

## فصلنامه

# مطالعات زبان و ترجمه

- ۱ ..... از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازیدن در آموزش زبان دوم ..... رضا پیش‌قدم - المیرا فرخنده‌فال
- ۱۵ ..... جامعه‌شناسی ترجمه متون نمایشی در دوره قاجار: با نگاهی بر تأثیر شرایط اجتماعی آن دوران بر انگیزه‌های مترجمان ..... محمدرضا هاشمی - فاطمه حیدری - یلدا رضایی دانش
- ۳۵ ..... ترندهای بومی‌سازی در ترجمه فارسی فیلم‌های کارتونی: «رئیس مزرعه»، «شنل قرمزی» و «پاندای کونگ‌فوکار» ..... عباس امام
- ۶۱ ..... بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی ..... فرزانه شادلو - حسام‌الدین شهریاری احمدی - بهزاد قنسولی
- ۷۷ ..... تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارتها بر صحت دستوری: از منظر فرضیه‌تعلیم‌پذیری ..... منوچهر جعفری‌کهر - افسر روحی - مجید قلیچی
- ۹۹ ..... بررسی نوشتار اتوبیوگرافیک در آثار املی نوتومب با تکیه بر نظریه لوژون و دوبروفسکی ..... پریا شجاعی - فاطمه خان‌محمدی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)

سال چهارم و نهم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۵

سال چهل و نهم، شماره چهارم

زمستان ۱۳۹۵

- |        |  |   |
|--------|--|---|
| ۱-۱۳   | رضا پیش قدم<br>المیرا فرخنده فال                         | از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازیدن در آموزش زبان دوم   |
| ۱۵-۳۴  | محمد رضا هاشمی<br>فاطمه حیدری<br>یلدا رضایی دانش         | جامعه‌شناسی ترجمه متون نمایشی در دوره قاجار: با نگاهی بر تأثیر شرایط اجتماعی آن دوران بر انگیزه‌های مترجمان |
| ۳۵-۵۹  | عباس امام  | ترندهای بومی‌سازی در ترجمه فارسی فیلم‌های کارتونی: «رئیس مزرعه»، «شنل قرمزی»، و «پاندای کونگ‌فوکار»         |
| ۶۱-۷۵  | فرزانه شادلو<br>حسام‌الدین شهریاری احمدی<br>بهزاد قنسولی | بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی "                      |
| ۷۷-۹۸  | منوچهر جعفری گهر<br>افسر روحی<br>مجید قلیچی              | تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارت‌ها بر صحت دستوری: از منظر فرضیه تعلیم‌پذیری                           |
| ۹۹-۱۱۵ | پریا شجاعی<br>فاطمه خان محمدی                            | بررسی نوشتار اتوبیوگرافیک در آثار املی نوتومب با تکیه بر نظریه لوژون و دوپروفسکی                            |



دانشگاه فردوسی مشهد

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)

(علمی - پژوهشی)

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسؤل: دکتر سیدمحمد رضا هاشمی

سرمدیر: دکتر علی خزاعی فرید

مدیر اجرایی: دکتر محمد رضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود رحیم‌پور (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 پیش‌قدم (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر فیروز صدیقی (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد 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: عبدالله نوروزی

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان

حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی

شمارگان: ۳۰ نسخه

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

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

بها: داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

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)

سال چهل و نهم، شماره چهارم

زمستان ۱۳۹۵

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۳۹۶)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- 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 شماره گذاری زیر، شامل: عنوان، چکیده (فارسی و انگلیسی، ۱۵۰ تا ۲۰۰ واژه)، کلید واژگان (حد اکثر پنج واژه)، ۱- مقدمه (پرسش تحقیق، فرضیه(ها)، اهداف)، ۲- پیشینه تحقیق، ۳- بحث و بررسی، و ۴- نتیجه گیری باشد. متن کامل مقاله بین ۵۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد. فصلنامه از پذیرش مقاله های 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 صفحه ای جداگانه (اولین صفحه) نوشته شود.
- ۳- ارسال چکیده انگلیسی (۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه) در صفحه ای 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):  
کتاب: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). نام کتاب /یرانیک/یتالیک - محل نشر: نام ناشر.  
• مقاله: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام نشریه -یتالیک/یرانیک- دوره / سال /یتالیک/یرانیک- (شماره)، شماره صفحات مقاله.  
• مجموعه مقالات: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. در -حرف اول نام. نام خانوادگی (ویراستار/ گردآورنده)، نام مجموعه مقالات /یتالیک/یرانیک- (شماره صفحات مقاله). محل نشر: نام ناشر.  
• سایت های اینترنتی: نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال انتشار). نام اثر (مقاله/ کتاب)، بازایی 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 قول های 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 می شوند.
- ۶- معادل لاتین کلمات در مقابل آنها یا در پایین صفحه، به صورت پانویس، نوشته شود.
- ۷- مقاله نباید برای هیچ یک از مجله های داخل یا خارج از کشور ارسال و یا در مجموعه مقاله های همایش ها چاپ شده باشد.
- ۸- این فصلنامه فقط مقاله هایی را می پذیرد که در زمینه ی 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 مقاله های خود را به نشانی الکترونیکی <http://jm.um.ac.ir> ارسال فرمایند.

## فهرست مقالات

صفحه	
۱-۱۳	از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازیدن در آموزش زبان دوم رضا پیش قدم المیرا فرخنده فال
۱۵-۳۴	جامعه‌شناسی ترجمه متون نمایشی در دوره قاجار: با نگاهی بر تأثیر شرایط اجتماعی آن دوران بر انگیزه‌های مترجمان محمد رضا هاشمی فاطمه حیدری یلدا رضایی دانش
۳۵-۵۹	ترندهای بومی‌سازی در ترجمه فارسی فیلم‌های کارتونی: «رئیس مزرعه»، «شنل قرمزی»، و «پاندای کونگ‌فوکار» عباس امام
۶۱-۷۵	بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی" فرزانه شادلو حسام‌الدین شهریاری احمدی بهزاد قنسولی
۷۷-۹۸	تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارت‌ها بر صحت دستوری: از منظر فرضیهٔ تعلیم‌پذیری منوچهر جعفری گهر افسر روحی مجید قلیچی
۹۹-۱۱۵	بررسی نوشتار اتوبیوگرافیک در آثار املی نوتومب با تکیه بر نظریهٔ لوژون و دوبروفسکی پریا شجاعی فاطمه خان‌محمدی

## از نوازش تا نوازه: نگاهی به مفهوم نوازیدن در آموزش زبان دوم

رضا پیش قدم (استاد گروه زبان و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

pishghadam@ferdowsi.um.ac.ir

المیرا فرخنده فال (دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

e.farkhondehfal@gmail.com

Doi: 10.22067/62725

### چکیده

با توجه به اهمیت عوامل هیجانی و عاطفی در تدریس به‌ویژه تدریس زبان دوم، در این پژوهش کوشیدیم مفهوم نوازیدن (نوازش و نوازه) را بررسی کنیم. نیاز عاطفی انسان به نوازش فیزیکی در کودکی، در بزرگسالی بیشتر شکل نوازه معنوی و عاطفی به‌خود می‌گیرد. نوازه به معنی دیده‌شدن و به رسمیت شناختن ارزش‌های افراد است. در این پژوهش، ابتدا مفهوم نوازه را در روان‌شناسی و سپس در آموزش زبان دوم تبیین کردیم. آنگاه ضمن معرفی جدید انواع نوازه‌گر و نوازه‌شونده به *افراطی*، *تفریطی* و *معتدل*، کاربرد آن‌ها را در آموزش زبان نشان دادیم. زمانی که معلم با میزان نوازه‌گری خود و نوازه‌شوندگی شاگردان آشنایی نداشته باشد، تعامل مؤثر بین معلم و شاگرد حاصل نمی‌شود و حس ناراحتی ایجاد شده، ممکن است باعث از بین رفتن انگیزه مشارکت و یادگیری شاگردان شود. در پایان، ضمن تبیین کاستی‌های احتمالی این تقسیم‌بندی، پیشنهادهایی را برای انجام پژوهش‌های بیشتر ذکر کردیم.

**کلیدواژه‌ها:** نوازیدن، نوازه، نوازش، نوازه‌گر، نوازه‌شونده

### ۱. مقدمه

در هر آموزش موفق عوامل زیادی دخیلند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها ایجاد انگیزه در میان شاگردان است. بی‌شک انگیزه موتور محرک یادگیری و موفقیت تحصیلی است. پژوهش‌های زیادی (درنیه، ۲۰۱۵) انجام شده که همگی نشان می‌دهند انگیزه بالا باعث موفقیت و رشد شاگردان می‌شود. یکی از مهم‌ترین عواملی که باعث افزایش انگیزه می‌شود، *نوازه*<sup>۱</sup> نام دارد

### 1. Stroke



(پیش‌قدم و خواجه‌ی، ۲۰۱۴). نوازه به مفهوم دیدن و توجه کردن به افراد است (برن، ۱۹۸۸). زمانی که شاگردان احساس کنند معلم نام آن‌ها را می‌داند، به چشمان آن‌ها نگاه می‌کند و به حضور و عدم حضور آن‌ها توجه دارد، حس مثبت و خوبی پیدا می‌کنند که این خود باعث ایجاد انگیزه بیشتر برای شرکت در کلاس و در نتیجه یادگیری بیشتر خواهد بود.

در این پژوهش، برگرفته از فعل نوازیدن و با تأکید بر معنی نوازش و مهربانی کردن آن، برای اولین بار از «نوازه» استفاده کردیم تا آن را از واژه نوازش که به مؤلفه‌های فیزیکی اشاره دارد، جدا نموده و توجه را بیشتر معطوف به مفهوم معنوی آن کنیم. برای توضیح بیشتر، ذکر این نکته ضروری است که از میان حواس پنج‌گانه اولین حسی که در انسان شکل می‌گیرد، لامسه است (کلاسن، ۱۹۹۳). این حس (لامسه) که بیشتر بدن را در بر می‌گیرد، افزون بر کارکرد طبیعی خود، انتقال‌دهنده احساسات و هیجانات از طریق نوازش با تماس فیزیکی بدن نیز هست. احساسات مثبت و منفی از طریق در آغوش گرفتن، دست‌دادن، بوسیدن، نیشگون گرفتن، زدن و غیره منتقل می‌شود. ما می‌توانیم حس دوست‌داشتن، بی‌تفاوتی و نفرت را از طریق حس لامسه به راحتی به دیگران منتقل کنیم. پس از دوران کودکی که در آن نوازش فیزیکی به وفور انجام می‌شود، به نظر می‌رسد در دوران بزرگسالی، نوازش فیزیکی کمتر شده و نیاز به نوازش معنوی و عاطفی، یعنی نوازه، بیشتر می‌شود.

در هر تعامل دو سوی نوازیدن وجود دارد: *نوازه‌گر*<sup>۱</sup> و *نوازه‌شونده*<sup>۲</sup>. زمانی که ارتباط نوازه‌ای این دو مناسب و بجا باشد، تعامل موفق و مؤثر خواهد بود. از آنجایی که کلاس درس زبان دوم محل تعاملات زبانی زیاد معلم-شاگرد و شاگرد-شاگرد است، نوازه نقش بسزایی در تدریس و یادگیری ایفا می‌کند. بنابراین، با توجه به اهمیت نوازه در زندگی و آموزش، در این پژوهش می‌کوشیم ضمن تشریح آن، به تقسیم‌بندی جدیدی از نوازه بپردازیم. در حقیقت، تلاش داریم مفهوم نوازه‌گر و نوازه‌شونده را تبیین کرده و کاربرد آن را در آموزش (زبان دوم) نشان دهیم. از همین رو، ابتدا به کنکاش مفهوم نوازه در روان‌شناسی می‌پردازیم، سپس آن را

---

1. Stroker

2. Strokee

در آموزش زبان دوم بررسی می‌کنیم و در پایان، ضمن معرفی تقسیم‌بندی جدید نوازه‌گر و نوازه‌شونده، کاربرد آن را در آموزش تشریح می‌کنیم.

## ۲. نوازه در روان‌شناسی

یکی از اصلی‌ترین رویکردها در بررسی روابط میان‌فردی، تحلیل رفتار متقابل<sup>۱</sup> است. این رویکرد را اولین بار اریک برن در دهه ۱۹۶۰ معرفی کرد. تحلیل رفتار متقابل نظریه‌ای شخصیت‌یست که به طور اصولی و نظام‌مند به تغییرات و رشد شخصی می‌پردازد (استوارت و جوینز، ۱۹۸۷، ص. ۳). این رویکرد به‌طور گسترده در روان‌شناسی، آموزش و سایر عرصه‌ها مورد استفاده قرار گرفته است. از اصلی‌ترین مفاهیم رویکرد تحلیل رفتار متقابل می‌توان به حالت‌های «من»، موضع‌های زندگی، سناریوهای زندگی، ساختار زمانی، تبادل‌های میان افراد و نهایتاً، یکی از مهم‌ترین این مفاهیم به‌نام نوازه اشاره کرد (برن، ۱۹۸۸). نوازه به‌معنی درک حضور دیگران و به‌رسمیت‌شناختن ارزش‌های آن‌هاست (شیرای، ۲۰۰۶). نوازه‌ها ارتباطات میان فردی قابل مشاهده‌ای هستند که نیاز احساسی هر فرد به دیده‌شدن و به رسمیت شناخته شدن را برآورده می‌کنند. برن (۱۹۸۸) این نیاز انسان به دیده‌شدن را *اشتیاق به به‌رسمیت شناخته شدن*<sup>۲</sup> نام‌گذاری کرده است.

انواع نوازه عبارت‌اند از: مثبت<sup>۳</sup> یا منفی<sup>۴</sup>، شرطی<sup>۵</sup> یا غیرشرطی<sup>۶</sup>، گفتاری<sup>۷</sup> یا غیرگفتاری<sup>۸</sup>. نوازه مثبت نوازه‌ایست که باعث ایجاد حس رضایت و خوشحالی در افراد و نوازه منفی باعث ایجاد حس عدم رضایت یا حتی ناراحتی در افراد می‌شود. نوازه شرطی، همان‌طور که از اسمش پیداست، مربوط به حالت یا کاریست که افراد انجام می‌دهند و نوازه غیرشرطی نوازه‌ایست که به خود افراد مربوط می‌شود نه عملشان. نوازه گفتاری می‌تواند یک احوال‌پرسی کوتاه یا حتی برقراری مکالمه‌های طولانی با افراد باشد و نوازه غیرگفتاری می‌تواند با یک

1. Transactional analysis
2. Recognition hunger
3. Positive stroke
4. Negative stroke
5. Conditional stroke
6. Unconditional stroke
7. Verbal stroke
8. Non-verbal stroke

لیخند، سر تکان دادن، نگاه در چشمان افراد و غیره انجام شود (استوارت و جوینز، ۱۹۸۷). بارو (۲۰۰۷) بر این باور است که نوازه‌ها میان افراد به صورت مداوم و ناخودآگاه رد و بدل می‌شوند. طبق گفته استوارت و جوینز (۱۹۸۷)، اگر افراد نوازه مثبت دریافت نکنند در جستجوی دریافت نوازه منفی خواهند بود. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که دریافت یا دادن هر نوع نوازه‌ای از دریافت نکردن یا ندادن نوازه بهتر است. برای تفهیم بهتر انواع نوازه، استوارت و جوینز (۱۹۸۷، ص. ۷۴) نمونه‌هایی از انواع نوازه را بدین گونه (جدول ۱) ارائه داده‌اند:

جدول ۱. انواع نوازه

نوع نوازه	مثال
نوازه مثبت شرطی	«کار جالبی انجام دادی.»
نوازه مثبت غیرشرطی	«تو برای معاشرت بسیار دوست‌داشتنی هستی.»
نوازه منفی شرطی	«وقتی آن جوراب‌ها را می‌پوشی اصلاً دوست ندارم.»
نوازه منفی غیرشرطی	«من از تو متنفرم.»

افزون بر این، فرانسیس و وودکاک (۱۹۹۶) بر رابطه مستقیم نوازه و انگیزه نیز تأکید داشته و اظهار داشتند که ایجاد انگیزه در دیگران به دو روش تقویت مثبت و تقویت منفی صورت می‌گیرد. تقویت مثبت عبارت است از نوازدیدن مثبت که باعث تقویت رفتار مثبت می‌شود. تقویت منفی نیز بر اساس نوازدیدن منفی صورت می‌گیرد که خود باعث کاهش خطا از طریق تحریک افراد در جهت بهبود عملکرد آنها می‌باشد. در واقع، «نوازدیدن سبب تقویت رفتاری است که نوازیده شده» (استوارت و جوینز، ۱۹۸۷، ص. ۷۴). همچنین، استوارت و جوینز (۱۹۸۷) اشاره می‌کنند که ما به عنوان افراد بالغ و بزرگسال هنوز مانند نوزادی که نیاز اولیه‌اش لمس شدن، نوازش شدن و در آغوش گرفته شدن است، در جستجوی تماس جسمی هستیم، اما به مرور می‌آموزیم که شکل‌های دیگر درک حضور و به رسمیت شناخته شدن را جایگزین

تماس جسمی کنیم. یک لبخند، تعریف و تمجید یا حتی احم، نشان دهنده به رسمیت شناخته شدن و درک حضور ماست.

### ۳. نوازه در مطالعات زبان دوم

همان‌طور که می‌دانیم، روابط میان معلم و شاگردان در محیط‌های آموزشی از اهمیت بسیاری برخوردار است. بهترین یادگیری در محیط‌هایی صورت می‌گیرد که شاگردان مورد حمایت عاطفی قرار گیرند (شوتز و پکران، ۲۰۰۷). رابطه مثبت و سازنده میان شاگردان و معلم باعث یادگیری بهتر، ایجاد مهارت‌های فردی لازم، کاهش اضطراب و افزایش انگیزه می‌شود. از این رو پژوهش‌های بسیاری به عوامل تأثیرگذار بر روابط متقابل میان معلم و شاگرد پرداخته اند. از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در رابطه متقابل میان معلم و شاگرد می‌شود به توجه معلم، تأثیرگذاری معلم، نزدیکی معلم به شاگردان و هوش هیجانی اشاره کرد. توجه معلم از عواملی است که نتایج مثبتی از جمله حضور بیشتر در کلاس، افزایش ساعات مطالعه، موفقیت‌های تحصیلی و کاهش میزان ترک تحصیل را نیز به دنبال دارد (فاستر، ۲۰۰۸). یکی از مهم‌ترین مفاهیم توجه معلم<sup>۱</sup> که کمتر مورد پژوهش قرار گرفته، نوازه است (پیش‌قدم، ناجی‌میدانی و خواجوی، ۲۰۱۵) همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، به هر عملی که افراد برای به رسمیت شناختن دیگران و درک حضور آن‌ها انجام می‌دهند نوازه گفته می‌شود (برن، ۱۹۸۸). به گفته فریدمن (۱۹۹۳)، افراد در محیط‌های پُر نوازه به سطح عملکرد بالاتر می‌رسند و انگیزه بیشتری پیدا می‌کنند. از این رو، نوازیدن یکی از مهم‌ترین عوامل تمایز میان موفقیت و عدم موفقیت شاگردان به‌شمار می‌رود. بنابراین به‌زبان ساده، نوازه در محیط آموزشی به معنی دیده‌شدن، به رسمیت شناخته شدن و مورد توجه قرار گرفتن شاگردان است.

در حوزه آموزش زبان دوم، پیش‌قدم و خواجوی (۲۰۱۴) به طراحی مقیاسی برای سنجیدن نوازه بر اساس نظریه تحلیل رفتار متقابل و ارتباط آن با انگیزه تحصیلی زبان‌آموزان پرداختند. آن‌ها نشان دادند که ارتباط معناداری میان نوازیدن و انگیزه تحصیلی وجود دارد. در پژوهش آن‌ها نتایج نشان‌دهنده رابطه مستقیم نوازه با انگیزه بیرونی و انگیزه درونی شاگردان است. در

---

1. Teacher care

اینجا به سؤال‌ها و شاخص‌های پرسش‌نامه آن‌ها اشاره می‌کنیم تا خوانندگان بهتر با مفهوم نوازه در آموزش زبان آشنا شوند.

۱. استاد به من لبخند می‌زند.
۲. به من اخم می‌کند.
۳. به من نگاه می‌کند.
۴. به من توجه می‌کند.
۵. اسم مرا می‌داند.
۶. به اسم من در کلاس اشاره می‌کند.
۷. مرا تشویق می‌کند.
۸. مرا سرزنش می‌کند.
۹. وقت کافی برای من در کلاس می‌گذارد.
۱۰. وقت کافی برای من در بیرون کلاس می‌گذارد.
۱۱. از تجارب شخصی من در کلاس استفاده می‌کند.
۱۲. از دانش علمی من در کلاس استفاده می‌کند.
۱۳. از من در مقابل دیگران تعریف می‌کند.
۱۴. به تکالیف من توجه می‌کند.
۱۵. در حل تمرین‌ها از من استفاده می‌کند.
۱۶. در بحث‌های کلاسی از من استفاده می‌کند.
۱۷. از من سؤال می‌پرسد.
۱۸. به من اجازه سؤال کردن می‌دهد.

آن‌ها با استفاده از تحلیل عاملی به ۴ زیرسازه از نوازه‌ها رسیدند: گفتاری، غیرگفتاری، ارزش‌گذاری و فعالیت کلاسی. در این زیرسازه‌ها، نوازه‌های منفی و مثبت یا شرطی و غیرشرطی وجود ندارد. نوازه‌های جدید ارزش‌گذاری و فعالیت کلاسی براساس سؤال‌های پرسش‌نامه نام‌گذاری شده است و در بافت مؤسسه‌های خصوصی آموزش زبان ایران قابل توجیه است.

در پژوهشی دیگر، یزدان‌پور (۲۰۱۵) رابطه بین نوازیده‌شدن معلم و فرسودگی شغلی را بررسی کرده است. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که هر قدر معلم بیشتر نوازیده شود، میزان فرسودگی شغلی‌اش کاهش می‌یابد. در حقیقت، در این پژوهش، او نشان داد معلمان همچون شاگردان نیازمند دریافت نوازه می‌باشند و انگیزه تدریس آن‌ها با توجه به میزان دریافت نوازه تغییر می‌کند. براساس تحلیل عاملی، ۵ زیرسازه توجه دولت به معلم، توجه مدیر به معلم، توجه کارکنان و همکاران به معلم، توجه خانواده شاگردان به معلم و توجه شاگردان به معلم حاصل شدند. همچنین، در پژوهش پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۵) که بازخورد و توجه معلم به شاگردان در کلاس‌های زبان مورد بررسی قرار گرفت، پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که با توجه به اهمیت بسزای توجه معلم و بازخورد وی به شاگردان در کلاس، معلمان می‌بایست به‌طور مساوی به زبان‌آموزان توجه کنند. در این پژوهش، عوامل مهم در توجه یکسان معلم به همه زبان‌آموزان، نوازیدن آن‌ها، بازخورد مناسب به همه زبان‌آموزان و عدم تبعیض میان آن‌ها به‌شمار می‌رفت.

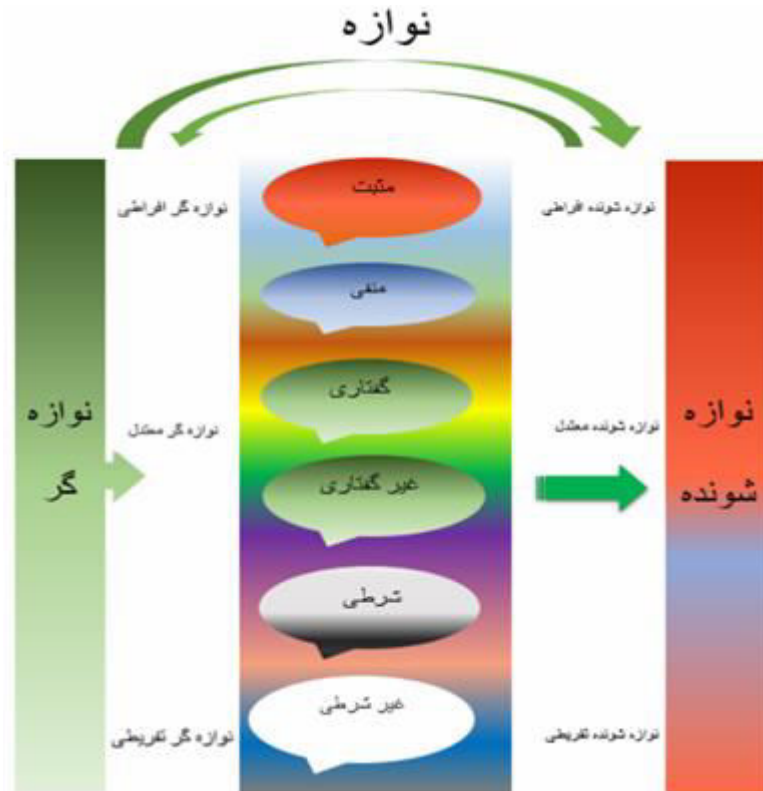
افزون بر این، در پژوهشی که ایرج‌زاد، پیش‌قدم و شهریاری (۲۰۱۷) انجام دادند، تفاوت میان میزان نوازیدن معلم‌ها در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، عربی و فارسی در مدارس ایران بررسی شد و نتایج حاکی از آن بود که به‌طور کلی، معلم‌های آموزش زبان عربی در مدارس نسبت به معلم‌های آموزش زبان انگلیسی و زبان فارسی، به دانش‌آموزان نوازه بیشتری می‌دهند. آن‌ها دلیل این امر را به ماهیت تدریس زبان عربی در ایران ارتباط دادند؛ زیرا در ایران زبان عربی زبان مذهب اکثر مردم است و در آن، دقیق و روان خواندن اهمیت زیادی دارد. بنابراین، معلمان درس زبان عربی بیشتر از نوازه منفی برای تصحیح خطاهای شاگردان استفاده می‌کردند. نتایج پژوهش رجب‌نژاد، پیش‌قدم و صبوری (زیر چاپ) نیز نشان داد که نوازیدن شاگردان در اشتیاق آن‌ها به حضور در کلاس و نهایتاً در یادگیری زبان خارجی تأثیر بسزایی دارد. بدین معنی که هر چه معلمان نوازه بیشتری در کلاس می‌دادند، شاگردان تمایل بیشتری برای شرکت در کلاس پیدا می‌کردند. نتایج پژوهش حسینی (۲۰۱۶) نیز نشان داد، علی‌رغم آشنایی غالب معلمان با انواع نوازه، در نوازیدن شاگردان در کلاس عملکرد موفق‌تری ندارند.

#### ۴. نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی

همان‌گونه که پیش‌تر عنوان شد، نوازه مفهومی است که بیش از نیم‌قرن از تعریف علمی آن می‌گذرد، با این‌این، پژوهش‌های کمی در این حوزه انجام شده است. از این رو، در این پژوهش ما به دنبال تبیین دقیق مفهوم نوازه بودیم. ابتدا نوازه را در روان‌شناسی و سپس در آموزش زبان دوم مورد بررسی قرار دادیم. در این بخش تلاش می‌کنیم رابطه نوازه‌گر و نوازه‌شونده را واکاوی کنیم و تقسیم‌بندی جدیدی ارائه نماییم.

نوازه‌گر کسی است که نوازه (لبخند، اخم، نگاه در چشم، بازخورد و غیره) می‌دهد و نوازه‌شونده کسی است که دریافت‌کننده نوازه است. در هر تعاملی جای این دو می‌تواند تغییر کند و نقش‌ها عوض شود. معلمی که به شاگردان نوازه می‌دهد، می‌تواند در طول کلاس درس با نوازه‌های گفتاری و غیرگفتاری شاگردان مواجه شود. همان‌گونه که شکل ۱ نشان می‌دهد، نوازه‌گر و نوازه‌شونده می‌تواند به سه گروه *افراطی*<sup>۱</sup>، *تفریطی*<sup>۲</sup> و *معتدل*<sup>۳</sup> تقسیم شود. نوازه‌گر افراطی کسی است که تمایل زیادی به دادن نوازه به دیگران چه مثبت و چه منفی دارد. این شخص از هر فرصتی برای دادن نوازه استفاده می‌کند که ممکن است خود این امر در برخی از تعاملات و فرهنگ‌ها باعث ناراحتی مخاطب شود. بر خلاف نوازه‌گر افراطی، نوازه‌گر تفریطی تمایل چندانی به دادن نوازه به دیگران ندارد و در این مورد خسیس است. این شخص ممکن است در فرهنگ ایران بسیار جدی یا بی‌تفاوت قلمداد شود. نوع سوم نوازه‌گری که بین دو نوع قبل قرار می‌گیرد، معتدل است. این شخص بسیار منطقی و دور از هرگونه افراط و تفریط، به دیگران نوازه می‌دهد.

- 
1. Overstroker/Overstrokee
  2. Understroker/Understrokee
  3. Optimal stroker/Optimal strokee

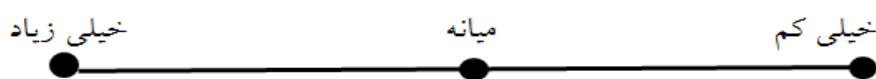


شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

بر مبنای تقسیم‌بندی نوازه‌گر، سه نوع نوازه‌شونده هم قابل تصور است. نوازه‌شونده افراطی کسی است که تمایل زیادی به دریافت نوازه از دیگران دارد. این شخص در صورت عدم دریافت نوازه ممکن است ناراحت شود و تمایلی به ادامه گفتگو با نوازه‌گر نداشته باشد. دقیقاً بر خلاف نوازه‌شونده افراطی، نوازه‌شونده تفریطی به هیچ عنوان به دنبال نوازه‌گیری از کسی نیست. ممکن است این شخص درونگرا باشد یا به هر دلیل فرهنگی یا شخصیتی، تمایلی به دریافت نوازه از کسی نداشته باشد. دادن هرگونه نوازه به چنین شخصی باعث تخریب ارتباط مؤثر با او می‌شود. احتمالاً ارتباط نوازه‌گر افراطی با نوازه‌شونده تفریطی مؤثر نخواهد بود. نوازه‌شونده معتدل همچون نوازه‌گر معتدل، از افراط و تفریط دوری می‌کند و انتظار دریافت نوازه خیلی کم و خیلی زیاد ندارد.



بر اساس آنچه گفته شد می‌توان ادعا کرد نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی در طیف خیلی کم، میانه و خیلی زیاد قرار گرفته است و همان‌گونه که شکل ۲ نشان می‌دهد، افراد بین دو سر طیف قرار می‌گیرند. در حقیقت نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی مفاهیم نسبی‌اند.



شکل ۲. مدل مفهومی پژوهش

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی کردیم ابتدا نگاهی به مفهوم نوازه داشته باشیم و آن را در روان‌شناسی و آموزش زبان دوم بکاویم. سپس مفاهیم نوازه‌گر و نوازه‌شونده را معرفی کردیم و تقسیم‌بندی سه‌گانه‌ای از آن‌ها ارائه کردیم. هر دو سوی یک ارتباط، یعنی نوازه‌گر و نوازه‌شونده را به انواع افراطی، تفریطی و معتدل تقسیم کردیم.

بی‌شک ارتباط زمانی موفق خواهد بود که نوازه‌گر افراطی، مخاطب (نوازه‌شونده) افراطی داشته باشد و همین‌طور نوازه‌گر تفریطی، مخاطب تفریطی و نوازه‌گر معتدل، مخاطب معتدل داشته باشد. به نظر می‌رسد شباهت نوازه‌ای دو سوی رابطه، باعث رضایت دو طرف می‌شود. اگر در یک رابطه، نوازه‌گر، افراطی و نوازه‌شونده تفریطی باشد، یکی تمایل به دادن نوازه فراوان دارد، در حالی که دیگری علاقه‌ای به دریافت نوازه ندارد. در چنین حالتی، بدون شک طرفین رضایت زیادی از ارتباط نخواهند داشت و ناراحتی یکی از طرفین اجتناب‌ناپذیر است. به نظر می‌رسد در هر ارتباطی افراد باید حدس بزنند مخاطب آن‌ها با توجه به فرهنگ و ویژگی‌های شخصیتی خود دارای چه درجه‌ای از علاقه‌مندی به دریافت نوازه است تا بتوانند همسو با او نوازه دهند.

در کلاس درس، به‌ویژه کلاس یادگیری زبان که در آن ارتباط گفتاری و غیرگفتاری زیاد است، نوازه نقشی اساسی بازی می‌کند. همان‌گونه که پیش‌قدم و خواجوی (۲۰۱۴) در پژوهش خود نشان دادند، دادن نوازه می‌تواند در کل باعث افزایش انگیزه یادگیری شود؛ ولی بر اساس تقسیم‌بندی ارائه‌شده در این مطالعه این سؤال به ذهن خطور می‌کند که آیا همه افراد کلاس

به‌طور یکسان از دریافت نوازه خوشحال می‌شوند؟ به‌نظر می‌رسد پاسخ منفی است؛ زیرا عدم کنترل نوازه و همسو نکردن آن با فرهنگ و شخصیت شاگردان کلاس می‌تواند باعث آزار تعدادی از شاگردان شود. شاگردی که نوازه‌شونده تفریطی است در صورت دریافت نوازه بیش از حد از سوی معلم، ممکن است ناراحت شود و انگیزه‌اش برای مشارکت بیشتر در کلاس کاهش یابد. از این رو، پیشنهاد می‌شود معلمان ابتدا نسبت به مفهوم نوازه آشنایی بیشتر پیدا کنند، هیجامد<sup>۱</sup> (مفهوم ترکیبی از هیجان و بسامد) خود را افزایش دهند (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶) و سپس تلاش نمایند میزان علاقه‌مندی به دادن یا دریافت نوازه را در خود و شاگردان مشخص نمایند. بدون شک رسیدن به چنین آگاهی که شخص با چه میزان و حتی با چه نوع از نوازه راضی می‌شود کاری است سخت و حتی پیچیده؛ زیرا به‌نظر می‌رسد نوازه، شخص به‌شخص و فرهنگ به‌فرهنگ متفاوت است. آنچه در فرهنگ «الف» نوازه‌ای قوی محسوب می‌شود ممکن است در فرهنگ «ب» نوازه ضعیفی باشد. به‌عنوان نمونه، به‌کار بردن نام کوچک شاگردان توسط معلم در کلاس‌های درس ایران نسبت به کلاس‌های درس کانادا ممکن است نوازه قوی‌تری باشد؛ زیرا رابطه معلم-شاگرد در ایران رسمی‌تر است. در مجموع، شدت علاقه به نوازه، میزان علاقه‌مندی به نوع خاصی از آن (حساسیت به نوازه مثبت و یا منفی) و وزن هر نوازه، پیچیدگی شناخت را افزایش می‌دهد.

تا اینجا تمرکز ما بیشتر بر نوازگی معلم<sup>۲</sup> بود، ولی از دیگر نکات مهمی که به بحث نوازه، تدریس و تهیه مطالب درسی مربوط می‌شود، نوازگی نویسنده<sup>۳</sup> و نوازگی مترجم<sup>۴</sup> است. زمانی که نویسنده کتاب یا مقاله‌ای می‌نویسد یا مترجمی اثری را ترجمه می‌کند، هر دو تلاش می‌کنند خود را جای خواننده قرار دهند و طوری بنویسند که خواننده احساس کند به عواطف و فهم او توجه شده است. به‌عنوان نمونه، نویسنده‌ای که در کتاب خود تا جایی که توانسته از فراگفت‌مان‌ها<sup>۵</sup>، رنگ‌های مختلف، معنی کردن کلمات سخت، ارجاع به زبان مادری خوانندگان و برجسته‌سازی مطالب مهم استفاده می‌کند، نسبت به نویسنده‌ای که توجهی به این نکات ندارد،

1. Emotioncy
2. Teacher stroke
3. Writer stroke
4. Translator stroke
5. Meta-discourses

احتمالاً نوازه بیشتری به مخاطب خود می‌دهد. تمامی موارد یاد شده نشان می‌دهند که خواننده به رسمیت شناخته شده و نویسنده او را به خوبی دیده است. در همین خصوص، نویسندگان و مترجمان به طیف‌های مختلف نوازگی قابل تقسیم می‌باشند.

افزون بر آنچه بیان شد، رابطه نوازه و شخصیت به نظر مهم می‌رسد. اینکه سازه نوازه‌گرو نوازه‌شونده از انواع شخصیت است یا خیر، در این مطالعه مورد بحث قرار نگرفت. پژوهش‌های دیگر می‌توانند این موضوع را مورد مطالعه قرار دهند. همچنین، به نظر می‌رسد فرهنگ بومی، خانوادگی و کاری می‌توانند عادت‌واره‌های<sup>۱</sup> نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی خاصی را در افراد ایجاد کنند. پژوهش‌های بعدی می‌توانند با ساخت و هنجاریابی ابزار جدید به بررسی این مهم بپردازند و با یافتن میزان معمول نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی در یک فرهنگ به یادگیری و تدریس کمک شایانی نمایند. در پایان، ذکر این نکته ضروری است که نوع نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی ممکن است در افراد ثابت نباشد و شرایط ارتباطی، افراطی، تفریطی و تعدیلی را تعیین کنند. کسی که در منزل نوازه‌گر افراطی است ممکن است به هر دلیلی، نوازه‌گر معتدل در محیط کار باشد. جنسیت، سن و طبقه اجتماعی می‌توانند عوامل مهمی در این خصوص باشند. مطالعات بعدی می‌توانند عوامل دخیل در میزان نوازه‌گری و نوازه‌شوندگی را بررسی کنند.

#### کتابنامه

- Barrow, G. (2007). Wonderful world, wonderful people: Reframing transactional analysis as positive psychology. *Transactional Analysis Journal*, 37 (3), 206–209.
- Berne, E. (1988). *Games people play*. New York, NY: Grove.
- Classen, C. (1993). *Worlds of sense: Exploring the senses in history and across culture*. London and New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. London, England: Routledge.
- Foster, K.C. (2008). The transformative potential of teacher care as described by students in higher education access initiative. *Education and Urban Society*, 41(1), 104-126.
- Francis, D., & Woodcock, M. (1996). *The new unblocked manager: A practical guide to self-development*. Farnham: Gower.

- Freedman, M. (1993). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth and the new volunteerism*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hosseini, S. (2016). *EFL teachers' perceptions of stroke and their application in class: A qualitative study*. (Unpublished Master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Irajzad, F., Pishghadam, R., & Shahriari, H. (2017). Stroke Analysis of Persian, Arabic, and English Teachers: A Case of Female Teachers in the Context of Iranian Schools. *International Journal of Instruction*, 10 (1), 219-236
- Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2014). Development and validation of the Student Stroke Scale and examining its relation with academic motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 109-114.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., & Khajavy, G. H. (2015). Language teachers' conceptions of intelligence and their roles in teacher care and teacher feedback. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(1), 60 - 82.
- Rajabnejad, F., Pishghadam, R., & Saboori, F. (in press). On the influence of stroke on willingness to attend classes and foreign language achievement. *Applied Research on English Language*.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, California: Academic.
- Shirai, S. (2006). How transactional analysis can be used in terminal care. *International Congress Series*, 1287, 179-184.
- Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Nottingham: Lifespace.
- Yazdanpour, H. (2015). *Constructing and validating a Teacher Stroke Scale and examining its relationship with burnout* (Master's thesis), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.



## جامعه‌شناسی ترجمه متون نمایشی در دوره قاجار: با نگاهی بر تأثیر شرایط اجتماعی آن

### دوران بر انگیزه‌های مترجمان

محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

hashemi@ferdowsi.um.ac.ir

فاطمه حیدری (کارشناس ارشد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

fatimamashhad@yahoo.com

یلدا رضایی دانش (کارشناس ارشد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

yalda.Danesh@yahoo.com

Doi: 10.22067/33470

### چکیده

این مقاله کاوشی است در جهت یافتن پاسخی به چرایی ترجمه برخی از آثار نمایشی در دوره قاجار؛ آثاری که بررسی درونمایه آن‌ها و انگیزه‌های مترجمانشان راهگشای برقراری ارتباط میان ترجمه و جامعه‌شناسی است. از دیدگاه چسترمن (۲۰۰۹) تحقیقات با رویکرد جامعه‌شناسانه بر روی انگیزه‌های مترجمان می‌تواند سهم عمده‌ای در شناخت هرچه بهتر ایده‌ها و اهداف شخصی مترجمان داشته باشد و اینکه چطور این نگرش‌ها در ترجمه آن اثر نمود پیدا کرده است. از منظر جامعه‌شناسی است که می‌توان به تأثیر فضای اجتماعی سیاسی جامعه بر انتخاب‌های مترجمان برای ترجمه آثاری خاص پی برد. علاوه بر این تأثیرپذیری اولیه، نقش عادت‌واره‌های مترجم که بورديو در مدل جامعه‌شناسی‌اش آن را یکی از فاکتورهای مهم در هر کنش اجتماعی می‌داند بررسی شده و در نتیجه، انگیزه‌های آنان نیز در این مجال مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** انگیزه‌های مترجمان، بورديو، جامعه‌شناسی، متون نمایشی، دوره قاجار

### ۱. مقدمه

شرایط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در هر دوره‌ای می‌تواند بسترساز گرایش‌های مترجمان آن دوره به سمت انتخاب متونی متناسب با آن شرایط، یا دست کم برگرفته از یکی از عوامل حاکم بر آن دوران باشد. بنابراین انتخاب نوع متن در هر دوره‌ای مسئله‌ای است که می‌تواند ابزاری برای تحقیق درباره شناخت و بررسی انگیزه‌های مترجمان آن متون باشد. این پژوهش

نیز بر این فرض استوار است که بررسی جریان ترجمه نمایش‌نامه‌ها در دوره قاجار از نگاه جامعه‌شناختی به درک بهتر انگیزه‌های مترجمان آن دوران کمک می‌کند.

چنین ارتباطی میان ترجمه و جامعه‌شناسی از دیرباز در مطالعات ترجمه مطرح بوده است؛ چراکه مترجم به نظامی اجتماعی تعلق دارد پس در جامعه تعریف می‌شود و نقشی اجتماعی برعهده دارد و متنی که تولید می‌کند (ترجمه)، در جامعه تولید و مصرف می‌شود (فرحزاد، ۱۳۹۰، ص. ۱۳۶). بنابراین می‌توان گفت که انتخاب آثاری برای ترجمه از سوی مترجم متأثر از فضای حاکم بر آن جامعه است.

با این توصف، هدف از این تحقیق را می‌توان بررسی چرایی ترجمه برخی از نمایش‌نامه‌ها در دوران قاجار با توجه به انگیزه مترجمان آن‌ها، عنوان کرد، انگیزه‌هایی که تحت تأثیر فضای اجتماعی و فرهنگی و سیاسی حاکم بر آن زمان بوده است. این مقاله می‌کوشد تا تأثیر شرایط حاکم بر جامعه را بر انتخاب نوع متون برای ترجمه از سوی برخی از مترجمان دوره قاجار مورد مذاقه قرار دهد. یعنی توضیح اینکه چه عواملی در سوق‌دادن مترجمان به انتخاب چنین نمایش‌نامه‌هایی برای ترجمه، دخالت داشته‌اند.

تحقیق حاضر علاوه بر روشن کردن افق‌های فکری مترجمان آثار نمایشی در دوران قاجار، فرصتی را برای محققان علم ترجمه و علم جامعه‌شناسی فراهم می‌آورد تا سوای ارزشیابی محتوایی یا کیفی ترجمه‌ها متوجه موضوع مهم‌تری به نام «انگیزه‌های مترجم» باشند؛ انگیزه‌هایی که در سطح خرد همواره متأثر از بسترهای فکری و ذهنی مترجم هستند و در سطح کلان متأثر از بستر اجتماعی جامعه اوست. مقوله جامعه‌شناسی ترجمه‌ها از منظر نگرش‌ها و انگیزه‌های مترجم، «در واقع دریچه‌ای را روی به‌سوی شاخه‌ای جدید از علم مطالعات ترجمه یعنی مطالعات مترجم می‌گشاید» (چسترمن، ۲۰۰۹، ص. ۱۳).

بدین منظور پیکره‌ای از مشهورترین نمایش‌نامه‌هایی که در دوران قاجار ترجمه شدند انتخاب شدند و آثاری که در آن شواهدی دال بر اشاره یا کنایه‌ای به اوضاع حاکم بر جامعه آن زمان داشتند به‌صورت موردی انتخاب شده و براساس مفهوم عادت‌واره<sup>۱</sup> مترجم در مدل بوردیو، بررسی‌های دقیق‌تری درباره انگیزه مترجمان آن‌ها انجام شد.

به این منظور برای شناخت بهتر انگیزه‌های مترجمان آن زمان، این تحقیق در چند بخش مجزا، ابتدا به بررسی ارتباط ترجمه و جامعه‌شناسی می‌پردازد تا نقش ترجمه‌ها و کارکرد آن‌ها را در جامعه تبیین نماید و سپس با تبیین ساختارهای اجتماعی، به انگیزه مترجم که متأثر از آن‌هاست، می‌پردازد. در ادامه، اوضاع حاکم بر ایران دوره قاجار، یعنی مسائل اجتماعی، سیاسی و فرهنگی که موجب تلنگر فکری بر برخی از اقشار روشنفکر، تحصیل کرده و همچنین مترجمان شده، بررسی می‌شود.

بررسی این مسائل است که موجب تبیین فضای حاکم بر آماده‌سازی فکری مترجم و انگیزه‌های قوی او برای انتخاب و ترجمه یک چنین نمایش‌نامه‌هایی می‌شود. مترجمی که می‌کوشد خلأهای حاکم بر جامعه‌اش را با تزریق اندیشه‌های ناب به افکار اقشار مختلف جامعه‌اش پر کند.

برای بررسی تأثیر شرایط اجتماعی آن دوران بر انگیزه‌ها و در نتیجه انتخاب‌های مترجمان، این تحقیق با بررسی جریان ترجمه نمایش‌نامه‌های معروف اندیشمندان شهیر غربی در دوره قاجار و روشن‌نمودن موضوعات فضای اجتماعی حاکم بر آن دوران در این نمایش‌نامه‌ها به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد:

۱. فضای حاکم بر جامعه ایران در دوران قاجار از منظرهای اجتماعی، فرهنگی، و سیاسی چگونه بوده است؟
۲. نمایش‌نامه‌های انتقادی ترجمه‌شده در دوره قاجار چه آثاری بودند؟
۳. علت انتخاب این آثار توسط مترجمان چه بوده است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

### جامعه‌شناسی و ترجمه

ترجمه ماهیتی بینارشته‌ای دارد (هتیم و ماندی، ۲۰۰۴) و با بسیاری از رشته‌های دیگر نظیر جامعه‌شناسی ارتباطی تنگاتنگ دارد و ماهیت میان‌رشته‌ای ترجمه، امکان بررسی چندجانبه آن را به محققان می‌دهد. در این میان جنبه اجتماعی ترجمه بنیادین بوده و جامعه‌شناسی می‌تواند



چارچوب نظری مناسبی را در اختیار مطالعات ترجمه بگذارد. طبق نظریه گوانویچ<sup>۱</sup> که برگرفته از نظریه جامعه‌شناسی بوردیو<sup>۲</sup> است، ترجمه کالایی فرهنگی است که عوامل و کنشگران مختلفی در تولید آن نقش دارند و در فرهنگ زبان مقصد جایگاهی دارد و با دنیای اجتماعی بیرون ارتباط مستقیم دارد. به عبارت دیگر می‌توان ابعاد سیاسی، اجتماعی و فرهنگی را در این کالای فرهنگی دید. همچنین این قدرت‌های برتر سیاسی اجتماعی هستند که تعیین‌کننده نوع و نحوه و حتی زبان ترجمه می‌باشند (گوانویچ، ۲۰۱۰). بنابراین فرآیند ترجمه تحت تأثیر عوامل اجتماعی است و ترجمه در اجتماع شکل می‌گیرد و حیات آن نیز براساس رابطه‌اش با شرایط اجتماعی و فرهنگی است که در آن تولید و خوانده می‌شود (ولف، ۲۰۰۷). پیم نیز بر این باور است که رویکرد اصلی در جامعه‌شناسی ترجمه، مطالعه نقش افراد واسط در این فرآیند است (۲۰۰۶).

به‌طور کلی جامعه‌شناسی ترجمه شامل سه حوزه جامعه‌شناسی محصول ترجمه، جامعه‌شناسی مترجم و جامعه‌شناسی فرآیند ترجمه می‌شود و اصلی‌ترین الگوها و رویکردهای نظری ترجمه که در مطالعات جامعه‌شناختی ترجمه مورد استفاده قرار می‌گیرند، برآیند این سه حوزه هستند. نظریه بوردیو یکی از الگوهای مهم در مطالعات جامعه‌شناختی است که بیشترین تأکیدش بر جامعه‌شناسی مترجم است. در این مدل بوردیو به سه مفهوم مهم تحت عنوان میدان<sup>۳</sup>، عادت‌واره<sup>۴</sup>، ذائقه<sup>۵</sup> اشاره دارد و مهم‌ترین آن‌ها میدان است که در آن اجتماع به‌مثابه میدانی است که عاملان در آن در حال رقابت برای رسیدن به قدرت و موقعیتند (ولف، ۲۰۰۷). حال مفهوم میدان در ترجمه، همان عرصه رقابت مترجمان برای کسب جایگاه برتر است. مفهوم دیگری که بوردیو از آن یاد کرده مفهوم عادت‌واره، یعنی تمایلات نهادینه‌شده و درونی کارگزاران که در حوزه ترجمه همان تمایلات مترجمان است و مفاهیمی مانند الگوها<sup>۶</sup>،

- 
1. Translation practice
  2. Theory of action
  3. Field
  4. Habitus
  5. Illusio
  6. Role model

خودانگاره<sup>۱</sup> و هویت گروهی<sup>۲</sup> را شامل می‌شود. مفهوم سوم، ذائقه است که همان ایده‌ها و انگیزه‌های درونی و موضع‌گیری‌های فرد (مترجم) به هنگام ورود به یک میدان خاص است (چسترمن، ۲۰۰۶).

به‌طور کلی عوامل زیادی مانند کارگزاران، انتشاراتی‌ها و منتقدان و از همه مهم‌تر خود مترجمان و عادت‌واره‌هایشان در انتخاب ترجمه، شیوه ترجمه، چاپ و پذیرش ترجمه تأثیرگذارند (گوانویچ، ۲۰۱۰). از این میان نقش مترجم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر موجود در ترجمه انکارناپذیر است؛ چنانکه چسترمن (۲۰۰۹) بر گنجاندن مبحث مطالعات مترجم در مطالعات ترجمه تأکید دارد و در خصوص اهمیت نقش مترجم بر این باور است که ترجمه پدیده‌ای است فراتر از انتقال زبان متن مبدأ به زبان متن مقصد. به عقیده وی آن سوی هر متن ترجمه‌شده، موجودی زنده، صاحب شعور، احساس، فرهنگ و عقیده به نام «مترجم» وجود دارد.

#### ساختارهای اجتماعی و عادت‌واره‌های مترجم

همان‌طور که گفته شد مترجم و عادت‌واره‌های او نقش مهمی در مراحل مختلف ترجمه دارند. پس برای پی‌بردن به دلایل انتخاب گونه‌ای خاص از ترجمه و توفیق آن در جامعه، بررسی عادت‌واره‌های مترجم ضروری به‌نظر می‌رسد.

آنچه بوردیو آن را عادت‌واره نامیده، مجموعه‌تمایلات نظام‌مند، استمرار یافته، پایا و قابل انتقال به غیر است که خود، هم برساخته نظام اجتماعی حاکم و هم سازنده آن است. بوردیو معتقد است این عادت‌واره‌ها اصولی هستند که نمود خارجی‌شان را می‌توان در محصولاتشان دید که اینجا با توجه به بحث مورد نظرمان، همان محصول ترجمه است. از آنجا که عادت‌واره‌ها در فرد نهادینه می‌شوند این فرآیند به‌طور ناخودآگاه صورت می‌پذیرد و تابع هیچ قانونی نیست، در حقیقت از نظر بوردیو عادت‌واره تحت تأثیر کلان‌ساختار اجتماعی<sup>۳</sup> است و به همین جهت عنوان می‌کند که این عادت‌واره با این وضعیت اجتماعی وبا توجه به چنین

- 
1. Self image
  2. Group identity
  3. Social super structure

ساختار کلان اجتماعی به وجود آمده است پس عادت‌واره‌های مترجمان براساس فراگیری فنی روش‌ها و سبک‌های متناسب با حوزه‌های خاص ادبی، بر حسب شرایط و همچنین بسته به فضای اجتماعی‌ای که در آن مترجم اقدام به ترجمه می‌کند، شکل می‌گیرد (گوانویچ، ۲۰۱۰).

#### تأثیرپذیری ذائقه (شم) مترجم از عادت‌واره‌اش

آنچه بوردیو تحت عنوان ذائقه (شم) مترجم از آن نام می‌برد، موضع‌گیری و تمایلات ذهنی فرد است. در حقیقت نحوه فعالیت تولید کنندگان متن اعم از نویسندگان و مترجمان تحت تأثیر مستقیم ذائقه آن‌هاست؛ از این رو ترجمه می‌تواند خود ابزاری برای توصیف و تبیین انگیزه‌های درونی مترجم باشد. به عبارت دیگر، ذائقه یعنی وفاداری و پیروی از قاعده‌ای کلی که فرد را وادار به نوشتن به شیوه‌ای خاص یا در حوزه‌ای خاص می‌کند. این ذائقه همان «انگیزه‌های شخصی مترجم» می‌باشد که چسترمن (۲۰۰۹) از آن با عنوان «telos» یاد می‌کند. این مفهوم به‌طور کلی، در برگرفته دلایل شخصی ترجمه یک اثر است.

نکته مهم دیگر این است که حوزه‌های ادبی با توجه به ذائقه خوانندگان ذائقه‌ای خاص را متبلور می‌سازد. یعنی هر نوع متنی دارای واژگانی خاص است که ذائقه‌ای خاص از آن متن را به وجود می‌آورد و مترجم باید آن را به صورتی ترجمه کند که آن ذائقه را به خواننده منتقل کند. به بیانی دیگر مترجم باید بتواند همان ذائقه متن مبدأ را به متن مقصد انتقال دهد و همان ذائقه را که واژگان متن مبدأ برای خوانندگان متن مبدأ ایجاد می‌کنند، برای خوانندگان متن مقصد به وجود آورد (گوانویچ، ۲۰۱۰).

جالب توجه این که، ذائقه مجموعه‌علاق و تمایلات ذهنی است که خود حاصل عادت‌واره‌هاست. به عبارت دیگر مترجم یا مؤلف به‌واسطه یک سری عادت‌واره‌های خاص که در وی نهادینه می‌شود به‌گونه‌ای خاصی از متن علاقه می‌یابد و این علاقه و جهت‌گیری‌های فکری همان ذائقه وی است به‌طوری که گرانویچ معتقد است که اصل ذائقه به‌واسطه عادت‌واره کنشگران، به ظهور می‌رسد (ولف، ۲۰۰۷).

### دوره قاجار و بسترسازی فکری برای ترجمه‌هایی با محتوای انتقادی

در دوران حکومت قاجارها، ایران کشوری نیمه‌استعماری بود و دو نیروی متخصص استعماری انگلیس و روسیه کشور را به حوزه‌های نفوذ خود تقسیم کرده و برای تثبیت نفوذ خود دائماً در حال رقابت با یکدیگر بودند. در نتیجه، وضعیت نیمه‌استعماری ایران که سبب بروز فساد عظیم در دستگاه دیوان‌سالار مملکت شد، زمینه‌ساز را برای نمایش‌نامه‌نویسی و ترجمه‌هایی که مبتنی بر انتقاد و هجو بود، فراهم می‌ساخت (تقیان، ۱۳۷۴، ص. ۳۲). برای پاسخ به سؤال اول تحقیق لازم است با وضعیت ایران در دوره قاجار آشنا شویم.

#### الف) شرایط اجتماعی حاکم بر جامعه در دوران قاجار

تصور معمول و کلی ما از ایران عصر قاجار (قبل از مشروطه) در یک جامعه بسته، ایستا و عقب‌مانده خلاصه می‌شود که تغییر و تحول چندانی در آن رخ نداده مگر در یکی دو دهه پایانی آن به دلایل مختلف (مثل ظلم قاجارها، بی‌لیاقتی آنها، آشنایی مردم با تمدن نیمه‌اروپایی روسیه و شکست‌های پیاپی از روسیه و انگلیس و آشنایی با تمدن کاملاً پیشرفته اروپا، بیداری عده زیادی از گروه‌ها و طبقات مختلف اجتماعی ..) و نهایتاً به نهضت انقلاب مشروطه انجامید (زیباکلام، ۱۳۸۷، مقدمه).

اقتصاد ایران در این دوران مصداق «اقتصاد معیشتی» یا «بخور و نمیر» بوده است (زیباکلام، ۱۳۸۷، ص. ۴۵). تجارت ایران به علت نبود وسایل ارتباطی مناسب، خشکسالی، نبود تولید کافی و وضعیت اسفبار صنعتی در وضع بدی به سر می‌برد. اوضاع اجتماعی نیز به همین منوال وخیم بود؛ چرا که مثلاً باسوادان کمتر از ۵ درصد جمعیت شهرنشین را تشکیل می‌دادند و اصولاً خواندن و نوشتن تقریباً به سه قشر دربار، روحانیون و بازار منحصر شده بود (زیباکلام، ۱۳۸۷، ص. ۴۵-۴۷).

#### ب) شرایط سیاسی حاکم بر جامعه در دوران قاجار

حرف شاه واجب‌الاطاعه بود و او را سایه خدا بر زمین می‌دانستند. مردم رعیت بودند و نوکر شاه. علاوه بر دیکتاتوری که ضعف بزرگی بود، نه حزبی وجود داشت نه تشکیلات سیاسی، نه حق و حقوق صنعتی، نه امنیت سیاسی و نه قانونی. اساساً فکر مخالفت جدی با

حکومت قاجار در سطح جامعه مطرح نبود. اتحاد داخلی میان گروه‌های مختلف وجود نداشت؛ به‌همین دلیل مردم در شهرهای ایران، بر خلاف شهرهای اروپای قرون وسطی، هرگز نتوانسته بودند از حکومت امتیازی بگیرند؛ زیرا آن‌چنان متفرق و رقیب با یکدیگر بودند که امکان هیچ‌گونه حرکت دسته‌جمعی در میانشان وجود نداشت. در میان مردم دید اشتباهی نسبت به غرب وجود داشت؛ به این معنی که آن‌ها غرب را دیار کفر و فساد می‌دانستند و بر همین اساس هرچه از آن سو می‌آمد برای جامعه خود نامناسب می‌دانستند. ارتش نیرومند و بوروکراسی مدرن و همه‌جانبه در کشور شکل نگرفته بود. رجال سیاسی اغلب نالایق و فاسد و ظالم بر مسند امور بودند (زیباکلام، ۱۳۸۷، ص. ۸۲).

همه این تغییرات ذهنی و عینی به یک نقطه یعنی نارضایتی ایرانیان از حکومت قاجارها و فکر ایجاد تغییر و تحول در اذهان بسیاری از ایرانیان رسید؛ البته باید گفت که این تغییرات ذهنی و عینی مربوط به هم بوده و بر هم تأثیر داشته‌اند. تمام این‌ها باعث شد تا جریان‌های اصلاح‌طلبانه که بعضی پیش‌تر آغاز شده بود پررنگ‌تر شوند و اصلاح‌طلبان هم از بیرون نظام قاجار (روشنفکران، فرنگ‌رفته‌ها، قفقاز رفته‌ها، تجار و روحانیون و ... که بعضی از آن‌ها مثل ملک‌خان، طالبوف یا آخوندزاده سمت‌های دولتی هم داشتند) و هم از درون نظام قاجار (صدر اعظم، خود شاه یا شاهزاده‌ها، دیپلمات‌ها و کسانی که منصب خاصی نداشتند) به فکر اصلاحات عمیق و گسترده در نظامات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی ایران بیفتند (زیباکلام، ۱۳۸۷).

#### نهضت ترجمه و طلیعه ترجمه نمایش‌نامه در دوره قاجار

بی‌شک دارالفنون یکی از مهم‌ترین نهادهای فرهنگی ایران در طول قرن سیزدهم (دوران قاجار) و چهاردهم به‌شمار می‌رود چرا که انگیزه بسیاری از حرکت‌های ادبی و علمی در ایران بوده است. نهضت ترجمه و اقتباس نمایش‌نامه نیز در ایران با دارالفنون پیوندی ناگسستنی دارد. بدین ترتیب، بنای «دارالفنون» صرف نظر از خدمات علمی، راه‌گشای جدی فن ترجمه در ایران نیز شده و بیشتر از این طریق بود که دستیابی به فرهنگ غربی امکان‌پذیر شد (ملک‌پور، ۱۳۶۱، ص. ۳۰۶).

در دوره ناصرالدین‌شاه، تالاری در جنب دارالفنون برای اجرای نمایش دایر شد. این تالار در حقیقت تقلیدی از تماشاخانه‌های غربی بود. در آن زمان، از یک سو، هنوز نمایش‌نامه فارسی وجود نداشت که مطابق با شیوه تئاترهای فرنگی باشد و از سوی دیگر، شاه و ملتزمین او که دیگر با تئاتر فرنگی و باله و اپرا آشنا شده بودند، به نمایش و آئین‌های نمایشی سنتی ایرانی رغبتی نشان نمی‌دادند؛ در نتیجه، همین امر انگیزه‌ای شد که شاه دستور ترجمه آثار نمایشی فرنگی را صادر کند (بزرگمهر، ۱۳۷۸، ص. ۳۲). به این ترتیب، مقارن با حکومت ناصرالدین‌شاه بود که نمایش‌نامه برای نخستین بار با حمایت درباریان و به تأسی از شاه، وسیله سرگرمی و تفنن شد. در کنار حمایت درباریان و رجال، نمایش‌نامه‌ها به سبب گسترش افکار تجددخواهانه، و افزایش جمعیت باسواد، مسافرت به فرنگ و افزایش تعداد روزنامه‌ها به وسیله‌ای ارتباطی و انتقادی تبدیل شدند تا بتوانند از طریق تئاتر شروع به خرده‌گیری از دستگاه حکومتی کنند و از میان همین گروه‌ها افرادی بودند که نخستین تجربه‌کنندگان نمایش‌نامه‌نویسی در ایران شدند (ملک‌پور، ۱۳۶۳، ص. ۵۳). بنابراین قرن ۱۳ هجری، قرن آشنایی و تجربه نمایش و نمایش‌نامه‌نویسی ایرانیان است؛ قرن‌ی که بدون شناخت شرایط اجتماعی و فرهنگی و ادبی حاکم بر آن که با نمایش پیوندی عمیق دارد، شناخت چگونگی و چرایی انتقال و اشاعه آن‌ها امکان‌پذیر نخواهد بود.

این دوره برای مترجمان فرصتی مهیا کرد تا بتوانند با افق‌های جدید فکری آشنا شوند. جدا از ارزش‌یابی محتوایی و کیفیت ترجمه‌ها، باید گفت که این رویکرد و انگیزه به سود کسانی شد که تشنه و جویای یادگیری بودند و به هر طریق می‌خواستند با فرهنگ‌های دیگر آشنا شوند. از سوی دیگر، شماری از روشنفکران که از استبداد حاکم بر مردم و روزگار تیره آنان کم‌وبیش آگاهی داشته و نیز با اندیشه‌های مترقی آزادی‌خواهانه نیز آشنا شده بودند، تئاتر را وسیله‌ای مناسب برای «تهذیب اخلاق» و «تنویر افکار» تشخیص دادند؛ زیرا این هنر یکی از عملی‌ترین شیوه‌ها برای نشر افکار نو، به‌ویژه در جامعه‌ای کم‌سواد، بود (بزرگمهر، ۱۳۷۸، ص. ۳۳).

## ۳. روش پژوهش

به منظور دستیابی به هدف این پژوهش، یعنی یافتن نمایش‌نامه‌هایی با محتوای انتقاد از فضای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی حاکم بر جامعه، علاوه بر مطالعه منابع مرتبط کتابخانه‌ای، پیکره‌ای نسبتاً جامع از نمایش‌نامه‌های ترجمه و اجرا شده در دوره قاجار انتخاب شدند تا برای بررسی محتوایی، موشکافانه بررسی شوند. این پیکره شامل ۲۰ نمایش‌نامه به شرح زیر است:

۱. آثار مولیر: طیب اجباری (ترجمه محمدحسن خان اعتماد السلطنه)، مردم‌گریز (ترجمه میرزا حبیب اصفهانی)، گیج (ترجمه میرزا علی‌خان)، خسیس (ترجمه محمدعلی فروغی ذکاءالملک)، تارتوف یا میرزا کمال‌الدین (ترجمه محمدعلی فروغی ذکاءالملک)، عروسی اجباری یا عروسی جناب میرزا (ترجمه شاهزاده محمدطاهر میرزا)، ژرژ داندن یا شوهر درمانده (ترجمه میرزا جعفر قراچه‌داغی)؛

۲. آثار میرزا فتحعلی آخوندزاده: ملا ابراهیم خلیل کیمیاگر، موسی ژوردن، حکیم نباتات، وزیرخان لنکران، حکایت خرس قولدورباسان (دزد افکن)، سرگذشت مرد خسیس، حکایت وکلای مرافعه؛

۳. آثار شکسپیر: یک وکیل خائن (ترجمه یوسف اعتصام‌الملک)، تاج‌گذاری و مرگ ناپلئون (ترجمه شاهزاده حشمت‌السلطان)، برج نسل (ترجمه عبدالحسین میرزا مؤیدالدوله)؛  
۴. اثر فردریک شیللر: خدعه و عشق (ترجمه میرزا یوسف‌خان اعتصام‌الملک)؛

۵. آثار ترکی: الف (تئاتر ضحاک (ترجمه میرزا ابراهیم امیر تومان) نوشته سامی بیگ عثمانی و ب) نامه نادری (ترجمه تاج‌ماه آفاق‌الدوله) نوشته نریمان نریمان اف.

در بررسی دقیق‌تر محتوای هر یک از این نمایش‌نامه‌ها، به آثاری برخوردیم که در آن مترجم با انگیزه‌های پیدا و نهان مبارزانه دست به ترجمه آن‌ها زده است، انگیزه‌هایی که هدف از آن تلنگر زدن به اذهان عموم جامعه و در نتیجه هدف قرار دادن پایه‌های حکومت وقت است.

در بررسی برخی آثار نمایشی که در عهد ناصری و انقلاب مشروطه به فارسی ترجمه شده‌اند، به آثاری برخوردیم که مفاهیم و مضامینی مثل ظلم و ستم فردی و اجتماعی، فئودالیسم، جهل، بی‌سوادی و خرافه‌پرستی ناشی از آن، حسد، ریاکاری، وضعیت زنان و حقوق

اجتماعی آن‌ها، مورد توجه بوده و بیشتر در قالب‌های کمدی یا تراژدی شکل گرفته‌اند (بزرگمهر، ۱۳۷۸، ص. ۹۹). با توجه به ویژگی‌های مذکور، به بررسی محتوای هر یک از نمایش‌نامه‌های ترجمه‌شده با این مضامین و سپس به پیشینه و انگیزه مترجم آن اثر می‌پردازیم.

### ۱. مردم‌گریز، نوشته مولیر، ترجمه میرزا حبیب اصفهانی

#### محتوای نمایش‌نامه

مولیر از جمله معدود نمایش‌نامه‌نویسانی است که کمدی‌های خود را با پس‌زمینه‌ای تلخ می‌نویسد و نمایش می‌دهد. او در آثارش برای آنکه بتواند به بنیادهای اجتماعی و سیاسی و کلیسایی بتازد، حمله به بنیادهای اخلاقی حاکم را در پیش گرفت (ملک‌پور، ۱۳۶۳، ص. ۳۱۵). به همین دلیل است که اکثر آثار او با شرایط اجتماعی و فرهنگی دوران ناصری تطابق دارد. مردم‌گریز، برخورد اجتماعی و اخلاقی مولیر با جامعه فرانسسه در دوره لویی چهاردهم را نشان می‌دهد. او می‌کوشد تا در این اثر، مناسبات نابهنجار اجتماعی را در دستگاه حکومت به تصویر بکشد و آن‌ها را به باد انتقاد و تمسخر گیرد. در این داستان، دورویی‌ها، تملق‌ها و چاپلوسی‌هایی که در بین طبقه اشراف رواج دارد، به تصویر کشیده شده است.

#### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر:

میرزا حبیب اصفهانی در ۱۲۵۲ ق. در چهارم‌حال و بختیاری به دنیا آمد، در بغداد به تحصیل ادبیات، فقه و اصول پرداخت و سپس به تهران رفت اما از آنجا به دلیل فعالیت‌های سیاسی و ضداستبدادی مجبور به فرار به عثمانی شد. نمایش‌نامه مردم‌گریز با مایه‌های انتقادی خود، برای منظور میرزا حبیب اصفهانی که شخصی روشنفکر و مبارز بود و میل به اصلاحات در آن روزگار داشت، متن مناسبی بوده و بی‌شک همین بعد انتقادی اجتماعی آن از طبقه اشراف و درباری، از علل انتخاب این متن برای ترجمه بوده است.

### ۲. طیب اجباری، نوشته مولیر، ترجمه محمدحسن خان اعتمادالسلطنه

#### محتوای نمایش‌نامه

این نمایش‌نامه در سال ۱۶۶۶ به رشته تحریر در آمد. این اثر کمدی شاد و کوتاهی است که در آن به هجو صنف طیب پرداخته شده است. در واقع، این داستان، انتقادی اخلاقی بر



تفاوت میان طبقات مختلف مردم است. این داستان با حمله بر بنیادهای اخلاقی، روشنفکران جامعه را زیر سؤال می‌برد.

### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر

محمدحسن خان اعتمادالسلطنه تحصیلات خود را در دارالفنون گذراند و به درجه سرهنگی رسید. او در ۱۲۸۰ ق. نماینده نظامی ایران در پاریس بود و بعد از بازگشت به ایران به سمت «مترجم حضوری» دربار ناصری رسید و بعد مسئولیت روزنامه رسمی و سمت ریاست «دارالترجمه» به وی واگذار شد. در سال ۱۳۰۰ به سمت وزارت انطباعات رسید و به لقب «اعتمادالسلطنه» مفتخر شد. ایرج افشار (به نقل از ملک‌پور، ۱۳۶۱، ص. ۳۳۹) درباره او چنین می‌گوید: «او مردی پرکار و علاقمند به تحقیقات ادبی بود... او کتب زیادی را تألیف کرد و توانست فضلا و دانشمندان عصر خود را در حلقه علمی و ادبی مجتمع سازد.» آدمیت (۱۳۵۵، ص. ۵۳) نیز او را از جمله افرادی می‌داند که به دلیل علاقه به آثار تاریخی و اجتماعی اروپا، دارای گرایشی قطعی به روشنفکری می‌داند.

ترجمه نمایش نامه طبیب اجباری در سال ۱۳۰۶ ق. انجام شد. اعتمادالسلطنه نیز همچون برخی از مترجمان آن روزگار، بیشتر در انتقال روح و مفاهیم کلمات و جملات به فارسی تلاش کرده و چندان در بند برگردانی دقیق نبوده است. ترجمه طبیب اجباری با استقبال بیشتری نسبت به ترجمه گزارش مردم‌گریز مواجه شد؛ زیرا زبان محاوره‌ای و عامیانه و تطبیق موضوع و اشخاص نمایش‌نامه با مسائل و شخصیت‌های ایرانی، همه از عواملی هستند که باعث شد طبیب اجباری دو بار به چاپ برسد و تقریباً بین محافل کتاب‌خوان شناخته شود. هدف مترجم از ترجمه این اثر را می‌توان اسباب تنبه و بیداری برخی از طبقات مردم دانست.

۳. عروس و داماد، نوشته مولیر، ترجمه میرزا جعفر قراچه‌داغی

### محتوای نمایش‌نامه

این کمدی را مولیر در ۱۸۶۸ نوشت. این نمایش‌نامه از لحاظ محتوا، پیوند بورژوا و خاندان اشرافی ورشکسته را به باد نقد می‌گیرد و در واقع هر دو جناح طبقاتی آن روزگار را به باد

تمسخر می‌گیرد. در این نمایش‌نامه مولیر یک بار دیگر مسئله ازدواج‌های تحمیلی، محدودیت زنان و سلطه و اختیار مطلق مردان را مورد انتقاد قرار می‌دهد (حیدری، ۱۳۴۹).

### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر

میرزا جعفر قراچه‌داغی یکی از مترجمان عصر ناصری بود که در سال ۱۲۵۰ ق. متولد شد. او در سمت منشی شاهزاده جلال‌الدین میرزا (پسر فتحعلی‌شاه قاجار) کار می‌کرد و بعضی از کارهای نویسندگی جلال‌الدین میرزا را نیز بر عهده داشت و تحت تأثیر افکار آن شاهزاده قرار گرفته بود. جلال‌الدین میرزا در سال ۱۲۸۹ در گذشت و میرزا جعفر قراچه‌داغی به‌عنوان منشی تحقیق به خدمت وزارت عدلیه در آمد. وی در سال ۱۲۹۲ شروع به کار در وزارت انطباعات نموده و به سمت میرزا و مترجم زبان ترکی در آمد. وی تا سال ۱۳۰۸ ق.، یعنی تقریباً تا اواخر عمرش، در وزارت انطباعات بود. طبق شواهد وی با بسیاری از روشنفکران یا روشنگرایان آن دوره مانند اعتمادالسلطنه، جلال‌الدین میرزا، میرزا یوسف مستشارالدوله و میرزا فتحعلی آخوندزاده شخصاً یا از راه مکاتبه در تماس بوده است. به گفته سیدنی چرچیل، قراچه‌داغی در ۱۲۵۰ ق. متولد شد و در ۱۳۱۰ در سن شصت سالگی درگذشت (مؤمنی، ۱۳۵۷).

قراچه‌داغی در بیان علت ترجمه این اثر چنین می‌گوید:

«در آن سنوات ترقی آیات که برای تعلیم و تعلم هرگونه فنون و هنر و تحصیل حصول هر نوع معرفت و کمالات از هر قبیل وسایل و اسباب لازمه در ادارات مخصوصی موجود و مهیا بوده طریق تحصیل ترقیات از موانع مصون و ابواب فتوح تعلیم و تربیت برای هر دور و نزدیک مفتوح است و نتایج آثار باریافتگان از کلی و جزئی در حجاب بیقدری مهمل نمانده.» (حیدری، ۱۳۴۹)

از این سخن چنین بر می‌آید که قراچه‌داغی موانع ترقی و پیشرفت را در جامعه خود دریافته و کوشیده تا با ترجمه این اثر برخی از محدودیت‌های حاکم بر جامعه‌اش را اعلان کند و آن را به گونه‌ای تلمیحی در بطن اجتماع به نقد بکشد. میرزا جعفر پس از ارائه این توضیحات، بی‌هیچ امیدی به چاپ این اثر فقط آرزو می‌کند که «دبیران انجمن حضور وزیر اعظم، میرزا علی‌اصغرخان امین‌السلطان» در آن امعان نظر کنند.

۴. مجموعه نمایش‌نامه تمثیلات، نوشته میرزا فتحعلی آخوندزاده، ترجمه میرزا جعفر

قراچه‌داغی

محتوای نمایش‌نامه

حیدری (۱۳۴۹) در مقدمه کتاب تمثیلات درباره میرزا فتحعلی آخوندزاده (۱۲۲۸-۱۲۹۵ ق.) چنین می‌نویسد: «او نویسنده، متفکر سیاسی و منتقدی ادبی اجتماعی بود که در تعقل فلسفی و اصلاح دین عقایدی تازه آورد، فردی بود که برای اولین بار نمایش‌نامه و داستان نویسی را به شیوه غربی در مشرق زمین رایج کرد.» آخوندزاده شش نمایش‌نامه کمدی را در مجموعه‌ای به نام تمثیلات در اصل به زبان ترکی نوشته است. تحقیقات نشان داده‌اند که محتوای اجتماعی انتقادی حاکم بر ساختار نمایشی نمایش‌نامه‌های مجموعه تمثیلات متأثر از کمدی هجوآمیز «بازرس» نوشته «گوگول» است (آدمیت، ۱۳۴۹). این نمایش‌نامه یکی از آثار ماندگار ادبیات نمایشی جهان است که به انتقاد از دستگاه بوروکرات فاسد تزار و نظام استبدادی حاکم بر روسیه می‌پردازد. آخوندزاده از این اثر تأثیر زیادی گرفته و شخصیت‌های این کمدی را در لباس «ایرانی» در نمایش‌نامه‌های شش‌گانه‌اش آورده است که محتوای هریک از آن‌ها را می‌توان به شرح زیر بیان کرد:

۱. نمایش‌نامه ملا ابراهیم خلیل کیمیاگر: این اثر در پی نشان‌دادن فضای جهل و خرافات حاکم بر زندگی مردم و ناآگاهی آنان است؛
۲. حکایت موسی ژوردان: بر پایه اعتقادات خرافی و نادانی و عوام‌فریبی ساحران است؛
- ۳- وزیرخان لنکران: این تمثیل در انتقاد از نظام دیوان‌سالار فئودالی نیمه‌استعماری ایران نوشته شده که ضمن بازگویی یک داستان عشقی مورد هجو قرار می‌گیرد. به گفته‌ای دیگر می‌توان این نمایش‌نامه را اولین کمدی اجتماعی انتقادی تاریخ نمایش ایران دانست (ملک‌زاده، ۱۳۶۳، ص. ۱۰۴)؛

۴. خروس قولدورباسان (دزدافکن): کمدی رمانتیک-روستایی است که به تصویرگری روابط فئودالی و همچنین حقوق زن در جامعه می‌پردازد؛

۵. مرد خسیس: با روایت سرگذشتی مردی خسیس، به زندگی اشخاص سوداگر و طماع می‌پردازد که ارزش‌های اجتماعی در ارتباط با پول برای آن‌ها معنا می‌شود و مناسبات اجتماعی و اقتصادی آدم‌هایی را که گرفتار آنند نیز بیان می‌کند؛

۶. وکلای مرافعه: این نمایش‌نامه نمایانگر روابط ظالمانه و فاسد دستگاه عدالت و زد و بند آن با مردمان با نفوذ و قدرتمند است.

### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر

همان‌طور که در توضیح ترجمه نمایش‌نامه عروس و داماد به مختصری از زندگی قراچه‌داغی اشاره شد، او خود در زمره روشنفکرانی قرار می‌گیرد که به اذعان محققان، همواره تحت تأثیر اندیشه‌ها و افکار آخوندزاده بوده است (کتاب تمثیلات). او در دیباچه ترجمه این اثر، هدف خود را از ترجمه چنین بیان می‌کند:

«... این فن تئاتر که اصلح و اهم و اول ترقیات است هنوز در ایران تا به امروز مشهور و متداول نشده بود... علم شریف تذهیب اخلاق که هرگز به نوع کم‌دی و فن نظیف تئاتر که لطف سخنان و الد گفتگوهاست، به زبان فارسی نوشته نشده و هموطنان ازین تمتع مهجورند... انشاءالله به توسط خامه این گمنام انتشار و اشتهارش برای اهل مملکت وسیله بصیرت ...» واقع افتد. (حیدری، ۱۳۴۹، ص. ۲۱)

آنچه به روشنی می‌توان در این اظهار او دریافت کرد، همان آرزوی بصیرت او برای مردم است. در اینجا ذکر این نکته حائز اهمیت است که اگر چه آن زمان «فن تئاتر» پدیده‌ای نو محسوب می‌شد، در شرایط خفقان و استبداد و جهل می‌توانست وسیله‌ای برای انتقاد به روش تمسخر باشد.

### ۵. خدعه عشق، نوشته فردریک شیلر، ترجمه میرزا یوسف‌خان اعتصام‌الملک

#### محتوای نمایش‌نامه

شیلر این نمایش‌نامه را در سال ۱۷۸۴ نوشته است. از این نمایش‌نامه معمولاً با عنوان «بورژوا-تراژدی» یاد می‌شود. او در مضامین این نمایش‌نامه ضمن نشان‌دادن عشقی پر شور، روابط فاسد در دربارهای حکومت‌های ایالات آلمان را نیز نشان می‌دهد. از این گذشته، این نمایش‌نامه را جزو نخستین آثار «نمایش سیاسی» در آلمان می‌دانند.

### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر

یوسف اعتصام‌الملک، پدر پروین اعتصامی فرزند ابراهیم اعتصام‌الملک (رئیس کل دارایی تبریز) بود. او قبل از بیست‌سالگی در تبریز ادبیات فارسی و عربی، فقه و اصول، و زبان فرانسه را فرا گرفت. خدمات او در سراسر عمرش بسیار متنوع و گسترده بود. او مؤسس اولین چاپخانه سربی در تبریز بود و در دور دوم مجلس شورای ملی به نمایندگی مردم برگزیده شد و در سال ۱۲۸۹ مجله اجتماعی سیاسی بهار را تأسیس کرد. بعدها از کار سیاست فاصله گرفت و به امور فرهنگی پرداخت. در اواخر عمر به عضویت کمیسیون معارف مجلس شورای ملی درآمد.

درباره چرایی ترجمه این اثر چه توجیهی بلیغ‌تر از کلام خود یوسف اعتصام‌الملک نمی‌توان یافت که روشنگر انگیزه‌های او باشد. او می‌گوید:

«شیلر از مشاهیر شعرا و فضیلتی آلمان است و موضوع همین تئاتر 'خُدعه و عشق' سخن از وقایعی حسی است و از مبالغه و اغراق افسانه‌نگاری عاری است ولی مقاصد بلند و نصایح ارجمند را متضمن است. کمتر کتابی است که جامع این همه مزایا و محتوی بر این همه محسنات معنوی باشد. شیلر در این تئاتر خواننده را به مکارم اخلاق و محامد صفات ترغیب می‌کند... مرد آن است که از آرایش خواسته‌های نفسانی پاک و منزّه باشد و در حفظ ناموس و شرف بکوشد...» (ملک‌پور، ۱۳۶۱، ص. ۲۷۷)

اگرچه شهرت اعتصام‌الملک غالباً به واسطه فعالیت‌های فرهنگی او در اواخر سلطنت قاجار است اما نزدیکی خانوادگی او به دستگاه حکومت و اطلاع از اوضاع سیاسی مملکت انگیزه‌ای قوی برای ترجمه آثاری روشنگرانه همچون رمان بینوایان و این نمایش‌نامه دارد.

۶. تئاتر ضحاک، نوشته سامی بیک عثمانی، ترجمه میرزا ابراهیم خان آجودان‌باشی

(ملقب به امیر تومان)

#### محتوای نمایش‌نامه

این نمایش‌نامه که بیشتر محتوایی ضد استبدادی و ضد استعماری دارد و انتشار آن مقارن با نخستین حرکت‌های مشروطه‌طلبانه در سال ۱۳۲۳ ق. است، دارای اهمیتی فوق‌العاده است. داستانی که سامی بیک آن را مأخذ نمایش‌نامه خود قرار داده، داستان ضحاک، پادشاهی بیگانه و

ظالم در ایران است که تمام تلاشش از بین بردن «کیش جم» است و در این راه از هیچ ستمی و بیدادی دریغ نمی‌ورزد. سامی‌بیک در مقدمه این نمایش‌نامه بر این باور است که مرقومات او همواره متأثر از اتفاقات ملی تاریخ ملل مختلف دنیاست و این قصه، قصه‌ای تاریخی است (سامی‌بیک، ۱۲۸۱). این نمایش‌نامه در پنج پرده و هفتاد صحنه تنظیم شده است و از آغاز حکومت ضحاک و قیام کاوه تا به تخت نشستن فریدون ادامه می‌یابد.

### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر

بنا بر مقدمه کتاب می‌توان دریافت که ابراهیم (امیرتومان) پسر میرزا علی‌اکبرخان که آجودان‌باشی توپخانه بوده، در سال ۱۲۸۴ خورشیدی مقارن با سلطنت مظفرالدین شاه قاجار و به تشویق و توصیه ندیم‌السلطان، وزیر انطباعات و دارالترجمه آن زمان، این نمایش‌نامه را ترجمه کرده است. ندیم‌السلطان به‌هنگام وزارت، از آنجایی که جو سیاسی تغییر یافته بود، در آستانه مشروطه و اوج فعالیت‌های مطبوعاتی علیه استبداد دولت قاجار در اقدامی ظلم‌ستیزانه امیرتومان را که خود متفکر و نمایش‌نامه‌نویسی بصیر بود به ترجمه این اثر دعوت کرد و بعدها خودش به‌دلیل این تندروی‌ها از وزات انطباعات عزل شد (دایره‌المعارف کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱۳۹۲). اگرچه تا پایان دوران سلطنت قاجاریه اکثر نمایش‌نامه‌ها به جز مواردی که در بالا به آن اشاره شد، سبک و سیاقی یکسان داشتند، با آغاز زمزمه‌های مشروطیت، نمایش‌نامه‌نویسان روشنفکر و معرفت‌بینی همچون امیرتومان، طبع خود را در این زمینه نیز آزمودند.

### ۷. نامه نادری، نوشته نریمان نریمان اف، ترجمه تاج ماه آفاق الدوله

#### محتوای نمایش‌نامه

نریمان اف، نمایش تاریخی «نادرشاه» را در ۱۸۹۹ یعنی همزمان با آغاز دوران مشروطه به زبان ترکی نوشت. او در آثار خود متأثر از دو نویسنده بزرگ بوده است. اولی «آخوندزاده» که غالباً مسائل اخلاقی مرتبط با فرهنگ فئودالی را مطرح می‌کند و دیگری «گوگول» که طنزپردازی واقع‌گراست و همه چیز را از دریچه طنز می‌نگرد (ملک‌پور، ۱۳۶۳). این اثر اولین نمایش‌نامه تاریخی فارسی نیز محسوب می‌شود که به تاریخ سلطنت سه تن از شاهان ایران پرداخته است. در این اثر بیشتر به مقوله استبداد شاهی و حکومت ظالمانه و خودکامه پرداخته

شده است. این داستان و همزمانی آن با دوران انقلاب مشروطه را می‌توان همسو با آغاز موج مشروطه‌خواهی در ایران دانست.

#### پیشینه مترجم و انگیزه‌های او از ترجمه این اثر

می‌توانیم بگوییم تاج‌ماه آفاق‌الدوله نخستین زنی است که در ایران دست به کار ترجمه می‌زند. تاج‌ماه در ابتدای نمایش‌نامه «نامه نادری» خود را کمیته تاج‌ماه آفاق‌الدوله، همشیره «آقا اسماعیل آجودانباشی» و عیال «فتح‌الله ارفع‌السلطنه طالش» معرفی می‌کند. تاج‌ماه اهل زنجان و فرزند علی‌اکبرخان آجودانباشی یکی از نظامیان قاجاری بود. آشنایی و نزدیکی این بانوی مترجم را به اوضاع حاکم بر دستگاه حکومت در اواخر سلطنت قاجار به‌واسطه حرفه نظامی پدرش، می‌توان عامل ایجاد انگیزه در وی برای بازنمود سرگذشت شاهان در نمایش‌نامه «نامه نادری» دانست. در حالی که بانو آفاق‌الدوله بانویی ادیب بوده و مجموعه‌اشعاری از خود و مجموعه‌ای مجزا از اشعار شعرای دوره قاجاریه به‌جای گذاشته است، این اثر، تنها اثر ترجمه‌شده اوست که می‌تواند علاوه بر علاقه و توانایی فردی وی به ترجمه، دال بر انگیزه بیدارگری او نیز باشد.

#### ۴. نتیجه‌گیری

نگاهی به مطالب آمده روشن می‌سازد که عوامل و شرایط داخلی ایران و تاحدودی خارج از ایران در زمان قبل از مشروطه اعم از اجتماعی، سیاسی، فرهنگی چگونه مترجمان آگاه و روشنفکران زمان را به‌سوی گزینش نمایش‌نامه‌های خاصی سوق داده است. در واقع مترجمان با درک نسبتاً صحیحی از شرایط و کسب تجارب ارزشمند به‌واسطه حضور در جریان‌های آن زمان، هرکدام با اندیشه‌های خاص و متفاوت اما شاید با یک هدف، آن هم بهبود وضع نابسامان ایران قبل از مشروطه، در صدد بهبود اوضاع برآمدند. شرایطی که در آن نبود قانون برای ترقی و پیشرفت باعث درجا زدن جامعه شده بود و باعث شده بود وضع رفاه و سلامت و امنیت اجتماعی وخیم و نابسامان باشد.

توده‌های خاموش و ظلم‌پذیر ایران به‌دلیل عدم آگاهی از حقوق خود و همچنین نبود خط فکری هدفمند و تجددخواه و در کل محرومیت از آزادی، بیش از هر چیز دیگری نیازمند

بودند تا از این جریان رهایی پیدا کنند که این امر با تألیف و ترجمه آثار فکری باارزشی همچون نمایش‌نامه‌ها ممکن می‌نمود. چنانکه محسن مقدم (۱۳۷۳) نیز در نقد آثار داستانی برادرش حسن مقدم می‌گوید: «برادرم (حسن) می‌گفت: مردم باید آگاه و بیدار باشند و باید با کمک قلم این اسلحه مرگ‌ناپذیر دست به مبارزه‌ای همه‌گیر بزنیم تا بالاخره این وطن پاره‌پاره و زندگی توده‌پر از هرج و مرج و خرافات سروسامانی بگیرد... از خواب بیدار شوید!»

وقتی از این منظر به ترجمه نگاه می‌کنیم، در می‌یابیم ترجمه دارای هویت مستقلی است که هم تابع مقتضیات زمان و هم تابع انتخاب‌های مترجم است؛ «انتخاب‌های مترجم تابع جهان‌بینی، نظرها، تعصب‌ها و دیدگاه‌های اوست که خود زاینده اجتماعی است که مترجم در آن زیسته یا می‌زید» (فرحزاد، ۱۳۸۲، ص. ۳۳).

از جمع‌بندی مطالب و شواهدی که در خلال این نوشتار ارائه شد می‌توان به اهمیت و جایگاه مهم ترجمه‌ها در رواج تفکر انتقادی و افزایش آگاهی‌های سیاسی اجتماعی عصر قاجار پی برد. بررسی تحلیلی آثار و رساله‌های انتقادی دوره قاجار و ارزیابی موقعیت طراحان آن‌ها نشان می‌دهد که صاحبان این آثار غالباً مترجم بوده یا به زبان‌های بیگانه تسلط داشته‌اند. ظهور و بروز سایر چنین ترجمه‌های انتقادی در جامعه و حتی در میان توده مردم، تحت تأثیر همین آثار ترجمه‌شده بوده است. این ترجمه‌ها، مجرای آگاهی جامعه از تحولات و درک علل عقب‌ماندگی ایران بوده و دستاوردهای مهم این آگاهی، در گرایش به نوخواهی، افزایش مطالبات اجتماعی سیاسی و گسست از اندیشه سنتی، خود را آشکار ساخت.

#### کتابنامه

- آدمیت، ف. (۱۳۴۹). *اندیشه‌های میرزا فتحعلی آخوندزاده*. تهران: خوارزمی.
- آدمیت، ف. (۱۳۵۵). *ایدئولوژی نهضت مشروطیت*. تهران: پیام.
- بزرگمهر، ش. (۱۳۷۸). *تأثیر متون نمایشی بر تئاتر ایران*. تهران: تیبان.
- تقیان، ل. (۱۳۷۴). *درباره تعزیه و تئاتر در ایران*. تهران: نشر مرکز.
- جمشیدی، ا. (۱۳۷۳). *حسن مقدم و جعفرخان از فرنگ آمده*. تهران: زرین.
- حیدری، ع. (۱۳۴۹). *مقدمه تمثیلات: شش نمایش‌نامه و یک داستان میرزا جعفر قراچه‌داعی*. تهران: خوارزمی.



- دایره‌المعارف کتابداری و اطلاع‌رسانی. (۱۳۹۲). برگرفته از: <http://portal.nlai.ir>
- زیباکلام، ص. (۱۳۷۸). *سنت و مدرنیته*. تهران: روزنه.
- عثمانی، س. (۱۳۸۱). *تئاتر ضحاک*. ترجمه میرزا ابراهیم امیرتومان. تهران: خورشید.
- فرحزاد، ف. (۱۳۸۲). چارچوبی نظری برای نقد ترجمه. *مطالعات ترجمه*، ۱(۳)، ۲۹-۳۶.
- فرحزاد، ف. (۱۳۹۰). ترجمه در دوران دفاع مقدس. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱(۴۴)، ۱۳۵-۱۵۹.
- مدنی گیوی، ف. (۱۳۸۸). تاریخ ترجمه نمایش‌نامه در ایران. *فصلنامه درباره مترجم*، ۷، ۹-۲۹.
- ملک‌پور، ج. (۱۳۶۱). *ادبیات نمایشی در ایران*. ج ۱. تهران: توس.
- ملک‌پور، ج. (۱۳۶۳). *ادبیات نمایشی در ایران*. ج ۲. تهران: توس.
- یاحقی، م. (۱۳۸۸). *جویبار لحظه‌ها: جریان‌های ادبی معاصر ایران*. تهران: جامی.
- Chesterman, A. (2006). Questions in the sociology of translation. In J.F. Duarte, A. A. Rosa & T. Seruya (Ed.), *Translation studies at the interface of disciplines* (pp. 9-27). Netherlands, Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (2009). The name and nature of translator studies. *Journal of Language and Communication Studies*, 42(2), 13-23.
- Gouanvic, J.-M. (2010). Outline of a sociology of translation informed by the ideas of Pierre Bourdieu. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, pp. 119-129.
- Hatim, B, & Jeremy, M. (2004). *Translation an Advanced Resource Book*. New York: Rutledge.
- Pym, A. (2006). On the social and cultural in translation studies. In M. S. a. Z. J. Anthony Pym (Ed.), *Sociocultural aspects of translating and interpreting* (Vol. 19, pp. 255-258). Amsterdam: John Benjamins.
- Wolf, M. (2007). Bourdieu's "rule of the game": an introspection into methodological questions of translation sociology. *Matraga, Rio de Janeiro*, 14(20), 130-141.

ترفندهای بومی‌سازی در ترجمه فارسی فیلم‌های کارتونی: «رئیس مزرعه»، «شنل قرمزی»،  
و «پاندای کونگ‌فوکار»

عباس امام (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران)

abassemaam@yahoo.com

Doi: 10.22067/61830

### چکیده

اکثریت قریب به اتفاق مطالبی که تا کنون در گستره جهان و نیز در سطح کشور ما در زمینه ترجمه نوشته شده و می‌شود، درباره مسائل مرتبط با ترجمه کتبی است و با وجود گسترش روزافزون و پرشتاب ترجمه دیداری شنیداری<sup>۱</sup>، از بررسی مسائل و مشکلات و چند و چون این گونه ترجمه، کمتر نامی به میان می‌آید. به‌عنوان مثال، می‌دانیم که در حال حاضر در کشور ما، ترجمه ده‌ها فیلم و سریال از/ به زبان‌های مختلف، دوبله آن‌ها، و نیز زیرنویسی برای برخی از این همه فرآورده‌های دیداری-شنیداری، هم مخاطبان میلیونی دارد و هم تأثیرات زبانی فرهنگی بسیار، و هم انجامشان ده‌ها نفر و چندین نهاد دولتی و غیردولتی را به خود مشغول داشته است. ولی حقیقت این است که در زمینه آموزش و پژوهش مسائل این حوزه تخصصی، متأسفانه تناسبی بین عمل گسترده و نظریه‌پردازی اندک در آن باره دیده نمی‌شود. این نوشتار، تلاشی است خرد در راستای جبران این کاستی کلان. نویسنده کوشیده است تا با بررسی فیلم‌نامه و ترجمه فارسی سه فیلم کارتونی «پاندای کونگ فوکار»، «شنل قرمزی» و «رئیس مزرعه»، چگونگی به‌کارگیری «ترفندهای بومی‌سازی» مترجمان و نیز صدآپیشگان (دوبلورها) ایرانی را در آن‌ها مد نظر قرار دهد و نوعی «دسته‌بندی هشت‌گانه» برای «جایگزین‌سازی» تدوین و عرضه نماید. نتایج پژوهش نشان داد که مترجمان و صدآپیشگان ایرانی با هدف عمده «سرگرم‌سازی مخاطب» می‌کوشند تا در ترجمه‌های خود عمدتاً از یکی یا ترکیبی از «ترفندهای هشت‌گانه» مورد اشاره این نوشتار استفاده کنند.

**کلیدواژه‌ها:** ترجمه، ترجمه دیداری-شنیداری، بومی‌سازی، جایگزینی، ترفند، سرگرم‌سازی.

### 1. Audio-Visual Translation

## ۱. مقدمه

تقریباً از اواخر قرن بیستم به بعد، جهان وارد دوران جدیدی از فعالیت‌های ترجمه محور شد: گذار از «ترجمه کتبی» و «ترجمه شفاهی»، به سمت «ترجمه رسانه محور». البته، ما هنوز هم در سطح جهان به طور عام، در حال تجربه کردن این دوران گذار هستیم؛ دورانی پرشتاب از ترجمه، دوبله، صداگذاری، زیرنویسی و سایر این گونه فعالیت‌ها در مورد صداها فیلم، سریال و برنامه‌های مستند گوناگون تلویزیونی و چندرسانه‌ای.

به همین دلیل است که امروزه با پدیده‌های تازه‌ای در فضای رسانه روبه‌رو هستیم؛ به‌عنوان

مثال:

۱. انواع گوناگون بازی‌های رایانه‌ای مبتنی بر پاره‌ای فیلم‌های سینمایی یا سریال‌ها و برنامه‌های پرطرفدار تلویزیونی؛

۲. پیدایش تارنماهای رسمی برای برخی فیلم‌های سینمایی یا سریال‌ها و برنامه‌های پرطرفدار تلویزیونی؛

۳. زیرنویسی به یک یا چندزبانه برای برخی فیلم‌ها و سریال‌ها؛

۴. زیرنویسی برنامه‌های رسانه‌ای به منظور کمک به افراد ناشنوا یا دارای نقص شنوایی؛

۵. بهره‌گیری گسترده از زبان اشاره در پاره‌ای از برنامه‌های رسانه‌ای؛

۶. رشد فزاینده کانال‌های تلویزیونی، ماهواره‌ای و اینترنتی؛

۷. رواج برنامه‌های تلویزیونی سازگار با تلفن‌های همراه یا سایر وسایل ارتباطی جدیدتر؛

۸. رواج هرچه گسترده‌تر پخش‌کننده‌های قابل حمل و مینیاتوری DVD، Mp3 و نظایر

آن‌ها؛

۹. گسترش پاره‌ای برنامه‌های تلویزیونی، ماهواره‌ای و اینترنتی دارای قابلیت ترجمه همزمان

به چندین زبان متفاوت؛

۱۰. گسترش فزاینده نرم‌افزارهای برگردان مطالب گفتاری به قالب نوشتاری.

برای بحث مفصل‌تر و همه‌جانبه درباره این گونه‌های حوزه ترجمه دیداری شنیداری توصیه

می‌شود.

به اُرو<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، دیاز-سینتاس<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، چیارو<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) و پرز گنزالز<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) مراجعه کنید.

## ۲. وضعیت فعلی ترجمه دیداری شنیداری در ایران

با توجه به گسترش فراگیر و در عین حال فزاینده رسانه‌های دیداری شنیداری گوناگون در قالب سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای گوناگون، جای شگفتی نیست که ببینیم این رسانه‌ها و برنامه‌هایشان در بین اقشار مختلف جامعه ایران، در میان رده‌های سنی مختلف و تا دورترین شهرها و روستاهای کشور نفوذ کرده و دارای کاربران و علاقه‌مندان بسیاری هستند. در کنار کاربرد گسترده ترجمه و دوبله این مواد و مطالب دیداری شنیداری، شاهد فعالیت‌های عملی مترجمان فیلم‌نامه‌ها به فارسی (و گاه به سایر زبان‌های رایج در کشور)، دوبله آثار در تعداد زیادی استودیوهای دولتی و غیردولتی، زیرنویسی برای آن‌ها و سایر این گونه موارد نیز هستیم به نحوی که در این بازار-صنعت پویا، صدها تن به‌عنوان تولیدکننده و میلیون‌ها تن به‌عنوان کاربر یا مصرف‌کننده درگیر هستند.

از سوی دیگر، در زمینه پژوهش زبان‌شناختی و ترجمه‌محور در این حوزه وسیع، متأسفانه در نشریات تخصصی مربوط ایرانی کارنامه پرباری به چشم دیده نمی‌شود. به‌عنوان مثال، در دو نشریه معتبر و تخصصی ترجمه‌پژوهی کشور، یعنی فصلنامه «مترجم» و فصلنامه «مطالعات ترجمه» (هرکدام با بیش از ۲۰ سال سابقه)، حتی پنج تا ده مقاله نیز در این زمینه به چاپ نرسیده است، در حالی که در همان دوره زمانی، ده‌ها مقاله در حوزه ترجمه‌شناسی کتبی به چاپ رسیده است. این کاستی‌ها، در حالی است که به‌نظر می‌رسد پژوهش‌های بسیاری از جنبه نشانه‌شناسی، مطالعات میان‌فرهنگی، پژوهش‌های رسانه‌محور، تهیه و تدوین برنامه‌ها و نرم‌افزارهای مربوط، و نیز گونه‌شناسی تطبیقی و مقابله‌ای<sup>۵</sup> می‌تواند.

- 
1. Orero
  2. Diaz Cintas
  3. Chiaro
  4. Perez Gonzalez
  5. Comparative & Contrastive Genre-Analysis

در چارچوب نیازهای خاص جامعه فارسی‌زبان ایران (و سایر کشورهای فارسی‌زبان منطقه) صورت گیرد، مانند:

- بومی‌سازی نرم‌افزارهای غیر ایرانی / فارسی (چه از جنبه فناوری و چه از نظر زبانی فرهنگی)
- بررسی چگونگی تأثیر تحولات فناوری چندرسانه‌ای بر گونه‌های سنتی و متعارف ترجمه دیداری شنیداری

- بررسی ابعاد حقوقی و اخلاقی ترجمه‌های دیداری شنیداری
- کندوکاو دقیق در چگونگی سنجش و ارزیابی کیفی ترجمه‌های دیداری شنیداری کشور

- آموزش مترجمان دیداری شنیداری و چالش‌های آن
- مزایا (یا معایب) آموزش زبان‌های خارجی از طریق ترجمه دیداری شنیداری
- محاسن (یا آسیب‌های) ترجمه‌های دیداری شنیداری (درون‌زبانی و میان‌زبانی) به‌عنوان ابزارهای آموزشی زبان دوم/خارجی
- امکان و ارزش برقراری ارتباط و تعامل سازنده میان دست‌اندرکاران حرفه‌ای ترجمه دیداری شنیداری و پژوهشگران علمی-دانشگاهی
- جهانی‌سازی و فرآیندهای ترجمه دیداری شنیداری (به فارسی)
- بررسی تاریخی عملکرد مترجمان دیداری شنیداری ایرانی، فعالین این حوزه، و برجستگی‌های حرفه‌ای هر یک از آنها

### ۳. ترفندهای بومی‌سازی در ترجمه و دوبله فیلم‌های انیمیشن: پیشینه پژوهش

به‌گفته‌ی نوتی (۱۹۹۵، ص. ۲۰) یکی از صاحب‌نظران برجسته ترجمه‌پژوهی و به پیروی از فیلسوف آلمانی شلایرماخر<sup>۱</sup>، «فرآیند بومی‌سازی، عبارت است از تبدیل قوم‌محور یک متن بیگانه به ارزش‌های فرهنگی زبان مقصد به‌نحوی که گویی پدیدآورنده اصل اثر، مخاطبان فضای فرهنگی‌زبانی جامعه مقصد را مد نظر داشته است». به این ترتیب، می‌بینیم که فرآیند

1. Schleiermacher

بومی‌سازی، نوعی دستکاری و دخل و تصرف در یک اثر و بازنویسی (یا بازآفرینی) آن به نفع مخاطبان زبان و فرهنگ مقصد است. همچنین، صاحب‌نظری دیگر در مورد جنبه دیگری از این موضوع این‌گونه اظهار نظر کرده است «ترجمه یک اثر، ممکن است از پاره‌ای جهات به صورتی اساسی ریشه در هنجارهای زبان و فرهنگ مبدأ داشته باشد، ولی ممکن است همان ترجمه از پاره‌ای جنبه‌های دیگر به شکلی بنیادین از اصل اثر فاصله بگیرد تا بتواند در فرهنگ و زبان مقصد پذیرفتنی و جا بیافتد» (تیموژکو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵، ص. ۲۱). منابع جدیدتر نیز دیدگاه‌هایی کمابیش مشابه مطرح کرده‌اند مانند آلیچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰ و رامیری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶.

واقعیت این است که کارگردان‌های آمریکایی و اروپایی جزء اولین کسانی بودند که به موضوع موانع زبانی و مشکلات دوبله فیلم‌های انیمیشن و کارتونی علاقه‌مند شدند (چیارو<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹) ولی بعدها پژوهشگرانی دیگر نیز به کندوکاو در این زمینه کشیده شدند، به‌گونه‌ای که پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد امروزه و در آغاز قرن بیست و یکم مطالعات ترجمه‌پژوهی در این زمینه از حوزه‌های رو به رشد این‌گونه پژوهش‌هاست (دنتون و سیامپی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). در این بخش به برخی از این پژوهش‌ها و یافته‌های آن‌ها به اختصار اشاره خواهد شد:

یکی از این گونه پژوهش‌ها، توسط هلگرن<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) صورت گرفت که وی طی پژوهش خود، کاربرد تلمیحات و کنایه‌ها<sup>۷</sup> در فیلم کارتونی «خانواده سیمپسون‌ها»<sup>۸</sup> را مورد مطالعه قرار داد. پژوهش دیگر، توسط گال<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) صورت گرفت، که وی در پژوهش خود دو ترجمه رومانیایی و مجارستانی فیلم کارتونی «فرار مرغ‌ها» یا «فرار جوجه‌ای»<sup>۱۰</sup> را در مقایسه با اصل انگلیسی آن مورد ارزیابی قرار داد. وی علاوه بر نتایج دیگر، متوجه شد که در بیشتر موارد ترجمه طنزهای کلامی و بازی با کلمات خوب از آب در نیامده است. یک پژوهشگر دیگر به

1. Tymoczko
2. Ulrych
3. Ramieri
4. Chiaro
5. Denton & Ciampi
6. Hellgren
7. Allusions
8. The Simpsons
9. Gall
10. Chicken Run

نام پروزیاک<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) به تغییرات مفهومی در ترجمه طنزهای کلامی ترجمه لهستانی فیلم پرطرفدار «شِرک<sup>۲</sup>» پرداخت. برزینسک<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نیز ترجمه لهستانی چند فیلم کم‌دی کارتون را مورد پژوهش قرار داد، و با بررسی یک پیکره زبانی متشکل از یکصد گفتگوی نمایشی پی برد که در این مجموعه، پرکاربردترین راهکارها عبارت‌اند از «محل‌سازی<sup>۴</sup>» و «خلاقیت زبانی». همچنین، سونگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۲) با بررسی مسائل مرتبط با ایدئولوژی حاکم، ذهنیت فرهنگی بومی و نقش فعال مترجم در گزینش زبانی خلاق، این نکته را مطرح کرد که براساس معیارهای رایج فرهنگی، می‌بایستی زبان کارتونها را متناسب با سن و هویت فرهنگی اخلاقی کودکان و نوجوانان هر جامعه معین تعیین کرد، ولی در عین حال باید کوشید تا ترجمه و دوبله از نظر هنری، فرهنگی و زبانی دچار آسیب نشود و برای مخاطبین جامعه مقصد نیز جذابیت داشته باشد. پژوهشگری به نام ناچکبیا<sup>۶</sup> (۲۰۱۲) نیز با کندوکاو در ترجمه گرجستانی فیلم «مادآگاسکار»، به این نکته پی برد که نسخه گرجستانی این فیلم در حقیقت اقتباسی از اصل اثر بوده و پر است از اصطلاحات عامیانه و لهجه‌های محلی که کارتونها را برای مخاطب مناسب‌تر کرده و استفاده از تلمیحات نیز تأثیر سرگرم‌کنندگی فیلم و شدت بومی‌سازی آن را دوچندان کرده است.

بررسی‌های نگارنده در منابع ایرانی نیز نشان می‌دهد که در این زمینه به جز چند مقاله و پایان‌نامه محدود، ظاهراً کاری صورت نگرفته است. مقاله اول، به قلم پرینا قمی (۱۳۸۸) است؛ دومی، پایان‌نامه‌ای به قلم پریسا جوادی (۲۰۱۰) و مورد سوم، مقاله‌ای نوشته جمالی منش، فتح‌اللهی و راهخدا (۲۰۱۰) می‌باشد. در مقاله قمی، پس از مقایسه متن اصلی با ترجمه و دوبله فارسی شش اثر کارتون، مشاهده شد که در فرآیند ترجمه و دوبله از هفت استراتژی استفاده شده است: بسط، نقل به مضمون، انتقال، جابجایی، حذف نسبی<sup>۷</sup>، تکرار، و حذف. ضمناً، این موضوع به اثبات رسید که در این فرآیند، هنجارهای همزمان‌سازی (مانند همزمان‌سازی

- 
1. Bruzdziak
  2. Shrek
  3. Burczynska
  4. Localization
  5. Song
  6. Nachkebia
  7. Decimation

حرکات لب، یکسان‌سازی حرکات لب، همزمان‌سازی کنشی و همسان‌سازی شخصیتی) نیز در تصمیم‌گیری‌های مترجم و دوبلور نقش بس مهمی ایفا می‌کنند.

جوادی (۲۰۱۰) نیز در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود که در زمینه موضوع طنز و طنزپردازی در کارتون‌های دوبله‌شده فارسی است، کوشیده تا با بهره‌گیری از مدل ترجمه وینی و داربلنه<sup>۱</sup> (۱۹۹۵)، درصد بار طنز تعبیّرات طنزآمیز دوبله فارسی را با اصل انگلیسی آن‌ها مقایسه کند. همچنین، در مقالهٔ جمالی‌منش، فتح‌اللهی و راهخدا (۲۰۱۰) تلاش شده تا با انجام پژوهشی تجربی بر اساس تجزیه و تحلیل دو فیلم زیرنویس‌شده دوبله فارسی (Ring1 و Ring2)، نوع راهبردهای تصریح، معین شده و سپس دسته‌بندی شوند. نتایج این پژوهش نشان داد که برخلاف تصور و با وجود محدودیت‌های شدید زمانی، در این نوع ترجمه دیداری‌شنیداری از راهکار تصریح استفاده شده است.

#### ۴. روش‌شناسی

##### ۴.۱. هدف پژوهش، پرسش‌ها، چارچوب نظری و شیوه انجام پژوهش

با توجه به آنچه در بالا درباره اهمیت روزافزون گسترش و محبوبیت فیلم‌های کارتونی در میان ملل مختلف، اقشار سنی و رده‌های اجتماعی گوناگون، و به‌ویژه کودکان و نوجوانان گفته شد، ما نیز در این نوشتار بر آن هستیم تا در پرتو چارچوب نظری مباحث مرتبط با «بومی‌سازی» ونوتی، ۱۹۹۵، آلیخ، ۲۰۰۰ و رامیری، ۲۰۰۶ چگونگی و ابعاد به‌کارگیری «ترفندهای بومی‌سازی» در ترجمه و دوبله این گونه فیلم‌ها در جامعه فارسی زبان ایران را مورد بررسی و کندوکاو قرار دهیم و همچنین نوعی دسته‌بندی نیز برای آن‌ها ارائه دهیم. ضمناً، تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد در جامعه فارسی‌زبان به جز منابع بالا، در این زمینه کاری درخور صورت نگرفته است. در هر حال، ما در اینجا با دو پرسش اساسی روبه‌رو هستیم:

۱. ترفندهای بومی‌سازی در فیلم‌های کارتونی دوبله‌شده به فارسی کدامند؟

۲. پرکاربردترین ترفند بومی‌سازی در فیلم‌های کارتونی دوبله‌شده به فارسی کدام است؟

برای دستیابی به این هدف و یافتن پاسخ پرسش‌های پیش‌گفته، سه فیلم کارتونی دوبله‌شده

1. Vinay& Darbelne



به فارسی انتخاب شد: «رئیس مزرعه»، «شنل قرمزی» و «پاندای کونگ فوکار». سپس، متن اصلی فیلم‌نامه انگلیسی هریک از سه فیلم نامبرده از منابع اینترنتی<sup>۱</sup> مربوط دریافت گردید. بعد، هر یک از این فیلم‌نامه‌ها، بصورت مستقل با ترجمه و دوبله فارسی آن‌ها مقایسه شد تا بتوان داده‌های پژوهش را در قالب یک پیکره زبانی مناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار داد. به این ترتیب، این پژوهش یک پژوهش توصیفی است که در پی تشخیص و تعیین ترفندهای بومی‌سازی در این گونه فیلم‌های دوبله‌شده فارسی است.

#### ۲.۴. ویژگی‌های سه فیلم کارتونی مورد نظر این پژوهش

##### جدول ۱. ویژگی‌های سه فیلم کارتونی مورد نظر این پژوهش

عنوان اصلی	عنوان فارسی	سال تولید	زمان پخش فیلم	کارگردان	مؤسسه ترجمه/دوبله‌کننده فیلم
Barnyard	رئیس مزرعه	۲۰۰۶	دقیقه ۸۲	استیو ادکرک	پخش دنیای هنر
Hoodwinked	شنل قرمزی	۲۰۰۵	دقیقه ۸۰	کوری ادواردز	مؤسسه رسانه‌های تصویری
Kung Fu Panda	پاندای کونگ فوکار	۲۰۰۸	دقیقه ۹۲	مارک آزبورن	انجمن گویندگان جوان تهران

چکیده داستانی این سه فیلم به این ترتیب است که «رئیس مزرعه»، بخشی از زندگی گاوی است به نام «اوتیس»؛ گاوی بی‌خیال و فاقد احساس مسئولیت. پدر اوتیس، به نام «بن»<sup>۲</sup>، رئیس مزرعه است و به پسرش نصیحت می‌کند که «باید برای خودت مرد شوی»، تا این که یک شب «بن» با یک گله گرگ که به لانه مرغ و جوجه‌های مزرعه حمله ور شده اند، درگیر می‌شود. در این کشمکش، «بن» کشته می‌شود، و از آن به بعد «اوتیس» مسئول امنیت مزرعه می‌شود. این کار برای اوتیس چالش بزرگی است؛ چرا که باید همواره آماده درگیری با گرگ‌ها باشد. در آغاز، این کار برایش ساده نیست ولی با همکاری دوستانش موفق می‌شود با دشمنان مزرعه مقابله کرده و جان خود و سایر ساکنان آنجا را از خطر نجات دهد. داستان فیلم «شنل

۱. برگرفته از: WWW.Veryabc.COM و WWW.IMSDB.COM

2. Otis

3. Ben

قرمزی» نیز این است که دستورالعمل‌های شیرینی‌پزی یک شیرینی‌فروشی را دزدیده‌اند و به همین دلیل حیوانات زیادی که در شیرینی‌فروشی کار می‌کنند از کار بی‌کار می‌شوند. در حالی که نیروهای پلیس در تعقیب مجرمان هستند در خانه مادر بزرگ اوضاع به هم می‌ریزد، و شنل قرمزی، آقا گرگه، هیزم‌شکن و مادر بزرگه آرامش جنگل را برهم می‌زنند. بعد، پلیس همه را دستگیر می‌کند و در اینجاست که هر کدام از متهمان روایت خود از ماجرا را بیان می‌کند. ماجرای فیلم «پاندای کونگ فوکار» نیز زندگی خرسی است مسخره و درشت هیکل به نام «پو» که عاشق ورزش کونگ فو است، هرچند عملاً با رموز آن آشنایی ندارد. دلیل عدم آشنایی وی با فوت و فن‌های این هنر رزمی نیز این است که تمام طول روز را ناچار است در مغازه آش‌فروشی پدرش کار کند و همین امر باعث می‌شود نتواند خودی نشان دهد؛ اما بعد، ناگهان آرزوهایش به واقعیت می‌پیوندد چرا که با گروه افسانه‌ای «پنج دلاور آتشین» آشنا می‌شود و زیر نظر استاد آن‌ها «شیفو»<sup>۱</sup>، شروع به یادگیری اصول و فنون رزمی کونگ فو می‌کند. در نقطه مقابل آن‌ها ببری کینه‌توز به نام «تای لانگ» قرار دارد و پو ناچار می‌شود برای دفاع از خود در برابر او فنون را به کار بسته و مبارزه کند. سرانجام، این قهرمان نامطمئن موفق می‌شود تا بر ترس خود غلبه کند و متوجه می‌شود که بزرگ‌ترین نقطه ضعف او در واقع بزرگترین نقطه قوت اوست.

## ۵. تحلیل داده‌ها و نتایج

برای یافتن پاسخ پرسش‌های تحقیق، متن فیلم نامه‌های هر سه فیلم به دو زبان اصلی انگلیسی و ترجمه فارسی آن‌ها (به‌عنوان پیکره اصلی پژوهش) مورد بررسی قرار گرفت تا دریابیم که مترجمان (و درعمل، مدیران دوبلاژ/صداپیشگی) در راستای باورپذیر ساختن و دل‌پسندتر کردن هرچه بیشتر فیلم‌های غربی برای مخاطب فارسی زبان ایرانی، از چه ترفندهایی برای «بومی‌سازی» استفاده می‌کنند. در این راستا، مواردی که یا در اصل متن انگلیسی یا در ترجمه فارسی فیلم‌نامه دارای بار فرهنگی بومی تشخیص داده شد معین گردیدند. نتایج کار نشان داد که مترجمان ایرانی برای تحقق این رویکرد و برای بومی‌سازی عناصر فرهنگی

1. Po  
2. Shifu

گوناگون متفاوت با فرهنگ و زبان ایرانی/فارسی، عمدتاً از راهکار «جایگزین سازی» در قالب یکی یا ترکیبی از «هشت ترفند» زیر استفاده می کنند:

جدول ۲. جایگزین کردن خوراکی ها و آشامیدنی های غربی با خوراکی ها و آشامیدنی های بومی ایران

شماره	اصل انگلیسی خوراکی یا آشامیدنی	معادل بومی ایرانی خوراکی یا آشامیدنی	عنوان فیلم
۱	Chocolate icing	خامه شکلاتی	شنل قرمزی
۲	Snickers-doodles	نون قندی	شنل قرمزی
۳	Donut	پیراشکی	شنل قرمزی
۴	Short bread	کیک یزدی	شنل قرمزی
۵	Noodle	آش رشته	پاندای کونگ فو کار
۶	Bean bun	حلیم	پاندای کونگ فو کار
۷	Almond cookie	کلوچه	پاندای کونگ فو کار
۸	Dice-cut vegetables	آش شله قلمکار	پاندای کونگ فوکار
۹	Rump roast	آبگوشت گاوپاش	رئیس مزرعه
۱۰	Machaca	تاس کباب	رئیس مزرعه
۱۱	Miss rosy cake	نقل و نبات	رئیس مزرعه
۱۲	Little pudding pop	قندک کوچولو	رئیس مزرعه
۱۳	Cider	شربت سیب	رئیس مزرعه

جدول ۳. جایگزین کردن لهجه اجتماعی انگلیسی با لهجه ای ایرانی

شماره	اصل انگلیسی لهجه اجتماعی	لهجه اجتماعی مشابه بومی ایرانی	عنوان فیلم
۱	What are you doing?	تو چکار داری م کنی؟ [می کنی؟]	پاندای کونگ فوکار
۲	What does it look like I'm doing?	چکار دارم م کنم؟	پاندای کونگ فوکار
۳	What?	بله؟	پاندای کونگ فوکار
۴	How did I do?	چکار بکنم م؟	پاندای کونگ فوکار
۵	I don't understand.	م که شرفم [شیر فهم] نمی شوم	پاندای کونگ فوکار
۶	What's that noise you are making?	چکار م کنید؟ سر و صدا م کنید؟	پاندای کونگ فوکار
۷	What?	نگام کنی؟	پاندای کونگ فوکار

۸	Broth runs deep in our veins.	خون شله تو رگامونه.	پاندای کونگ فوکار
۹	You'll sell noodles to all of them	تو هم م تونی حسابی آش بوفورشی [بفروشی]	پاندای کونگ فوکار
۱۰	That settles it.	ای فیصله ش بید [بود]	پاندای کونگ فوکار
۱۱	Thanks.	ممنان! [ممنون]	پاندای کونگ فوکار
۱۲	Dude ,I love parties.	پسر! م عاشق میمانی ام [مهمانی ام]	پاندای کونگ فوکار
۱۳	Yeah?	بوگو! بوگو! [ بگو! بگو!]	پاندای کونگ فوکار
۱۴	You boys just steer clear of Otis, all right?	شوماها [شماها] بهتره دور و بر اووتیس نپلکین! حله؟!	رئیس مزرعه
۱۵	Never! You are all gonna die!	آره ، تو نمیری زایدی!	رئیس مزرعه
۱۶	Wait a second! Photo!	جلسه کون [کن] [ببینیم] [ببینیم] بابا، اول عکس بگیریم [بگیریم] بعد...	رئیس مزرعه
۱۷	What? What? What happened?	اوا، اوا، چرا همچی شد؟	رئیس مزرعه
۱۸	You didn't do that..	ای زبونتو مار بزنه !	رئیس مزرعه
۱۹	These are ruthless and desperate creatures!	یه مش [مشت] نالوطی سنگدل و بی مروت!	رئیس مزرعه
۲۰	Second item, and number three	مسله دویم [دوم] بعدش مسله سیم [سوم]	رئیس مزرعه
۲۱	Ok, Let's hit it.	عرایض تموم [تمام]	رئیس مزرعه
۲۲	Wrong number!	اشتب [اشتباه] گرفتی !	رئیس مزرعه
۲۳	Great!	حرف نری [نداری]!	رئیس مزرعه

## جدول ۴. جایگزین کردن یک تعبیر غیراصطلاحی انگلیسی با یک تعبیر اصطلاحی فارسی

شماره	تعبیر غیراصطلاحی انگلیسی	تعبیر اصطلاحی ایرانی/فارسی	عنوان فیلم
۱	You'll get all wet.	موش اب کشیده می شی!	شنل قرمزی
۲	You got it.	زدی تو خال!	شنل قرمزی
۳	Come up with that yourself?	شیرت خشک نشه وقت؟!	شنل قرمزی

۴	Yeah.	گل گفتی!	شنل قرمزی
۵	You got me.	مچمو گرفتی!	شنل قرمزی
۶	You sure this is the right place?	مطمئنی سرکار نیستیم؟!	شنل قرمزی
۷	I can't believe.	توو کتم نمی ره!	شنل قرمزی
۸	This is not my responsibility.	من اصلا ریخت این حرفا نیستم! این هندونه مال زیر بغل ما نی!	رئیس مزرعه
۹	Stop it!	حرفای صد من ی غاز نزنین!	رئیس مزرعه
۱۰	You know what I'm talking about.	زکی! ماروباش با کی اومدیم سبزه به در!	رئیس مزرعه
۱۱	Cows don't like houses much. They prefer it out there in the meadow.	خب، حوصله شون سر رفته دیگه زن، سر چراغی رفتن بیرون ی دوری بزنین.	رئیس مزرعه
۱۲	Nothing can touch us.	معلومه تویم نمی تونه تکونمون بده!	رئیس مزرعه
۱۳	Oh, that's nice, good.	گل بود و به سبزه نیز آراسته شد!	رئیس مزرعه
۱۴	You look the other way.	شتر دیدی، ندیدی!	رئیس مزرعه
۱۵	You have a lot to learn.	تا گوساله گاو شود!	رئیس مزرعه
۱۶	When I was young and crazy.	وقتی جوون بودم و کله م بوی قرمه سبزی می داد!	پاندای کونگ فوکار
۱۷	We all have our places in the world.	هر کسی را بهر کاری ساختندا!	پاندای کونگ فوکار
۱۸	Maybe I just quit and go back making noodles.	شاید بهتره بی خیال شم و برم کشکمو بسابم!	پاندای کونگ فوکار
۱۹	Quit, don't quit, noodles, don't noodles.	بی خیال شی یا نشی، آش کشک خالته!	پاندای کونگ فوکار
۲۰	We are dead, so dead, very dead.	کارمون ساخته س! دخلمونو آوردن!	پاندای کونگ فوکار
۲۱	Don't worry Master!	بد به دلت را نده!	پاندای کونگ فوکار
۲۲	He turned bad, and now he is in jail.	توو زرد ار آب دراومد و بعد افتاد توی هلفدوونی!	پاندای کونگ فوکار
۲۳	I can't even beat you to the stairs.	من حتا نمی تونستم تمبونو بالا بکشم!	پاندای کونگ فوکار
۲۴	I've done awesome.	گل کاشتم!	پاندای کونگ فوکار
۲۵	Don't tempt me.	اون روومو بالا نیار!	پاندای کونگ فوکار

## جدول ۵. جایگزین کردن تعبيرات غير اصطلاحی انگلیسی با برساخته های اصطلاحی و عامیانه فارسی

شماره	تعبیر غیر اصطلاحی انگلیسی	تعبیر برساخته اصطلاحی یا عامیانه فارسی	عنوان فیلم
۱	The Furious Five bowed in respect to this great Master.	پنج آتشین به علاوه منهای یک به این استاد جلیل شهناز احترام می گذاشتند.	پاندای کونگ فوکار
۲	You were dreaming about noodles?	دیگه خواب نبود تو ببینی، قلمبه!	پاندای کونگ فوکار
۳	My son	تپلکم!	پاندای کونگ فوکار
۴	It's tables 2, 5, 7 and 12.	هفلشتا غذا باید ببری!	پاندای کونگ فوکار
۵	The sword of heroes	شمشیر لینچان	پاندای کونگ فوکار
۶	I guess so.	چاکر، غلام شما!	پاندای کونگ فوکار
۷	No, no, no .	نه. جوون مادرت این کارو نکن!	پاندای کونگ فوکار
۸	Yeah . We're clear, we are so clear .	شیر فم شدم. ! خرس فم شدم ! پاندا فم شدم !	پاندای کونگ فوکار
۹	How's that...	آدم نمی دونه روی این ماریپیچیا بندری برقصه یا الویه!	پاندای کونگ فوکار
۱۰	That was awesome . Let's go again.	آخ پاندا پلو شدم. آخ، جوون اضافه	پاندای کونگ فوکار
۱۱	Of course it's Shifu. What do you think I'm doing?	معلومه که شیفوئه . پس، فکر کردین پیف پیفوئه؟	پاندای کونگ فوکار
۱۲	Feeling a little nauseous...	آبگوشت کوبیده شدم!	پاندای کونگ فوکار
۱۳	That Kung Fu stuff	این ژانگولر بازیها	پاندای کونگ فوکار
۱۴	Yeah, excellent !	مرگ من! چاکرم!	پاندای کونگ فوکار
۱۵	Outnumbered a thousand to one, but you didn't stop .	یه نیگا به چپ، یه نیگا به راست. زدی تو چشش، لنگ تو هوا، لگد به عقب	پاندای کونگ فوکار
۱۶	Oh, sorry about that .	آخ، اوخ، جر خورد این!	پاندای کونگ فوکار
۱۷	Pig .	خیکی!	رئیس مزرعه
۱۸	Just take a seat .	ببند فک رو!	رئیس مزرعه
۱۹	Little tight .	اتل متل تلمبه، بکش کنار قلمبه!	رئیس مزرعه
۲۰	Thank you.	سمبت درس!	رئیس مزرعه
۲۱	Manabunga !	بکش کنار، گاوی نشی!	رئیس مزرعه
۲۲	See, I learn .	دیدی گوساله ت گاوشد؟ زت یاد!	رئیس مزرعه
۲۳	I'm sorry about that .	وای، خیلی خیلی شرمنده. خاک به گورم. درد و بلات به کاسه سرم!	رئیس مزرعه

۲۴	Come here fisherman .	ای پدر سوخته !	رئیس مزرعه
۲۵	Wild Mike !	دی جی پشمک !	رئیس مزرعه
۲۶	That doesn't apply to this . This is a totally ,situationally different suspect .	موقع خوش خوشان و عشق و حالتون ما می شیم حمال و کار را بنداز ! موقع بدبختی می شیم رئیس؟ آره ؟ زر او مدی، قورمه سبزی !	رئیس مزرعه
۲۷	I love the smell of the bacon .	من عاشق غذا های حیوانی ام. گوسفند و بز نیستم که علف و یونجه بخورم !	رئیس مزرعه
۲۸	It's not like we have a lot of options.	الاغم ! پروفیسور که نیستم ! راه دیگه ای نیس !	رئیس مزرعه
۲۹	Then , hello , party .	بعدم، دیمبالو دیمبول !	رئیس مزرعه
۳۰	I smell buttermilk .	بوی یونجه سبزی میاد !	رئیس مزرعه
۳۱	We are rebels . We are the wildest .	ما الاغ ترین گاوا ی دنیا هستیم !	رئیس مزرعه
۳۲	You have come to the wrong place .	صد بار گفتم جای من نخواب ! این هزار و سیصد و شونزده بار !	رئیس مزرعه
۳۳	Oh, man ! Man, oh , man.	اوه، بچه ها ای داد، ای بی داد ای داد، ای با داد ! بامداد !	رئیس مزرعه
۳۴	Oh , milk me .	غلط کردم. دیگه شیر خوری نمی کنم.	رئیس مزرعه
۳۵	I'll bring you back a drink or something .	وقتی برگشتم ، به چیزی واست مبارم بخوری، مثلا یونجه پفکی !	رئیس مزرعه
۳۶	You are a big meanie .	تو خیلی پدر سوخته ای !	رئیس مزرعه
۳۷	Themtiny .	شغال زپرتیای فسقلی !	رئیس مزرعه
۳۸	I got it . I got it !	کسی نیاد جلو ! این فیتله مال خیکیه !	رئیس مزرعه
۳۹	Chubbaface , you crazy cow !	عروسکی ، گنده بکی ، واسه دل کوچیکم تکی !	رئیس مزرعه
۴۰	Say I'm smooshy . I'm smooshy !	بگو من نازگلم ، من شاسگولم !	رئیس مزرعه
۴۱	Gotcha !	دمبتو گرفتم !	شنل قرمزی
۴۲	What's that smell ?	می کشی دهنتو یا پوزبند می خوای؟	شنل قرمزی
۴۳	This player -hater	این جوجه فکلی !	شنل قرمزی
۴۴	Yeah baby!	جوونمی جوون !	شنل قرمزی

### جدول ۶. جایگزین کردن اصطلاحات عمومی انگلیسی با اصطلاحات و تعبیرات عامیانه فارسی

شماره	اصطلاح عمومی انگلیسی	اصطلاح یا تعبیر عامیانه فارسی	عنوان فیلم
۱	Got a way to back up this?	مدرک داری بذار تنگش !	شنل قرمزی
۲	My mom 's half-loon.	ننه مام خدا بیامرز، مخش تاب داشت !	شنل قرمزی
۳	Howdy partner.	بزت به چاک ، ریفیق !	شنل قرمزی

۴	Who is the bandit?	دزده کدوم خریه؟!	شنل قرمزی
۵	Are you telling me we're back to square one?	تو از اول شب داری واسمون لترانی می خونی. حلام برگشتی سر خونه اول؟	شنل قرمزی
۶	What is he saying?	چی بلغور کردی؟	شنل قرمزی
۷	What is it boy?	عینهو آدم بنال!	شنل قرمزی
۸	That hurts.	دماغ سوخته خریداریم!	شنل قرمزی
۹	Never!	آره، تو بمیری زائیدی!	زییس مزرعه
۱۰	Didn't we all know that?	ببند فکوا!	رئیس مزرعه
۱۱	That's nice , Dad!	باشه، الاغ دانا! بابا!	رئیس مزرعه
۱۲	All righty !	ای باغت آباد انگوری!	رئیس مزرعه
۱۳	Oh man, you are killing me dude!	آی کیو! حالا ما ی چیزی گفتیم ها!	رئیس مزرعه
۱۴	Only one old fat you !	تو یالغوز ابله تک و تنهایی!	رئیس مزرعه
۱۵	Would you stop? Come on!	ول کن! عجب آویزونی هستی!	رئیس مزرعه
۱۶	Congratulation, boss!	تبریک می گم آقای رئیس! نوکرم!	رئیس مزرعه
۱۷	Give me a piece of wood over there.	شیطونه می گه بزئم همشونه شل و پل کنم!	رئیس مزرعه
۱۸	What else was I gonna do?	می خواستی چیکار کنم، نغله؟!	رئیس مزرعه
۱۹	Hey, whoa, no !	هی! زکی! اینو!	رئیس مزرعه
۲۰	Right? Yeah !	نه! نکمه!	رئیس مزرعه
۲۱	I hear the music over there .	ای وای بازم صدای مزغون و دامبول و دبمبولشون میاد!	رئیس مزرعه
۲۲	Come on, move it !	د زود باش! تکون بده اون خیک پهنو!	رئیس مزرعه
۲۳	No, I mean sure . I no mind you.	مزاحم سگ کیه؟!	رئیس مزرعه
۲۴	Could you just not say anything?	می شه لطف کنی و اون گاله ات رو ببندی؟	رئیس مزرعه
۲۵	No way, no way !	عمرا! صد سال سیاه!	رئیس مزرعه
۲۶	Shoot ! I told you they can smell it. !	مرده شور ببره! گفتم که بوش بهشون می رسه	رئیس مزرعه
۲۷	Here we come !	بزئ گاراژ که ما اومدیم!	رئیس مزرعه
۲۸	Just take the bowl !	چقد می لمبونی؟ یاالله بدو دیگه!	رئیس مزرعه
۲۹	All right . Let's go .	جوون جفت سبیللات پایه ام!	رئیس مزرعه
۳۰	Sure you were !	آره جوون خودت!	رئیس مزرعه
۳۱	Second	مساله دویم!	رئیس مزرعه



۳۲	Let's hit it !	عرایض تموم !	رئیس مزرعه
۳۳	Human articles	کالای انسونی !	رئیس مزرعه
۳۴	Have some fun.	یخده خوش میذگرونیم !	رئیس مزرعه
۳۵	Thanks Pop! You're the best!	ای دمت گرم ! حرف نری !	رئیس مزرعه
۳۶	There's no way this is happening .	عمرا من این کارو نمی کنم. اصلا راه نره !	رئیس مزرعه
۳۷	Chopper	هلی کوفتر !	رئیس مزرعه
۳۸	Wait !	یو ، یوخده صب کن ببینم !	رئیس مزرعه
۳۹	All right , come on . Give me your best shot!	زپلشت ! هه هه رخصت !	رئیس مزرعه
۴۰	Have you seen Otis?	اوتیس رو این دور ورا نی یدی ؟	رئیس مزرعه
۴۱	Phone	تلیفون !	رئیس مزرعه
۴۲	Actually,	راسیاتش !	رئیس مزرعه
۴۳	Whatch got? You got nothing cause I got it right. Here you picking on my friends?	خب چی میگی؟ این گوی و این میدون. به رفیقای من گیر می دی؟ مگه خودت خوار مادر نداری؟	پاندای کونگ فوکار
۴۴	Don't tempt me!	اون رومو بالا نیار !	پاندای کونگ فو کار
۴۵	It was a stupid dream !	آخه کار بچه فوفولا بود !	اندای کونگ فوکار
۴۶	Tough job!	من حتا نمی تونم تمبونمو بالا بکشم !	پاندای کونگ فوکار

## جدول ۷. جایگزین کردن آهنگ های انگلیسی با آهنگ های قدیمی یا بومی ایرانی

شماره	اصل متن انگلیسی فیلم	آهنگ قدیمی یا بومی ایرانی جایگزین شده	عنوان فیلم
۱	Well, I won't back down. No, I won't back down . You can stand me up at the gate of hell, but I won't back down. Gonna stand my ground. Won't be turned around, and I'll keep this world from dragging me down. Gonna stand my ground.	من همونم که یه یروز می خواستم دریا بشم. می خواستم بزرگترین دریای دنیا بشم. آرزو داشتم برم تا به دریا برسم. شبو آتیش بزنم تا به فردا برسم... [ خواننده، حسن شماعی زاده ، خواننده ایرانی قبل از انقلاب اسلامی ایران ]	رئیس مزرعه
۲	Buck teeth, bark in my claws I'm a tree critter Sticks and stones are my bread and bones I'm a tree critter	لب کارون، آخ آخ چه گل بارون می شه وقتی که میشن دلدارون تو شط تو بعد از ظهرا ، غوغا می شه	شنل قرمزی

		می خونن نغمه ها توی ایوون [خواننده، نعمت الله آغاسی، خواننده قبل از پیروزی انقلاب اسلامی ایران]	
۳	Ba baba-da ba –da Ba baba	دیری ری ری ، دیری ، دیری ری ری ، [بخشی از آهنگ سستی و بومی ایرانی «بادا بادا مبارک بادا »]	شنل قرمزی
۴	I got horns that hold the muffins And I got horns that hold the pies	بخشی از آهنگ محلی فولکلوریک خراسانی «یه دونه انار، دو دونه انار ، سیصد دونه مروارید» " آفتاب لب بوم نور افشونه سماور جوشه یارم تنگ طلا دوش گرفته، غمزه می فروشه »	شنل قرمزی
۵	Happily ever after agency...	بخشی از ترانه کودکانه ایرانی «عروسک قشنگ من قرمز پوشیده ".....	شنل قرمزی
۶	In the woodie with the goodies for the Jacks and Jills...	بخشی از یک تصنیف فولکلوریک ایرانی با مطلع شعر «از قند و عسل ساخته ام جوجه خروس ".....	شنل قرمزی

## جدول ۸. حذف عناصر زبانی فرهنگی غربی

شماره	متن انگلیسی مورد استفاده در فیلم	عبارت یا جمله حذف شده	عنوان فیلم
۱	I am Lutheran.	حذف شده	رئیس مزرعه
۲	I can't even reach mine.	حذف شده	رئیس مزرعه
۳	There is an «L» on this boy's forehead.	حذف شده	رئیس مزرعه
۴	Otis? Are we supposed to not yell 'Rock'?	حذف شده	رئیس مزرعه
۵	We can't yell «Tree « or «ROCK»	حذف شده	رئیس مزرعه
۶	Yeah, I should really go, Mr. Jordan Air.	حذف شده	رئیس مزرعه
۷	You know me , Ladykiller.	حذف شده	رئیس مزرعه
۸	I say «Nifty» . I do, and sometimes even «Swift» . I'll say that.	حذف شده	رئیس مزرعه
۹	I'm Bombastic, Really fantastic Mr. Boom , Boom, Boom. Boom	حذف شده	رئیس مزرعه
۱۰	Imagine, me making tofu?	حذف شده	پاندای کونگ فو کار
۱۱	Property of Crane	حذف شده	پاندای کونگ فو کار
۱۲	I've seen enough.	حذف شده	پاندای کونگ فو کار
۱۳	I could come at you Monkey style, or I'm coming at yasnikity- snake	حذف شده	پاندای کونگ فو کار
۱۴	The Battle of Weeping River .	حذف شده	پاندای کونگ فو کار

۱۵	Far away places?	حذف شده	شنل قرمزی
۱۶	Paul's Bunion Cream has a soothing formula	حذف شده	شنل قرمزی
۱۷	These tunnels, I need one that leads to Pucket Grove	حذف شده	شنل قرمزی
۱۸	Greg Stiltskin	حذف شده	شنل قرمزی
۱۹	The Muffin Man	حذف شده	شنل قرمزی
۲۰	Battle of the Iron Cage Gladiators	حذف شده	شنل قرمزی

## جدول ۹. عبارت یا عباراتی که در متن انگلیسی فیلم‌نامه وجود ندارند

شماره	عبارت یا عبارات متن اصلی انگلیسی	متن ترجمه فارسی فیلم‌نامه	عنوان فیلم
۱	وجود ندارد	ابر و باد و مه و خورشید و فلک در کارند تا تو نانی به کف آری و به غفلت نخوری	رئیس مزرعه
۲	وجود ندارد	بس که زدم من زیر آواز به کنج این جنگلا	رئیس مزرعه
۳	وجود ندارد	پر پرواز می خواستی که پریدی مگه نه؟ من آمده ام وای! حالا دارم می رم!	رئیس مزرعه
۴	وجود ندارد	آی ننه!	شنل قرمزی
۵	وجود ندارد	بابا تو دیگه کی هستی؟	شنل قرمزی
۶	وجود ندارد	دستای من شده ده تا! شصتای اون شده ده تا! آخ جوون! با قال محل، آخ جوون!	شنل قرمزی
۷	وجود ندارد	هی نفتی، نفتی، نفتی!	شنل قرمزی
۸	وجود ندارد	آخ جون! آخ جون! دام دارم، آخ جون!	شنل قرمزی
۹	وجود ندارد	امشب که شیر شیرم، از خوشحالی می میرم!	شنل قرمزی
۱۰	وجود ندارد	چرا من همچینک می شم؟ چرا آخه این جور می شم؟ چه خوابی دیدم خدا می دونه!	شنل قرمزی
۱۱	وجود ندارد	فکر می کنی به همین راحتی راز قدرت بی نهایت رد می دارم توی دست توی بی عرضه؟ هان؟	پاندای کونگ فوکار
۱۲	وجود ندارد	این قد نزدیک نیا، دهننت بو می ده!	پاندای کونگ فوکار
۱۳	وجود ندارد	شیفوی شاخ پشمکی، گوش پشمکی!	پاندای کونگ فوکار
۱۴	وجود ندارد	الفرار! هوار! اینا می خوان منو به کشتن بدن، بابا شله پز!	پاندای کونگ فوکار
۱۵	وجود ندارد	بیا جلو گوگولی!	پاندای کونگ فوکار

۱۶	وجود ندارد	حالا دیگچه بزون! ببینم کیفور شدی؟ آره؟ چه بکونم؟ فکر کن غداس! آره نون لواش!	پاندای کونگ فو کار
۱۷	وجود ندارد	کاسه را بگیر تا تنبانت سفت کنم!	پاندای کونگ فو کار
۱۸	وجود ندارد	چقد می لمبونی؟ یا الله، بدو دیگه!	پاندای کونگ فوکار
۱۹	Uh, I guess so!	چاکر غلام شومام!	پاندای کونگ فو کار
۲۰	وجود ندارد	یه ضرب المثل قدیمی هس که می گه شتر در خواب بیند رشته برشته، باباش بزغاله کشته	پاندای کونگ فوکار
۲۱	وجود ندارد	توی دست توی بی عرضه؟ هان؟	پاندای کونگ فو کار
۲۲	وجود ندارد	حال من که به هم می خورره!	پاندای کونگ فو کار
۲۳	وجود ندارد	جوون مادرت این کارو نکن!	پاندای کونگ فو کار
۲۴	وجود ندارد	جان نثار خدمتون ارادت ویژه دارم	پاندای کونگ فو کار
۲۵	وجود ندارد	آدم نمی دونه روی این ماریچی ها بندری برقصه یا الویه! آی، آی، اوفی، این ور دلم ....	پاندای کونگ فو کار

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

حال، چنانچه در پی یافتن پاسخ دو پرسش پژوهش مورد اشاره در بالا، نگاهی اجمالی به جداول هشت‌گانه بالا بیندازیم، خواهیم دید که مترجمان (و نیز مدیران دوبلاژ) ایرانی برای غرابت‌زدایی از مفاهیم و مطالب متن زبان مبدأ و همچنین بومی‌سازی مطالب این گونه فیلم‌ها، عمدتاً از سه ترفند یا رویکرد بهره برده‌اند:

- جایگزین ساختن واژه‌ها و اصطلاحات زبان مبدأ (انگلیسی) با همسانانی از زبان مقصد (فارسی) (جداول ۲ تا ۷):
- افزودن کامل آوا، واژه، ترکیب و اصطلاحی در زبان مقصد در برابر آنچه که در فیلم‌نامه زبان مبدأ وجود ندارد (جدول ۹):
- حذف نسبی یا کامل آوا، واژه، ترکیب یا اصطلاح زبان مبدأ و سایر عناصر زبانی فرهنگی غیربومی در زبان مقصد (جدول ۸).

چنانچه بخواهیم با اعداد و ارقام نسبت و تناسب بهره‌گیری از هر یک از این ترفندها را نشان دهیم، خواهیم دید که مجموعاً در هر سه فیلم ۱۳ مورد جایگزین‌کردن خوراکی‌ها و آشامیدنی‌های غربی با خوراکی‌ها و آشامیدنی‌های بومی ایرانی به چشم می‌خورد (جدول ۲)،

۲۳ مورد جایگزین کردن لهجه‌ای اجتماعی با لهجه‌ای اجتماعی/جغرافیایی ایرانی (جدول ۳)،  
 ۲۵ مورد جایگزین کردن یک تعبیر غیراصطلاحی انگلیسی با یک تعبیر اصطلاحی فارسی  
 (جدول ۴)، ۴۴ مورد جایگزین کردن تعبيرات غیراصطلاحی انگلیسی با برساخته‌های اصطلاحی  
 و عامیانه فارسی (جدول ۵)، ۴۶ مورد جایگزین کردن اصطلاحات عمومی انگلیسی با  
 اصطلاحات و تعبيرات عامیانه فارسی (جدول ۶)، ۶ مورد جایگزین کردن آهنگ‌های انگلیسی  
 با آهنگ‌های قدیمی یا بومی ایرانی (جدول ۷)، و ۲۵ مورد افزودن عناصر زبانی غیر موجود در  
 فیلم‌نامه متن انگلیسی مبدأ (جدول ۹).

حال چنانچه با دقت باز هم بیشتری به این یافته‌ها و ارقام و آمار بنگریم، در خواهیم یافت  
 که به نظر می‌رسد «بومی‌سازی» مطالب عمدتاً از طریق «جایگزین‌سازی» و به‌ویژه از طریق سه  
 ترفند مورد مشاهده در جدول‌های ۴، ۵ و ۶ انجام می‌گیرد؛ به ترتیب، با بسامد ۲۵ مورد، ۴۴  
 مورد و ۴۶ مورد. به سخن دیگر، به نظر می‌رسد که مترجمان ایرانی این فیلم‌ها کوشیده‌اند تا  
 برای نزدیک‌تر شدن هرچه بیشتر مطالب فیلم‌ها و به‌ویژه مخاطبان اصلی این گونه فیلم‌ها، یعنی  
 نوجوانان و جوانان به فضای زبانی فرهنگی ایرانی، فیلم‌نامه‌ها را در جاهای مختلف و با درجات  
 مختلف غرابت‌زدایی کرده و سپس با ترفندهایی آن‌ها را بومی‌سازی کرده تا تأثیری ماندگارتر  
 (و به‌ویژه، سرگرم‌کننده) بر جای بگذارند. به این ترتیب، گمان می‌رود نتایج کلی این پژوهش  
 در راستای تأیید تعریف ونوتی از بومی‌سازی مطالب ترجمه‌شده از یک زبان مبدأ به زبان  
 مقصد دیگر باشد چرا که از نظر وی «بومی‌سازی» عبارت است از «فرآیند تبدیل قوم‌محور یک  
 متن بیگانه با ارزش‌های فرهنگی زبان مقصد به نحوی که گویی پدیدآورنده اصل اثر مخاطبان  
 فضای فرهنگی‌زبانی مقصد را مد نظر داشته است» (ونوتی، ۱۹۹۵، ص. ۲۰). طبیعی است  
 ترجمه فرآورده‌های فرهنگی، همچون فیلم‌های کارتونی، نیازمند ترجمه اصطلاحات و تعبيراتی  
 است از زبان و فرهنگ غیربومی که در صورت موفقیت مترجم در انجام درست این امر،  
 می‌تواند به‌درستی از تحمیل ارزش‌ها، اعتقادات، رسوم و نمادهای غیرخودی بر زبان و فرهنگ  
 خودی پیشگیری نماید.

در واقع، نتایج این پژوهش بیانگر آن است که ترجمه و دوبله فیلم‌های بیگانه مورد نظر  
 به‌گونه‌ای صورت گرفته که گویی فیلم‌نامه‌ها در اصل به فارسی نوشته شده‌اند؛ روند

نزدیک‌سازی مفاهیم فرهنگی‌زبانی موجود در فیلم‌نامه‌های انگلیسی به زبان فارسی و فرهنگ ایرانی با دقت و ظرافت بسیاری صورت گرفته تا به نوعی انطباق‌گفتمانی میان‌زبانی ضروری برای انتقال مفاهیم و مسائل فیلم‌ها صورت گیرد. از آنجا که مهم‌ترین نقش این گونه فیلم‌ها نه فقط صرف انتقال اطلاعات و دانش بلکه «سرگرم‌سازی» مخاطب به نظر می‌رسد، در نتیجه مترجمان فیلم‌نامه‌ها در مواردی به‌ناچار از اصول متعارف ترجمه چشم پوشیده و فیلم‌نامه‌ها را به صورت آزاد و عمدتاً با هدف بومی‌سازی هرچه بیشتر فیلم به فارسی برگردانده‌اند. این اقدام ظاهراً با رویکرد ینگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) همخوانی دارد که هدف ترجمه را فقط و فقط محدود به انتقال و انتشار اطلاعات نمی‌داند.

در هر صورت، در ارتباط با پاسخ پرسش شماره ۲ این تحقیق می‌توان گفت با توجه به تجمع بسامدهای چشمگیر سه ترفند مورد اشاره در جدول‌های ۴، ۵ و ۶ به نظر می‌رسد می‌توان ادعا کرد که مترجمان ایرانی این گونه فیلم‌ها دارای این «گرایش» هستند که متن فیلم‌نامه‌های انگلیسی را با استفاده حداکثری از تعبیرات اصطلاحی، عامیانه‌ها، و کوچه‌بازاری‌های فارسی و ضرب‌المثل‌های بومی ایرانی برای مخاطب عمدتاً نوجوان و جوان ایرانی باورپذیرتر ساخته و بومی‌نمایانه‌تر کنند. به این ترتیب، این سخن ما همسو با دیدگاهی است که برخی آن را در چهارچوب مبحث کلی «ارجاعات فرهنگی ویژه»<sup>۲</sup> مورد بحث قرار داده‌اند (چپارو، ۲۰۰۹) و برخی دیگر آن را با اصطلاحاتی مانند «پیوندزنی فرهنگی»<sup>۳</sup> یا «انطباق فرهنگی»<sup>۴</sup> دسته‌بندی کرده‌اند. تحقیق و نظریه‌پردازی قرار داده‌اند (هروی و هیگینز، ۱۹۹۲)؛ یعنی فرآیندی که در طی آن مترجم می‌کوشد عناصر زبان و فرهنگ غیرخودی را با ترفندهایی به صورت بافتارمند شفاف، باورپذیر، و دلنشین در زبان خودی بومی سازد.

از سوی دیگر، از آنجا که براساس این پژوهش این گمانه مطرح شد که گویی «هدف» مترجمان (و نیز مدیران دوبلاژ) ایرانی عمدتاً «سرگرم‌سازی مخاطبان» (و به‌ویژه مخاطبان

- 
1. Yang
  2. Culture- specific references
  3. Cultural transplattation
  4. Cultural transposition
  5. Hervey & Higgins

نوجوان و جوان) ایرانی است، در نتیجه شاید بتوان این یافته‌ها را در پرتو «نظریه هدفمندی»<sup>۱</sup> که توسط ورمیر<sup>۲</sup> (۱۹۸۴، ۲۰۰۴) مطرح شده نیز به بوته نقد و بررسی کشاند؛ چرا که می‌دانیم براساس این نظریه «ترجمه، عملی است هدفمند که هدف آن معطوف به متن مقصد است؛ به این معنا که اولویت را به هدف مفروض/علنی مترجم حقیقی یا حقوقی در زبان و فرهنگ مقصد می‌دهد». از این روست که از این دیدگاه، هدف ارتباطی ترجمه دستیابی به ترجمه‌ای مبتنی بر برابری تنگاتنگ<sup>۳</sup> با متن مبدأ نیست چرا که این نوع ترجمه برای ارزیابی شایسته متن مقصد ضرورتاً مناسب به نظر نمی‌رسد، بلکه در حقیقت متن مقصد باید در عین وفاداری نسبی به متن مبدأ، آن‌چنان یکدست باشد که مخاطب زبان و فرهنگ مقصد آن را درک کند (شاتلورث و کاوی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۶).

در عین حال، با توجه به یافته دیگر این پژوهش که اعلام می‌کند ترجمه این فیلم‌ها به‌گونه‌ای با ظرافت صورت گرفته که تماشاگر فیلم‌ها، «حضور» و «پیدایی» مترجم را احساس نمی‌کند، در این مورد نیز به نظر می‌رسد این ادعا در چهارچوب نظریه لارنس ونوتی موسوم به «ناپیدایی مترجم»<sup>۵</sup> نیز قابل تفسیر باشد؛ چرا که به گفته ونوتی «همین ناپیدایی مترجم است که باعث می‌شود تا متن زبان مبدأ در زبان مقصد بومی گردد، و در عین حال بیگانه بودن متن مبدأ نیز به چشم نخورد» (ونوتی، ۱۹۹۵، ص. ۱۶-۱۷).

#### ۶.۱. کاربست‌ها و پژوهش بیشتر

هرچند این پژوهش نمی‌تواند با قاطعیت ادعا کند که یافته‌های حاصل، قابل تعمیم به سایر موارد مشابه می‌باشند ولی می‌توان براساس تهیه و تدوین پیکره زبانی فراگیرتری از این گونه موارد، نتایج به‌دست‌آمده را مورد راستی‌آزمایی دقیق‌تر قرار داد. همچنین، بدیهی است می‌توان اعلام کرد این یافته‌ها به‌صورت بالقوه می‌تواند به ترجمه فیلم‌نامه‌ها کمک کرده و باعث تقویت و ارتقای جایگاه صنعت ترجمه و دوبله فیلم‌ها شود. علاوه بر این، می‌توان از این یافته‌ها برای

- 
1. Skopos theory
  2. Vermeer
  3. Close equivalence
  4. Shuttleworth & Cowie
  5. Translator's invisibility

کندوکاو علل توفیق و یا عدم توفیق ترجمه و دوبله فیلم‌های مشابه بهره‌برداری کرد. دانشجویان رشته مترجمی زبان انگلیسی، به‌ویژه در درس‌های ترجمه فیلم و نوار ۱، ۲، و ۳، نیز می‌توانند از نتایج این پژوهش و یافته‌های آن استفاده کنند. همچنان‌که نظریه‌پردازان مسائل ترجمه نیز ممکن است از نتایج و یافته‌های آن بهره‌گیرند. از سوی دیگر، برای تکمیل نتایج به‌دست‌آمده می‌توان با انجام پژوهش‌های پیشنهادی زیر به پربارتر شدن هرچه بیشتر این زمینه تحقیق کمک کرد:

- نظرخواهی از مترجمان و مدیران صداپیشگی / دوبلاژ در مورد محاسن و معایب این گونه ترفندها؛
- نظرخواهی از زبان‌شناسان در مورد اهمیت و محاسن و معایب این گونه ترفندها؛
- نظرخواهی از بینندگان و مخاطبان عمده این نوع فیلم‌ها؛
- ارزیابی دقیق این ترجمه‌ها از نظر انطباق با اصول کلی ترجمه اصطلاحات؛
- مقایسه تشابه و تفاوت نحوه به‌کارگیری این گونه ترفندها در ترجمه‌ها و دوبله‌های استودیوهای خصوصی در مقابل ترجمه‌ها و دوبله صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران؛ چرا که به‌طور معمول صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران در ترجمه و دوبله این گونه فیلم‌ها از نظر زبانی و فرهنگی محافظه‌کارانه‌تر از استودیوهای خصوصی عمل می‌کند.

#### کتابنامه

قمی، پ. (۱۳۸۸). راهبردهای دوبله کدهای بیانگر در کارتون از انگلیسی به فارسی. *مطالعات ترجمه*، ۷(۲۵)، ۶۶-۴۹.

- Bruzdziak, E. M. (2009). Shifts in meaning in humour translation as exemplified by the Polish translation of 'Shrek'. Unpublished MA thesis, University of Gdansk, Gdansk.
- Burczynska, P. (2012). Translation of cultural items in dubbed animated comedies. *Translation Journal* 16(4), October. Retrieved from
- Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In Jeremy Munday (Ed.) *The Routledge companion to translation studies* (pp 141-165). London & New York: Routledge.



- Denton, J. & Debora Ciampi (2012). A new development in the translation studies: Focus on target audience perception. *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, vol. 1, no. 1, pp 399-422. Retrieved from
- Diaz- Cintas, J. (Ed.) (2008). *The dialects of audiovisual translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Company.
- Gall, L. (2008). *Translating humour across cultures: Verbal humour in animated films*. Oradea: Partium Christian University.
- Hellgren, E. (2007). *Translation of allusions in the animated cartoons: The Simpsons*. Unpublished MA thesis. University of Helsinki, Helsinki.
- Hervey, S. & Ian Higgins (1992). *Thinking translation: A course in translation method: French to English*. London: Routledge.  
<http://www.fupress.com/bsfm-lea/viewarticle/download/12469/11788.htm>  
<http://www.translationjournal.net/journal/62dubbing.htm>
- Jamalimanesh, A. R., Fathollahi, M. & Rahkhoda, R. (2010/1389). Explication strategy in subtitling: The case of English movies with Persian subtitles. In Hasan Emami (Ed.) *Proceedings of the First National Conference on Translation Studies* (P. 56). Birjand: Nashr-e Saagheb.
- Javadi, P. (2010/1389). *A study of translation of humor in English-Persian dubbed cartoons*. Unpublished M.A. thesis, Isfahan University, Isfahan, Iran.
- Molina, L. & Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited. *Meta*, 12(2), 498- 512.
- Nachkebia, T. (2012). Peculiarities of translation of a cartoon (on the example of the Georgian translation of 'Madagascar'). *Spekali*. Retrieved from <http://www.spekali.tsu.ge/index.php/en/article/viewabstract/6/57>
- Orero, P. (Ed.) (2004). *Topics in audiovisual translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Company.
- Perez Gonzalez, L. (2011). Audiovisual translation. In Mona Baker & Gabriela Saldanha *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp 13-20). London & New York: Routledge.
- Ramieri, N. (2006). Reaching a foreign audience: Cultural transfer in audio-visual translation. *The Journal of Specialized Translation*, Issue 6(pp. 152- 166).
- Shuttleworth, M. & Moira Cowie (2014). *Dictionary of translation studies*. London & New York: Routledge.
- Song, C. (2012). Creativity in translating cartoons from English into Mandarin Chinese. *The Journal of Specialized Translation*, 17(2), pp 124-135.
- Tymoczko, M. (1995). *Translation in postcolonial context. Early Irish literature in English translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Ulrych, M. (2000). Domestication and foreignization in film translation. Christopher Taylor (ed. (PP. 127 – 144). *Tradurre il cinema*. Trieste: Dipartimento di Scienze Del Linguaggio dell'interpretazione.
- Venuti, L. (1995) (6<sup>th</sup> ed.). *The translator's invisibility: A history of translation*. London & New York: Routledge.

- Vermeer, H. J. (1989/2004). Skopos and commission in translational action, English trans. A. Chesterman, in A. Chesterman (ed.), Readings in translation theory, Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, pp. 173-178, reprinted in L. Venuti (ed.) The translation studies reader, 2<sup>nd</sup> edition. London & New York: Routledge.
- Vinay, J. & Jean Darbelnet (1995). Comparative stylistics of French and English: A Methodology for translation (translated and edited by Juan C. Sager & M. -J., Hamel). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company [Translation of Vinay & Darbelnet 1958].
- Yang, W. (2010). Brief study of domestication and foreignization in translation. Language Teaching and Research, 1(1), 77-79.

### **Transcript of scripts**

- Barnyard (2006). Steve Odkerk (director), O Entertainment (producer). [Script obtained November 3, 2015]. Available at: <http://www.imsdb.com/scripts/Barnyard.html>.
- Hoodwinked (2005). Cory Edwards (director), Katie Hooten (producer). [Script obtained November 3, 2015]. Available at: <http://www.imsdb.com/scripts/Hoodwinked.html>.
- Kungfu Panda (2008). Mark Osborne (director), Paramount Pictures (producer). [Script obtained November 3, 2015]. Available at: [http://www.imsdb.com/scripts.Kungfu\\_panda.html](http://www.imsdb.com/scripts/Kungfu_panda.html).



## بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان آموزان ایرانی از سه سطح مختلف

### توانش زبانی

فرزانه شادلو (دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

**farzaneh.shadloo@yahoo.com**

حسام‌الدین شهریاری احمدی (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

**h.shahriari@um.ac.ir**

بهزاد قنسولی (استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

**ghonsooly@um.ac.ir**

Doi: 10.22067/61675

### چکیده

بسیاری از پژوهش‌های انجام‌شده، به بررسی پیچیدگی دستوری در متون آکادمیک پرداخته‌اند، اما برخی از پژوهش‌ها، جمله‌واره‌ها و جمله‌واره‌های وابسته و برخی دیگر گروه‌واره‌ها و مخصوصاً گروه‌واره‌های اسمی را به‌عنوان بهترین معیار جهت سنجش پیچیدگی دستوری در متون آکادمیک لحاظ کرده‌اند. در این راستا، پژوهش حاضر بر مبنای دسته‌بندی پیشنهادی لو (۲۰۱۱) به بررسی بسامد ۵ مؤلفه دستوری در پیکره‌ای متشکل از متون استدلالی به زبان انگلیسی می‌پردازد. متون استدلالی در این پیکره توسط زبان‌آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی نوشته شده‌اند. در این راستا، ۱۴ مشخصه پیچیدگی دستوری در این پژوهش بررسی شد و نتایج بررسی آماری حاکی از آن بود که ۵ مشخصه (میانگین طول تی یونیت، گروه‌واره‌های فعلی به‌ازای هر تی یونیت، میانگین طول جمله‌واره، اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر تی یونیت و اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره) از ۱۴ مشخصه، تفاوت معناداری را بین سه گروه مورد بررسی در این پژوهش نشان دادند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مشخصه‌های مبتنی بر پیچیدگی گروه‌واره‌ها در پیش‌بینی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی از اهمیت بالاتری برخوردارند و در نتیجه گروه‌واره‌ها و مخصوصاً گروه‌واره‌های اسمی نیاز به بررسی بیشتری در پژوهش‌های آتی دارند.

**کلیدواژه‌ها:** متون آکادمیک، پژوهش پیکره‌ای، متون استدلالی، پیچیدگی دستوری، گروه‌واره‌های اسمی.

## ۱. مقدمه

نگارش متون آکادمیک از جمله مهارت‌های دشوار فراگیری زبان به حساب می‌آید و بدیهی است که این دشواری در زبان دوم به مراتب بیشتر است. لذا تدریس و ایجاد آگاهی در رابطه با مشخصه‌های زبانی رایج در انواع متون آکادمیک کمک شایانی به پیشرفت زبان‌آموزان در این زمینه خواهد کرد. گاردنر و نسی (۲۰۱۲) معتقدند با رشد روزافزون علاقمندی افراد به کسب مدارج تحصیلات تکمیلی، نیاز بیشتری به درک متون آکادمیک وجود دارد. به دلیل اهمیت این موضوع، مطالعات زیادی در حوزه پیچیدگی دستوری در نگارش زبان دوم انجام شده است. در این زمینه، تعدادی از محققین، جمله‌واره‌ها (clauses) یا جمله‌واره‌های وابسته (clausal subordination) را بهترین مشخصه‌ها در سنجش پیچیدگی دستوری معرفی می‌کنند. به عنوان مثال، لارسن-فریمن (۱۹۷۸) درصد تی‌یونیت‌های بدون خطا (error-free T-units) و میانگین طول تی‌یونیت‌های بدون خطا را بهترین مشخصه‌ها برای تمایز بین پنج سطح مختلف توانش زبانی در نظر می‌گیرد. در پژوهشی دیگر، گرنر و گینتر (۲۰۰۰) ۹۰ متن نوشته‌شده توسط سه گروه با توانش مختلف زبانی را بررسی کردند و به این نتیجه دست یافتند که با افزایش سطح توانش زبانی، جمله‌واره‌های وابسته بیشتری مشاهده می‌شود. با این همه، همان‌طور که لو (۲۰۱۱) در پژوهش خود بدان اشاره می‌کند، بسیاری از پژوهش‌های پیشین، تعداد مشخصه‌های دستوری کمی را تحلیل کرده یا داده‌های کوچکی را بررسی کرده‌اند، در نتیجه اطلاعات کاملی از بهترین مشخصه‌های دستوری، به‌منظور سنجش پیچیدگی دستوری در متون آکادمیک، وجود ندارد. در همین راستا، لو (۲۰۱۱) مجموعه‌ای از ۱۴ مشخصه پیچیدگی دستوری را که در پژوهش‌های پیشین به‌صورت پراکنده مورد بررسی قرار گرفته بودند، در ۵ دسته قرار داده است. لو (۲۰۱۱)، این ۵ مؤلفه را که شامل طول تولید (length of production)، پیچیدگی جمله (complexity sentence)، وابستگی (subordination)، هم‌پایگی (coordination) و ساختارهای خاص (particular structures) می‌شوند، در یک جدول گردآوری (جدول ۱) کرده است. لو (۲۰۱۰) با طراحی سیستمی برای تحلیل اتوماتیک پیچیدگی دستوری در نگارش زبان دوم به بررسی این ۱۴ مشخصه دستوری پرداخته است.

جدول ۱. مشخصه‌های پیچیدگی دستوری بر اساس دسته‌بندی مطالعه لو (۲۰۱۱)

مشخصه‌ها	تعاریف
<b>نوع اول: طول تولید</b>	
میانگین طول جمله‌واره	تعداد کلمات تقسیم بر تعداد جمله‌واره‌ها
میانگین طول جمله	تعداد کلمات تقسیم بر تعداد جمله‌ها
میانگین طول تی‌یونیت	تعداد کلمات تقسیم بر تعداد تی‌یونیت‌ها
<b>نوع دوم: پیچیدگی جمله</b>	
تعداد جمله‌واره‌ها به‌ازای هر جمله	تعداد جمله‌واره‌ها تقسیم بر تعداد جمله‌ها
<b>نوع سوم: وابستگی</b>	
تعداد جمله‌واره‌ها به‌ازای هر تی‌یونیت	تعداد جمله‌واره‌ها تقسیم بر تعداد تی‌یونیت‌ها
تعداد تی‌یونیت‌های پیچیده به‌ازای هر تی‌یونیت	تعداد تی‌یونیت‌های پیچیده تقسیم بر تعداد تی‌یونیت
تعداد جمله‌واره‌های وابسته به‌ازای هر جمله‌واره	تعداد جمله‌واره‌های وابسته تقسیم بر تعداد جمله‌واره‌ها
تعداد جمله‌واره‌های وابسته به‌ازای هر تی‌یونیت	تعداد جمله‌واره‌های وابسته تقسیم بر تعداد تی‌یونیت‌ها
<b>نوع چهارم: هم‌پایگی</b>	
تعداد گروه‌واژه‌های هم‌پایه به‌ازای هر جمله‌واره	تعداد گروه‌واژه‌های هم‌پایه تقسیم بر تعداد جمله‌واره‌ها
تعداد گروه‌واژه‌های هم‌پایه به‌ازای هر تی‌یونیت	تعداد گروه‌واژه‌های هم‌پایه تقسیم بر تعداد تی‌یونیت‌ها
تعداد تی‌یونیت‌ها به‌ازای هر جمله	تعداد تی‌یونیت‌ها تقسیم بر تعداد جمله‌ها
<b>نوع پنجم: ساختارهای خاص</b>	
تعداد گروه‌واژه‌های پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره	تعداد گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده تقسیم بر تعداد جمله‌واره‌ها
تعداد گروه‌واژه‌های پیچیده به‌ازای هر تی‌یونیت	تعداد گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده تقسیم بر تعداد تی‌یونیت‌ها
تعداد گروه‌واژه‌های فعلی به‌ازای هر تی‌یونیت	تعداد گروه‌واژه‌های فعلی تقسیم بر تعداد تی‌یونیت‌ها

با توجه به اینکه پژوهش‌های اندکی این ۱۴ مشخصه دستوری مبتنی بر دسته‌بندی پیشنهادی لو (۲۰۱۱) را تحلیل کرده‌اند، مطالعه حاضر در صدد است تمام این مشخصه‌ها را در مجموعه‌ای از متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار دهد. انتخاب متون استدلالی در این پژوهش به دلیل اهمیت و کاربرد این نوع متون در آزمون‌های بین‌المللی مانند TOFLE و IELTS می‌باشد (هو، ۲۰۱۱). همچنین زبان‌آموزان ایرانی در کلاس‌های درس زبان انگلیسی در مؤسسه‌های خصوصی نیز با این نوع متون در ارتباط هستند.

### ۱.۱. هدف پژوهش

پژوهش حاضر سعی دارد به سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. از میان مشخصه‌های پیچیدگی دستوری در دسته‌بندی پیشنهادی لو (۲۰۱۱)، در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی چه الگوهایی مشاهده می‌شود؟ و آیا این الگو در بین سه گروه با توانش‌های متفاوت یکی است؟

### ۲. پیشینه پژوهش

#### ۱.۲. پیچیدگی دستوری در نگارش

ارتگا (۲۰۰۳) معتقد است که پیچیدگی دستوری در پژوهش‌های مربوط به زبان دوم اهمیت زیادی دارد؛ زیرا پیشرفت زبان‌آموز در فراگیری زبان دوم، مستلزم پیشرفت در یادگیری دستور نگارش زبان و همچنین توانایی فرد در استفاده صحیح از اطلاعات دستوری در موقعیت‌های مختلف است.

پژوهش‌های مختلف، مشخصه‌های متفاوتی از پیچیدگی در نگارش زبان دوم، مانند تراکم لغات، طول متن، تنوع لغات و پیچیدگی دستوری را مورد بررسی قرار داده‌اند. از میان این ویژگی‌ها، پیچیدگی دستوری، موضوع اصلی در تحلیل پیچیدگی در ارتقای نگارش زبان دوم تصور شده (کیم، ۲۰۱۴) و در نتیجه، بررسی پیچیدگی دستوری در متون آکادمیک مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است. اما در این رابطه که کدام مشخصه‌های دستوری در متون آکادمیک پر کاربردترند، نتایج حاصل از پژوهش‌ها متفاوت است. به‌عنوان مثال، در پژوهش ولف-کوئینترو، ایناگاکاکی و کیم (۱۹۹۸) تعداد جمله‌واره‌های وابسته به‌ازای هر جمله‌واره و همچنین تعداد جمله‌واره‌ها به‌ازای هر تی‌یونیت را بهترین موارد دستوری به‌منظور سنجش پیچیدگی دستوری معرفی می‌کنند.

بیر و نگی (۲۰۱۰) نیز به بررسی چهار نوع متن روایی، توصیفی، مقایسه‌ای و ترغیبی پرداختند که توسط تعدادی از دانش‌آموزان در سه سطح متفاوت نوشته شده بود. این پژوهشگران، به‌منظور مقایسه در متون ذکر شده، تعداد جمله‌واره‌ها به‌ازای هر تی‌یونیت و تعداد کلمات به‌ازای هر جمله‌واره را معیارهای مناسبی برای سنجش پیچیدگی دستوری در نظر

گرفتند. گروه دیگری از پژوهش‌ها، معرف‌های مبتنی بر گروه‌واژه (phrasal modifiers) را بهترین معیار برای سنجش پیچیدگی دستوری در متون آکادمیک در نظر می‌گیرند. ای و لو (۲۰۱۳) به مقایسه متون نوشته شده توسط سه گروه شامل یک گروه انگلیسی‌زبان و دو گروه زبان‌آموز چینی با دو سطح توانش بالا و پایین پرداختند. ای و لو (۲۰۱۳) دریافتند که اگرچه تعداد بیشتری از وابسته‌ها (تعداد جمله‌واره‌های وابسته به‌ازای هر جمله‌واره و تعداد جمله‌واره‌های وابسته به‌ازای هر تی‌یونیت) در متون سطح بالاتر زبان‌آموزان چینی مشاهده شد، این تفاوت معنادار نبود. در رابطه با پیچیدگی مبتنی بر گروه‌واژه‌ها، گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره و گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده (noun phrasal complexity) به‌ازای هر تی‌یونیت تفاوت معناداری را نشان دادند. این تفاوت، بین گروه سطح پایین زبان‌آموزان چینی با گروه انگلیسی‌زبان و همچنین گروه سطح بالاتر زبان‌آموزان چینی با گروه انگلیسی‌زبان دیده شد (ای و لو، ۲۰۱۳). بایر، گری و پونین (۲۰۱۱) نیز در بررسی پیکره‌ای بزرگ متشکل از مقالات علمی و همچنین پیکره‌ای از نوع مکالمه، به این نتیجه دست یافتند که گروه‌واژه‌ها به‌خصوص گروه‌واژه‌های اسمی معیار مناسبی در سنجش پیچیدگی متون آکادمیک می‌باشند و جمله‌واره‌ها و جمله‌واره‌های وابسته معیار مناسبی جهت سنجش پیچیدگی نوع مکالمه محسوب می‌شوند. بنابراین این اختلاف نظر در رابطه با تعیین بهترین مشخصه‌ها جهت سنجش پیچیدگی دستوری در متون آکادمیک، انگیزه‌ای جهت انجام این پژوهش بود.

### ۲.۳. متون استدلالی

کروهرست (۱۹۹۰) در تعریف متون استدلالی این گونه بیان می‌کند که در این نوع متن فرد نظر خود را در رابطه با موضوعی با ارائه دلایلی احساسی یا منطقی مطرح می‌کند. نیپلد، وارد-لانرگان و فینینگ (۲۰۰۵) معتقدند که نگارش این نوع متون، کاری دشوار و نیازمند به‌کارگیری ساختارهای پیچیده زبانی است تا نویسنده بتواند به‌طور واضح، قانع‌کننده و محتاطانه به تحلیل، بحث و حل مجادله‌ها بپردازد. نتایج پژوهش واس و وایلی (۱۹۹۷) نیز نشان داد که متون استدلالی نیازمند تبادل دانش بیشتری در مقایسه با متون نگارش‌شده تاریخی و توصیفی هستند. کروهرست (۱۹۹۰) نیز به اهمیت نحوه نگارش متون استدلالی برای موفقیت در محیط



آکادمیک اشاره می‌کند. بنابراین، انتظار می‌رود که فرد تحصیل کرده برای متقاعد کردن دیگران یا اظهار نظر درباره مسائل مهم، بتواند نظر خود را به درستی بیان کند (کروهرست، ۱۹۹۰). این یافته‌ها به اهمیت این نوع نگارش اشاره می‌کنند و احساس می‌شود مطالعات بیشتری به منظور بررسی متون استدلالی نیاز است. در این راستا، پیکره ICLE (گرنجر، ۱۹۹۰) با بیش از ۳ میلیون کلمه و داشتن چندین زیرپیکره متون استدلالی، فرصت مناسبی را برای درک بهتر این نوع متون فراهم می‌کند.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. پیکره گردآوری شده

پیکره‌ای متشکل از ۱۰۴ متن استدلالی با سه سطح بالا، متوسط و پایین استفاده شده است. این مجموعه به صورت تصادفی از پیکره متون استدلالی زبان آموزان ایرانی انتخاب شده است. در پژوهش حاضر، تعداد متون در هر سطح متفاوت است، اما به دلیل اینکه مقایسه بر مبنای تعداد کلمات است، سعی بر یکسان‌سازی تعداد کلمات در هر زیرپیکره بوده است. در این رابطه کرافورد و سیسومی (۲۰۱۶) بیان کرده‌اند که مقایسه‌های مربوط به بسامد بر پایه تعداد کلمات انجام می‌شود و نه بر اساس تعداد متون. جزئیات هر زیرپیکره به کار رفته در این پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. جزئیات پیکره به کار رفته مطالعه

سطح توانش زبانی	تعداد متون	تعداد کلمات
سطح بالا	۳۰	۲۰۲۲۳
سطح متوسط	۳۴	۲۰۴۱۶
سطح پایین	۴۰	۲۰۳۴۷

تمامی متون گردآوری شده در پاسخ به دو موضوع نوشته شده بودند که عبارتند از:  
 ۱. بیشتر مدارک دانشگاهی جنبه تئوری دارند و دانشجویان آمادگی مواجهه با دنیای واقعی را پیدا نمی‌کنند. بنابراین این مدارک از ارزش کمی برخوردارند. آیا شما با چنین نظری موافقید؟

۲. سیستم زندان‌ها قدیمی شده است و یک جامعه متمدن نباید مجرمین را مجازات کند، بلکه باید به توانبخشی آنان پرداخت. آیا شما با چنین نظری موافقت می‌کنید؟

به این ترتیب از زبان‌آموزان خواسته شد تا نظر خود را در رابطه با موضوع داده شده از طریق نوشتن یک متن استدلالی به زبان انگلیسی بیان کنند. از زبان‌آموزان سطح متوسط و بالا خواسته شد متنی استدلالی با حدود ۵۰۰-۱۰۰۰ کلمه بنویسند. البته به این دلیل که نوشتن متن استدلالی با این حدود کلمات برای زبان‌آموزان سطح پایین دشوار است، متونی با حدود ۲۰۰-۲۵۰ کلمه هم از آنان پذیرفته شد. به این جهت، تعداد متون استدلالی بیشتری از این سطح جمع‌آوری شد. ضمناً استفاده از متون نوشته‌شده زبان‌آموزان در این پژوهش با رضایت آن‌ها انجام شده است. متون مورد استفاده در این پژوهش در شرایط امتحانی نوشته نشده‌اند و به تمام زبان‌آموزان زمانی جهت نگارش اختصاص داده شد.

### ۲.۳. روال پژوهش

در ابتدا تمام متون استدلالی استفاده شده در این پژوهش، توسط سه مصحح با سابقه تدریس زبان انگلیسی بر اساس دستورالعمل تصحیح نگارش ایلتس، سطح‌بندی شدند. در این راستا، دریافت نمره ۵ و یا ۵/۵ به عنوان متن سطح پایین، نمره ۶ یا ۶/۵ به عنوان متن سطح متوسط و نمره ۷ یا بیشتر به عنوان متن سطح بالا در نظر گرفته شد. به منظور تحلیل پنج مؤلفه پیچیدگی دستوری، از تحلیل‌گر پیچیدگی دستوری (لو، ۲۰۱۰) استفاده شد. روند این تحلیل‌گر به نحوی است که با دریافت یک متن انگلیسی به تولید شمار بسامد ۹ واحد زبانی شامل کلمه، جمله، جمله‌واره، جمله‌واره وابسته، تی‌یونیت، تی‌یونیت پیچیده، گروه‌واژه‌های هم‌پایه، اسم‌واره‌های پیچیده و گروه‌واژه فعلی می‌پردازد و سپس ۱۴ شاخص پیچیدگی دستوری برای متن تولید می‌کند (یانگ، لو و ویگل، ۲۰۱۵).

سپس، داده‌های حاصل از تحلیل‌گر پیچیدگی دستوری، وارد نرم‌افزار اس پی اس اس (SPSS) شد و بعد از آن از روش آماری واکاوی واریانس یک‌طرفه (One-Way ANOVA) به منظور مقایسه مشخصه‌های بیان‌شده در بین سه سطح توانش زبانی به کار گرفته شد. همچنین از مزمون برابری واریانس‌ها (Test of Homogeneity of Variances) از طریق آزمون لون (Levene) بررسی شد که در صورت نقض این آزمون، آزمون

ولج (Welch Test) مورد بررسی قرار بگیرد. در مورد مشخصه‌هایی که تفاوت معناداری را نشان دادند، از آزمون توکی (Tukey Post-hoc) به منظور تشخیص تفاوت در بین سه گروه استفاده شد.

#### ۴. تحلیل نتایج

آمار توصیفی (میانگین و انحراف از معیار) به همراه نتایج آماری آزمون واکاوی واریانس یک طرفه (One-Way ANOVA) در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون واکاوی واریانس یک طرفه (One-way ANOVA)

F	Sig.	Group 3 (N=30)		Group 2 (N=34)		Group 1 (N=40)		مشخصه‌ها
		M	SD	M	SD	M	SD	
0.08	2.58	23.78	6.66	21.47	6.36	20.51	5.66	میانگین طول جمله
0.00	5.43	19.71	4.69	17.73	4.45	16.20	4.13	میانگین طول تی یونیت
0.00	5.58	11.04	2.70	10.02	2.05	9.42	1.26	میانگین طول جمله‌واره
0.78	0.24	2.22	0.46	2.14	0.47	2.17	0.51	تعداد جمله‌واره‌ها به ازای هر جمله
0.00	5.61	2.72	0.65	2.48	0.43	2.30	0.50	تعداد گروه واژه‌های فعلی به ازای هر تی یونیت
0.17	1.79	1.84	0.34	1.75	0.24	1.71	0.29	تعداد جمله‌واره‌ها به ازای هر تی یونیت
0.09	3.25	0.41	0.09	0.38	0.05	0.36	0.09	تعداد جمله‌واره‌های وابسته به ازای هر جمله‌واره
0.14	1.96	0.76	0.22	0.69	0.19	0.65	0.26	تعداد جمله‌واره‌های وابسته به ازای هر تی یونیت
0.38	0.95	1.24	0.23	1.20	0.15	1.26	0.19	تعداد تی یونیت‌ها به ازای هر جمله

0.06	2.82	0.54	0.15	0.48	0.09	0.46	0.14	نسبت تی یونیت‌های پیچیده
0.86	0.15	0.56	0.25	0.54	0.34	0.51	0.45	گروه‌واژه‌های هم‌پایه به‌ازای هر تی یونیت
0.84	0.16	0.31	0.15	0.30	0.18	0.29	0.18	گروه‌واژه‌های هم‌پایه به‌ازای هر جمله‌واره
0.01	4.23	1.32	0.34	1.17	0.32	1.12	0.23	گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره
0.02	3.67	2.36	0.62	2.08	0.67	1.94	0.64	گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده به‌ازای هر تی یونیت

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که از میان ۱۴ مشخصه بررسی‌شده، میانگین طول تی یونیت ( $p = 0.00, p < 0.05$ )، گروه‌واژه‌های فعلی به‌ازای هر تی یونیت ( $p = 0.00, p < 0.05$ )، میانگین طول جمله‌واره ( $p < 0.05$ )، میانگین طول جمله‌واره ( $p = 0.02, p < 0.05$ )، اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر تی یونیت ( $p = 0.02, p < 0.05$ ) و اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره ( $p = 0.02, p < 0.05$ ) تفاوت معناداری را نشان دادند. نگاهی به نتایج آزمون Tukey Post-hoc نشان داد که در رابطه با تمام این ۵ مشخصه، تفاوت معناداری بین دو گروه با سطح توانش بالا و پایین مشاهده شد.

اندازه تأثیر (effect size) برای مشخصه‌هایی که تفاوت معناداری را نشان دادند، محاسبه شد و نتایج در جدول ۴ آمده است. نتایج آزمون اثر به این دلیل گزارش شده است که امکان مقایسه بین پژوهش‌ها را آسان‌تر کند (دورنیه، ۲۰۰۷).

جدول ۴. نتایج آزمون اندازه تأثیر

مشخصه‌ها	میانگین طول تی یونیت	میانگین طول جمله‌واره	گروه‌واژه‌های فعلی در هر تی یونیت	گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده در هر تی یونیت	گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده در هر بند
Cohen's <i>d</i>	۰٫۹۳	۰٫۹۴	۰٫۹۳	۰٫۷۷	۰٫۸۱

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

چهارده مشخصه پیچیدگی دستوری بر طبق دسته‌بندی لو (۲۰۱۱) در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی در سه سطح بالا، متوسط و پایین بررسی شد. نتایج بررسی آماری حاکی از آن است که از ۱۴ مشخصه، پنج مورد تفاوت معناداری را نشان دادند که شامل میانگین طول تی‌یونیت، گروه‌واژه‌های فعلی به‌ازای هر تی‌یونیت، میانگین طول جمله‌واره، اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر تی‌یونیت، اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره بودند. بنابراین مشخصه‌های مبتنی بر پیچیدگی گروه‌واژه‌ها، معیار مناسب‌تری نسبت به مشخصه‌های وابستگی، هم‌پایگی یا پیچیدگی جمله در سنجش پیچیدگی دستوری متون استدلالی محسوب می‌شوند. این پنج مشخصه، تفاوت معناداری را بین سه گروه این مطالعه نشان دادند، به طوری که با افزایش سطح توانش زبانی تعداد موارد بیشتری از این مشخصه‌ها مشاهده شد و این افزایش این پنج مشخصه به صورت خطی (linear) از سطح پایین به بالا مشاهده شد. در نتیجه زبان‌آموزانی که سطح توانش بالاتری داشتند، بیشتر از ساختارهایی نظیر جمله‌واره‌های موصولی، عبارات قیدی، و مضاف‌الیه‌ها در متون خود به کار گرفته‌اند. نتایج این پژوهش همچنین حاکی از آن است که زبان‌آموزان با افزایش سطح توانش زبانی از عباراتی با میانگین طول بیشتر در نگارش متون استدلالی خود استفاده می‌کنند.

نتایج پژوهش حاضر در راستای نتایج پژوهش بایبر و گری (۲۰۱۳) و بایبر و همکاران (۲۰۱۱) است که به اهمیت نقش گروه‌واژه‌ها و به‌خصوص گروه‌واژه‌های اسمی در متون آکادمیک اشاره می‌کنند. لو (۲۰۱۰) نیز در بررسی سه نوع متن استدلالی، توصیفی و روایی به این نتیجه دست یافت که میانگین طول تی‌یونیت، میانگین طول جمله‌واره، اسامی پیچیده به‌ازای هر تی‌یونیت، و اسم‌واره‌های پیچیده به‌ازای هر جمله‌واره نیز تفاوت معناداری را نشان دادند و همچنین تعداد موارد بیشتری از مشخصه‌های بیان‌شده در متونی که سطح توانش بالایی داشتند، مشاهده شد. بنابراین لو (۲۰۱۱) در نتیجه‌گیری پژوهش خود عنوان می‌کند که پیچیدگی در سطح گروه‌واژه‌ها نیاز به تحقیقات بیشتری در آینده دارد. همچنین در راستای نتایج این مطالعه، یانگ و همکاران (۲۰۱۵) به این نتیجه دست یافتند که میانگین طول

جمله‌واره و میانگین طول تی‌یونیت نیز معیارهای مناسبی در بررسی ارتباط میان پیچیدگی دستوری و کیفیت یک متن هستند.

نتایج حاصل از این پژوهش در حوزه ارزیابی متون استدلالی زبان‌آموزان دارای اهمیت می‌باشد، به طوری که افزایش آگاهی از نوع پیچیدگی دستوری در نگارش آکادمیک منجر به ارزیابی مناسب‌تری خواهد شد. همچنین مدرسین حوزه نگارش، می‌توانند زبان‌آموزان را با اهمیت نقش گروه‌واژه‌های اسمی پیچیده در نگارش متون استدلالی آشنا کنند. همچنین نتایج این پژوهش به طراحان کتب آموزشی و معلمین کمک می‌کند تا تفاوت در نوع متون را در آموزش گرامر لحاظ کنند. در این راستا، بیرد (۱۹۹۷) خاطر نشان کرد که تدریس گرامر در زبان دوم بر اساس آسانی و یا دشواری ساختارهای دستوری روش مؤثری محسوب نمی‌شود. در ادامه، وی توجه به نوع ژانر (genre) و نوع تکلیف (task) را در طراحی برنامه آموزشی پیشنهاد داد (بیرد، ۱۹۹۷). بایبر، کانرد و رپن (۱۹۹۴) نیز بر این باورند که در نظر گرفتن الگوهایی کلی که بر پایه حدس زبان‌شناسانند به درستی منعکس‌کننده دستور گرامر در انواع سیاق (Register) نمی‌باشند. در نتیجه بایبر و همکاران (۱۹۹۴) به مدرسان سطوح بالا پیشنهاد میکنند تا به تفاوت‌ها در انگلیسی انواع سیاق تمرکز کنند. گرنجر، هانگ، و پتچ-تایسون (۲۰۰۲) نیز معتقدند که دیگر امکان در نظر گرفتن ذاتی یکپارچه برای گرامر زبان انگلیسی وجود ندارد. در عوض باید آن را مجموعه‌ای متشکل از چندین گرامر در نظر گرفت؛ مانند گرامر نوشتار، گفتار، متون روایی، متون استدلالی و غیره (گرنجر و همکاران، ۲۰۰۲). به همین دلیل پیشنهاد می‌شود پژوهشگران در مطالعات آتی تمرکز خود را بر روی بررسی پیچیدگی دستوری در انواع متون نگارش شده بگذارند.

#### کتابنامه

- Ai, H., & Lu, X. (2013). A corpus-based comparison of syntactic complexity in NNS and NS university students' writing. In A. Diaz-Negrillo, N. Ballier, & P. Thompson (Eds.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (pp. 249–264). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Applied Linguistics*, 15, 2, 169–185. doi: 10.1093/applin/15.2.169
- Beers, S., & Nagy, W. (2010). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24(2), 183–202. doi: 10.1007/s11145-010-9264-9

- Biber, D., & Gray, B. (2013). Being specific about historical change: The influence of sub-register. *Journal of English Linguistics*, 41(2), 104–134. doi: 10.1177/0075424212472509
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1994). Corpus-based approaches in applied linguistics.
- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45(1), 5–35. doi:10.5054/tq.2011.244483
- Byrd, P. (1997). Grammar from context: Rethinking the teaching of grammar at various proficiency levels. *Language Teacher-Kyoto-Jalt*, 21, 7–18.
- Crawford, W. J., & Csomay, E. (2016). *Doing corpus linguistics*. New York [u.a.]: Routledge.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 15(4), 348–359. doi: 10.2307/1495109
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Gardner, S., & Nesi, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52. doi:10.1093/applin/ams024
- Granger, S., Hung, J., & Petch-Tyson, S. (Eds.). (2002). *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grant, L., & Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9, 123–145. doi: 10.1016/s1060-3743(00)00019-9
- Ho, V. L. (2011). *Non-native argumentative writing by Vietnamese learners of English: A contrastive study* (Unpublished doctoral dissertation). Georgetown University, Washington, DC.
- International Journal of Corpus Linguistics*, 15, 474–496. doi:10.1075/ijcl.15.4.02lu.
- Kim, J. (2014). Predicting L2 writing proficiency using linguistic complexity measures: A corpus-based study. *English Teaching*, 69(4), 27–51. doi: 10.15858/engtea.69.4.201412.27
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12, 439–448. doi: 10.2307/3586142
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing.
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45(1), 36–62. doi: 10.5054/tq.2011.240859
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125–138. doi: 10.1044/0161-1461(2005/012)

- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492–518.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255–265. doi: 10.1016/S0883-0355(97)89733-9
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Yang, W., Lu, X., & Weigle, S. C. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53–67. doi: 10.1016/j.jslw.2015.02.002



ضمیمه الف.

**LEARNER PROFILE**

Text code: (do not fill in)

Essay:

Title:

Approximate length required: -500 words 0 +500 words  
0Conditions: 0 timed 0 untimed  
0Examination: 0 yes 0  
No 0Reference tools: 0 yes 0 no  
0

What reference tools?

Bilingual dictionary:-

English monolingual dictionary:

Grammar:-

Other(s):-

Surname: first names:

Age: 0 Male 0  
0

Nationality:

Native language:

Father's mother tongue:

Mother's mother tongue:

Language(s) spoken at home: (if more than one, please give the average % use of each)

Education:

Primary school - medium of instruction:

Secondary school - medium of instruction:

Current studies:

Current year of study:

Institution:

Medium of instruction:

English only 0

Other language(s) (specify) 0

Both 0

Years of English at school:

Years of English at university:

Stay in an English-speaking country:

Where?

When?

How long?

=====

=====

Other foreign languages in decreasing order of proficiency:

=====

=====

I hereby give permission for my essay to be used for research purposes.

Date:

Signature:



## تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارت‌ها بر صحت دستوری: از منظر فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری

منوچهر جعفری‌گهر (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

[jafari@pnu.ac.ir](mailto:jafari@pnu.ac.ir)

افسر روحی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، اردبیل، ایران)

[afsar.rouhi@pnu.ac.ir](mailto:afsar.rouhi@pnu.ac.ir)

مجید قلیچی (دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسوول)

[majid200954@yahoo.com](mailto:majid200954@yahoo.com)

Doi: 10.22067/52078

### چکیده

با الهام از یافته‌های مربوط به نقش عبارت‌ها در رشد زبانی، پژوهش حاضر تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارت‌ها بر فراگیری ساختارهای دستوری منطبق با مراحل دستوری (نحوی) نظریه‌ی پردازش‌پذیری را مورد بررسی قرار داد. به تعبیر دقیق‌تر، هدف این پژوهش بررسی پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری بود مبنی بر اینکه آموزش فقط زمانی مؤثر است که به یک مرحله بالاتر از سطح دانش فعلی زبان‌آموزان مربوط شود. برای این منظور، سه گروه از فراگیران زبان انگلیسی از بین گروه بزرگ‌تری از زبان‌آموزان انتخاب شدند. به یک گروه آموزش مقابله‌ای در رابطه با مفهوم و ساختار عبارت‌های زبان فارسی و انگلیسی داده شد، در حالی که گروه دوم همین آموزش را فقط به زبان انگلیسی دریافت کرد و گروه سوم به‌عنوان گروه مقایسه در نظر گرفته شد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مخصوصاً از نوع مقابله‌ای آن به‌طور معنی‌داری به فراگیری مراحل دستور زبان ارائه‌شده در نظریه‌ی پردازش‌پذیری در تولید شفاهی و نوشتاری کمک کرد و پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را نقض نمود. تفسیر نظری نتایج در قسمت بحث و بررسی پایانی ارائه می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش باز ترکیب عبارت‌ها، نظریه‌ی پردازش‌پذیری، فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، فراگیری مراحل دستوری، صحت دستوری، آموزش مقابله‌ای.

## ۱. مقدمه

مبانی نظری از قبیل گرامر جهانی چامسکی (۱۹۵۷)، دستور واژگانی-نقشی<sup>۱</sup> برسنان (۱۹۸۲) و نظریه پردازش‌پذیری<sup>۲</sup> پینمن (۱۹۸۴، ۱۹۹۸) و نیز یافته‌های پژوهشی، نقش عبارت‌ها در رشد دانش زبانی را تأیید کرده اند. براساس اصل وابستگی به سازه<sup>۳</sup> گرامر جهانی چامسکی، دانش زبانی و دانش مربوط به عملیات زبانی از قبیل جابه‌جایی همگی به روابط ساختاری درون جمله متکی هستند نه به ترتیب و توالی خطی کلمه‌ها. همچنین، پینمن (۱۹۸۴، ۱۹۹۸) اظهار داشت که دانش زبانی به روابط دستوری درون‌عبارتی و میان‌عبارتی<sup>۴</sup> وابسته است. روابط درون‌عبارتی، انتخاب کلمه‌ها و گروه‌بندی آن‌ها را در هر عبارت تنظیم کرده، ولی روابط میان‌عبارتی جایگاه و نوع هر عبارت را در ارتباط با دیگر عبارت‌های یک جمله مشخص می‌کند. همچنین، پژوهش‌ها حاکی از آن است که در فراگیری ساخت واژگانی و دستوری، دانش زبانی اولیه کودکان از عبارت‌ها و گروه‌های یکپارچه تشکیل شده است (تومازلو، ۲۰۰۰) و دانش زبان اول کودکان و بزرگسالان به عبارت‌های چندواژه‌ای کل‌گونه<sup>۵</sup> یکپارچه وابسته است (آرنون، ۲۰۱۰؛ برانت، ورهاگن، لیون، و تومازلو، ۲۰۰۹).

بر خلاف کودکان، به نظر می‌رسد که فراگیران بزرگسال، زبان دوم را به صورت واحدهای بخش‌بخش شده<sup>۶</sup> پردازش می‌کنند بدون آنکه آن واحدها را به صورت هم‌آراست‌های<sup>۷</sup> (پیکربندی‌های) یکپارچه منطبق با ساختارهای زبان‌شناختی و روان‌شناختی زبان در نظر بگیرند (در این مقاله دو واژه زبان دوم و زبان خارجی به جای همدیگر به کار رفته‌اند). براساس پژوهش آرنون (۲۰۱۰) این امر بر یادگیری زبان دوم توسط فراگیران بزرگسال تأثیر منفی می‌گذارد. برای مثال، پی‌بردن به همخوانی اسم و حرف تعریف، نخست از طریق توجه به عبارت‌های اسمی به‌عنوان یک کل یکپارچه و سپس با در نظر گرفتن اجزای تشکیل دهنده آن

1. Lexical-Functional Grammar
2. Processability Theory
3. Constituent-dependency principle
4. Intra-phrasal and inter-phrasal grammatical relationships
5. Whole-form multi-word phrases
6. Segmented
7. Configurations

عبارت‌ها می‌تواند به نتیجه بهتری منجر شود تا یادگیری از طریق به‌هم پیوستن اجزایی که قبلاً به‌صورت تجزیه شده و بدون توجه به کل عبارت در نظر گرفته شده باشند. تاکنون نقش عبارت‌ها و آموزش مبتنی بر عبارت‌ها در فراگیری زبان دوم، مخصوصاً از منظر گرامر جهانی چامسکی و تدریس ساختارهای دستوری مبتنی بر دستور زبان واژگانی نقشی در قالب ساخت‌های سازه‌ای<sup>۱</sup> (ثومان، ۲۰۰۲) چندان مورد بررسی قرار نگرفته است. در مجموع، همواره اختلاف نظر شدیدی در رابطه با نقش آموزش دستور زبان در مباحث مربوط به فراگیری زبان دوم وجود داشته است (آلیس، ۲۰۰۸؛ کرشن، ۱۹۹۳؛ پینمن، ۱۹۸۴). یک دیدگاه معروف دربارهٔ اثربخشی آموزش دستور زبان عبارت است از فرضیهٔ تعلیم‌پذیری<sup>۲</sup> که یک سلسله مراتب شش مرحله‌ای از رشد دانش دستور زبان را مطرح کرده است که زبان آموزان بایستی طی فرایند یادگیری دستور زبان، به ترتیب از آن مراحل عبور کنند (پینمن، ۱۹۸۴). براساس این فرضیه، آموزش فقط در صورتی مؤثر خواهد بود که مهارت‌های پردازشی زیرساختی مورد نیاز برای پردازش ساختارهای زبانی مربوط به یک سطح بالاتر از سطح فعلی دانش فراگیران در آنان توسعه یافته باشد. به بیان دقیق‌تر، فقط آموزشی که به یک مرحلهٔ بعد (بالاتر) از سطح آمادگی تکاملی فعلی<sup>۳</sup> زبان‌آموزان مربوط باشد مؤثر خواهد بود و آموزش مربوط به مراحل بالاتر از آن اثرگذار نخواهد بود (پینمن، ۱۹۸۴، ۱۹۸۹). لذا، پژوهش حاضر به بررسی این سؤال پرداخته است که آیا علیرغم موانع تکاملی مطرح شده در فرضیهٔ تعلیم‌پذیری، آموزش مفهوم، پیکربندی و ساختار عبارت‌های زبان انگلیسی و روابط خاص درون‌عبارتی و میان‌عبارتی می‌تواند هم صحت دستوری فراگیران زبان انگلیسی را بهبود بخشد و هم موجب فراگیری یک مرحلهٔ دستوری بعد، بعد + ۱ و بعد + ۲ شود.

## ۲. چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

این پژوهش از برخی مبانی نظری به شرح زیر الهام گرفته است که چارچوب و شالودهٔ نظری پژوهش و مفاهیم مورد استفاده در آن را تشکیل می‌دهد. مفهوم عبارت و نقش آن در

1. Constituent structure (C-structure)
2. Teachability Hypothesis
3. Current developmental readiness

دانش‌زبانی و دستور زبان از نظریه گرامر جهانی چامسکی نشئت گرفته است. در نظریه گرامر جهانی چامسکی، نقش عبارت‌ها در شکل‌گیری دانش‌زبانی مورد تأکید بسیار قرار گرفته است؛ بدین معنا که قرار گرفتن کلمات در جمله از یک الگوی خطی پیروی نمی‌کند بلکه این کلمات در گروه‌های مشخصی به نام عبارت دسته‌بندی می‌شوند. دستور واژگانی-نقشی برسان نیز مفهوم ساخت سازه‌ای را در همین راستا به کار برده است. همچنین، مفهوم عبارت و مفهوم روابط درون‌عبارتی و میان‌عبارتی از نظریه پردازش‌پذیری پینمن اقتباس شده است. در این نظریه، رسیدن فراگیران زبان به مرحله پردازش روابط درون هر عبارت و میان عبارت‌های مختلف هر جمله به عنوان زیربنای شکل‌گیری دانش‌زبانی مطرح شده است. لذا، پیرو این مبانی نظری، پژوهش حاضر به بررسی نقش آموزش عبارت‌ها در صحت دستوری زبان‌آموزان پرداخته است.

پژوهش‌های تجربی نیز حاکی از آن است که: ۱. کودکان در مراحل تولید زبان گفتاری، به فراوانی عبارت‌های یکپارچه حساس هستند (بانارد و ماتیسوس، ۲۰۰۸)؛ ۲. دانش‌زبانی کودکان از عبارت‌های چندکلمه‌ای که به عنوان یک کل در نظر گرفته می‌شوند تشکیل می‌شود (تومازلو، ۲۰۰۰)؛ ۳. کودکان کلام را در واحدهای جمله‌واره‌ای به صورت عبارت‌های کل‌گونه بهتر از گروه‌های بخش‌بخش شده به خاطر می‌آورند (مندل، جاسیک، و کلمر-نلسون، ۱۹۹۴)؛ ۴. کودکان در اوایل تولید زبان گفتاری از عبارت‌های یکپارچه چندکلمه‌ای استفاده می‌کنند (پیترز، ۱۹۸۳). با این همه، فراگیری زبان دوم توسط فراگیران بزرگسال حاصل به هم پیوستن واحدهای زبانی به صورت زنجیره‌های خطی<sup>۱</sup> از کلمه‌های بخش‌بخش شده است بدون آنکه فراگیران لزوماً به روابط متقابل دستوری میان آن کلمه‌ها توجه داشته باشند (داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸). زبان گفتاری فراگیران زبان دوم اغلب متأثر از شکستن عبارت‌های کامل و همشینی‌ها به صورت زنجیره‌های بخش‌بخش شده است (رأی و فیتزپاتریک، ۲۰۰۸). همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که نمود ذهنی عبارت‌ها به صورت بخش‌بخش شده مانع از یادگیری زبان دوم توسط بزرگسالان است، اما جهت‌دهی مجدد زبان‌آموزان به سمت نمود کلی عبارت‌ها به یادگیری زبان دوم کمک می‌کند (آرنون، ۲۰۱۰؛ باد، ۲۰۰۹). علاوه بر این، به اعتقاد کوک و

---

1. Linear sequences

نیوسان (۲۰۰۷)، در کلاس درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، مفاهیمی چون عبارت و نیز جایگاه هسته عبارت‌ها<sup>۱</sup> را نمی‌توان از درونداد زبانی عادی فراگرفت. بنابراین، آموزش فرازبانی صریح و برانگیختن توجه زبان‌آموزان به این مفاهیم یک ضرورت به‌نظر می‌رسد. همچنین، مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی، نقش آموزش و درونداد مقابله‌ای<sup>۲</sup> در فراگیری زبان دوم را تأیید می‌کند. تراویز (۱۹۹۶) با این استدلال که سیستم زبان اول و دانش فرازبانی<sup>۳</sup> مربوط به آن به‌عنوان فیلتری عمل می‌کند که از طریق آن‌ها فراگیران زبان دوم دانش خود را درباره زبان دوم افزایش می‌دهند و ارزیابی می‌کنند، بر نقش نمودهای فرازبانی مقابله‌ای در روند یادگیری زبان دوم تأکید کرده است. کوپفربرگ و اولشتاین (۱۹۹۶) دریافته‌اند که دروندادهای زبانی مقابله‌ای به‌طور قابل توجهی عملکرد تشخیصی و تولیدی را تسهیل می‌کنند. آلیس (۲۰۰۵) نیز چنین استدلال کرد که «در شرایطی که ساختارهای زبان دوم برجستگی و وضوح کمی دارند، دروندادهای اضافی هیچ اثری ندارد و ما یادگیرنده را در حالت فسیل شده<sup>۴</sup> یا به‌عبارت صحیح‌تر در حالت تثبیت شده<sup>۵</sup> می‌بینیم» (ص. ۳۲۴). او اعتقاد داشت «راه چاره در این است که توجه زبان‌آموزان را نسبت به موضوع مورد یادگیری برانگیزانیم» (ص. ۳۲۴). اینجاست که آموزش مقابله‌ای اهمیت می‌یابد و از طریق آن می‌توان با آگاهی بخشی در مورد ساختارهای زبان دوم و برجسته‌سازی تفاوت‌های زبان اول و زبان دوم از سایه‌افکنی<sup>۶</sup>، مسدودسازی<sup>۷</sup> و بی‌توجهی اکتسابی خودکار<sup>۸</sup> ناشی از تأثیر زبان اول جلوگیری به‌عمل آورد (آلیس، ۲۰۰۶). این پژوهش حول محور پیش‌بینی فرضیه تعلیم‌پذیری درباره نقش آموزش دستور زبان انجام گرفته است و در واقع، هدف آن بررسی پیش‌بینی فرضیه تعلیم‌پذیری درباره تعلیم‌پذیر بودن مراحل مختلف دانش نحوی می‌باشد. از این رو، به اختصار به بررسی پژوهش‌های مرتبط می‌پردازیم.

1. Head directionality
2. Contrastive input
3. Meta-linguistic knowledge
4. Fossilized
5. Stabilized
6. Overshadowing
7. Blocking
8. Automatically learned inattention



چندین پژوهش، اعتبار فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را ارزیابی کرده و تأثیر آموزش بر رشد زبانی به موازات مراحل فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را بررسی کرده است. الشاتر (۲۰۱۱) و ژانگ (۲۰۰۵) طی مطالعات خود به شواهدی در تأیید فرضیهٔ تعلیم‌پذیری دست یافتند. پژوهش دی بایس (۲۰۰۷) نیز نشان داد که آموزش مبتنی بر سلسله‌مراتب دستوری مطرح‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری به رشد زبانی فراگیران زبان ایتالیایی منجر می‌شود و در نتیجه، این نظریه را تأیید کرد. منصوری و دافی (۲۰۰۵) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. بعضی از پژوهش‌ها (از قبیل کری، ۲۰۱۲؛ اسپادا و لایت‌باون، ۱۹۹۹) تأثیر آموزش بیشتر از یک مرحله بر رشد نحوی را بررسی کردند و پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را نقض کردند. فارلی و مک‌کولم (۲۰۰۴) و کری (۲۰۱۲) دریافتند که آموزش به فراگیری مراحل بالاتر از یک مرحله بعد کمک می‌کند و بنابراین آمادگی تکاملی به تعبیر فرضیهٔ تعلیم‌پذیری به‌تنهایی نمی‌تواند نقش آموزش در فراگیری زبان دوم را پیش‌بینی کند. اسپادا و لایت‌باون (۱۹۹۹) اعتبار فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را با این استدلال زیر سؤال بردند که تأثیر زبان اول با آمادگی تکاملی در تعامل بوده و تعلیم‌پذیری خود تحت تأثیر شرایط و مؤلفه‌هایی است که لزوماً ماهیت تکاملی ندارند. به عقیدهٔ آنان، پژوهش‌های بیشتری در رابطه با تأثیر آموزش مقابله‌ای بر پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری ضروری است. لذا، با توجه به شواهد موجود در رابطه با نقش عبارت‌ها، آموزش، و درونداد مقابله‌ای در فراگیری زبان، پژوهش حاضر با هدف بررسی بیشتر ابهامات موجود در پژوهش‌های پیشین با استفاده از ابزاری از حوزهٔ زبان‌شناسی به‌نام عبارت و آموزش بازترکیب عبارت‌ها به‌صورت مقابله‌ای انجام گرفت. به‌طور مشخص‌تر، پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ به سؤال‌های زیر است.

۱. آیا آموزش بازترکیب عبارت‌ها می‌تواند به فراگیری مراحل دستور زبان مطرح‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری در تولید نوشتاری کمک کند؟ و اگر این‌طور است، آیا این تأثیرات بر حسب یک مرحلهٔ بعد و مراحل فراتر از آن متفاوت خواهد بود؟
۲. آیا آموزش بازترکیب عبارت‌ها می‌تواند به فراگیری مراحل دستور زبان مطرح‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری در تولید شفاهی کمک کند؟ و اگر این‌طور است، آیا این تأثیرات بر حسب یک مرحلهٔ بعد و مراحل فراتر از آن متفاوت خواهد بود؟

۳. آیا آموزش باز ترکیب عبارت‌ها می‌تواند به صحت دستوری از نقطه نظر ترتیب ارکان اساسی جمله یعنی نهاد و گزاره کمک کند؟

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

در مجموع ۳۷ زبان‌آموز دختر در یک آموزشگاه زبان انگلیسی در این پژوهش شرکت کردند. چندین پیش‌آزمون شفاهی و نوشتاری از آن‌ها به عمل آمد تا اینکه ۲۳ نفر که از لحاظ دانش عبارت‌ها، صحت دستوری نوشتاری و مرحله فعلی دستوری از منظر فرضیه تعلیم‌پذیری در یک سطح بودند باقی ماندند. این افراد قبل از آموزش این تعداد از آزمودنی‌ها در تولید نوشتاری در مرحله چهارم و در تولید گفتاری در مرحله سوم از مراحل شش‌گانه فرضیه تعلیم‌پذیری قرار داشتند. لذا در این پژوهش منظور از مرحله بعد در پس‌آزمون تولید نوشتاری مرحله پنجم و منظور از مرحله بعد + ۱ مرحله ششم است. و در پس‌آزمون تولید گفتاری منظور از مرحله بعد مرحله چهارم، منظور از مرحله بعد + ۱ مرحله پنجم، و منظور از مرحله بعد + ۲ مرحله ششم است. سرانجام، آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در یکی از سه گروه به صورت زیر گروه‌بندی شدند: گروه آزمایشی مقابله‌ای<sup>۱</sup> (CEG) شامل ۹ نفر، گروه آزمایشی غیرمقابله‌ای<sup>۲</sup> (L2EG) شامل ۷ نفر و گروه مقایسه<sup>۳</sup> (CG) نیز شامل ۷ نفر.

#### ۳.۲. ابزار پژوهش

آزمون زبان انگلیسی نلسون برای اندازه‌گیری سطح بسندگی زبانی<sup>۴</sup> آزمودنی‌ها استفاده شد. برای سنجش دانش عبارتی از دو آزمون دانش عبارت‌ها و برای اندازه‌گیری صحت دستوری نوشتاری از دو آزمون صحت دستوری جمله‌های خبری نوشتاری<sup>۵</sup> در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. دو آزمون همسان تفاوت‌های تصویری<sup>۶</sup> (مورد استفاده توسط اسپادا و

1. Contrastive experimental group (CEG)
2. L2-only experimental group (L2EG)
3. Comparison group (CG)
4. General language proficiency
5. Written affirmative sentences grammatical accuracy test
6. Picture differences test

لایت‌باون، ۱۹۹۹) برای تعیین مرحله فعلی در تولید گفتاری در پیش‌آزمون و تعیین مراحل بالاتر در پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. یک آزمون سؤالات به هم‌ریخته نوشتاری مبتنی بر تصاویر<sup>۱</sup> (مورد استفاده توسط اسپادا و لایت‌باون، ۱۹۹۹) برای تعیین مرحله فعلی در مهارت نوشتاری به کار گرفته شد و یک فرم همسان از همان آزمون برای پس‌آزمون طراحی شد. تعیین اعتبار آزمون‌های طرح‌شده جدید با هم‌فکری تخصصی چند نفر از صاحب‌نظران انجام شد. سپس، آزمون مزبور به گروهی آزمودنی داده شد و با استفاده از نتایج، تغییرات و اصلاحات لازم در آزمون انجام شد. متعاقب آن، جلسه تخصصی دیگری برای توافق نهایی بر سر اعتبار آزمون‌ها برگزار شد.

### ۳.۳. مرحله آموزش و گردآوری داده‌ها

بعد از پیش‌آزمون، آموزش مورد نظر به شرح زیر به دو گروه آزمایشی ارائه شد. به گروه آزمایشی مقابله‌ای (CEG) به مدت ۷ جلسه (هر جلسه به مدت ۲ ساعت آموزشی) آموزش فرازبانی مقابله‌ای در چارچوب معرفی هسته (رأس) عبارت‌ها<sup>۲</sup>، متمم‌های عبارت‌ها<sup>۳</sup>، ساختار عبارت‌ها، چارچوب و پیکربندی عبارت‌ها و نیز جایگاه و نقش آن‌ها در جمله‌های خبری و مخصوصاً جمله‌های سؤالی داده شد. به عنوان مثال، در جمله انگلیسی

The clever student goes to school in the morning.

توجه زبان‌آموزان به نکات زیر معطوف شد:

الف) تفکیک جمله به دو عبارت مجزا

The clever student (NP) – goes to school in the morning (VP)

ب) توجه به عناصر تشکیل‌دهنده هر عبارت

{(The) + (clever + student)} + {(goes) + (to + school) + (in) + (the + morning)}

پ) تفکیک بیشتر عبارت فعلی (VP) به دو قسمت کوچک‌تر

{ {(goes) + (to + school)} + {(in) + (the + morning)} }

ت) توجه به روابط موجود میان عبارت‌ها و جایگاه و نقش هر عبارت در کل جمله؛

ث) اجرای مراحل فوق بر روی معادل فارسی جمله برای زبان‌آموزان؛ یعنی:

1. Picture-cued written scrambled questions test
2. Phrase head
3. Phrase complement

تفکیک جمله دانش آموز زرنگ صبح به مدرسه می‌رود به دو عبارت «دانش آموز زرنگ» و «صبح به مدرسه می‌رود»؛

ج) مقابله ساختار جمله انگلیسی با معادل فارسی آن.

همچنین، این افراد به تمرین‌های مربوط به تقطیع درون‌عبارتی و میان‌عبارتی<sup>۱</sup> و بازترکیب عبارت‌ها که در بافت فعالیت‌های متمرکز مبتنی بر معنی<sup>۲</sup> طراحی شده بود، پرداختند. سرانجام، تکلیف منزل نیز برای توجه بیشتر به ساختارهای مورد نظر و پیدا کردن مصادیق و نیز به‌عنوان درونداد بیشتر به آنان داده شد.

گروه آزمایشی دوم (L2EG) همین آموزش را به‌صورت غیرمقابله‌ای یعنی به زبان انگلیسی دریافت کردند. به گروه مقایسه (CG) فقط فعالیت‌های متمرکز مبتنی بر معنی با استفاده از ساختارهای مورد نظر و تکلیف منزل داده شد. سپس، آزمودنی‌ها به شرح زیر در پس‌آزمون شرکت کردند. در آزمون‌های شفاهی تفاوت‌های تصویری، یک نفر از پژوهشگران یک کارت را از میان مجموعه‌ای از کارت‌ها (معادل چهار عدد کارت‌ها) که در اختیار آزمودنی‌ها قرار داشت) انتخاب می‌کرد. برای هر مجموعه از تصاویر، آزمودنی پنج سؤال می‌پرسید و سپس با توجه به پاسخ‌های پژوهشگر سعی می‌کرد کارت‌ها را که در دست پژوهشگر بود حدس بزند. اطلاعات گفتاری آزمودنی‌ها ضبط می‌شد و سپس بر روی کاغذ نوشته می‌شد و با توجه به معیارهای دقیق مربوط به ظهور<sup>۳</sup> ساختارها ارزیابی می‌شد. اطلاعات نوشتاری نیز بر همین اساس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. معیار ظهور هر مرحله، به تبعیت از کاواگوچی (۲۰۰۵) و اسپادا و لایت‌باون (۱۹۹۹) عبارت بود از تولید دو نمونه (مصادق) از ساختارهای مربوط به هر مرحله، مشروط به اینکه آن ساختار در بافت واژگانی جدیدی (یعنی به صورت غیر تکراری) به کار رفته باشد.

### ۳. ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای محاسبه ضریب پایایی آزمون‌های صحت نوشتاری جمله‌های خبری و دانش عبارت‌ها از فرمول KR-20 استفاده شد. میانگین گروه‌ها در آزمون‌های صحت نوشتاری و

1. Intra-phrasal and inter-phrasal parsing
2. Focused meaning-centered tasks
3. Emergence

دانش عبارت‌ها از طریق آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) مقایسه شد. برای تعیین همبستگی بین نمرات صحت نوشتاری و دانش عبارت‌ها، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. آزمون دقیق فیشر (Fisher Exact Test) که زیرمجموعه آزمون  $\chi^2$  (Chi-square) است برای مقایسه درصد افرادی که در هر گروه مراحل بعد و بعد + ۱ یا بعد + ۲ را یاد گرفته بودند، استفاده شد تا مرحله یادگیری زبان‌آموزان در تولید گفتاری و نوشتاری بعد از آموزش مشخص شود. برای مقایسه میانگین گروه‌ها بر حسب مقدار (میزان) تولید مصادیق ساختارهای مربوط به هر مرحله از فرضیه تعلیم‌پذیری، از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) استفاده شد و در مواردی که پراکنندگی نمرات نرمال نبود از آزمون‌های ناپارامتری کروسکال-ولیس (Kruskal-Wallis) و من-ویتنی (Mann-Whitney) استفاده شد.

#### ۴. نتایج

شاخص پایایی (Reliability) آزمون دانش عبارت‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۹۸ بود، و این شاخص برای آزمون صحت دستوری نوشتاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۵ بود.

جدول ۱. تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-Way ANOVA) (مقایسه دانش عبارت‌ها)

اهمیت	مقدار اف	میانگین مجذور	درجه آزادی	جمع مجذورها	
*۰۰۱	۱۰/۶۱۸	۲۵۹/۰۳۵	۲	۵۱۸/۷۰	بین گروه‌ها
		۲۴/۳۹۶	۲۰	۴۸۷/۹۱۹	درون گروه‌ها
			۲۲	۱۰۰۵/۹۸۹	مجموع

همان‌طور که در جدول ۱ آمده، تفاوت آماری معنی‌داری در دانش عبارت‌ها بین سه گروه وجود داشت ( $p=0/001$ ). بالاترین میانگین (۱۴/۰۵) متعلق به CEG بود، در حالی که میانگین L2EG و CG به ترتیب ۱۰/۳۹ و ۲/۶۸ بود. بنابراین، بیش از همه، آموزش مقابله‌ای مبتنی بر بازترکیب عبارت‌ها به دانش عبارتی CEG و سپس به دانش عبارتی L2EG کمک کرد، به طوری که این گروه از دومین میانگین بالا بهره‌مند شد.

جدول ۲. مقایسه‌های چندگانه

	L2EG	CG
CEG	۰/۳۵۸	۰۰۱
L2EG		۰/۰۲۹

همان‌طور که در جدول ۲ (در مقایسه‌های پسین) می‌بینیم، هیچ تفاوت معنی‌داری در دانش عبارت‌ها بین دو گروه آزمایشی که آموزش مبتنی بر عبارت‌ها را دریافت کرده بودند وجود نداشت ( $p=۰/۳۵۸$ ). بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که هر دو روش مقابله‌ای و غیرمقابله‌ای برای توسعه دانش عبارت‌ها مؤثر بوده‌اند؛ زیرا مقایسه‌های پسین نشان داد که CEG و L2EG به‌طور قابل‌توجهی در دانش عبارت‌ها از CG بهتر عمل کرده بودند (به‌ترتیب،  $p=۰/۰۰۱$  و  $p=۰/۰۲۹$ ).

جدول ۳. تحلیل واریانس یک طرفه (One-Way ANOVA) (مقایسه صحت نوشتاری)

اهمیت	مقدار اف	میانگین مجذور	درجه آزادی	جمع مجذورها	
بین گروه‌ها	۳/۹۱۹	۸۶/۹۱۷	۲	۱۷۳/۸۳۴	*
درون گروه‌ها		۲۲/۱۷۷	۲۰	۴۴۳/۵۳۶	
مجموع			۲۲	۶۱۷/۳۷۰	

جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری در نمرات صحت دستوری نوشتاری بین گروه‌ها وجود داشت ( $F(2) = 3.919, p=0.037$ ). مقایسه‌های چندگانه با استفاده از آزمون Scheffe در جدول ۴ حاکی از تفاوت معنی‌داری بین CEG و CG وجود می‌باشد ( $p=۰/۰۳۷$ ). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که روش مقابله‌ای به‌طور قابل‌توجهی برای بهبود صحت دستوری نوشتاری مؤثر بوده است؛ زیرا CEG تنها گروهی بود که از CG بهتر عمل کرد. البته، آموزش غیرمقابله‌ای نیز مؤثر واقع شد، به این دلیل که هرچند L2EG از CG بهتر عمل نکرد، سطحی از صحت دستوری نوشتاری مشابه با CEG را از خود نشان داد؛ به‌طوری که هیچ تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایشی وجود نداشت ( $p = ۰/۴۵۵$ ).

جدول ۴. مقایسه‌های چندگانه

	L2EG	CG
CEG	۰/۴۵۵	۰/۰۳۷
L2EG		۰/۳۷۶

اختلاف میانگین در درجه اهمیت ۰/۰۵ معنادار است.

جدول ۵. ضریب همبستگی میان دانش عبارت‌ها و صحت نوشتاری

	صحت	اهمیت (دو دامنه)
دانش عبارات	۰/۹۳۱*	۰/۰۰۰

ضریب همبستگی در آلفای ۰,۰۱ (دو دامنه) معنادار است.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، دانش عبارت‌های انگلیسی رابطه معنی‌داری با صحت دستوری نوشتاری داشت ( $p=۰/۰۰۰$ ) و ( $*۰/۹۳۱ =$  ضریب همبستگی). اگرچه این رابطه لزوماً به معنای رابطه علی معلولی نیست، این چنین رابطه بالایی ارزش آن را دارد که ارتباط بین دانش عبارت‌ها و صحت دستوری مورد توجه قرار گیرد.

جدول ۶. فراگیری مراحل بر حسب گروه (به درصد) آزمون سؤالات به هم‌ریخته نوشتاری (دامنه ارزیابی):

پیش‌آزمون تا پس‌آزمون

گروه	CEG	L2EG	CG
مرحله ۵	۹ از ۹ (۱۰۰٪)	۷ از ۷ (۱۰۰٪)	۳ از ۷ (۴۳٪)
مرحله ۶	۸ از ۹ (۸۹٪)	۶ از ۷ (۸۶٪)	۰ از ۷ (۰٪)

جدول ۷. مقایسه گروه‌ها بر حسب فراگیری مراحل دستوری در آزمون نوشتاری

مقایسه	مقدار	آزمون خف <sup>۲</sup>		آزمون دقیق فیش <sup>۱</sup>	
		درجه اهمیت	اهمیت	اهمیت	تعداد
مقایسه ۱.۷ (CEG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۵)	۶/۸۵۷	۱	۰/۰۰۹	۰/۰۱۹	۱۶
مقایسه ۲.۷ (L2EG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۵)	۵/۶۰۰	۱	۰/۰۱۸	۰/۰۷۰	۱۴
مقایسه ۳.۷ (CEG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۶)	۱۲/۴۴۴	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۱۶
مقایسه ۴.۷ (L2EG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۶)	۱۰/۵۰۰	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۱۴

همان‌طور که در مقایسه ۱.۷ آمده، تفاوت بین CEG و CG در کسب یک مرحله بعد (مرحله ۵) در آزمون نوشتاری به اهمیت آماری رسید ( $p=0/019$ ) که اثربخشی روش مقابله‌ای را نشان می‌دهد، اما مشخص شد که اثرات هر دو روش در مرحله بالاتر از یک مرحله بعد (مرحله ۶) در آزمون نوشتاری قوی‌تر بود. مقایسه ۲.۷ نیز نشان می‌دهد هیچ تفاوت معنی‌داری بین L2EG و CG در فراگیری یک مرحله بعد (مرحله ۵) مشاهده نشد ( $p=0/070$ ). این نتیجه مؤید این ادعا است که به‌علت نزدیکی یک مرحله بعد (Next stage) با مرحله آمادگی تکاملی فعلی زبان‌آموزان و در نتیجه قابلیت فراگیری آن مرحله تقریباً برای همه زبان‌آموزان، تأثیرات آموزش در این پژوهش بر یک مرحله بعد به اندازه تأثیر آن بر مرحله فراتر از یک مرحله بعد مشهود نبود. نتایج موجود در مقایسه ۳.۷ حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین CEG و CG در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۶) در آزمون نوشتاری وجود داشت ( $p=0/001$ ). همچنین، مقایسه ۴.۷ نشان می‌دهد که L2EG که آموزش مبتنی بر بازترکیب عبارت‌ها را به‌صورت غیر مقابله‌ای دریافت کرده بود در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۶) در آزمون سؤالات به هم ریخته نوشتاری به‌طور قابل توجهی از CG بهتر عمل کرد ( $p=0/005$ ).

جدول ۸. فراگیری مراحل بر حسب گروه (به درصد) (آزمون تولید شفاهی خودگام)

گروه	CEG	L2EG	CG
مرحله ۴	۸ از ۹ (٪۸۹)	۷ از ۷ (٪۱۰۰)	۴ از ۷ (٪۵۷)
مرحله ۵	۸ از ۹ (٪۸۹)	۵ از ۷ (٪۷۱)	۱ از ۷ (٪۱۴)
مرحله ۶	۸ از ۹ (٪۸۹)	۶ از ۷ (٪۸۶)	۰ از ۷ (٪۰)

جدول ۹. مقایسه گروه‌ها بر حسب فراگیری مراحل دستوری در آزمون شفاهی

آزمون دقیق فیشر		آزمون خی <sup>۲</sup>		مقدار درجه اهمیت	
تعداد	اهمیت	اهمیت	اهمیت	آزادی	درجه
مورد معتبر	ادامنه	ادامنه	ادامنه	۲	۲
۱۶	۰/۱۹۲	۰/۲۶۲	۰/۱۴۶	۱	۲/۱۱۶ (مرحله ۴) (CEG × CG) آزمون شفاهی،
۱۴	۰/۰۹۶	۰/۱۹۲	۰/۰۵۱	۱	۳/۸۱۸ (مرحله ۴) (L2EG × CG) آزمون شفاهی،
۱۶	۰/۰۰۶	۰/۰۰۹	۰/۰۰۳	۱	۸/۹۰۵ (مرحله ۵) (CEG × CG) آزمون شفاهی،



مقایسه ۹. ۴ (L2EG × CG) (آزمون شفاهی، مرحله ۵) ۴/۶۶۷	۱	۰/۰۳۱	۰/۱۰۳	۰/۰۵۱	۱۴
مقایسه ۹. ۵ (CEG × CG) (آزمون شفاهی، مرحله ۶) ۱۲/۴۴۴	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱۶
مقایسه ۹. ۶ (L2EG × CG) (آزمون شفاهی، مرحله ۶) ۱۲/۵۰۰	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۰/۰۰۲	۱۴

براساس نتیجه ارائه شده در مقایسه ۹. ۱ (جدول ۹) هیچ تفاوت معنی داری بین CEG و CG در رسیدن به یک مرحله بعد (مرحله ۴) در آزمون شفاهی خودگام وجود نداشت ( $p=0/262$ ). آن گونه که در مقایسه ۹. ۲ (جدول ۹) مشاهده می شود ( $p=0/192$ ), نتیجه مشابهی برای L2EG × CG نیز به دست آمد. مقایسه های بیشتر در خصوص دستیابی گروه ها به مراحل بالاتر (بعد + X) در آزمون شفاهی خودگام مورد نیاز بود تا بتوان اثربخشی آموزش در این پژوهش را بیشتر مورد بررسی قرار داد. در خصوص مراحل بعد + X (مراحل ۵ و ۶), با توجه به تفاوت معنی دار بین CEG و CG که در جدول ۹ نیز آمده است, می توان اثربخشی این روش برای کسب یک مرحله بالاتر (بعد + ۱) را تأیید کرد. مقایسه ۹. ۲ نشان می دهد که CEG در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۵) در آزمون شفاهی خودگام بهتر از CG عمل کرد ( $p=0/009$ ). این نتیجه را می توان به عنوان تأیید اثربخشی آموزش مورد نظر در این پژوهش برای فراگیری مراحل فراتر از یک مرحله بعد تلقی کرد. براساس نتایج ارائه شده در مقایسه ۹. ۴ هیچ تفاوت معنی دار آماری بین L2EG و CG در کسب مرحله بعد + ۱ (مرحله ۵) در آزمون شفاهی خودگام وجود نداشت ( $p=0/103$ ). در خصوص مرحله ۵ در آزمون شفاهی خودگام, تنها تفاوت معنی دار به نفع CEG بود که نشان دهنده اثربخشی آموزش مبتنی بر بازترکیب عبارت ها حداقل در شکل مقابله ای آن است. اگرچه در بیشتر موارد آموزش هم به شکل مقابله ای و هم غیرمقابله ای آن مؤثر واقع شد, همان طور که در بیشتر مقایسه های بین گروه ها مخصوصاً در مقایسه های بین CEG و CG مشخص گردید نوع مقابله ای تنها روشی بود که به طور مداوم اثربخشی خود را نشان داد.

در کل, نتایج به دست آمده در در مقایسه های ۹. ۵ و ۹. ۶ اثربخشی روش آموزش مبتنی بر عبارت ها را, صرف نظر از مقابله ای یا غیرمقابله ای بودن آن, به طور مشهودتری تصدیق می کند. همان طور که در مقایسه های ۹. ۵ و ۹. ۶ آمده, گروه های آزمایشی که آموزش مبتنی بر

عبارت‌ها را دریافت کرده بودند بهتر از CG عمل کردند. نتایج موجود در مقایسه‌های ۵.۹ و ۶.۹ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین هر یک از گروه‌های آزمایشی و CG وجود داشت (به ترتیب  $p=۰/۰۰۱$  برای مقایسه  $CEG \times CG$  و  $p=۰/۰۰۵$  برای مقایسه  $L2EG \times CG$ ). هرچه بیشتر به سمت مراحل بالاتر به موازات سلسله‌مراتب فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری پیش می‌رفتیم به نتایجی دست می‌یافتیم که اثربخشی این روش برای رسیدن به مراحل بالاتر برای گروه‌های آزمایشی را تأیید می‌کرد.

#### ۴. ۱. خلاصه نتایج

نتایج نشان داد که برای مرحله بعد (مرحله ۵) در خصوص آزمون نوشتاری، روش آموزشی مقابله‌ای به‌طور قابل توجهی به نفع CEG مؤثر بود. به‌علاوه، آموزش به‌طور قابل توجهی هم به CEG و هم به L2EG در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۶) بر حسب درصد فراگیرانی که ظهور این مرحله را در آزمون نوشتاری نشان دادند، کمک کرد. با در نظر گرفتن فراگیری مراحل در آزمون شفاهی خودگام، هیچ تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها در یک مرحله بعد (مرحله ۴) وجود نداشت، اما در مرحله بعد + ۱ (مرحله ۵) تفاوت به نفع CEG بود، در حالی که در مرحله بعد + ۲ (مرحله ۶) هر دو گروه آزمایشی به‌طور قابل توجهی از این روش بهره‌مند شدند.

به‌طور کلی، برای تولید شفاهی خودگام، این روش در مراحل بالاتر از مرحله بعد مؤثر واقع شد، اما در تولید نوشتاری هم در مرحله بعد و هم در مراحل بالاتر مؤثر بود. این امر را می‌توان با اشاره به این حقیقت توضیح داد که در آزمون نوشتاری مرحله بعد (مرحله ۵) از نظر زبان‌شناختی و شناختی دشوارتر از مرحله بعد در آزمون شفاهی (مرحله ۴) بود. موضوع در خور توجه این است که تأثیرات این روش هم در آزمون شفاهی و هم در آزمون نوشتاری در مراحل فراتر از مرحله بعد آشکارتر بود. این یافته نشان می‌دهد که نوعی تعامل بین اثرات این روش آموزشی و مراحل رشد دستوری (نحوی) فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری وجود دارد. به بیان دیگر، در مرحله‌ای که به‌لحاظ زبان‌شناختی و شناختی آسان‌تر هستند در تمام فراگیران ظهور ساختارها مشاهده شد، اما در مراحل بالاتر (مراحل بعد + X) که به‌لحاظ زبان‌شناختی و

شناختی دشوارتر به نظر می‌رسند تنها برای زبان‌آموزانی که آموزش، مخصوصاً از نوع مقابله‌ای، را دریافت کرده بودند، ظهور ساختارهای مربوط مشاهده شد.

##### ۵. بحث

پیرو فرضیه‌های نظری و یافته‌های پژوهشی در خصوص نقش عبارت‌ها در دانش و تولید زبانی، این پژوهش حول محور این فرضیه انجام گرفت که آموزش مقابله‌ای ساختار عبارت‌ها و نقش آن‌ها در جمله به‌همراه تمرین‌های مربوط به بازترکیب عبارت‌ها، برخلاف پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، می‌تواند به فراگیری یک مرحله بعد و مراحل بعد + ۱ و بعد + ۲ کمک کند. در راستای شواهد نظری و تجربی مربوط به وابستگی دانش زبانی به عبارت‌ها، این پژوهش نشان داد که اگر زبان‌آموزان توانایی تشخیص ساختار و چارچوب عبارت‌ها را در خود ایجاد کنند، قادر خواهند بود به‌طور همزمان مراحل مختلف ارائه‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را فراگیرند؛ چرا که تمامی آن مراحل به‌طور مشترک وابسته به یک عنصر بنیادی به‌نام عبارت هستند. تنها شرط لازم که در این پژوهش می‌بایست برآورده شود یادگیری ساختار سؤالی بود که آن‌هم طی تمرین‌های مربوط به تقطیع میان‌عبارتی جمله‌های سؤالی محقق شد.

نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش کری (۲۰۱۲) و اسپادا، لایت‌باون، و وایت (۲۰۰۶) که به شواهدی در نقض پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری دست یافتند همخوانی دارد. به‌عبارت دیگر، این پژوهش‌ها و نیز پژوهش پیش رو این پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را که مراحل فراتر از یک مرحله بعد از طریق آموزش قابل یادگیری نیست، نقض کردند. در این پژوهش، این یافته که آموزش و درونداد مقابله‌ای به‌طور قابل توجهی فراگیری را تسهیل کرد یافته‌های پژوهش کوپفربرگ (۱۹۹۵، نقل‌شده در کوپفربرگ و اولشتاین، ۱۹۹۶) و کوپفربرگ و اولشتاین (۱۹۹۶) را تأیید می‌کند که دریافتند درونداد زبانی مقابله‌ای و آموزش صریح مقابله‌ای باعث برانگیخته‌شدن توجه زبان‌آموزان به ساختارهای مربوط و پیشرفت آن‌ها در آزمون‌های تشخیصی و تولیدی زبان می‌شود. این پژوهش فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را نقض می‌کند و نشان می‌دهد که موانع تکاملی مطرح شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری برطرف‌ناشدنی نبوده و آموزش نباید لزوماً به یک مرحله بعد مربوط و محدود شود؛ زیرا نتایج نشان داد که

آموزش به فراگیری مراحل بالاتر از یک مرحله بعد نیز منجر می‌شود. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش این دیدگاه پینمن (۲۰۰۵) را نقض می‌کند که می‌گوید «... فرضیهٔ تعلیم‌پذیری محدودیت‌ها و موانع سر راه تعلیم‌پذیر بودن را تعریف می‌کند ولی شرایط کافی را برای موفقیت‌آمیز بودن آموزش پیش‌بینی نمی‌کند» (ص. ۷۳). در واقع، به‌نظر می‌رسد شرایطی وجود دارد که می‌تواند تأثیر خود آن موانع و محدودیت‌ها را تعدیل نماید. نتایج به‌دست آمده، یافته‌های فارلی و مک‌کولم (۲۰۰۴) و اسپادا و لایت باون (۱۹۹۹) را تأیید می‌کند دال بر اینکه آمادگی نمی‌تواند معیار مناسبی برای پیش‌بینی یادگیری باشد؛ زیرا در پژوهش‌های مذکور دستیابی زبان‌آموزان آماده به مراحل بالاتر از دستیابی زبان‌آموزان بدون آمادگی بیشتر نبود. به‌عبارت دیگر، این پژوهش به موازات دو پژوهش مذکور نشان داد که آمادگی تکاملی تنها عامل تعیین‌کنندهٔ یادگیری نبوده بلکه آموزش نیز می‌تواند مهم و تأثیرگذار باشد.

اما، نتایج این پژوهش با نتایج به‌دست‌آمده در مطالعات الشاتر (۲۰۱۱)، دی بایس (۲۰۰۷)، و منصوری و دافی (۲۰۰۵) در تضاد است؛ چرا که آن‌ها معتقد بودند آموزش منطبق با ترتیب ارائه‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری موثرتر واقع می‌شود. همچنین نتایج فعلی بر خلاف یافته‌های دومان (۲۰۱۲) است که نتیجه گرفت زبان‌آموزانی در مرحلهٔ ۵ بودند موفق به یادگیری جمله‌واره‌های انگلیسی شدند ولی آن‌هایی که در مرحلهٔ ۴ قرار داشتند پیشرفت چندانی نکردند. احتمالاً می‌توان این تفاوت را با اشاره به تفاوت در روش آموزشی دو پژوهش توجیه کرد؛ چرا که مطالعات قبلی عمدتاً بر آموزش از نقطه‌نظر ترتیب مراحل مطرح‌شده تمرکز کرده بودند و در پژوهش دومان (۲۰۱۲) آموزش صرفاً بر یک مرحله (جمله‌واره‌های وصفی) متمرکز بود. اما پژوهش حاضر از یک چارچوب منطبق با اصول نظری و یافته‌های پژوهشی استفاده کرده است که نقش روابط دستوری درون‌عبارتی و میان‌عبارتی را به‌عنوان یک عنصر اساسی از رشد نحوی تأیید می‌کند.

علاوه بر مقایسهٔ گروه‌ها بر حسب ظهور مراحل نحوی، تحلیل‌های بیشتری به‌عمل آمد تا میزان (کمیت) تولید ساختارهای مربوط به هر مرحله را بین گروه‌ها مقایسه کنیم. اگرچه معیار نظریهٔ پردازش‌پذیری عبارت است از ظهور ساختارها به‌عنوان نشانهٔ فراگیری مراحل و توانایی پردازش آن مراحل، شمارش ساختارهای تولید شده به‌عنوان مصادیق هر مرحله نیز می‌تواند

بینشی درباره فراوانی ساختارهای مربوط به آن مراحل را فراهم کند که میزان استفاده از ساختارها بعد از ظهور و پیدایش آن‌ها را نشان می‌دهد (کری، ۲۰۱۲؛ کاواگوچی و دی بایس، ۲۰۱۲؛ مککی، ۱۹۹۹). بنابراین، طی تجزیه و تحلیل بیشتر مشخص شد که علی‌رغم همگونی گروه‌ها از لحاظ درصد فراگیری یک مرحله بعد (Next stage) در آزمون‌های شفاهی و نوشتاری، هر دو گروه آزمایشی از لحاظ مقدار (کمیت) تولید ساختارها بسیار بهتر از گروه مقایسه عمل کردند و این خود می‌تواند دلیلی برای اثرگذاری آموزش مورد نظر در این پژوهش قلمداد شود.

شاید این حقیقت را که آموزش مورد نظر به اختلاف معنی‌داری در رابطه با فراگیری یک مرحله بعد بین گروه‌ها منجر نشد، بتوان به‌عنوان گواهی بر آن قسمت از پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری تعبیر کرد که بیان می‌کند یک مرحله بعد به‌دلیل قرار داشتن در محدودهٔ رشد تکاملی زبان‌آموزان بیشتر قابل یادگیری است؛ اما این یافته را که اثرات آموزش در این پژوهش در مراحل بالاتر از یک مرحله بعد به‌مراتب مشهودتر بود، می‌توان مؤید این مطلب تلقی کرد که اگرچه فراگیری یک مرحله بعد تقریباً برای همه زبان‌آموزان محتمل است، رسیدن به مراحل بالاتر از آن، بر خلاف پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری، منوط به آموزش است (یعنی اینکه آموزش می‌تواند اثرگذار باشد).

در مجموع، هم آموزش مقابله‌ای و هم آموزش غیرمقابله‌ای نسبت به آموزش ارائه‌شده به گروه مقایسه اثرگذارتر بود؛ اما، چه از نظر تأثیر بر رشد دانش عبارت‌ها، چه ترتیب مبنایی ارکان جمله و چه پیشرفت به‌سوی مراحل بعد + ۱ و بعد + ۲، آموزش مقابله‌ای به‌عنوان مؤثرترین روش آموزش ظاهر شد. با این حال، لازم است این نکته را متذکر شویم که کوچک‌بودن گروه‌ها و نبودن پس‌آزمون تأخیری در این پژوهش می‌تواند ادعاهای ما را تضعیف نماید. البته این امکان وجود دارد که یک دورهٔ آموزشی طولانی‌تر می‌توانست به نتایج بهتری نیز منجر شود.

## ۶. نتیجه‌گیری

در کل، با در نظر گرفتن مباحث مربوط به نقش و تأثیر آموزش دستور زبان و مخصوصاً پتانسیل محدود آموزش از منظر فرضیهٔ تعلیم‌پذیری، یک سؤال مهم که علی‌رغم مطالعات

پیشین هنوز نیازمند پژوهش‌های بیشتر می‌باشد این است که آیا روش خاصی از آموزش می‌تواند بر اثرات بازدارنده محدودیت‌ها و موانع مطرح‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری فائق آید. ضمن تأیید یافته‌های بعضی از پژوهش‌های پیشین، پژوهش حاضر این دیدگاه را که آموزش برای اثربخش بودن باید با مرحله‌ی زبانی فعلی زبان‌آموزان منطبق باشد به چالش می‌کشد. برخلاف فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، این پژوهش ما را به ارائه‌ی تعریف جدیدی از نقش آموزش به‌عنوان تسهیل‌کننده تشویق کرده و به‌سوی برداشتی نوین درباره‌ی تأثیر محدودیت‌های تکاملی سوق می‌دهد که می‌توان آن‌ها را با استفاده از ابزار مناسب آموزشی برطرف کرد. از نتایج چنین فهمیده می‌شود که برای موفقیت در یادگیری نحو زبان دوم لازم است زبان‌آموزان از ساختار عبارت‌ها آگاه شوند. توانایی بازترکیب عبارت‌ها از زنجیره‌ی کلمه‌هایی که غالباً به‌صورت بخش‌بخش شده تلقی می‌شوند می‌تواند به رشد نحوی زبان‌آموزان کمک کند. از دیگر یافته‌های این پژوهش آن است که درونداد مقابله‌ای و آموزش فرازبانی این احتمال را افزایش می‌دهد که زبان‌آموزان به ویژگی‌های دستوری خاص زبان دوم مانند پیکربندی عبارت‌ها از طریق فیلتر دانش زبانی زبان اولشان توجه می‌کنند. بنابراین، نتیجه‌ی کلی حاصل از این پژوهش آن خواهد بود که آموزش بازترکیب عبارت‌ها و تمرین‌های مربوط، مخصوصاً در قالب مقابله‌ای آن، تکنیکی مفید برای کمک به زبان‌آموزان جهت یادگیری یک مرحله بعد و مراحل بالاتر از آن است؛ یعنی با به‌کارگیری تکنیک مناسب برای آموزش دستور زبان دوم، محدودیت‌های مطرح‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری چندان نگران‌کننده نخواهد بود.

همان‌طور که در بالا اشاره شد، یکی از عوامل احتمالی تفاوت میان نتایج این پژوهش و پژوهش‌های قبلی تفاوت در روش آموزشی پژوهش فعلی است. بنابراین، سؤالی که نیاز به بررسی بیشتری دارد مقایسه‌ی تأثیرات احتمالاً متفاوت روش‌های مختلف آموزش بر فراگیری مراحل فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری است. به‌عبارت دقیق‌تر، اگر قرار است آموزش، محدودیت‌ها و موانع مطرح‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را تعدیل کند، لازم است به بهترین و مناسب‌ترین شکل ممکن عملیاتی شود. این بدان خاطر است که تا کنون سؤال مورد بررسی عمدتاً آن بوده است که آیا آموزش مبتنی بر ترتیب مراحل فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، بارش درونداد، و آموزش

مبتنی بر فرم<sup>۱</sup> می‌تواند پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را نقض کند یا خیر؛ اما هنوز این سؤال که کدام روش آموزش می‌تواند به بهترین نتایج ممکن برحسب فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری منجر شود، عمدتاً بررسی نشده باقی مانده است.

#### کتابنامه

- Al Shatter, G. (2011). Processability approach to Arabic L2 teaching and syllabus design. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 127–147.
- Arnon, I. (2010). *Starting big: The role of multi-word phrases in language as a second language*. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory* (pp. 253–298). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Available at <http://purl.stanford.edu/zs652gt8462>
- Bannard, C., & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language
- Bod, R. (2009). From exemplar to grammar: A probabilistic analogy-based model
- Brandt, S., Verhagen, A., Lieven E., & Tomasello, M. (2009). Development of
- Bresnan, J. (1982). *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: MIT Press.
- Carrie, B. (2012). *Testing processability theory in L2 Spanish: Can readiness or Chinese grammatical morphemes*. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory* (pp. 155–177). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Combinations. *Psychological Science*, 19(3), 241–248.
- Conference. National Technical University of Athens, Athens. Retrieved from *CSLI Publications* <http://csli-publications.stanford.edu/>.
- Cook, V. J., & Newson, M. (2007). *Chomsky's Universal Grammar*. Blackwell.
- Cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164–194.
- Development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 56–163.
- Developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83(1), 1–22.
- Di Biase, B. (2007). *A processability approach to the acquisition of Italian as a*
- Doman, E. (2012). Further evidence for the developmental stages of language
- Doughty, C., & Williams, J (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second*
- Ellis, N. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit
- Ellis, N. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: contingency,
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford
- Empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587.

1. Form-focused instruction

- Farley, A., & McCollam, K. (2004). Learner readiness and L2 production in Form-meaning mappings in explicit form-focused instruction. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 199–234). Berlin: Mouton de Gruyter.
- French' learners of English. *Language Awareness*, 5, 188–195.
- From memorized language as a gauge of native-like competence. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 123–148). Amsterdam: John Benjamins.
- Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79.
- Kawaguchi, S. (2005). Argument structure and syntactic development in Japanese
- Kawaguchi, S., & Di Biase, B. (2012). Acquiring procedural skills in L2: Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Krashen, S. (1993). The effect of grammar teaching: still peripheral. *TESOL*
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214.
- Learning and processability. *US-China Education Review A*, 2(9), 813–825.
- Learning and use* (Unpublished doctoral dissertation), Stanford University,
- Learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An
- Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., & Kemler-Nelson, D. G. (1994). Does sentential
- Mansouri, F., & Duffy, L. (2005). The pedagogic effectiveness of developmental *Markedness predict development?* (Unpublished doctoral dissertation), University of Pittsburgh.
- Of language learning. *Cognitive Science*, 33(5), 752–793.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge
- Pienemann (Ed.), *Crosslinguistic aspects of processability theory* (pp. 1–60). Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*:
- Pienemann, M. (2005). An introduction to processability theory. In M.
- Processability theory and skill acquisition. *Studies in Language Sciences*, 11, 68–96.
- Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Prosody help infants to organize and remember speech information? *Cognition*, 53(2), 155–180.
- Quarterly*, 27, 717-725.
- Readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(1), 81–99.
- Second language: Theory and applications* (Unpublished doctoral dissertation), The Australian National University.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence and



- Spada, N., Lightbown, P. M., & White, J. (2006). The importance of Spanish: Processability theory on trial. *Estudios de Linguística Aplicada*, 40, 47–169.
- Syntactic productivity across constructions and items. *Talk given at the 33rd Stanford Child Language Research Forum*, Berkeley, July 10–12.
- The acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149–165.
- Thomann, J. (2002). LFG as a pedagogical grammar. *Proceedings of the LFG 02*
- Tomasello, M. (2000). The item based nature of children's early syntactic
- Trevisi, A. (1996). *Contrastive meta-linguistic representations: The case of 'very'*. University Press.
- University Press.
- Wray, A., & Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you just leave it alone? Deviations
- Zhang, Y. (2005). Processing and formal Instruction in the L2 acquisition of five

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۵

## بررسی نوشتار اتوبیوگرافیک در آثار املی نوتومب با تکیه بر نظریه لوژون و دوبروفسکی

پریا شجاعی (دانشجوی دکترا زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)

[paria.shojaee@gmail.com](mailto:paria.shojaee@gmail.com)

فاطمه خان‌محمدی (استادیار زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

[fatemeh\\_khan@yahoo.fr](mailto:fatemeh_khan@yahoo.fr)

Doi : 10.22067/61633

### چکیده

املی نوتومب نویسنده معاصر بلژیکی همواره در حال نگارش است و بیشتر در قالب ژانرهای همچون اتوبیوگرافیک، اتوفیکسیون و تخیلی می‌نویسد و جالب اینجاست که خود اذعان می‌کند میان ژانر آثارش، تفاوت چندانی وجود ندارد و در همه آنها بحث تنها بر سر یک موضوع است: بشریت. این نوع نگارش نزد نوتومب قطعاً معلول حادثه خطیری است و از نقطه نظر روان‌شناسی دلیل خاصی برای برگزیدن این سبک وجود دارد. در بسیاری از آثارش پرداختن به گذشته، کودکی و خود مشاهده می‌شود و این همان موضوعی است که مورد توجه بسیاری از منتقدین قرار گرفته است. چرایی این مسئله نزد نوتومب و بسیاری از نویسندگان زن موضوعی قابل تأمل است که در این مقاله به آن خواهیم پرداخت. در این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازیم که نه تنها آثار اتوبیوگرافیک نوتومب همچون «خرابکاری عاشقانه»، «نه آدم نه حوا» و «متافیزیک آوندها» گزارشگر دوران کودکی و نوجوانی نویسنده با روایتی واقعی از حوادث زندگی وی هستند، از محتوای دیگر کتاب‌های او همچون «بی‌گناهی قاتل»، «ردای یونانی» و «اسید سولفوریک» که در ظاهر رمانی کاملاً تخیلی به نظر می‌آیند نیز این گونه استنباط می‌شود که به زندگی شخصی و واقعی نویسنده ارجاع داده شده‌اند. در حقیقت، در این نوشتار سعی بر آن است تا دلیل انتخاب سبک اتوبیوگرافیک و اتوفیکسیون نزد این نویسنده تبیین گردد.

**کلیدواژه‌ها:** املی نوتومب، رمان اتوبیوگرافیک، اتوفیکسیون، لوژون، دوبروفسکی.

## ۱. مقدمه

حوزه‌های ادبی همانند اکثر زمینه‌های قدرت، از دیرباز تحت سلطه مردان بوده است: «از آغاز تمدن و پیدایش نگارش همه‌جا در حق زنان توسط مردان اجحاف شده است. در حقیقت این تنها مردان هستند که سنت‌ها و آداب و رسوم را و به دنبال آن قوانینی برای حکومت به بشریت پدید آوردند. این مردانند که متون نخستین همچون سوترای بودا و تعالیم کنفوسیوس را نگاشتند، همچنین این متون را تفسیر کرده و به آن استناد ورزیدند و خواستار خروج زنان از قدرت‌های روحانی و معنوی و عدم دستیابی آنان به قدرت‌های سیاسی و اقتصادی بوده‌اند.»<sup>۱</sup>

به‌طور کلی به دلیل وجود جامعه تبعیض‌گر، زنان همواره حضور نسبی و ناچیزی در اجتماع و عرصه ادبیات داشته‌اند، هرچند که بسیاری از زنانی که به قشر نخبگان اجتماعی متعلق بوده‌اند توانسته‌اند به درون دنیای ادبیات رخنه کرده و با مترصد شدن به ژانر اتوبیوگرافیک، شرح حال و مصائب و مسائل خود را با دیگران در میان بگذارند.

در عرصه ادبیات معاصر، زنان نویسنده نقش گسترده‌ای در زمینه نوشتار در مورد زنان داشته‌اند، با این که از ابتدای قرن بیستم شاهد تحولی شگرف در این حوزه بوده‌ایم، اما همچنان اتوبیوگرافی زنانه بسیار مهجور مانده است.

در این نوشتار بر آنیم تا علت نگارش به سبک خاص اتوبیوگرافیک نزد نوتومب را دریابیم. همچنین به توضیح این رویکرد با آرای دوپروفسکی و لوژون خواهیم پرداخت و نیز به این پرسش پاسخ می‌دهیم که رمان اتوبیوگرافیک از نقطه نظر روان‌شناسی در تسلائی ترومای روحی چه کارکردی خواهد داشت.

## ۲. اتوبیوگرافی و زیرگروه‌های آن

پیش از پرداختن به بررسی آثار اتوبیوگرافیک نوتومب، تعریف ژانر اتوبیوگرافی و زیرمجموعه‌های آن ضروری به نظر می‌رسد. لغت «اتوبیوگرافی» آن گونه که امروزه از معنای آن برداشت می‌شود، کاملاً با آن چه که در عهد باستان از آن درک می‌شد، متفاوت است. در

1. Huguette Junod:

<http://www.edu.ge.ch/po/resde/realisa/travaux/francais/sifemmes/guide.pdf>.

حقیقت، به واسطه این معنی، ژانری جدید به حساب می‌آید، هرچند که این ژانر پیش از این با استناد به کارهای ژرژ گودورف، فیلسوف و پدیدارشناس فرانسوی با درجات و اشکالی متفاوت وجود داشته است. در قدیم این نوع نگارش، انتخابی ادبی برای نویسنده‌ای بود که رو به پایان حرفه ادبی خود است و بیشتر نگاهی بود به گذشته، به زندگی شخصی و کاری. در حقیقت این نوشته‌ها در دسته‌بندی مرور خاطرات قرار می‌گرفتند در حالی که امروزه نویسندگان در اوج جوانی این نوع نگارش را بر می‌گزینند.

اتوبیوگرافی ژانری بسیار گسترده است که دائم در حال جهش است و از همین روی بسیار سخت است که بتوان از آن تعریف واحدی ارائه داد. به عقیده فیلیپ لوژون، منتقد و نظریه‌پرداز بزرگ این حوزه، «وقتی به جزیره‌ای کشف نشده دست می‌یابیم، در ابتدا می‌خواهیم کل آن منطقه را ببینیم، حول و حوش آن را درک کرده تا بتوانیم بر اساس آن نقشه‌ای بکشیم» (لوژون، ۱۹۷۵، ص. ۳۶۰). به همین خاطر است که ما نیز درصدد یافتن دیدی کلی در این حوزه هستیم. هدف پژوهش ما این است که بی‌آنکه بخواهیم خود را صرفاً به نظریه لوژون محدود کنیم بیشتر روی قسمتی از کارهای وی متمرکز می‌شویم که کاملاً با آثار اتوبیوگرافیک امروزه سازگار است. همچنین از مطالعات سرژ دوبروفسکی، شخصی که لغت «اتوفیکسیون» را خلق کرد و نیز بتاتریس دیدیه که به مطالعات شخصی زنان پرداخته است، بهره می‌جوئیم. در این بخش، ابتدا تعریفی جامع از اتوبیوگرافی ارائه می‌دهیم و سپس به بررسی تعریف رمان اتوبیوگرافیک و اتوفیکسیون خواهیم پرداخت.

## ۲. ۱. اتوبیوگرافی

از آنجایی که علاقه جمعی به زندگی شخصی یک فرد و امکان همزادپنداری با وی زیاد است، اتوبیوگرافی نه تنها از لحاظ کمی روی دیگر ژانرها تأثیر گذاشته بلکه آن‌ها را نیز با خود هم‌نوا کرده است.

نویسندگان امروزی تمایل دارند داستان اثرشان حول زندگی شخصی خود و به‌ویژه دوران کودکی‌شان بچرخد. بر طبق نظریه روان‌شناسان بزرگی همچون فروید و لاکان دوران کودکی

نقش بسزایی در شکل‌گیری شخصیت آدمی دارد؛ بنابراین شاهد هستیم که روان‌شناسی در توسعه داستان‌های اتوبیوگرافیک و انواع آن بسیار مؤثر عمل کرده است.

### ۲.۲. رمان اتوبیوگرافیک و اتوفیکسیون

به نظر بسیاری از منتقدان، اکثر آثار املی نوتومب در زمره رمان اتوبیوگرافیک قرار می‌گیرند. لوژون در کتاب «قرارداد اتوبیوگرافیک» احتمال وجود رمان اتوبیوگرافیک را تنها در زمانی ممکن می‌داند که قهرمان داستان نامی متفاوت از نویسنده داشته باشد؛ در حقیقت نامی خیالی. لوژون به‌طور دقیق‌تر رمان اتوبیوگرافیک را چنین تعریف می‌کند:

«تمام متون خیالی که خواننده می‌تواند به محتوای آن شک کند و شباهت بسیاری به هویت نویسنده و شخصیت اصلی داستان دارند در زمره ژانر اتوبیوگرافیک قرار می‌گیرند. در حالی که نویسنده تمام تلاش خود را می‌کند تا این هویت را انکار کند و یا حداقل آن را تأیید نکند» (لژون، ۱۹۷۵، ص. ۲۵)

با وجود این، مرز بین اتوبیوگرافی و رمان همچنان مبهم است؛ به‌ویژه زمانی که بحث بر سر رمان اتوبیوگرافیک است. امروزه منتقدان برجسته، معادل واژه «اتوفیکسیون» را تخیل شخصی دانسته که کم‌کم با واژه «رمان اتوبیوگرافیک» در آمیخته است.

### ۳. اتوبیوگرافی در نوشتار زنان و نزد املی نوتومب

#### ۲.۳. نگارش و هویت

زنان نویسنده نخستین گام‌ها به‌سوی بیانی مستقل از تفکرات فردی را زمانی برداشتند که نیاز به آزاد شدن از قید و بندهای اجتماعی و به‌تبع آن، فرو رفتن در دنیای شخصی‌ای را احساس کردند که از این شرایط نامناسب پدید آمده بود. در واقع، نگارش ترفندی برای فرار از یوغ ستم جامعه تبعیض‌گر است.

نگارش به سبک اتوبیوگرافیک نزد زنان در ابتدا برای رهاندنشان از زجرها و الزامات اجتماعی بوده است؛ چرا که برای سالیان متوالی هیچ نقشی در فضای بیرونی خانه نداشته و به‌نوعی در چهارچوب خانه محبوس بوده‌اند.

پس از کلت<sup>۱</sup> در اوایل قرن بیستم که نقش پررنگی در کاوش هویت زنانه ایفا نمود، بحث نگارش و هویت در کتاب‌های نوتومب با محتوای بیوگرافیک زنانه، ارتباط تنگاتنگی دارند. به نظر دیدیه<sup>۲</sup> (۱۹۸۱) هر اثر اتوبیوگرافیک گویی کاوش یک هویت است. به عقیده وی نگارش دو موهبت را به نویسنده اعطا می‌کند: اول از همه اینکه بتواند خودش باشد و دوم بتواند از خود لذت ببرد.

طرح موضوع هویت، یکی از ویژگی‌های نگارش زنانه است که در عین حال مبین شخصیت خودشیفته آنان نیز هست. از آنجایی که نوتومب در دوران کودکی شاهد خانه‌به‌دوشی‌های بسیاری بوده کاوش هویت برای وی از اهمیت بالایی برخوردار است.

### ۲.۳. نگارش و کودکی

یکی از راه‌های یافتن هویت، بازگشت به دوران کودکی است؛ چرا که به نظر فروید به‌طور کلی برای زنان و مردان، کودکی، دوران کلیدی رشد روانی و جسمانی است. وی در سیر تحول و تکامل افراد اهمیت ویژه‌ای برای دوران کودکی قائل بوده و بر این باور است که نشانه‌های بزرگسالی تقریباً همیشه به نشانه‌های اولیه<sup>۳</sup> کودکی ارجاع داده می‌شود. در حقیقت کودکی زمان تثبیت تیک‌های عصبی است که خود نیز منشأ آسیب‌های ثانویه در گفتارهای روانکاوانه است.

یکی از مسائل مهمی که دیدیه از خود می‌پرسد این است که چرا زنان نویسنده همواره به دوران کودکی باز می‌گردند. همان‌گونه که نزد نویسندگان دیگر نیز همچون ساروت در کتاب کودکی<sup>۴</sup>، سیمون دوبووار در کتاب *خاطرات یک دختر مطیع*<sup>۵</sup> یا کلت با کتاب *سیدو*<sup>۶</sup> و خانه کلودین<sup>۷</sup> شاهد این مسئله هستیم.

- 
1. Colette
  2. Didier
  3. Prime
  4. Enfance
  5. Mémoires d'une jeune fille rangée
  6. Sido
  7. La maison de Claudine

در آثار نوتومب، کودکی دوران بسیار مهمی است؛ دورانی که نویسنده از رمانی به رمان دیگر تمام سعی خود را می‌کند تا بدان بازگردد.

به‌طور کلی زنان نویسنده تمایل دارند برای یافتن هویت واقعی خود به عقده‌های بنیادین دوران کودکی رجوع کنند و برای رسیدن به این مهم راه نوشتن را بر می‌گزینند. نوشتار اتوبیوگرافیک نوشتاری است درونی: از درون جسم، درون خانه، نگارشی ارجاعی به نوستالژی‌ها ....

بازگشت به کودکی و به‌ویژه مادر نزد نویسندگان زن همواره همراه هم بوده است. به‌عنوان مثال کلت در جایی می‌گوید: «من فردی که کم‌کم وجودش را به باقی آثارم تحمیل کرد رها نکردم و او کسی نبود جز مادرم»<sup>۱</sup> (لکارم، ۱۹۹۷، ص. ۹۹) هرچند که بازگشت به کودکی تقریباً در تمامی آثار نوتومب حضور دارد ولی بازگشت به مقوله مادر تقریباً در هیچ‌یک از آثارش دیده نمی‌شود یا کاملاً مبهم است و تنها به‌طور خیلی مختصر در کتاب *متافیزیک آوندها* از علاقه به مادرش صحبت می‌کند. علاقه وی به کودکی تا بدان حد پیش می‌رود که تصمیم می‌گیرد برای ماندن در این دوران، جریان زمان را متوقف کند و این مهم را با بی‌اشتهایی عصبی<sup>۲</sup> محقق می‌کند.

شاید این طرز فکر ناشی از فضای کشور ژاپن باشد جایی که کودکی نوتومب در آنجا سپری شده است. در حقیقت دوران کودکی برای ژاپنی‌ها دورانی بسیار ارزشمند محسوب می‌شود و از لحاظ آرامش و امنیت و اوج امکانات و آسایش در مقام بهشت است. وی در مورد کودکی و نوشتن چنین می‌نویسد:

«بله در مورد کودکی ام می‌نویسم تا آن را بازیابم و بر این باور هستم که این عمل موجبات طولانی‌شدن این دوران را فراهم می‌آورد» (آمانو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵، ص. ۷۳).

نوتومب در کتاب *متافیزیک آوندها* برای یافتن منشأ زندگی‌اش اولین ادراکات و یافته‌های کودکی را به قلم در می‌آورد و به همین منوال در آثار مختلفش لحظات بی‌شماری را شاهد هستیم که این جنبه مثبت کودکی را تشدید می‌کند: «وانگهی ده‌سالگی می‌تواند بهترین اتفاقی

1. Lecarme

2. Anorexie

3. Amanieux

باشد که برای فردی می‌افتد. درخشان‌ترین برهه کودکی. هنوز هیچ نشانه نوجوانی در افق پدیدار نگشته.... دوازده‌سالگی همچون شروع یک محدودیت است. آخرین سال‌روز تولد دوران بی‌گناهی که مصیبت نوجوانی را در پی دارد» (نوتومب، ۲۰۰۲، ص. ۷۷).

با نوشتن در می‌یابیم که کودکی منبع اصلی برای جستجوی هویت است. نگارش عین لذت است؛ به همین خاطر است که نوتومب می‌گوید «من بر این باورم که زبان ایجاد شده تا باعث لذت شود» (زومکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳، ص. ۹۷). آری او از کودکی می‌نویسد تا موجبات حظ روحی خود را فراهم کند.

هازل<sup>۲</sup> یکی از چهره‌های نمادین کتاب «مرکور»<sup>۳</sup> می‌گوید: «ادبیات قدرت رهایی بخش دارد. برایم نجات بخش است چرا که بدون آن مدت‌ها بود که مرده بودم» (نوتومب، ۱۹۹۸، ص. ۱۲۹).

نگارش، توانایی دست‌رسی به دنیای موازی دیگری را نیز ایجاد می‌کند یا حتی در کنار واقعیت خلق دنیایی دیگر را تا بتواند از خود تصویر دیگری ارائه دهد، تصویری که معمولاً مطبوع و خوشایند است. در واقع نگارش برای نوتومب نقش درمانی دارد؛ چرا که از خلال آن می‌تواند زندگی خود را باز یابد. شاید به همین خاطر است که سالانه بین سه تا چهار کتاب می‌نویسد و تنها یکی از آن‌ها را در ماه سپتامبر روانه بازار می‌کند.<sup>۴</sup>

به‌نظر دیدیه نوشتن «شکستن آینه‌ای است که زن را در تصویری ظاهری محبوس می‌کند. آینه‌ای که هرگز به وی اجازه نمی‌دهد شاهد تصویر واقعی خود باشد» (دیدیه، ۱۹۸۱، ص. ۲۴۱).

### ۳.۳. خودشیفتگی نوشتار زنانه

به‌نظر لوکارم<sup>۵</sup> در کتاب «توبیوگرافی» «زن‌ها نسبت به آقایان دقت بیشتری به ظاهر فیزیکی خود دارند

1. Zumkir
2. Hazel
3. Mercure

۴. کمالی‌دهقان، س. (دوم خرداد ۱۳۸۷)، کارگزاران، پاریس، ژانویه ۲۰۰۸.

5. Lecarme



که باعث می‌شود خود را بیشتر از آنان نگاه کنند». در حقیقت یکی از مختصات اساسی نوشتار زنانه تمایل به اتوبیوگرافی و نوشتار نارسیسیک است. ژانر ادبی خاصی که بیش از همه مورد توجه زنان نویسنده است بی‌شک شامل «من» است؛ بیان ماجرا و داستانی از دید یک اول شخص مفرد: شعر، نامه، خاطرات شخصی، رمان‌هایی با درون‌مایه اتوبیوگرافیک و ...

از آن جا که در بسیاری از جوامع امروزی مشکلات و سختی‌های بی‌شماری گریبان‌گیر افراد است، آثار نوتومب نیز بی‌تردید آکنده به حوادث تیره و تار و انحرافات روانی است. به‌عنوان مثال شخصیت کتاب سوء قصد<sup>۱</sup> به واسطه زشتی، محکوم به زندگی‌ای جدای از جامعه و به دور از عشق است یا در کتاب ظاهر فریبنده دشمن<sup>۲</sup> شاهد خودکشی شخصیت اصلی داستان هستیم که ناشی از خستگی مفرط روانی است یا در کتاب بی‌گناهی قاتل<sup>۳</sup> نویسنده، ظلم و ستم، بی‌رحمی و ابهام را گرد هم می‌آورد. با این حال تمام این سیاهی‌ها را با چنان طنزی در می‌آمیزد که اثری ناب و جذاب از خود به‌جای می‌گذارد.

### ۳. ۴. نوتومب و رخنه در مقوله اتوبیوگرافی

#### ۳. ۴. ۱. بیوگرافی املی نوتومب

شاید این مسئله جالب توجه باشد که استعداد نوشتن وی تا سن ۱۷ سالگی یعنی زمانی که به بلژیک بازگشتند و در ارتباط با هم سن و سالان خود احساس انزوا می‌کرد، هویدا نشده بود. برای التیام روح دردمندش خود را در اتاقی محبوس کرد و دور از چشم پدر و مادر به نویسندگی روی آورد. در واقع پر واضح است که هدف بزرگ نویسندگی را در سر نپورانیده و صرفاً برای آرامش بخشیدن به روح و روان خود به این کار استمرار بخشید و حقیقتاً که در این عرصه بسیار خوش درخشید.

یکی از دلایل نگارش به این سبک اتفاق ناگواری است که در سن ۱۲ سالگی برای وی پیش آمد. اتفاقی که شاید واگویی شفاهی آن برایش بسیار دردآور باشد. نوتومب خود در این باره چنین می‌نویسد:

- 
1. Attentat
  2. Cosmétique de l'ennemi
  3. Hygiène de l'assassin

«یک روز که ساعت‌ها بود در آب، دور از ساحل، مشغول بازی بودم تعدادی دست و پاهایم را گرفتند. اطرافم هیچ کس نبود. پس باید داستان دریا می‌بود. چنان ترسیده بودم که صدایم در نمی‌آمد. داستان دریا در امتداد بدنم بالا آمد و مایو را از تنم در آورد. با انرژی تحلیل‌رفته حاصل از ناامیدی مقاومت می‌کردم اما گویی داستان دریا قوی و بی‌شمار بود... درد چنان زیاد بود که جیغم درآمد. فریاد می‌کشیدم» (نوتومب، ۲۰۰۴، ص. ۱۹۱). از این لحظه به بعد است که به قول نوتومب «زندگی بد و تلخ شد» (نوتومب، ۲۰۰۴، ص. ۱۹۳).

برای نویسنده تجاوز یک اختلال روانی و یک شوک عاطفی است. شوکی که باعث نگارش خاصی نزد وی شد. در واقع در رمان‌های مختلف و از دریچه‌های گوناگون قصد دارد درد خود را آرام نماید. بسیاری از منتقدان تکراری بودن آثار نوتومب را از معایب سبک نگارش وی می‌دانند، در صورتی که این موضوع صرفاً ناشی از وجود زخم روحی غیرقابل التیام است. با سبک اتوبیوگرافی زندگی و آثارش را توأمأ در کنار هم قرار می‌دهد تا این زخم را ناخودآگاه دوباره ایجاد کند و زندگی‌اش را با تخلیه روانی از این موضوع روشنی ببخشد. به قول مادرش دنیل نوتومب، «املی از حافظه‌ای استثنایی در بازسازی اطلاعات یا به خاطر آوردنشان برخوردار است» و به همین خاطر است که بعد از تعرض جنسی که هیچ‌گاه از خاطرش تعدماً یا به‌طور غیرارادی پاک نمی‌شود، در وی نوعی دشمن درونی ایجاد شد که به گفته خودش باعث تغییرات جسمانی در او گردید: در عرض یک سال دوازده سانتی‌متر قد کشید و علائم جسمانی بلوغ در وی پدیدار شد. او که از جسم خود و این دشمن درونی و بزرگ‌شدن بیزار بود تصمیم می‌گیرد به این تغییر و تحولات جسمانی پایان بخشد. او بی‌اشتهایی عصبی را در پیش می‌گیرد تا این صدای درونی کشته شود. به دنبال این ریاضت سخت، سینه‌هایش دوباره تخت می‌شود و احساس کوچک‌بودن و شعف بر وی مستولی می‌گردد. در حقیقت نگارش برای املی نوعی شفا و تعالی است و به همین خاطر است که شاهد نشانه‌های زندگی در تک تک آثارش هستیم.

#### ۴. بخش سوم: مطالعه آثار نوتومب

در این بخش، به رمان‌های اتوبیوگرافیک نوتومب و اتوفیکسیون‌های او می‌پردازیم که در حقیقت با این عمل به پایه‌ای نظری با رویکردی انتقادی نسبت به رمان‌های نوتومب دست می‌یابیم.

#### ۴. ۱. انواع اتوبیوگرافی نوتومی

تقریباً در تمامی مصاحبه‌ها و مقالات نوتومب دیده می‌شود که او در مورد سبک نگارشش می‌گوید: «در هر یک از رمان‌هایم اندکی از من وجود دارد»<sup>۱</sup>

از خلال این کتاب‌ها به دنبال این هستیم که بدانیم نقش نویسنده و انواع اتوبیوگرافی انتخابی چیست؟ در ابتدا با کتاب‌هایی که کاملاً وجه مشخصه این سبک را دارند همچون *خرابکاری عاشقانه*، *متافیزیک آوندها* و *نه آدم نه حوا* خواهیم پرداخت و سپس آثاری که نویسنده شمه‌ای از اتوبیوگرافی را در آن‌ها قرار داده است بی‌آنکه کاملاً این خصیصه را داشته باشند. البته باید به خاطر داشت که نوتومب خود نیز وجه تمایز خاصی بین رمان، اتوبیوگرافی و اتوفیکسیون قائل نمی‌شود و به نظر وی موضوع هر سه یکی است: انسان و بشریت.

#### خرابکاری عاشقانه

این اثر، دوازدهمین کتاب چاپ‌شده نوتومب است که در آن خاطرات پنج تا هشت سالگی کودکی به نام املی از زبان خودش در کشور چین بیان می‌گردد. پر واضح است که نویسنده و قهرمان یک نفر هستند. این رمان آغشته به تفکرات، تصویرسازی‌ها و اصالت‌های کودکی نگاشته شده است. نوتومب می‌گوید: «هیچ سبک پوشاننده‌ای بدتر از اتوبیوگرافی نیست. فکر می‌کنم در رمان‌هایی که اتوبیوگرافی نیستند، حقایق بیشتری را نسبت به رمان‌های اتوبیوگرافی ام برملا کرده‌ام» (باین برگی و دن توندر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳)

با توجه به گفته‌های نوتومب در مقالات و مصاحبه‌ها، این گونه برداشت می‌شود که توفیر چندانی میان کتاب‌هایش از منظر بیان حقیقت وجود ندارد. براساس تعریفی که لوژون<sup>۳</sup> در

1. Godineau, « Amélie Nothomb : j'écris plus de trois livres par an ».

2. Susan Bainbrigge et Jeanette den Toonder

3. Philippe Lejeune

کتاب *قرارداد اتوبیوگرافیک* به دست می‌دهد، این کتاب می‌تواند یک اتوبیوگرافی باشد؛ چرا که به الزامات زمانی پاسخ می‌دهد: داستانی گذشته‌نگر که به نثر نگاشته شده و موضوع آن قسمتی از زندگی فردی نویسنده است. با اینکه هیچ‌گاه نام نویسنده، راوی و شخصیت اصلی در داستان ذکر نمی‌شود اما کاملاً نسبت به هویتشان مطلع هستیم. با این حال گویی نویسنده تعهدی برای بیان مستقیم زندگی‌اش در باب حقیقت نمی‌بیند و این قرارداد در این اثر نمایان نیست. باید اذعان داشت که نویسنده به جهت بیان تحول و رشد کودک هفت‌ساله به تخیلات نیز متوسل می‌شود. حال معلوم نیست که قصد نویسنده بیان دنیای خیالی دخترک بوده یا تنها خواسته کمی تخیل در کتابش بگنجانند و برای دگربار خواننده‌اش را گیج کند. به گفته دوبروفسکی<sup>۱</sup> *خرابکاری عاشقانه* می‌تواند خود تخیل پندارانه<sup>۲</sup> باشد؛ زیرا تعاملی است میان رمان‌نویسی و اتوبیوگرافی نویسی.

نوتومب در پاسخ به این پرسش که آیا *خرابکاری عاشقانه* اثری اتوبیوگرافیک است می‌گوید:

«کاملاً. حتی نام شخصیت‌ها را نیز تغییر ندادم. به خوبی کودکی‌ام را به خاطر دارم، حتی زمانی که بسیار کوچک بودم. کودکان دنیا با هم می‌جنگیدند و این اولین بازیمان بود. اینکه جنگمان چنان ابعاد بزرگی را به خود دیده بود به این دلیل بود که در پکن گیر افتاده بودیم و شاید به این خاطر که بزرگ‌ترهایمان دیپلمات بودند و مثل ما زندگی نمی‌کردند.»<sup>۳</sup>

املی کوچک در این کتاب برای خود اهمیت اغراق شده‌ای قائل می‌شود. با نوعی سر مستی همراه با خودشیفتگی در مورد خود سخن می‌گوید: «دنیا وجود دارد چرا که من وجود دارم»، «تمام دنیا به من ختم می‌شود» یا «مرکز نیروی جاذبه جهان ردپایم را دنبال می‌کرد». در حقیقت این‌ها نمونه‌هایی از خودمحوری کودک نویسنده است. این خودمحوری در کتاب‌های *خرابکاری عاشقانه* و *متافیزیک آوندها* تا حدی پیش می‌رود که خود را خدا می‌بیند.

1. Doubrovsky

2. Autofictionnel

3. Madeleine Tombeur

### متافیزیک آوندها

در این کتاب نوتومب خاطراتش را تا سن سه سالگی بیان می‌کند؛ سنی که عموماً چیزی از آن به یاد نمی‌آوریم. هرچند که روی جلد این کتاب عنوان رمان به چشم می‌خورد در دسته اتوبیوگرافی‌ها گنجانده می‌شود. این کتاب از روز اول خلق نویسنده، راوی و شخصیت اصلی آن سخن می‌گوید. با اینکه مادرش از حافظه وی بسیار تعریف می‌کند «او حافظه‌ای بسیار قوی‌تر از دیگر هم‌سن و سالانش دارد» (زومکر، ۲۰۰۳، ص. ۱۱۱)، ژانر اتوبیوگرافی برای سن صفر تا سه سالگی با مشکلات بسیاری روبه‌روست و باور این مسئله بسیار سخت است که آدم بزرگسالی بتواند خاطرات کودکی بسیار دور خود را با چنین جزئیاتی به خاطر آورد. فاصله زمانی بین «من» حال و «من» گذشته از دیگر مشکلاتی است که چنین سبکی به همراه دارد. نوتومب در این اثر دائماً تناقض‌گویی می‌کند علی‌الخصوص آنجا که می‌گوید: «این شکلات سفید بود که حافظه‌ام را به وجود آورد، همان‌گونه که برایم هویت به ارمغان آورد. از فوریه ۱۹۷۰ همه چیز را به خاطر می‌آورم.» این درحالی است که وی در ماه اوت ۱۹۶۷ متولد شده است. او خود نیز اعتراف می‌کند: «قبل از شکلات سفید هیچ چیز را به خاطر نمی‌آورم. و فقط به گفته‌های نزدیکانم باید اطمینان و اکتفا کنم که آن هم به نفع من تفسیر شده است» (زومکر، ۲۰۰۳، ص. ۳۵).

در حقیقت او ما را در بازسازی دو سال اول زندگی‌اش سهیم می‌کند؛ یا به عبارتی دیگر در به‌کارگیری از حوادث غیرواقعی و خیالی. همچنین دو سال اول زندگی خود را با دکوری خیالی ترسیم می‌کند. با مطالعه این اثر در می‌یابیم که نوعی توالی بین زندگی واقعی نویسنده و تخیلاتش وجود دارد و این درست تعریف اتوفیکسیون از دیدگاه دوبروفسکی است.

### نه آدم نه حوا

با این‌که این کتاب نام رمان را حمل می‌کند، در حقیقت به عناصر هر چهار دسته‌بندی لوژون پاسخ می‌دهد. خواننده در می‌یابد که یک داستان منشور گذشته‌نگر از قسمتی از زندگی فردی به‌ویژه زندگی عاطفی نویسنده است. باز هم نویسنده با ضمیر شخصی «من» به میدان می‌آید و به سرعت مخاطب را در جریان زندگی شخصی خود قرار می‌دهد مثلاً این‌که نامش

املی است و زبان ژاپنی می‌خواند. هرچند که خواننده یکسانی هویت بین نویسنده، راوی و شخصیت اصلی داستان را در می‌یابد، قرارداد اتوبیوگرافیک کاملاً در این داستان غایب است و بنابراین این کتاب را در دسته اتوفیکسون قرار می‌دهیم. از آنجایی که تیتراژ این کتاب رمان است باید در ذهن داشت که به‌نظر لوژون این مسئله خود می‌تواند مبین عنصر ساختگی و خیالی این کتاب باشد.

#### ۲.۴. بررسی رمان‌های نوتومب با اشارات اتوبیوگرافیکی

##### بی‌گناهی قاتل

این کتاب اولین اثر چاپ‌شده نوتومب است؛ هرچند نام نویسنده با شخصیت اصلی داستان یکی نیست ولی کاملاً با املی نوتومب در دنیای واقع تطابق دارد. وی برای اینکه بر یکی بودن کتاب‌ها با دنیای واقعیش صحنه بگذارد چنین می‌گوید: «نویسندگی بی‌شرمانه‌ترین حرفه جهان است. نویسندگان تنها از خود سخن می‌گویند» (نوتومب، ۱۹۹۲، ص. ۱۳۶). پرتکستا تاج<sup>۱</sup> شخصیت اصلی داستان، همزاد نویسنده است و نکات مشترک بین این دو به‌قرار زیر است:

- همچون نوتومب، در سن کم کشوهای پر از کتاب‌های نوشته شده دارد که به چاپ نرسانده و مثل او نویسنده‌ای بیش از حد پرکار<sup>۲</sup> است؛
  - مانند نوتومب در آرزوی جاودانه ماندن در کودکی، از خوردن امساک می‌ورزیده و تنها به حدی از غذا کفایت می‌کرده است که موجبات بقایش را فراهم آورد؛
  - هر دو برای کودکی ارزش بسیار والایی قائل هستند و آن را دوران قداست، پاک، بی‌گناهی و زیبایی می‌دانند، «پاک‌جاودانگی کودکی» (نوتومب، ۱۹۹۲، ص. ۱۳۶).
- با همه این اوصاف برای خواننده درک این یکسان بودن کمی مشکل است هرچند که نوتومب تمام شبهات را با بیان این جمله از بین می‌برد: «پرتکستا خود من است. هر جمله‌ای را که در دهان او گذاشتم، جمله‌های واقعی خودم بود.»<sup>۳</sup>

1. Prétextat Tach

2. Graphomane

3. Gannac, « J'ai un ennemi en moi » Psychologies.com 2000

### ردای یونانی

ردای یونانی<sup>۱</sup> کتابی است شامل دیالوگی طویل یا بهتر بگوییم رویارویی کلامی بین نویسنده‌ای با نام A.N پس از ریکاوری عمل در بیمارستان و دانشمندی از قرن بیست و ششم. همچون بی‌گناهی قاتل از یک فرم و محتوا تبعیت می‌کند. در مورد ساختار اثر، خواننده کاملاً از خلال این دیالوگ به همزاد بودن شخصیت نویسنده داستان پی می‌برد. خواننده نظاره‌گر جدالی است بین دو «moi» که دائم ضد و نقیض هم را می‌گویند. این کتاب نیز بیانگر افکار اصلی نویسنده در مورد موضوعات کنونی است. در حقیقت محتوای کتاب، تخیلی است در مورد خودش یا به عبارتی اتوفیکسیون. با این که در هیچ کجا حرفی از قرارداد اتوبیوگرافیک به میان نیامده اما با لحن کنایه‌آمیزی در انتهای کتاب می‌گوید: «هنگامی که دست‌نویس کتابم به پایان رسید آن را نزد ناشرم بردم و گفتم که داستانی است واقعی اما هیچ‌کس حرفم را قبول نکرد» (نوتومب، ۱۹۹۶، ص. ۱۵۴). نوتومب در حقیقت در صحنه‌ای کاملاً خیالی، خود واقعی‌اش را به روی صحنه می‌آورد.

### اسید سولفوریک

این کتاب بی‌شک داستانی تخیلی است اما خواننده‌ای زیرک می‌تواند در آن نشانه‌های قرارداد اتوبیوگرافیک را در یابد. با مطالعه این اثر به وجه مشخصه نوتومبی دست می‌یابیم: طرح موضوعاتی همچون تجاوز، افراط، درد، انحرافات روانی و اختلالات فیزیولوژیکی، نداشتن اعتماد به نفس شخصیت اصلی و طرد شدن در بزرگسالی و.... بین شخصیت اصلی و املی شباهت‌های بی شماری یافت می‌شود: پانونیک، شخصیت اصلی داستان همچون کودکی نوتومب خود را خدا می‌داند، همچنین نوتومب کار خدا را با کار نویسنده قیاس می‌کند.

### ۵. نتیجه‌گیری

مدرن بودن درون‌مایه‌های نگارش نوتومب همواره یکی از عناصر موفقیت او در جامعه فرانسه‌زبان است:

موضوعاتی همچون عشق، رابطه، بدن زن، بی‌اشتهایی عصبی، خودکشی، تنهایی و افسردگی.

همچنین فرانسیس اسمنارد، رئیس چاپخانه‌البن میشل، موفقیت وی را ناشی از شخصیت، شوخ‌طبعی، خودجوشی، سلاست زبان، وفاداری، صداقت در کلام و تحصیلات خوبش می‌داند.

آثار نوتومب علی‌رغم سلاست و شفافیت ظاهری، از سطوح مختلف پیچیدگی برخوردار است. یکی از نقدهایی که بسیار به آثار نوتومب وارد می‌شود ارائه‌ی تصویری افراط‌آمیز از خود نویسنده است: «نوتومب بیش از حد به املی پرداخته است» (آمانو، ۲۰۰۵، ص. ۲۹۳). شاید به لطف این نقل‌قول از خود املی نوتومب به اولین اندیشه‌ی سازنده‌ی ژانر اتوبیوگرافیک نزد وی و انتزاعیات ذهن نویسنده دست یابیم؛ انتزاعیاتی که گفتمان روایت نویسنده را در بر می‌گیرد:

«گهگاهی این حس را دارم که فقط تمایلات درونی خود را بررسی کنم و بعد، از خود می‌پرسم این مسائل برای چه کسی جز خودت جالب است؟ اما هر از گاهی فکر می‌کنم که احساساتی دارم که باید با دیگران تقسیم کنم و درست در همین مواقع است که کتاب‌هایم را چاپ می‌کنم.»<sup>۱</sup>

نگارش برای وی همچون قسمتی از جسم اوست یا به گفته‌ی خودش «بچه‌های کاغذی‌اش» (آمانو، ۲۰۰۵، ص. ۲۶۴).

با مطالعه‌ی صورت‌گرفته روی انواع اتوبیوگرافیک در آثار نوتومب در می‌یابیم که علاقه‌ی وی بیشتر از همه، همانند بسیاری از زنان نویسنده‌ی فرانسوی همچون مارگاریت دوراس، آنی ارنو، کاترین میله، به اتوفیکسیون معطوف است با همان تعریفی که دوبروفسکی از این نوع ادبی می‌دهد. همچنین می‌توان در اینجا اشارتی به این نکته از هوبیر داشت که می‌گوید: «رمان شخصی، تحت پوشش تخیلات نویسنده، داستان زندگی یا بحران زندگی وی را بیان می‌کند. اعترافات غیرمستقیمش برای رهاشدن از برخی دردهای روحی، به‌واسطه‌ی عنصر تخیل عنوان می‌شود که همگی این‌ها نقش تصفیه‌کننده‌ی روح و روان نویسنده را ایفا می‌کنند.»<sup>۲</sup>

1. <http://www.amelienothomb.fr/journaux/DirectSoir.pdf> > 6.

2. Hubier



در حقیقت، نگارش برای نوتومب نوعی رضایت شخصی و حظ روحی به ارمغان می‌آورد که خود او از آن به‌عنوان عنصری برای تشویق به همدردی و علاقه خوانندگان وفادارش که با وی همزاد پنداری می‌کنند، یاد می‌کند. باید اذعان داشت که تحسین خوانندگان، او را از یک نیاز عاطفی اغنا می‌کند. نوتومب که از کودکی تا جوانی دستخوش نامالیقات بسیاری بوده و نیاز به تخلیه روحی و روانی دارد، به سبکی روی آورده تا از یک سو بتواند در کانون جمعی نفوذ کرده و آن‌ها را در مصائب و خاطرات خود سهیم کند تا باری از باز شدن گره‌های شخصیتی‌اش کاسته شود و از سوی دیگر بتواند حریم خصوصی و تنهایی خود را نیز حفظ کند.

او به دنبال این است تا با کاوش در گذشته و به مدد چنین سبکی در نگارش، هر آن چه که در کودکی بر وی تحمیل شده است را دوباره فراخواند و از خلال بیان چندباره آن‌ها به نوعی گفتاردرمانی دست یابد تا با صحبت در مورد این گونه مسائل بتواند به ذهنش آرامش بخشد و از انزجار گذشته بکاهد.

#### کتابنامه

- کمالی دهقان، س. (دوم خرداد ۱۳۸۷). کارگزاران. برگرفته از:

- Amanieux, L. (2005), *Amélie Nothomb: L'éternelle affamée*, Paris: Albin Michel.
- Bainbrige, S. Den Toonder, J. (2003), *Amélie Nothomb. Authorship, Identity and Narrative Practice*, USA: Peter Lang.
- Didier, B. (1981). *L'écriture-femme*. Paris: PUF.
- Doubrovsky, S. (1988). *Autobiographie, vérité, psychanalyse*. Paris: PUF.
- Ducousset, Richard. (5 septembre 2007). *Amélie Nothomb. Seizième roman, nouveau succès*. Direct Soir, numéro 194. <[http:// www.amelienothomb.fr/journaux/ DirectSoir.pdf](http://www.amelienothomb.fr/journaux/DirectSoir.pdf)>
- Gannac, A. (2000 ). *J'ai un ennemi en moi* Psychologies.com. <<http:// univers.mylene-farmer.com/ nothomb /psychologies.htm>>
- Godineau, E. (2003). *Amélie Nothomb: J'écris plus de trois livres par an, mais je n'en publie qu'un*. <<http:// www.linternaute.com/ femmes/ itvw/ 0309nothomb.html>>
- <http://www.kargozaaran.com/>
- <http://www.edu.ge.ch/po/resde/realisa/travaux/francais/sifemmes/guide.pdf>
- Hubier *étaient contées*, Guide méthodologique pour faire connaître l'apport des femmes à l'histoire, à la littérature, aux arts, au monde des idées et à la société. <<http://www.edu.ch/po/resde/>>

- Junod, H. *Si les femmes' nous étaient contées, Guide méthodologique*.
- Lecarme, J. et Lecarme-Tabone, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris: Armand Colin.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Nothomb, A. (1992). *Hygiène de l'assassin*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1996). *Péplum*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1997). *Attentat*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1998). *Mercur*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2000). *Métaphysique des tubes*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2001). *Cosmétique de l'ennemi*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2002). *Robert des noms propres*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2004). *Biographie de la faim*. Paris: Albin Michel.
- Tombeur, M. (1998). *Le logographe*. 3 avril. <[http:// univers.mylenefarmer.com/nothomb/logographe.htm](http://univers.mylenefarmer.com/nothomb/logographe.htm)>
- Zumkir, M. (2003). *Amélie Nothomb de A à Z. Portrait d'un monstre littéraire*. Paris: Le Grand Miroir.

## **From *Navazesh* (Physical Strokes) to *Navazeh* (Mental Strokes): A Look into the Concept of Stroking in Teaching a Second Language**

**Reza Pishghadam**<sup>1</sup>

**Professor of language education, Professor by courtesy of educational psychology,  
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Elmira Farkhondehfal**

**M.A. Student of Teaching English as a Foreign Language, Ferdowsi University of  
Mashhad, Mashhad, Iran**

**Received: 28 February 2017**

**Accepted: 6 March 2017**

### **Extended Abstract**

#### **1. Introduction**

Learning occurs best in educational settings where learners are motivated. Previous research has indicated that motivation is one of the important factors that affects learner's performance and success significantly (Dörnyei, 2105). Positive relationships between teachers and learners provide them with the opportunity to enhance their motivation. Stroke is one of the important factors that contribute to the positive relationship between teachers and learners. Therefore, it is suggested that stroke can be directly related to motivation (Francis & Woodcock, 1996). Stroke is defined as every action to acknowledge other's presence and values (Shirai, 2006). The current study was conducted to investigate the notion of stroke from different aspects and to suggest a new classification of this concept as well. In other words, we tried to explain and clarify the concepts of stroker and strokee and point out their implications in second language teaching. Hence, we explored the concept of stroke in psychology and second language teaching by proposing a new classification for different kinds of strokers and strokees. Furthermore, implications of this classification in educational contexts are presented in this study.

#### **2. Theoretical Framework**

One of the main approaches to investigate interpersonal relationships is transactional analysis (TA) introduced by Eric Bern (1960). One of the most important components of TA is stroke which is defined as recognition of other's presence and values (Shirai, 2006). Strokes are considered as noticeable interpersonal contacts that satisfy individual's emotional needs of being acknowledged by others. Bern (1988) used the term "recognition hunger" to refer to this need. There are different types of strokes: positive or negative, conditional or unconditional, and verbal or non-verbal (Stewart & Joines, 1987). Strokes are exchanged between individuals unconsciously and constantly (Borrow, 2007). It

---

1. Corresponding Author: pishghadam@ferdowsi.um.ac.ir

has been stated that if individuals do not receive positive strokes, they look for negative ones to satisfy their need for being acknowledged by others. Thus, it can be concluded that giving negative strokes is better than no strokes (Stewart & Joines, 1987). Additionally, scholars have stated that strokes can be directly related to motivation achieved through positive and negative reinforces (Pishghadam & Khajavy, 2014).

As we know, positive relationships between teachers and learners result in enhancing learners' motivation. One of the most effective factors in a positive relationship between teachers and learners is teacher care (Foster, 2008), which is closely associated with the concept of stroke. In fact, stroke is an important component of teacher care. This indicates the significant role of stroke in educational settings.

### **3. Discussion**

In this study we explored the notion of stroke in psychology and second language teaching. New classifications for different kinds of stokers and strokees are proposed in this section. Generally, a stoker is a person who gives strokes to others (giving feedback of any kind, smiling, frowning, nodding, shaking hands, and so forth.). A strokee is the one who receives strokes from others. In any interaction between individuals the position of stokers and strokees can be exchanged between them. Stokers and strokees can be classified into three groups: overstroker/overstrokee, optimal stroker/optimal strokee, and understroker/understrokee. An overstroker is a person who is willing to give a lot of strokes to other people. An optimal stroker is someone who is moderate in giving strokes to others, and an understroker is a person who is not willing to give strokes to people. In addition, similar to this classification for stokers, three kinds of strokees are expected respectively.

### **4. Conclusion and Suggestion**

The aim of the current study was to investigate and clarify the concepts of stroker and strokee and introduce a new classification for these concepts. Furthermore, implications of these notions in second language teaching are presented as well.

As already mentioned, stokers and strokees are classified into three groups. However, it seems that in every interpersonal relationships, one should consider the culture and characteristic features of his/her audience so that strokes are in line with the addressee. Hence, in educational settings particularly second language classes that are stoke-rich environments in which verbal and non-verbal strokes are given and received, teachers should know about learners' culture and characteristics, otherwise giving and receiving strokes may cause great discomfort to learners and demotivate them consequently. Therefore, teachers should increase their level of emotioncy (Pishghadam, Jajarmi, & Shayeste, 2016) toward the concept of stroke so that they give and receive strokes in educational contexts appropriately.

On the whole, it seems that personality, culture, and other factors are of paramount importance in determining individual's willingness to give and receive strokes. Therefore, future research can focus on these core components associated with the concept of stroke.

**Keywords:** Stroker, Strokee, Stroke, Teaching, Transactional analysis.

### References

- Barrow, G. (2007). Wonderful world, wonderful people: Reframing transactional analysis as positive psychology. *Transactional Analysis Journal*, 37(3), 206–209.
- Berne, E. (1988). *Games people play*. New York, NY: Grove.
- Classen, C. (1993). *Worlds of sense: Exploring the senses in history and across culture*. London and New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. London, England: Routledge.
- Foster, K.C. (2008). The transformative potential of teacher care as described by students in higher education access initiative. *Education and Urban Society*, 41(1), 104-126.
- Francis, D., & Woodcock, M. (1996). *The new unblocked manager: A practical guide to self-development*. Farnham: Gower.
- Freedman, M. (1993). *The kindness of strangers: Adult mentors, urban youth and the new volunteerism*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hosseini, S. (2016). *EFL teachers' perceptions of stroke and their application in class: A qualitative study* (Unpublished Master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Irajzad, F., Pishghadam, R., & Shahriari, H. (2017). Stroke analysis of Persian, Arabic, and English teachers: A case of female teachers in the context of Iranian schools. *International Journal of Instruction*, 10(1), 219-236.
- Pishghadam, R., & Khajavy, G. H. (2014). Development and validation of the student stroke scale and examining its relation with academic motivation. *Studies in Educational Evaluation*, 43, 109-114.
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21.
- Pishghadam, R., Naji Meidani, E., & Khajavy, G. H. (2015). Language teachers' conceptions of intelligence and their roles in teacher care and teacher feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 60-82.
- Rajabnejad, F., Pishghadam, R., & Saboori, F. (in press). On the influence of stroke on willingness to attend classes and foreign language achievement. *Applied Research on English Language*.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego, California: Academic.
- Shirai, S. (2006). How transactional analysis can be used in terminal care. *International Congress Series*, 1287, 179–184.

- Stewart, I., & Joines, V. (1987). *TA today: A new introduction to transactional analysis*. Nottingham: Lifespace.
- Yazdanpour, H. (2015). *Constructing and validating a teacher stroke scale and examining its relationship with burnout* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

## **Sociology of the Translated Plays in Qajar Era: Retrospection on the Sociological Conditions and Their Effects on Translators' Illosio**

**Mohammad Reza Hashemi**

**Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Fatemeh Heidari**

**M.A. in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Yalda Rezaee Danesh<sup>1</sup>**

**M.A. in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Received: 27 July 2015**

**Accepted: 7 August 2014**

### **Extended Abstract**

#### **1. Introduction**

This article is an investigation to answer why some plays have been translated in Qajar era. The investigation of the themes and the translators' motivations in these plays links translation studies with sociology. To Chesterman (2009), sociologically investigating the translator's motivations can contribute to a better understanding of translators' opinions and personal drives; therefore one can find the reflection of these aspects in their choice of translated plays. From a sociological point of view, the socio-political conditions of the society have their impact on the translators' choice. The translator's habitus that is proposed by Bourdieu (as cited in Gouanvic, 2010) is deemed as the main factor in a social practice. Therefore, their motivations are probed in this article.

To find the translators' illosio's of the selection of some plays for translation, written by well-known western authors, the socio-political condition of the country in Qajar era is probed to answer the three following questions:

1. What was the cultural, social, and political atmosphere like in Qajar era?
2. What were the translated plays in that era that were translated for criticizing the social conditions?
3. What was the aim of selecting those plays?

#### **2. Theoretical Framework**

Translation has an interdisciplinary nature (Hatim & Munday, 2004) that has ties with many other majors like sociology. These links provide the chance to probe a translated text on various aspects. Sociology gives a good framework to translation studies. According to Gouanvich (2010) theory that is part of Bourdieu's theory, translation is a cultural good that involves many actors and actions; in other words, one can see political, social, and cultural dimensions in it as well.

---

1. Corresponding Author: yalda.danesh@yahoo.com

This article applies Bourdieu's (as cited in Gouanvich, 2010) theory as its framework to find the contributing factors in the selection of some plays for translation in Qajar era. His theory is one of the main patterns in sociology that puts a lot of emphasis on the translator's sociology. There are three concepts in his model: *field*, *habitus*, and *illosio*. To wolf (2007), field is the arena of competing forces, the forces which are trying to get to the highest state of a realm. Habitus refers to translators' habits; these habits form the environment and are formed by the environment. They are constructed by the norms of the society and at the same time they are constructing the society. Illosio is the internal ideas and motivations of the translators. The illosio may have its roots in translators' society and his social conditions too.

### **3. Method**

To address the research questions that are generally finding some plays with criticizing themes about the cultural, social, and political conditions of the society, the library sources were probed. A corpus of 20 plays which were translated in Qajar era were found and collected to be scrutinized for further details.

### **4. Results & Discussion**

A look at the found details in the study clarifies that the social factors and the local conditions of the country contributed to the translators' choices for translation. Social, political, and cultural factors, among many others, had motivated the informed translators to respond well to the social conditions. They had actually decided to put an end to the bad conditions and improve the social status, the conditions in which law, welfare, health, and security were obviously neglected. People were not aware of their own rights; they were not allowed to have a clear line of thought, and they were not deprived of freedom. They needed a movement to free themselves. This movement started with the translation of and compiling valuable books that gave the thought values.

Looking at translation from this point, one comes to see that translation has in fact an independent identity which is a function of time, circumstances, and the translator choices of texts. To Farahzad (2003, p. 33), "translator choices have their roots in his ideology, point of views, opinions, and prejudice which are all related to the social conditions in which he has lived or lives".

### **5. Conclusions & Suggestion**

Considering all the found facts in this article, one can see the prominent status of translation in propagating a sense of critical thinking and increasing the socio-political awareness among people. Analytical investigations of the critical articles in Qajar era show that the authors of these writings had been translators or at least fluent in a foreign language. Further critical translations by other translators or even ordinary people had been affected by these works. These translations have been ways to inform people about the changes in the country, the reasons of not having any



social growth, and advancements; and they led to a break from traditional customs and opinions.

**Keywords:** translation sociology; illosio; translator; Bourdieu's theory; social conditions.

### References

- Adamiat, F. (1970). *Mirza Fath Ali Akhoondzadeh thoughts*. Tehran: Kharazmi
- Adamiat, F. (1976). *The ideology of Mashrootiat movement*. Tehran: Pyam.
- Bozorgmehr, Sh. (1999). *The effect of the play literature on Iran's theater*. Tehran: Tebyan.
- Chesterman, A. (2006). Questions in the sociology of translation. In J. F. Duarte, A. A. Rosa, & T. Seruya (Ed.), *Translation studies at the interface of disciplines* (pp. 9-27). Netherlands, Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (2009). The name and nature of translator studies. *Journal of Language and Communication Studies*, 42(2), 13-23.
- Farahzad, F. (2003). A framework to criticize translations. *Translation Studies*, 1(3), 29-36.
- Gouanvic, J.M. (2010). Outline of a sociology of translation informed by the ideas of Pierre Bourdieu. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 2, 119-129.
- Hatim, B., & Jeremy, M. (2004). *Translation: An advanced resource book*. New York: Rutledge.
- Madani Givi, F. (2009). The history of play translation in Iran. *About the Translator Quarterly*, 7, 9-29.
- Pym, A. (2006). On the social and cultural in translation studies. In Anthony Pym (Ed.), *Sociocultural aspects of translating and interpreting* (Vol. 19, pp. 255-258). Amsterdam: John Benjamins.
- Wolf, M. (2007). Bourdieu's "rule of the game": An introspection into methodological questions of translation sociology. *Matraga, Rio de Janeiro*, 14(20), 130-141.



## **Domestication Techniques in Persian Translation of English Animations: Barnyard, Kung Fu Panda, and Hoodwinked**

Abbas Emam <sup>1</sup>

Assistant Professor of TEFL, English Department, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Received: 4 January 2017

Accepted: 2 May 2017

### **Extended Abstract**

#### **1. Introduction**

Since the late 1990s, the world has been experiencing a gradual involvement into an emerging trend of translation-related activities; a transition from “translation” and “interpretation” towards “media translation”. This has been a period characterized by an ever-increasing momentum in dubbing, voice-over, subtitling, etc. with regard to a multitude number of movies, TV series, documentaries, multi-media factoids, and the like. These obviously require domestication/deforeignization of the materials. According to Venuti (1995, p. 20) “domestication” is defined as “an ethnocentric reduction of the foreign text to target language cultural values, bringing the author back home”. Thus, domestication involves some sort of manipulation in a foreign text aimed at reproducing it to serve the recipient language and culture. Recent sources on the issue too appear to comply with this perspective (Ramieri, 2006; Tymoczko, 1995; Ulrych, 2000). American directors were in fact among the first to elaborate on issues related to the linguistic barriers confronting movie productions, as well as the challenges involved in dubbing animated cartoons (Chiaro, 2009), later to be followed by linguists and researchers into translation studies (Denton & Ciampi, 2012). Helgren (2007), for one, did research on allusions used in the animated cartoon *The Simpsons*. Another researcher, Gall (2012) carried out a comparative study on the original English version of *Chicken Run* versus its Romanian and Hungarian versions. Bruzdzia (2009) too highlighted the conceptual changes taken place in translating verbal expressions in *Shrek* in its Polish dubbing. A number of animated cartoons were also analyzed by Burczynska (2012). The same research line was followed by Song (2012), and Nachkebia (2012). In Iran, however, to the best knowledge of the present researcher, only a very few articles and still fewer theses have so far been devoted to such an emerging field of inquiry: the first, a study by Qumi (2009), the second, a thesis by Javadi (2010), and the third by Jamalimanesh, Fatholollahi and Rahkhoda (2010).

#### **2. Methodology**

With an eye on domestication literature in translation studies (e.g., Ramieri, 2006; Ulrych, 2000; Venuti, 1995), in this study we intend to show in what ways and to what

---

1. Corresponding Author: abassemaam@yahoo.com

extent domesticating techniques are used by Iranians involved in the dubbing industry. A classification of eight techniques is also offered. Two research questions are formulated: one, dealing with the identification of the overall domestication techniques being adopted, and the second, with the identification of the most frequent ones. To this end, three Persian dubbed animated cartoons *Barnyard*, *Panda Kung Fu*, and *Hoodwinked* were selected. Their original English version scripts were obtained from the relevant online sources. Later on, each of the English vs. Persian version pairs was independently compared and contrasted to arrive at a list of the most frequent techniques employed in Iranian animated cartoons.

### **3. Discussion**

The data revealed that Iranian translating/dubbing agents tend to adopt a technique from among the eight ones specified below to domesticate and/or deforeignize non-Iranian animated cartoons:

1. Substituting original English foods and drinks with Iranian ones
2. Substituting original English dialects with Iranian social/geographical ones
3. Substituting original English non-idiomatic expressions with idiomatic Persian expressions
4. Substituting original English non-idiomatic expressions with Persian neologistic slang expressions
5. Substituting original English idioms with Persian slang expressions
6. Substituting original English songs/lyrics with Iranian folk songs or contemporary lyrics
7. Adding linguistic elements with no counterparts in the original English script
8. Omitting particular cultural and/or linguistic elements from the original English script

The results of the present study revealed that in Iran, by and large, translation and/or dubbing of the English animated cartoons are done in ways, giving the impression as if the original English scripts were written in Persian.

### **4. Conclusion**

It could be claimed that Iranian translators of English animated cartoons tend to manipulate western English original scripts in ways which facilitate maximal domestication / Iranization of the materials to make the plot more believable and native-like. That is typically crystallized by making use of as many instances of Persian idioms, slang, colloquial expressions, as well as proverbs, as possible. The findings of this study are likely to comply with “skopos” as suggested by Vermeer (1984/2004). On the other hand, it might be argued that the translation and dubbing of the above movies are so carefully done that their Iranian Persian-speaking viewers could hardly sense the “presence” and /or “visibility” of the translators.

**Keywords:** Translation, audio-visual translation, domestication, substitution, technique, entertainment.

## References

- Bruzdziak, E. M. (2009). *Shifts in meaning in humour translation as exemplified by the Polish translation of 'Shrek'*(Unpublished master's thesis). University of Gdansk, Gdansk.
- Burczynska, P. (2012). Translation of cultural items in dubbed animated comedies. *Translation Journal*, 16(4), 2-4.
- Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In J.Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 141-165). London & New York: Routledge.
- Denton, J., & Ciampi, D. (2012). A new development in the translation studies: Focus on target audience perception. *LEA – Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente*, 1(1), 399-422.
- Diaz-Cintas, J. (Ed.). (2008). *The dialects of audiovisual translation*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Company.
- Gall, L. (2008). *Translating humour across cultures: Verbal humour in animated films*. Oradea: Partium Christian University.
- Ghomi, P. (2009). English-Persian dubbed cartoons: Strategies applied in dubbing signifying codes. *Translation Strategies*, 7(25), 49-66.
- Hellgren, E. (2007). *Translation of allusions in the animated cartoons: The Simpsons* (Unpublished master's thesis). University of Helsinki, Helsinki.
- Hervey, S., & Higgins, I. (1992). *Thinking translation: A course in translation method (French to English)*. London: Routledge.
- Jamalimanesh, A. R., Fathollahi, M., & Rahkhoda, R. (2010). Explication strategy in subtitling: The case of English movies with Persian subtitles. In H. Emami (Ed.), *Proceedings of the First National Conference on Translation Studies* (pp. 122-131). Birjand: Nashr-e Saagheb.
- Javadi, P. (2010). *A study of translation of humor in English-Persian dubbed cartoons* (Unpublished master's thesis). Isfahan University, Isfahan, Iran.
- Katie Hooten (producer). Cory Edwards (director). (2005). *Hoodwinked*. United States: Kanbar Entertainment, Kanbar Animation, Blue Yonder Films. Available at [http://www.imsdb.com/scripts.Hoodwinked.html](http://www.imsdb.com/scripts/Hoodwinked.html)
- Melissa Cobb (producer). Mark Osborne (director). (2008). *Kung fu Panda*. United States: Dream Works Animation. [Script obtained November 3, 2015]. Available at: [http://www.imsdb.com/scripts.Kungfu\\_panda.html](http://www.imsdb.com/scripts/Kungfu_panda.html).
- Molina, L., & Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited. *Meta*, 12(2), 498-512.
- Nachkebia, T. (2012). Peculiarities of translation of a cartoon (on the example of the Georgian translation of 'Madagascar'). *Spekali*, 6(2), 3-7.
- Orero, P. (Ed.). (2004). *Topics in audiovisual translation*. Amsterdam: John Benjamins Company.
- Perez Gonzalez, L. (2011). Audiovisual translation. In M. Baker & G.Saldanha (Eds.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 13-20). London: Routledge.

- Ramieri, N. (2006). Reaching a foreign audience: Cultural transfer in audio-visual translation. *The Journal of Specialized Translation*, 6, 152-166.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (2014). *Dictionary of translation studies*. London: Routledge.
- Song, C. (2012). Creativity in translating cartoons from English into Mandarin Chinese. *The Journal of Specialized Translation*, 17(2), 124-135.
- Steve, Odkerk. Paul, Marshal. (Producer). Steve Odkerk (director). (2006). Barnyard. United States: O Entertainment. [Script obtained November 3, 2015]. Available at: <http://www.imsdb.com/scripts/Barnyard.html>.
- Tymoczko, M. (1995). *Translation in postcolonial context. Early Irish literature in English translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Ulrych, M. (2000). Domestication and foreignisation in film translation. In C. Taylor (Ed.) *Tradurre il Cinema* (pp. 127-144). Trieste: University of Trieste.
- Venuti, L. (1995) *The translator's invisibility: A history of translation* (6<sup>th</sup>ed.). London: Routledge.
- Vermeer, H. J. (2004). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 173-178). London: Routledge.
- Vinay, J., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation* (J. C. Sager & M. J. Hamel, Trans.). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Yang, W. (2010). Brief study of domestication and foreignization in translation. *Language Teaching and Research*, 1(1), 77-79.

## **Exploring Grammatical Complexity across Proficiency Levels in Argumentative Essays by Iranian EFL Learners**

**Farzaneh Shadloo**

**M.A. Student of Teaching English as a Foreign Language, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Hesamoddin Shahriari Ahmadi <sup>1</sup>**

**Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Behzad Ghonsooly**

**Professor of Teaching English as a Foreign Language, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran**

**Received: 7 January 2017**

**Accepted: 18 April 2017**

### **Extended Abstract**

#### **1. Introduction**

Gaining competence in writing academic texts has been considered as a challenging and important task in the process of second and/or foreign language learning; and "this realization is not surprising, given the similar difficulties related to the development of first language (L1) writing competency" (Whalen & Ménard, 1995, p. 382). As a result, teaching and making language learners aware of common linguistic measures in different kinds of academic registers can be significant and useful. In this regard, Ortega (2003) has suggested that this construct—grammatical complexity—is of significance in "second language research because of the assumption that language development entails, among other processes, the growth of an L2 learner's syntactic repertoire and her or his ability to use that repertoire appropriately in a variety of situations" (p. 492). Ortega (2003) has also noted that "measures of syntactic complexity are important research tools not only in the field of second language acquisition but in a variety of language-related disciplines" (p. 492). In this regard, some studies have demonstrated that clauses and clausal subordination are the best measures of grammatical complexity. Larsen-Freeman (1978), for example, has pointed out that the "percentage of error-free T-units and the average length of error-free T-units, proved to be the best discriminators among the five levels of ESL proficiency" (p. 439). However, Lu (2011) has noted that previous studies have only analyzed a limited number of measures and therefore there is not enough

---

1. Corresponding Author: h.shahriari@um.ac.ir

information available on the best measure(s) for analyzing syntactic complexity in academic prose. Lu (2011) has subsequently classified 14 syntactic complexity features in five categories. These include length of production, sentence complexity, subordination, coordination, and particular structures. As few studies have examined these 14 syntactic complexity measures proposed by Lu (2011), the aim of the present study is to analyze these features in a corpus of argumentative essays written by learners of English as a foreign language (EFL).

## **2. Methodology**

The present study has made use of a corpus of argumentative essays by EFL learners from three levels of proficiency (upper-intermediate, intermediate, and pre-intermediate). Following this, for analyzing the measures of syntactic complexity, the online L2 syntactic complexity analyzer which is designed by Lu (2010) was employed. Considering its function, this analyzer "produces frequency counts of nine linguistic units in the text—word, sentence, clause, dependent clause, T-unit, complex T-unit, coordinate phrase, complex nominal, and verb phrase—and generates 14 indices of syntactic complexity for the text" (Yang, Lu, & Weigle, 2015, p. 58). In the next stage, the data was entered into the SPSS software and a one-way ANOVA was run.

## **3. Discussion**

The statistical results of the one-way ANOVA revealed that five features of grammatical complexity show significant differences ( $p < 0.05$ ). The results also show that features that are related to phrasal complexity can be regarded as a better criterion for assessing grammatical complexity in essays compared to features of subordination, coordination, or sentence complexity. The results of the present study are in line with the findings of Biber and Gray (2013) and Biber, Gray, and Poonpon (2011) who underscored the importance of phrasal and noun phrasal complexity in academic prose. In analyzing three types of texts, namely argumentative, descriptive, and narrative texts, Lu (2010) also found that mean length of T-unit, mean length of clause, complex nominals per T-unit and complex nominals per clause show a statistically significant difference. Therefore, Lu (2011) has suggested that there is a need for more studies to analyze phrasal complexity.

## **4. Conclusion**

The results of the current study are of considerable significance for the evaluation of argumentative essays written by EFL learners. Therefore, becoming more familiar with grammatical complexity measures of academic



writing may lead to more comprehensive and thorough assessment. Moreover, writing instructors can make their learners aware of the importance of noun phrasal complexity in their writing. It could also be of great benefit if material developers and language instructors were to highlight the differences among various registers of academic writing while teaching grammar lessons. In this regard, Biber, Conrad, and Reppen (1994) have mentioned that there is no "single register that can be identified as 'general English', and that advanced instruction based on our intuitions about 'general' or 'core' English is not likely to provide adequate exposure to the actual linguistic patterns found in the target registers" (p. 183). As a result of this suggestion, future studies are recommended to concentrate on features of grammatical complexity in different registers of academic writing.

**Keywords:** academic writing, corpus studies, argumentative essays, grammatical complexity, noun phrasal.

### References

- Ai, H., & Lu, X. (2013). A corpus-based comparison of syntactic complexity in NNS and NS university students' writing. In A. Díaz-Negrillo, N. Ballier, & P. Thompson (Eds.), *Automatic treatment and analysis of learner corpus data* (pp. 249–264). Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins. *Applied Linguistics*, 15, 2, 169–185. doi:10.1093/applin/15.2.169
- Beers, S., & Nagy, W. (2010). Writing development in four genres from grades three to seven: Syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24(2), 183–202. doi:10.1007/s11145-010-9264-9
- Biber, D., & Gray, B. (2013). Being specific about historical change: The influence of sub-register. *Journal of English Linguistics*, 41(2), 104–134. doi: 10.1177/0075424212472509
- Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1994). *Corpus-based approaches in applied linguistics*.
- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45(1), 5–35. doi:10.5054/tq.2011.244483
- Byrd, P. (1997). Grammar from context: Rethinking the teaching of grammar at various proficiency levels. *Language Teacher-Kyoto-Jalt*, 21, 7–18.
- Crawford, W. J., & Csomay, E. (2016). *Doing corpus linguistics*. New York [u.a.]: Routledge.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/ argumentative discourse. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 15(4), 348–359. doi: 10.2307/1495109
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

- Gardner, S., & Nesi, H. (2012). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52. doi:10.1093/applin/ams024
- Granger, S., Hung, J., & Petch-Tyson, S. (Eds.). (2002). *Computer learner corpora, second language acquisition, and foreign language teaching*. Amsterdam: John Benjamins.
- Grant, L., & Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9, 123–145. doi: 10.1016/s1060-3743(00)00019-9
- Ho, V. L. (2011). *Non-native argumentative writing by Vietnamese learners of English: A contrastive study* (Unpublished doctoral dissertation). Georgetown University, Washington, DC.
- International Journal of Corpus Linguistics*, 15, 474–496. doi:10.1075/ijcl.15.4.02lu.
- Kim, J. (2014). Predicting L2 writing proficiency using linguistic complexity measures: A corpus-based study. *English Teaching*, 69(4), 27–51. doi: 10.15858/engtea.69.4.201412.27
- Larsen-Freeman, D. (1978). An ESL index of development. *TESOL Quarterly*, 12, 439–448. doi: 10.2307/3586142
- Lu, X. (2010). Automatic analysis of syntactic complexity in second language writing.
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of college-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45(1), 36–62. doi: 10.5054/tq.2011.240859
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125–138. doi: 10.1044/0161-1461(2005/012)
- Ortega, L. (2003). Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics*, 24(4), 492–518.
- Voss, J. F., & Wiley, J. (1997). Developing understanding while writing essays in history. *International Journal of Educational Research*, 27(3), 255–265. doi: 10.1016/S0883-0355(97)89733-9
- Whalen, K., & Ménard, N. (1995). L1 and L2 writers' strategic and linguistic knowledge: A model of multiple-level discourse processing. *Language Learning*, 45(3), 381–418.
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S., & Kim, H. Y. (1998). *Second language development in writing: Measures of fluency, accuracy, & complexity*. Honolulu, HI: University of Hawaii Press.
- Yang, W., Lu, X., & Weigle, S. C. (2015). Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 28, 53–67. doi: 10.1016/j.jslw.2015.02.002.

## **The Effect of Contrastive Phrase Re-Synthesis Instruction on Grammatical Accuracy: A Teachability Hypothesis Perspective**

**Manoochehr Jafarigohar**

**Associate Professor, Department of TEFL and English Literature, Payame Noor University, Tehran, Iran**

**Afsar Rouhi**

**Associate Professor, Department of TEFL and English Literature, Payame Noor University, Ardabil, Iran**

**Majid Ghelichi<sup>1</sup>**

**Ph.D. in Applied Linguistics, Department of Foreign Languages, Payame Noor University, Tehran, Iran**

**Received: 14 December 2015**

**Accepted: 14 December 2016**

### **Extended Abstract**

#### **1. Introduction**

The role of phrases especially in a universal grammar (UG) sense and the presentation of grammar based on the lexical-functional grammar (LFG) in the form of C-structure rules (Thomann, 2002) and the role of phrase-based instruction in learning seem to be under-researched. Of particular relevance to this issue is the role of grammar instruction which has been very controversial in second language acquisition (SLA) literature (e.g., Ellis, 2008; Krashen, 1993; Pienemann, 1984). One famous view about the effectiveness of grammar teaching is the teachability hypothesis (TH) which proposes a hierarchy of six stages of syntactic acquisition which second language (L2) learners must pass through in the process of acquiring the grammar of a L2 (Pienemann, 1984). It states that instruction will be effective only if learners have developed the pre-requisite processing procedures for processing higher-level linguistic structures. Therefore, this study aims to answer the question of whether, despite the developmental constraints proposed by the TH, explicitly instructing L2 learners to recognize the concept, boundary, and structure of English phrases and the specific grammatical relationships and inter-relationships held by each phrase will enhance their grammatical accuracy in written and oral production and help them develop to the next, next + 1, and 2 stages.

#### **2. Methodology**

A total number of 37 female learners of English in a language institute participated in this study. They went through a series of pretests of oral and written processability theory (PT) stages until 23 learners who turned out to be homogeneous in phrase knowledge, written grammatical accuracy, and current PT stages were left. Finally,

---

1. Corresponding Author: abassemaam@yahoo.com

the learners were randomly assigned to one of the three groups: a contrastive experimental group (CEG, n = 9), an L2-only experimental group (L2EG, n = 7), and a comparison group (CG, n = 7). The Nelson English Language Test was used to measure participants' general English proficiency. Two Phrase Knowledge Tests were used to measure participants' knowledge of English phrases and two Written Affirmative Sentences Tests to check their writing accuracy on the pretest and posttest. Two equivalent Picture Differences Tests (adopted from Spada & Lightbown, 1999) were used to specify learners' current PT stages in oral production and, a Picture-Cued Written Scrambled Questions Test (adopted from Spada & Lightbown, 1999) was used to check their PT stages in writing. But an equivalent written scrambled test was developed for the posttest. After pretesting, the two experimental classes received the treatment as follows. The CEG was provided with contrastive L1-L2 meta-linguistic instruction about the concept, boundary, and structure of English NP, VP, and PP together with intra- and inter-phrasal parsing and phrase re-synthesis practice. The instruction lasted for 7 sessions (two hours each session) and focused on introducing the head and complement, structure, boundary, and configuration of English phrases together with the place and function of each phrase and inter-phrasal relationships in both affirmative and interrogative sentences. This treatment was replicated for the L2EG only in English language rather than being contrastive. The CG only received the focused task for meaning negotiation. After the treatment, participants were post-tested on English phrases, writing grammatical accuracy, and PT stages in oral and written production based on the exact assessment procedures on the pretest. Fisher's Exact Test was used to compare the percentage of learners in each group who had gained structures at the next, next + 1, and next +2 stages in oral and written production.

### **3. Discussion**

With reference to theoretical assumptions and empirical findings about the role of phrases in linguistic knowledge and production, this study hypothesized that contrastive teaching of phrase configuration and function together with phrase re-synthesis practice would facilitate gaining the TH *next* and *next* +1 or 2 stages, contrary to what the TH has proposed. In line with theoretical and empirical support for phrase-dependency of linguistic knowledge, this study showed that when learners develop the ability to recognize the structure and boundary of phrases, they will be able to learn different stages simultaneously because all of those stages share a common building block. The only condition which needed to be met was learning the interrogative word order which constituted the interrogative inter-phrasal parsing practice in this study. Overall, the results provided support for this hypothesis. The results agree with those in Carrie (2012) and Spada, Lightbown, and White (2006) who found counter-evidence against the TH prediction that beyond the *next* stage cannot be acquired through instruction. The finding in this study that contrastive teaching and input significantly facilitated acquisition corroborate the results of Kupferberg (1995) and Kupferberg and Olshtain (1996) who found

that contrastive linguistic input and explicit contrastive instruction triggered noticing and contributed to achievement in both recognition and production tasks. The results in this study seem to be refuting the TH by indicating that developmental constraints are not insurmountable and instruction does not necessarily have to target the immediately *next* stage, as they have shown that instruction can facilitate advancing to *higher-than-next* stages. In other words, the results contradict Pienemann's (2005) view that "...the Teachability Hypothesis defines CONSTRAINTS on Teachability. It does not predict sufficient conditions for teaching to be successful" (p. 73), because there seem to be conditions which are likely to modify the effects of the constraints themselves. The results also support those in Farley and McCollam (2004) and Spada and Lightbown (1999) who found that readiness failed as a predictor of acquisition as *ready* learners did not develop to higher stages more than *unready* learners. In other words, the present study, in accordance with these two studies, indicates that developmental readiness is not the only factor determining acquisition, but instructional intervention also makes a difference.

Overall, both the contrastive and non-contrastive forms of instruction proved more effective than the treatment given to CG. However, taking the effects on phrase knowledge development, canonical word order and advancing to *next + 1* and *2* TH stages in oral and written production, the contrastive form seemed to be the most effective form of treatment. However, one point of caution needs to be added, and it is the fact that small sample sizes and lack of a delayed posttest in this study may weaken our claims. But, it is likely that a longer treatment period might have contributed to even better results.

#### **4. Conclusion**

Contrary to the TH, the study encourages redefining the role of instruction as facilitating and the influence of developmental constraints as surmountable by using adequate means of instructional intervention. The results suggest that for L2 learners to succeed in acquiring the grammar of a second language they must develop an awareness of the structure of phrases. The ability to re-synthesize phrases from the flow of otherwise segmented words can contribute to their syntactic development. The study also reveals that provision of contrastive input and meta-linguistic instruction is more likely to help learners notice L2 particularities such as linguistic configuration of phrases by using the filter of their L1 knowledge.

Therefore, the general conclusion out of this study would be that phrase re-synthesis instruction and practice especially in its contrastive/comparative form is a useful technique for helping language learners acquire not only the *next* stage in the TH sense but also advance to higher stages as well. That is, by utilizing the right technique for teaching the grammar of a second language one need not be concerned too much about the constraints proposed by the TH.

**Keywords:** phrase re-synthesis; teachability hypothesis; stage gain; grammatical accuracy; contrastive teaching.

### References

- Al Shatter, G. (2011). Processability approach to Arabic L2 teaching and syllabus design. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 127–147.
- Arnon, I. (2010). *Starting big: The role of multi-word phrases in language learning and use* (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, USA.
- Bannard, C., & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science*, 19(3), 241–248.
- Bod, R. (2009). From exemplar to grammar: A probabilistic analogy-based model of language learning. *Cognitive Science*, 33(5), 752–793.
- Brandt, S., Verhagen, A., Lieven E., & Tomasello, M. (2009, July 10). Development of Syntactic productivity across constructions and items. *Paper presented at the 33rd Stanford Child Language Research Forum*, Berkeley, USA.
- Bresnan, J. (1982). *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: MIT Press.
- Carrie, B. (2012). *Testing processability theory in L2 Spanish: Can readiness or markedness predict development?* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pittsburgh, USA.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Clashen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners – the study of the acquisition of German word order. *Second Language Research*, 2(2), 93–111.
- Cook, V. J., & Newson, M. (2007). *Chomsky's universal grammar: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Di Biase, B. (2007). *A processability approach to the acquisition of Italian as a second*
- Doman, E. (2012). Further evidence for the developmental stages of language learning and processability. *US-China Education Review A*, 2(9), 813–825.
- Doughty, C., & Williams, J. (Eds.), (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dyson, B. (1996). The debate on form-focused instruction: A teacher's perspective. *Australian Review of Applied Linguistics*, 19(2), 59–78.
- Ellis, N. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Ellis, N. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164–194.

- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Farley, A., & McCollam, K. (2004). Learner readiness and L2 production in Spanish: Processability theory on trial. *Estudios de Linguística Aplicada*, 40, 47–69.
- James, C. (1999). Language awareness: Implications for the language curriculum. *Language, Culture and Curriculum*, 12(1), 94–115.
- Jusczyk, P. W. (1999). How infants begin to extract words from speech. *Trends in Cognitive Science*, 3(9), 323–328.
- Kawaguchi, S. (2005). Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory* (pp.253–298). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Kawaguchi, S., & Di Biase, B. (2012). Acquiring procedural skills in L2: Processability theory and skill acquisition. *Studies in Language Sciences*, 11, 68–96.
- Krashen, S. (1993). The effect of grammar teaching: Still peripheral. *TESOL Quarterly*, 27, 717–725.
- Kupferberg, I. (1995). Contrastive linguistic input and the acquisition of grammar in the additional language classroom (Unpublished doctoral dissertation). Tel Aviv University, Israel.
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates the acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149–165.
- Language: Theory and applications* (Doctoral dissertation, Australian National University, Canberra). Retrieved from <http://hdl.handle.net/1885/6982>.
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587.
- Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., & Kemler-Nelson, D. G. (1994). Does sentential prosody help infants to organize and remember speech information? *Cognition*, 53(2), 155–180.
- Meisel, J., Clahsen, H., & Pienemann, M. (1981). On determining developmental stages in natural second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109–135.
- Mansouri, F., & Duffy, L. (2005). The pedagogic effectiveness of developmental readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(1), 81–99.
- Nickel, G., & Wagner, K. H. (1968). Contrastive linguistics and language teaching. *IRAL*, 6(3), 233–255.
- Odlin, T. (1994). *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, A. M. (1977). Language learning strategies: Does the whole equal the sum of the parts? *Language*, 53(3), 560–573.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214.
- Pienemann, M. (1987). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10(2), 83–113.
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pienemann, M. (2005). An introduction to processability theory. In M. Pienemann (Ed.), *Crosslinguistic aspects of processability theory* (pp. 1–60). Philadelphia: John Benjamins.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83(1), 1–22.
- Spada, N., Lightbown, P. M., & White, J. (2006). The importance of form/meaning mappings in explicit form-focused instruction. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 199–234). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Thomann, J. (2002). LFG as a pedagogical grammar. In M. Butt, & T. H. King (Eds.), *Proceedings of the LFG'02 Conference*, 366–372. Retrieved from <http://csli-publications.stanford.edu/>.
- Tomasello, M. (1992). *First verbs: A case study of early grammatical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2000). The item based nature of children's early syntactic development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 156–163.
- Trevisi, A. (1996). Contrastive meta-linguistic representations: The case of 'very French' learners of English. *Language Awareness*, 5, 188–195.
- Wilson, S. (2003). Lexically specific constructions in the acquisition of inflection in English. *Journal of Child Language*, 30(1), 75–115.
- Wray, A., & Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you just leave it alone? Deviations from memorized language as a gauge of native-like competence. In F. Meunier, & S. Granger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 123–148). Amsterdam: John Benjamins.
- Zhang, Y. (2005). Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory* (pp. 155–177). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.



## **A Review of Nothomb's Autobiographical Works Based on the Theory of Lejeune and Doubrovsky**

**Paria Shojaee**

*Ph.D. Candidate of French Language and Literature, Islamic Azad University- Science and Research Branch*

**Fatemeh Khan Mohammadi<sup>1</sup>**

*Assistant Professor of French Language and Literature, Islamic Azad University- Science and Research Branch*

**Received: 4 January 2017**

**Accepted: 2 May 2017**

### **Extended abstract**

#### **1. Introduction**

Amélie Nothomb, the Belgian writer, has nowadays taken notoriety in literary circles because of applying her specific point of view in her books. In many of her works, frequent references to her past life and childhood can be noticed, which has been excessively criticized by her critics. In this article, we intend to understand Nothomb's autobiographical writing style and explain it through Doubrovsky and Lejeune's beliefs. We will also respond to how autobiographical roman functions in consoling psychological traumas.

#### **2. Methodology**

Based on Lacan, human infants pass through a stage in which an external image of the body (reflected in a mirror, or represented to the infant through the mother or primary caregiver) produces a psychic response that gives rise to the mental representation of an "I". The infant identifies with the image, which serves as a gestalt of the infant's emerging perceptions of selfhood, but since the image of a unified body does not correspond with the underdeveloped infant's physical vulnerability and weakness, this imago is established as an Ideal-I toward which the subject will perpetually strive throughout his or her life. This is a key to let us enter to the weird world of Nothomb. In this case, the specific type of writing which is in direct contact with symbolic order of Lacan's theory would like to inform us why she wants stick to this imago.

#### **3. Discussion**

The definition of autobiography based on Lejeune's point of view consists on all fictional texts in which the reader can find the similarity with the identity of its author and protagonist, while the author does his best to deny this identity, or at least not to approve it.

---

1. Corresponding Author: fatemeh\_khan@yahoo.fr

In the past, autobiographical writing style was only a genre for women writers to release them from the ordeal and social requirements, but nowadays this type of writing is to cognize their identity, experience being themselves, and enjoy it. The identity subject is one of the feminine writing features which demonstrate their narcissistic personalities. Since Nothomb has experienced many displacements in her childhood, we probably could say her identity formation has faced too many problems. Therefore, exploring this issue could help her to find a proper image of herself.

One of the methods to explore the identity is to return to childhood because it is the key period for mental and physical growth. Through writing, we realize how to discover the identity. We have no other choice except referring and returning to the past especially to the childhood.

The use of "I" in the stories of her books has a therapeutic aspect for Nothomb, because through this action she could recover and rehabilitate her life again and that is one of the reasons this author writes almost three or four books per year. In fact, this means of writing has an important consoling role for Amélie Nothomb who faced in her childhood with many tribulation such as sexual assaults, perpetual displacement in different countries and as a result feeling always lonely. She would like to share her feeling, agony, and pain in hope of being able to alleviate all the miseries.

Philippe Lejeune who has perfectly explained the theory of child growth, indicates that one of the important stages of the growth is knowing oneself in the mirror stage. This mirror could be considered as everything or everybody that could reflect the child action or show who he is. This is very crucial for a child to be able to have a good image of himself and in the future make him to adapt to society, otherwise he will have many complexes and hates in the unconscious. Unfortunately, Nothomb has not succeeded to gain a good image of herself and that is one of the reasons she couldn't find a real friend. Clearly, in this situation, a writer has recourse to write under the format of autobiography to present more herself and make others sympathize with her.

#### **4. Conclusion**

In this paper, we not only considered autobiographical works of Nothomb such as *Loving Sabotage, not Adam nor Eve* and *The Character of Rain* as a report of the author's childhood and adolescence and true narrative of the events of her life, but also according to the content of her books which are apparently fictional, such as *Hygiene and the Assassin, Péplum* and *sulfuric acid*, as a record of author's private and real life. As a matter of fact, in this article we tried to clarify the writer's reasons for selecting autobiographical or autofictional style, and to understand why Nothomb makes frequent references to her childhood in her works. Finally, based on this study and the eventual domain of review on Nothomb's artistic works, we recommend the future researchers to analyze her from a socio-psychological point of view.

**Key words:** Amélie Nothomb, Autobiographical roman, Autofiction, Doubrovsky, Lejeune

### References

- Amanieux, L. (2005). *Amélie Nothomb: L'éternelle affamée*, Paris: Albin Michel.
- Bainbrigge, S., & Den Toonder, J. (2003). *Amélie Nothomb: Authorship, identity and narrative practice*. USA: Peter Lang.
- Didier, B. (1981). *L'écriture-femme*. Paris: PUF.
- Doubrovsky, S. (1988). *Autobiographie, vérité, psychanalyse*. Paris: PUF.
- Ducousset, R. (2007). *Amélie Nothomb. Seizième roman, nouveau succès*. Direct Soir, numéro 194. Retrieved from <[http:// www. Amelienothomb .fr/ journaux/ DirectSoir.pdf](http://www.Amelienothomb.fr/journaux/DirectSoir.pdf)>
- Gannac, A. (2000 ). *J'ai un ennemi en moi*. Retrieved from Psychologies.com.
- Godineau, E. (2003). *Amélie Nothomb: J'écris plus de trois livres par an, mais je n'en*
- Junod, H. (2001). *Si les femmes nous étaient contées, Guide méthodologique pour faire connaître l'apport des femmes à l'histoire, à la littérature, aux arts, au monde des idées et à la société*.
- Kamali Dehghan, S. (2008). Retrieved from, <[http:// www.pishkhaan.net](http://www.pishkhaan.net)> *Kargozaran*
- Lecarme, J., & et Lecarme-Tabone, E. (1997). *L'autobiographie*. Paris: Armand Colin.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.
- Nothomb, A. (1992). *Hygiène de l'assassin*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1996). *Péplum*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1997). *Attentat*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (1998). *Mercur*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2000). *Métaphysique des tubes*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2001). *Cosmétique de l'ennemi*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2002). *Robert des noms propres*. Paris: Albin Michel.
- Nothomb, A. (2004). *Biographie de la faim*. Paris: Albin Michel.
- publie qu'un*. Retrieved from [http:// www.linternaute.com/ femmes/ itvw/ 0309nothomb.html](http://www.linternaute.com/femmes/itvw/0309nothomb.html)
- Retrieved from [http:// www.edu.ge.ch/ po/ resde/ realisa/ travaux/ francais/ sifemmes/ guide.pdf](http://www.edu.ge.ch/po/resde/realisa/travaux/francais/sifemmes/guide.pdf)
- Tombeur, M. (1998 ). *Le logographe*. Rerieved from [http:// univers. mylenefarmer. com/ nothomb/ logographe.htm](http://univers.mylenefarmer.com/nothomb/logographe.htm)
- Zumkir, M. (2003), *Amélie Nothomb de A à Z. Portrait d'un monstre littéraire*. Paris: Le Grand Miroir.
- <<http://univers.mylene-farmer.com/nothomb/psychologies.htm>>

## *In God's Name*

<b>TABLE OF CONTENTS</b>	<b>Pages</b>
<b>From <i>Navazesh</i> (Physical Strokes) to <i>Navazeh</i> (Mental Strokes): A Look into the Concept of Stroking in Teaching a Second Language</b> Reza Pishghadam Elmira Farkhondehfal	1
<b>Sociology of the Translated Plays in Qajar Era: Retrospection on the Sociological Conditions and Their Effects on Translators' Illosio</b> Mohammad Reza Hashemi Fatemeh Heidari Yalda Rezaee Danesh	5
<b>Domestication Techniques in Persian Translation of English Animations: Barnyard, Kung Fu Panda, and Hoodwinked</b> Abbas Emam	9
<b>Exploring Grammatical Complexity across Proficiency Levels in Argumentative Essays by Iranian EFL Learners</b> Farzaneh Shadloo Hesamoddin Shahriari Ahmadi Behzad Ghonsooly	13
<b>The Effect of Contrastive Phrase Re-Synthesis Instruction on Grammatical Accuracy: A Teachability Hypothesis Perspective</b> Manoochehr Jafarigohar Afsar Rouhi Majid Ghelichi	17
<b>A Review of Nothomb's Autobiographical Works Based on the Theory of Lejeune and Doubrovsky</b> Paria Shojaee Fatemeh Khan Mohammadi	23

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 با 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:

# **EXTENDED ABSTRACTS**



*In the Name of Allah*





**Journal of  
Language and Translation Studies**

A refereed quarterly journal

**Vol. 49, No. 4,  
Winter 2016-2017**

**License Holder:**

Ferdowsi University of Mashhad

**General Director:**

Dr. Mohammad Reza Hashemi

**Editor-in-chief:**

Dr. Ali Khazaei Farid

**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 Khazaei Farid**

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad

**Dr. Farideh Pourgivi**

Professor, Shiraz University

**Dr. Abdolmahdi Riazi**

Associate Professor, Macquarie University

**Dr. Reza Pishghadam**

Professor, Ferdowsi University of Mashhad

**Dr. Farzaneh Farahzad**

Associate Professor, Allameh Tabatabaee 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:**

Abdullah Nowruzy

**English Editor:**

Sara Shayesteh

**Coordinator:**

Marziyeh Dehghan

**Typesetting:**

Elahe Tajvidy

**Printing & Binding:**

Ferdowsi University Press

**Circulation:** 30 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



## **Journal of Language and Translation Studies**

**From *Navazesh* (Physical Strokes) to *Navazeh* (Mental Strokes): A Look into the Concept of Stroking in Teaching a Second Language**  
Reza Pishghadam - Elmira Farkhondehfal

**Sociology of the Translated Plays in Qajar Era: Retrospection on the Sociological Conditions and Their Effects on Translators' Illosio**  
Mohammad Reza Hashemi - Fatemeh Heidari - Yalda Rezaee Danesh

**Domestication Techniques in Persian Translation of English Animations: Barnyard, Kung Fu Panda, and Hoodwinked**  
Abbas Emam

**Exploring Grammatical Complexity across Proficiency Levels in Argumentative Essays by Iranian EFL Learners**  
Farzaneh Shadloo - Hesamoddin Shahriari Ahmadi - Behzad Ghonsooly

**The Effect of Contrastive Phrase Re-Synthesis Instruction on Grammatical Accuracy: A Teachability Hypothesis Perspective**  
Manoochehr Jafarigohar- Afsar Rouhi- Majid Ghelichi

**A Review of Nothomb's Autobiographical Works Based on the Theory of Lejeune and Doubrovsky**  
Paria Shojaee - Fatemeh Khan Mohammadi