دارد و این درحالی است که در دوران الیزابت، گفتمان غالب در دستان سفیدپوستان است. در مقابل، اتلو نیز سخن از قدرت و جنگ‌آوری خویش به‌میان می‌آورد. این تضادها متن را دچار گسست می‌کنند و گفتمان غالب یا ایدئولوژی حاکم در عصر الیزابت را به چالش می‌کشند و گرفتار بحران می‌نمایند. در ادامه، ایستادگی یا مقاومت نیما یوشیج و والت ویتمن در برابر گفتمان ادبی غالب، به ترتیب در جامعه ایران و آمریکا و چگونگی ایجاد بحران و به چالش کشیده شدن گفتمان ادبی غالب در آثار آن‌ها، با توجه به نظریه گسست سینفیلد نشان داده می‌شود.

### ۳. نیما و انقلاب: براندازی معیارهای کهن شعر فارسی

اسلامی‌ندوشن (۱۳۸۸، ص. ۸۵) می‌نویسد: «نیما می‌خواست متفاوت با دیگران باشد و شعری که از هر جهت متفاوت با شعر دیگران بود سرود». نیما پیشگام در مبارزه با اصول پیشینیان در خصوص شعر و شاعری بود. نیما جهان‌بینی نو و نگاهی تازه و متفاوت داشت.

اشعاری که نیما سرود، در اذهان عمومی نامفهوم بود؛ زیرا، خوانندگان عادت به برخورد با این نوشته‌ها و این زبان نداشتند. گفتمان ادبی غالب در آن عصر بر حفظ سنت‌های ادبی تأکید می‌نمود و سعی در محدود نمودن هرچه بیشتر روشنفکران و نوگرایان داشت. نیما مورد انتقاد شاعران و منتقدان قرار گرفت و مخالفان نیما بارها در مجالس و روزنامه‌ها بر او تاختند؛ اما نیما عزم خویش را جزم کرده بود؛ هیچ‌گاه تسلیم نشد و راهی را که در پیش گرفته بود، ادامه داد تا جایی که اصول گذشتگان را به چالش کشید؛ یعنی، قداست وزن و قافیه را کنار نهاد و در شعر انقلابی فراگیر به پا نمود. به عبارت دیگر، طبق نظریه گسست سینفیلد، تضاد میان صدای نیما در مقام گفتمان مخالف و طرفداران حفظ سنت‌های ادبی در مقام گفتمان غالب، منجر به ایجاد بحران در گفتمان ادبی غالب گردید و آن را دچار خدشه یا گسست نمود. زرین کوب (۱۳۸۸، ص. ۲۳۳) معتقد است که «ویژگی عمده نیما، سرسختی، استواری و ثبات رأی بود که با جسارت یک کوهستانی عصیانگر درآمیخته بود». آنچه درخور توجه است، مقاومت و پایداری نیما در مقابل تمامی موانعی است که پیش روی او و شعرش بودند.

در آثار نیما مواردی یافت می‌شوند که در بردارنده صداهای مخالف گفتمان ادبی غالب هستند. وی در درباره شعر و شاعری می‌گوید: «ادبیات ما باید از هر حیث عوض شود» (یوشیج، ۱۳۶۸، ص. ۹۵). چنانکه پیدا است، نیما برخلاف گفتمان ادبی غالب سخن می‌گوید و مایل است صدای سخن خویش را به گوش همگان برساند. نیما برخلاف گذشتگان که بر جنبه ادبی بودن کلمات تأکید داشتند، معتقد بود هر واژه‌ای (از جمله کلمات جدید و تازه) می‌تواند در شعر به کار رود و شعر به زبان محاوره نزدیک باشد. شعر نیما رنگی محلی داشت که در قرون اخیر به دست فراموشی سپرده شده بود. در واقع، حضور نیما و شعرش گسست درون ایدئولوژی حاکم را هویدا می‌ساخت که در نهایت، به بحران در گفتمان ادبی غالب می‌انجامید. از آنجایی که نیما متعلق به طبیعت زیبای مازندران بود، ویژگی‌های محلی و منطقه‌ای را در شعرش پررنگ نمود؛ همانطور که زندگی محلی و واژگان محلی و محاوره‌ای مناطق شمال ایران در شعر نیما مشهود و محسوس بود؛ برای مثال، کلماتی چون «کومه» و «جدار دنده‌های نی» در شعر «داروگ» فضای زندگی در شمال ایران (مازندران) را

ترسیم می‌کنند. «داروگ» شعری محاوره‌ای، ساده، آهنگین و برخوردار از تخیل ساده یک فرد روستایی ساکن شمال، عناصر طبیعت و مضامین متناسب با دوران است. در شعر نیما واژه‌ها قادر هستند در کنار دیگر کلمات حضور یابند؛ بدون چنان محدودیتی که در شعر کهن وجود داشت، که این منجر به گسترده شدن دامنه لغات در شعر شاعر می‌گردد. نیما می‌خواست سراینده شعری سرشار از احساسات انسان معاصر باشد که با تصاویری شاعرانه بیان شود. از آنجایی که او «فرزند عصر و شرایط محیط خویش» (حمیدیان، ۱۳۸۱، ص. ۲۳) بود، معیارها و قالب‌های کهن و سنتی شعر فارسی را برای هدف خویش مناسب نیافت.

نیما، الهام را برتر از تقلید می‌دانست و بر آن بود تا عواطف خویش را بدون قید و بند وزن و قافیه بیان نماید و بر این باور بود که شاعر آمریکایی والت ویتمن چنین کار سترگی را به انجام رسانیده است. در *ارزش احساسات*، نیما از رمانتیسم و رمانتیک‌ها سخن رانده است و معتقد بود،

شاعر آمریکایی والت ویتمن تحت تأثیر زندگانی در آن سرزمین، قواعد اوزان و قوافی اروپایی را که یادگار دوره‌های ابتدایی و سادگی بودند، تقلید نکرد. بلکه متکی به اسلوب تازه‌ای در اشعار خود شد و آن شعر سفید (یعنی شعر آزاد از قید وزن و قافیه) بود (یوشیج، ۱۳۵۱، ص. ۴۷).

به گفته یوسفی (۱۳۸۸، ص. ۳۵۰)، در شعر نیما «آنچه نخست جلب نظر می‌کند دید تازه اوست نسبت به طبیعت و جهان. خواننده نکته‌یاب احساس می‌کند با شاعری سروکار دارد که دارای نحوه تلقی و احساس و اندیشه‌ای مستقل است؛ نه مقلد و پیرو دیگران و این برای او مزیتی بزرگ است».

با توجه به دیدگاه سینفیلد (۱۹۹۲)، اشعار نیما مکان مناسبی برای به‌چالش کشیده شدن گفتمان ادبی غالب دوران است. شعر نیما برخلاف شعر سنتی که محدود به اشکال خاصی چون مثنوی و قصیده بود، از تنوع بسیار برخوردار است و حد و نهایی ندارد. در شعر کهن، در وزن خاصی، هر مصرعی با مصرع دیگر از لحاظ تعداد هجا، یکسان بود و طول مصرع‌ها هم‌اندازه بود؛ یعنی، در جایی شروع و در مکانی خاتمه می‌یافت. شاعر کلاسیک مجبور بود

ارکان نخستین مصراع را در تمام شعر رعایت نماید؛ اما نیما از جای خاصی آغاز می‌کند و هر جا که لازم باشد، مصراع را به پایان می‌رساند و به قاعده تساوی کامل ارکان عروضی توجهی ندارد و از آن دور می‌شود. در خصوص قافیه، نیما - برخلاف شعر سنتی که بر مبنای ابیات قافیه‌دار است - بیت را واحد شعر نمی‌داند و چند مصراع را واحد شعر به حساب می‌آورد؛ یعنی، یک بیت می‌تواند چند سطر را در برداشته باشد. در شعر نیما، قافیه دارای اهمیت است؛ اما جایگاه ثابتی ندارد و در نظر او، با تغییر مطلب، قافیه نیز دستخوش تغییر می‌گردد. نیما در درباره شعر و شاعری می‌گوید: «قافیه، مال مطلب است. زنگ مطلب است. مطلب که جدا شد، قافیه جداست» (یوشیج، ۱۳۶۸، ص. ۱۰۲). او تأکید می‌کند که «قافیه باید مطلب و جملات را تمام کند» (یوشیج، ۱۳۶۸، ص. ۱۰۶)؛ بنابراین، به‌باور نیما، قافیه به آهنگ کلام می‌افزاید و مطالب متنوع را از هم جدا می‌کند و مطالب مرتبط را به هم پیوند می‌زند. قافیه در صورت نیاز می‌آید؛ یعنی، جایی باید بیاید که وجودش لازم است و اگر شاعر نیازی نبیند، لزومی بر به‌کارگیری قافیه نیست. این به معنای تضاد و کشمکش میان صدای نیما و سنت‌گرایان و در پی آن، ایجاد گسست در ایدئولوژی حاکم است که گفتمان ادبی غالب را به چالش می‌کشد.

نزد نیما، وزن برای شعر لازم است؛ اما برای او مصراع معیار وزن محسوب نمی‌شود؛ زیرا، در اشعار او طول مصراع‌ها برابر نیستند و او کوتاهی و بلندی مصراع‌ها را تابع اقتضای آهنگ کلام می‌داند. نیما در *ارزش احساسات*، وزن و قافیه به شکل سنتی را سد بزرگی بر سر راه بیان شعر می‌داند (یوشیج، ۱۳۵۱، ص. ۵۱) و به دنبال رفع این مشکل است. طبیعی بودن کلام و بیان مهم‌ترین اصلی است که نیما به آن اشاره دارد و بر این باور است که وزن و قافیه باید زمانی که مطلب یا معنی کامل می‌شود، استفاده شود؛ نه در پایان یک مصرع یا بیت. در شعر و شاعری نیز بیان می‌کند: «اساس این وزن را ذوق ما حس می‌کند که هر مصراع چقدر بلند یا کوتاه باشد» (یوشیج، ۱۳۶۸، ص. ۹۹). هدف نیما این است که کل شعر صورتی آهنگین داشته باشد. در شعر نیما، مصراع‌ها به تناسب وجود مطلب کوتاه و بلند هستند؛ اما موسیقی کلام حفظ می‌گردد. این بدین معنا است که مصراع‌ها از لحاظ کیفی رکن عروضی یکسانی دارند؛ اما لزومی ندارد که همه مصراع‌ها مساوی باشند. اخوان ثالث (۱۳۸۸، ص. ۱۸۹) می‌نویسد: «نیما

وزن‌های دیگر را خراب نکرده ... بلکه نوعی بر انواع قالب‌ها در استفاده از همان وزن‌ها افزوده است؛ به این ترتیب، وزن در همه مصراع‌ها یکی است؛ اما از لحاظ تعداد ارکان متنوع است: مفاعیلن مفاعیلن / مفاعیلن / مفاعیلن / مفاعیلن مفاعیلن؛ برای مثال، می‌توان به شعر «مهتاب» اشاره داشت: «می‌تراود مهتاب / می‌درخشد شبتاب / نیست یک دم شکند خواب به چشم کس و لیک / غم این خفته چند / خواب در چشم ترم می‌شکند» (یوشیج، ۱۳۲۸، به نقل از عظیمی، ۱۳۸۸، ص. ۵۷۴). مهم‌ترین ویژگی شعر نیمه، به تعبیر یوسفی (۱۳۸۸، ص. ۳۵۲)، «بدعتی است که او در موسیقی شعر با کوتاه و بلندی مصراع‌ها و جابه‌جایی قافیه‌ها» پدید آورده است. به‌طور خلاصه، در نظر نیمه، وزن و قافیه مهم و لازم هستند؛ اما نباید تحت سلطه ارکان عروضی شعر سنتی واقع شوند.

نیمه شعر را به موسیقی نزدیک نمود. وی معتقد بود که شعر فارسی باید از اصول و معیارهای سنتی زیبایی‌شناختی فاصله بگیرد و سعی داشت حالت وصفی بودن نثر را وارد شعر نماید. به عقیده دهقانی (۱۳۸۸، ص. ۱۶۱)، نیمه با وارد نمودن عنصر خیال در نثر و سادگی نثر در شعر، خواستار نزدیک نمودن زبان شعر و نثر به یکدیگر بود. نیمه در درباره شعر و شاعری در زمینه آهنگ شعر می‌گوید:

شعر باید، از حیث فرم، یک نثر وزن‌دار باشد. [به طوری که] اگر وزن به هم بخورد، زیادی و چیز غیرطبیعی در آن نباشد. به‌دورانداختن این مقوله [!،]، اول پایه برای تطهیر و تذهیب شعر ماست. این کار متضمن این است که دید ما متوجه به خارج باشد و یک شعر وصفی، جان‌شین شعر قدیم بشود. با روش بیان تازه و تشبیهات و دیدهای تازه‌ای که مفهومات ما را بهتر برساند (یوشیج، ۱۳۶۸، ص. ۲۳۶).

نخستین شعر نیمه منظومه «قصه رنگ‌پریده» نام داشت که در قالب مثنوی و پیرامون زندگی خود و نیز مفاسد اجتماعی بود و در سال ۱۳۰۰ در هفته‌نامه «قرن بیستم» میرزاده عشقی به‌طبع رسید و فوراً با مخالفت شاعران سنتی چون بهار مواجه شد. شاعران پیرو سبک کهن فارسی به انتقاد از نیمه پرداختند و شعرش را به‌سخره گرفتند. می‌توان گفت نیمه برخوردار از گفتمانی بود که می‌توانست جایگاهی را در مقابل سنت‌گرایان بسازد تا از قدرت گفتمان ادبی غالب بکاهد. شاید قطعه «ای شب» (۱۳۰۱) نیمه را که جایگاهی بین شعر سنتی و نیمایی

داشت، بتوان اولین تلاش وی برای رهاشدن از قیدوبند قافیه دانست. این قطعه - که نوعی مسمط محسوب می‌شد - متشکل از بندهایی شامل دو بیت بود که در هریک از بندها، از میان چهار مصراع موجود، تنها مصراع‌های دوم و چهارم هم‌قافیه بودند و هر بند با یک بیت مقفی که دارای قوافی متفاوت بود، به پایان می‌رسید. مددجستن از تخیل شاعرانه، احساسات فردی شاعر و عناصر طبیعت، از ویژگی‌های شاخص این منظومه محسوب می‌شدند. به‌علاوه، این قطعه از لحاظ قالب، مضمون و محتوا، تازگی داشت و مبین نگاه نسبتاً نو نیما به شعر فارسی بود:

هانای شب شوم وحشت‌انگیز!  
یا چشم مرا ز جای برکن،  
تا چند زنی به جانم آتش؟  
یا پرده ز روی خود فرو کش،  
یا باز گذار تا بمیرم  
کز دیدن روزگار سیرم

(یوشیج، ۱۳۰۱، به نقل از عظیمی، ۱۳۸۸، ص. ۵۴۵)

رد پای رمانتیسم را می‌توان در دو شعر «قصه رنگ‌پریده» و «ای شب» نیما یافت؛ اما «افسانه» - که بعدها و پیش از شعر آزاد سروده شد - را باید با اهمیت‌ترین شعر رمانتیک او خواند که با سیاق تقلیدگونه شعر دوره بازگشت متفاوت است. نیما «افسانه» را که نمونه بارز و منطبق با اصول مکتب رمانتیسم بود، تحت تأثیر رمانتیسم اروپایی و به‌خصوص آلفرد دوموسه و لامارتین سرود. محمد ضیاءهشترودی معتقد است که نیما را باید شاعر «افسانه» نامید (عظیمی، ۱۳۸۸، ص. ۳۷۰). در «افسانه»، خواننده با سرگذشت زندگی شاعر سروکار دارد. قسمت‌هایی از آن در سال ۱۳۰۱ در هفته‌نامه «قرن بیستم» میرزاده عشقی به‌چاپ رسید و صورت کامل آن بعدها انتشار یافت. منظومه «افسانه» شعری غنایی و رمانتیک بود و در زمان خود ابتکاری بس سترگ محسوب می‌شد؛ زیرا، از لحاظ شکل، ساختار، بیان احساسات، روش توصیف، وزن، آهنگ کلام، معنی و مضامین به‌کاررفته و نگاه شاعر تازگی داشت. به‌نظر نیما، بهترین قالب برای شعر چیزی شبیه نمایشنامه بود و «افسانه» را نیز در همین قالب سرود و صداهای گوناگون را وارد متن کرد. به‌هرحال، نیما خواهان تحول در ادبیات و شعر، از لحاظ قالب و ساختار و نیز از نظر محتوا و مضمون بود. در کتاب درباره شعر و شاعری می‌گوید:

ادبیات ما باید از هر حیث عوض شود. موضوع تازه کافی نیست و نه این کافی است که مضمونی را بسط داده و به طرز تازه بیان کنیم. نه این کافی است که با پس و پیش آوردن قافیه و افزایش و کاهش مصراع‌ها یا وسایل دیگر، دست به فرم تازه زده باشیم. عمده این است که تعرض کار عوض شود و آن مدل وصفی و روایی را که در دنیای با شعور آدم‌هاست، به شعر بدهیم (یوشیج، ۱۳۶۸، ص. ۳۴۲).

«افسانه» را می‌توان نخستین کوشش شاعر برای پیدانمودن آهنگ و موسیقی تازه در شعر و از میان برداشتن اوزان عروضی و نادیده‌انگاشتن اصول کهن و سنتی در شعر فارسی دانست. به گفته هشترودی (۱۳۴۷، ص. ۷۲)، «افسانه» طرز تغزل جدیدی به ادبیات ایران می‌افزاید و نخستین بار است که در ادبیات فارسی ظهور می‌یابد. با در نظر گرفتن انواع ادبی، «افسانه» نیما نوعی تغزل نو به‌شمار می‌رفت؛ زیرا، شکل و قالب آن تازه بود و به چارپاره و مسمط می‌مانست؛ به گونه‌ای که هر بند این شعر در بردارنده چهار مصراع چارپاره‌وار بود. در «افسانه»، نیما وزن‌هایی را که به دلایلی متروک محسوب می‌شدند، دوباره به کار گرفت. کاری که نیما انجام داد، انتخاب وزن کوتاه و ساده بود:

ای فـسانه فـسانه فـسانه      ای خـدنگ ترا من نشانه  
ای عـلاج دل ای داروی درد      همـره گریه‌های شبانه

با من خسته دل در چه کاری

(یوشیج، ۱۳۰۱، به نقل از عظیمی، ۱۳۸۸، ص. ۵۴۹)

در «افسانه» که گفت‌وگویی میان دو شخصیت «عاشق» (همان شاعر) و «افسانه» (مخاطب شاعر) و سرشار از نوآوری، ایده‌آلیسم، الهام و تخیل شاعرانه است، در ابتدا، شاعر از گرفتاری‌های زندگی می‌گریزد؛ به تخیل روی می‌آورد و با دل خود گفت‌وگو می‌کند. سپس، شاعر عاشق با افسانه که جای دل را می‌گیرد، هم‌کلام می‌شود و در انتها، شاعر عشق و دل خویش را به افسانه تقدیم می‌کند. «افسانه» قطعه‌ای رمانتیک حاوی عشق و شور و در بردارنده صدای آکنده از درد و هراس شاعر و صدای آرام و التیام‌بخش افسانه است.



اولین اشعار آزاد نیمایی؛ یعنی، «ققنوس» (۱۳۱۶) و «غراب» (۱۳۱۷) که در مجله «موسیقی» به چاپ رسیدند، معرف انقلاب و تحولی بودند که نیما در شعر فارسی پدید آورد؛ به گونه‌ای که نوآوری او معیارهای سنتی را به چالش کشید: «ققنوس، مرغ خوشخوان، آوازه جهان، / آواره مانده از وزش بادهای سرد، / بر شاخ خیزران، / بنشسته است فرد» (یوشیج، ۱۳۱۶، به نقل از عظیمی، ۱۳۸۸، ص. ۵۶۲). به گفته حقوقی (۱۳۷۹، ص. ۱۲)، نیما به دنبال شعری است که بتوان آن را معاصر نامید و با چاپ شعر «ققنوس» در سال ۱۳۱۶ به این مهم دست می‌یابد. یکی از نمونه‌های بارز و کامل شعر آزاد نیمایی «خانه‌ام ابری است» می‌باشد که اگر قافیه مصراع‌های سوم، نهم و سیزدهم میان کلمات «مست»، «گرفته‌ست» و «بادست» و نیز قافیه مصراع‌های دهم و یازدهم میان واژه‌های «رفتند» و «آفتابم» نادیده گرفته شوند، می‌توان گفت که شعری بی‌قافیه است و کوتاه و بلند شدن مصراع‌ها برحسب اقتضا صورت گرفته است (پورنامداریان، ۱۳۸۸، ص. ۳۳۰) و این شعر زبانی طبیعی، محاوره‌ای و ساده را دارا است؛ به این ترتیب، نیما با به‌نمایش گذاشتن تضادها و به‌دنبال آن، گسست در گفتمان ادبی غالب، قیدوبند تساوی مصراع‌ها را که تا آن زمان در شعر فارسی رسمیت داشت، کنار نهاد و با این کار راه را برای استقرار شعر آزاد امروز ایران که تغییری فرهنگی محسوب می‌شود، گشود. این نشانگر مقاومت وی در برابر گفتمان ادبی غالب در جامعه ایران بود.

#### ۴. برگ‌های علف: به‌چالش کشیدن گفتمان ادبی غالب در آمریکا

در قرن نوزدهم، شعر و ادبیات به طبقه اشراف، مرفه و تحصیل‌کرده تعلق داشت. ویتمن نیز چون نیما پیشگام در سنت‌شکنی و مبارزه با اصول گذشتگان در خصوص شعر و شاعری بود. می‌توان گفت که ویتمن نخستین ادیب آمریکایی بود که ادبیات آمریکا به‌خصوص شعر را از لحاظ شکل و نیز از حیث محتوا به سمت تجدد سوق داد. همانند نیما دغدغه ویتمن سرودن شعری درخور زمانه با اهدافی ایدئولوژیک بود. ویتمن با فاصله گرفتن از زبان رسمی، کتابی و ادبی زمانه و تأکید بر مردم عادی، زبان شعر را به زبان مردم نزدیک کرد و با شعر آزادش، از

قالب‌های سنتی شعر تنی‌سون<sup>۱</sup> و لانگ‌فلو<sup>۲</sup> که بیانگر گفتمان ادبی غالب بودند، فاصله گرفت. شاعران پیش از ویتمن نظیر امرسون، پو<sup>۳</sup> و لانگ‌فلو تحت‌تأثیر شاعران اروپایی، گفتمان ادبی غالب و ایدئولوژی حاکم بر جامعه آمریکا بر آن بودند تا زندگی را زیبا نشان دهند. برخلاف آن‌ها، ویتمن لب به سخن گشود؛ از آن‌ها اندکی فاصله گرفت و ادبیات را با زندگی واقعی و روزمره درآمیخت. ویتمن معتقد بود که عصر جدید و مردمش برای بیان مقصودشان خواستار زبانی تازه و متناسب با دوران جدید هستند. او به معرفی نوع تازه‌ای از شعر پرداخت که با زبانی ساده و با انعکاس طبیعت، برای استقلال ادبیات آمریکا - با در نظر گرفتن تاریخ، فرهنگ و محیط آن - و برقراری دموکراسی در این کشور بکوشد. برای ویتمن، زبان تنها به‌کارگیری کلمات نیست؛ بلکه هدفی ایدئولوژیک همچون استقلال ادبیات یک سرزمین را در پی دارد که این، نقش و جایگاه شعر ویتمن را بهتر در معرض نمایش می‌گذارد (هافمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶، ص. ۳۶۲). ویتمن را پدر شعر مدرن آمریکا می‌دانند و برگ‌های علف<sup>۵</sup> - که با سرمایه و حروف‌چینی خود ویتمن منتشر شده بود - نخستین اثر چشمگیر او محسوب می‌شود. نوگرایی و ابتکار وی را از لحاظ ساختار و شکل و نیز از نظر موضوع و محتوا می‌توان بررسی کرد. ویتمن زمانی به معرفی شعر آزاد پرداخت که شعر مقبول زمانه شعری بود که فاخر، وزین و پای‌بند به اصول گذشتگان به‌خصوص وزن و قافیه باشد. به بیان دیگر، ویتمن به مخالفت و مقاومت در برابر چنین گفتمانی پرداخت؛ آن را دستخوش گسست نمود و به براندازی آن اقدام کرد.

ویتمن تحت‌تأثیر سخنرانی امرسون در سال ۱۸۴۲ با عنوان «شاعر»<sup>۶</sup> - که در آن امرسون درباره نقش شعر و شاعر در ساخت فرهنگ و زندگی آمریکایی سخن رانده بود و نیاز به شاعری را که بتواند به روح سرزمین آمریکا دست یابد، مطرح کرده بود - انگیزه یافت و

- 
1. Tennyson
  2. Longfellow
  3. Poe
  4. Hoffman
  5. *Leaves of Grass*
  6. "The Poet"

مصمم شد آن شاعری شود که امرسون در جست‌وجوی آن بود. مقدمه ویتمن بر برگ‌های علف را می‌توان حاصل تأثیر مقاله یادشده دانست. همچنین، مقاله «اعتمادبه‌نفس»<sup>۱</sup> امرسون زمینه را برای ویتمن فراهم آورد. امرسون در جست‌وجوی یک «ادیب آمریکایی»<sup>۲</sup> بود تا ادبیات را به شکل واقعاً آمریکایی ارائه کند که از لحاظ شکل و نیز از نظر محتوا، بیانگر شخصیت واقعی کشورش باشد. ویتمن با الهام از امرسون و اندیشه‌هایش و مطالعه آثار شکسپیر، تنی‌سون و سرودن تعدادی شعر سنتی برای روزنامه‌های آن عصر، به‌ندرت به کاستی‌ها و محدودیت‌های شکل شعری<sup>۳</sup> پی برده بود. وی احساس می‌کرد که شرایط لازم برای صدایی مخالف را به‌گوش همگان رساندن مهیا است. به‌علاوه، با تأثیرپذیرفتن از هانریش هاینه<sup>۴</sup>، شاعر رمانتیک آلمانی (۱۷۹۷-۱۸۵۶)، کتاب مقدس<sup>۵</sup> و متون مذهبی از قبیل مزامیر<sup>۶</sup> و کتب نبوی<sup>۷</sup>، الگوهایی برای شعر آزاد یافت (کیلینگزورث<sup>۸</sup>، ۲۰۰۷، ص. ۲۲). او تحت‌تأثیر توماس کارلایل<sup>۹</sup> (۱۷۹۵-۱۸۸۱) و نوشته‌های تاریخی‌اش درباره قهرمانان تاریخی، شاعر ایده‌آل را نوعی پیامبر و خود را همان شاعر پیش‌بینی‌شده امرسون تلقی می‌کرد؛ اما بین سال‌های ۱۸۴۸ و ۱۸۵۵ سبکی از شعر را بنا نهاد که موجب شگفتی امرسون شد.

چاپ نخست برگ‌های علف در جولای ۱۸۵۵، دوازده شعر بی‌عنوان داشت. ویتمن سروده خود را شعری خواند که جدا از قواعد سنتی و برای انسان‌های عادی سروده شده بود. نخستین ویرایش برگ‌های علف زمانی که شاعر ۳۵ سال داشت، انتشار یافت. پس از چاپ نخست برگ‌های علف، ویتمن یک نسخه را برای امرسون ارسال کرد و نامه‌ای را که امرسون در پاسخ به ویتمن فرستاده بود و از آن اثر تمجید کرده بود، در مقدمه ویراست دوم برگ‌های

- 
1. "Self-Reliance"
  2. "American Scholar"
  3. Poetic form
  4. Heinrich Heine
  5. *The King James Bible*
  6. *The Psalms*
  7. *Prophetic Books*
  8. Killingsworth
  9. Thomas Carlyle

عُلف به چاپ رساند. امرسون از خواندن برگ‌های علف ابراز خرسندی کرده بود: «بسیار شادمانم که چنین سروده‌ای را با آن نیروی شادی‌بخشی که داشت، خواندم» (امرسون، ۱۸۵۵، به نقل از ویتمن، ۱۹۹۰، ص. ۶۳). دربارهٔ این مجموعه، امرسون (۱۸۵۵، به نقل از ویتمن، ۱۹۹۰، ص. ۶۳) گفته بود: «شگفت‌انگیزترین قطعهٔ هوش و ذکاوت که آمریکا تاکنون پدید آورده است». با سرودن این مجموعه، ویتمن به آرزوی امرسون جامهٔ عمل پوشانید.

با توجه به دیدگاه سینفیلد (۱۹۹۲)، شعر ویتمن گفتمان مخالفی بود که در مقابل گفتمان ادبی غالب قد علم کرده بود و صدایی بود که پیش‌تر به دلیل حضور ایدئولوژی حاکم سرکوب شده بود. برخلاف شاعرانی که درگیر ایده‌های نژادپرستانه، قومی، قبیله‌ای و طبقاتی خود بودند، ویتمن ندای دموکراسی سر می‌داد و از انسانیت، برابری، برادری و برقراری صلح می‌گفت؛ درحالی‌که در آن دوران، پرداختن به موضوعاتی از قبیل عشق، مرگ و زیبایی مرسوم بود. وی تحت تأثیر انقلاب آمریکا و فرانسه، فریاد آزادی برآورد. او را مدافع و حامی مردم عادی و معمولی و سراینده‌ای مردمی و انقلابی به‌شمار می‌آوردند که به نخبه‌گرایی در سیاست، فرهنگ، ادبیات و هنر اعتراض می‌کرد. در شعر خود، حامی کارگران بود و در برگ‌های علف، خود را نمایندهٔ مردم عادی می‌دانست. او به انسان‌گرایی اهمیت ویژه‌ای داد و «ترانهٔ خویشتن»<sup>۱</sup> را این‌گونه آغاز نمود:

من خود را می‌ستایم و از خود می‌سرایم

هر چه پندار من است، پندار تو نیز خواهد بود

چرا که هر ذره متعلق به وجود من همان‌گونه به وجود تو نیز تعلق دارد

(ویتمن، ۱۹۹۰، ص. ۲۹)

ویتمن در دورانی می‌زیست که ادبیات آمریکا وابسته به ادبیات اروپا بود و هنوز استقلال‌ی نداشت. علاوه‌براین، گفتمان ادبی غالبی که در جامعهٔ آمریکا رایج بود، به پاسداری از سنت‌های ادبی تأکید می‌کرد. وی به دنبال راه‌حلی ادبی بود تا گفتمان ادبی غالب را زیر سؤال برد؛ آن را دستخوش بحران نماید و گسست درون ایدئولوژی حاکم را آشکار سازد تا صدایش

1. "Song of Myself"

را به گوش جهانیان برساند و برای ادبیات آمریکا استقلال را بهارمغان آورد. انتشار برگ‌های علف و به‌خصوص «ترانه خویشتن»، به دلیل هماهنگ‌نبودن با اصول و قواعد رایج و مقبول زمان، واکنش و هراس منتقدان را به‌همراه داشت؛ شمار زیادی از مردم و منتقدان آن را ناپسند و به دور از اخلاق تلقی نمودند و درصدد انتقاد از آن و سراینده‌اش برآمدند. ویتمن حتی تا اواخر زندگی موردانتقاد قرار می‌گرفت و با وی با بی‌مهری و بی‌توجهی رفتار می‌شد. اشعار او یا مجوز انتشار دریافت نمی‌کردند یا ابتدا، سانسور می‌شدند و سپس، منتشر می‌گردیدند.

برطبق نظریه سینفیلد، برگ‌های علف را می‌توان نوعی گسست در ایدئولوژی ادبی حاکم یا سنت‌های ادبی و نیز بیانیه‌ای درباره نقش شاعر در جامعه تلقی کرد؛ زیرا، ویتمن برای مقابله با گفتمان ادبی غالب، از قدرت عمل، آزادی و اختیار برخوردار بود. وی در مقدمه‌ای که بر برگ‌های علف نوشت، به بیان دیدگاه‌های خود درباره شعر و شاعر پرداخته است. از نگاه ویتمن (۱۹۹۰، ص. ۶۰)، زبانی که شاعر به‌کار می‌گیرد، «زبان قدرتمند مقاومت است ... و برخوردار از لهجه منطقی. زبان محزون نژادها و تمامی آرزومندان است. زبانی است برگزیده برای بیان ایمان به آزادی، عدالت، برابری، دوستی، وسعت‌نظر، دوران‌دیشی و دلیری». نوشتار او بر قدرت‌های حاکم بر هنر و ادبیات قرن نوزدهم آمریکا اثر گذاشت و آنان را متحول نمود و به سمت مدرنیته یا تجدد<sup>۱</sup> سوق داد و راه را برای بهبود هرچه‌بیشتر وضعیت ادبیات آمریکا و تغییرات فرهنگی همچون استقلال امروز آن گشود.

ویتمن در شعرش به نقض استانداردهای گفتمان ادبی غالب پرداخته است. «ترانه خویشتن» دربردارنده نظریه ویتمن درباره «خود»<sup>۲</sup> در اجتماعی دموکراتیک و نیز تجربه عرفانی او است. بلندترین سروده‌اش، شامل تمامی ویژگی‌های شعر ویتمن و «انقلابی در سبک و درون‌مایه» (وارن، ۱۹۹۵، ص. ۴۷) است. از لحاظ واژگان، ویتمن کلمات و زبان دشوار<sup>۳</sup> و کهن‌گرایی<sup>۴</sup> را کنار می‌نهد و به‌جای آن، زبان ساده، محاوره‌ای و روزمره مردم مناطق و نژادهای گوناگون را

- 
1. Modernity
  2. "Self"
  3. Elevated poetic diction
  4. Archaism

به‌همراه نام اشخاص و اماکن، اصطلاحات تخصصی و مواردی را که خود ابداع کرده بود (مانند *loafe* و *kosmas*)، به‌کار می‌برد. او کلمات رسمی و غیررسمی و لغات مرتبط با بدن و روح و مذکر و مؤنث را با هم و در کنار هم به‌صورتی مبهم می‌آورد. به‌علاوه، ویتمن معتقد است که دوران قافیه‌پردازی به‌سر آمده است؛ به‌این‌ترتیب، از لحاظ خطوط و بند شعری، آن محدودیتی که در سروده‌های سنتی رعایت می‌شد، در شعر وی رؤیت نمی‌گردد. خطوط، بلند و طولانی هستند و تغییرات فراوان در موضوع، از بندی به بند دیگر یافت می‌شوند؛ به‌طوری‌که شعر به نثر نزدیک می‌گردد و سبکی بین نظم و نثر به‌وجود می‌آورد؛ یعنی، جملات وی بلند و چندقسمتی هستند و حالت روایت و داستان به‌خود می‌گیرند و باین‌حال، آهنگین می‌باشند. اندازه و تعداد خطوط در هر بند و طول و اندازه بندهای شعری نظم و ترتیبی ندارند. او از هم‌آوایی<sup>۱</sup> و تکرار<sup>۲</sup> کلمات کلیدی، به‌ویژه در ابتدای خطوط کمک می‌گیرد.

همچنین، از لحاظ نوع ادبی، ویتمن دو نوع شعر حماسی<sup>۳</sup> و غنایی<sup>۴</sup> را باهم می‌آمیزد. هنگامی‌که در ابتدای «ترانه خویشتن»، خود را می‌ستاید، حماسه را غنایی می‌کند و قهرمان و شاعر را در واژه «من»<sup>۵</sup> ادغام می‌نماید و شاعر را که در شعر غنایی پررنگ است، به‌نمایش می‌گذارد. در «ترانه خویشتن»، قهرمان، شاعر بازیگر و در طلب کاستن فاصله میان من و شما است (ریلتن، ۱۹۹۵، ص. ۹). از دیدگاه ویتمن، شاعر آمریکایی «یک بیننده است ... فردی است کامل ... دیگران به‌خوبی وی هستند؛ اما تنها او می‌بیند و سایرین رؤیت نمی‌کنند - او از اعضای گروه خوانندگان محسوب نمی‌شود ... وی تابع هیچ قاعده‌ای نیست ... او خاستگاه هر قانونی است» (ویتمن، ۱۹۹۰، ص. ۶۶۶). ویتمن، خود، الهام‌بخش خود در شعرش می‌شود؛ خود را می‌ستاید و می‌سراید و به معرفی موضوع شعرش که در واقع خودش است، می‌پردازد. وی از خودش آغاز می‌کند و سپس، محدوده را گسترش می‌دهد تا انسان‌ها و هستی‌ها را دربرگیرد و باز به خویش باز می‌گردد که این به‌مثابه سفری با هدف رهایی از قیدوبندها و

- 
1. Assonance/ alliteration
  2. Repetition
  3. Epic
  4. Lyric
  5. "I"

پیوستن به طبیعت است. قیام او علیه سنت‌های اجتماعی، ادبی و هنری است. طبق نظریه سینفیلد، وی در «ترانه خویشتن» نیازهای جامعه خود را برمی‌شمارد و برای مقابله با گفتمان ادبی غالب و ایجاد گسست در آن، خود دست‌به‌کار می‌شود و در پی این هدف و تثبیت گفتمان خود گام برمی‌دارد. با در نظر گرفتن نظریه گسست سینفیلد، نوآوری این شاعر را می‌توان نوعی براندازی یا مقاومت، آن هم از نوع ادبی و هنری تلقی نمود؛ واکنشی است که ویتمن به فضای ادبی و ایدئولوژیک حاکم بر دوران خود نشان داده است.

### ۵. نتیجه‌گیری

نیما شعر فارسی را از قیدوبند سنت‌ها رها ساخت و زبان شعر را به زبان مردم نزدیک کرد؛ به طوری که از زبان تصنعی اعصار گذشته فاصله گرفت و این نوآوری او بود. از واژگان گوناگون در شعرش بهره برد و به شعر جلوه‌ای نمایش‌گونه بخشید. او شعر فارسی را از حالت سکون و رکود دوره بازگشت رهایی بخشید و جانی دوباره به آن داد. برگ‌های علف نمایانگر انقلابی ادبی بود که ویتمن به پا کرد؛ یعنی، کنار نهادن سنت ادبی و شعری آمریکا و روی آوردن به شعر آزاد. ویتمن فردی بود که زبان محاوره و روزمره را وارد شعر آمریکا نمود. سبک وی گویای رهاشدن از اصول پیشینیان به خصوص قواعد وزن و قافیه و نیز سودجستن از روشی جدید برای کنار هم نهادن کلمات بود. در این پژوهش، عملکرد نیما و ویتمن از منظر ماتریالیسم فرهنگی و با توجه به نظریه گسست آلن سینفیلد، بررسی شد. مخالفت این دو شاعر با مدافعان سنت‌های ادبی، نمایانگر مقاومت ایشان بود که به بحران و گسست در گفتمان ادبی غالب و براندازی آن انجامید.

### کتابنامه

اخوان ثالث، م. (۱۳۸۸). نیما مردی بود مردستان (م. عظیمی، گردآورنده). پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج (صص. ۲۱۳-۱۸۳). تهران: انتشارات سخن.

اسلامی‌ندوشن، م. (۱۳۸۸). چند نکته گفتمانی و ناگفتمانی درباره ادب معاصر ایران (م. عظیمی، گردآورنده). *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج* (صص. ۹۳-۵۹). تهران: انتشارات سخن.

پورنامداریان، ت. (۱۳۸۸). تفسیر و تأویل چهار شعر نیما (م. عظیمی، گردآورنده). *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج* (صص. ۳۴۶-۳۱۷). تهران: انتشارات سخن.

حقوقی، م. (۱۳۷۹). *شعر نیما یوشیج از آغاز تا امروز*. تهران: مؤسسه انتشارات نگاه.

حمیدیان، ح. (۱۳۸۱). *داستان دگردیسی: روند دگرگونی‌های شعر نیما یوشیج*. تهران: انتشارات نیلوفر. دهقانی، م. (۱۳۸۸). *تلقی نیما از شعر و نثر (م. عظیمی، گردآورنده)*. *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج* (صص. ۱۶۱-۱۸۲). تهران: انتشارات سخن.

زرین‌کوب، ع. (۱۳۸۸). *نگاهی به نیما (م. عظیمی، گردآورنده)*. *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج* (صص. ۲۳۳-۲۲۹). تهران: انتشارات سخن.

شفیعی‌کدکنی، م. ر. (۱۳۸۸). *نیما یوشیج و تجربه‌هایش (م. عظیمی، گردآورنده)*. *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج* (صص. ۱۵۹-۱۱۱). تهران: انتشارات سخن.

عظیمی، م. (۱۳۸۸). *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج*. تهران: انتشارات سخن.

هشترودی، م. (۱۳۴۷). *منتخب آثار شعرا و نویسندگان معاصر*. تهران: انتشارات بروخیم.

یوسفی، غ. ح. (۱۳۸۸). *راه‌گشا (م. عظیمی، گردآورنده)*. *پادشاه فتح: نقد و تحلیل و گزیده اشعار نیما یوشیج* (صص. ۳۶۵-۳۴۷). تهران: انتشارات سخن.

یوشیج، ن. (۱۳۵۱). *ارزش احساسات و پنج مقاله در شعر و نمایش (به کوشش س. طاهباز)*. تهران: انتشارات گوتنبرگ.

یوشیج، ن. (۱۳۶۸). *درباره شعر و شاعری (از مجموعه آثار نیما یوشیج)* (س. طاهباز، گردآوری، نسخه برداری و تدوین (با نظارت شراگیم یوشیج)). تهران: دفترهای زمانه.

Bertens, H. (2005). *Literary theory the basics*. Oxford: Routledge.

Dollimore, J., & Sinfield, A. (2005). *Political Shakespeare: New essays in cultural materialism*. Manchester: Manchester University Press.

Edgar, A., & Sedgwick P. (2002). *Cultural theory: The key thinkers*. London: Routledge.

Hoffman, T. (2006). Language. In D. D. Kummings (Ed.), *A companion to Walt Whitman* (pp. 361-76). Oxford: Blackwell Publishing.



- Killingsworth, M. J. (2007). *The Cambridge introduction to Walt Whitman*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kummings, D. D. (2006). *A companion to Walt Whitman*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Leitch, B. V. (2001). *The Norton anthology of theory and criticism*. The USA: W. W. Norton and Company, Inc.
- Railton, S. (1995). 'As If I Were with You'-The performance of Whitman's poetry. In E. Greenspan (Ed.), *The Cambridge Companion to Walt Whitman* (pp. 7-26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivkin, J., & Ryan, M. (2000). *Literary theory: An anthology*. Great Britain: Blackwell.
- Sinfield, A. (1992). *Faultlines: Cultural materialism and the politics of dissidence reading*. Oxford: Clarendon Press.
- Sinfield, A. (2008). Cultural materialism, *Othello*, and the politics of plausibility. In J. Rivkin & M. Ryan (Eds.), *Literary theory: An anthology* (pp. 743-62). Oxford: Blackwell Publishing.
- Warren, J. P. (1995). Reading Whitman's postwar poetry. In E. Greenspan (Ed.), *The Cambridge companion to Walt Whitman* (pp. 45-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Warren, J. P. (2006). Style. In D. D. Kummings (Ed.), *A companion to Walt Whitman* (pp. 377-91). Oxford: Blackwell Publishing.
- Whitman, W. (1990). *Leaves of grass*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, R. (1979). *Marxism and literature*. Oxford: Oxford University Press.

## نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی

رضا پیش‌قدم (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد)

[pishghadam@um.ac.ir](mailto:pishghadam@um.ac.ir)

فاطمه وحیدنیا (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، نویسنده مسئول)

[fateme.vahidnia@yahoo.com](mailto:fateme.vahidnia@yahoo.com)

آیلین فیروزیان پوراصفهان‌نی (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس)

[Ailin.firoozian@yahoo.com](mailto:Ailin.firoozian@yahoo.com)

### چکیده

با توجه به رابطه متقابل فرهنگ و زبان و در نظر گرفتن این حقیقت که زبان تجلی‌گاه فرهنگ مردم یک جامعه است، با فرهنگ‌کاوی زبان می‌توان از نظام فکری و فرهنگی جامعه آگاه شد؛ براین اساس، در پژوهش حاضر در صدد هستیم تا به بررسی موشکافانه کنش گفتار نفرین در دو زبان فارسی و انگلیسی بپردازیم. برای دست‌یافتن به این هدف، ۲۰۰ فیلم (۱۰۰ فیلم انگلیسی و ۱۰۰ فیلم فارسی) مطالعه شدند و گفتمان‌های حاوی نفرین یادداشت گردیدند و موردکاوش قرار گرفتند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، آن‌ها را با استفاده از مدل هایمز (۱۹۶۷)، بررسی کردیم. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده استفاده فراوان از نفرین به‌هنگام عصبانیت در فرهنگ ایرانی است. همچنین، براساس نتایج به‌دست‌آمده، به نظر می‌رسد که انگلیسی‌زبانان در موقعیت‌های مشابه، به جای نفرین از فحش و ناسزا استفاده می‌کنند. افزون‌براین، نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که خانم‌ها بیشتر از آقایان از کنش گفتار نفرین استفاده می‌کنند. در پایان، انگیزه‌های افراد از نفرین‌کردن بررسی شد و به ۱۰ گروه تقسیم گردید.

**کلیدواژه‌ها:** فرهنگ، کنش گفتار، نفرین‌کردن، مدل SPEAKING، هایمز.

### ۱. مقدمه

تردیدی نیست که در زندگی روزمره، اغلب برای بیان منظور خود از کنش‌های گفتار متعددی استفاده می‌نماییم؛ مانند کنش گفتار عذرخواهی، تعریف و تمجید، قسم‌خوردن،

### 1. Speech act

خوشامدگویی، اظهار تأسف و غیره. برای بررسی هریک از این کنش‌های گفتاری، انگیزه به-کارگیری آن‌ها، شیوه به‌کار بستن و تفاوت‌های آن‌ها در فرهنگ‌های مختلف انجام تحقیقات بسیاری مورد نیاز است. یکی از عمده‌ترین کنش‌های گفتار که در فرهنگ ایران به‌وضوح و بسیار یافت می‌شود و نیاز به بررسی و تحقیق دارد، کنش گفتار نفرین است.

در دین اسلام و روایات متعددی از بزرگان دین، نفرین کردن مذمت شده است و مسلمانان بسیار از این عمل نهی شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که رسول خدا (ص) فرموده‌اند: هرگاه لعنت از دهان لعنت‌کننده خارج شود، نگاه می‌کند؛ اگر راهی به سوی آن چیزی که متوجه آن شده است، یافت، به طرفش می‌رود و گرنه به طرف کسی که از دهانش خارج شده است، برمی‌گردد (علی بن حسام، ۱۴۰۹)؛ در نتیجه، به نظر می‌رسد که بررسی این کنش گفتار می‌تواند گامی در جهت نشان دادن یکی از جنبه‌های فرهنگ ایران باشد.

در لغت، «لعن و نفرین» به معنای طرد نمودن و دور ساختن از روی خشم است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲) و در اصطلاح، اگر از جانب خداوند متعال باشد- چنانکه از آیات قرآن کریم برمی‌آید (احزاب/ ۵۷؛ آل عمران/ ۸۷؛ هود/ ۱۸)- به معنای دور ساختن کسی از رحمت خویش در دنیا، و در آخرت، گرفتار نمودن به عذاب و عقوبت است و اگر از سوی بندگان باشد، به-معنای دعا به ضرر و ضد دیگران است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲). آیات متعدد و احادیث بسیاری درباره نفرین کردن<sup>۱</sup> وجود دارند که همه آن‌ها بر نکوهیده بودن این عمل تأکید می‌ورزند که عبارت‌اند از: احزاب/ ۵۷؛ آل عمران/ ۸۷؛ هود/ ۱۸.

بنابراین، با توجه به اهمیت این نوع کنش گفتار، بسامد کاربرد نفرین در زبان فارسی و انجام نشدن چنین تحقیقی، در این مقاله به بررسی دقیق کنش گفتار نفرین در جامعه و فرهنگ ایرانی و انگلیسی با توجه به مدل هایمز<sup>۲</sup> (۱۹۶۷) پرداخته می‌شود و ارتباط آن با جنسیت مطالعه می‌گردد. افزون‌براین، در تحقیق حاضر، بافت‌های مختلفی که کنش گفتار نفرین در آن‌ها به‌کار برده شده‌اند، تحلیل می‌شوند و سپس، به کاربردهای این کنش پرداخته می‌شود.

1. Curse  
2. Hymes

## ۲. پیشینه تحقیق

## ۱.۲. فرهنگ

فرهنگ یک جامعه ارزش‌ها و باورهای مردم آن جامعه را در برمی‌گیرد (کیث<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱) که شیوه بیان و رفتار افراد یک جامعه را منعکس می‌کند (ریچاردز و اشمیت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). از آنجایی که بدون شک رد پای فرهنگ و روحیات اهالی هر جامعه زبانی را می‌توان در زبان آنان یافت، با توجه به رابطه متقابل فرهنگ و زبان می‌توان با فرهنگ‌کاوی<sup>۳</sup> زبان، از نظام فکری و فرهنگی جامعه آگاه شد (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). در همین راستا، لیکاف<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) اذعان می‌دارد که زبان یک جامعه تأثیر بسزایی در شکل‌گیری شناخت و تغییر رفتار افراد آن جامعه دارد و ما را در شناخت بهتر جامعه و فرهنگ مردم آن یاری می‌کند. تاکنون تحقیقات فراوانی (به‌عنوان مثال، توماس<sup>۵</sup>، ۱۹۸۳؛ جیانگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۶ و لیچ<sup>۷</sup>، ۱۹۸۳) صورت گرفته‌اند که مبین این مطلب می‌باشند که برای برقراری ارتباط، نه فقط آگاه‌بودن به اصول ساختاری آن زبان، بلکه برخورداری از شناخت عمیقی از تفاوت‌های فرهنگی نیز موردنیاز است. به‌راستی، فرهنگ «دریچه‌ای رو به انسان می‌گشاید که شخص از آن منظر دنیا را درک می‌کند» (پیش‌قدم، ۱۳۹۳، ص. ۵۷). پیش‌قدم (۱۳۹۱) بر «کالبدشکافی زبان»<sup>۸</sup> و استخراج «زبان‌ها»<sup>۹</sup> که خود لازمه مطالعه فرهنگ‌ها می‌باشند، تأکید می‌کند و به واکاوی «زبان‌های» جوامع مختلف برای پی‌بردن به فرهنگ نهان در زبان آن‌ها تأکید می‌کند.

1. Kieth
2. Richards & Schmitt
3. Culturology of language
4. Lakoff
5. Thomas
6. Jiang
7. Leech
8. Anatomist of language
9. Cultuling

در سال ۱۹۹۱، هافستد<sup>۱</sup> فرهنگ‌ها را به دو دسته شرق و غرب تقسیم کرد. او بر این باور است که شرقی‌ها بیشتر جمع‌گرا<sup>۲</sup> و غربی‌ها بیشتر فردگرا<sup>۳</sup> هستند. در جوامع جمع‌گرا، ارتباطات اهمیت فراوانی دارند؛ در صورتی که در جوامع فردگرا، برآورده کردن خواسته‌های شخصی دارای اهمیت است؛ در نتیجه، شرقی‌ها به دلیل داشتن روح جمع‌گرایی وابسته به بافت<sup>۴</sup> و غربی‌ها به دلیل روح فردگرایی خود، مستقل از بافت<sup>۵</sup> هستند. این، بدان معنا است که شرقی‌ها به کلیات بافت و محیط توجه می‌کنند و در مقابل، غربی‌ها به جزئیات می‌پردازند (نورنزیان، اینکول، و پنگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷).

کویینگ و دین<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) فرهنگ جمع‌گرا را فرهنگ «مایی» و فرهنگ فردگرا را فرهنگ «منی» می‌نامند؛ به این معنا که ایرانیان مردمانی متواضع هستند که علاقه‌ای به خودافشایی<sup>۸</sup> ندارند؛ در حالی که غربی‌ها به راحتی مشکلات و تفکرات خود را افشا می‌کنند (پیش‌قدم، ۱۳۹۳). افزون‌براین، پیش‌قدم و شرف‌الدینی (۲۰۱۱) و پیش‌قدم و زارعی (۲۰۱۲) در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافتند که انگلیسی‌ها نظرات خود را صریح و مستقیم بیان می‌کنند؛ در حالی که ایرانیان به صورت غیرمستقیم و در لفافه سخنان خود را می‌گویند.

## ۲.۲. نفرین کردن

آستین<sup>۹</sup> در سال ۱۹۶۲ و سرل<sup>۱۰</sup> در سال ۱۹۶۹، نظریه کنش گفتار را با هدف بررسی نقش گفتار در رابطه با رفتار گوینده و شنونده مطرح کردند (اشمیت، ۲۰۰۲؛ کریستال<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۳). با توجه به این نظریه، گفتار ما به وسیله زبان محقق می‌گردد و به عمل تبدیل می‌شود (هلیدی<sup>۱۲</sup>،

1. Hofstede
2. Collective
3. Individual
4. High-context
5. Low-context
6. Norenzayan, Incheol & Peng
7. Koeing & Dean
8. Self-disclosure
9. Austin
10. Searle
11. Crystal
12. Halliday

۲۰۰۳؛ جانستون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). آستین (۱۹۶۲) و سرل (۱۹۶۹) کنش گفتاری را در میان تمامی زبان‌ها یکسان می‌دانستند؛ اما برخلاف اعتقاد آن‌ها، تحقیقات گرین<sup>۲</sup> (۱۹۷۵) و وربیکا<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) تفاوت استفاده از کنش‌های گفتاری را در میان فرهنگ‌های مختلف نشان دادند.

تاکنون، مطالعات متعددی در زمینه نظریه کنش گفتار انجام شده‌اند و کنش‌های گفتار فراوانی بررسی گردیده‌اند؛ به‌عنوان مثال، کنش گفتار تقاضا کردن (فلیس و دین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲؛ کرولاتز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲)، تشکر کردن (پیش‌قدم و زارعی، ۲۰۱۲؛ خاولده و زگاراک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳؛ جوهانسن<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸)، تصحیح کردن (پیش‌قدم و نوروز کرمانشاهی، ۲۰۱۲) و قسم خوردن (پیش‌قدم و عطاران، درنوبت چاپ).

در لغت‌نامه دهخدا، واژه «نفرین» چنین تعریف شده است: «دعای بد» و همچنین، «از: ن (نفی، سلب) + فرین (آفرین)؛ ضد آفرین» (دهخدا، ۱۳۷۳). در همین راستا، انوری (۱۳۸۲) «نفرین» را به معنای دعای بد برای مرگ، ناکامی و بدبختی کسی یا چیزی می‌داند. به عبارت دیگر، دعا بر دو نوع است: مثبت که همان دعای معروف و شناخته شده است و دعای منفی و برضد که نفرین می‌باشد.

از منظر دین اسلام، عمل نفرین کردن نکوهیده و ناپسند شمرده می‌شود و برطبق آیات و روایات، دعای بد و نفرین کردن مسلمانان نیز مانند لعن کردن مذموم است؛ حتی بر ظالمان؛ مگر هنگامی که از شر و ضرر او آدمی مضطر و ناچار گردد. نراقی (۱۳۷۷) در کتاب *جامع السعادات* این چنین می‌گوید:

آنچه [در شریعت] تجویز شده، لعن کردن به کافرین و فاسقین و ظالمین است، همچنان که در قرآن وارد شده است (سوره‌های بقره آیه ۸۹؛ اعراف آیه ۴۴؛ مؤمن آیه ۵۲) و بالجمله لعن کردن به رؤسای ظلم و ضلالت، جایز و بلکه مستحب و بر غیر این‌ها حرام است. تا یقین

1. Johnstone
2. Green
3. Wierzbicka
4. Felice & Deane
5. Krulatz
6. Khawaldeh & Žegarac
7. Johansen

نشود که متصف است به یکی از صفاتی که موجب لعن می‌شود (نمی‌تواند لعن کند) و باید یقین به این کند و به مجرد ظن و تخمین نمی‌توان اکتفا نمود (ص. ۳۸۵).

جی<sup>۱</sup> در سال ۱۹۹۹، علل روانی، عصب‌شناختی و جامعه‌شناختی فحاشی و بدزبانی در آمریکا را واکاوی کرد؛ اما در آن نفرین را به‌طور خاص و مجزا از دیگر انواع بدزبانی، تحلیل نکرده است. تنها در جایی از کتاب، جی از اصطلاح «دشنام مذهبی»<sup>۲</sup> نام می‌برد و علاوه‌بر برشمردن ریشه‌های فرهنگی این پدیده (که موردنظر ما نیست)، تعریفی ارائه می‌کند که نشان می‌دهد، این پدیده معادل همان مفهومی است که ما از «نفرین» ارائه کرده‌ایم. تعریف چنین است: «نفرین آرزوی واردشدن زیان به شخصی دیگر است» (جی، ۱۹۹۹، ص. ۱۹۳). در این پژوهش نیز منظور از نفرین، صورت‌های زبانی‌ای هستند که مقصود گوینده از آن‌ها لزوماً دال بر چنین محتوای معنایی می‌باشد.

با آگاهی به تمامی این موارد درباره‌ی نفرین کردن، روزانه موارد بسیاری از این کنش گفتار را می‌شنویم؛ بنابراین، این پژوهش گامی اولیه برای پرکردن خلأی است که در زمینه تحلیل موشکافانه کنش گفتار نفرین و طبقه‌بندی کاربردهای آن وجود دارد.

### ۳. روش تحقیق

برای جمع‌آوری داده‌های لازم این پژوهش، ۲۰۰ فیلم ایرانی و انگلیسی مشاهده شدند. سپس، نمونه‌هایی گویا از کنش گفتار نفرین، انتخاب شدند و بررسی گردیدند. این فیلم‌ها از ژانرهای مختلفی از جمله اجتماعی، درام، کمدی، علمی-تخیلی، وحشتناک و غیره جمع‌آوری شدند. بیشتر این فیلم‌ها در پانزده سال اخیر ساخته شده و به نمایش گذاشته شده بودند. جمع‌آوری اطلاعات این تحقیق از مهرماه ۱۳۹۲ آغاز شد و تا فروردین ماه ۱۳۹۳، تازمانی که اشباع کامل صورت پذیرفت، ادامه یافت (اشباع به این معنی که اطلاعات جدیدی اضافه نشود) (کوهن، منیون، و موریسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ یین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). لازم است ذکر شود که در همه فیلم‌های مشاهده‌شده، کنش گفتار نفرین یافت نشد.

- 
1. Jay
  2. Religious cursing
  3. Cohen, Manion & Morrison
  4. Yin

همانطور که می‌دانیم، زبان هنر، بافت طبیعی را به‌تصویر می‌کشد و زندگی روزمره را به‌خوبی نمایان می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، زبان هنر انعکاس‌دهنده رفتارها و احساسات طبیعی مردم آن جامعه است. تحقیقات متعددی شاهدهی بر این واقعیت می‌باشند که رسانه و به‌طور خاص، فیلم‌ها تأثیرهای بسزایی در شکل‌گیری رفتارها و عواطف مردم آن جامعه دارند؛ بنابراین، به‌این‌دلیل که که فیلم‌ها بار اجتماعی و فرهنگی جامعه را به‌دوش می‌کشند و نشانگر فرهنگ یک جامعه هستند (دهل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴؛ گانتر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۷؛ مینینی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷) و به‌علاوه، امکان دسترسی به پیکره انگلیسی در ایران وجود نداشت، بهترین گزینه برای واکاوی کنش گفتار نفرین، فیلم‌های انگلیسی بودند.

### ۱.۳. مدل تحقیق

در این تحقیق، کنش گفتار نفرین براساس مدل هایمز (۱۹۶۷) بررسی گردید. مدل هایمز که تاکنون در تحقیقات متعددی (مانند آنجلی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ اسمال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ پیش‌قدم و عطاران، در حال انتشار؛ پیش‌قدم و نوروز کرمانشاهی، درنوبت چاپ) استفاده شده است، به پژوهشگر این امکان را می‌دهد که گفتمان‌های مختلف را واکاوی کند و عوامل مؤثر بر تعامل میان افراد را بررسی نماید. این عوامل که براساس مدل هایمز به دو گروه تقسیم شده‌اند و به‌اختصار SPEAKING نامیده شده‌اند، به‌ترتیب ذیل می‌باشند:

#### ۱. موقعیت زمانی و مکانی<sup>۶</sup>

با توجه به مکان و زمانی که گفتمان در آن انجام می‌پذیرد، موقعیت یک گفتمان را می‌توان به دو گروه تقسیم‌بندی کرد:

الف. عمومی / رسمی؛

ب. خصوصی / غیررسمی.

1. Dahl
2. Gunter
3. Mininni
4. Angelelli
5. Small
6. Setting



۲. شرکت کنندگان<sup>۱</sup>

اطلاعات لازم در مورد شرکت کنندگان شامل سن، جنسیت، ملیت و ارتباط میان آنها است. با در نظر گرفتن وضعیت قدرت و فاصله، شرکت کنندگان در یک گفتمان ممکن است در چهار موقعیت مختلف قرار گیرند:

الف. هم تراز و غریبه (دو استاد دانشگاه)؛

ب. هم تراز و آشنا (دوست صمیمی)؛

ج. نابرابر و غریبه (رئیس و کارمند)؛

د. نابرابر و آشنا (استاد و دانشجو).

۳. هدف<sup>۲</sup>

هدف از بیان یک عبارت در یک گفتمان در موقعیت‌های مختلف خواهد بود و این هدف با در نظر گرفتن شرایط کلی آن گفتمان، قابل درک است. بر اساس مدل هایمز، نه تنها هدف از انجام یک گفتمان، بلکه هدف هریک از شرکت کنندگان نیز لازم است واکاوی شود.

۴. ترتیب گفتمان<sup>۳</sup>

ترتیب گفتمان شامل اطلاعاتی در مورد ترتیب اعمال شرکت کنندگان می‌باشد و آن زمانی است که اقدامی از طرف یک شرکت کننده، زمینه را برای اقدامی از سوی شرکت کننده دیگر فراهم می‌کند (گافمن<sup>۴</sup>، ۱۹۷۱). برای بیان ترتیب، بخش‌های گفتمان را می‌توان با توجه به نقش و کارکرد آنها بررسی کرد؛ به عنوان نمونه:

شرکت کننده ۱ (پرسش):

- شنیدی امیر، شوهر زری رفته یه زن هم‌سن دخترش گرفته؟

شرکت کننده ۲ (تعجب و نفرین):

- 
1. Participants
  2. Ends
  3. Act sequence
  4. Goffman

- وا! خدا مرگش بده!

شرکت‌کننده<sup>۱</sup> (تأیید):

- آره والا!

### ۵. لحن<sup>۱</sup>

با توجه به موقعیتی که گفتمان در آن انجام می‌پذیرد، لحن شرت‌کنندگان متغیر خواهد بود و ممکن است لحن‌هایی از قبیل جدی، طعنه‌آمیز، فکاهی، دوستانه، خصمانه، همدردی یا تهدیدآمیز داشته باشد. اغلب بر این باور هستند که بین لحن و نوع گفتمان ارتباط مستقیم وجود دارد؛ هرچند به اعتقاد سویل<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، برقراری چنین ارتباطی ضروری نیست؛ زیرا، گاهی اوقات لطیفه‌ای با لحن طعنه‌آمیز بیان می‌شود یا شخصی با لحن تهدیدآمیز به دیگری تسلیت می‌گوید؛ بنابراین، آنچه دارای اهمیت است، لحن با تغییر در هریک از دیگر عوامل متغیر خواهد بود (سویل، ۲۰۰۳).

### ۶. ابزار<sup>۳</sup>

ابزار یک گفتمان شامل نحوه بیان آن می‌باشد که به دو دسته نوشتاری و گفتاری تقسیم می‌شود.

### ۷. قوانین گفتمان<sup>۴</sup>

منظور از قوانین، رفتارهای خاص و مشخصه‌هایی است که به یک گفتمان می‌توان نسبت داد؛ به عنوان نمونه، قطع کردن حرف دیگری یا رعایت اصول ترتیب در صحبت کردن، با صدای بلند صحبت کردن، زمزمه کردن و غیره، از مشخصه‌های توصیف‌کننده یک گفتمان می‌باشند (هایمز، ۱۹۶۷).

- 
1. Key
  2. Suville
  3. Instrumentalities
  4. Norm

۸. نوع گفتمان<sup>۱</sup>

نوع گفتمان شامل مجموعه‌ای از خصوصیات و ساختارهای به هم مرتبط می‌باشد که چارچوبی را برای ایجاد یک گفتمان تشکیل می‌دهند (با من<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰) و شامل دسته‌بندی‌هایی از قبیل شعر، افسانه، داستان، ضرب‌المثل، دعا، خطابه، نامه، لطیفه، مکالمه و غیره می‌شود (هایمز، ۱۹۶۷).

## ۴. یافته‌های تحقیق

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد، این پژوهش در صدد بررسی چگونگی نمود کنش گفتاری نفرین و تفاوت‌های کاربردی این کنش گفتار در فیلم‌های فارسی و انگلیسی بود. مشاهدات صورت‌گرفته گویای وجود کنش گفتار نفرین در فیلم‌های فارسی بود. این، در حالی است که با وجود اینکه این نوع کنش گفتار در ادبیات مکتوب انگلیسی ظاهر شده‌است، جای بسی شگفتی بود که فیلم‌های انگلیسی‌زبان، فاقد وجود کنش گفتار نفرین بودند. به عبارت دیگر، براساس اطلاعات جمع‌آوری‌شده، در بافت طبیعی، انگلیسی‌زبانان این کنش گفتاری را به کار نبسته‌اند. مثال‌های زیر نمونه‌هایی از کنش گفتار نفرین در ادبیات مکتوب انگلیسی هستند:

## جدول ۱. کنش گفتار نفرین در ادبیات مکتوب انگلیسی

معادل فارسی	نفرین در ادبیات انگلیسی
خدا لعنتت کنه!	May God damn you!
جوون مرگ بشی!	Be cut off in the prime of your life!
امیدوارم بمیری!	I hope you die!
زود بمیری!	Die early in life!
امیدوارم روزیت کور بشه!	I hope you kill the goose that laid golden egg
خیر نبینی!	I hope no good thing ever come to you!

1. Genre
2. Bauman

## ۴. ۱. بررسی کنش گفتار نفرین بر اساس مدل هایمز

## ۴. ۱. ۱. موقعیت

مطالعه موقعیت‌های مختلف نشان می‌دهد که کنش گفتار نفرین در دو موقعیت رسمی و غیررسمی کاربرد دارد؛ اما کاربرد آن در موقعیت غیررسمی / خصوصی از فراوانی بیشتری برخوردار است.

الف. رسمی / عمومی

مثال: در کلاتری توسط یک شاکی به روحانی محل ؛ روحانی در راهروی کلاتری مشغول راه رفتن بود که یک شاکی او را دید و به سمتش دوید و گفت: (با گفتن این کلمه تسبیح روحانی افتاد) - شاکی: حاجی خاک تو سر دشمنات بشه! با این تسبیح برام استخاره کن که کیفم پیدا میشه یا نه؟

ب. غیررسمی / خصوصی

مثال: در خانه، گفت‌وگوی زن و شوهر

- زن: طلامو چرا فروختی؟

- مرد: خوب خونه رو که نمی‌تونستم بفروشم!

- زن: وایستا نعی (در حال دویدن به دنبال شوهرش بود که او را با کیف بزند) الهی ذلیل بشی مرد!

## ۴. ۱. ۲. شرکت کنندگان

افرادی که نفرین می‌کنند یا شونند، از حیث وضعیت قدرت و فاصله به چهار گروه مختلف تقسیم می‌شوند:

الف. هم‌تراز و غریبه

مثال: مسافر و راننده تاکسی

- مسافر: آگه حواست به جلو باشه، اینجوری نمیشه. (برای اینکه حواس راننده به مسافر زن بود، می‌خواست با یک عابر برخورد کند.)

- راننده: (نگه داشت که مسافر پیاده شود) کرایه رو بده. (مسافر بدون پول دادن قصد پیاده شدن داشت)

- مسافر: هم چشم‌چرونی هم کرایه؟ بیا بگیر کوفتت بشه! گوشت نشه به تنت ایشالا!

ب. هم‌تراز و آشنا

مثال: دو دوست

- زری: دستش بشکنه چی شده؟ (موقعی که صورت کبود دوستش را دید، به شوهر دوستش گفت)
- نیکی: هیچی! وقتی رسیدم، گل رزو که دستم دید پرید به جونم.
- ج. نابرابر و غریبه
- مثال: سرباز و متهم
- متهم: سرباز منو پوشش بده. اون مردک (شاکلی) اونجا رو صندلی خوابیده.
- سرباز: من که بلد نیستم پوشش بدم.
- (سرباز شروع به بلند صحبت کردن کرد)
- متهم: لال بشی ایشالا!
- سرباز: با کی هستی این جور حرف می‌زنی؟
- د. نابرابر و آشنا
- مثال: مادر و دختر
- دختر: سرگرد گفته شاید مامانت دزد باشه.
- مادر: بشکنه چلاق بشه این دست که نمک نداره! دختر بزرگ کردم که مونس جونم باشه؛ حالا شده عذاب الیم. تو حرف اونو باور می‌کنی؟
- دختر: فاصله بین شک و یقین یه تار مو.
- به نظر می‌رسد برخی از نفرین‌ها مربوط به شرکت‌کنندگان خاصی هستند؛ به‌طورمثال، تنها پدران یا مادران فرزندان خود را نفرین می‌کردند؛ نه برعکس.
۴. ۱. ۳. هدف
- با نگاهی موشکافانه به گفتمان‌ها و بررسی دقیق آن‌ها از بعد روان‌شناختی، تعدادی هدف برای کنش گفتار نفرین مشخص شدند که با کاربردهای نفرین‌کردن همپوشانی دارند و در بخش (۴. ۳) به‌طور دقیق واکاوی خواهند شد.
۴. ۱. ۴. ترتیب گفتمان
- همانطور که پیش‌تر ذکر شد، ترتیب گفتمان شامل مطالعه نقش بخش‌های آن گفتمان می‌باشد. به عبارت دیگر، هر جمله از یک گفتمان، جداگانه واکاوی می‌شود و نقش آن تعیین می‌گردد. به‌دلیل

محدودیت‌های موجود برای بررسی همهٔ گفتمان‌هایی که در آن‌ها نفرین صورت گرفته، در اینجا به تحلیل دو نمونه بسنده می‌کنیم.

الف. موقعیت: گفت‌وگوی بین زن و شوهر

درخواست در شکل پرسش:

- مرد: می‌ای این عکس‌ها از من بگیری؟

جواب با عصبانیت:

- زن: آره می‌ام.

با عصبانیت حرف‌زدن با عکس و نفرین کردن صاحب عکس:

- زن: ای صدام کثافت! باید صد بار اعلامت می‌کردن. خاک به اون گورت کنن ایشالا!

ب. موقعیت: گفت‌وگوی پدر و پسر

پرسش با عصبانیت:

- پدر: کدوم گوری بودی وقتی داداشت رو اعلام می‌کردن؟

پاسخ با گریه و ناراحتی زیاد:

- پسر: آقا جون به خدا منو دزدیده بودن. راستشو می‌گم به قرآن.

نفرین کردن با گریه و عصبانیت:

- پدر: قرآن بزنه به اون کمرت که کمرمو شکوندی!

- پسر: سکوت و گریه می‌کند.

۴. ۱. ۵. لحن

لحن‌های مختلفی که در هنگام نفرین کردن استفاده می‌شوند، شامل موارد زیر می‌باشند:

الف. عصبانی

- وایسا نقی. الهی ذلیل بشی مرد! الهی یتیم بشه بچت!

- آتیش بگیره گور اون که ماهواره رو کشف کرد!

ب. تعجب

- وا خاک بر سر کافر کنن ایشالله!

- خدا مرگم بده!
- پ. طعنه آمیز
- بترکه چشم حسود!
- بر نامرد و نامرد صفت لعنت!
- ت. اعتراض آمیز / گلایه آمیز
- الهی ذلیل بشین ایشالله! چرا خونه رو گذاشتین رو سرتون؟
- خیر نبینی ایشالا که منو با این بچه هات گذاشتی و رفتی.
- ث. ملتسمانه
- ایشالله خدا منو بیره پیش رحمان! (رحمان شوهر مرده/اش است).
- ج. شوخی و خنده
- ای وای ذلیل نشی ایشالله!
- چ. ترحم آمیز
- آخ مادرت بمیره ایشالله میلاد!
- ح. توهین آمیز
- کور بشه کور بشه هر کی نمی تونه ببینه!
- بر بزنده آبروی مردم لعنت!
- خ. خونسردانه
- خیر مرگم! کاشکی زودتر فهمیده بودم!
- همیشه نازتو کشیدم. قرضاتو دادم. مگه نه؟
- بر منکرش لعنت!
۴. ۱. ۶. ابزار

همانطور که ذکر شد، نحوه بیان یک گفتمان به دو دسته گفتاری و نوشتاری تقسیم می شود. کاربرد کنش گفتار نفرین کردن عموماً در قالب گفتاری اتفاق می افتد.

الف. قالب گفتاری

- دختر: *داداش داره از زیارت میاد.*

- مادر: *او فقط دو بار زیارت رفته.*

- دختر: *خوب! حالا از زندون برگشته. باشو دیگه ننه رسید.*

- مادر: *خبر مرگشو بیارن!*

- دختر: *از ته دل که نگفتی؟*

#### ۴. ۱. ۷. قوانین گفتمان

بررسی کنش گفتار نفرین کردن در گفتمان‌های مختلف نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان اغلب وقتی عاجز و درمانده‌اند و فکر می‌کنند که حق ضایع شده آن‌ها قابل جبران نیست و قادر به انتقام گرفتن نیستند، شروع به نفرین کردن می‌کنند. به‌طور مختصر، به تحلیل دو نمونه می‌پردازیم:

موقعیت: حیاط خانه

شرکت‌کنندگان: مرد معتادی که به دلیل اینکه همسرش بدون اجازه او سراغ وسایلش رفته است، در حال دعواکردن با او می‌باشد:

- مرد: *چرا دور وسایل من رفتی؟ (مرد شروع به کتک‌زدن همسرش می‌کند).*

- زن: *ایشالله دستت بشکنه که به بچه تو راهم رحم نمی‌کنی!*

موقعیت: منزل پشت پنجره

شرکت‌کنندگان: زن و مردی با ناراحتی در حال صحبت کردن در مورد دختر و دامادشان هستند:

- زن: *دخترمون آگه بفهمه شوهر نامردش طلاقش داده، دق می‌کنه.*

- مرد: *مرد جماعت مردونگی نمی‌فهمه.*

- زن: *ایشالله به زمین سرد بشینه که دخترمو بدبخت کرد!*

#### ۴. ۱. ۸. نوع گفتمان

نوع گفتمان می‌تواند داستان، افسانه، شعر، لطیفه، خطابه، نامه، ضرب‌المثل، دعا، مکالمه و غیره را در برگیرد. مطالعه گفتمان‌های جمع‌آوری شده در این تحقیق نشان می‌دهد که پرکاربردترین نوع گفتمان، گفت‌وگوهای روزمره در قالب اجتماعی هستند که کنش گفتار نفرین کردن در آن حادث می‌شود.



## ۴.۲. نفرین کردن و جنسیت

در مشاهدات مورد مطالعه در این تحقیق، تعداد شرکت کنندگان زن و مرد تقریباً برابر بوده‌اند؛ اما زنان حدوداً دو برابر مردان، از کنش گفتار نفرین کردن استفاده کردند. به عبارت دیگر، در این پژوهش، این کنش گفتار در ۶۹٪ از موارد توسط زنان و در ۳۱٪ از موارد توسط مردان استفاده شده است.

## ۴.۳. بررسی کاربردهای کنش گفتار نفرین کردن

در این بخش، بافت‌هایی را که کنش گفتاری نفرین در آن‌ها نمود پیدا کرده بود، بررسی کردیم تا دربارهٔ انگیزه‌های احتمالی افراد آگاهی یابیم. نتایج به دست آمده حاکی از این مطلب است که افراد غالباً با داشتن ۱۰ انگیزه، از کنش گفتار نفرین کردن استفاده کرده‌اند. شکل زیر نمایانگر کاربردها و بسامدهای کنش گفتار نفرین در زبان فارسی است:



شکل ۱. کاربردها و بسامد نفرین کردن در زبان فارسی

همانطور که در شکل (۱) نشان داده شده است، انگیزه‌های نفرین کردن به ۱۰ گروه تقسیم می‌شوند:

### الف. نشان دادن یا جلوگیری از خشم

#### ● نشان دادن خشم:

- (زن و شوهر در تاکسی در حال دعواکردن هستند)
- زن: کاش می‌فهمیدی یک زن نیاز به توجه شوهرش داره!
- شوهر (رو به راننده): گفتم نگه دار! (با داد و فریاد)
- راننده: چرا داد می‌زنی؟ پرده گوشم پاره شد.
- شوهر: به درک که پاره شد! نگه دار! (با داد و فریاد)

#### ● جلوگیری از خشم:

- (دو زن مسن در حال صحبت کردن در مورد فرنی هستند.)
- زن مسن اول: شیرینیش کمه.
- زن مسن دوم: تو برات شکر خوب نیست؛ قند داری.
- زن مسن اول: بی مزه‌ست.
- زن مسن دوم: لعنت بر شیطان!

### ب. عجز و درماندگی

- حامد: ای امیر داری می‌ری؟
- امیر: حامد خیلی بی‌معرفتی.
- حامد: به جون دخترم من نمی‌دونستم.
- امیر: یاسی خانوم (زن حامد) خدا ازت نگذره که به من نگفتی زنم بچمو سقط کرده! حلاله نمیشه!

### پ. توهین

- سرگرد: ما اینجا بیم که شک و شبهه نمونه.
- زن: چیه هی حرف از شک می‌زنی؟ فکر کردی کیف دست منه؟

- سرگرد: کی در مورد کیف حرف زد؟

(سرگرد بی وقفه حرف می زند)

- زن (زمنزه می کند): بترکی هی ورور می کنی!

- سرگرد: بله؟؟ با من بودی؟!

ت. ضرر و زیان

- پلیس اول: این خانم چیکارته؟

- پسر: همکلاسی دانشگاهه.

- پلیس اول: خراب شه این دانشگاهها!

- پلیس دوم: طرحش تو مجلسه. این روزا زنونه مردونش میکنن. خیال همه راحت شه.

ث. گلایه

- زن: سلام!

- مرد: بزنی به چاک. اصلاً حوصلتو ندارم.

- زن: بشکنه این دست که نمک نداره! مگه من به تو چه بدی کردم؟

ج. رفع بلا

هنگامی که پسر یک مغازه دار بعد از دو ماه که از فوت پدرش می گذشت، به همراه اهل محل در حال باز کردن در مغازه پدرش می باشد، یکی از اهالی محل در حال اسپند دود کردن با صدای بلند فریاد می زد:

- بترکه چشم حسود! بترکه چشم بد!

چ. دعا

مادری در کلاتتری با پسرش و پسری دیگر که از پسر او شکایت کرده بود، در حال صحبت کردن بود:

- مادر: بیا و رضایت بده!

- شاکی: من به حرمت شما می بخشم.

- پسر: تو کی هستی که منو ببخشی؟

- مادر (رو به پسر): ذلیل نشی ایشالا! من داشتم یاسین می خوندم؟

ح. شوخی

- زن: بیا حاجی همین موهامو بکن تو! بچه دسته.

- مرد: چشم خانوووم!

(مرد در حال درست کردن روسری همسرش است که خواهر زنش یک دفعه وارد می‌شود.)

خواهر زن (با خنده):! حاجی!!!

مرد (با خنده): بلال شی!

خ. تعجب

زن در حال صحبت کردن با سروان بود که یک سرباز دیگر مرد چشم‌چرانی را که مزاحم نوامیس مردم شده بود، دستگیر کرده بود. ناگهان مرد چشم‌چران نزدیک زن شد:

- سروان: اوی، نگات به خودت باشه!

- زن (با تعجب):! و! خاک بر سر کافر کنن! این دیگه چه اعجوبه‌یه!

د. دلسوزی

مادری بعد از ملاقات پسرش در زندان در حال گریه کردن در خانه‌اش است که دخترش از دانشگاه می‌رسد:

- دختر: زری خانم (زن همسایه) چی شده؟ چرا مامانم گریه می‌کنه؟

- زن همسایه: از وقتی رفته داداشتو تو کلاتتری دیده، داره گریه می‌کنه.

- مادر (گریه‌کنان): آخ مادرت بمیره برات میلاد که معلوم نیست اونجا داره چی بهت می‌گذره.

ذکر این نکته دارای اهمیت است که براساس مطالعه گفتمان‌های جمع‌آوری شده دارای کنش گفتار نفرین، افراد، مخاطب خود (دوم شخص)، فرد غایب (سوم شخص) یا خودشان (اول شخص) را نفرین می‌کردند. ۴۸۷۵٪ از نفرین‌ها به مخاطب خود، ۳۵٪ فرد غایب و ۱۶۲۵٪ به گوینده بازمی‌گشت. نفرین به خود<sup>۱</sup>، اغلب مربوط به موقعیت‌هایی بود که شرکت‌کنندگان آن، مادران و فرزندان بودند که این موقعیت‌ها شامل موارد زیر بوده‌اند:

۱. برانگیختن حس ترحم نزدیکان؛

۲. دلسوزی برای فرزندان؛

۳. به‌ستوه آمدن و ناراحتی از فرزندان.

۴. ۴. مراجع نفرین در زبان فارسی

در این تحقیق، مشاهدات نشان داد که ایرانیان در بعضی از مواقع هنگام نفرین کردن، به مراجعی برای نفرین خود تمسک می‌جویند. آن‌ها برای نسبت‌دادن نفرین خود به مذهب خود رجوع می‌کنند و از خداوند، ائمه اطهار، قرآن و نماز به‌عنوان مرجعی برای نفرین خود استفاده می‌کنند؛ به‌عنوان نمونه می‌توان به مثال‌های زیر اشاره کرد:

- خدا ازت نگذره که زندگیمو تباه کردی!

- به امام حسین واگذار می‌کنم!

- ایشالا همین امام هشتم بزاره تو کاست که بچمو ازم گرفتی!

- قرآن بزنه به اون کمرت که کمرمو شکوندی!

- ایشالا همون نمازی که می‌خونی بزنه به کمرت که دیگه انتقدر حق و ناحق نکنی!

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد، این پژوهش با هدف بررسی کنش گفتار نفرین کردن در فرهنگ‌های انگلیسی و فارسی با استفاده از مدل هایمز (۱۹۶۷) انجام شده است. برای دست‌یافتن به این هدف، ابتدا به تشریح مدل هایمز و هشت بخش تشکیل‌دهنده آن پرداختیم و سپس، گفتمان‌هایی را که در آن‌ها کنش گفتار نفرین به‌کار رفته بود، از این منظر مورد بررسی دقیق قرار دادیم. آنگاه، کاربردهای این کنش گفتار را به ده بخش تقسیم کردیم و ارتباط این کنش را با جنسیت و اکاوی نمودیم.

با قراردادن کنش گفتار نفرین در بخش‌های مختلف مدل هایمز، مشخص شد که نفرین در فرهنگ فارسی به بخشی از محاوره‌های روزمره تبدیل شده است و در اغلب گفتمان‌های روزمره به‌کار می‌رود. افزون‌براین، این کنش گفتار به‌صورت روزمره تقریباً در هر بافتی اتفاق می‌افتد و به‌نظر می‌رسد که فقط هدف از انجام آن با توجه به فضای مورد استفاده تغییر پیدا می‌کند. با توجه به

اطلاعات گردآوری شده، بیشترین میزان بسامد از بین کاربردهای نفرین به ترتیب به نشان دادن و فرونشاندن خشم، بیان عجز و درماندگی، ضرر و زیان و توهین اختصاص یافته است. همان‌گونه که راغب‌اصفهانی (۱۴۱۲ق، ص. ۷۴۱) نیز اظهار می‌دارد، نفرین در لغت به معنای «طردنمودن و دورساختن از روی خشم» است؛ به این معنا که غالباً افراد خشم خود را با به کارگیری کنش گفتار نفرین نشان می‌دهند. نتایج این تحقیق نیز گواه بر این مطلب است که یکی از عمده‌ترین انگیزه‌های افراد در نفرین کردن، نشان دادن عصبانیت و فرونشاندن آن می‌باشد. همچنین، راغب‌اصفهانی (۱۴۱۲ق) و انوری (۱۳۸۲) از نفرین به عنوان دعایی برای رسیدن ضرر و زیان به دیگری یاد کرده‌اند که این تعریف تأییدی بر یکی از کاربردهای یافت‌شده در این تحقیق می‌باشد.

همانطور که پیش‌تر ذکر شد، در اسلام، نفرین کردن نکوهیده و ناپسند شمرده شده است و طبق آیات قرآنی (سوره‌های بقره آیه ۸۹؛ اعراف آیه ۴۴؛ مومن آیه ۵۲) و به گفته نراقی (۱۳۷۷)، نفرین - کردن تنها به ظالمان و کافران، جایز می‌باشد و بر غیر این‌ها حرام است و بر اساس حدس و گمان نمی‌توان کسی را کافر یا ظالم دانست و او را نفرین کرد؛ در نتیجه، نتایج این پژوهش که مبین فزونی به کار بستن نفرین در فرهنگ فارسی است، مغایر با اعتقادات مذهبی ما می‌باشد؛ بنابراین، هم‌راستا با تحقیقات پیش‌قدم و نوروز کرمانشاهی (درنوبت چاپ) و علیجانی (۱۳۸۵)، شاید بتوان به این نکته اشاره کرد که استفاده از کنش گفتار نفرین، بازتابی از کم‌رنگ شدن اعتقادات مردم ایران است.

بررسی ارتباط جنسیت و کنش گفتار نفرین نشان داد که استفاده از این کنش گفتار در بین زنان بیشتر از مردان متداول است. بر اساس نظریه سپیر - ورف<sup>۱</sup>، زبان محصول تعاملات، باورها و رفتارهای موجود در فرهنگ است (پیش‌قدم و قهاری، ۲۰۱۲). به بیان دیگر، تفاوت‌های زبانی میان مرد و زن می‌تواند ناشی از چگونگی شکل‌گیری هویت اجتماعی<sup>۲</sup> آن‌ها در جامعه و فرهنگ آن جامعه باشد (تنن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). همانطور که گفته شد، یکی از کاربردهای مهم و عمده نفرین، بیان عجز و درماندگی است که به نظر می‌رسد زنان ایرانی بیشتر در چنین موقعیتی متوسل به نفرین کردن می‌شوند. این نتیجه می‌تواند شهادی بر ادعای لیکاف (۱۹۷۵) باشد که زنان بیشتر تمایل دارند از صورت‌های

1. Sapir-Whorf
2. Social identity
3. Tannen

زبانی‌ای<sup>۱</sup> استفاده کنند که نشانگر نقش تابع و زیردست<sup>۲</sup> آن‌ها در جامعه می‌باشد. به عبارت دیگر، تفاوت‌های جنسیتی در زبان، تفاوت‌های قدرتی در جامعه را منعکس می‌کند (أبار و آتکینز،<sup>۳</sup> ۱۹۸۰)؛ به این معنا که براساس رویکرد برتری<sup>۴</sup> لیکاف (۱۹۷۵)، زنان به عنوان گروه تابع و زیردست شمرده می‌شوند که تفاوت در سبک گفتاری آن‌ها ناشی از برتری مردها و نظام مردسالاری است. افزون‌براین، براساس نظریه اجتماعی‌شدگی زبانی<sup>۵</sup> آکس (۱۹۸۸)، انسان از طریق زبان وارد دنیای اجتماعی می‌شود و وسایل فرهنگی‌ای که از بدو تولد در اختیار کودک (دختر یا پسر) قرار می‌گیرند، هویت او را در آینده شکل می‌دهند؛ بنابراین، روحیه لطیف و آسیب‌پذیر زنان ایرانی می‌تواند ناشی از فرهنگ جامعه-ای باشد که در آن پرورش یافته‌اند و به نظر می‌رسد خود را در بند نظامی مردسالار دیده‌اند که قادر به گرفتن حق خود نیستند و بنابراین نفرین متمسک می‌شوند.

دیندیا و آلن<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) اذعان کرده‌اند که زنان تمایل بیشتری به خودافشایی، بیان مشکلات و تجربیات خود و همدردی با دیگران دارند. یکی دیگر از دلایل استفاده بیشتر زنان از کنش گفتار نفرین نسبت به مردان، شاید در سایه همین ویژگی قابل توضیح باشد. از آنجایی که زنان بیشتر از مردان به خودافشایی و بیان احساسات خود راغب هستند، این احتمال می‌تواند وجود داشته باشد که زنان چون به کنترل احساساتشان در حین خودافشایی و بیان تجربیات اصرار نمی‌ورزند، ممکن است به کنش گفتار نفرین برای برون‌ریزی احساسات خود روی بیاورند.

در مقایسه با زبان فارسی، زبان انگلیسی فاقد کنش گفتار نفرین بود. انگلیسی‌زبانان در بافت‌های مشابه از فحش و ناسزا استفاده می‌کردند. یافته‌های پژوهش حاضر، صحنه‌ای بر گفته‌های پیش‌قدم (۱۳۹۳) مبنی بر دنیای متفاوت شرقی‌ها و غربی‌ها می‌باشد. جایی بسی تعجب نیست که در جوامع جمع‌گرایی چون ایران، افراد در صدد برقراری ارتباط بیشتر (هافستد، ۱۹۹۱) و حفظ آن هستند که این خود می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد موقعیت‌هایی برای به‌کار بستن نفرین شود. این، در حالی است که

- 
1. Linguistic forms
  2. Subordinate
  3. O' Barr & Atkins
  4. Dominant
  5. Socialization
  6. Dindia & Allen

غربی‌ها بیشتر فردگرا هستند و به تفکرات و احساسات شخصی خود اهمیت بیشتری می‌دهند (پیش - قدم و مرادی‌مقدم، ۱۳۹۲).

بر اساس یافته‌های پیش‌قدم و زارعی (۲۰۱۲) و پیش‌قدم و شرف‌الدینی (۲۰۱۱)، ایرانیان نظرهای خود را غیرمستقیم و در لفافه بیان می‌کنند و برعکس، انگلیسی‌ها سخنان خود را صریح، بی‌پرده و مستقیم بیان می‌دارند؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که انگلیسی‌زبانان در هنگام عصبانیت، ترجیح می‌دهند بی‌پرده و صریح احساسات خود را در قالب ناسزا بیان کنند. این، در حالی است که ایرانیان در موقعیت مشابه برای حفظ وجه و بیان کردن احساسات خود در لفافه سخن می‌گویند و به نظر می‌رسد ناراحتی خود را در قالب نفرین بروز می‌دهند.

پنگ و نیسبت<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) در تحقیقی نشان دادند که غربی‌ها ریزبین و قانون‌گرا می‌باشند؛ بنابراین، به نظر طبیعی می‌رسد که در جوامع دموکراتیک قانون‌مدار، مردم به قانون احترام می‌گذارند و آن را پشتوانه‌ای قوی برای ستاندن حق خود می‌دانند (آربلاستر، ۱۳۸۵)؛ در نتیجه، آن‌ها در رویارویی با مشکلات پیش‌رو به جای نفرین کردن افراد و واگذار کردن آن‌ها به قدرت‌های ماوراءالطبیعه از قبیل خدا، قرآن، قیامت و غیره، به نظر می‌رسد که قانون را دستاویزی برای گرفتن حق خود می‌دانند. این، در حالی است که وی شرقی‌ها را مصلحت‌اندیش و تجربه‌گرا می‌داند؛ بنابراین، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که شاید ایرانیان به جای اعتماد به حمایت قانون از حقوق خود، به نفرین کردن و روز رستاخیز، قیامت و قدرت‌های ماوراءالطبیعه دیگری برای ستاندن حقوق از دست‌رفته خود، بنا به اعتقادات خود روی می‌آورند.

در این تحقیق، کنش گفتار نفرین بررسی شد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره نمود که در تحقیق حاضر از مشاهده فیلم برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است؛ بنابراین، در تحقیقات آینده می‌توان از روش‌های دیگری همچون مشاهده یا پرسشنامه برای جمع‌آوری داده‌ها نیز استفاده کرد و نتایج آن‌ها را با این پژوهش مقایسه نمود. همچنین، در تحقیقات بعدی می‌توان کنش گفتارهای متعددی را در زبان‌های فارسی و انگلیسی با استفاده از مدل هایمز که در این تحقیق به تشریح آن پرداختیم، بررسی کرد. به علاوه، با توجه به نهمی شدن مسلمانان از نفرین در دین

---

1. Peny & Wisbett



اسلام، می‌توان مسلمانان با ملیت‌های مختلف را نیز مقایسه نمود و تأثیر بافت، جامعه و ملیت را بر نفرین کردن بررسی کرد. در نهایت، پیشنهاد می‌شود که پژوهشی با این عنوان و با در نظر گرفتن متغیرهای دیگری همچون سطح طبقاتی افراد و سن آنها صورت گیرد.

#### کتابنامه

- آریلاستر، آ. (۱۳۸۵). *دموکراسی* (ح. مرتضوی، مترجم). تهران: نشر آشیان.
- انوری، ح. (۱۳۸۲). *فرهنگ بزرگ سخن* (جلد ۸). تهران: انتشارات سخن.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زبانگ» به‌عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۴۵)، ۶۱-۴۷.
- پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی روش‌های جمع‌آوری داده در مطالعات زبانی: گامی به‌سوی بومی‌سازی روش تحقیق در ایران. *جستارهای زبانی*، ۲(۱۸)، ۷۰-۵۵.
- پیش‌قدم، ر.، و عطاران، آ. (درنوبت چاپ). نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتاری قسم: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*.
- پیش‌قدم، ر.، و مرادی‌مقدم، م. (۱۳۹۲). مطالعه اکولوژیک در آموزش زبان: نقش والدین در پیشرفت سطح یادگیری زبان انگلیسی فراگیران. *جستارهای زبانی*، ۴(۴)، ۵۴-۳۱.
- پیش‌قدم، ر.، و نوروزکرمانشاهی، پ. (درنوبت چاپ). ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیق در کارکردهای لقب حاجی و واژه‌های وابسته در زبان فارسی. *زبان‌پژوهی*.
- دهخدا، ع. ا. (۱۳۷۳). *لغت‌نامه دهخدا*. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- راغب‌اصفهانی، ح. (۱۴۱۲ق). *المفردات فی غریب القرآن (مفردات الفاظ قرآن)*. بیروت/دمشق: دارالعلم.
- علی‌بن‌حسام، ع. ا. معروف به متقی هندی. (۱۴۰۹ق). *کنز العمال* (جلد ۳). بیروت: مؤسسه الرساله.
- علیچانی، ر. (۱۳۸۵). زمان و زمینی برای تمرین. *کانون آرمان شریعتی*، ش ۱۰۰۲. بازیابی در ۱ مرداد ۱۳۸۸ از [www.goodreads.com/review/show/70014815](http://www.goodreads.com/review/show/70014815)
- نراقی، ا. (۱۳۷۷). *معراج‌السعادة*. قم: نشر هجرت.
- نراقی، م. (۱۳۷۷). *جامع‌السعادات* (جلد ۱) (س. ج. ا. مجتبیوی، مترجم). تهران: انتشارات حکمت.
- Angelelli, C. (2000). Interpretation as a communicative event: A look through Hymes' lenses. *Meta*, 45(4), 580-592.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bauman, R. (2000). Genre. *Journal of linguistics anthropology*, 9(1), 84-87.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5<sup>th</sup> ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Dahl, G. (2004). Qualitative analysis of films: Cultural processes in the mirror of film. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(2). Retrieved May 4, 2010, from <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/593>
- Dindia, K., & Allen, M. (1992). Sex differences in disclosure: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 112, 106-124.
- Felice, R. D., & Deane, P. (2012). *Identifying speech acts in e-mails: Toward automated scoring of the TOEIC e-mail task* (Report No. ETS RR- 12-16). Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Goffman, E. (1971). *Relations in public*. New York: Harper and Row.
- Green, G. M. (1975). How to get people to do things with words. In P. Cole, & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics* (pp. 187-210). New York: Academy Press.
- Gunter, B. (1987). *Poor reception. misunderstanding and forgetting broadcast news*. Hillsdale: Erlbaum
- Halliday, M. A. K. (2003). *On language and linguistics*. London: Continuum.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of Social Issues*, 33(2), 8-28.
- Jay, T. (1999). *Why we curse: a neuro-psycho-social theory of speech*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Jiang, X. (2006). Suggestions: What should ESL students know? *Elsevier*, 34(1), 36-54.
- Johansen, S. H. (2008). A comparative study of gratitude expressions in Norwegian and English from an interlanguage pragmatic and second language acquisition research perspective (Unpublished master's thesis). The University of Oslo, Oslo, Norway.
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Keith, K. D. (2011). Introduction to cross-cultural psychology. In K.D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: Contemporary themes and perspectives* (pp. 3-19). UK: Wiley- Blackwell.

- Khawaldeh, N. N., & Žegarac, V. (2013). Cross-cultural variation of politeness orientation and speech act perception. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(3), 231-239.
- Koenig, A. M., & Dean, K. K. (2011). Cross-cultural differences and similarities in attribution. In K.D. Keith (Ed.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives* (pp. 475-493). UK: Wiley-Blackwell.
- Krulatz, A. M. (2012). Interlanguage pragmatics in Russian: The speech act of request in email (Unpublished doctoral dissertation). The University of Utah, Utah, US.
- Lakoff, R. (1975). *Language and women's place*. New York: Harper & Row.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leech, M. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Mininni, G. (2004). *Psicologia e media*. Roma-Bari: Laterza.
- Norenzayan, A., Incheol, C., & Peng, K. (2007). Perception and cognition. In S. Kitayama, & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 569-594). NY: Guilford Press.
- O'Barr, W., & Atkins, B. (1980). "Women's Language" or "powerless language"? In New McConnell-Ginet et al. (Eds.), *Women and Languages n Literature and Society*, (pp. 93-110). York: Praeger.
- Ochs, E. (1988). *Culture and language development: Language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peng, K., & Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, 54(9), 741- 754.
- Pishghadam, R., & Ghahari, S. (2012). *Fundamental concepts in applied linguistics: A reference book*. Tehran: Rahnama Publications.
- Pishghadam, R., & Norooz Kermanshahi, P. (2012). An investigation into teachers' feedback on learners' errors: Gender and teacher experience. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3), 589-597.
- Pishghadam, R., & Sharafaddini, M. (2011). Delving into speech act of suggestion: A case of Iranian EFL learners. *International Journal of Business and Social Science*, 2, 152- 160.
- Pishghadam, R., & Zarei, S. (2012). Cross-cultural comparison of gratitude expressions in Persian, Chinese and American English. *English Language Teaching*, 5(1), 117- 126.
- Richards, J. C., & Schmitt, R. (2002). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Pearson Education.

- Saville-Troike, M. (2003). *The ethnography of communication* (3<sup>rd</sup> ed.). USA: Blackwell Publishing.
- Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Small, A. (2008). Evaluation of the usefulness of Hymes' ethnographic framework from a teacher's perspective (Unpublished M.A. thesis). University of Birmingham, Birmingham, England.
- Tannen, D. (1996). *Gender and discourse*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages and different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9(2-3), 145-178.
- Yin, R. K. (2010). *Qualitative research from start to finish*. New York: The Guilford Press.

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۳

وجهیت در ترجمه: موردپژوهی ترجمه‌های فارسی سبک روایی

وولف در رمان *The Waves*

سمیه دل‌زنده‌روی (مربی مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه ولی‌عصر رفسنجان، نویسنده مسئول)

[delzende@vru.ac.ir](mailto:delzende@vru.ac.ir)

هلن اولیایی‌نیا (استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اصفهان)

[helen\\_ouliaeini@yahoo.com](mailto:helen_ouliaeini@yahoo.com)

### چکیده

هنگام بحث درباره سبک، در مطالعات ادبی و زبان‌شناختی، در واقع، در مورد عادت‌های زبانی نویسنده سخن می‌گوییم. به این دلیل می‌توان به هر نویسنده سبک خاصی را نسبت داد و آن سبک را نام‌گذاری کرد؛ به‌عنوان مثال، سبک شکسپیر، جویس یا وولف. با توجه به اینکه وجهیت و استفاده مکرر از افعال و قیود وجهی یکی از مؤلفه‌های کلیدی دنیای داستانی ترسیم‌شده در رمان *The Waves* است، پژوهش حاضر به بررسی این مسئله می‌پردازد که مترجمان چگونه این کلمات وجهی را ترجمه می‌کنند و آیا انتخاب‌های آن‌ها بر دنیای داستانی متن اصلی تأثیر می‌گذارد و «حس» آن را تغییر می‌دهد یا خیر. برای دست‌یافتن به این هدف، رمان *The Waves* نوشته ویرجینیا وولف و دو ترجمه فارسی آن؛ یعنی، *خیزاب‌ها* ترجمه پرویز داریوش (۱۳۵۶) و *امواج* ترجمه فرشاد نجفی‌پور (۱۳۷۷) انتخاب شدند و مدل بوسو (۲۰۰۴) که مبتنی بر مدل دستور وجهیت سیمپسون (۱۹۹۷) است، برای بررسی نحوه برگردان افعال وجهی استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که وجهیت؛ یعنی، الزامات شخصی، تصویر منفی، احتمالات، قابلیت‌ها و توانایی‌های شخصیت‌های رمان در ترجمه‌ها کمتر از متن اصلی مورد تأکید هستند؛ اما داریوش در مقایسه با نجفی‌پور آن‌ها را به‌صورت نظام‌مندتری ترجمه کرده است.

**کلیدواژه‌ها:** داریوش، وجهیت، نجفی‌پور، سبک، *The Waves*، ترجمه، وولف.

### ۱. مقدمه

شیوه‌ای که هر نویسنده از طریق آن به‌صورت منسجم از زاویه‌های دید خاصی استفاده می‌کند، بر سبک او تأثیر می‌گذارد. به‌عبارت‌دیگر، بخش اعظمی از دنیای داستانی ترسیم‌شده

در یک متن به زاویه دیدی که نشان می‌دهد، بستگی دارد. در این مقاله، وجهیت به‌عنوان یک ویژگی زبانی که اساس مفهوم «حس» متن را تشکیل می‌دهد، بررسی می‌شود. بوسو (۲۰۰۴) واژه «حس» متن را برای تحلیل تأثیر ویژگی‌های وجهیت در متن به‌کار می‌برد. مدل بوسو<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) که مبتنی بر مدل سیمپسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) است، روش نظام‌مندی را برای توضیح الگوهای غالب در انواع مختلف متن فراهم می‌کند. هدف مدل سیمپسون درخصوص دستور زاویه دید در داستان توضیح این مسئله است که چرا ممکن است نثر یک نویسنده در مقایسه با نویسندگان دیگر «حس» متفاوتی را منتقل کند. این مدل معیارهایی را ارائه می‌دهد که می‌توان با استفاده از آن‌ها حالت‌های روایی را موردسنجش قرار داد؛ براین‌اساس، وجهیت یکی از شاخص‌هایی است که می‌توان با استفاده از آن سبک نویسنده را ارزیابی کرد و ژانرهای مختلف را شناسایی نمود.

## ۲. چارچوب نظری تحقیق

در این پژوهش، برای مطالعه ساختار زبانی زاویه دید روایی از مدل بوسو (۲۰۰۴) استفاده می‌شود. او مدل سیمپسون را با استفاده از مؤلفه‌های دسته‌بندی هالییدی و حسن<sup>۳</sup> (۱۹۷۶) به‌کار می‌گیرد که پس از ارائه تعریف وجهیت و انواع آن در ادامه به این مدل نیز پرداخته می‌شود.

### ۲.۱. تعریف وجهیت

منظور از وجهیت، «نگرش یا نظر گوینده یا نویسنده درمورد صحت جملاتی است که بیان می‌کند» (سیمپسون، ۱۹۹۷، ص. ۲۰۲). از دیدگاه فاولر<sup>۴</sup> (۱۹۹۶، صص. ۱۶۷-۱۶۶)، وجهیت دستور شفاف سخن گفتن است؛ ابزاری که افراد با استفاده از آن میزان تعهد خود را به گزاره‌هایی که اظهار می‌کنند، نشان می‌دهند و نظرات خود را درمورد مطلوب بودن یا مطلوب نبودن موضوع موردبحث بیان می‌کنند.

- 
1. Bosseaux
  2. Simpson
  3. Halliday and Hassan
  4. Fowler

وجهیت، ابزاری زبانی برای گوینده فراهم می‌کند تا میزان تعهد خود را به واقعیت یا صحت آنچه به زبان می‌آورد، بیان کند و اثر سخنان خویش را بر افرادی که مخاطب او هستند، تعدیل سازد (وردونک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲، ص. ۳۹). همانطور که وردونک (۲۰۰۲) بیان می‌کند، وجهیت برای نشان دادن موضع گوینده نسبت به آنچه که به زبان می‌آورد و نیز نسبت به آنکه با او سخن می‌گوید، استفاده می‌شود.

استانزل<sup>۲</sup> (۱۹۸۸، صص. ۶-۵) تصریح می‌کند که فاولر (۱۹۹۶) «وجهیت» و «گزاره» را دو جنبه تلقی می‌کند که می‌توان آن‌ها را در ساختار روایی رمان شناسایی کرد. راوی ابزارهای زبانی مختلفی را برای بیان نگرش یا دیدگاه ایدئولوژیک خود به کار می‌گیرد. به عبارت دیگر، وجهیت دیدگاه نویسنده را درخصوص باورها یا ارزش‌های «اجتماعی-سیاسی» خود بیان می‌کند (وردونک، ۲۰۰۲، ص. ۱۱۹).

#### ۲.۱.۱. دسته‌بندی وجهیت

بوسو (۲۰۰۴، ص. ۶۴) در مطالعه خود درباره وجهیت، از دسته‌بندی زیر در رابطه با نظام‌های وجهی‌ای که سیمپسون در زبان انگلیسی ارائه کرده است، استفاده می‌کند:

**وجهیت الزامی:** این نوع وجهیت به نگرش گوینده در مورد میزان تعهد خود به انجام یک عمل مربوط می‌شود؛

**وجهیت تمنایی:** این نوع وجهیت در اصطلاحاتی بیشتر وجود دارند که بیانگر آمال و آرزوهای گوینده هستند؛ مانند قید "hopefully" (امیدوارم...) و ساختارهای وصفی ... be ... to و that (ای کاش ... و امید است ...) نمایان است.

**وجهیت شناختی:** این نوع وجهیت به میزان صحت یک گزاره براساس شناخت گوینده مربوط می‌شود و گوینده محور و در نتیجه، «شخصی» است (هادلستون<sup>۳</sup>، ۱۹۸۹، ص. ۱۶۷). «افعال وجهی» نیز می‌توانند در معنای شناختی به کار روند؛ مثلاً در جمله I think you are right (فکر

---

1. Verdonk  
2. Stanzel  
3. Huddleston

می‌کنم درست می‌گویی) یا I believe you are right (مطمئنم درست می‌گویی). صفت در ساختارهایی چون be...to و be...that نیز می‌تواند وجهیت شناختی داشته باشد. افزون‌براین، قیده‌های وجهی از قبیل maybe, perhaps, arguably, possibly, probably, certainly or supposedly (شاید، احتمالاً، قطعاً، ظاهراً یا مسلماً) می‌توانند در وجهیت شناختی به کار برده شوند (بوسو، ۲۰۰۴، ص. ۶۵).

**وجهیت ادراکی:** این نوع وجهیت «میزان تعهد» گوینده به صحت یک گزاره را براساس ارجاع به ادراک‌های انسانی، به‌ویژه ادراک دیداری نشان می‌دهد.

براین اساس، از بین چهار نوع وجهیت، نظام وجهی امری بیانگر مفاهیم غیرزبانی الزام، وظیفه و تعهد است و نظام وجهی شناختی نشان‌دهنده مفاهیم غیرزبانی دانش، باور و شناخت می‌باشد. شاید، باید، احتمالاً و ممکن است در زبان فارسی بیانگر وجهیت شناختی هستند.

#### ۲.۲. رویکردی بین‌فردی به زاویه دید

رویکردی که بوسو (۲۰۰۴، ص. ۶۷) در رساله خود به آن پرداخته است، «بین‌فردی» نامیده می‌شود که برای بررسی نقش زبان، از زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند هیلیدی گرفته شده است. این مدل بر «فرایند ترکیبی» روایت‌های ادبی و روزمره تمرکز دارد و به ابزارهای زبانی‌ای می‌پردازد که راویان با استفاده از آن‌ها روایت خود را به‌سوی خوانندگان جهت‌دهی می‌کنند.

همانطور که بوسو (۲۰۰۴) اشاره می‌کند، هدف رویکرد بین‌فردی معرفی ویژگی‌های زبانی‌ای است که «فردیت یک متن» را شکل می‌دهند؛ در نتیجه، این رویکرد به بررسی نظام وجهیت می‌پردازد؛ نظامی که سیمپسون آن را ابزاری می‌داند که «گوینده با استفاده از آن نگرش خود را نسبت به آنچه که به زبان می‌آورد، منتقل می‌کند» (بوسو، ۲۰۰۴، به نقل از سیمپسون، ص. ۶۷).

#### ۲.۳. دستور وجهی زاویه دید

در مدل سیمپسون، برای تحلیل زاویه دید در متون روایی که بوسو از آن استفاده کرده است، به دو نکته زیر پرداخته شده است: ۱. به‌عنوان ناظر وقایع یک داستان معرفی می‌شود؛



راوی یا یکی از شخصیت‌های داستان؛ ۲. انواع گفتمانی که به روابط مختلف بین راوی و شخصیت مربوط می‌شوند (فاولر، ۱۹۹۶، صص. ۱۷۰-۱۶۹).

به گفته بوسو (۲۰۰۴، صص. ۶۸-۶۷)، سیمپسون بین روایت‌های نوع الف و ب تمایز قائل می‌شود. روایت‌های نوع الف با زاویه دید اول شخص و توسط یکی از شخصیت‌های دخیل در داستان نقل می‌شوند. این گونه روایت‌ها به سه الگوی کلی وجهیت مثبت، منفی و خنثی تقسیم می‌شوند. روایت‌های نوع ب دارای زاویه دید سوم شخص هستند و توسط یک راوی نامرئی و غیردخیل در داستان نقل می‌شوند. از آنجایی که رمان *The Waves* از قسم روایت‌های نوع الف است، در اینجا تنها دسته‌بندی این نوع روایت شرح داده می‌شود.

### ۲.۳.۱. روایت‌های نوع الف

ویژگی‌های گروه اول روایت‌های نوع الف؛ یعنی، الف مثبت (+الف) عبارت‌اند از: «وجهیت تأکیدی، سخنان روشن مثلاً با استفاده از صفت‌های سنجشی» و استفاده از «افعال ادراکی»؛ افعالی که بیانگر افکار، احساسات و برداشت‌ها هستند و شخصی بودن زاویه دید را نشان می‌دهند؛ از این رو، در این گونه روایت‌ها نظام‌های وجهی امری و تمنایی بسیار مهم هستند؛ زیرا، امیال، تعهدها، وظایف و نظر راوی را درمورد شخصیت‌ها و وقایع دیگر بیان می‌کنند. همانطور که بوسو (۲۰۰۴، به نقل از سیمپسون، ۱۹۹۷) می‌گوید، مثبت بودن این گونه روایت‌ها ناشی از «تصویر مثبت» ارائه شده توسط شخصیت‌ها است.

روایت‌های نوع الف با تصویر منفی (-الف) نشان‌دهنده نظام‌های وجهی شناختی و ادراکی هستند که در روایت‌های (+الف) غائب هستند. قیده‌های وجهی شناختی *maybe, probably, possibly or perhaps* (شاید، احتمالاً، ممکن است یا احتمال دارد)، فعل‌های کمکی وجهی مانند *could have been or must have been* در عبارت‌های فعلی (ممکن است به پلیس زنگ زده باشد یا حتماً به پلیس زنگ زده است)، فعل‌های وجهی *I imagine, I suppose* (فکر می‌کنم و تصور می‌کنم)، فعل‌های کمکی و قیده‌های وجهی ادراکی از قبیل *evidently, apparently* (ظاهراً و از قرار معلوم)، خاص روایت‌های نوع (-الف) هستند؛ زیرا، عدم قطعیت را نشان می‌دهند. همانطور که بوسو (۲۰۰۴) اشاره می‌کند، ساختارهای نسبی که تاحدودی مبتنی بر ادراک بشر هستند، از قبیل *it seemed, it*

looked as if (به نظر می‌رسید) یا (چنین می‌نمود) نیز در این گونه روایت‌ها رایج هستند (همچنین رجوع کنید به تولان، ۲۰۰۱، ص. ۷۰).

روایت نوع (الف خنثی) به فقدان وجهیت «روایی» اشاره می‌کند. در این گونه روایت راوی نظر یا قضاوت خود را در مورد شخصیت‌ها و وقایع بیان نمی‌کند. بوسو (۲۰۰۴) بیان می‌کند که این گونه روایت‌ها بارز هستند و در «توصیف‌های فیزیکی صریح» که بر حالت روانی تمرکز ندارند، از قبیل رمان‌های پلیسی دیده می‌شوند.

### ۳. وجهیت در رمان *The Waves*

دیدگاه وولف و سایر نویسندگان مدرن نسبت به زندگی، آن‌ها را به ایجاد روش‌های جدید نویسندگی سوق داد. آن‌ها از سبک روایی جدیدی به نام سیلان ذهن استفاده کردند که کارکرد آن نمایش ذهن و تفکرات و احساسات جاری در آن است. همانطور که شورت<sup>۱</sup> (۱۹۹۶، ص. ۷۱) بیان می‌کند، این نوع سبک روایی «ارتباط بی‌قیدوبند اندیشه‌ها و برداشت‌ها» را توصیف می‌کند. وولف با استفاده از سیلان ذهن تمایل خود به ترسیم فردیت را نشان می‌دهد.

همان‌گونه که بوسو (۲۰۰۴، ص. ۷۱) اشاره می‌کند، در رمان *The Waves*، وولف برای معرفی «واقع‌بینانه‌تر» شخصیت‌های خود و نمایش «تکامل حیات ذهنی آن‌ها» از «حدیث نفس» استفاده می‌کند. نقش حدیث نفس در سیلان ذهن، انتقال مستقیم «وضعیت ذهنی» یک شخصیت توسط خود وی و بدون دخالت راوی است.

*The Waves* رمانی با راوی اول شخص و دارای شش شخصیت است که یکی پس از دیگری سخن می‌گویند. به عبارت دیگر، این رمان یک توالی از تک‌گویی‌های درونی با کانون‌های تمرکز متفاوت است. آبرامز<sup>۲</sup> (۱۹۹۳، ص. ۲۰۲) در توضیح تک‌گویی درونی خاطر نشان می‌سازد که نویسنده در انتقال احساسات و افکار شخصیت دخالت نمی‌کند و اگر دخالت کند، در کمترین حد ممکن خواهد بود (همچنین رجوع کنید به تولان<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱، ص. ۱۲۲).

1. Short
2. Abrams
3. Toolan

وجهیت به «ویژگی‌های نگرشی زبان» اشاره می‌کند (سیمپسون، ۱۹۹۷، ص. ۱۲۴). وجهیت یکی از ابزارهایی است که می‌توان با استفاده از آن سبک‌های مختلف نگارش را ارزیابی کرد و ژانرهای مختلف را شناسایی نمود و از این‌رو، در شناخت دنیای داستانی ترسیم‌شده در متن نقشی کلیدی ایفا می‌کند؛ به‌عنوان مثال، اگر شخصیت‌ها عمداً منفعل نشان داده شوند، متن متبادرکننده حالت سکون یا درماندگی خواهد بود. براساس مدل سیمپسون، رمان *The Waves* به روایت‌های نوع الف تعلق دارد؛ زیرا، با زاویه دید اول شخص و توسط شخصیت‌های دخیل در داستان نقل می‌شود.

#### ۴. پیروی از متن اصلی یا مبدأ؟

به‌طور کلی، دو رویکرد به ترجمه رمان وجود دارد. این دو رویکرد توسط ونوتی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) آشنایی‌زدایی و بومی‌سازی و توسط توری<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) هنجار بسندگی یا قانون مداخله نامیده شده‌اند. که در آن مترجم از الگوهای زبان مبدأ پیروی می‌کند و خود را به متن اصلی می‌سپارد (معادل «آشنایی‌زدایی» ونوتی) و هنجار مقبولیت یا قانون معیارسازی فزاینده، که در آن مترجم از الگوهای زبان مقصد پیروی می‌کند و متن اصلی را به لحاظ سبکی تا حدودی تضعیف می‌نماید (معادل «بومی‌سازی» ونوتی) نامیده شده‌اند.

از این‌رو، در پژوهش حاضر، هنجار بسندگی و قانون مداخله و همچنین، هنجار مقبولیت و قانون معیارسازی فزاینده توری (۱۹۹۵) به‌عنوان دو گروه در نظر گرفته می‌شوند که ممکن است به‌عنوان راهبردهایی که مترجمان آگاهانه یا ناآگاهانه به‌کار می‌گیرند، با یکدیگر در تناقض باشند.

#### ۵. یافته‌های تحقیق

بخش بحث مقاله دارای پنج قسمت است؛ در هر قسمت، ترجمه فعل‌های کمکی وجهی *must, should, can, may, might, could*، تکرارهای *feel* و *know*، که دو فعل ادراکی هستند، فعل *seem* به‌همراه ساختارهای *as if* و قید *perhaps* بررسی می‌شوند.

1. Venuti  
2. Toury

### ۱.۵. فعل کمکی وجهی **Must**

در رمان *The Waves*، ۹۹ مورد **must** وجود دارد. این فعل کمکی در ۳۳ مورد با ضمیر شخصی **I**، در ۷ مورد با **we**، در ۸ مورد با **one**، در ۳ مورد با **they**، در ۳ مورد با **he**، در ۲ مورد با **it** و در ۲ مورد با **she** به کار برده شده است. افزون‌براین، در ۱۳ مورد در حالت امری و مصدری، در ۱ مورد با **somebody**، در ۳ مورد با **everything** و در ۱۶ مورد با یک اسم مورد استفاده قرار گرفته است. از آنجایی که *The Waves* رمانی با راوی اول شخص است، تصمیم گرفته شد بر ترجمه‌های **must** هنگامی که با ضمیر اول شخص مفرد **I** و اول شخص جمع **We** به کار برده شده است، تمرکز شود.

### ۲.۵. عبارت **I must**

در ۲۱ پاراگراف، ضمیر **I** دریافت مجاور **must** به کار برده شده است (برای یافتن نمونه‌های **I must**، ۲ کلمه سمت راست و چپ این ضمیر نیز بررسی شدند). پس از بررسی همه این پاراگراف‌ها، ۱۵ پاراگراف با ۲۲ مورد **I must** انتخاب شدند. داریوش، ۱۷ مرتبه از **باید/م**، ۱ مرتبه از **باید/ایم** و ۳ مرتبه از **مجبورم** استفاده کرده و در یک مورد نیز **I must** را ترجمه نکرده است. نجفی‌پور، ۱۹ مرتبه از **باید/م**، ۲ مرتبه از **بایستی/م** استفاده کرده و در ۱ مورد نیز **I must** را برنگردانده است. در ۱ مورد، نجفی‌پور از **من و همچنین**، ضمیر شخصی پیوسته **م** استفاده کرده است. باید توجه داشت که **بایستی** همان مفهوم و میزان الزام **باید** را منتقل می‌کند؛ از این رو، می‌توان مشاهده کرد که نجفی‌پور نسبت به داریوش به متن اصلی نزدیک‌تر بوده است؛ زیرا، در ترجمه **I must**، او از **باید/م**، ۱۹ مرتبه (۱۹/۲۲) و داریوش ۱۷ مرتبه (۱۷/۲۲) استفاده کرده است.

مثال:

ولف (۲۰۰۴)، پ. ۹۷:

- Alone, I often fall down into nothingness. **I must push** my foot stealthily lest I should fall off the edge of the world into nothingness.

۱. پ، بیانگر پاراگراف است.

داریوش، پ. ۹۷:

- تنها که هستم چه بسا اوقات در هیچی فرو می‌افتم. باید پایم را دزدکی جلو ببرم تا مبادا از لبه دنیا به چاه هیچی بیفتم.

نجفی‌پور، پ. ۸۸:

- در تنهایی اغلب به نیستی کشیده می‌شوم. باید پایم را آهسته جلو ببرم. مبادا از لبه هستی به نیستی بیفتم.

در رمان *The waves*، فعل کمکی وجهی *must* الزامات شخصیت‌ها را بیان می‌کند و براین اساس، باید به صورت (من باید + فعل + م) ترجمه شود. در زبان فارسی، باید قید شک و گمان است (فرشیدپور، ۱۳۸۴، ص. ۴۶۲). هنگامی که *must* به مجبوربودن ترجمه می‌شود، الزامی بیرونی را منتقل می‌کند. این درحالی است که *must* مستقیماً توسط خود فرد یا شخصی دیگر وضع می‌شود (هورنبی، ۱۹۹۷، ص. ۷۶۶)؛ به عنوان مثال، جملات فارسی «من باید او را ماه آینده ببینم» و «من مجبورم او را ماه آینده ببینم» و ترجمه‌های انگلیسی آنها؛ یعنی، "I must see her next week" و "I have to see her next month" از این نظر با یکدیگر تفاوت دارند که جمله اول حاکی از آن است که گوینده خواستار یا نیازمند این ملاقات است؛ یعنی، الزام از سوی گوینده است؛ اما در جمله دوم، گوینده نمی‌تواند هیچ اقدامی درمورد آن انجام دهد؛ یعنی، محدودیت یا الزام بیرونی وجود دارد؛ ازاین‌رو، در ۳ موردی که در آنها داریوش از مجبورم برای ترجمه *I must* استفاده می‌کند، الزامی که در متن اصلی از سوی گوینده است، در ترجمه به الزام بیرونی تبدیل شده است. نجفی‌پور از مجبورم استفاده نمی‌کند و در به‌کاربردن «باید» یکدست‌تر عمل کرده است. افزون‌براین، او با استفاده از «-م»، ضمیر پیوسته اول شخص مفرد، در تمام موارد و همچنین «من» در ۱ مورد، در مقایسه با داریوش که از «-ایم»، ضمیر پیوسته اول شخص جمع، در ۲ مورد استفاده می‌کند و الزام را تنها به گوینده نسبت نمی‌دهد، الزام شخصی قیدشده در متن اصلی را به صورت دقیق‌تر منتقل می‌کند.

این تحلیل اولیه نشان می‌دهد که ترجمه نجفی پور الزام شخصی را که در متن اصلی با استفاده از *must* عنوان شده است، به درستی منتقل می‌کند؛ اما ترجمه داریوش این الزام را به اشتباه به صورت الزامی خارجی منتقل می‌سازد.

### ۵.۳. عبارت *We must*

در ۱۷ مورد، "*We must*" به کار برده شده است که از این تعداد، ۳ مورد به بخش انتهایی رمان مربوط می‌شود. ۱۴ مورد از این ۱۷ مورد بررسی شد؛ زیرا، داریوش بخش پایانی رمان را ترجمه نکرده است. در این ۱۴ مورد، هر دو مترجم، ۱۳ مرتبه از «باید» استفاده کرده‌اند (۱۳/۱۴). در ۱ مورد، داریوش برای ترجمه "*We must*" از «وقت است»، استفاده می‌کند که الزام قیدشده در متن اصلی را منتقل نمی‌کند و به این صورت از تأکید مفهوم الزام می‌کاهد. نجفی پور، در ۱ مورد فعل کمکی *must* تکرار شده را ترجمه نمی‌کند و ۲ ساختار را با استفاده از «و» ادغام می‌سازد. در ۱ مورد، نجفی پور ضمیر شخصی *we* را به «من» ترجمه می‌کند که دامنه و عمومیت بیان شده توسط *We must* را محدود می‌سازد. هر دو مترجم، در ۱۳ مورد از «باید» و نه اصطلاحات دیگر، استفاده می‌کنند. همچنین، هر دو در یک مورد از من استفاده می‌کنند. به نظر می‌رسد که در این بخش از پژوهش، دو مترجم در انتقال وجهیت الزام متن اصلی عملکرد مشابهی دارند.

### ۵.۴. فعل کمکی وجهی *should*

در رمان *The Waves*، ۶۵ مورد *should* وجود دارد. قسمت‌هایی از رمان را که در آن‌ها فعل کمکی *should* تکرار شده است، بررسی می‌کنیم. در ۱۲ قسمت از رمان، *should* ۲ یا ۳ مرتبه استفاده شده است؛ اما تنها در ۳ قسمت به عنوان معادلی خفیف‌تر برای *must* بیانگر الزام است. داریوش، در ۴ مورد و نجفی پور، در ۱ مورد با استفاده از «باید» الزام موجود در متن اصلی را ترجمه می‌کند. به گفته فرشیدفر (۱۳۸۴)، در زبان فارسی، پس از افعال و اصطلاحاتی که بیانگر عملی محتمل، ممکن یا نامشخص هستند، از قبیل «آرزو»، «میل»، «خواست»، «دعا»، «امید»، «شرط»، «شک»، «الزام» و غیره، وجه التزامی به کار برده می‌شود که با استفاده از «ب» به جای «می» در بن مضارع و نیز شناسه ساخته می‌شود؛ به عنوان مثال، بروم، بروی، برود، برویم، بروید، بروند. این شکل از افعال، *حال مطلق*

التزامی نامیده می‌شوند و پس از کلماتی از قبیل *کاش*، *شاید*، *باید* و غیره به‌کار برده می‌شوند. هنگامی که این افعال بدون کلماتی که بیانگر عدم قطعیت، ضرورت و غیره هستند، می‌آیند همچنان نشان‌دهنده وجه التزامی هستند؛ براین اساس، در ترجمه *should* به فارسی، از آنجایی که این قید بیانگر الزام و ضرورت است، باید از وجه التزامی استفاده شود. داریوش، در ترجمه تمام ۷ مورد *should* از افعال حال التزامی استفاده می‌کند؛ اما نجفی‌پور، در ۵ مورد این افعال را به‌کار می‌برد. در ۲ مورد، نجفی‌پور از حال ساده استفاده می‌کند که به‌طور کلی، مفهوم التزامی متن اصلی را از بین می‌برد. در برخی از موارد استفاده نکردن مترجمان از «باید» و بهره‌گیری آن‌ها از وجه التزامی، مفهوم *should* را به‌عنوان معادلی خفیف‌تر برای *must* منتقل می‌کند؛ زیرا، زبان فارسی بین *should* و *must* تمایزی قائل نمی‌شود. با این حال، اگرچه تعداد این موارد معدود است و «باید» قوی‌تر از «*should*» است، هنگامی که فعل کمکی *should* تکرار می‌شود، ترجمه داریوش در مقایسه با ترجمه نجفی‌پور، الزام قید شده در متن اصلی را به‌صورت دقیق‌تر منتقل می‌کند. افزون‌براین، این تحلیل کوتاه راهبرد نجفی‌پور برای ترجمه تکرارها؛ یعنی، ترجمه نکردن آن‌ها و استفاده از «و» در ۲ مورد را برجسته می‌سازد؛ مثال:

وولف (۱۹۶۳) پ. ۲۸۹:

- Alone, I should stand on the empty grass and say, Rooks fly... I should stand in a queue and smell sweat.

داریوش، پ. ۲۹۱:

- تنها باید بر علف‌های خالی بایستم و بگویم، زاغ‌ها می‌پرنند، ... باید در صف دنباله‌دار بایستم و عرق و بویی به وحشتناکی عرق استشمام کنم.

نجفی‌پور، پ. ۲۵۷:

- در علفزار می‌ایستم و می‌گویم، خرمگس، ... در صف می‌ایستم و طعم و بوی شیرینی را حس می‌کنم.

#### ۵.۵. افعال کمکی وجهی *can* و *may*

در رمان *The Waves*، ۷۸ مورد فعل کمکی *can* وجود دارد. پاراگراف‌هایی را که در آن‌ها این فعل کمکی در فواصل کم تکرار شده است، بررسی می‌کنیم. ۸ پاراگراف وجود دارند که

در آن‌ها، *can* در یک جمله واحد یا در جمله قبل / بعد تکرار شده است. در مجموع، در این پاراگراف‌ها، ۱۸ مورد *can* مشاهده شدند. داریوش، ۱۸ و نجفی‌پور، ۸ مورد از این موارد را ترجمه کرده است. نجفی‌پور، در ۱ مورد که در آن، *can* ۴ مرتبه تکرار شده است، این فعل کمکی را ترجمه نکرده است؛ از این رو، ترجمه داریوش از تکرارهای فعل کمکی *can*، به متن اصلی نزدیک‌تر است؛ زیرا، قابلیت‌ها و توانایی‌های گوینده و نیز احتمال وقوع موقعیت‌های خاص را به صورت دقیق‌تر منتقل می‌کند. این تحلیل نیز نشان‌دهنده تمایل نجفی‌پور به تکرار نکردن کلمات تکراری است؛ مثال:

ولف (۱۹۶۳) پ. ۱۳۸:

- I **can** sketch the surroundings up to a point with extraordinary ease. But **can** I make it work? **Can** I hear her voice ...?

داریوش، پ. ۱۳۹:

- می‌توانم دور و بر را تا حد مشخصی با سهولت فوق‌العاده ترسیم کنم. اما می‌توانم کاری کنم که مؤثر هم باشد؟ می‌توانم صدای دخترک را بشنوم ...؟

نجفی‌پور، پ. ۱۲۰:

- آیا می‌توانم؟ آیا می‌توانم صدای او را بشنوم؟

افزون‌براین، در رمان *The Waves*، ۴۳ مورد *may* نیز به چشم می‌خورد. ۵ پاراگراف وجود دارند که در آن‌ها این فعل کمکی در ۱ جمله واحد یا در جمله بعد/ قبل تکرار شده است. در مجموع، ۱۰ مورد *may* در این پاراگراف‌ها دیده می‌شود. از آنجایی که از این ۵ پاراگراف، ۲ پاراگراف به بخش پایانی رمان تعلق دارند و داریوش این قسمت را ترجمه نکرده است، ۳ پاراگراف که در آن‌ها ۶ مورد *may* وجود دارد، بررسی شده‌اند. داریوش، ۲ مرتبه از «شاید» و «ممکن است» استفاده می‌کند و در ۲ مورد، «می‌تواند» را به کار می‌برد که نقش فعل کمکی متن اصلی را از بیان «احتمال» به «قابلیت» تغییر می‌دهد. نجفی‌پور، تنها ۱ مرتبه از «شاید» و «ممکن است» استفاده می‌کند و ۴ مورد دیگر *may* را ترجمه نمی‌کند. هنگامی که افعال کمکی تکرار می‌شوند، ترجمه داریوش به وجهی احتمال بیشتر توجه می‌کند. افزون‌براین، در اینجا



نیز نجفی‌پور به حذف افعال تکراری می‌پردازد. ترجمهٔ داریوش احتمالاتی را که در متن اصلی با استفاده از *may* بیان شده‌اند، دقیق‌تر منتقل می‌کند.

#### ۵.۶. افعال کمکی وجهی *could* و *might*

پنج پاراگراف وجود دارند که در آن‌ها از *might* و نیز از *could* استفاده شده است. در زبان انگلیسی، *might* برای نشان‌دادن یک احتمال؛ برای مثال، "What she says might be true"، و اجازه‌گرفتن؛ برای مثال، "Might I smoke here?"، استفاده می‌شود که کاربرد دوم آن نادر است. *could* برای نشان‌دادن یک توانایی؛ برای مثال، "I could swim to the end of the lake"، مهارت؛ برای مثال، "I never could play the guitar"، سرزنش؛ برای مثال، "You could have told me"، امکان کلی؛ برای مثال، "Things could still get better"، و امکان بعید؛ برای مثال، "The road could be closed"، استفاده می‌شود. افزون‌براین، ممکن است *could* برای اجازه‌دادن؛ برای مثال، «They could go out or stay home» و اجازه‌گرفتن و درخواست؛ برای مثال، "window? Could I open the" نیز به‌کار برده شود. ممکن است فعل‌های کمکی وجهی *could* و *might*، در معنای شناختی خود برای انتقال درجات مختلفی از تعهد شناختی نسبت به یک گزاره استفاده شوند.

برای یافتن نمونه‌هایی از روایت نوع الف با تصویر منفی (الف-)، *could* و *might* به‌همراه یکدیگر بررسی شده‌اند و در ۵ پاراگراف انتخاب شده‌اند که داریوش ۴ پاراگراف از آن‌ها را ترجمه نکرده است؛ زیرا، به بخش پایانی رمان مربوط می‌شوند، تصویر منفی به‌صورت کامل بازسازی نشده است. در یک پاراگراف که هر دو مترجم آن را ترجمه کرده‌اند، داریوش تصویر منفی را با استفاده از ساختارهای التزامی حفظ می‌کند. در ۴ پاراگراف دیگر، نجفی‌پور تصویر منفی را بازسازی نمی‌کند؛ مثال:

وولف (۱۹۶۳) پ. ۳۸۵:

- I **could** fancy that we **might** blow so vast a bubble that the sun **might** set and rise in it and we **might** take the blue of midday and the black of midnight...

داریوش، پ. ۳۸۹:

- ... می‌توانم تصور کنم که باید حبابی آنقدر بزرگ درست کنیم که خورشید بتواند در آن طلوع و غروب کند و ما بتوانیم آبی نیمروز و سیاهی نیمه‌شب را به‌دست آوریم ...  
نجفی‌پور، پ. ۳۴۶:

- ... می‌توانم در خیال بینم که حبابی چنان عظیم بدمیم که آفتاب در آن طلوع و غروب کند و آبی نیمروز و سیاهی نیمه‌شب را بگیریم ...

#### ۵. ۷. افعال **know** و **feel**

در رمان *The Waves*، ۱۸ مورد **feel** وجود دارد و قسمت‌هایی از رمان را که این فعل در آن‌ها چند بار به‌کار برده شده است، بررسی می‌کنیم تا قسمت‌هایی را که به روایت‌های نوع الف+ یا الف- تعلق دارند، شناسایی کنیم. در واقع، همانطور که در ادامه نشان داده خواهد شد، **feel** می‌تواند در هر دو نوع روایت مورد استفاده قرار گیرد. متن اصلی برای یافتن مواردی که در آن‌ها ۲ فعل **feel** در بافت مجاور یکدیگر (۶ کلمه در قبل یا بعد) استفاده شده‌اند، بررسی شد و ۴ مورد یافت گردید. افزون‌براین، ۷ مورد **feels** در رمان مشاهده شد؛ اما هیچ‌یک از آن‌ها در بافت مجاور یکدیگر قرار ندارند. با این حال، ۱ مورد یافت شد که در آن **feel** در بافت مجاور **feels** قرار دارد. ۵ قسمت وجود دارند که در آن‌ها **feel** و **feel(s)** تکرار شده‌اند (۱۲ مورد). در هیچ قسمتی از رمان، **felt** تکرار نشده است. از ۱۲ مورد **feels** موجود در ۵ قسمت از رمان، داریوش ۱۰ مورد و نجفی‌پور ۷ مورد را ترجمه کرده است. ۵ قسمت مورد مطالعه از رمان اصلی نشان‌دهنده وجهیتی هستند که به نوع الف+ تعلق دارند. در ترجمه نجفی‌پور در مقایسه با ترجمه داریوش، این ۵ قسمت به میزان کمتری نمایان بودند؛ ولی با این وجود به نوع الف+ تعلق داشتند. علاوه‌براین، در ۱ مورد، نجفی‌پور **he feels** را به «فکر می‌کند»، ترجمه کرده است و در ۲ مورد، براساس تمایل خود در ۱۸ مورد پیشین، تکرارها را حذف کرده است؛ مثال:

وولف (۱۹۶۳)، پ. ۱۵۶:

- **I feel** your disapproval, **I feel** your force. I become, with you, an untidy, an impulsive human being whose bandanna handkerchief is forever stained with the grease of crumpets. Yes, I hold Gray's Elegy in one hand; with the other I scoop

out the bottom crumpet, that has absorbed all the butter and sticks to the bottom of the plate. This offends you; **I feel** your distress acutely.

داریوش، پ. ۱۴۶:

- ناپسند آمدن آن را در تو احساس می‌کنم، نیروی تو را احساس می‌کنم. با تو یک بشر نامرتب دمدمی می‌شوم که دستمال گردن او تا ابد با چربی کلوچه‌ها لکه‌دار شده است. بلی «مرثیه» گری به یک دست گرفته‌ام، با دست دیگر کلوچه زیری را بیرون می‌کشم که همه کره را به خود کشیده و به تنه طرف چسبیده است. این تو را می‌آزارد. نومیدی تو را به شدت احساس می‌کنم.

نجفی‌پور، پ. ۱۲۶:

- شدت بی‌میلی تو را احساس می‌کنم. من با تو، انسانی نامرتب و احساساتی که دستمالش همیشه کتیف است می‌شوم. بله، با یک دست مرثیه «گری» را نگه داشته‌ام، با دیگری روی ظرف نانی که تمام کره را به خودش گرفته خط می‌کشم. تو را اذیت می‌کند. ناراحتی تو را شدیداً حس می‌کنم.

در رمان *The Waves*، ۵۳ مورد *know* وجود دارد. *know* همچون *feel* فعلی ادراکی است و با تأکید بر این واژه تلاش شد تا قسمت‌هایی از متن که تصویر منفی یا مثبت دارند، شناسایی شود. پنج قسمت یافت شد که در آن‌ها *know*، ۲ یا چند مرتبه تکرار شده است. در مجموع، در این قسمت‌ها، ۱۴ مورد *know* وجود دارد. هر دو مترجم تصویری منفی را که در این قسمت‌ها با استفاده از تکرار این فعل و افعال دیگر و کلمات ادراکی ایجاد شده است، منتقل می‌کنند؛ به جز در ۱ مورد که نجفی‌پور ۱ بار تکرار *know* را حذف می‌کند.

در ۱۰ قسمت در یک پاراگراف واحد، *know* و *feel* مشاهده می‌شوند که ۳ قسمت از آن‌ها به بخش پایانی رمان تعلق دارند. ۷ قسمت دیگر تصویر مثبت دارند. در این قسمت‌ها، داریوش، شمار بیشتری از *know* و *feel* و همچنین، سایر کلماتی را که در ایجاد تصویر مثبت نقش دارند، حفظ می‌کند. نجفی‌پور در ۳ قسمت تکرارهای *know* را ترجمه نمی‌کند. این درحالی است که داریوش تمام آن‌ها را حفظ می‌کند. تصویر این ۵ قسمت به دلیل حذف

تکرارها تغییر نمی‌کند؛ ولی به میزان کمتری نمایان است. افزون‌براین، این تحلیل کوتاه نشانگر تمایل نجفی‌پور به ترجمه‌نکردن افعال تکراری است؛ زیرا، او در ۳ مورد از ۷ موردی که در آن‌ها فعل *know* یا *feel* ۲ بار تکرار شده است، تکرار این فعل‌ها را ترجمه نکرده است.

#### ۵. ۸. فعل *seem* و عبارت *as if*

برای جست‌وجوی موارد فعل *seem* و مشتقات آن، \**seem* مانند *seems*, *seemed* از نرم‌افزار ورد استفاده شد که ۸۱ مورد یافت شد. پس از بررسی دقیق این ۸۱ مورد، مشاهده شد که مواردی از *seem*, *seems*, *seemed* و *seemliness* در رمان وجود دارند. این کلمات جست‌وجو شدند و ۱۶ مورد *seem*، ۴۰ مورد *seems*، ۲۰ مورد *seemed* و ۱ مورد *seemliness* در رمان یافت شدند. قسمت‌هایی که در آن‌ها (الف-) غالب است و دربرگیرنده *as if* و *seem* و مشتقات آن هستند، بررسی شدند. ۱۲ قسمت وجود دارد که در آن‌ها *as if* و \**seem* در تک‌گویی‌های درونی، در یک پاراگراف واحد به‌کار برده شده‌اند.

نجفی‌پور در ۳ پاراگراف و داریوش در ۱ پاراگراف *as if* را ترجمه نمی‌کند. به عبارت دیگر، نجفی‌پور *as if* را در ۵ مورد و داریوش در ۱ مورد ترجمه نکرده است. نجفی‌پور در ۱ مورد از «وقتی» استفاده می‌کند که معادل *as if* نیست. او در ۲ قسمت *seem* را ترجمه نمی‌کند. یکی از این قسمت‌ها دربرگیرنده ۲ مورد و دیگری شامل ۱ مورد *seem* است. داریوش تمام موارد *seem* را حفظ می‌کند. در یکی از پاراگراف‌ها که در آن، داریوش *as if* را به «به چشم» ترجمه می‌کند و نجفی‌پور ۲ مورد *as if* را ترجمه نمی‌کند، متن اصلی به دلیل وجود ساختارهای نسبی (وجود فعل ادراکی *see*)، که تا اندازه‌ای مبتنی بر ادراک بشر هستند، تصویر منفی دارد. از ۵ مورد فعل *see* موجود در این پاراگراف، نجفی‌پور تنها ۱ مورد را ترجمه می‌کند و ۲ مورد *as if* را ترجمه نمی‌نماید و به این صورت تصویر منفی پاراگراف را منتقل نمی‌کند. این، درحالی است که ترجمه داریوش به متن اصلی نزدیک‌تر است؛ زیرا، او تمام ۵ مورد فعل ادراکی *see*، ۱ مورد *seem* و ۱ مورد *as if* را حفظ می‌کند. استفاده داریوش از «به چشم»، مفهوم نسبی *as if* را تا حدودی منتقل می‌کند؛ اما تصویری منفی را که این ساختار در انگلیسی ایجاد می‌کند، منتقل نمی‌نماید.

مثال:

وولف (۱۹۶۳)، پ. ۲۰۳:

- Things quiver **as if** not yet in being. The blankness of the white table-cloth glares. The hostility, the indifference of other people dining here is oppressive. We **look** at each other; **see** that we do not **know** each other, **stare**, and go off. Such looks are lashes. **I feel** the whole cruelty and indifference of the world in them. If he should not come I could not bear it. I should go. Yet **somebody must be seeing** him now. **He must be in some cab; he must be passing some shop.** And every moment he **seems** to pump into this room this prickly light, this intensity of being, ...

داریوش، پ. ۱۹۰:

- همه چیز لرزشی دارد که **گویی** هنوز هست نشده. سفیدگونی رومیزی سفید خیرگی می‌آورد. خصمی و بی‌اعتنایی مردم دیگری که در اینجا شام می‌خورند، فشارآور است. به یکدیگر **نگاه می‌کنیم**، درمی‌یابیم که یکدیگر را **نمی‌شناسیم**. **خیره می‌شویم** و نگاه را برمی‌گیریم. این گونه نگاه‌ها تازیانده‌اند. تمامی بیداد و بی‌اعتنایی دنیا را احساس می‌کنم. اگر پرسووال نیاید تحملش را ندارم. آن وقت باید بگذارم و بروم. باوجود این، کسی هم اکنون او را می‌بیند. **بی‌گمان در تاکسی نشسته؛ حتماً از برابر دکانی می‌گذرد.** و چنان می‌نماید که در هر لحظه این روشنی، این شدت وجود را به فشار به این اتاق می‌راند ...

نجفی‌پور، پ. ۱۵۴:

- چیزی دارد شکل می‌گیرد. رومیزی برق می‌زند. دشمنی و بی‌تفاوتی کسانی که اینجا شام می‌خورند، آزاردهنده است. به یکدیگر **نگاه می‌کنیم**. **آنچنان که انگار همدیگر را نمی‌شناسیم**. در آن‌ها تمام خصومت و بی‌تفاوتی دنیا را حس می‌کنم. اگر او نیاید تحملش ممکن نیست. باید بروم. اما الآن باید سر برسد. باید در گالسه‌ای در حال عبور از جلوی **فروشگاهی باشد.** و به نظر می‌آید او هر لحظه نور و حیات را به این اتاق روانه می‌کند ...

هر دو مترجم از معادل‌های مختلفی برای *as if* و *seem* استفاده می‌کنند؛ ولی تنوع معادل‌هایی که داریوش استفاده می‌کند، بیشتر است؛ او در ترجمه *seem*، ۲ مرتبه از «مثل آن است/ که»، ۱ مرتبه از «مثل»، ۱ مرتبه از «به نظر می‌آید»، ۱ مرتبه از «هرچند»، ۲ مرتبه از «چنان

می‌نماید»، ۱ مرتبه از «می‌نماید» و ۱ مرتبه از «به‌ظاهر» استفاده می‌کند. به‌نظر می‌رسد داریوش *as if* را با انسجام بیشتری از *seems* ترجمه کرده است. او در ترجمه این ساختار ۸ مرتبه از «چنانچه (گویی)» و ۱ مرتبه از «به‌چشم» استفاده می‌کند. در ترجمه *seem*، نجفی‌پور ۵ مرتبه از «به‌نظر می‌رسد»، ۲ مرتبه از «انگار» و ۱ مرتبه از «گویی» و در ترجمه *as if* ۳ مرتبه از «انگار» و ۱ مرتبه از «مثل» و «وقتی» استفاده می‌کند. در ۲ مورد *seems as if*، ترجمه داریوش به متن اصلی نزدیک‌تر است؛ زیرا، او از «به‌نظر می‌رسد» و «چنان می‌نماید» و نجفی‌پور از «انگار» و «به‌نظر می‌آید» استفاده می‌کند.

در مجموع، ۲ مورد *seems as if*، ۱۰ مورد *seem* و ۱۰ مورد *as if* مورد بررسی قرار گرفت. داریوش، ۲ مورد *seems as if* (۲/۲)، ۱۰ مورد *seem* (۱۰/۱۰) و ۹ مورد *as if* (۹/۱۰) را ترجمه می‌کند. این، درحالی است که نجفی‌پور ۲ مورد *seems as if* (۲/۲)، ۸ مورد *seem* (۸/۱۰) و ۴ مورد *as if* (۴/۱۰) را ترجمه می‌کند. این تحلیل نشان می‌دهد داریوش تصویر منفی متن اصلی را با دقت بیشتری منتقل می‌کند. در ترجمه نجفی‌پور، ترجمه‌نکردن فعل *as if* از یک الگو پیروی می‌کند. تا آنجایی که به وجهیت مربوط می‌شود، در ترجمه او «حس» متن اصلی تضعیف شده است.

#### ۹.۵. عبارت *perhaps* و فعل *seem*

در رمان *The Waves*، ۴۲ مورد *perhaps* مشاهده شد. برای شناسایی قسمت‌های دارای تصویر منفی، قسمت‌هایی که در آن‌ها *perhaps* و *seem\** در یک پاراگراف واحد مشاهده شده‌اند، بررسی گردیدند. ۹ قسمت تصویر منفی دارند؛ ولی درواقع در ۷ قسمت، *perhaps* و *seem\** در یک پاراگراف واحد به‌چشم می‌خورند. در این ۷ قسمت، ۸ مورد *perhaps* و ۹ مورد *seem* وجود دارد. داریوش، ۵ مورد *perhaps* (۵/۸) و ۳ مورد *seem* (۳/۹) را ترجمه می‌کند. درمقابل، نجفی‌پور، ۷ مورد *perhaps* (۷/۸) و ۵ مورد *seem* (۵/۹) را ترجمه می‌کند. پس از بررسی دقیق این قسمت‌ها، دو پاراگراف شناسایی شدند که در آن‌ها، داریوش و نجفی‌پور *seem* و *perhaps* را ترجمه نکرده‌اند. در این پاراگراف‌ها، در هر دو ترجمه، تصویر

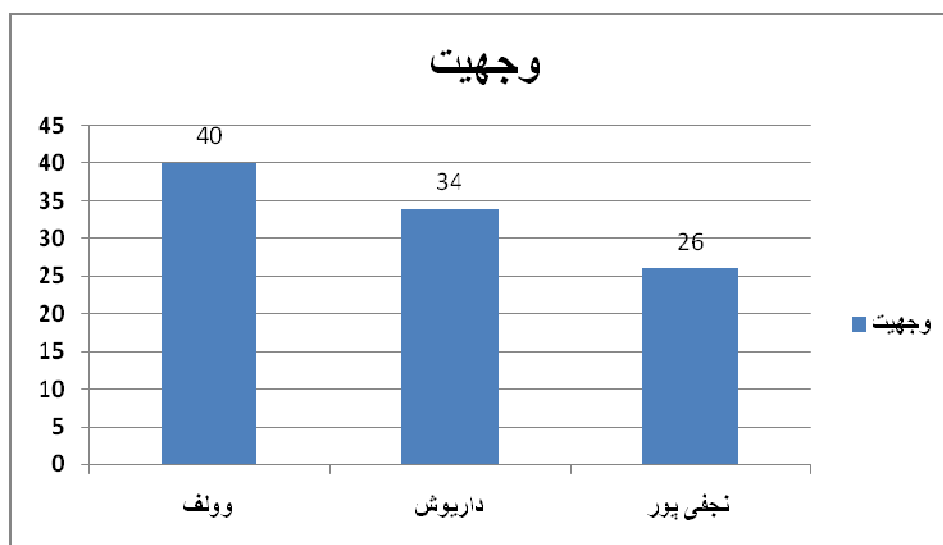
منفی رمان در مقایسه با متن اصلی کمتر نمایان است. بااین حال، ترجمه داریوش به متن اصلی نزدیک‌تر است.

جدول زیر نتایج تحقیق را به صورت خلاصه نشان می‌دهد:

جدول ۱. بسامد وجهیت در رمان *The Waves* و دو ترجمه فارسی آن<sup>۱</sup>

وجهیت	وولف	داریوش	نجفی پور
I/we + must	۳۶	۳۰	۳۴
Should	۷	۴	۱
Can	۱۸	۱۸	۸
May	۶	۴	۲
Could و Might	۱	۱	۰
مجموع	۶۸	۵۷	۴۵

جدول ۲. جدول درصد وجهیت در رمان *The Waves* و دو ترجمه فارسی آن



۱. در جدول، مواردی از *could* و *might* که برای آن‌ها دو ترجمه وجود داشت، لحاظ شده‌اند.

## ۶. نتیجه‌گیری

اگر دو مترجم فارسی رمان *The Waves* را در پیوستاری قرار دهیم که یک انتهای آن، بیگانه‌سازی یا بسندگی / قانون مداخله و انتهای دیگر آن، بومی‌سازی یا مقبولیت / قانون معیارسازی فزاینده است، می‌توان گفت هریک از آن‌ها ویژگی‌های یکی از این دو طبقه‌بندی را نشان می‌دهند. به عبارت دیگر، از یک سو، داریوش با نزدیک‌شدن به متن اصلی در زمینه‌ی وجهیت، تلاش کرده است تا بیگانگی متن اصلی را حفظ کند و در نتیجه، خود را به متن اصلی می‌سپارد و از الگوهای زبان مبدأ پیروی می‌کند و از این طریق، در راستای هنجار بسندگی و قانون مداخله توری (۱۹۹۵) حرکت می‌کند. از سوی دیگر، نجفی‌پور با تضعیف سبک روایی متن اصلی از نظر وجهیت، از الگوهای زبان مبدأ پیروی می‌کند و متن اصلی را بومی‌سازی می‌نماید و بر این اساس، در راستای هنجار مقبولیت و قانون معیارسازی فزاینده توری (۱۹۹۵) حرکت می‌کند؛ در نتیجه، داریوش در بازسازی تصویر متن اصلی و انتقال سبک روایی ویرجینیا وولف موفق‌تر بوده است.

درباره این مسئله که آیا دگرگونی‌هایی که مترجمان در متن اصلی ایجاد کرده‌اند، بر دنیای داستانی آن تأثیر گذاشته است یا خیر، مشاهده شد که هرچه مترجم به میزان بیشتری به سمت بسندگی حرکت کرده است، دنیای داستانی متن اصلی به میزان بیشتری حفظ شده است. الزامات شخصی، تصویر منفی، الزامات، احتمالات، قابلیت‌ها و توانایی‌های شخصیت‌های رمان در ترجمه‌ها کمتر از متن مورد تأکید هستند؛ اما داریوش در مقایسه با نجفی‌پور، آن‌ها را به صورت نظام‌مندتری ترجمه کرده است. تحلیل وجهیت نشان می‌دهد از آنجایی که زبان فارسی بین *must* و *should* تمایز قائل نمی‌شود و هر دو به «باید» ترجمه می‌شوند، *should* به عنوان معادلی خفیف‌تر برای *must* شناخته نمی‌شود و بهتر است با استفاده از افعال التزامی بدون *باید* ترجمه شود. در مجموع، نتایج تحقیق حاکی از آن است که هرگاه مترجمان عنصری از متن اصلی را ترجمه نمی‌کنند یا در متونی که در آن‌ها عناصر وجهی در شخصیت‌پردازی رمان نقش مهمی ایفا می‌کنند، تکرارهای کلمات وجهی را حفظ نمی‌کنند؛ این امر منجر به



تحریف دانیای داستانی و شخصیت‌پردازی متن اصلی می‌گردد و در نتیجه، سبک روایی نویسنده نه تنها مورد غفلت واقع می‌شود، بلکه دستخوش تحریف نیز می‌گردد.

#### کتابنامه

- فرشید، ف. (۱۳۸۴). *دستور مفصل امروز*. تهران: انتشارات سخن.
- وولف، و. (۱۳۵۶). *خیزاب‌ها* (پ. داریوش، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- وولف، و. (۱۳۷۷). *امواج* (ف. نجفی‌پور، مترجم). تهران: انتشارات محیا.
- Abrams, M. H. (1993). *A glossary of literary terms*. USA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Bosseaux, C. (2004). *Translation and narration: A corpus-based study of French translations of two novels by Virginia Woolf* (Unpublished PhD Dissertation). University of London, London, England.
- Fowler, R. (1996). *Linguistic criticism*. New York: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman
- Hornby, A. S. (1997). *Oxford advanced learner's dictionary of current English* (5<sup>th</sup>ed). Oxford: Oxford University Press.
- Huddleston, R. (1989). *Introduction to the grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Short, M. (1996). *Exploring the language of poems, plays and prose*. London: Longman.
- Simpson, P. (1997). *Language through literature*. London: Routledge.
- Stanzel, F. K. (1988). *A theory of narrative*. Britain: Cambridge University Press.
- Toolan, M. J. (2001). *Narrative: A critical linguistic introduction*. London & New York: Routledge.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Venuti, L. (Ed.) (2000). *The translation studies reader*. London & New York: Routledge.
- Verdonk, P. (2002). *Stylistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Woolf, V. (1963). *The Waves*. London: Hogarth Press.

## رابطه بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی در بین زبان‌آموزان ایرانی

فرخ‌لقاء حیدری (استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان)

**f.heidari51@yahoo.com**

زهرا بهرامی (دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، نویسنده مسئول)

**Zahra.bahrami2009@yahoo.com**

### چکیده

طی دهه‌های اخیر، در حوزه روان‌شناسی تربیتی به سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی فراگیران، به‌عنوان عواملی تأثیرگذار بر یادگیری و تفکر بسیار توجه شده است. در تحقیق حاضر، رابطه بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی دانشجویان رشته‌های مترجمی، ادبیات و آموزش زبان انگلیسی را بررسی کردیم. همچنین، در تلاش برای دریافت این بودیم که آیا سبک‌های تفکر می‌توانند آگاهی فراشناختی را پیش‌بینی کنند یا خیر. پرسشنامه سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی بین ۱۰۰ زبان‌آموزی که دانشجوی سال آخر مقطع کارشناسی در رشته‌های مترجمی، ادبیات و آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سیستان و بلوچستان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان بودند، توزیع شد. پایایی پرسشنامه‌ها تأیید شد و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که کارکردها و سطوح سبک‌های تفکر، همبستگی مثبت معنی‌داری با آگاهی فراشناختی دارند. به‌علاوه، ارتباط مثبت معنی‌داری بین سبک‌های سلسله‌مراتبی، نظام‌گرایز و آگاهی فراشناختی مشاهده شد. طبق نتایج به‌دست‌آمده، هیچ‌گونه ارتباط معنی‌داری بین سبک‌های تک‌سالار، الیگارشی و محافظه‌کار با آگاهی فراشناختی گزارش نشد. افزون‌براین، تجزیه و تحلیل داده‌ها بیانگر وجود ارتباط مثبت و معنی‌داری بین دو دامنه سبک‌های تفکر؛ یعنی، درون‌گرا و برون‌گرا و دانش شناخت به‌عنوان یکی از اجزای فراشناخت بود. این درحالی است که فقط سبک برون‌گرا ارتباط مثبت و معنی‌داری با جزء دیگر فراشناخت؛ یعنی، کنترل شناخت داشت. همچنین، براساس تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه، سبک‌های سلسله‌مراتبی و محافظه‌کار پیش‌بینی‌کننده‌های فراشناخت هستند.

**کلیدواژه‌ها:** سبک‌های تفکر، آگاهی فراشناختی، کارکردهای سبک‌های تفکر، سطوح سبک‌های تفکر، دامنه‌های سبک‌های تفکر.

## ۱. مقدمه

تردیدی نیست که امروزه بسیاری از فراگیران زبان انگلیسی مواد آموزشی‌ای را فرامی‌گیرند و روش‌هایی را تجربه می‌کنند که با ساختارهای روان‌شناختی آن‌ها همخوانی ندارد و اغلب توانایی‌ها و کنجکاوئی‌های ذاتی‌شان را نادیده می‌گیرد. به‌علاوه، تعداد بیشماری از زبان‌آموزان وادار به یادگیری مطالب غیرمرتبطی می‌شوند که فراشناخت آن‌ها را پرورش نمی‌دهد و با سبک تفکر غالب در آن‌ها همخوانی ندارد و بنابراین، منجر به یادگیری طوطی‌وار می‌شود؛ اما طی چند دهه اخیر، اطلاعات مربوط به یادگیری زبان انگلیسی پیشرفت درخور توجهی داشته است. همگام با این پیشرفت‌ها، به روان‌شناسی تربیتی و ساختارهای روان‌شناختی فراگیران توجه بیشتری شده است.

به عقیده ژانگ (۲۰۰۴)، نظریه خودحاکمیت ذهنی<sup>۱</sup> در ارتباط با سبک‌های تفکر<sup>۲</sup> افراد است که برای فعالیت‌های مختلف، از جمله یادگیری کاربرد دارد. آیدین و کوسکان (۲۰۱۱) نیز بر اهمیت فعالیت‌های شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری تأکید می‌کنند. به هر دو نوع این فعالیت‌ها، آگاهی و کنترل فرایندهای شناختی اطلاق می‌شود.

با توجه به نقش مهم عوامل روان‌شناختی از جمله سبک‌های تفکر و فراشناخت در فرایند یادگیری، به‌ویژه در یادگیری زبان، در تحقیق حاضر هر گونه ارتباط ممکن بین سبک‌های تفکر زبان‌آموزان ایرانی و آگاهی فراشناختی<sup>۳</sup> آن‌ها و سهم سبک‌های تفکر در پیش‌بینی آگاهی فراشناختی آن‌ها بررسی می‌شود.

## ۱.۱. سبک‌های تفکر

رابرت استنبرگ (۱۹۸۸) جامع‌ترین مدل سبک‌های تفکر را با عنوان «نظریه خودحاکمیت ذهنی» ارائه داد. طبق این نظریه، ژانگ و استنبرگ (۲۰۰۵) معتقد هستند که رویکردهای متفاوتی برای حکومت بر یک جامعه و مدیریت فعالیت‌های یک شخص وجود دارد که سبک تفکر نامیده می‌شوند. به بیان دقیق‌تر، سبک‌های تفکر همان روش غالب برای استفاده از توانایی‌ها در هر شخص هستند که با احساس‌ها و گرایش‌های شخص همخوانی بیشتری دارند.

- 
1. The theory of mental self-government
  2. Thinking styles
  3. Metacognitive awareness

براساس نظر استنبرگ (۱۹۹۷) و ژانگ و استنبرگ (۲۰۰۵)، نظریه خودحاکمیت ذهنی شامل ۱۳ سبک تفکر است که ۵ بعد کلی را دربر می‌گیرد. از این میان، سه سبک قانون‌گذار، اجرایی<sup>۲</sup> و قضاوت‌کننده<sup>۳</sup>، کارکردهای<sup>۴</sup> نظریه خودحاکمیت ذهنی هستند. افراد قانون‌گذار راهبرد خلق می‌کنند؛ درحالی‌که افراد اجرایی براساس دستورالعمل‌های واضح کار می‌کنند. اشخاصی با سبک تفکر قضاوت‌کننده، عملکرد سایر افراد را ارزیابی می‌کنند. سبک‌های سلسله‌مراتبی<sup>۵</sup>، تک‌سالار<sup>۶</sup>، الیگارش<sup>۷</sup> و نظام‌گریز<sup>۸</sup> اشکال<sup>۹</sup> نظریه خودحاکمیت ذهنی را تشکیل می‌دهند. افرادی که در آن واحد به چند کار توجه دارند و برای آن‌ها الویت‌بندی می‌کنند، دارای سبک سلسله‌مراتبی هستند و کسانی که کارهایشان را الویت‌بندی نمی‌کنند، دارای سبک الیگارش<sup>۷</sup> هستند. افراد تک‌سالار در هر زمان بر روی یک کار تمرکز می‌کنند و افراد نظام‌گریز انجام کارهایی را ترجیح می‌دهند که در انجام آن‌ها انعطاف بیشتری وجود داشته باشد. نظریه خودحاکمیت فراشناختی دارای دو سطح<sup>۱۰</sup> کلی‌نگر<sup>۱۱</sup> و جزئی‌نگر<sup>۱۲</sup> است. افرادی که به مفاهیم انتزاعی و تصویر کلی یک موضوع می‌پردازند، از سبک تفکر کلی‌نگر برخوردار هستند. در مقابل، افرادی که به جزئیات عینی توجه می‌کنند، سبک تفکر جزئی‌نگر دارند.

علاوه بر این، سبک‌های درون‌گرا<sup>۱۳</sup> و برون‌گرا<sup>۱۴</sup> دو دامنه<sup>۱۵</sup> نظریه خودحاکمیت ذهنی هستند. افراد درون‌گرا کارهای مختلف را به صورت مستقل انجام می‌دهند؛ حال آنکه برون‌گراها تمایل به کار گروهی دارند. این نظریه دارای دو گرایش<sup>۱۶</sup> سبک‌های تفکر آزاداندیش<sup>۱۷</sup> و محافظه‌کار<sup>۱۸</sup> است. افراد

1. Legislative
2. Executive
3. Judicial
4. Functions
5. Hierarchic
6. Monarchic
7. Oligarchic
8. Anarchic
9. Forms
10. Level
11. Global
12. Local
13. Internal
14. External
15. Scope
16. Leaning
17. Liberal
18. Conservative

آزاداندیش کارهایی را می‌پسندند که در آن‌ها نوآوری و ابهام وجود دارد؛ درحالی‌که محافظه‌کاران به قوانین موجود متکی هستند.

### ۲.۱. آگاهی فراشناختی

فراشناخت پلی بین مسائلی از جمله تفکر و حافظه، یادگیری و انگیزه، و یادگیری و پیشرفت شناختی است (متاکالف و شیمامورا، ۱۹۹۴). طبق نظر لوینگستون (۲۰۰۳)، فراشناخت در قالب تفکر، در مورد تفکر تعریف می‌شود. به بیان دیگر، فراشناخت به تفکر سطوح بالاتر مربوط می‌شود که شامل نظارت و کنترل فرایندهای شناختی در یادگیری است. فعالیت‌هایی از قبیل برنامه‌ریزی برای انجام یک فعالیت یادگیری، کنترل ادراک و ارزیابی پیشرفت در انجام یک کار فی‌نفسه فراشناختی هستند (لوینگستون، ۲۰۰۳).

پژوهش‌های متعددی به بررسی ارتباط بین سبک‌های تفکر استنبرگ و عوامل دیگر پرداخته‌اند (گریگورنکو و استنبرگ، ۱۹۹۷؛ ژانگ و استنبرگ، ۱۹۹۸؛ کدیور و شکری، ۲۰۰۸؛ ژانگ، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱، ۲۰۰۲، ۲۰۱۰؛ ژو و ژانگ، ۲۰۱۱). برخی از این تحقیق‌ها، ارتباط بین سبک‌های تفکر و پیشرفت تحصیلی را بررسی کرده‌اند؛ برای مثال، ژانگ و استنبرگ (۱۹۹۸) سبک‌های تفکر، توانایی‌ها و پیشرفت تحصیلی ۶۲۲ دانشجوی هنگ‌کنگ را مطالعه کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها به قدرت پیش‌بینی سبک‌های تفکر نسبت به سایر توانایی‌ها در پیشرفت تحصیلی اشاره داشت. به علاوه، بیشتر مطالعات در زمینه فراشناخت در کلاس‌های درس، تأثیر آن را بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مطالعه کرده‌اند (کوئینهو، ۲۰۰۷؛ کسائیان و قدیری، ۲۰۱۱؛ محمدی قوام، رستگار، و رزمی، ۲۰۱۱). ژانگ (۲۰۱۰الف) نقش سبک‌های تفکر در فراشناخت را بررسی کرد. ۴۲۴ دانشجوی زیست‌شناسی، آموزش و حسابداری پرسشنامه سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی را تکمیل کردند. نتایج حاکی از نقش منحصر به فرد سبک‌های تفکر، به ویژه سبک‌های قانون‌گذار، اجرایی و آزادمنشانه در فراشناخت بود.

واضح است که فراشناخت و سبک‌های تفکر موضوع پژوهش‌های بسیاری بوده‌اند؛ اما بررسی‌های اندکی در رابطه با سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی در بین زبان‌آموزان ایرانی انجام گرفته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ سؤالات ذیل است:

۱. آیا بین سبک‌های تفکر مختلف و آگاهی فراشناختی دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی ارتباط

معنی‌داری وجود دارد؟

۲. آیا سبک‌های تفکر قدرت پیش‌بینی آگاهی فراشناختی دانشجویان زبان انگلیسی ایرانی را دارند؟

## ۲. روش‌شناسی تحقیق

### ۲.۱. آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها ۱۰۰ ( ۷۸ دختر و ۲۸ پسر) دانشجوی سال آخر مقطع کارشناسی در رشته‌های مترجمی، ادبیات و آموزش زبان انگلیسی دانشگاه سیستان و بلوچستان و دانشگاه آزاد اسلامی واحد زاهدان بودند. آزمودنی‌ها به‌طور تصادفی انتخاب نشدند. در واقع، تقریباً همه دانشجویان سال آخر این دو دانشگاه نمونه‌های این تحقیق بودند.

### ۲.۲. ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش، از پرسشنامه‌های ذیل برای گردآوری داده‌ها استفاده شد:

#### ۲.۲.۱. پرسشنامه سبک‌های تفکر

پرسشنامه سبک‌های تفکر استنبرگ و واگنر (۱۹۹۱) شامل ۱۰۴ سؤال است که دربرگیرنده ۱۳ زیرمجموعه به‌همراه ۸ سؤال برای هر زیرمجموعه است. آزمودنی‌ها خود را براساس یک مقیاس لیکرت ۷ گزینه‌ای، از اصلاً درمورد صدق نمی‌کند تا جمله دقیقاً بیانگر عملکرد من است، ارزیابی کردند. در بافت‌ها و فرهنگ‌های مختلف، پایایی و روایی قابل قبولی برای پرسشنامه سبک‌های تفکر گزارش شده است.

#### ۲.۲.۲. پرسشنامه آگاهی فراشناختی

پرسشنامه آگاهی فراشناختی شرا و دنیسون (۱۹۹۴) دربردارنده ۵۲ سؤال است که جنبه‌های مختلف فراشناخت را ارزیابی می‌کند. سؤال‌های پرسشنامه در دو دسته‌بندی؛ یعنی دانش شناخت و کنترل شناخت تنظیم شده‌اند. ۱۸ سؤال، دانش شناخت و ۳۴ سؤال، کنترل شناخت را می‌سنجند. پاسخ‌ها براساس مقیاس لیکرت پنج گزینه‌ای، از هرگز یا تقریباً هرگز درمورد صدق نمی‌کند تا همیشه یا تقریباً همیشه درمورد صدق می‌کند، مرتب شده‌اند. مطالعات مختلف، پایایی و روایی قابل قبول پرسشنامه را تأیید می‌کنند. پایایی درونی برای مقیاس دانش شناخت، ۰۷۰ تا ۰۸۰ و برای کنترل شناخت، ۰۸۰ تا ۰۹۰ گزارش شده است. برای کل پرسش‌نامه، پایایی درونی ۰۹۰ گزارش شده است (شرا و دنیسون، ۱۹۹۴؛ ژانگ، ۲۰۱۰الف).

### ۲.۳. روش گردآوری داده‌ها

پرسشنامه سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی بین دانشجویان سال آخر رشته‌های مترجمی، ادبیات و آموزش زبان انگلیسی توزیع شد. به آزمودنی‌ها توضیحات شفاهی درباره اهداف پرسشنامه‌ها

ارائه شد و به آن‌ها اطمینان خاطر داده شد که اطلاعات به دست آمده محرمانه است و هیچ تأثیری بر نمرات پایان‌ترم آن‌ها ندارد.

### ۳. نتایج

#### ۳.۱. پایایی پرسشنامه سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی

آمار توصیفی و ضریب آلفا برای هریک از مقیاس‌ها و زیرمقیاس‌ها در جدول (۱) ارائه شده است. آلفای کرونباخ محاسبه شده بیانگر پایایی درونی قابل قبول برای زیرمقیاس‌های پرسشنامه سبک-های تفکر و آگاهی فراشناختی در بین دانشجویان زبان‌آموز در بافت ایران است.

جدول ۱. آمار توصیفی و آلفای کرونباخ برای پرسشنامه‌های سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	آلفا
سبک قانون‌گذار	۳۸/۹۰	۸/۴۰۴	۰/۷۸
سبک اجرایی	۴۰/۴۴	۸/۶۰۵	۰/۸۵
سبک قضاوت‌کننده	۳۸/۲۲	۹/۳۴۴	۰/۸۶
سبک تک‌سالار	۳۴/۳۸	۷/۶۵۴	۰/۶۳
سبک سلسله‌مراتبی	۴۱/۵۶	۸/۰۰۶	۰/۸۵
سبک الیگارش‌ی	۳۳/۷۶	۶/۵۸۵	۰/۶۳
سبک نظام‌گریز	۳۳/۸۶	۷/۸۹۴	۰/۷۳
سبک کلی‌نگر	۳۳/۱۴	۸/۹۲۷	۰/۸۶
سبک جزئی‌نگر	۳۴/۰۸	۸/۱۲۶	۰/۷۸
سبک درون‌گرا	۳۱/۹۵	۱۰/۱۰۶	۰/۸۸
سبک برون‌گرا	۳۷/۲۰	۹/۹۹۰	۰/۹۲
سبک آزادمنش	۴۰/۴۱	۸/۹۹۸	۰/۸۹
سبک محافظه‌کار	۲۹/۰۵	۸/۹۲۸	۰/۸۸
کل پرسشنامه			۰/۹۳
دانش شناخت	۶۲/۷۸	۸/۹۳۹	۰/۸۶
کنترل شناخت	۱۲۶/۵۹	۱۸/۷۹۶	۰/۹۲
کل پرسشنامه			۰/۹۵

## ۳.۲. ارتباط بین سبک‌های تفکر و فراشناخت

برای بررسی ارتباط بین زیرمقیاس‌های سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی، از ضریب همبستگی بدون ترتیب پیرسون استفاده شد (جدول ۲). نتایج حاصل حاکی از ارتباط مثبت معنی‌دار بین کارکردها و سطوح سبک‌های تفکر با آگاهی فراشناختی است. سبک‌های سلسله‌مراتبی، نظام‌گرایز و آزادمنشانه ارتباط مثبت معنی‌داری را با آگاهی فراشناختی نشان دادند. افزون‌براین، سبک‌های درون‌گرا، برون‌گرا و آزادمنشانه ارتباط مثبت معنی‌داری با دانش شناخت داشتند؛ درحالی‌که فقط سبک‌های برون‌گرا و آزادمنشانه با کنترل شناخت ارتباط مثبت و معنی‌دار داشتند؛ اما هیچ‌گونه ارتباط معنی‌داری بین سبک‌های تک‌سالار، الیگارشی و محافظه‌کار با آگاهی فراشناختی یافت نشد.

جدول ۲. همبستگی پیرسون بین مقیاس‌های سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی

کنترل شناخت	دانش شناخت	مقیاس‌ها	
**۰/۳۲۴	**۰/۳۳۷	سبک قانون‌گذار	کارکردها
**۰/۶۳۲	**۰/۵۰۴	سبک اجرایی	
**۰/۳۸۵	**۰/۳۵۷	سبک قضاوت‌نگر	
۰/۱۷۷	۰/۱۸۹	سبک تک‌سالار	اشکال
**۰/۵۹۰	**۰/۵۵۶	سبک سلسله‌مراتبی	
۰/۱۷۳	۰/۱۶۲	سبک الیگارشی	
**۰/۳۸۸	**۰/۳۳۰	سبک نظام‌گرایز	
*۰/۲۵۶	**۰/۲۸۰	سبک کلی‌نگر	سطوح
*۰/۲۵۲	*۰/۲۲۵	سبک جزئی‌نگر	
۰/۰۹۰	*۰/۲۰۴	سبک درون‌گرا	دامنه‌ها
**۰/۳۱۰	*۰/۲۳۵	سبک برون‌گرا	
**۰/۵۱۲	**۰/۳۹۲	سبک آزادمنشانه	گرایش‌ها
۰/۰۴۴	۰/۰۷۱	سبک محافظه‌کار	

\* همبستگی در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است.

\* همبستگی در سطح ۰/۰۰۵ معنی‌دار است.



### ۳.۳. قدرت سبک‌های تفکر در پیش‌بینی آگاهی فراشناختی

برای تعیین میزان پیش‌بینی آگاهی فراشناختی از طریق سبک‌های تفکر، از رگرسیون چندگانه استاندارد استفاده شد. به‌طور همزمان، ۱۳ سبک تفکر وارد مدل رگرسیون شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها بیانگر این بود که هر دو مقیاس فراشناخت، به‌طور معنی‌داری از طریق سبک‌های تفکر اجرایی و سلسله‌مراتبی قابل پیش‌بینی هستند. به بیان دقیق‌تر، سبک اجرایی اولین پیش‌بینی‌کننده مثبت معنی‌دار برای کنترل شناخت و دومین پیش‌بینی‌کننده مثبت معنی‌دار برای دانش شناخت بود. به‌علاوه، اولین و دومین پیش‌بینی‌کننده مثبت معنی‌دار برای دانش شناخت و کنترل شناخت، سبک سلسله‌مراتبی بود. سبک محافظه‌کار، سومین پیش‌بینی‌کننده کنترل شناخت بود که به‌صورت منفی این سطح را پیش‌بینی می‌کرد. به بیان دقیق‌تر، سبک‌های اجرایی و سلسله‌مراتبی، ۴۲٪ از واریانس دانش شناخت را توجیه می‌کنند و سبک‌های سلسله‌مراتبی، اجرایی و محافظه‌کار، در مجموع ۵۳٪ از واریانس کنترل شناخت را توضیح می‌دهند. ماهیت پیش‌بینی آگاهی فراشناختی از طریق سبک‌های تفکر، با مقادیر بتا برای هر یک از ارتباط‌های پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار ارائه شده است (جدول ۳):

جدول ۳. پیش‌بینی فراشناخت از طریق سبک‌های تفکر

کنترل شناخت	دانش شناخت	
۰/۵۳	۰/۴۲	سبک‌های تفکر
۰/۴۲۷ <sup>**</sup> اجرایی	۰/۲۷۷ <sup>*</sup> سلسله‌مراتبی	بتا سبک ۱
۰/۲۱۸ <sup>*</sup> سلسله‌مراتبی	۰/۲۷۶ <sup>*</sup> اجرایی	بتا سبک ۲
۰/۱۸۹ <sup>*</sup> محافظه‌کار		بتا سبک ۳
۷/۶۱۳ <sup>***</sup>	۴/۹۴۰ <sup>***</sup>	اف (F)

\* p<0/05 \*\* p<0/01 \*\*\* p<0/001

### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش تلاش بر آن بود تا ارتباط بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی زبان‌آموزان ایرانی بررسی شود. همچنین، سهم سبک‌های تفکر در پیش‌بینی آگاهی فراشناختی نیز ارزیابی شد. درباره‌ی ارتباط بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی باید گفت که کارکردها، سطوح و دامنه‌ها، دو شکل سبک‌های تفکر (سلسله‌مراتبی و نظام‌گریز) و یک گرایش سبک‌های تفکر (آزادمنشانه)، ارتباط مثبت معنی‌داری با دانش شناخت داشتند. این یافته‌ها حاکی از این است که از بین همه‌ی سبک‌های تفکر،

فقط سبک‌های محافظه‌کار، الیگارش‌ی و تک‌سالار ارتباط معنی‌داری با دانش شناخت ندارند. به بیان دقیق‌تر، دانشجویان محافظه‌کار ضعیف‌ترین دانش شناخت را دارند. احتمال دارد دلیلش این باشد که آن‌ها مایل هستند تصویری از تمام مرحله‌ها و دستورالعمل‌های دقیق برای انجام هر کاری دریافت کنند؛ بنابراین، سطح آگاهی فراشناختی آن‌ها بالا نیست؛ زیرا، به‌تنهایی تأمل و برنامه‌ریزی برای به‌سرانجام‌رساندن کارها ندارند. به‌همین ترتیب، دانشجویان الیگارش‌ی که مایل هستند چندین کار را به‌طور هم‌زمان شروع کنند، اما به دلیل کمبود وقت و دشواری قادر به اتمام آن‌ها نیستند، فاقد آگاهی فراشناختی هستند. این نتایج، معنی‌دار هستند؛ زیرا، افرادی که از لحاظ فراشناختی آگاه می‌باشند، قادر هستند انجام کارها را الویت‌بندی کنند و برای تمام‌کردن آن‌ها زمان را مدیریت کنند. همچنین، افراد تک‌سالار تمایل به دنبال‌کردن اهداف و روش واحدی برای انجام کارها دارند که این مطلب با سطوح بالای فراشناخت در تضاد است. این، بدین مفهوم است که افرادی با سطح آگاهی فراشناختی بالا می‌توانند هم‌زمان بر چند کار تمرکز کنند و آن‌ها را ارزیابی و الویت‌بندی نمایند. سبک درون‌گرا که نشان‌دهنده ارتباط معنی‌داری با دانش شناخت بود، هیچ‌گونه ارتباط معنی‌داری با کنترل شناخت نداشت. این یافته بیانگر این است که افراد درون‌گرا ترجیح می‌دهند که کارهایشان را به‌صورت انفرادی انجام دهند تا گروهی؛ این افراد ممکن است دانش شناخت خوبی داشته باشند؛ اما به‌اندازهٔ برون‌گراها در مدیریت امور و نحوهٔ انجام آن‌ها موفق نیستند.

نتایج تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که سبک‌های اجرایی، سلسله‌مراتبی و محافظه‌کار سهم منحصربه‌فردی را در فرایند فراشناخت بازی می‌کنند. در مجموع، سبک‌های تفکر، ۴۲٪ از واریانس دانش شناخت و ۵۳٪ از واریانس کنترل شناخت را توضیح می‌دهند. سبک سلسله‌مراتبی، اولین پیش‌بینی‌کنندهٔ دانش شناخت و دومین پیش‌بینی‌کنندهٔ کنترل شناخت است. این نتایج، منطقی هستند؛ زیرا، دانشجویانی با سبک سلسله‌مراتبی تمایل دارند که چندین هدف را با الویت‌های متفاوت برای خود تعیین کنند و برای انجام آن‌ها انرژی و زمان هزینه کنند؛ بنابراین، آن‌ها باید از دانش لازم برای انجام کارها و مدیریت فعالیت‌های متفاوت و به‌اتمام رساندن آن‌ها برخوردار باشند. سبک اجرایی، اولین پیش‌بینی‌کنندهٔ کنترل شناخت و دومین پیش‌بینی‌کنندهٔ دانش شناخت بود. همان‌گونه که انتظار می‌رود، دانشجویانی که سبک اجرایی دارند، باید از سطوح بالای فراشناخت برخوردار باشند تا همیشه برای کلاس درس، انجام تکالیف و گذارنده به آن‌ها و حل مشکلات آماده

باشند؛ بنابراین، افرادی با سطوح بالای فراشناخت بیشترین استفاده را از سبک‌های سلسله‌مراتبی و اجرایی می‌کنند.

مقادیر بتای به‌دست‌آمده حاکی از سهم منفی سبک محافظه‌کار در کنترل شناخت بود که این امری دور از ذهن نیست. همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، دانشجویان محافظه‌کار به قوانین موجود و موقعیت‌های آشنا متکی هستند و برای انجام کارها به دستورالعمل‌های مستقیم و واضح دیگران نیاز دارند. به‌بیان‌دیگر، این افراد نیازی به جهت‌دهی و کنترل آنچه انجام می‌دهند و نیز نحوه انجام آن ندارند.

نتایج این پژوهش با نتایج مطالعه ژانگ (۲۰۱۰الف) مطابقت دارد. همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، ژانگ (۲۰۱۰الف) دریافت که سبک‌های سلسله‌مراتبی، قانون‌گذار، اجرایی و آزادمنشانه می‌توانند به‌طور مجزا دانش شناخت را پیش‌بینی کنند. در رابطه با کنترل شناخت، سبک‌های سلسله‌مراتبی، آزادمنشانه و اجرایی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت بودند. تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق حاضر سهم مهم سبک‌های سلسله‌مراتبی و اجرایی را در فراشناخت تأیید می‌کنند. برخلاف یافته‌های ژانگ (۲۰۱۰الف)، طبق این مطالعه، سبک تفکر محافظه‌کار سهم منفی و اما درخور ملاحظه‌ای در کنترل شناخت داشت.

یافته‌های این تحقیق برای مربیان و دانش‌پژوهان دربردارنده کاربردهای عملی است. معلمان و دانشجویان باید آگاه باشند که انسان‌ها سبک‌های تفکر متفاوتی دارند و از توانایی‌هایشان به صورت‌های متفاوت بهره می‌گیرند. آگاهی از وجود سبک‌های تفکر مختلف معلمان را تشویق می‌کند تا به تناسب سبک‌های مختلف تدریس کنند؛ به‌گونه‌ای که همه دانشجویان، صرف‌نظر از سبک تفکر غالبشان از آموزش بهره ببرند. به‌علاوه، آگاهی معلمان به ارتباط بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی، آن‌ها را برآن می‌دارد تا تکالیف و وظایفی را به دانشجو ارائه دهند که سبک‌های تفکر مربوط به آن‌ها را بطلبد و فراشناخت دانشجویان را تقویت کند و بهبود بخشد. همچنین، مربیان می‌توانند از روش‌های ارزیابی متنوعی استفاده کنند تا به سبک‌های تفکر مختلف اجازه فعالیت داده شود. به‌همین ترتیب، زمانی که دانشجویان نیز به ارتباط بین سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی واقف باشند، می‌توانند تلاش آگاهانه‌تری را برای پرورش آگاهی فراشناخت خود داشته باشند. علاوه‌بر معلمان و دانشجویان، صاحب‌نظران در حوزه تعلیم و یادگیری، سازمان‌های آموزشی، کارشناسان امور آموزش، مدیران دانشگاه‌ها، برنامه‌ریزان آموزشی و ... نیز می‌توانند نتایج این تحقیق را به‌کار گیرند.

نتایج پژوهش حاضر براساس داده‌های گزارش شده از سوی دانشجویان حاصل شده است. تحقیقات آتی در این زمینه می‌توانند با استفاده از ابزارهای کیفی‌تر، از جمله مصاحبه، مشاهده، گزارش‌های شفاهی و ... به سنجش سبک‌های تفکر و آگاهی فراشناختی بپردازند. به‌علاوه، می‌توان مطالعه مشابه با تحقیق حاضر را با نمونه بزرگ‌تری که به‌صورت تصادفی انتخاب شده باشد، انجام داد.

#### کتابنامه

- Aydin, F., & Coskun, M. (2011). Geography teacher candidates' metacognitive awareness levels: A case study from Turkey. *Archives of Applied Science Research*, 3(2), 551-557.
- Coutinho, S. A. (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7(1), 39-47.
- Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (1997). Styles of thinking, abilities, and academic performance. *Exceptional Children*, 63(3), 295-312.
- Kadivar, P., & Shokri, O. (2008). A structural model of personality factors, learning approaches, thinking styles, and academic achievement. *Proceedings of the Applied Computing Conference (ACC' 08)* (pp. 233-41). WSEAS Press.
- Kassian, Z., & Ghadiri, M. (2011). An investigation of the relationship between motivation, and metacognitive awareness strategies in listening comprehension: The case of Iranian EFL learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1069-1079. Retrieved October 8, 2012, from <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.2.5.1069-1079>
- Livingstone, J. A. (2003). *Metacognition: An overview*. New York: National Center for Research on Teacher Learning.
- Metcalf, J., & Shimamura, A. P. (Eds.). (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Mohammadi Ghavam, M., Rastegar, M., & Razmi, M. H. (2011). Iranian EFL learners' achievement goals in relation with their metacognitive reading strategy use. *Open Journal of Modern Linguistics*, 1(2), 39-44. Retrieved September 22, 2012, from <http://dx.doi.org/10.4236/ojml.2011.12006>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-475. Retrieved September 25, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>

- Sternberg, R. J. (1988). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development, 31*, 197-224. Retrieved August 11, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1159/000275810>
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R. K. (1991). *MSG thinking styles inventory*. Unpublished manual.
- Zhang, L. F. (2000). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire. *Personality and Individual Differences, 29*, 841-856.
- Zhang, L. F. (2001). Do styles of thinking matter among Hong Kong secondary School students? *Personality and Individual Differences, 31*, 289-301.
- Zhang, L. F. (2002). Measuring thinking styles in addition to measuring personality traits? *Personality and Individual Differences, 33*, 445-458.
- Zhang, L. F. (2004). Do university students' thinking styles mattered in their preferred teaching approaches? *Personality and Individual Differences, 37*, 1551- 1564. Retrieved September 9, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.012>
- Zhang, L. F. (2010a). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Educational Psychology, 30*(4), 481-494. Retrieved October 3, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1080/01443411003659986>
- Zhang, L. F. (2010b). Further investigating thinking styles and psychosocial development in the Chinese higher education context. *Learning and Individual Differences, 20*, 593-603. Retrieved July 21, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.04.011>
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. *Educational Research Journal, 13*(1), 41-62.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review, 17*(1), 1-53. Retrieved May 18, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-005-1635-4>
- Zhu, C., & Zhang, L. F. (2011). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology, 31*(30), 361-375. Retrieved October 27, 2012, from <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.557044>

## نمود جنسیت در کتاب *American English File*

علی روحانی (استادیار زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد، نویسنده مسئول)

roohani.ali@gmail.com

سمیه اکبرپور (کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهرکرد)

Somayehakbarpour@hatmail.com

### چکیده

هنوز جنسیت مشخصه متمایز کننده‌ای در جوامع کنونی و نیز در کتاب‌های درسی که بخش عمده مواد درسی را در تدریس و یادگیری زبان دوم تشکیل می‌دهد، قلمداد می‌گردد. تبعیض جنسیتی و نابرابری باعث ایجاد ایدئولوژی‌های خاصی در زبان‌آموزان می‌شود و حتی می‌تواند نگرش آن‌ها را نسبت به یادگیری زبان تحت‌تأثیر قرار دهد. هدف از پژوهش حاضر بررسی تبعیض جنسیتی در کتاب آموزشی *American English File (Book 4)* بوده است که اخیراً در کلاس‌های انگلیسی سطح پیشرفته در برخی از آموزشگاه‌ها و آزمایشگاه‌های زبان در ایران تدریس می‌شود. تحلیل متون و تصاویر این کتاب براساس سه معیار اولویت نام‌بردن جنس مذکر و مؤنث در یک عبارت، نوع مشاغل برای هر یک از دو جنس مذکر و مؤنث و تعداد شخصیت‌های معروف ذکر شده برای هر کدام صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش کمی (آمار توصیفی) و کیفی (تحلیل متون) استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی نشان داد که حضور زنان در متون خواندنی و نیز در تصاویر این کتاب که در یک کشور غربی - که مدعی تساوی حقوق مردان و زنان است - نوشته و چاپ شده‌اند، برپایه برخی از پیش‌داری‌ها و قالب‌های ذهنی مبتنی بر تبعیض جنسیتی بوده است.

کلیدواژه‌ها: تبعیض جنسیتی، کتاب آموزشی، تدریس زبان، متون و تصاویر.

### ۱. مقدمه

نوآوری‌های اخیر در زمینه فناوری به مریبان کمک می‌کند که به شیوه‌های جدید تدریس کنند و به اهداف جدید دست یابند؛ اما کتاب‌های درسی منتشر شده هنوز هم شایع‌ترین منابع مواد درسی در

محیط‌های آموزشی هستند. این مسئله در زمینه تدریس زبان انگلیسی نیز صدق می‌کند. بنا بر گفته ریچاردز<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، کتاب‌های آموزش زبان، هسته بیشتر برنامه‌های آموزش زبان را تشکیل می‌دهند. در واقع، آن‌ها نقش اصلی را در ارائه محتوای درس‌ها و کامل کردن آموزش معلمان ایفا می‌کنند. همچنین، وی اشاره می‌کند که ارائه بیشترین درون‌داد قابل فهم مربوط به فراگیری زبان خارجی می‌تواند از طریق کتاب‌های درسی انجام شود.

کتاب‌های آموزشی ابزار مهمی برای اجتماعی کردن دانش‌آموزان و شکل دادن به ایده‌ها و تمایلات آن‌ها نسبت به خود، دیگران و جامعه هستند (اندورا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴)؛ اما برخی از این کتاب‌ها به گونه‌ای تدوین شده‌اند که تعصبات و کلیشه‌های فرهنگی خاصی را به زنان و مردان جامعه القا می‌کنند. یکی از این موارد تبعیض جنسیتی است که در این قبیل کتاب‌ها، به صورت واضح یا ضمنی از طریق زبان منعکس می‌شود؛ به این معنا که کتاب‌های آموزشی زبان گاهی به نحوی تألیف می‌شوند که از یک جنس حمایت می‌کنند و جنس دیگر را کم‌بها جلوه می‌دهند.

بنابراین، آگاهی معلمان از ساختار، زبان و جنبه‌های فرهنگی و اجتماعی این متون به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند تأثیرات منفی آن‌ها را در زمینه تدریس زبان و شکل‌گیری ذهنیت زبان‌آموزان در مورد نقش زن و مرد از بین ببرند. از آنجایی که انتخاب کتاب‌های تدریس زبان انگلیسی در مؤسسات زبان ایران، کمتر بر اساس معیارهای فرهنگی و اجتماعی است، در پژوهش حاضر درصدد هستیم تا به بررسی یکی از موارد تبعیض اجتماعی- فرهنگی؛ یعنی تبعیض جنسیتی، در متون خواندنی و تصاویر کتاب *American English File (Book 4)* که برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته تدریس می‌شود، بپردازیم. در مطالعه حاضر، تبعیض جنسیتی از لحاظ نوع مشاغل و تعدد آن برای زنان و مردان، تعداد افراد نامدار زن و مرد و اولویت نام‌بردن هریک از دو جنس در عبارات این کتاب، بررسی می‌شوند.

## ۲. چارچوب نظری تحقیق

بدون شک، مفاهیم، ایده‌ها و احساسات ما از طریق زبان شکل می‌گیرند و زبان ناخواسته بر رفتار

- 
1. Richards
  2. Ndura

و نگرش ما تأثیر می‌گذارد (مینشیما<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸). به گفته ساریکیوی<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)، زبان نه تنها ابزاری قدرتمند برای برقراری ارتباط بین افراد جامعه و حفظ موقعیت موجود در آن است؛ بلکه می‌تواند در انتقاد از فرهنگ و ایدئولوژی حاکم بر آن جامعه نقش اساسی داشته باشد. به عبارت دیگر، «زبان وسیله سلطه و نیروی اجتماعی است و در خدمت مشروعیت‌بخشی به روابط قدرت سازمان‌دهی شده است» (هابرماس<sup>۳</sup>، ۱۹۷۷، به نقل از وداک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵، ص. ۲۰۴). همانطور که فرکلاف<sup>۵</sup> (۱۹۹۲) ذکر می‌کند، زبان می‌تواند به صورت خلاقانه و نیز به صورت متعارف به کار رود؛ در عین حال که سازنده هویت‌های اجتماعی، ارتباطات اجتماعی و نظام باورها و دانش در یک جامعه است، در بازتولید و تغییر آن‌ها نیز نقش بسزایی دارد. همچنین، وی در بررسی انتقادی زبان معتقد است که باید نسبت به اهمیت زبان در تولید، حفظ و تغییر روابط اجتماعی قدرت توجه بیشتری نشان داد و آگاهی افراد را نسبت به اینکه چگونه زبان در سلطه بعضی بر بعضی دیگر نقش دارد، بالا برد؛ امری که از طریق گفتمان صورت می‌گیرد؛ زیرا، در گفتمان، مردم می‌توانند روابط قدرت خاصی را مشروعیت بخشند (یا آن را به رسمیت نشناسند)؛ بدون اینکه از کاری که انجام می‌دهند، آگاهی داشته باشند.

در همین راستا، آفاگل‌زاده و غیاثیان (۱۳۸۶) معتقد هستند که دسترسی به گفتمان و ارتباط، یکی از امتیازاتی است که نخبگان و نهادهای اجتماعی برای سلطه قدرت خود از آن بهره‌مند هستند. «درواقع این امر با به‌کارگیری راهکارهای اقناع<sup>۶</sup>، کتمان<sup>۷</sup>، یا اجماع<sup>۸</sup> در گفتمان انجام می‌پذیرد» (آفاگل‌زاده و غیاثیان، ۱۳۸۶، ص. ۴۸). هرچه این گروه‌ها قدرتمندتر باشند، دسترسی آن‌ها به گفتمان بیشتر می‌شود و آسان‌تر می‌توانند مخاطبان خود و بافت و ویژگی‌های متن را کنترل کنند. همچنین، ون‌دایک (۲۰۰۱) سلطه قدرت اجتماعی را وابسته به میزان دسترسی به منابع اجتماعی چون ثروت، مقام، درآمد، دانش، موقعیت اجتماعی، عضویت گروهی و تحصیلات می‌داند. این سلطه که توسط نخبگان

- 
1. Mineshima
  2. Saarikivi
  3. Habermas
  4. Wodak
  5. Fairclough
  6. Persuasion
  7. Dissimulation
  8. Consensus



و نهادهای اجتماعی صورت می‌گیرد، نه تنها موجب نابرابری‌های سیاسی، فرهنگی، طبقاتی، نژادی، قومی و جنسی می‌شوند، بلکه باعث تداوم و مشروعیت‌بخشی به این نابرابری‌ها و بازتولید سلطه در گفتمان می‌شوند.

بررسی گفتمان زبان یا کارکرد اجتماعی زبان را رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی انجام می‌دهد و بر نحوه بازتولید قدرت اجتماعی و سیاسی آن به وسیله متن و گفت‌وگو تأکید می‌کند. در نگاه فرکلان (۲۰۰۲)، رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی شیوه‌ای است که اگر با دیگر روش‌ها همراه شود، می‌توان از آن برای بررسی تغییرات فرهنگی و اجتماعی استفاده کرد و با آن با استعمار و سلطه نیز مبارزه کرد. در واقع، «این رویکرد به تحلیل روابط ساختاری آشکار و پنهان سلطه، تبعیض نژادی، قدرت و کنترل و تجلی آن‌ها در زبان می‌پردازد. به عبارت دیگر، هدف از آن بررسی انتقادی نابرابری‌های اجتماعی است؛ آنگونه که در زبان به کار می‌رود» (آقاگل‌زاده و غیاثیان، ۱۳۸۶، ص. ۴۰).

از جمله نابرابری‌های اجتماعی، نابرابری‌های جنسیتی است که به سلطه قدرت اجتماعی مردان بر زنان منجر می‌شود. رقابت بین دو گروه اجتماعی زن و مرد بر سر سلطه‌جویی در گفتمان، در نظام آموزشی مدارس و مؤسسات که به گفته بوردیو و پاسرون<sup>۱</sup> (۱۹۷۷) سهم عمده‌ای در تشکیل طبقات و ایجاد سلسله‌مراتب در بین گروه‌های اجتماعی در یک جامعه دارد و همچنین، در کتاب‌ها و مواد که برای آموزش به کار می‌روند، مشهود است. انتظار می‌رود که نظام آموزشی و عناصر تشکیل‌دهنده آن، به ویژه ابزار کمک آموزشی و کتاب‌های درسی بتوانند به نقش اجتماعی زنان که نیمی از نیروی جامعه انسانی‌اند، توجه داشته باشند و با واقعیات اجتماعی، فرهنگی و نیازها و خواست‌های جامعه همسو باشند؛ زیرا، در تأثیرگذاری بر مخاطب نقش مهمی را ایفا می‌کنند. هدف از نگارش این مقاله نیز توجه به بررسی مسئله تبعیض جنسیتی در نظام آموزشی و کتاب‌های آموزشی از دیدگاه نظریه-پردازان است.

## ۲. ۱. نمود جنسیتی در نظام آموزشی

«پذیرش نقش‌های اجتماعی توسط افراد یک جامعه موجب بروز رفتارها، هنجارها و ارزش‌هایی مشترک می‌شود که بخش مهمی از فرهنگ یک جامعه را تشکیل می‌دهد» (سیف‌اللهی و ابراهیمی،

۱۳۸۶، ص. ۴۹). مدارس یکی از تأثیرگذارترین مؤسسات آموزشی در پذیرش این نقش‌ها، پرورش رفتارهای اجتماعی دانش آموزان و ارتقای آن‌ها به انسان‌هایی شایسته هستند (اپل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). از جمله این رفتارهای اجتماعی که ریشه آن در نظام آموزشی نهفته است، رفتارهای جنسیتی و پذیرش آن‌ها است. در حقیقت، جنسیت در تعیین نقش و منزلت اجتماعی انسان‌ها در جامعه سهم عمده‌ای دارد؛ اما آنچه که زنان و مردان را در دستیابی به اهدافشان در برعهده گرفتن نقش‌های اجتماعی با موانع و تنگناهایی مواجه می‌سازد، مسئله تبعیض جنسیتی است. برطبق نظر میشل<sup>۲</sup> (۱۳۸۹، ص. ۱۰)، مطرح‌شدن واژه تبعیض جنسیتی به موازات واژه تبعیض نژادی، برای آشکارکردن نابرابری مبتنی بر جنسیت، به‌ویژه نسبت به جنس مؤنث می‌باشد و «در معنایی وسیع‌تر برای اشاره به کلیشه‌های تبعیض آمیز زنانه و مردانه، براساس جنس به کار می‌رود».

در نگاه ون‌دایک<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، این قطب‌بندی‌ها در میان دیگر اقلیت‌ها جامعه مانند سیاه در برابر سفید، فقیر در برابر غنی نیز ایجاد می‌شوند و به تبع آن، انگاره‌های ذهنی نیز قطب‌بندی می‌شوند. وی معتقد است که یکی از راه‌های تثبیت این انگاره‌های ذهنی تأکید بر همیشگی بودن آن‌هاست؛ اینکه قطب‌بندی‌ها اتفاقی یا استثنایی نیستند و اعمال منفی دیگران توجیه‌پذیر نمی‌باشند؛ آن‌ها همیشه همین‌گونه‌اند که هستند و ما عادت نداریم این‌گونه باشیم.

هدف آشکار آموزش و پرورش ترویج برابری است؛ اما الگوهای جنسیتی یا به بیان بهتر، کلیشه‌های جنسیتی که به قطب‌بندی‌های جنسیتی می‌انجامد، به صورت ناآشکار از طریق مدارس در دانش‌آموزان دختر و پسر نهادینه می‌شوند (ساریکیوی، ۲۰۱۲). دانش‌آموزان در مدرسه یاد می‌گیرند که چه فعالیت‌ها و رفتارهایی مناسب جنس خودشان است و نقش آن‌ها در جامعه به‌عنوان یک زن یا مرد چیست. برطبق نظریه بوردیو و پاسرون (۱۹۷۷)، دانش‌آموزانی که متعلق به طبقات محروم جامعه هستند، در آغاز در محیط‌های آموزشی قادر به رقابت و برابری با بچه‌های همتای خود در طبقات اجتماعی بالاتر نیستند و بدین‌گونه گروه‌های اجتماعی متفاوتی در جامعه به وجود می‌آیند

1. Apple
2. Michel
3. Van Dijk

(لین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). با در نظر گرفتن این نظریه و تعمیم آن به مسئله جنسیت می توان نتیجه گیری کرد که دانش آموزان دختر و پسر به دلیل داشتن جنس متفاوت، شروع نابرابر و متفاوتی در فضاهای آموزشی خواهند داشت.

مسئله تساوی زن و مرد تا حدودی در سالهای اخیر پررنگ تر شده است؛ اما هنوز در این رابطه فرضیه‌هایی کلیشه‌ای وجود دارند که بر اساس آن‌ها رفتارهای جنسیتی زن و مرد تعریف می‌شوند (ساریکیوی، ۲۰۱۲). کلیشه‌ها الزاماً منعکس کننده واقعیت نیستند؛ اما ب دلیل تأثیراتی که بر مخاطبان نشان می‌گذارند، اهمیت ویژه‌ای دارند. افزون بر این، «علی‌رغم تغییرات زیادی که در نقش‌های زنان و مردان در جوامع به وجود آمده، باورها درباره خصوصیات و صفات وابسته به جنسیت تغییر زیادی نکرده است» (گولومبوک و فی‌وش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲، به نقل از سفیری و زارع، ۱۳۸۶، ص. ۱۷۹).

درواقع، نشانه این کلیشه‌ها به سمت قشر وابسته و پایین تر جامعه مانند زنان و اقلیت‌های قومی است (تالبت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). باور این کلیشه‌ها چنان گسترش یافته و قدرت گرفته است که تصور غیر از آن ناممکن شده است. مبنای این فرضیه‌های کلیشه‌ای دیدگاه فرانسیس<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) است؛ به این صورت که این مردان هستند که در مدارس و نیز در جوامع بزرگ‌تر، مواضع قدرت را در انحصار خود می‌گیرند و ارزش‌های آن‌ها به عنوان معیارها و الگوهای معمول و استاندارد در جامعه در نظر گرفته می‌شوند و زنان بر اساس آن معیارها سنجیده می‌شوند. این مطلب بدین معنا است که با وجود موفقیت‌های بهتر زنان در امر آموزش، مردان از نظر قدرت و سلطه جایگاه بالاتری را در جامعه دارند (ساریکیوی، ۲۰۱۲).

در نتیجه، ون‌دایک (۱۹۹۷) بیان می‌کند که طبقه‌بندی افراد از نظر جنسیتی، به نهادینه کردن ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی جنس غالب کمک می‌کند و این ایده را که مردان، طبقه مسلط و حاکم هستند و زنان طبقه‌ای مطیع و فرمان‌بردار، معقول جلوه می‌دهد که این همان پررنگ شدن و بقای کلیشه‌های جنسیتی است. در واقع، سلطه نهادهای قدرتمند در زبان و ساختارهای زبان بازتاب می‌یابد

---

1. Lin

2. Golombok & fivush

3. Talbot

4. Francis

و ذهن مخاطبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ون‌دایک، ۲۰۰۱). نتیجه آنکه سلطه مردان در گفتمان به رسمیت شناخته می‌شود؛ بنابراین، زنان نباید به‌عنوان یک گروه اجتماعی وابسته که دارای ویژگی‌های ثابت خاصی هستند، در نظر گرفته شوند. زن و مرد بهتر است نه به‌سبب جنسیت‌شان، بلکه به‌دلیل عوامل دیگری متمایز شوند (میلز<sup>۱</sup>، ۱۹۹۶).

## ۲.۲. نمود جنسیتی در کتاب‌های آموزشی

کتاب‌های درسی، با توجه به مصالحات، نبردها و فعالیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی هر جامعه‌ای تهیه و تدوین می‌شوند (اپل، ۲۰۰۰). «از طریق همین کتاب‌ها است که بخش بیشتری از ارزش‌ها، رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های یک نسل به نسل‌های بعدی انتقال می‌یابد و یا حتی عامل دگرگونی و توسعه جامعه می‌شود» (سیف‌اللهی و ابراهیمی، ۱۳۸۶، ص. ۴۹). در همین راستا، شیخاوندی (۱۳۸۵، ص. ۹۳) بیان می‌کند که این کتاب‌ها نه تنها نقش انتقال علم به دانش‌آموزان را ایفا می‌کنند، بلکه «رسالت انتقال آداب و رسوم، ارزش‌ها، عقاید، هنجارهای گذشتگان و پاسداری از فرهنگ را نیز برعهده دارند». به‌علاوه، آن‌ها «نقش تعیین‌کننده‌ای در تکوین و تنفیذ هویت‌های جمعی، جنسیتی، گروهی و قومی ایفا می‌کنند»؛ بنابراین، انتخاب مضمون کتاب‌های درسی، نحوه ارائه و بحث آن‌ها بسیار دارای اهمیت است.

بخش قابل‌توجهی از آموزش و تعلیم دانش‌آموزان در نهادهای آموزشی، براساس کتاب‌های درسی صورت می‌گیرد؛ اما متأسفانه حضور کم‌رنگ زنان در عرصه‌های سیاسی، علمی، ورزشی و دینی در این منابع دیده می‌شود. برطبق نظر میشل (۱۳۸۹، ص. ۱)، «باوجودی که زنان متعلق به محیط‌های فرهنگی و اجتماعی مختلف نشان داده‌اند که قادرند در عرصه‌هایی که به‌طور سنتی مختص مردان بوده است، نقش فعال ایفا کنند و ارتقای مقام بیابند» و باوجودی که نقش مردان نیز متحول شده است و آنان وظایفی را انجام می‌دهند که به‌طور سنتی به زنان اختصاص داشته است، اما در کتاب‌های درسی این دگرگونی‌ها اصلاً یا دست‌کم به‌طور کامل منعکس نشده‌اند و این مسئله باید مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد.

## ۳. پیشینه تحقیق

حسینی فاطمی و حیدریان (۱۳۸۹) به بررسی کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در ایران پرداختند و مفهوم تساوی جنسیتی و چگونگی بازنمایی آن را در این کتاب‌ها مطالعه کردند. این مطالعه با دو رویکرد کمی و کیفی انجام شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، این محققان از آمار توصیفی و استدلالی بهره جستند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در همه کتاب‌های بررسی شده، نابرابری و تبعیض جنسیتی وجود دارد. براساس یافته‌های حاصل از تحقیق در این کتاب‌ها، جنس مرد بر جنس زن برتری دارد و مرد نقشی پررنگ‌تر و مؤثرتری از نقش زن دارد.

دومین تحقیق مربوط به مطالعه شفیع نهرخلجی (۲۰۱۲) است که به بررسی دقیق مجموعه کتاب‌های آموزشی *تاپ ناچ*<sup>۱</sup> در ایران پرداخت. وی کتاب‌های ذکرشده را به دو شیوه ارزیابی «در حین کاربرد<sup>۲</sup>» و «بعد از کاربرد<sup>۳</sup>» بررسی کرد. در این مطالعه، کتاب‌ها از لحاظ جذابیت مطالب و در دسترس بودن کتاب‌ها، تناسب تمرین‌ها، کاربردی بودن کتاب، واضح بودن دستورالعمل‌ها و قابل فهم بودن بررسی شدند. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که کتاب‌های *تاپ ناچ*، زبان‌آموز را در رسیدن به اهداف آموزشیشان بسیار یاری می‌نمایند و توانایی زبانی آنان را تا حد زیادی تقویت می‌کنند؛ اما به عقیده معلمان و استادان، این کتاب تمامی مهارت‌های زبان، به جز مهارت شفاهی را به خوبی تقویت می‌کند. مطالب کتاب موثق و صحیح هستند و زبان‌آموزان را به انجام کار گروهی و به میزان زیادی به مکالمه تشویق می‌کنند.

به علاوه، غرباوی و موسوی (۲۰۱۲) مسئله تعصب جنسیتی را در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی در ایران بررسی کردند. در این مطالعه، چهار کتاب آموزشی مورد استفاده در مدارس ایران از لحاظ دید مرد و زن در تصاویر و متون و نقش‌های حرفه‌ای مرد و زن تحلیل شدند که براساس نتایج آزمون آماری مربع‌خی، در هر زمینه تفاوت معنی‌داری بین دو جنس مرد و زن وجود دارد.

- 
1. *Top Notch*
  2. *Whilst-use*
  3. *Post-use*

همچنین، نیشن<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در مطالعه خود به بررسی زبان اسپانیایی از نظر عبارات و اصطلاحات مربوط به یک جنس خاص<sup>۲</sup> و عبارات و اصطلاحات خنثی<sup>۳</sup> پرداخت. وی مطالعه خود را از طریق دو پرسشنامه انجام داد. از افراد شرکت کننده در این تحقیق درخواست شد تا جملات ناقص در پرسشنامه‌ها را کامل کنند. نتیجه این بود که میان فرم‌های زبانی و مفاهیم ذهنی آن‌ها هیچ گونه انطباقی وجود نداشت.

بیشتر مطالعاتی که در مورد تبعیض جنسیتی در ایران انجام شده‌اند، بر اساس کتاب‌های درسی فارسی زبان یا کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی انجام شده‌اند که در مدارس راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی ایران تدریس می‌شوند و مؤلفانی ایرانی آن‌ها را نوشته‌اند. شایان ذکر است که مطالعات کمتری در مورد کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی تألیف نویسندگان بومی انگلیسی‌زبان صورت گرفته‌اند. همچنین، بعضی از این مطالعات بر روی کتاب‌هایی که اخیراً در ایران برای آموزش زبان انگلیسی به کار می‌روند، انجام نشده‌اند. در تحقیق حاضر به بررسی تبعیض جنسیتی در زمینه تعدد و تنوع مشاغل نسبت داده شده به زن و مرد، تعداد افراد نامدار زن و مرد و اولویت نامیده شدن هر کدام از دو جنس در کتاب *American English File* (آکسندن و لاتام کوینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) پرداخته می‌شود که اخیراً در بعضی از مؤسسات آموزش زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته تدریس می‌شوند. کتاب‌های *American English File* از مجموعه کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی هستند که به جای مجموعه کتاب‌های *New Interchange* (ویرایش سوم) تدریس می‌شوند.

با توجه به اهمیت کتاب‌های درسی و نظام آموزشی در شکل دهی به باورهای جنسیتی، در این پژوهش در پی یافتن پاسخ برای پرسش‌های زیر هستیم:

۱. آیا نوع مشاغل ارجاع داده شده به هر دو جنس، در تصاویر و متون خواندن و درک مفاهیم کتاب *American English File (Book 4)* متوازن است؟

- 
1. Nissen
  2. Gender-specific
  3. Gender-neutral
  4. Oxenden & Latham-Koeing

۲. آیا فراوانی افراد مشهور مذکر و مؤنث در تصاویر، متون خواندن و درک مفاهیم این کتاب یکسان است؟

۳. آیا میزان ذکر کلمه مربوط به خانم‌ها قبل از کلمه مربوط به آقایان و برعکس، در عبارت‌های این کتاب یکسان است؟

#### ۴. مواد و روش تحقیق

در این پژوهش، کتاب *American English File (Book 4)* (آکسندن و لاتام کوینگ، ۲۰۰۹) تجزیه و تحلیل شده است. این کتاب را که برای زبان‌آموزان سطح پیشرفته مناسب است و به زبان انگلیسی امریکایی نوشته شده است، دانشگاه آکسفورد در سال ۲۰۰۹ منتشر کرد. این کتاب شامل هفت واحد درسی است و هر واحد درسی به سه بخش A، B و C تقسیم می‌شود. نویسندگان آن سعی کرده‌اند که آموزش همه مهارت‌های یادگیری زبان (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و درک مطالب و نیز نوشتن)، لغت، دستور نگارش و تلفظ را در برنامه خود بگنجانند؛ اما ترتیب ظاهر شدن آن‌ها در یک واحد درسی یا حتی در یک بخش، از نظم و الگوی مشخصی پیروی نمی‌کند؛ برای نمونه، بخش 3B (صفحه ۴۰) با مهارت خواندن شروع می‌شود و بخش 4B (صفحه ۵۶) با آموزش دستور نگارش.

همچنین، نویسندگان این کتاب بر یادگیری لغت و دستور نگارش تأکید بیشتری داشته‌اند؛ زیرا، علاوه بر آموزش لغت و دستور نگارش در بخش‌های A، B و C قسمتی با عنوان «بانک لغت» و «بانک دستور نگارش» در انتهای کتاب ارائه شده است که زبان‌آموزان در قسمت «بانک دستور نگارش»، قوانین دستور زبان مربوط به هر بخش را مطالعه می‌کنند و تمرین‌های مربوط به آن قوانین را انجام می‌دهند. در قسمت «بانک لغت»، زبان‌آموزان باید تمرین‌های مربوط به لغات و اصطلاحات یک موضوع را انجام دهند. همچنین، در بعضی از بخش‌ها، ترکیبی از دو مهارت دیده می‌شود؛ برای مثال، در بخش 1B (صفحه ۸)، قسمتی با عنوان «خواندن و صحبت کردن» یا در بخش 2C (صفحه ۳۰)، قسمتی با عنوان «شنیدن و خواندن» مشاهده می‌شود. در پایان هر واحد درسی، بخشی با عنوان

«انگلیسی محاوره‌ای»<sup>۱</sup> گنجانده شده است که به مصاحبه با یک کارشناس یا شخصیت معروف و سپس، افراد معمولی در مورد موضوعی که مرتبط با آن واحد درسی است، می‌پردازد. آموزش مهارت نوشتن به صورت مجزا به دنبال این بخش؛ یعنی، بخش انگلیسی محاوره‌ای آمده است که به آموزش نوشتن نامه‌های رسمی و غیررسمی، گزارش و غیره می‌پردازد. همچنین، دو صفحه به مرور بر سه بخش A، B و C اختصاص داده شده است. در این بخش، زبان‌آموزان با انجام تمرین‌هایی پیشرفت خود را در یادگیری مهارت‌ها، لغت، دستور نگارش و تلفظ بررسی می‌کنند. از آنجایی که این کتاب در مجموع، دارای ۵۳ متن نسبتاً طولانی و تصاویر و عکس‌های نسبتاً زیادی است، در این تحقیق، بررسی تعدد و نوع مشاغل مربوط به هر دو جنس زن و مرد، اولویت نام‌بردن آن‌ها در یک عبارت و تعداد افراد نامدار زن و مرد در متن‌های خواندنی و تصاویر و عکس‌های این کتاب انجام شد. در این پژوهش، جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از روش پژوهش کمی (آمار توصیفی) و پژوهش کیفی (تحلیل متون)، براساس سه معیار ریفکین<sup>۲</sup> (۱۹۹۸) صورت گرفته است. این معیارها عبارت‌اند از: ۱. اولویت نام‌بردن در یک عبارت؛ ۲. نوع مشاغل برای هر یک از دو جنس مذکر و مؤنث؛ ۳. تعداد شخصیت‌های معروف ذکر شده برای هر کدام.

## ۵. یافته‌های تحقیق

### ۵.۱. تحلیل کمی

جدول (۱)، فراوانی و نیز درصد مشاغل زن و مرد در متون و تصاویر، مشاهیر زن و مرد در متون و تصاویر، و اولویت نام‌بردن در متون کتاب را نشان می‌دهد. براساس این جدول، ارجحیت ارجاع به مشاغل و مشاهیر مرد نسبت به مشاغل و مشاهیر زن و همچنین، اولویت نام‌بردن عبارات مربوط به مردان نسبت به عبارات مربوط به زنان کاملاً مشهود است. ۶۸٪ از کل مشاغلی که در متن این کتاب ذکر شده‌اند، اختصاص به مردان و ۳۲٪ از مشاغل به زنان اختصاص یافته است. در تصاویر، نسبت این ارقام به ترتیب ۵۵٪ به ۴۵٪ است. درصد اشخاص معروف مرد در متون و تصاویر ۸۰٪ و ۲۰٪ است. این در حالی است که تنها ۱۸٪ از مشاهیر نام‌برده شده در متون، زنان بوده‌اند و در

1. Colloquial English  
1. Rifkin



تصاویر، این رقم تنها ۲۲٪ از کل را به خود اختصاص می دهد. به علاوه، درصد اولویت نام بردن مردان در متون خواندنی سه برابر اولویت نام بردن زنان است؛ زیرا، درصد مربوط به اولویت نام بردن مردان و زنان به ترتیب ۷۵٪ و ۲۵٪ است. جدول زیر درصد و فراوانی شخصیت ها را در معیارهای برگزیده - شده ریفکین نشان می دهد:

جدول ۱. فراوانی و درصد فراوانی هر معیار

معیار	زن		مرد	
	تعداد	درصد	تعداد	درصد
مشاغل در متون خواندنی	۲۳	۳۲	۴۹	۶۸
مشاغل در تصاویر	۱۷	۴۵	۲۱	۵۵
کل	۴۰	۳۶	۷۰	۶۴
مشاهیر در متون خواندنی	۲	۱۸	۹	۸۲
مشاهیر در تصاویر	۲	۲۲	۷	۷۸
کل	۴	۲۲	۱۶	۸۰
اولویت نام بردن در متون خواندن	۳	۲۵	۹	۷۵

## ۵. ۲. تحلیل کیفی

در بررسی سه معیار «نوع مشاغل»، «شخصیت های معروف ذکر شده» و «اولویت نام بردن در یک عبارت»، برای هر یک از دو جنس مذکر و مؤنث در قسمت تحلیل کمی، مشخص شد که در متون خواندنی و درک مفاهیم و همچنین، در تصاویر کتاب *American English File 4*، نویسندگان این کتاب به طور ضمنی، نگرش مثبت تری نسبت به مردان داشته اند؛ زیرا، آمار و ارقام مربوط به مشاغل مردان، اولویت نام آن ها و اشخاص نامدار مرد، همگی بیشتر از آمار و ارقام همین موارد برای زنان بوده است. مشاغل نام برده شده در متون خواندنی و تصاویر این کتاب را می توان از سه جنبه بررسی کرد: تعداد و نوع مشاغل متناسب به مردان و زنان، تنوع آن ها و جایگاه اجتماعی و سطح علمی این مشاغل. از مجموع مشاغل ارجاع داده شده به هر دو جنس مرد و زن در متون و تصاویر این کتاب، ۶۴٪ مربوط به مردان و ۳۶٪ مربوط به زنان است. این تفاوت ۲۸ درصدی برای آشکار نمودن مرزبندی جنسیتی کفایت

می‌کند؛ اما تعداد محدودی از کل مشاغل ذکر شده در این کتاب خنثی هستند؛ به این معنا که مرجع آن‌ها نه مردان هستند و نه زنان. این مشاغل یا با حرف *a* یا *an* تعریف شده‌اند؛ یا به صورت جمع ذکر شده‌اند یا کلمات خنثی در آن‌ها به کار رفته‌اند. مثال‌های زیر از این نوع هستند:

- Example 1 (p. 10): So I was really looking forward to my first visit to *a psychic*.
- Example 2 (p. 15): However, some *medical experts* now believe that certain kinds of stress may actually be good for us.
- Example 3 (p. 77): *A police spokesperson* said that the worker would be given a bill for wasting police time.

در مثال اول که از متنی با عنوان «آیا پیشگوها واقعاً می‌توانند آینده را ببینند؟» گرفته شده است، مصاحبه‌کننده در انتظار اولین ملاقاتش با یک پیشگو بود. کلمه "psychic" که به معنای پیشگو است، بعد از حرف نکره *a* آورده شده است که ترکیب این دو کلمه به معنای یک شخص پیشگو است و اشاره‌ای به جنس زن یا مرد ندارد. مثال دوم، اشاره به باور تعدادی از کارشناسان پزشکی در مورد انواع خاصی از استرس دارد که ممکن است برای انسان‌ها مفید باشند. در این جمله، جنسیت *medical experts* (کارشناسان پزشکی) مشخص نیست؛ زیرا، کلمه "experts" به صورت جمع ذکر شده است. در مثال سوم، یک سخنگوی پلیس، از جریمه شدن یک کارگر ساختمان به دلیل هدر دادن وقت پلیس صحبت می‌کند. در این جمله نیز کلمه "spokesperson" (سخنگو) اشاره‌ای به مرد یا زن سخنگو ندارد و کلمه "spoke" با کلمه "man" (مرد) یا "woman" (زن) ترکیب نشده است؛ بلکه با کلمه "person" (شخص) ترکیب شده است که خنثی است. این مثال‌ها می‌توانند نشانه مثبتی از تغییر نگرش نویسندگان در جهت برقراری تعادل جنسیتی و برداشتن گام‌هایی مثبت، ولی آرام در این مسیر باشند.

مشاغل مربوط به مردان نسبت به زنان تنوع گسترده‌تری دارند. تنوع این مشاغل به گونه‌ای است که می‌توان مردان را در شغل‌های مربوط به رشته‌های هنری (بازیگری، موسیقی و ...)، رشته‌های علوم انسانی (روان‌شناسی، خبرنگاری و ...)، رشته‌های علمی (پزشکی، مهندسی و ...)، رشته‌های علوم سیاسی (نخست‌وزیر، معاون رئیس‌جمهور و ...) و چند شغل خدماتی (گارسون، سرآشپز و ...) مشاهده کرد؛ به عنوان مثال، می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- Example 4 (p. 116): *Nuala Ni Chanainn*, an Irish *violinist*, had been traveling around Sanfransisco as part of a theater group.

- Example 5 (p. 35): *Journalist and documentary maker* Sean Langan talks about his irrational phobia of flying.
- Example 6 (p. 15): *Dr. Marios Kyriazi*, an anti-aging expert, claims that what he calls “good stress” is beneficial to our health.
- Example 7(p. 85): Winston Churchill was the British *Prime Minister* during the World War II.

در مثال چهارم، آقای نوالانی چنین، یک نوازنده ویلن<sup>۱</sup> ایرلندی است و به عنوان عضوی از یک گروه تئاتر، به تمام سانفرانسیسکو مسافرت کرده است. نوازندگی، نمونه‌ای از شغل‌های هنری است. مثال پنجم اشاره‌ای به شغل مستندسازی<sup>۲</sup> و خبرنگاری<sup>۳</sup> دارد که در گروه شغل‌های مربوط به رشته علوم انسانی قرار می‌گیرند. در این مثال، سین لنگان، مستندساز و خبرنگار است و در مورد ترس خود از پرواز صحبت می‌کند. در مثال ششم، دکتر کایریازی که یک کارشناس مبارزه با پیری<sup>۴</sup> است، ادعا می‌کند چیزی که او «استرس مثبت» می‌نامد، برای سلامتی ما مفید است. در این مثال، شغل پزشکی در گروه شغل‌های علمی قرار می‌گیرد که به یک مرد ارجاع داده شده است و در کتاب، نام هیچ زنی با عنوان پزشک نیامده است. مثال هفتم نمونه‌ای از شغل‌های سیاسی؛ یعنی، نخست‌وزیری<sup>۵</sup> است، که مؤلف این کتاب، وینستون چرچیل، را برای این شغل معرفی کرده است. این مثال اشاره به نخست‌وزیری او در طول دوران جنگ جهانی دوم دارد. همانطور که دیده شد، مردان در تمامی شغل‌های هنری، علوم انسانی، علمی، علوم سیاسی و خدماتی حضور دارند و تنوع شغلی آن‌ها در مقایسه با مشاغل زنان بیشتر است. این درحالی است که گوناگونی مشاغل زنان نسبت به مردان محدودتر بوده است. حیطه فعالیت‌های آن‌ها بیشتر در رشته‌های هنری (بازیگری، موسیقی و...)، رشته‌های علوم انسانی (روانشناسی، مردم‌شناسی و...) و شغل‌های خدماتی (خدمتکار، میهماندار هواپیما و...) است. موارد زیر مثال‌هایی از این گونه مشاغل هستند:

- Example 8 (p. 4): *Norah Jones* is a singer-songwriter.
- Example 9 (p. 22): *Kate Fox*, an English anthropologist, spent 12 years researching various aspects of English culture.

- 
1. Violinist
  2. Documentary maker
  3. Journalist
  4. Anti-aging expert
  5. Prime Minister

- Example 10 (p. 24): The flight attendant shouts, "Ladies and gentlemen! I give you another miracle...".

مثال هشتم به شغل نورا جونز اشاره می‌کند که خوانندگی و ترانه‌سرایی<sup>۱</sup> است. در مثال نهم، خانم کیت فاکس یک مردم‌شناس<sup>۲</sup> انگلیسی است و دوازده سال را به تحقیق در مورد جنبه‌های گوناگون فرهنگ انگلیسی گذرانده است. در مثال دهم، به شغل میهمانداری هواپیما<sup>۳</sup> اشاره شده که از جمله شغل‌های خدماتی است. همانطور که در مثال‌های بالا دیده شد، طیف شغلی زنان کمتر از مردان است. تنوع مشاغل مربوط به مردان و زنان را می‌توان در جدول (۲) مشاهده کرد:

جدول ۲. تنوع مشاغل مربوط به مردان و زنان

مشاغل	مرد	زن
مشاغل مربوط به رشته‌های هنری	خواننده، موسیقی‌دان، هنرپیشه، کارتون‌نویس، آهنگساز، نوازنده، عکاس، رهبر ارکستر	خواننده، موسیقی‌دان، هنرپیشه، ترانه‌سرا، مدل، طراح لباس، نوازنده
مشاغل مربوط به رشته‌های ورزشی	دوئنده دوی آزاد، مربی فوتبال	
مشاغل مربوط به رشته‌های علوم انسانی	کارمند بانک، مشاور مدیر، نویسنده، مستندساز، روزنامه‌نگار، قاضی، نویسنده، راهنمای تور گردشگری، متقد تئاتر، تحلیلگر اخبار، ویراستار	کارمند بانک، معاون کتابخانه، مجری تلویزیون، روان‌شناس، مردم‌شناس، روزنامه‌نگار
مشاغل خدماتی	گارسون، سرآشپز، کارگر ساختمان	خدمتکار، میهماندار هواپیما، مأمور چک کردن مسافران پرواز، خانه‌دار، سرایدار، فال‌گیر، پیشگو
مشاغل مربوط به رشته علوم سیاسی	نخست‌وزیر، معاون رئیس‌جمهور، رهبر سیاسی	ملکه کشور
مشاغل مربوط به رشته‌های علمی	پزشک، مهندس، دندان‌پزشک، فضانورد، خلبان، کارشناس مبارزه با پیری (متخصص جوانی و زیبایی)، دکتر روان‌شناس، ریاضی‌دان، استاد دانشگاه، شیمی‌دان، فیزیک‌دان و ...	روان‌درمانگر، استاد دانشگاه، ستاره‌شناس

1. Singer-songwriter
2. Anthropologist
3. Flight attendant

تنوع داشتن شغل های مردان و محدود بودن حرفه زنان شاید بتواند برتری و توانمند بودن مردان و ضعیف بودن زنان را و اینکه آنها قادر به انجام هر کاری نیستند، القا کند. حیطة فعالیت زنان در گذشته از این نیز محدودتر بوده است و شغل هایی مانند تاجر، رئیس، اقتصاددان، فضاورد و ...، برای زنان در کتاب های آموزشی به چشم نمی خورد و اغلب در کتاب های درسی شغل های کم درآمدتری را برعهده داشتند (ساریکیوی، ۲۰۱۲)؛ اما باز هم تعصب جنسیتی در انتخاب مشاغل زنان در این کتاب نمایان است؛ زیرا، از زنان در رشته های ورزشی، علمی و سیاسی کمتر نامی آورده شده است.

با نگاهی به جایگاه اجتماعی و سطح علمی مشاغل از لحاظ جنسیتی، می توان گفت که مشاغل مردان از نظر اجتماعی با ارزش تر از مشاغل زنان هستند و بیشتر مشاغل علمی و حرفه ای مانند دانشمند، پزشک، مهندس، قاضی و خلبان که نیاز به تخصص، هوش و ذکاوت بسیار بالایی دارند، به مردان نسبت داده شده اند؛ برای نمونه تصاویر مربوط به شغل های پزشک، قاضی و خلبان، در تصاویر زیر به جنس مذکر ارجاع داده شده اند:

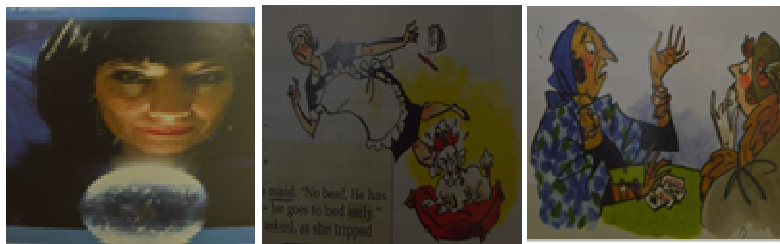


شکل ۱. ارجاع مشاغل علمی و حرفه ای به مردان

(برگرفته از کتاب *American English File (Book 4)*، صص. ۳۵، ۳۹، ۱۰۶)

در مقابل، غالب مشاغل نسبت داده شده به زنان، بیشتر مشاغلی از نوع هنری، خدماتی یا مربوط به رشته های علوم انسانی هستند و نیاز به تخصص علمی ندارند و حتی در بعضی موارد، این مشاغل پیش پا افتاده هستند و جایگاه اجتماعی پایینی دارند؛ مانند: خدمتکار، خانه دار، فالگیر و پیشگو. این امر باعث می شود که در ذهن خواننده از جنس مؤنث تصویر مثبتی

به وجود نیاید. تصاویر زیر مربوط به شغل‌های خدمتکار، پیشگو و فالگیر هستند که در این کتاب مشاهده شده‌اند:



شکل ۲. ارجاع مشاغل پایین اجتماعی به زنان

(برگرفته از کتاب *American English File (Book 4)*، صص. ۱۰، ۲۸)

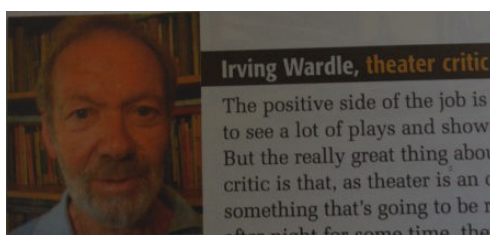
عکس اول مربوط به شغل پیشگویی است که برای نمایش این شغل، از تصویر یک زن استفاده شده است. در عکس دوم، شغل خدمتکاری به یک زن نسبت داده شده است. در این مثال، زن خدمتکار به دستور سرپیشخدمت که او نیز یک زن است، مسئول رسیدگی به یک سگ است. عکس سوم نیز مربوط به یک زن کولی است که در حال فالگیری برای یک زن دیگر است. با وجود اینکه هنوز زنان مشتریان اصلی فالگیران هستند و این موضوع در مردان بسیار کمتر است، امروزه با افزایش سطح مشارکت آن‌ها در عرصه‌های مختلف آموزشی، اجتماعی، اقتصادی و نظام‌های ارزشی، توجه زنان تحصیل کرده به این موضوع کاهش یافته است. به نظر می‌رسد که کتاب‌های آموزشی با بالابردن سطح آگاهی و فرهنگ زنان می‌توانند نقش مهمی در جهت رفع این موضوع و ارائه تصویری مثبت داشته باشند؛ به این صورت که از گنجاندن موضوعاتی مثل پیش‌گویی و فالگیری و نسبت دادن آن‌ها به زنان در محتوای کتاب‌ها و نیز در تصاویر آن‌ها خودداری کنند یا اگر مطلبی در این مورد نوشته می‌شود، در راستای بی-ارزش شمردن آن مشاغل باشد.

به علاوه، از زنان مشهوری که در زمینه نقد کتاب یا فیلم، نویسندگی و تحلیل اخبار که همگی نیازمند ذهنی توانا هستند، یاد نشده است. مثال‌های زیر تاحدی نشان‌دهنده این تبعیض جنسیتی هستند:

Example 11 (p. 44): Parents take danger very seriously, according to the *authors* Steven Levitt and Stephen Dubner in their best-selling book *Freakonomics*

....

Example 12 (p. 78): The positive side of the job (theater critic) is obviously getting to see a lot of plays and shows, which I love.



شکل ۳. ارجاع تفکر انتقادی به جنس مذکر

(برگرفته از کتاب *American English File (Book 4)*، ص. ۷۸)

در مثال یازدهم، نام دو نویسنده مرد؛ یعنی، استیون لویت و استفان دابنر ذکر شده است و به کتاب پرفروش آن‌ها به نام *Freakonomics* اشاره شده است. در مثال بعدی نیز منتقد تئاتر یک مرد است. در این مثال، وی به جنبه مثبت شغلش که دیدن نمایش و نمایشنامه‌های زیادی است، اشاره می‌کند. در این کتاب که نوشته دو نویسنده انگلیسی‌زبان است، هم‌تراز با نویسنده یا منتقد مذکر، هیچ نام مؤنثی مشاهده نمی‌شود. شاید خواننده چنین تصور کند که زنان کمتر از مردان قادر به تفکر انتقادی هستند یا مهارت‌های تفکر انتقادی در نویسنده یا منتقد مرد بارزتر است یا زنان علاقه‌ای به آن شغل ندارند.

مثال‌های زیر تنها مواردی در کتاب موجود هستند که نشان‌دهنده جایگاه اجتماعی بالای

شغل‌های زنان می‌باشند:

- Example 13 (p. 35): In their careful preflight questioning with a *therapist* named Susie, they focused on what lay beneath my fear.
- Example 14 (p. 15): So next time your *boss* tells you that she wants to see that report finished ...
- Example 15 (p. 26): *Businesswoman* Angela Marshall was traveling with her boyfriend.
- Example 16 (p. 19): Helen Petrie, *professor* of human/computer interaction at City University in London, identifies three main password genres.

در مثال سیزدهم، خانم سوزی روان‌درمان است. در یک مصاحبه دقیق که قبل از پرواز انجام شده است، خلبان و خانم سوزی در مورد آن چیزی که باعث ترس خبرنگار از پرواز شده است، صحبت می‌کنند. مثال چهاردهم اشاره می‌کند که بار دیگر رئیس (که یک خانم است) از کارمند می‌خواهد تا گزارش را تمام‌شده ببیند. در مثال پانزدهم، به آنجلا مارشال که یک تاجر زن است اشاره شده است. در این مثال نیز شغل ریاست و مربوط به تجارت، به جنس زن نسبت داده شده است. این‌ها مشاغلی هستند که در کتاب‌های آموزشی برای زنان کمتر به چشم می‌خورند (ساریکیوی، ۲۰۱۲). در مثال شانزدهم، هلن پتری که استاد دانشگاه سیتی در شهر لندن در رشته تعامل انسان و رایانه است، به‌عنوان شخصی نشان داده شده است که با موفقیت توانسته است سه نوع رمز را شناسایی کند.

در بررسی معیار دوم؛ یعنی، تعداد شخصیت‌های نامدار زن و مرد در متون و تصاویر نیز تبعیض جنسیتی کمی مشهود است؛ زیرا، از مجموع ۱۱ شخصیت نامدار جهان که در متون و تصاویر این کتاب نامی از آنان آورده شده یا به آنان اشاره شده است، ۹ تن از آن‌ها مرد هستند. شخصیت‌های مشهور مرد وینستون چرچیل<sup>۱</sup>، مارتین لوتر کینگ<sup>۲</sup>، الگور<sup>۳</sup>، نیل آرمسترانگ<sup>۴</sup>، اسحاق نیوتون<sup>۵</sup>، کارل شیل<sup>۶</sup>، یوجین شومیکر<sup>۷</sup>، پییر کوری<sup>۸</sup> و چامسکی<sup>۹</sup> هستند. در مقابل، در میان شخصیت‌های نامدار زن تنها می‌توان به ملکه الیزابت انگلستان و ماری کوری<sup>۱۰</sup> اشاره کرد.

- Example 17 (p. 94): *Issac Newton*, the seventeenth-century scientist was a genius.

- Example 18 (p. 84): *Al Gore* was Vice President of the United States from 1993-2001.

- Example 19 (p. 22): The only truly eccentric dresser in this country is *the queen*.

- 
1. Winston Churchill
  2. Martin Luther King
  3. Al Gore
  4. Neil Armstrong
  5. Issac Newton
  6. Karl Scheele
  7. Eugene Shoemaker
  8. Pierre Curie
  9. Chomsky
  10. Marie Curie



در مثال‌های هفدهم و هجدهم، نام شخصیت‌های مشهور مرد آورده شده است. در مثال هفدهم، نام اسحاق نیوتن که دانشمند نابغه قرن هفدهم بوده است و در مثال هجدهم، نام الگور که معاون رئیس‌جمهور ایالات متحده از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۱ بوده است، ذکر شده است و در مثال نوزدهم، به یک شخصیت مشهور زن؛ یعنی، ملکه انگلستان اشاره شده است.

در کتاب ذکرشده، اسامی تعدادی خواننده، هنرپیشه و نوازنده به‌عنوان افراد معروف ذکر شده است که همه آن‌ها مشهور نیستند؛ اما اکثر این دسته از افراد معروف مرد هستند. در تاریخ جهان، تعداد زنان نامدار نسبت به مردان نامدار فراوان نیست؛ اما شایسته بود نویسندگان کتاب آموزشی ذکرشده، برای برقراری تساوی جنسیتی و تشویق و حمایت زنان امروز و بالابردن اعتمادبه‌نفس در جهت مفید و مؤثر بودن، نام این زنان را بیش‌ازپیش در متون خود مطرح کنند؛ زیرا، هنوز افرادی وجود دارند که ماری کوری، هلن کلر<sup>۱</sup>، آگاتا کریستی<sup>۲</sup>، والتینا تراشکوا<sup>۳</sup>، فلورانس نایتینگل<sup>۴</sup>، ژاندارک<sup>۵</sup> و بسیاری از زنان نامدار دیگر را نمی‌شناسند. همان‌طور که میشل (۱۳۸۹، ص. ۱۰) بیان کرده است، «زنان نیز قهرمان، کاشف و پیشرو بوده‌اند و در پیشرفت علم، پزشکی، بازرگانی، سیاست، ادبیات، هنر و ورزش نقشی برجسته ایفا کرده‌اند».

سومین معیار بررسی‌شده در این کتاب، اولویت نام‌بردن هر دو جنس در یک عبارت است. براساس نظریه تساوی زنان و مردان، انتظار می‌رفت کلمات و عباراتی که برای اشاره به زنان و مردان به‌کار می‌روند، از اولویت یکسانی برخوردار باشند؛ اما در متون این کتاب، ۹ مورد از ۱۳ مورد اولویت نام‌بردن، کلمات و عباراتی هستند که به جنس مذکر اشاره دارند.

- Example 20 (p. 6): *your son/daughter is in his/her first year of college studying engineering.*

- Example 21 (p. 89): *The five young Amish, three boys and two girls are amazed by the height of the skyscrapers.*

- 
1. Helen Keller
  2. Agatha Christie
  3. Valentina Tereshkova
  4. Florence Nightingale
  5. Joan of Arc

در مثال بیست و یکم، به عبارات «پسر/ دختر» (son/daughter) و «سال اول پسر/ دختر» (his/her first year) اشاره شده است که در عبارت اول، کلمه «پسر» قبل از «دختر» و در عبارت دوم، کلمه «او (پسر)» قبل از کلمه «او (دختر)» آورده شده است. در مثال بیست و دوم نیز عبارت «سه پسر و دو دختر» (three boys and two girls) ذکر شده است که در این عبارت، اولویت نام بردن با کلمه پسر است.

این در حالی است که تنها در موارد محدودی اولویت نام بردن زنان در این کتاب مشهود است. در زیر به سه مورد اشاره شده است:

- Example 23 (p. 24): These messages range from "Have you seen this incredibly good-looking woman/man?"

- Example 24 (p. 24): She shouts, "Ladies and gentlemen"...

- Example 25 (p. 19): Two of the most popular names were *Madonna and Homer Simpson*.

در مثال بیست و سوم، عبارت «زن/مرد خوش قیافه» (good-looking woman/man) مشاهده می‌شود. در این عبارت، کلمه «زن» پیش از کلمه «مرد» آورده شده است. در عبارت «خانم‌ها و آقایان» (Ladies and gentlemen) که در مثال بیست و چهارم ذکر شده است، اولویت نام بردن با کلمه «خانم‌ها» است؛ اما باید به خاطر داشت که این عبارت به صورت کلیشه ثابت در انگلیسی مرسوم می‌باشد. در مثال آخر، نام دو تن از شخصیت‌های معروف در غرب ذکر شده است که یکی از آن‌ها زن و دیگری مرد است. در این مثال نیز اولویت با یک خواننده معروف زن است. در نتیجه، با توجه به اینکه مجموعه کتاب‌های *American English File* در کشوری غربی که مدعی تساوی حقوق مردان و زنان است، نوشته و چاپ شده‌اند، مطلوب آن است که این کتاب‌ها نگاهی بی‌طرفانه و مساوی به دو جنس مذکر و مؤنث داشته باشند؛ اما این کتاب‌ها در تحقق این مسئله آنچنان که شایسته است، توانا نبوده‌اند و در این کتاب‌های آموزشی، تاحدی ردپای مساوی نبودن زن و مرد به چشم می‌خورد. با توجه به اینکه مطالب این کتاب در سطح بین‌المللی تدریس می‌شوند، اعمال تغییراتی در محتوای جنسیتی متون می‌تواند در نگرش زبان‌آموزان مذکر و مؤنث تأثیرگذار باشد؛ به گونه‌ای که زبان‌آموزان مؤنث به‌طور غیرمستقیم به سمت شغل‌هایی با جایگاه اجتماعی بالاتر سوق داده شوند و نیز زبان‌آموزان مذکر به‌صورت

غیرمستقیم، بیشتر، تساوی قابل قبول و معقول بین خود و جنس مخالف را بپذیرند که این امر در روندی تدریجی امکان پذیر است. امید است نتایج تحقیقاتی که در زمینه تبعیض جنسیتی انجام می شوند، مورد توجه مؤلفان کتاب های آموزش زبان انگلیسی قرار گیرد؛ به گونه ای که سبب زیاد شدن آگاهی، رفع تعصب و تبعیض جنسیتی در ساختارهای زبان، گفتمان و محتوای کتاب های برگزیده شده برای تدریس شود.

### ۶. بحث و نتیجه گیری

از دیدگاه شیخاوندی (۱۳۸۵)، برخی از مؤلفان کتاب های درسی به دلیل اینکه شاید خود از پرورش یافته های نظامی هستند که در آن تعصبات جنسیتی نمود بیشتری داشته است، نمی توانند به درستی مفاد درسی را که فاقد تبعیض جنسیتی باشد، طراحی کنند؛ در نتیجه، آرا و افکار آن ها در کتاب های درسی منعکس می شود؛ بنابراین، تغییر چنین نظام آموزشی ای که طی سال های متمادی استوار شده است، یک باره امکان پذیر نیست؛ از این رو، آموزش و پرورش باید برای برقراری تعادل جنسیتی در کتاب های درسی، به آرامی گام بردارد و مطالب آموزشی را به گونه ای طراحی کند که هویت واقعی هر دو جنس زن و مرد امروز را به درستی به تصویر کشد و نقش های کلیشه ای در کتاب های درسی را که با واقعیت های جامعه کنونی مغایرت دارند، اصلاح کند.

در پژوهش حاضر با تجزیه و تحلیل سه معیار نوع مشاغل افراد، تعداد افراد مشهور و اولویت نام بردن در عبارات، در کتاب آموزش زبان انگلیسی *American English File (Book 4)* نشان داده شد که هنوز رد پای تبعیض جنسیتی حتی در سطوح بالای کتاب های آموزشی زبان انگلیسی جدید وجود دارد. در این کتاب، غالب زنان عهده دار مشاغل زیاد مهمی نیستند و به تصویر کشیدن زنان صرفاً در نقش های ساده مانند خدمتکار، پیشگو و خانه دار چندان درست نیست. بهترین مشاغلی که برای زنان در این کتاب به تصویر کشیده شده اند، شغل های مجری تلویزیون، بازیگر، مدل، طراح لباس و خواننده می باشند که بیشتر در راستای حضور هنری زن و جذابیت های زنانه وی است. گویی توان فکری زنان در عرصه های علمی کمتر نادیده گرفته شده است. در این کتاب، درصد مشاغل علمی برای زنان (مانند استاد دانشگاه) کمتر است.

با وجودی که بسیاری از زنان همچنان فعالیت‌های سنتی مانند خانه‌داری یا منشی‌گری را برمی‌گزینند، باید آنان را در نقش‌های بسیار متنوع، مثل پزشک و دندان‌پزشک، مدیر دبیرستان، وکیل، رئیس بانک، نماینده مجلس و مانند آن‌ها نشان داد.

به دلیل آنکه نظام آموزش زبان در ایران عمدتاً نظامی کتاب‌محور است و مطالب آن به‌عنوان الگوی آموزش می‌باشد، بهتر است پیش از تدریس این کتاب‌ها، مطالب آن از نظر تبعیض جنسیتی به دقت بررسی گردد؛ از این رو، کتاب‌هایی باید انتخاب شوند که به‌درستی جایگاه و هویت هر دو جنس زن و مرد را به‌طور معقول منعکس کند و نگاه تبعیض‌آمیز به آنان - که شاید ریشه در نظام فکری جامعه دارد - نداشته باشد. دگرگونی‌های ضروری فقط هنگامی روی خواهند داد که مسئولان تهیه، نگارش، تصویرگری و انتشار کتاب‌های درسی، به تأثیر تداوم نقش‌ها و تصویرهای کلیشه‌های انتسابی به هر جنس واقف باشند. ایجاد تغییرات مثبت در کتاب‌ها، برای برابری جایگاه زن و مرد در عرصه‌های ممکن حضور، بهبود نگرش و رویکرد مؤلفان و ترغیب معلمان و دانش‌آموزان به داشتن تفکر انتقادی در راستای تعالیم و فرهنگ اسلامی - ایرانی نسبت به مطالب کتاب‌ها می‌تواند در جهت برقراری عدالت جنسیتی مفید واقع شود تا زمینه برای رشد و شکوفایی قابلیت‌های هر دو جنس، بیش‌ازپیش مهیا شود.

#### کتابنامه

- آقاگل‌زاده، ف.، و غیثیان، م. (۱۳۸۶). رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی. *مجله زبان و زبان‌شناسی*، ۳(۱)، ۳۹-۵۴.
- حسینی فاطمی، آ.، و حیدریان، ز. (۱۳۸۹). نمود جنسیت در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی تحلیل واژگان و محتوا با رویکردی معیارمدار. *مجله مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)*، ۴۲(۲)، ۷۷-۹۲.
- سفیری، خ.، و زارع، ز. (۱۳۸۶). بررسی ارتباط کلیشه‌های جنسیتی و تضاد نقش‌های زناشویی در زوج‌های جوان. *پژوهشنامه علوم انسانی*، ۵۳، ۱۷۷-۲۰۰.

سیف‌اللهی، س.، و ابراهیمی، م. (۱۳۸۶). نقش و منزلت زن در کتاب‌های درس فارسی مدارس آموزش و پرورش ایران. *پژوهشنامه علوم اجتماعی*، ۲(۱)، ۷۴-۴۹.

شیخاوندی، د. (۱۳۸۵). بازتاب هویت‌های جنسیتی در کتاب‌های تعلیم اجتماعی آموزش ابتدایی و دوره راهنمایی تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت (ویژه‌نامه مسائل آموزش و پرورش دختران)*، ۱۷، ۹۳-۱۲۰.

میشل، آ. (۱۳۸۹). پیوست‌های کتاب *پیکار با تبعیض جنسی* (م. ج. پوینده، مترجم). بازیابی در ۲۰ مهر ۱۳۹۲ از <http://www.rouzgar.com/pdf/peyvaste-ketabe-peykar-ba-tabeeze-jensi.pdf>

Apple, M. (2000). *Official knowledge: Democratic education in a conservative age*. London: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (2002). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse. In M. Toolan (Ed.), *Critical discourse analysis* (pp. 69-103). London: Rutledge.

Francis, B. (2000). *Boys, girls, and achievement: Addressing the classroom issues*. Florence: Routledge.

Gharbavi, A., & Mousavi, S. A. (2012). A content analysis of textbooks: Investigating gender bias as a social prominence in Iranian high school English textbooks. *English Linguistics Research*, 1(1), 42-49.

Lin, A. (2000). Doing-English-lessons in the reproduction or transformation of social worlds? In N. Mercer (Ed.), *English language teaching in its social context: A reader* (pp. 271-286). Florence: Routledge.

Mills, S. (1996). *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. London: Longman.

Mineshima, M. (2008). *Gender representations in an EFL textbook*. Retrieved April 25, 2012, from the World Wide Web: [http://www.niit.ac.jp/lib/contents/kiyo/genko/13/14\\_MINESHIMA.pdf](http://www.niit.ac.jp/lib/contents/kiyo/genko/13/14_MINESHIMA.pdf)

Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture, and Curriculum*, 17(2), 143-153.

Nissen, U. K. (2013). Is Spanish becoming more gender fair? A historical perspective on the interpretation of gender-specific and gender-neutral

- expressions. *Linguistic Online*, 58(1), 99-117.
- Oxenden, C., & Latham-Koeing, C. (2009). *American English file 4*. Oxford University Press.
- Rifkin, B. (1998). Gender representation in foreign language textbooks: A case study of textbooks of Russia. *The Modern Language Journal*, 82(2), 217-236.
- Saarikivi, K. (2012). *Gender representation in the finish EFL textbook series: The News Headlines and Smart Moves* (Unpublished M.A. thesis). University of Tampere, Finland.
- Shafiee Nahrkhalaji, S. (2012). An evaluation of a global ELT textbook in Iran: A two-phase approach. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 184-191.
- Talbot, M. (2003). Gender stereotypes: Reproduction and challenge. In J. Holmes & M. Meyerhoff (Eds.), *Handbook of language and gender* (pp. 468-486). Malden: Blackwell.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction*. Retrieved September 10, 2013, from the World Wide Web: <http://www.discourse-insociety.org/ideo-dis2.html>
- Van Dijk, T. A. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage.
- Wodak, R. (1995). Critical linguistics and critical discourse analysis. In J. Verschuren, J. O. Ostaman, & J. Blommaert (Eds.), *Handbook of pragmatics-manual* (pp. 204-210). Amsterdam: John Benjamins.

## **Applying Newmark's Five Cultural Categories on Persian Cultural Terms**

**Sayyed Mohammad Reza Hashemi**  
Ferdowsi University of Mashhad  
hashemi@um.ac.ir

**Nadia Ghazanfari Moghaddam**  
PhD candidate, Ferdowsi University of Mashhad  
n.ghazanfari@stu.um.ac.ir

### **Abstract**

Language is a system by which all sorts of thoughts and concepts are transmitted and exchanged. On the other hand, translation performs like a tool which eases this exchange of information and makes it interculturally possible. Yet, the translation of cultural terms and concepts has always been a tricky area of translation practice, and for which numerous translation strategies have been proposed. Newmark has also contributed to this area of translation and suggested many strategies and even classifications. Newmark divides cultural terms and concepts into five categories which assumingly should apply for almost all cultural terms. Through a quantitative and qualitative study we attempted to investigate the application of Newmark's Cultural Categories on Persian cultural terms and concepts. To fulfill this aim, three short stories by Jalal- Ale- Ahmad ( which were enriched with cultural terms and concepts) were selected as the corpus of the present study. At the end, based on the extracted and later analyzed data, the five categories although quite handy, did not apply on all Persian cultural terms and concepts. Eventually, three categories were suggested to compensate the Newmark's model.

**Key words:** Cultural Caregories, Newmark, Jalal Al-Ahmad, Translation, Persian

## **Resistance and Challenge against Dominant Literary Discourse in Nima Youshij and Walt Whitman's Poetry**

**Fazel Asadi**  
Kharazmi University  
fzel4314@yahoo.com

**Mohammad Reza Rouhanimanesh**  
PhD Candidate, Tehran University  
Rowhanimanesh.mohammadreza@gmail.com

### **Abstract**

Nima Youshij, the founder of modern Persian poetry, composed several poems challenging conventional Persian meters, forms and contents. He manipulated rhyme, rhythm, and length of a verse. Similarly, Walt Whitman, the father of free verse in American literature, published *Leaves of Grass* to challenge conventional forms and contents of poetry. They both showed resistance and questioned dominant literary discourses of their time in order to make their voices heard. This can be interpreted from the point of view of Cultural Materialism. Allan Sinfield, a notable figure amongst cultural materialists, suggests dissident reading of texts and talks over faultlines in texts that challenge dominant discourses. This study argues that the difference between the poet's voice and the ruling literary discourse of the era depicts faultlines in such a discourse and thus challenges it.

**Key words:** Nima Youshij, Walt Whitman, Resistance, Faultline, Dominant literary discourses



## **A Sociological Look into Speech Act of Cursing: A comparison of Persian and English Languages**

**Reza Pishghadam**  
Ferdowsi University of Mashhad  
pishghadam@um.ac.ir

**FatemehVahidnia**  
PhD candiadate, Ferdowsi University of Mashhad  
fateme.vahidnia@yahoo.com

**AilinFiroozianPooresfahani**  
PhD candiadate, TarbiatModarress University  
Ailin.firoozian@yahoo.com

### **Abstract**

Considering the reciprocal relationship between culture and language and the fact that culture finds its reflection in the language people employ, we can understand the society's world-view through culturology of language. Hence, the current research is about to dissect and analyze the speech act of cursing in Persian and English languages. To this end, 200 movies (100 English movies and 100 Persian movies) were watched, cursing phrases were transcribed, and then scrutinized. The collected data was analyzed based on Hymes' (1967) model of SPEAKING. The findings of this study revealed that Iranians utter curses to express anger, whereas English people mouth swear words on the same occasions. Furthermore, based on the obtained results, it was found out that females employ curses more frequently than males do. In the end, people's intentions of cursing were examined and categorized into ten groups.

**Key words:** culture, speech act, curse, Hymes' SPEAKING model

## **Modality in Translation: A Case Study of Persian Translations of Woolf's Narrative Style in *The Waves***

**Someyeh Delzende**  
Valiasar University of Rafsanjan  
delzende@vru.ac.ir

**Helen Ouliaei**  
Isfahan University  
helen\_ouliaeini@yahoo.com

### **Abstract**

In discussing the notion of style, whether in literary or linguistic studies, we are in fact referring to the author's language habits. That is why we can assign each writer a particular style and call that style in the name of its author, for example, Shakespearian, Joycean, or Woolfian style. Given that modality and the repetitive use of modal verbs and adverbs is a determinant factor for the fictional universe represented by Virginia Woolf's *The Waves*, this study aims to examine what the Persian translators do with these terms and whether their choices contribute to a change in the fictional universe represented in the texts and change the 'feel' of the text. To this end Virginia Woolf's *The Waves* and its two Persian translations, one by Daryoush (1977) خیزابها and the other by Najafipour (1990) امواج, are selected and Bosseaux's model (2004), based on Simpson's model of a grammar of modality (1997) is chosen to see how the translators handle certain modals. The results showed that modality, i.e. the personal obligations, negative shading, possibilities, capacities and abilities of the focalizing characters are less emphasized in the translations than in the original but Daryoush translates them more systematically than Najafipour.

**Key words:** Daryoush, Modality, Najafipour, Style, *The Waves*, Translation, Woolf

## **The Relationship between Thinking Styles and Metacognitive Awareness among Iranian EFL Learners**

**Farrokhlagha Heidari**  
Sistan and Baluchestan University  
f.heidari51@yahoo.com

**zahra Bahrami**  
MA student in TEFL  
Sistan and Baluchestan University  
Zahra.bahrami2009@yahoo.com

### **Abstract**

Throughout the recent decades, within the realm of educational psychology, learners' thinking styles and metacognitive awareness as influential factors on learning and thinking have received considerable attention. The present study explored the relationship between thinking styles and metacognitive awareness of Iranian EFL university students majoring in English Literature, English Translation, and English Language Teaching. In addition, the study pursued whether thinking styles could act as the predictors of metacognition. Thinking Styles Inventory (TSI) and Metacognitive Awareness Inventory (MAI) were administered to 100 Iranian senior undergraduate EFL students at the University of Sistan and Baluchestan and Islamic Azad University of Zahedan. The reliability of TSI and MAI was confirmed, and the analysis of data through Pearson product-moment correlation coefficient indicated that functions and levels of thinking styles were positively correlated with metacognitive awareness. Moreover, positive and significant correlations were found between hierarchical, anarchic, and external styles and metacognitive awareness. However, results manifested no significant relationship between monarchic, oligarchic, and conservative styles and metacognitive awareness. The analysis of data also showed positive and significant relationship between the two scopes of thinking styles, namely internal and external, and knowledge of cognition as one of the components of metacognition, whereas merely external style was positively and significantly correlated with the other component of metacognition called regulation of cognition. Furthermore, regression analysis suggested that executive, hierarchical, and conservative styles could predict metacognition.

**Key words:** Thinking styles, Metacognitive awareness, Educational psychology

**Gender Representation in *American English File* Textbook**

**Ali Roohani**  
**Shahr-e Kurd University**  
**roohani.ali@gmail.com**

**Somayeh Akbarpour**  
**MA student, Shahr-e Kurd University**  
**Somayehakbarpour@hatmail.com**

**Abstract**

Gender is still one distinction in our society as well as textbooks, which is the core of materials in second/foreign language learning/teaching. Gender bias and inequality can exert particular ideologies on learners and negatively affect their views about language learning. This study is an attempt to investigate gender representation in *American English File*, commonly taught at advanced levels in some language laboratories and schools in Iran. To this end, a content analysis was done on the texts and pictures in terms of the order of gender presentation in a phrase, the type of occupations for each gender, the references to famous male and female characters in the textbook. The results from the quantitative and qualitative analysis showed that there was not a balanced representation of females and males in this instructional textbook, though published in a western country, and female representation, to some extent, was based on the stereotypical and hegemonic gender roles and prejudices.

**Key words:** Gender bias, Instructional Textbooks, Language



**Journal of  
Language and Translation Studies**

A refereed quarterly journal

**Vol. 47, No. 2,  
Summer 2014**

**License Holder:**

Ferdowsi University of Mashhad

**General Director:**

Dr. Hossein Fatemi

**Editor-in-chief:**

Dr. Behzad Ghonsooly

**Executive Manager:**

Dr. Mohammad Reza Farsian

**Editorial Board:**

**Dr. Nader Jahangiri**

Professor, Ferdowsi University of Mashhad (Retired)

**Dr. Firooz Sadighi**

Professor, Shiraz University (Retired)

**Dr. Mas'ood Rahimpour**

Professor, University of Tabriz

**Dr. Behzad Ghonsooly**

Professor, Ferdowsi University of Mashhad

**Dr. Azar Hosseini Fatemi**

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

**Dr. Ali Khazae Farid**

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

**Dr. Farideh Pourgiv**

Professor, Shiraz University

**Dr. Abdolmahdi Riazi**

Associate Professor, Macquarie University

**Dr. Reza Pishghadam**

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

**Dr. Farzaneh Farahzad**

Associate Professor, Allameh Tabatabayee University

**Dr. Majid Hayati**

Professor, Shahid Chamran University,  
Ahvaz

**Dr. Ali Reza Jalilifar**

Associate Professor, Shahid Chamran  
University, Ahvaz

**Dr. Bahram Toosi**

Associate Professor, Ferdowsi University  
of Mashhad  
(Retired)

**Persian Editor:**

Seyedeh Maryam Fazaeli

**English Editor:**

Dr. Mohammad Ghazanfari

**Coordinator:**

Marziyeh Dehghan

**Typesetting:**

Vida Khantan

**Printing & Binding:**

Ferdowsi University Press

**Circulation:** 100 copies

**Price:** 15000 Rials (Iran)

**Mailing Address:**

Faculty of Letters & Humanities,  
Ferdowsi University Campus,  
Azadi Sq,  
Mashhad, Iran

**Postal code:** 9177948883

**Tel:** (+98 51) 38806723

**Fax:** (+98 51) 38794144

برگ درخواست اشتراک  
فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه  
دانشگاه فردوسی مشهد

- ۱- برای اشتراک یکساله مبلغ ۸۰۰۰۰ ریال به حساب شماره ۴۲۵۲۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبه دانشگاه مشهد (کد با نک تجارت : ۴۲۵۱) واریز کنید.
- ۲- برگ اشتراک را همراه با تصویر فیش بانکی به نشانی اینترنتی [mind4master@gmail.com](mailto:mind4master@gmail.com) دفتر فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه ارسال کنید.
- ۳- تغییر آدرس را به امور مشترکین مجله اطلاع دهید.
- ۴- در صورت تمایل به دریافت شماره های مربوط به سال های قبل یا ما مکاتبه و یا با شماره تلفن (۳۱- ۸۷۹۶۸۲۹) تماس بگیرید.

نام:	نام خانوادگی:	مؤسسه:
شغل:	میزان تحصیلات:	سن:
نشانی:		
کد پستی:	صندوق پستی:	
نمبر:	شماره تلفن:	email:

## *In God's Name*

TABLE OF CONTENTS		Pages
Applying Newmark's Five Cultural Categories on Persian Cultural Terms Sayyed Mohammad Reza Hashemi Nadia Ghazanfari Moghaddam		1
Resistance and Challenge against Dominant Literary Discourse in Nima Youshij and Walt Whitman's Poetry Fazel Asadi Mohammad Reza Rouhanimanesh		2
A Sociological Look into Speech Act of Cursing: A comparison of Persian and English Languages Reza Pishghadam FatemehVahidnia AilinFiroozianPooresfahani		3
Modality in Translation: A Case Study of Persian Translations of Woolf's Narrative Style in The Waves Someyeh Delzende Helen Ouliaei		4
The Relationship between Thinking Styles and Metacognitive Awareness among Iranian EFL Learners Farrokhlagha Heidari zahra Bahrami		5
Gender Representation in <i>American English File</i> Textbook Ali Roohani SomayehAkbarpour		6



Journal of

## Language and Translation Studies

**Applying Newmark's Five Cultural Categories on Persian Cultural Terms**  
Sayyed Mohammad Reza Hashemi- Nadia Ghazanfari Moghaddam

**Resistance and Challenge against Dominant Literary Discourse in Nima Youshij and Walt Whitman's Poetry**  
Fazel Asadi Amjad - Mohammad Reza Rouhimanesh

**A Sociological Look into Speech Act of Cursing: A comparison of Persian and English Languages**  
Reza Pishghadam- FatemehVahidnia – AilinFiroozianPooresfahani

**Modality in Translation: A Case Study of Persian Translations of Woolf's Narrative Style in *The Waves***  
Someyeh Delzende - Helen Ouliaei nia

**The Relationship between Thinking Styles and Metacognitive Awareness among Iranian EFL Learners**  
Farrokhlagha Heidari - zahra Bahrami

**Gender Representation in *American English File* Textbook**  
Ali Roohani - SomayehAkbarpour

Volume 47, No. 2,  
Summer 2014

ISSN: 2228-5202