



فصلنامه

مطالعات زبان و ترجمه

- ۱..... بررسی تأثیر استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان آموزان
شیما ابراهیمی - اعظم استاجی - رضا پیشقدم - سید امیر امین یزدی
- ۳۵..... بررسی نقش گفتمان‌های فلسفی در فرآیند رو به رشد مطالعات ترجمه از منظر تاریخی
صمد میرزاسوزنی
- ۶۷..... طراحی و اعتبارسنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه و ارتباط آن با راهبردهای حل مسئله در ترجمه
رؤیا عراقیان - بهزاد قنسولی - افسانه غنی‌زاده
- ۹۷..... بررسی تأثیر ارزشیابی پویای تکواژشناسی بر آگاهی صرفی زبان آموزان
مهنوش هماوندی - محمد جواد رضایی - گلنار مزدایسنا
- ۱۱۷..... نقش پژوهش و دراماتورژی در (باز)ترجمه: نگاهی به ویرایش و بازترجمه آثار ایبسن به قلم بهزاد قادری
سمانه فرهادی
- ۱۵۱..... از فرآیندهای ترجمه تا راه حل فرازبان
غلامرضا شکرانی



فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

(دانشکده ادبیات و علوم انسانی)

(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر سید محمدرضا هاشمی

سرمدیر: دکتر علی خزاعی فرید

دستیار سرمدیر: دکتر مریم سادات طباطبائی

مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر مسعود رحیم پور (استاد دانشگاه تبریز)	دکتر ابوالقاسم پرتوی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (دانشیار دانشگاه مک کواری استرالیا)	دکتر فریده پورگیو (استاد دانشگاه شیراز)
دکتر رحمان صحرگرد (دانشیار دانشگاه شیراز)	دکتر رضا پیش قدم (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 قنصولی (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 صفحه آرایی: 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 (تک شماره)

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

این نشریه در کتابخانه منطقه ای علوم و تکنولوژی شیراز نمایه می شود.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



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

سال پنجاهم، شماره دو

تابستان ۱۳۹۶

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۳۹۷)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

راهنمای شرایط فصلنامه برای پذیرش و چاپ مقاله

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

فهرست مقالات

صفحه	
۱-۳۳	بررسی تأثیر استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان آموزان شیمای ابراهیمی اعظم استاجی رضا پیش قدم سید امیر امین یزدی
۳۵-۶۶	بررسی نقش گفتمان‌های فلسفی در فرآیند رو به رشد مطالعات ترجمه از منظر تاریخی صمد میرزاسوزنی
۶۷-۹۵	طراحی و اعتبارسنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه و ارتباط آن با راهبردهای حل مسئله در ترجمه رؤیا عراقیان بهزاد قنصولی افسانه غنی‌زاده
۹۷-۱۱۵	بررسی تأثیر ارزشیابی پویای تکواژشناسی بر آگاهی صرفی زبان آموزان مهنوش هماوندی محمد جواد رضایی گلنار مزدایسنا
۱۱۷-۱۵۰	نقش پژوهش و دراماتورژی در (باز)ترجمه: نگاهی به ویرایش و بازترجمه آثار ایسن به قلم بهزاد قادری سمانه فرهادی
۱۵۱-۱۷۳	از فرآیندهای ترجمه تا راه حل فرازبان غلامرضا شکرانی

بررسی تأثیر استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش به یادگیری زبان آموزان

شیمای ابراهیمی (دکتری گروه زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

shima.ebrahimi@yahoo.com

اعظم استاجی (دانشیار گروه زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

estaji@um.ac.ir

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

pishghadam@um.ac.ir

سید امیر امین یزدی (استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

yazdi@um.ac.ir

چکیده

هیجانان و حواس، نقش بسیار مهمی در یادگیری و آموزش دارند و مدرسان می توانند از طریق تحریک هیجانان و استفاده از حواس گوناگون به هنگام آموزش زبان دوم برای زبان آموزان موفق تر عمل کنند. لذا ایجاد ارتباطات هیجانی مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس به منظور افزایش توان یادگیری، حائز اهمیت زیادی است. «هیجامد» ترکیبی از دو واژه «هیجان» و «بسامد» است که به هیجانان ناشی از حواسی که تحت تأثیر بسامد واژگان قرار دارند، اشاره می کند. در این مقاله برآنیم تا چگونگی تغییر نگرش در یادگیری زبان آموزان غیرفارسی زبان را به هنگام استفاده از الگوی «هیجامد» بسنجیم. بدین منظور با استفاده از الگوی هیجامد، به ۶۰ زبان آموز غیرفارسی زبان از ۱۶ کشور، در ۶ جلسه موضوعات فرهنگی تدریس شد و سپس از آنها مصاحبه گرفته شد و نتایج به صورت کیفی ارزیابی شد. نتایج به دست آمده از تحلیل مصاحبه ها حاکی از این است که استفاده از الگوی «هیجامد» بر نگرش زبان آموزان غیرفارسی زبان، مؤثر است و هرچه هیجامد فارسی آموز نسبت به موضوع تدریس شده بیشتر باشد، عملکرد او بهتر خواهد بود. در نتیجه از آنجایی که این الگو، کیفیت یادگیری زبان فارسی را از طریق ایجاد ارتباط بین فرهنگی، هیجانان زبان آموزان و فعال سازی سطوح مختلف هیجامد ارتقا می دهد، به نظر می رسد می تواند الگوی مناسبی برای تدریس زبان فارسی به عنوان زبان دوم محسوب شود.

کلیدواژه‌ها: هیجامد، هیجان، حواس، نگرش، فارسی‌آموزی

۱. مقدمه

تدریس زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان امر مهمی است که با اهداف و به‌دلایل گوناگونی صورت می‌پذیرد، به‌عنوان نمونه، آشنایی با فرهنگ و آداب و رسوم ایران، برقراری تعاملات بیشتر بین فردی، افزایش ارتباطات شغلی و حرفه‌ای و افزایش درک دوجانبه عمیق‌تر میان فرهنگ‌های مختلف. کلاس‌های زبان فارسی و مدرسان آن نقش عمده‌ای در نیل به این اهداف ایفا می‌کنند. در این میان، شیوه تدریس مدرس و کاهش اضطراب ناشی از ورود به فرهنگ جدید، از جمله موارد حائز اهمیت است. استفاده از روش‌های ناسنجیده آموزشی نتیجه‌ای جز اتلاف وقت، هزینه و در نهایت فارسی‌گریزی نداشته و منجر به ایجاد نگرش منفی در زبان‌آموزان می‌شود. به‌طور کلی، آموزش تخصصی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان دارای چرخه پیچیده‌ایست که هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی آموزشی، انتخاب الگو و شیوه‌های تدریس، تهیه محتوای آموزشی مناسب، فن تدریس و بازخوردهای آموزشی از جمله ارکان آن محسوب می‌شوند (میردهقان و همکاران، ۱۳۹۵). از آنجا که انتخاب الگو یکی از ارکان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به‌شمار می‌آید، وجود یک چارچوب مشخص و نظری در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان کمک شایانی به تهیه و تدوین محتوا در این حوزه خواهد کرد و با توجه به نتایج مثبتی که در پی خواهد داشت، بر نگرش زبان‌آموزان نیز تأثیر مثبت دارد. نگرش مجموعه‌ای از اعتقادات، عواطف و نیت رفتاری نسبت به یک شیء، شخص یا واقعه است. به عبارت دیگر، نگرش تمایل نسبتاً پایدار به شخصی، چیزی یا رویدادی است که در احساس و رفتار نمایان می‌شود (قلی‌پور، ۱۳۸۶). کریمی نگرش را نشان‌دهنده اثر شناختی و عاطفی به جای تجربه شخصی از شیء یا موضوع اجتماعی مورد نگرش و یک تمایل به پاسخ در برابر آن شیء می‌داند. نگرش در این معنی «مکانیسم پنهانی» است که رفتار فرد را هدایت می‌کند و نظری است که درباره افراد، چیزها یا رویدادها ابراز می‌گردد و منعکس‌کننده نوع احساس فرد درباره آن است (کریمی، ۱۳۷۷). از

آنجایی که نگرش‌های مثبت، احساسات، تمایلات و رفتارها، نقشی اساسی در موفقیت یا عدم موفقیت در زمینه یادگیری زبان ایفا می‌کنند (گولگواسکا^۱، ۲۰۰۷)، در این پژوهش نگرش فارسی‌آموزان نسبت به موضوعات فرهنگی تدریس‌شده، بررسی شده است. نگرش زبان‌آموزان نسبت به جامعه زبان مقصد یا به‌طور کلی نگرش نسبت به سایر جوامع و باورهای اجتماع در رابطه با یادگیری زبان دیگر- نگرش به سایر جوامع به‌طور عام و نگرش نسبت به جامعه زبان دوم به‌طور خاص- در یادگیری زبان دوم و موفقیت در این یادگیری تأثیر بسزایی دارد. در موارد بسیاری، نگرش‌ها حاصل تجربه مستقیم فرد با موضوع یا شیء است. این شکل‌گیری ممکن است حاصل مشاهده یک رویداد منفی یا مثبت باشد. در این‌صورت ممکن است نگرش‌های منفی یا مثبت در فرد شکل گیرد که با تغییر تجربه هیجانی فرد، نگرش او نیز دستخوش تغییر شود. از جمله عواملی که در تعیین نوع نگرش زبان‌آموز و یادگیری عمیق او تأثیر دارد، هیجانات و حواس است که باید در موقعیت‌های یادگیری زبان‌آموز و پیشرفت وی لحاظ شود. یکی از الگوهایی که تأکید بر حواس و نقش هیجانات دارد، «الگوی هیجامد»^۲ است که به‌نظر می‌رسد می‌تواند در این مسیر مؤثر واقع شود. منظور از الگوی تدریس در این مفهوم، چارچوب ویژه‌ای است که در آن مدرس با شناخت و آگاهی از هیجان و حواس زبان‌آموز می‌تواند روش مناسب در تدریس را اتخاذ کند. مفهوم «هیجامد» (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲)، مفهومی نوین است که از تلفیق هیجان^۳ و بسامد^۴ به‌دست آمده و بر عوامل هیجانی متمرکز است. بدین‌معنا که در بردارنده هیجاناتی است که در نتیجه حواس مختلف به‌وجود می‌آیند و تحت تأثیر بسامد، این هیجانات می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). هیجامد به این واقعیت اشاره دارد که واژگان هر زبان برای افراد مختلف هر جامعه زبانی

1. Golkowska

2. Emotioncy approach

3. Emotion

4. Frequency

محرك مقادير متفاوتی از هیجان می‌باشند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود. هر قدر سطح هیجامد یک واژه که در نتیجه تجربه‌هایی مانند شنیدن، دیدن، لمس کردن حاصل می‌شود، بیشتر باشد، واژه مورد نظر برای افراد و سخنگویان آن زبان مأنوس‌تر بوده و افراد درک عمیق‌تری از آن واژه خواهند داشت (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۲؛ به‌نقل از پیش‌قدم و فیروزیان‌پور اصفهانی، در دست چاپ). لازم به ذکر است هنگامی که فرد در زبان اول واژه‌ای را فرا می‌گیرد، فرم و معنا را به‌صورت همزمان می‌آموزد اما در زبان دوم معنای اکثر واژگان را از قبل می‌داند و باید فرم را یاد بگیرد. در مورد برخی از نکات فرهنگی، نه فرم و نه معنا را می‌داند. یعنی این گونه واژگان بار فرهنگی خاص داشته و در فرهنگ زبان اول زبان‌آموز غائب می‌باشند. به‌عنوان مثال، زبان‌آموز غیر فارسی‌زبانی که برای نخستین بار با واژه «فورمه‌سبزی» آشنا می‌شود، نه معنا و نه مفهوم را می‌داند؛ زیرا هیجان و حواس او نسبت به این واژه در سطح تهی است، یعنی هیچ‌گونه اطلاعی نسبت به آن ندارد. الگوی هیجامد در هر دو صورت قابل اجراست و می‌تواند در آموزش واژگان زبان اول و دوم کاربرد داشته و در نیل به درکی عمیق از این گونه مفاهیم فرهنگی تأثیرگذار باشد. اکنون با در نظر گرفتن مفهوم هیجامد و باتوجه به تأثیر هیجان‌های آموزشی بر یادگیری و پیشرفت زبان‌آموز، نگارندگان، الگوی هیجامد پیش‌قدم (۲۰۱۵) را به‌عنوان الگوی تدریس مناسب مسائل فرهنگی زبان فارسی برگزیده و به این پرسش پاسخ می‌دهند که آیا استفاده از الگوی هیجامد بر نگرش فارسی‌آموزان و یادگیری آن‌ها تأثیر دارد یا خیر. در ادامه، پس از پرداختن به پیشینه پژوهش، با مد نظر قرار دادن مفهوم هیجامد و مؤلفه‌های سه‌گانه آن (هیجان، حواس و بسامد)، یک الگوی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پیشنهاد می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، هیجامد به‌عنوان یکی از متغیرهای اصلی در نظر گرفته شده، الگوی (رویکرد) سلسله‌مراتبی آموزش پیش‌قدم (۲۰۱۵)، یکی از الگوهای آموزشی مناسب به‌نظر می‌آید که به‌منظور آموزش موضوعات فرهنگی به

فارسی‌آموزان در این پژوهش به‌کار گرفته شده و تأثیر این هیجان‌ها بر نگرش ارزیابی شده است؛ بنابراین، در ادامه به معرفی این الگو و پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه پرداخته می‌شود.

۲. ۱. معرفی الگوی هیجامد

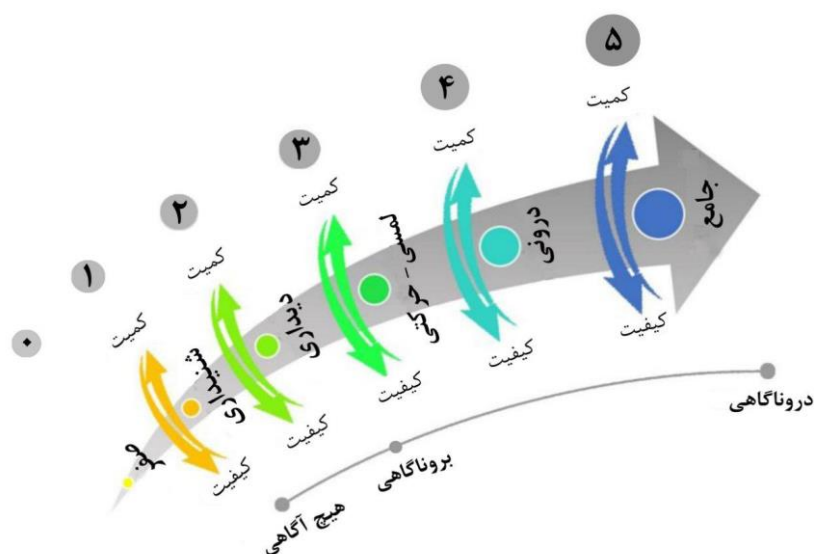
مفهوم هیجامد، نخستین بار توسط پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) در کتاب *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین* معرفی شده است. این الگو، مبتنی بر دیدگاه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان یا الگو تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط است و بر مبنای این فرض است که هیجان‌ها پایه و اساس تحول و یادگیری‌اند (گرینسپن و ویدر^۲، ۱۹۹۷). بنا به گفته گرینسپن و ویدر، هیجان‌ها به اعمال ما جهت و به تجاربمان معنا داده و ما را قادر به کنترل رفتارمان، سازمان‌دهی تجاربمان، ساخت تجارب جدید، حل مسئله و تفکر می‌نمایند (امین‌یزدی، ۱۳۹۴، ص. ۱۲). از آنجایی که یادگیری زبان دوم بی‌شباهت به فراگیری زبان اول نیست، می‌توان از این دیدگاه در یادگیری زبان دوم نیز بهره گرفت. این رویکرد، دانش موجود درباره ذهن و مغز را یکپارچه می‌سازد و ظرفیت‌های شناختی، زبانی، هیجانی و اجتماعی را که همه از طریق روابط تعاملی (شامل تبادل عاطفی) آموخته می‌شوند، مد نظر قرار می‌گیرند. بر اساس الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵) درجات یا سطوح هیجامد یک واژه را می‌توان در شش جایگاه بر روی یک طیف در نظر گرفت که به ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی^۳ (۰)، هیجامد شنیداری^۴ (۱)، هیجامد دیداری^۵ (۲)، هیجامد لمسی حرکتی^۶ (۳)، هیجامد درونی^۷ (۴) و هیجامد جامع^۸ (۵).

1. Developmental Individual- Differences Relationship-based
2. Greenspan and Wieder
3. Null
4. Auditory
5. Visual
6. Kinesthetic
7. Inner
8. Arch

جدول ۱. سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم، ۲۰۱۵)

نوع هیجان	تجربه زبان آموز
هیجامد تهی	زمانی که زبان آموز، هنوز چیزی در مورد واژه و مفهوم آن، شیء و موضوع جدید نشنیده، ندیده و تجربه نکرده است و به طور کلی هیچ اطلاعاتی راجع به آن ندارد.
هیجامد شنیداری	زمانی که زبان آموز، در مورد کلمه/مفهوم/موضوع صرفاً شنیده است.
هیجامد دیداری	زمانی که زبان آموز، در مورد کلمه/مفهوم/موضوع شنیده و آن را نیز دیده است.
هیجامد لمسی حرکتی	افزون بر موارد فوق، زمانی که زبان آموز، شیء را لمس کرده و با آن از نزدیک در ارتباط بوده است.
هیجامد درونی	افزون بر موارد فوق، زمانی که زبان آموز مستقیماً کلمه/مفهوم/شیء/موضوع را تجربه کرده است.
هیجامد جامع	افزون بر موارد فوق، زمانی که زبان آموز به منظور کسب اطلاعات بیشتر در مورد کلمه/مفهوم/شیء و موضوع، تحقیق انجام داده است.

نمودار ۱. به طور گویاتری سطوح چندگانه هیجامد را به تصویر می کشد.

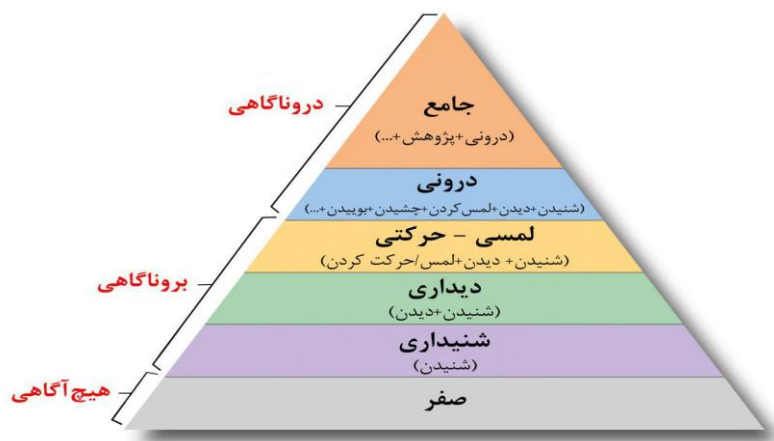


نمودار ۱. سطوح چندگانه هیجامد (پیش قدم، ۲۰۱۵)

1. Adapted from "Emotioncy in Language Education: From exvolvement to involvement", by R. Pishghadam, 2015, October, Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad)

بر اساس نمودار ۱ زبان‌آموز باید بتواند از سلسله‌مراتب ارائه‌شده برای هیجامد (هیجامد تهی، شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی، درونی و جامع) تبعیت کند و مراحل را یکی پس از دیگری طی نماید. هنگامی که زبان‌آموز موضوعی را هرگز نشنیده باشد، نسبت به آن موضوع فاقد هرگونه حس عاطفی بوده و در نتیجه هیجامد موضوع مورد نظر برای وی در سطح تهی بوده و به لحاظ درک آن موضوع در حوزه هیچ‌آگاهی^۱ او قرار دارد. هنگامی که او موضوع مورد نظر را می‌شنود، درجه هیجامد آن واژه از سطح تهی به سطح هیجامد شنیداری می‌رسد و چنانچه تصاویر مرتبط با آن موضوع را ببیند یا حتی لمس نماید، هیجامد آن از سطح شنیداری، به ترتیب به سطوح دیداری و لمسی حرکتی صعود می‌کند و در این مرحله، هیجامد فرد وارد حوزه برون‌آگاهی^۲ می‌شود و در مورد واژه مورد نظر شناختی کلی حاصل می‌گردد. لازم به ذکر است که در این مرحله زبان‌آموز تنها از بیرون با موضوع آشنایی دارد. چنانچه تجربیات او از آن موضوع در مراحل بعدی افزایش پیدا کند، به تبع افزایش بسامد تجربه، هیجامد درونی از آن واژه ایجاد می‌شود و زبان‌آموز می‌تواند با انجام پژوهش و تفحص، به هیجامد جامع از آن موضوع دست یابد و خود را به مرحله درون‌آگاهی^۳ برساند. در این مرحله، درک دقیقی از موضوع مورد نظر شکل خواهد گرفت که منجر به یادگیری عمیقی خواهد شد. به نظر می‌رسد به کارگیری این الگو و طی کردن سطوح مورد نظر، برای تدریس واژگان عینی و انتزاعی مؤثر است؛ زیرا مدرس می‌تواند در مرحله لمسی حرکتی و درونی با فراهم کردن ابزارهای مورد نیاز تا حد امکان واژه‌های انتزاعی و عناصر مربوط به آن را تا برای زبان‌آموزان شبیه‌سازی کرده و آن‌ها را به صورت عینی نیز برای زبان‌آموزان توضیح دهد و این امر یکی از ویژگی‌های این الگو محسوب می‌شود.

-
1. Avolvement
 2. Exvolvement
 3. Involvement



نمودار ۲. هرم هیجامد آموزشی برگرفته از پیش قدم (۲۰۱۶ب)^۱

۲.۲. مروری بر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه هیجامد

در یادگیری زبان دوم، پژوهش‌هایی در زمینه نقش هیجامد توسط پیش‌قدم و همکاران انجام شده است که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود: بر اساس الگوی تحولی-تفاوت‌های فردی مبتنی بر ارتباط (۱۹۹۲)، پیش‌قدم، آدامسون و شایسته (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که واژگان دارای جنبه عاطفی هستند. افزون بر این، پیش‌قدم، طباطبائی‌ان و همکاران (۲۰۱۳) با استفاده از مفهوم هیجامد نشان دادند واژگانی که دارای درجه عاطفی بالاتری هستند، سریع‌تر و آسان‌تر نسبت به کلماتی که دارای بار عاطفی کمتری هستند، یاد گرفته می‌شوند. برای نمونه، بین دو کلمه «موز» و «قاشق چوبی»، کودکان آفریقایی واژه «موز» را سریع‌تر یاد می‌گیرند؛ زیرا آن را لمس، حس و مزه کرده‌اند. بر این اساس، آن‌ها معتقدند هیجامد به‌عنوان میزان واکنش عاطفی به کلمات مختلف، به‌طور بالقوه قادر به تعیین برجستگی یک واژه است. در پژوهشی دیگر، پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۳) نقش هیجان را در یادگیری زبان دوم^۲ بررسی و ظرفیت‌های عاطفی فراگیران زبان دوم و افراد دوزبانه را مورد

1. Retrieved from Pishghadam, R. (2016b). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from http://pishghadam.profcmis.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications
 2. Emotion-Based Language Instruction (EBLI)

توجه قراردادند. طبق نظر آن‌ها، هر فردی درجه‌ای از احساسات دارد و لغات نیز دارای بار هیجانی می‌باشند. بدین ترتیب، مفاهیمی مانند هیجامد و هیجانی‌سازی^۱ نخستین بار مطرح شدند. یعنی تعدادی از لغات که بسامد هیجانی بالاتری دارند، سریع‌تر و بهتر یاد گرفته می‌شوند. از سویی دیگر، نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که هیجانی‌سازی در کنار بافت‌مندی^۲ به درک بهتر واژگان می‌انجامد. یعنی کلماتی که بار عاطفی کمتری دارند، می‌توانند در موقعیت‌های مناسب آن کلمه به کار گرفته شوند.

نتایج پژوهش پیش‌قدم، بقایی و سیدنوزادی (۲۰۱۶) نیز مؤید این است که هر چه هیجامد فرد نسبت به کلمه‌ای خاص، بیشتر باشد عملکردش بهتر خواهد بود (عملکرد = یادگیری + یادآوری). تحلیل محتوا نیز نشان داد اکثر مردانی که در این پژوهش شرکت کرده بودند، واژگانی را که با جنس مذکر ارتباط بیشتری داشته است، راحت‌تر دانسته‌اند (مانند بازار سهام، پیچ‌گوشتی و غیره) در حالی که زنان واژگان مرتبط با جنس مؤنث را، راحت‌تر تشخیص داده‌اند (مانند رنگ مو، بافتنی و غیره). بنابراین، ارتباط عاطفی با کلمات می‌تواند در یادگیری کلمات همایند^۳، هم‌ساخت^۴ و غیره نیز مؤثر باشد و این مسئله می‌تواند در پژوهش‌های آتی مد نظر قرار گیرد (پیش‌قدم، طباطبائیان، و همکاران، ۲۰۱۳؛ پیش‌قدم، شایسته و رحمانی، ۲۰۱۶). همچنین پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۲۰۱۳؛ به نقل از پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶) در پژوهش خود، بافت‌مندی را در کنار بافت هیجانی بررسی کرده‌اند. به زعم آن‌ها، بافت هیجانی از مهم‌ترین عواملی است که علاوه بر بافت اجتماعی و واژگانی، بر یادگیری و آموزش زبان مؤثر است. بنابراین، آگاهی از تجارب واقعی زبان‌آموزان می‌تواند به پیشرفت آموزشی و در نتیجه، موفقیت مدرس به‌طور چشمگیری کمک کند. پیش‌قدم (۲۰۱۶ الف)، در پژوهشی دیگر اذعان می‌دارد که اشتیاق به ارتباط^۵ در بین زبان‌آموزان با شرایط یکسان، می‌تواند ملاکی برای یادگیری بهتر آن‌ها باشد. بر

1. Emotionalization
2. Contextualization
3. Collocation
4. Colligation
5. Willingness To Communication (WTC)

طبق فرضیه این پژوهش، هیجامد بر اشتیاق به ارتباط مؤثر است و هر چه سطح آن بالاتر باشد، میزان اشتیاق به ارتباط نیز بالاتر خواهد بود. نتایج پژوهش وی نشان داد که برون‌آگاهی و هیجامد هر دو به‌طور مثبتی بر اشتیاق به ارتباط مؤثرند و این در حالی است که اضطراب، تأثیری منفی دارد. با توجه به مفهوم هیجامد، نتایج نشان داد افرادی که بیشتر در مورد آن‌ها درون‌آگاهی اتفاق افتاده بود، بیشتر از آن‌هایی که برون‌آگاهی داشتند، به برقراری ارتباط تمایل نشان دادند. در واقع، زمانی که زبان‌آموز نسبت به موضوعی در زبان اول خود، حسی ندارد، نسبت به صحبت کردن در مورد آن موضوع در زبان دوم نیز تمایلی نشان نمی‌دهد.

افزون بر این، از مفهوم هیجامد در دیگر حوزه‌های آموزش نیز استفاده شده است. برای مثال، پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۶) با استفاده از مفهوم هیجامد، روش اندازه‌گیری جدیدی را برای توسعه روش‌های کنونی آزمایش سطح خوانایی آزمون ارائه دادند. در پژوهش آنان ۲۲۱ دانش‌آموز در سطح دوم و چهارم دبستان مورد ارزیابی قرار گرفتند و نتایج نشان داد که افزایش سطح هیجامد منجر به افزایش سطح درک مطلب خواهد شد. در پژوهشی دیگر، پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۶) بر طبق الگوهای حاکم بر یادگیری زبان دوم بر اساس هیجان، مفهوم «هیجامد» را به‌عنوان روشی برای آموزش واژگان مطرح کردند. نتایج پژوهش آنان نشان داد که زبان‌آموزان با سطح اقتصادی اجتماعی بالا، عملکرد بهتری نسبت به دیگر سطوح داشتند. بنابراین می‌توان گفت سطح اقتصادی/اجتماعی/فرهنگی زبان‌آموزان به‌طور معناداری میزان هیجامد آن‌ها را تعیین می‌کند. به‌زعم پیش‌قدم و شایسته (۲۰۱۷) نیز سرمایه اقتصادی و فرهنگی می‌تواند در یادگیری افراد، تفاوت ایجاد کند. با افزایش سرمایه اقتصادی و فرهنگی، هیجامد به سطوح درونی و جامع نزدیک‌تر می‌گردد؛ چرا که برخورداری از سرمایه‌های بیشتر، امکان تجارب بیشتر را برای افراد فراهم می‌کند.

همچنین، از مفهوم هیجامد به‌منظور آموزش فرهنگ استفاده شده است. در پژوهش پیش‌قدم، رحمانی و شایسته (در دست چاپ) الگوی سلسه‌مراتبی آموزش فرهنگ معرفی شده است. بر اساس این الگو، مدرس می‌تواند با به‌کار بستن

خوشه‌های فرهنگی^۱، سطوح مختلف هیجامد را در زبان‌آموزان درگیر کند. بدین معنا که زبان‌آموز در ابتدا با تجربه سطوح شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی، فرآیند برون‌آگاهی را تجربه کرده و سپس با ورود به سطوح درونی و جامع، به درون‌آگاهی می‌رسد و آگاهی‌ای فراتر از دانش صرف به دست می‌آورد.

چنانکه از پژوهش‌های مرور شده بر می‌آید تاکنون در حوزه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، درباره الگوی هیجامد پژوهشی صورت نگرفته است. از سوی دیگر، نگرش زبان‌آموزان نسبت به مسائل فرهنگی زبان مقصد، نقش مهمی را در یادگیری زبان ایفا می‌کند و یکی از موضوعاتی است که باید در فرآیند تدریس به زبان‌آموزان در نظر گرفته شود و در این مورد نیز مواد آموزشی و روش‌های تدریس کافی متناسب با فرهنگ ایرانی وجود ندارد. بنابراین، نگارندگان با استفاده از الگوی هیجامد، تأثیر به کارگیری این الگو را بر تغییر نگرش زبان‌آموزان ارزیابی کرده‌اند.

۳. روش پژوهش

در پژوهش حاضر، نتایج به دست آمده از مصاحبه با ۶۰ فارسی‌آموز غیر فارسی‌زبان از ۱۶ کشور شامل کشورهای هندوستان، پاکستان، مالزی، ترکیه، مصر، ماداگاسکار، برون‌دی، افغانستان، آذربایجان، لیبی، تاجیکستان، لبنان، عراق، گینه بیسائو، سوریه، اندونزی که در مدرسه جامعه المصطفی العالمیه مشغول زبان‌آموزی بودند، مورد بررسی قرار گرفت. برای دستیابی به بیشترین اطلاعات و درک عمیق از نگرش شرکت‌کنندگان، زبان‌آموزان به طور تصادفی انتخاب نشدند بلکه همگی آن‌ها به طور هدفمند، از گروهی انتخاب شدند که دانش نسبی یکسانی از زبان فارسی داشتند و پس از مصاحبه با ۶۰ نفر، دیگر پاسخ جدیدی در مورد فرآیند مورد بررسی به دست نمی‌آمد. تمامی افراد شرکت‌کننده در پژوهش، غیر فارسی‌زبان و زن بودند و بین ۱۷ تا ۲۶ سال سن داشتند (میانگین سن = ۲۱,۵ سال). سطح بسندگی زبان فارسی تمام آن‌ها یکسان بود (آموزش فارسی به فارسی (کتاب هفتم)) و همگی در

مدرسه علمیّه جامعه المصطفی العالمیه مشغول تحصیل بودند و به‌طور میانگین، یک سال از حضور آن‌ها در ایران می‌گذشت.

در این پژوهش، روش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته به‌کار گرفته شده است. به این معنا که مصاحبه‌کننده، چارچوبی مشخص برای خود در نظر داشته و در طول مصاحبه به آن پرداخته، اما در عین حال، اجازه انعطاف در مصاحبه را نیز داشته است. سؤال‌ها از قبل طراحی و به‌منظور کسب اطلاعات عمیق از مصاحبه‌شوندگان پرسیده شدند. بر اساس موضوع فرهنگی که در هر کلاس تدریس شد، با سؤالات «چرا» و «چگونه» (درنیه^۱، ۲۰۰۷) از زبان‌آموزان درخواست شد حسی که نسبت به موضوع داشتند را، بیان کنند و سپس در مدت زمان تقریباً دو دقیقه توضیحات بیشتری در مورد پاسخ‌های خود بدهند. بنابراین، با توجه به هدف پژوهش، نگرش مثبت یا منفی آن‌ها نسبت به موضوعی که در کلاس تدریس شده بود، مشخص شد و تغییر در نگرش‌ها نسبت به یادگیری مورد ارزیابی قرار گرفت. چهار موضوع متفاوت فرهنگی شامل «بادگیرهای یزد»، «آجیل مشکل‌گشا»، «میرزا قاسمی»، «داستان زال و سیمرغ» که زبان‌آموزان هیچ اطلاعی از آن‌ها نداشتند و این موضوعات کاملاً با فرهنگ و آداب و رسوم ایرانی عجین بودند، در چهار کلاس (هر کلاس متشکل از ۱۵ نفر) همگی در سطح زبان فارسی یکسان (کتاب ۷)، توسط مدرس یکسان بر اساس سطوح مختلف الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵) و در ۶ جلسه (هر جلسه ۵۰ دقیقه شامل ۲۰ دقیقه تدریس و ۳۰ دقیقه مصاحبه به ازای هر نفر ۲ دقیقه) تدریس شد. در تدریس جلسه شنیداری، مدرس ابتدا در مورد موضوع منتخب برای این جلسه که زبان‌آموزان هیچ اطلاعی راجع به آن نداشتند، توضیحاتی به‌صورت شفاهی در مدت زمان ۱۰ دقیقه ارائه داده و برای جلوگیری از یکنواختی صوت مدرس و تأثیر آن بر روی فارسی‌آموزان، از لوح فشرده صوتی به‌مدت ۱۰ دقیقه برای توصیف بیشتر آن استفاده کرد. در پایان جلسه، مدرس به‌صورت شفاهی به‌مدت ۳۰ دقیقه مصاحبه‌ای با زبان‌آموزان در مورد موضوع کرده و از آنان خواسته شد نظر و احساس خود را راجع

1. Dornyei

به موضوع و جلسه شنیداری بیان کنند. برای مثال در تدریس موضوع «زال و سیمرغ»، مدرس در مورد معرفی شخصیت‌های این افسانه برای فارسی‌آموزان به صورت شفاهی توضیحاتی داد و پس از آن قسمتی از داستان و مقاله‌خوانی مربوط به آن از لوح فشرده صوتی پخش گردید و نگرش و احساس زبان‌آموزان از معرفی شخصیت‌ها و داستان شنیده شده، ارزیابی شد. در جلسه دیداری، مدرس پس از معرفی موضوع دوم با استفاده از تصاویر مربوط به آن به مدت ۱۰ دقیقه موضوع را توضیح داده و برای تبیین بیشتر آن، به مدت ۱۰ دقیقه از لوح فشرده تصویری استفاده کرده و فیلم‌ها و اسلایدهای مربوط به آن پخش شد و سپس با مصاحبه به مدت ۳۰ دقیقه از آنان خواسته شد نظرات خود را راجع به تصویر و فیلم‌های مشاهده شده مربوط به داستان بیان کنند. به عنوان نمونه، در تدریس موضوع بادگیرهای یزد به صورت دیداری، مدرس ابتدا به معرفی شفاهی و توضیح این بنای معماری پرداخته و پس از آن تصاویر و فیلم‌های مربوط به یزد و بادگیرها، انواع آن، کارایی و غیره از لوح فشرده تصویری پخش گردید. در جلسه لمسی حرکتی، برای مشاهده نزدیک موضوع سوم و لمس آن مدرس ابزار مربوط به موضوع را که از قبل تهیه کرده بود، با خود به کلاس آورده و پس از معرفی آن به صورت اجمالی و در مدت زمان ۱۰ دقیقه، به زبان‌آموزان فرصت داد به مدت ۲۰ دقیقه ابزار مربوط را لمس کنند و نظر خود را راجع به آشنایی با این موضوع فرهنگی و لمس آن از نزدیک بیان کنند. به عنوان مثال، در مورد موضوع «آجیل مشکل‌گشا»، مدرس لوازم مربوط به آن را شامل (نخود، کشمش، نقل، پسته و گردو) به همراه تور و لوازم بسته‌بندی آن به کلاس آورده و به معرفی موضوع به طریق لمسی پرداخت و داستان مربوط به آن به همراه تاریخچه این نذر ذکر شد و در پایان با زبان‌آموزان مصاحبه انجام شد. در جلسه درونی، مدرس ابتدا موضوع چهارم را به مدت ۱۰ دقیقه و با استفاده از لوح فشرده تصویری، توضیحات شفاهی و غیره معرفی کرده و با ارائه توضیحات کافی از زبان‌آموزان خواست با توجه به فیلم‌های مشاهده شده و آنچه درباره موضوع شنیده‌اند و با استفاده از وسایل و ابزارهایی که قبلاً مدرس تهیه کرده بود، موضوع را

به مدت ۳۰ دقیقه شبیه سازی و تهیه کنند. پس از آن به مدت ۳۰ دقیقه در مورد احساسات و نگرش آن ها مصاحبه ای انجام شد. به عنوان مثال، در مورد موضوع میرزا قاسمی، مدرس لوازم مربوط به طبخ آن را شامل بادمجان، تخم مرغ، سیر، رب و گوجه فرنگی، ادویه و غیره تهیه و به کلاس آورد و پس از دیدن فیلم آشپزی و دستور پخت آن به همراه زبان آموزان به آشپزخانه رفته و با گروه بندی کردن آنان، از آن ها خواست با همکاری یکدیگر این غذا را تهیه کنند. پس از مصاحبه با آنان در مورد احساسات و نگرش نسبت به جلسه برگزار شده به مدت ۳۰ دقیقه، در پایان جلسه از فارسی آموزان خواسته شد برای مرحله جامع، در مورد موضوع میرزا قاسمی، تاریخچه آن، انواع طبخ و غیره از منابع تحقیقاتی موجود اعم از کتابخانه ها، فضای مجازی، اینترنت و غیره تحقیق کنند و گزارش تحقیقات خود را به صورت کتبی برای جلسه آینده به کلاس بیاورند. در جلسه پایانی که به جلسه جامع اختصاص داشت، مدرس نتیجه گزارش ها و تحقیق های زبان آموزان را جمع آوری کرده و از آنان خواست که هر نفر نتیجه پژوهش خود را به صورت شفاهی بیان کند (حدود ۳ دقیقه برای توضیحات هر زبان آموز در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است برای موضوع های دیگر نیز مدرس شیوه ای یکسان را برگزیده و تنها نوع موضوع با کلاس دیگر متفاوت بود.

همان گونه که ذکر شد، پس از هر بار تدریس و اتمام توضیحات مدرس، مصاحبه انجامش شد تا نوع نگرش و هیجانات آنان در حین یادگیری بر اساس الگوی مذکور مشخص شود. لازم به ذکر است چهار موضوع فرهنگی منتخب، هر یک به بُعدی از فرهنگ ایرانی می پردازد. «بادگیرهای یزد»، نماد معماری، هوش و ذکاوت ایرانیان در گذشته و هنر ایرانی است. زبان آموزان از این طریق می توانند با شهر یزد و یکی از بزرگ ترین جاذبه های توریستی ایران آشنا شوند. «میرزا قاسمی» از غذاهای اصیل ایرانی است که به سبکی خاص در ایران طبخ می شود و نماد توجه ایرانیان به هنر آشپزی است. «آجیل مشکل گشا»، فرهنگ نذر و نیاز را در بین ایرانیان نشان می دهد و مؤید این حقیقت است که ایرانیان از دیرباز به وجود قدرتی ورای قدرت بشر اعتقاد داشته و برای حل مشکلاتشان به او متوسل می شده اند. «داستان زال

و سیمرغ» نیز یکی از جذاب‌ترین داستان‌های شاهنامه است که افزون بر معرفی شاعر بزرگ آن، فردوسی، بیانگر افسانه‌های مختلف ایرانی و بعضی از آداب و رسوم ایرانیان نظیر خانواده‌دوستی و غیره است. جدول ۲ طرح کلی درس را برای چهار گروه به صورت خلاصه نشان می‌دهد.

جدول ۲. طرح درس مدرس در ۶ جلسه

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس	زمان
جلسه اول (توجیهی)	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	اجرای آزمون آشنایی با موضوع	پرسشنامه و توضیحات شفاهی مدرس درباره طرح	۵۰ دقیقه
هیچامد شنیداری (جلسه دوم)	آجیل مشکل گشا	میرزاقاسمی	بادگیرهای یزد	داستان زال و سیمرغ	توضیحات شفاهی مدرس و استفاده از لوح فشرده صوتی	۵۰ دقیقه
هیچامد دیداری (جلسه سوم)	میرزاقاسمی	زال و سیمرغ	آجیل مشکل گشا	بادگیرهای یزد	تصاویر، لوح فشرده تصویری، نمایش فیلم، انیمیشن و اسلاید	۵۰ دقیقه
هیچامد لمسی حرکتی) (جلسه چهارم)	بادگیرهای یزد	آجیل مشکل گشا	زال و سیمرغ	میرزاقاسمی	آوردن شیء به کلاس و استفاده از ماکت، عروسک، مجسمه، غذا	۵۰ دقیقه
هیچامد درونی (جلسه پنجم)	داستان زال و سیمرغ	بادگیرهای یزد	میرزاقاسمی	آجیل مشکل گشا	۱. اجرای نمایشنامه توسط زبان‌آموز ۲. خوردن غذا توسط زبان‌آموز ۳. ساخت ماکت توسط زبان‌آموز با کاغذ، خمیر بازی و مقوا	۵۰ دقیقه

ادامه جدول ۲

جلسات	کلاس ۱	کلاس ۲	کلاس ۳	کلاس ۴	ابزار تدریس	زمان
هیچامد جامع (جلسه ششم)	گزارش تحقیق در مورد زال و سیمرغ	گزارش تحقیق در مورد بادگیرهای یزد	گزارش تحقیق در مورد میرزاقاسمی	گزارش تحقیق در مورد آجیل مشکل گشا	جمع‌آوری نتایج پژوهش به صورت کتبی و شفاهی	۵۰ دقیقه

۴. نتایج

پس از تحلیل مصاحبه‌ها، نگرش زبان‌آموزان نسبت به موضوعاتی که در کلاس تدریس شده بود، استخراج گردید. همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، جلسات بر مبنای سطوح الگوی هیچامد پیش رفت. بدین ترتیب که پس از جلسه اول (جلسه توجیهی)، در جلسه دوم (شنیداری)، موضوع فرهنگی (الف) که زبان‌آموز تا پیش از این در مورد آن هیچ چیزی نشنیده و ندیده بود، به زبان‌آموزان کلاس (۱) بدون استفاده از ابزار تصویری آموزشی مانند عکس یا فیلم تدریس شد. البته از ابزارهای صوتی مانند لوح‌های فشرده، ضبط صدا و توضیحات شفاهی مدرس استفاده شد. سپس در مورد نگرش و حسی که نسبت به موضوع داشتند، از آن‌ها سؤال شد. در جلسه سوم (دیداری)، موضوع فرهنگی (ب) همراه با تصویر، فیلم و اسلاید، دیالوگ‌های ضبط‌شده تصویری، پوستر و نقشه به زبان‌آموزان همان کلاس (۱) تدریس شد و سپس در مورد نگرش و حسی که نسبت به موضوع (ب) داشتند، با آن‌ها مصاحبه شد. در جلسه چهارم (لمسی حرکتی)، موضوع فرهنگی (ج) با استفاده از اشیاء و ابزارهای لازم به کلاس (۱) تدریس شد و زبان‌آموزان آن را از نزدیک لمس کرده و با آن آشنا شدند. در جلسه پنجم (درونی)، موضوع فرهنگی (د) با استفاده از ابزارهای واقعی مانند ماکت و شیء واقعی برای زبان‌آموزان کلاس (۱) درونی‌سازی شد، بدین معنا که زبان‌آموزان این موضوع را شبیه‌سازی کرده و آن را به شکل عمیق‌تری تجربه کردند. در نهایت در جلسه ششم (جامع)، از زبان‌آموزان

خواسته شد در مورد همان موضوع فرهنگی (د) که جلسه پنجم (درونی) برای آنها تدریس شده بود، تحقیق کنند و نتیجه پژوهش خود را به کلاس بیاورند و در مورد آن بحث کنند. در پایان تمام جلسات فوق، از زبان‌آموزان در مورد نگرششان نسبت به موضوع تدریس شده و تجربه احساسی که در حین تدریس مدرس داشتند، پرسش شد. لازم به ذکر است همان‌گونه که در تدریس جلسات مشاهده می‌شود، الگوی هیجامد الگویی افزایشی^۱ و سلسله‌مراتبی^۲ است. بدین معنا که شخص در هر مرحله، علاوه بر حس‌های مرحله پیش، حس جدیدی در فرآیند یادگیری تجربه می‌کند. برای مثال، هنگامی که زبان‌آموز وارد مرحله لمسی حرکتی می‌شود، مدرس برای تدریس موضوع در این مرحله، باید از توضیحات شفاهی (هیجامد شنیداری)، تصویرهای مرتبط با موضوع (هیجامد دیداری) استفاده کرده و سپس به حس جدید لامسه (هیجامد لمسی حرکتی) بپردازد. بنابراین، در این مرحله نه تنها حس لمسی حرکتی، بلکه حس‌های پیشین (شنیداری و دیداری) نیز توسط مدرس تحریک شده است و زبان‌آموز، سلسله‌مراتبی از هر مرحله عبور کرده است. با توجه به اینکه در الگوی هیجامد به صورت سلسله‌مراتبی تمام حس‌ها درگیر می‌شوند زبان‌آموزان با سبک‌های یادگیری متفاوت، در سطوح درون‌آگاهی (درونی و جامع) همگی از کلاس لذت می‌برند. برای مثال، زبان‌آموزی که از شنیدن بیشتر لذت می‌برد و دوست دارد حس شنیداری‌اش تحریک شود در کنار زبان‌آموزی که تمایل بیشتری به تحریک حس دیداری‌اش دارد، در جلسات درونی و جامع اغنا می‌شود.

نتایج بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان به سؤال‌های پایان جلسه دوم نشان داد که اکثر زبان‌آموزان در جلسات شنیداری، ارتباط مؤثری با موضوع برقرار نکرده و نگرش چندان مثبتی به موضوعات تدریس شده نداشتند. این امر در تأیید پژوهش پیش‌قدم و عباس‌نژاد (۲۰۱۷) است که قضاوت مبتنی بر برون‌آگاهی (مراحل

1. Additive

2. Hierarchical

شنیداری، دیداری و لمسی) ممکن است، نادرست و عجولانه باشد. نتایج مشاهده شده در مرحله شنیداری به شرح زیر است:

- عدم ارتباط گیری کافی با مدرس به خصوص در ابتدای جلسه
- نداشتن انگیزه کافی برای گوش سپاری و عدم تمرکز بر روی موضوع
- دایره واژگانی محدود
- ناتوانی در به خاطر سپاری واژه ها و توضیحات به صورت دقیق به دلیل عدم نمایش تصویر، فیلم و عکس و عدم جذابیت موضوع
- ناتوانی زبان آموزان در حدس معانی تعدادی از واژگان
- اختصاص زمان کمتر به پاسخگویی سؤال های مطرح شده
- ذهنیت منفی نسبت به تعدادی از موضوعات از جمله «داستان زال و سیمرغ» و تجربه احساساتی نظیر بی حوصلگی، خستگی، خشم، اضطراب، شرم و غیره
- عدم استفاده از تداعی مناسب و برقراری ارتباط بین واژه جدید و واژهایی که از قبل در حافظه زبان آموز موجود است
- به خاطر سپاری موضوع تدریس شده به صورت کوتاه مدت بدون دانستن معنا و مفهوم آن

نتایج فوق را می توان در پاسخ های برخی زبان آموزان به توضوح مشاهده کرد. برای مثال در جلسه شنیداری، پس از تدریس موضوع «زال و سیمرغ»، پاسخ هایی از این قبیل دریافت شد: «از اینکه سام، زال را در کوه رها کرد، خشمگین شدم.»؛ «زال نباید سام را می بخشید.»؛ «نمی دانم معنی سیمرغ چیست؟ یعنی سی مرغ دارد؟.»؛ «احساس خستگی و بی حوصلگی دارم.»؛ «گاهی حیوانات از انسان ها، انسان تر هستند و بهتر عمل می کنند.»؛ «چگونه ممکن است انسان فرزندش را دوست نداشته باشد.»؛ «من بسیار عصبانی و خشمگین هستم.»؛ «در فرهنگ ما، این گونه نیست.»؛ «من فیلم را ندیدم، پس نظری ندارم.»؛ «این داستان ها را دوست ندارم، غمگین است.»؛ «از این داستان هیچ نتیجه ای نگرفتم چون افسانه و دروغ است.»

با گذشت زمان و گذر زبان‌آموزان از جلسه شنیداری، نگرش‌های منفی فوق کم رنگ شده و زبان‌آموزان با تجربه هیجانات مثبت بیشتری نسبت به مرحله پیشین، انگیزه بیشتری برای یادگیری مطالب پیدا کردند؛ زیرا هیجانات مثبت، با تأثیر بر روی توجه، انگیزه، راهبردهای یادگیری بر یادگیری زبان‌آموزان اثر می‌گذارد (پکران، گوتز، تیتز و پیری^۱، ۲۰۰۲). در جلسات دیداری، زبان‌آموزان موضوعاتی را که همراه با تصاویر، فیلم، اسلاید و غیره به آن‌ها آموزش داده شد، آسان‌تر و سریع‌تر از موضوعات جلسه شنیداری یاد گرفتند. به عنوان مثال، در تدریس «بادگیرهای یزد» به عنوان نماد معماری ایرانی، به شیوه دیداری، تصاویر این بنا برای زبان‌آموز جلب توجه کرد و وی از آنچه دیده بود، بیشتر صحبت کرد؛ لذا رابطه مستقیم میان مدت زمان مصاحبه و نوع جلسه تدریس به لحاظ شنیداری، دیداری و میزان درگیری حواس وجود داشت. این امر مؤید نظریه رمزگذاری دو تایی^۲ است که بر طبق آن هنگامی که فراگیران برای یادگیری مطلبی بیش از یکی از حواس پنج‌گانه‌شان را به کار گیرند، به عنوان نمونه، وقتی که به طور هم‌زمان پردازش بصری و کلامی را انجام می‌دهند و ارتباط بین دو حس کاملاً شفاف صورت می‌گیرد، یادگیری به طور مؤثرتری اتفاق می‌افتد (می‌یر^۳، ۲۰۰۳). روشن است که در مرحله دیداری، پردازش بصری، شنیداری و کلامی هم‌زمان شکل می‌گیرد و این امر به یادگیری و درک مطلب بهتر فارسی‌آموز منجر می‌شود. تعدادی از پاسخ‌های دریافت شده در این مرحله عبارت‌اند از: «دیدن تصاویر یک بنای جدید ایرانی بسیار شگفت‌انگیز است»؛ «از دیدن فیلم زیبا و مفید درباره شهر یزد لذت بردم»؛ «دوست دارم فیلم‌های دیگر درباره ایران ببینم»؛ «بادگیرهای یزد خیلی بلند و زیبا است، دوست دارم آن را از نزدیک ببینم»؛ «متوجه گذر زمان نشدم»؛ «دوست دارم بناهای تاریخی دیگر در ایران را ببینم»؛ «آرزو دارم به یزد سفر کنم»؛ «نمی‌دانستم که مردم ایران چنین چیزهایی ساخته‌اند یا خانه‌هایی به این بزرگی داشته‌اند که تابستان‌نشین و زمستان‌نشین مجزا

1. Pekrun, Goetz, Titz, & Peery

2. Dual-coding theory

3. Mayer

داشته است»؛ «ای کاش هنوز هم خانه‌های قدیمی به این سبک می‌ساختند»؛ «از این‌که معماران ایران تا این اندازه به فکر مردم خود بوده‌اند، خوشحالم»؛ «دوست دارم در کشور من چنین بنای مفیدی ساخته شود»؛ «اول که اسم موضوع را شنیدم معنی آن را نفهمیدم اما با دیدن فیلم خیلی لذت بردم و اهمیت این ساختمان را فهمیدم». برطبق پاسخ‌های دریافت شده، نتایج مشاهده شده در مرحله دیداری به شرح زیر است:

- تقویت مهارت شنیداری و دیداری به‌طور هم‌زمان به‌واسطه دیدن تصاویر
- ارتباط‌گیری مؤثرتر با موضوع و مدرس
- تداعی‌سازی واژگانی و ارتباط‌دادن جزئیات موضوع با دانش قبلی در ذهن
- گسترش دامنه واژگان با دیدن تصاویر
- تمایل به دیدن تصاویر و فیلم‌های بیشتر در ارتباط با موضوع
- تجربه‌کردن احساساتی نظیر لذت، شادی، امید توسط زبان‌آموز در ارتباط با

موضوع

- افزایش انگیزه زبان‌آموزان در رابطه با یادگیری موضوع
- ایجاد درک کلی از موضوع به‌واسطه دیدن تصاویر و فیلم
- ایجاد دیدگاه‌های فردی نسبت به موضوع تدریس شده و بیان کردن نظرات

شخصی

در تحلیل مرحله دیداری و علت تمایل بیشتر فارسی‌آموزان در این مرحله نسبت به مرحله شنیداری، می‌توان گفت که کاهش محرک‌های حسی بینایی، شنوایی، لمسی و غیره می‌تواند سبب کاهش توانایی و قدرت یادآوری واژگان و در نتیجه کاهش تمایل افراد برای به‌کارگیری واژه مورد نظر گردد (پیش‌قدم و فیروزیان‌پور اصفهانی، در دست چاپ) و در مرحله دیداری مشخص است که با افزایش حس بینایی در کنار حس شنوایی قدرت یادآوری موضوع و تمایل به یادگیری افزایش یافته است.

تغییر نگرش زبان‌آموزان از منفی به مثبت در جلسات لمسی حرکتی نیز مشهود بود. برای مثال، زبان‌آموزانی که غذای ایرانی را تنها بر مبنای غذای خوابگاه قضاوت

کرده بودند و اصلاً نگرش مثبتی نسبت به آن نداشتند، پس از جلسه چهارم و در مرحله لمسی حرکتی که در آن یک غذای ایرانی (میرزا قاسمی) از نزدیک به آنها آموزش داده شد، دریافتند که غذاهای ایرانی بسیار لذیذ هستند و می‌توانند جزء بهترین‌ها باشند. در این مرحله، از آنجا که درگیری فعالانه‌تری از سوی زبان‌آموزان نسبت به موضوع وجود داشت، شاهد نگرش عمیق‌تری نیز نسبت به موضوع بودیم و زبان‌آموزان برای پاسخ‌های خود و تجربه احساسی در آن مرحله، دلایل قانع‌کننده‌ای ارائه دادند. تعدادی از پاسخ‌هایی که زبان‌آموزان به سؤال مصاحبه در مرحله لمسی حرکتی با موضوع «میرزا قاسمی» داده بودند، عبارت‌اند از: «در کشور من هم بادمجان را به همین شیوه طبخ می‌کنند اما از تخم‌مرغ همراه بادمجان استفاده نمی‌کنند، دوست دارم زودتر امتحان کنم تا تفاوت‌ها مشخص شود»؛ «فکر کردم این غذا، مثل غذاهای خوابگاه بدمزه است اما الان فکر می‌کنم خوب باشد. چون خیلی باسلیقه درست شد»؛ «اول از اینکه رب و گوجه‌فرنگی با هم بود تعجب کردم اما بعد که غذا درست شد، به نظر خوشمزه آمد و باسلیقه تزیین شد»؛ «من بادمجان دوست ندارم اما فکر می‌کنم این غذا خوشمزه است. چون بادمجان کباب می‌شود و بوی دود آن باید خیلی خوب باشد؛ مثل ماهی دودی که با دود خیلی خوشمزه و خوش طعم می‌شود. سیر هم آن را خوشمزه می‌کند»؛ «اصلاً فکر نمی‌کردم بادمجان و تخم‌مرغ خوشمزه باشد. چون در کشور من این دو با هم استفاده نمی‌شوند! اما واقعاً عالی به نظر می‌رسد زیرا غذای جدید خیلی زیبا تزیین شد و من دوست دارم آن را امتحان کنم و بخورم»؛ «آیا می‌توان به جای رب فقط از گوجه‌فرنگی استفاده کرد؟ زیرا رب و گوجه‌فرنگی غذا را ترش می‌کند»؛ «بوی دود غذا بسیار لذت‌بخش است و سیر هم به غذا مزه می‌دهد. باید غذای خیلی خوشمزه‌ای باشد که خانم آن را به ما درس داد. من خیلی لذت بردم»؛ «حتماً این غذا را در خوابگاه می‌پزم چون مواد آن به آسانی آماده می‌شود و روش طبخ آسان است. من روش پخت را به خوبی یاد گرفتم»؛ «حتماً این غذا را به دوستان و خانواده‌ام معرفی می‌کنم زیرا در کشور من این غذا نیست»؛ «از این‌که با یک غذای ایرانی جدید آشنا شدم، خیلی خوشحالم چون ما در

خوابگاه فقط قورمه سبزی و قیمه می خوریم و هیچوقت غذای متنوع نداریم؛ «از اینکه غذای ایرانی به ما معرفی شد که برنج ندارد، تعجب کردم و لذت بردم چون ایرانی ها خیلی برنج می خورند؛ «تا الان معلم من در کلاس غذا نیاورده بود و امروز در کلاس خیلی خندیدیم و لذت بردیم. دوست دارم باز هم در کلاس غذا بیاوریم؛ «کلاس امروز خیلی سرگرم کننده و لذت بخش بود. ای کاش می توانستیم غذا را زودتر مزه کنیم؛ «امیدوارم این غذا را با دوستانم در خوابگاه درست کنم چون غذاهای ایرانی در خوابگاه خیلی بدمزه است؛ «علت کبابی کردن بادمجان چیست؟ آیا می توان آن را کبابی نکرد؟ و باز هم میرزا قاسمی پخت. چون کبابی کردن خیلی سخت است». نتایج مشاهده شده در مرحله لمسی حرکتی به شرح زیر است:

- برقراری ارتباط لمسی و احساسی با موضوع و داشتن احساساتی نظیر لذت، آرامش خاطر، امید و غیره
- به کارگیری سه حواس شنیداری، دیداری و لامسه و بالارفتن سرعت درک زبان آموز
- افزایش سطح آگاهی نسبت به موضوع با دیدن آن از نزدیک
- درگیر شدن زبان آموز به صورت فیزیکی و هیجانی و یادگیری مطالب به صورت کارآمد
- افزایش خلاقیت زبان آموز در پاسخگویی به سؤال های مصاحبه
- برانگیخته شدن انگیزه فارسی آموز و لذت از لمس موضوع و آشنایی با موضوع از نزدیک
- کنجکاوی و فعال بودن ذهن فارسی آموزان در طرح سؤال های بیشتر در مورد موضوع
- ایجاد تعامل دوسویه میان مدرس و فارسی آموز
- توجه خاص به جزئیات شیء تدریس شده
- یادگیری مؤثرتر و باثبات تر به واسطه تجربه مستقیم موضوع در کلاس

در جلسات پنجم (درونی) با آوردن اشیای لازم و مرتبط با موضوع، از زبان‌آموزان خواسته شد موضوع تدریس‌شده را شبیه‌سازی کنند. به‌عنوان مثال، در تدریس موضوع «آجیل مشکل‌گشا» به‌صورت درونی ابتدا مدرس «داستان آجیل مشکل‌گشا» را به‌صورت شفاهی بیان کرد و بر طبق این داستان از زبان‌آموزان خواسته شد با موادی که برای آنان فراهم شده است، اقدام به بسته‌بندی آجیل مشکل‌گشا کنند و اجرای مراسم آن را مطابق با داستان شبیه‌سازی کنند. زبان‌آموزانی که تا آن زمان هیچ ذهنیتی راجع به سنت نذر و اعتقاد به آن توسط ایرانیان نداشتند، از شنیدن داستان آن و بسته‌بندی آجیل به‌صورت گروهی و با کمک یکدیگر بسیار خوشحال شده و تعدادی از پاسخ‌های دریافت‌شده از آنان در این مرحله عبارت‌اند از: «از اینکه در کلاس آجیل در تور گذاشتم، خیلی لذت بردم. تورها به زیبایی آجیل کمک زیادی می‌کند و رنگ‌های آن خیلی زیباست. درست کردن بسته برای آجیل فکر خوبی است»؛ «در کشور من این رسم نیست، خیلی جالب بود و لذت بردم. اینکه حضرت علی(ع) به پیرمرد خارکن کمک کرد، خیلی پندآموز است. یعنی ما می‌توانیم برای مشکلات نذر کنیم و خدا و حضرت علی(ع) به ما کمک می‌کنند»؛ «دوست دارم این آجیل را نذر کنم تا مشکلم برطرف شود. فکر می‌کنم خدا به همهٔ بندگان کمک می‌کند»؛ «از اینکه پیرمرد خارکن نذر را فراموش کرد و به زندان افتاد تعجب کردم. چون خدا مهربان‌تر از این حرف‌هاست و ظالم نیست»؛ «داستان مشکل‌گشا مثل معجزه برای انسان است و خدا می‌خواهد به ما کمک کند تا به او توکل کنیم»؛ «یاد یک داستان مشابه به این در کشور خودم افتادم و دلم برای خانواده‌ام تنگ شد. این سنت شبیه سنت کشور من است اما نوع آجیل متفاوت است»؛ «در کشور من هم مردم برای مشکلات نذر می‌کنند، اما مثل این آجیل نیست و مردم برای نذر کارهای دیگری انجام می‌دهند؛ مثلاً چای می‌دهند».

همان‌گونه که در پاسخ‌ها مشاهده می‌شود، با بالاتر رفتن سطح هیجامد، اشتیاق به ارتباط از سوی زبان‌آموزان و شرکت فعالانه در فرآیند کلاسی در مرحلهٔ درونی زیاد شده و این نتیجه در تأیید پژوهش پیش‌قدم (۲۰۱۶ الف) است که بر طبق آن، اشتیاق

به ارتباط ملاک مهمی برای یادگیری بهتر می‌باشد و هرچه سطح هیجامد بالاتر باشد، میزان اشتیاق به ارتباط نیز بالاتر خواهد بود. نتایج به‌دست آمده از مصاحبه‌ها در جلسه درونی را می‌توان به شرح زیر خلاصه نمود:

- ایجاد شور و اشتیاق در زبان‌آموزان به‌واسطه اجرای موضوع به‌صورت عملی
 - تقویت حس همکاری و ایجاد توانایی اظهار نظر در جمع
 - مقایسه فرهنگی و سنجش شباهت‌ها و تفاوت‌های موضوع با موضوع‌های مشابه در فرهنگ مبدأ زبان‌آموز
 - استفاده از جملات طولانی‌تر و اختصاص زمان بیشتر به سؤال‌های مصاحبه
 - عدم تمایل به اتمام کلاس و تمایل به اجرای نقش‌های بیشتر
 - ایجاد مباحثه درباره موضوع میان زبان‌آموزان و مدرس
 - مشارکت فعال زبان‌آموز در جلسه و داشتن احساساتی نظیر لذت، غرور، امید و غیره
 - ایجاد احساس مسئولیت و اعتماد به‌نفس در زبان‌آموز در رابطه با اجرای موضوع به‌صورت کارآمد
 - ایجاد حس موفقیت در زبان‌آموز به‌واسطه ایفای نقش و اجرای عملی موضوع در کلاس
 - ایجاد حس رقابت در فارسی‌آموزان به‌واسطه گرفتن نقش‌های بیشتر در کلاس
 - تقویت قوه استدلال و اندیشه و نظم‌بخشی به افکار درباره موضوع
- در جلسات پایانی (جامع)، از زبان‌آموزان خواسته شد درباره موضوعی که در جلسه پنجم (درونی) برای آن‌ها تدریس شده، در منابع در دسترس (فضای مجازی، کتابخانه و غیره) تحقیق و تفحص کنند. برخی از پاسخ‌هایی که زبان‌آموزان پس از جلسه ششم (جامع) به سؤال مصاحبه درباره موضوع «زال و سیمرغ» دادند، عبارت‌اند از: «دوست داشتم بدانم ادامه داستان زال در شاهنامه چیست؟ به‌همین دلیل چندین داستان در مورد آن خواندم و فهمیدم زال پادشاه می‌شود و سام از عملکرد خود پشیمان است و خدا توبه او را پذیرفته است»؛ «اصلاً متوجه گذر زمان نشدم و

اطلاعات خیلی زیاد یاد گرفتیم. سیمرغ پرنده بسیار زیبایی است که به زال رحم کرد و به او مانند فرزندانش رسیدگی کرد. به او جنگ کردن یاد داد و بعد او را به سوی موفقیت هدایت کرد؛ «دوست داشتم از آینده زال باخبر شوم، آرزو کردم سیمرغ یک پرنده واقعی بود و من مانند زال یکی از پره‌های سیمرغ را در اختیار داشتم تا بتوانم هنگام مشکلات او را صدا بزنم؛ «داستان زیبایی بود، از تحقیق در مورد آن بسیار لذت بردم و به علم من اضافه شد. فهمیدم خدا اگر بخواهد انسان را نجات می‌دهد و به انسان عزت و مقام می‌دهد؛ «اینکه فردوسی کل داستان‌های شاهنامه را به‌نظم سروده برای من خیلی عجیب و جالب است. این داستان پر از نکات مهم بود. انسان باید به فرزند خود رحم کند تا پشیمان نشود و باید ناشکری نکند و از خدا تشکر کند؛ «سام نباید کودکش را پای کوه می‌گذاشت، اما خدا به زال کمک کرد و پرنده‌ای به‌نام سیمرغ او را نجات داد، حتی به او جنگ‌آوری و صحبت کردن یاد داد. لطف خداوند شامل حال زال شد؛ «خوشحالم که سام دوباره ازدواج نکرد و منتظر شد از بانوی خودش بچه‌دار شود اما از او ناراحت شدم که به‌هنگام تولد فرزندش را رها کرد و خوشحال شدم سیمرغ او را پیدا کرد و مثل فرزند خود پرورش داد؛ «از اینکه در اینترنت جستجو کردم و مطالب خیلی زیاد راجع به زال یاد گرفتم خیلی لذت بردم. دوست داشتم عکس سیمرغ را بکشم چون خیلی زیبا بود؛ «تحقیق در مورد داستان ایرانی برایم خیلی مفید بود و به دانش من اضافه شد. من فهمیدم فردوسی خیلی مرد باهوش و عالمی بوده است». لازم به ذکر است در این مرحله تحقیقاتی راجع به زندگی زال در آینده اعم از ازدواج او با رودابه و غیره صورت پذیرفته بود که نشان‌دهنده تمایل بیشتر فارسی‌آموزان به دانستن ادامه داستان مورد نظر بود. از سویی دیگر، زبان‌آموزان از میان شخصیت‌های داستان «زال و سیمرغ»، علاقه زیادی به شخصیت «سیمرغ» نشان داده‌اند و تعداد زیادی از آن‌ها در این مرحله تصویر «سیمرغ» را طراحی کرده‌اند.

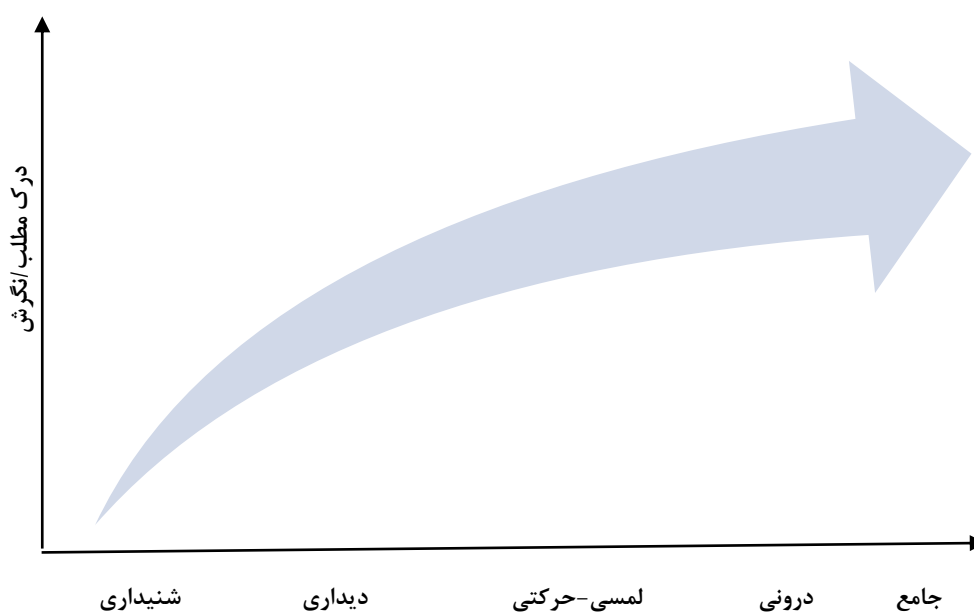
تغییرات مشاهده‌شده در مرحله جامع به شرح زیر است:

- افزایش دامنه اطلاعات واژگانی زبان آموز و استفاده از جملات طولانی تر به واسطه یادگرفتن اطلاعات جدید از منابع بیرونی
- پویایی زبان آموز و اتکا به خود در امر یادگیری و کم رنگ شدن نقش مدرس
- مطالعه مستقل و خود هدایت شده زبان آموز
- ایجاد جهت یابی یادگیری توسط زبان آموز
- توانایی تبیین و تفسیر موضوع توسط زبان آموز
- تقویت قدرت تفکر در زبان آموز در نتیجه جستجو در منابع تحقیقاتی
- توانایی صحبت درباره موضوع در مدت زمان طولانی تر
- ارتقای خلاقیت زبان آموز در نحوه ارائه نتایج پژوهش
- امکان استفاده از همه منابع در دسترس در جهت افزایش دامنه اطلاعات
- بالا رفتن حس کنجکاوی زبان آموز و تمایل به تحقیق و تفحص بیشتر در مورد موضوع

• برنامه ریزی و تصمیم گیری توسط فارسی آموز در نحوه انجام پژوهش

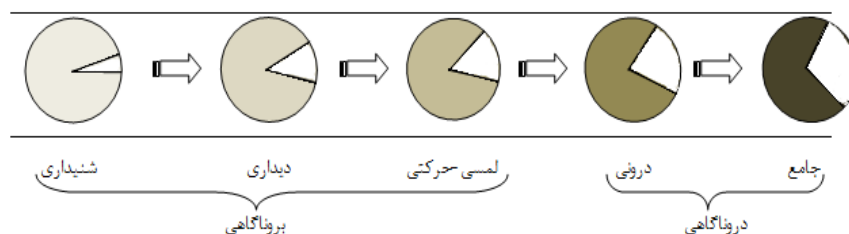
همان طور که مشاهده شد، در جلسه های درونی و جامع، زبان آموز از مرحله برون آگاهی عبور کرده، مطالب در ذهن او تثبیت شده و به سمت درون آگاهی پیش می رود؛ لذا، مطالب یادگرفته شده از عمق و وسعت بیشتری در مقایسه با مرحله برون آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) برخوردار است. طبق پژوهش پیش قدم (۲۰۱۶ الف) بین مراحل برون آگاهی و درون آگاهی و میزان اشتیاق به یادگیری رابطه مستقیم وجود دارد که میزان تمایل به ارتباط در مراحل درونی و جامع توسط زبان آموزان به حداکثر رسیده است. مشاهده می شود که در جلسات پایانی درونی و جامع، زبان آموزانی که در سطح درون آگاهی (هیجآمده درونی و جامع) بودند، مدت زمان بیشتری درباره موضوع پژوهش، صحبت کردند و نسبت به افرادی که در سطح برون آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) بودند دایره واژگانی وسیع تری داشتند (پیش قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶).

لازم به ذکر است مراحل درونی و جامع شامل ویژگی‌های اشاره‌شده در مراحل دیداری و لمسی حرکتی نیز می‌باشد؛ زیرا پرواضح است که تدریس به صورت درونی در بردارنده همه ویژگی‌های شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی نیز می‌باشد. به طور کلی می‌توان میزان درک مطلب هیجانات فارسی‌آموزان در هر جلسه را به صورت نمودارهای زیر نشان داد:



نمودار ۳. رابطه میان سطوح هیجامد و درک و نگرش زبان‌آموز

نمودار ۳ میزان درک مطلب زبان‌آموزان را به ترتیب در سطوح جامع و درونی نشان می‌دهد. بدین معنا که در این سطوح، زبان‌آموزان درک عمیق‌تری نسبت به موضوع داشته و ارتباط بیشتری با آن برقرار کردند. همان‌گونه که از مثال‌ها نیز بر می‌آید، نگرش زبان‌آموزان نسبت به موضوع‌هایی که در سطح درون‌آگاهی (جامع و درونی) تدریس شد، مثبت‌تر بوده است.



بخش سفید: سطح یادگیری

بخش رنگی: میزان درگیری ذهن زبان آموز با موضوع تدریس شده

نمودار ۴. رابطه میان درگیری ذهن و میزان یادگیری فارسی آموز

نمودار ۴ نشان می‌دهد که سطح یادگیری فارسی آموز با افزایش میزان درگیری ذهن رابطه مستقیم دارد. در این نمودار بخش رنگی نشان‌دهنده میزان درگیری ذهن و آشنایی وی با موضوع مورد نظر است که افزایش میزان درگیری ذهن با تیره‌تر شدن این بخش نشان داده شده است. بدین معنا که هر چه از سطح برون‌آگاهی به سمت درون‌آگاهی پیش می‌رویم، ذهن مخاطب با موضوع آشناتر شده و میزان یادگیری وی نیز افزایش می‌یابد.

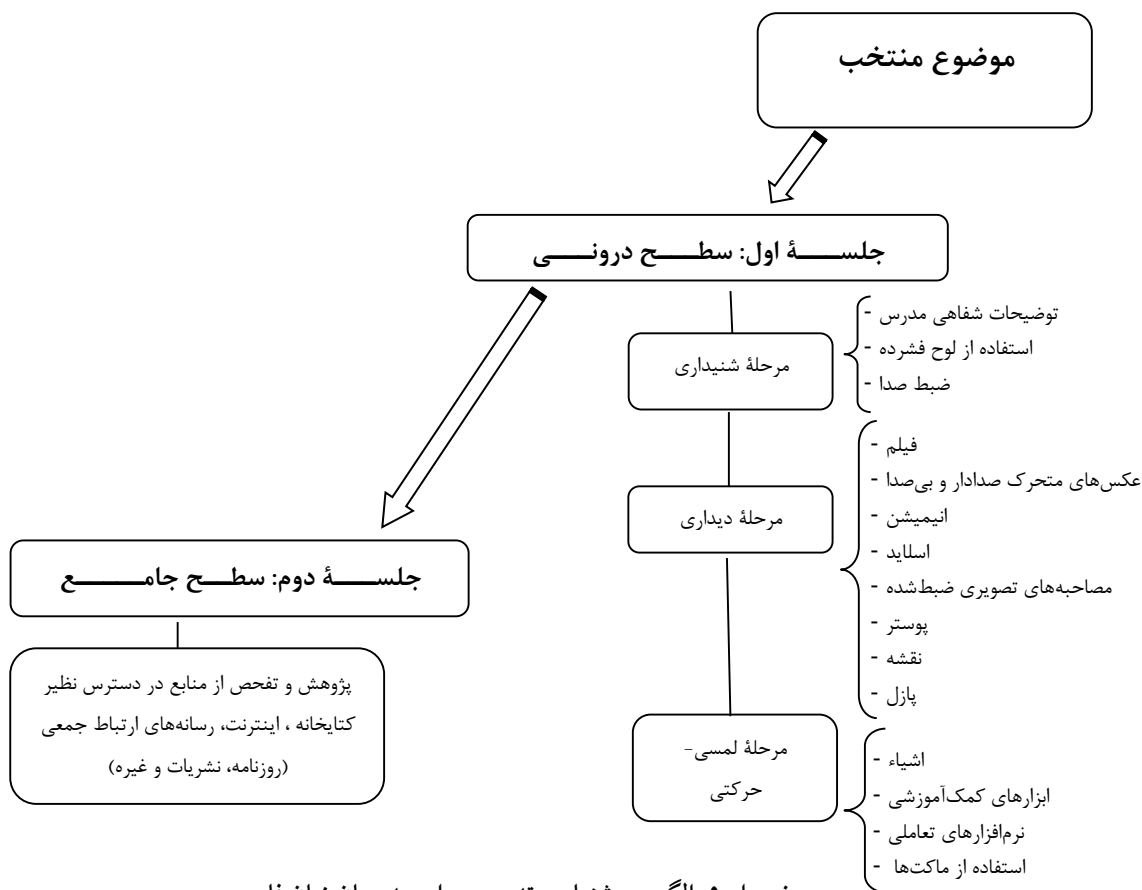
الگوی پیشنهادی تدریس برای مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

بر اساس مباحث فوق و با توجه به تأثیر هیجان‌های آموزشی بر نگرش زبان‌آموزان، می‌توان برای آموزش مباحث زبان فارسی، به‌ویژه در کتاب‌های «گفت‌وگو» فارسی‌آموزان، الگویی ارائه داد که مدرس می‌تواند با به‌کار بستن آن، سطوح مختلف هیجان را در زبان‌آموزان درگیر کرده و آگاهی فرهنگی آنان را نسبت به این زبان ارتقا دهد. در نتیجه استفاده از این الگو، زبان‌آموزان یادگیری مؤثرتری را تجربه کرده و نگرش آنان همراه با درونی‌سازی هیجان، از منفی به مثبت تغییر می‌یابد. این الگو در بهترین حالت، کیفیت یادگیری زبان فارسی را ارتقا بخشیده و کمک شایان توجهی به مدرسان و فارسی‌آموزان خواهد کرد.

در الگوی پیش‌قدم (۲۰۱۵)، سطوح هیچ‌آگاهی، برون‌آگاهی (شنیداری، دیداری و لمسی‌حرکتی) و درون‌آگاهی (درونی و جامع) بر اساس نوع هیجان و میزان مواجهه زبان‌آموزان با موضوع، جداگانه در نظر گرفته شده‌اند. بدین‌معنا که برای تدریس یک موضوع و افزایش تدریجی سطح هیجان فرد، شش جلسه زمان لازم است تا زبان‌آموز به حد مطلوب مورد نظر برسد؛ اما بر اساس الگویی که در این پژوهش پیشنهاد می‌شود، در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان با توجه به محدودیت زمان و تعداد کم جلسات تدریس برای هر کتاب و مهارت‌های مذکور به آن، نیازی به برگزاری جلسات مجزا در مرحله برون‌آگاهی نیست؛ چرا که نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که زبان‌آموزان تنها با شرکت در جلسات مرحله درون‌آگاهی (درونی و جامع) می‌توانند به هیجان مطلوب که منجر به نگرش مثبت می‌گردد، برسند. بنابراین جلسات شنیداری، دیداری و لمسی‌حرکتی را می‌توان به‌صورت هم‌زمان در جلسه درونی ادغام کرد و حین برگزاری جلسه درونی از ابزارهای ذکر شده برای تمامی جلسات شنیداری، دیداری و لمسی‌حرکتی نیز استفاده کرد.

در پژوهش حاضر، به‌منظور جلوگیری از تأثیر جلسات برون‌آگاهی بر جلسات درون‌آگاهی که به‌صورت طبیعی باعث بالاتر رفتن میزان بسامد هیجانی زبان‌آموزان می‌شود، موضوعات مطرح‌شده در هر جلسه تغییر یافته است. بنابراین، الگوی پیشنهادی در این پژوهش برای تدریس موضوعی مانند «میرزاقاسمی» به‌عنوان غذایی ایرانی در دو جلسه تدوین شده است؛ بدین‌ترتیب که نیازی به برگزاری جلسات شنیداری، دیداری و لمسی‌حرکتی به‌طور مجزا نیست، بلکه زبان‌آموز می‌تواند از همان ابتدا وارد مرحله درونی شود. در جلسه درونی، مدرس ابتدا چند دقیقه در مورد میرزاقاسمی توضیح می‌دهد. پس از آن، تصاویر مربوط و نحوه پخت غذا به‌صورت فیلم ارائه می‌شود. سپس، مدرس که از قبل مواد لازم برای تهیه میرزاقاسمی را تهیه کرده و با خود آورده، آن‌ها را به زبان‌آموزان نشان می‌دهد و از زبان‌آموزان می‌خواهد بر اساس فیلم و تصاویری که مشاهده کرده‌اند، به‌صورت گروهی اقدام به پخت میرزاقاسمی کنند. در نهایت، زبان‌آموزان از غذای طبخ‌شده میل می‌کنند و نظرشان را

در مورد حس و تجربه شخصی شان بیان می کنند. سپس، از زبان آموزان خواسته می شود که برای جلسه بعدی (جلسه جامع) درباره همین موضوع (میرزاقاسمی) پژوهشی از منابع موجود اعم از کتاب، فضای مجازی، فیلم و غیره انجام داده و درباره نتایج پژوهش خود که شامل تفاوت ها و شباهت های فرهنگی بین فرهنگ ایرانی و فرهنگ خود، در کلاس بحث کنند. بدین ترتیب، تدریس هر موضوع، تنها در دو جلسه، به شرح زیر است:



نمودار ۵. الگوی پیشنهادی تدریس برای مدرسان زبان فارسی

طبق الگوی مذکور، مدرس می‌تواند در تدریس موضوع‌های گوناگون زبان فارسی، به‌ویژه موضوع‌های فرهنگی، حداکثر در دو جلسه، سطوح مختلف بسامد هیجانی را در زبان‌آموزان درگیر کند و در سیاست‌های کلی تدریس خود راهکارهایی را بگنجاند تا به‌واسطه آن‌ها محرک‌های حسی چندگانه‌ای چون حواس بینایی، شنوایی، بویایی، لمسی و غیره درگیر شوند و فارسی‌آموزان یادگیری مؤثرتری را تجربه کنند. افزون بر این، راهکارهای توصیه‌شده می‌تواند برای مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، مؤلفان کتب و منابع درسی حوزه آموزش زبان فارسی و برگزارکنندگان کارگاه‌های آموزش زبان فارسی مفید واقع شود و آنان را تهیه مواد درسی مناسب در آموزش یاری رساند.

کتابنامه

۱. امین‌یزدی، س.، و عالی، ش. (۱۳۹۴). شناخت و درمان اتیسم: معرفی رویکرد نوین تحول یکپارچه انسان (DIR). مشهد: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی.
۲. پیش‌قدم، ر.، طباطبائی، م.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
۳. پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان‌پور اصفهانی، آ. (در دست چاپ) معرفی «هیجامد» به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نوآژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. جستارهای زبانی.
۴. قلی‌پور، آ. (۱۳۸۶). مدیریت رفتار سازمانی. تهران: سمت.
۵. کاویانی، م. (۱۳۸۷). آموزش زبان فارسی (کتاب هفتم). قم: مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی.
۶. کریمی، ی. (۱۳۷۷). نگرش و تغییر نگرش. تهران: ارسباران.
۷. میردهقان، م.، و کیلی‌فرد، آ.، منتظری‌راد؛ ز.، و باقری، ف. (۱۳۹۵). چارچوب مرجع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. تهران: خاموش.
8. Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving literacy by engaging the senses*. Virginia USA: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
9. Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

10. Gardner R.C., Trembaly, P.F., & Masgoret, A. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal*, 81, 345-362.
11. Golkowska, K. (2007). The role of affect in developing communicative and cultural competence in ESP. In *English Education and English for Specific Purposes*. Retrieved March 1, 2017, from Qatar-weil.cornell.edu/about/Us/fa/bios/golkowskaKrystyna.html.
12. Greenspan, S., & Wieder, S. (1997). Developmental pattern and outcomes in infants and children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-142.
13. Mayer, R.E. (2003). Elements of a science of e-learning. *Educational Computing Research*, 29 (3), 297-313.
14. Pekrun, R., Goetz, Th., Titz, W., & Peery, R. (2002). *Positive emotions in education*. Oxford: Oxford University Press.
15. Pishghadam, R. (2016a). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5th International Conference on Language, Education and innovation. England: London.
16. Pishghadam, R. (2016b). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_profactivity&task=allPublications
17. Pishghadam, R., Abbasnejad, H. (2016). Emotioncy: A potential measure of readability. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(1), 109-123.
18. Pishghadam, R., & Abbasnejad, H. (2017). Introducing *emotioncy* as an invisible force controlling causal decisions: A case of attribution theory. *Polish Psychological Bulletin*, 48(1), 129-140.
19. Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16.
20. Pishghadam, R., Baghaei, P., & Seyednozadi, Z. (2016). Introducing emotioncy as a potential source of test bias: a mixed Rasch Modeling study, *International Journal of Testing*, 17 (2), 127-140.
21. 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.
22. Pishghadam, R., Rahmani, S., & Shayesteh, S. (In press). Compartmentalizing culture teaching strategies under an emotioncy-based model. *Kasertsart Journal of Social Sciences*. 28 (3).
23. Pishghadam, R., Shayesteh, S. (2016). Emotioncy: A post-linguistic approach toward vocabulary learning and retention. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 39(1), 27-36.

24. Pishghadam, R., Shayesteh, S. (2017). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing language Teaching*. 19 (2), 1-14.

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۶

بررسی نقش گفتمان‌های فلسفی در فرآیند رو به رشد مطالعات ترجمه از منظر تاریخی

صمد میرزاسوزنی (استادیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت،

ایران)

smirzasuzani@miau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر به مطالعه نقش گفتمان‌های فلسفی در فرآیند رو به رشد مطالعات ترجمه از منظر تاریخی می‌پردازد. بدین‌منظور، این پژوهش به دنبال کشف و توصیف نقش گفتمان‌های فلسفی در مطالعات ترجمه بوده تا در مورد تأثیر عمده فلسفه بر ترجمه و نظریه‌های ترجمه کنکاش کند و معلوم نماید تا چه حد بازمینی و تجدید نظر در گفتمان‌های فلسفی به روند رو به رشد مطالعات ترجمه مساعدت می‌نماید. هدف عمده آن است که با توجه به ماهیت مطالعات ترجمه به عنوان رشته‌ای گیرنده از گفتمان‌های فلسفی و بسیاری از رشته‌های حد واسطه، به فرضیه‌سازی درباره این رشته و ارائه چارچوبی جامع و دربرگیرنده پرداخته شود. با در نظر گرفتن شواهد مربوط، یافته‌های پژوهش پیش رو نشان داد که سیر مرجعیت و اقتدار از سوی فلسفه به مطالعات ترجمه و نه بالعکس می‌باشد. علاوه بر آن، گفتمان‌های فلسفی حداقل از سه طریق به مطالعات ترجمه مرتبط می‌شوند: فیلسوفان رشته‌های مختلف از ترجمه به عنوان مطالعه موردی یا استعاره‌ای برای شرح مسائل مربوط به برنامه‌های کلی‌تر استفاده کرده‌اند؛ نظریه‌پردازان و عملگرایان ترجمه همواره به گفتمان‌های فلسفی به عنوان حامی و پشتیبان نظریات خود نگاه کرده‌اند؛ نیز آنکه، فیلسوفان، دانشمندان و مترجمان درباره ترجمه گفتمان‌های فلسفی به ارائه تفسیر و اظهار نظر پرداخته‌اند. همین‌طور، یافته‌ها حاکی از آن است که گفتمان‌های فلسفی، با توجه به دسترسی چندین گزینه در رابطه با آن‌ها و تدوین کلمات مناسب با کلمات جایگزین، تمایل شدیدی به بازنگری و تجدید نظر دارند. در این میان، انطباق و طرح

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۱۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۳/۲۰

کلمات به عنوان یکی از وظایف مطالعات ترجمه مستلزم بررسی آن است که چه نوع گفتمان‌های فلسفی از دست رفته‌اند که خود باعث می‌شود مترجمان به طور مداوم سعی در کاهش پیچیدگی متن داشته باشند. از سوی دیگر، در صورت وجود گزینه‌های متعدد و نبود نظریه‌ای مشخص در رابطه با چگونگی کاهش پیچیدگی متن، زمینه‌ای برای طرح و بررسی بحث‌های مرتبط با گفتمان‌های فلسفی به وجود می‌آید که این امر را می‌توان در ارائه نظریه‌ها و روش‌های مربوط بیشتر مشاهده کرد.

کلیدواژه‌ها: بازنگری، فرضیه، گفتمان‌های فلسفی، مطالعات ترجمه

۱. مقدمه

در اغلب موارد، رشته‌های مختلف علوم انسانی به وسیله زنجیره‌ای از قدرت با یکدیگر ارتباط دارند. به طور مثال، جامعه‌شناسی زبان در طول تاریخ به زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی به عنوان قدرت‌های مرجع برای ابراز و ارائه مفاهیم اساسی خود پیوند داشته است. همین‌طور، زبان‌شناسی به نوبه خود می‌تواند با لغت‌شناسی ارتباط داشته باشد، یا جامعه‌شناسی ممکن است به تاریخ، روان‌شناسی یا اقتصاد سیاسی اشاره داشته باشد. وجود چنین ساختار زنجیره‌ای از قدرت در میان رشته‌ها، ما را قادر می‌سازد به تجسمی از فلسفه غرب به عنوان مجموعه‌ای از گفتمان‌ها که ظاهراً قدرت خود را از رشته‌های خارجی قرض نگرفته‌اند، دست یابیم؛ چرا که در اینجا مفاهیم و اصطلاحات برای استفاده در دیگر رشته‌ها تشریح و پالایش می‌شوند و ممکن است کاملاً در خدمت دیگر رشته‌ها به کار گرفته شوند. از سوی دیگر، ترجمه فلسفه و گفتمان‌های فلسفی مخصوصاً از زمان مشکل ساز شدن ارتباط آن با گذشته کلاسیک عاملی بااهمیت و مایه نگرانی در فلسفه غرب بوده است و در این میان بررسی سمت و سوی قدرت فلسفه و مطالعات فلسفی و نقش و تأثیر تاریخی آن در رشته‌های دیگر علوم و از جمله مطالعات ترجمه حائز اهمیت ویژه می‌باشد که در مقاله پیش رو بدان پرداخته می‌شود.

۱.۱. پرسش‌های پژوهش

پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. از دیدگاه تاریخی چه ارتباط و نقشی میان گفتمان‌های فلسفی و مطالعات ترجمه وجود دارد؟
۲. تا چه حد بازبینی و تجدید نظر در گفتمان‌های فلسفی به روند رو به رشد مطالعات ترجمه کمک می‌کند؟
۳. چگونه می‌توان با ارائه چارچوبی جامع و دربرگیرنده به فرضیه‌سازی درباره رشتۀ مطالعات ترجمه پرداخت؟

۱.۲. فرضیه‌ها

در این پژوهش، فرضیه‌های زیر در نظر گرفته شدند:

۱. گفتمان‌های فلسفی تأثیر عمده‌ای بر ترجمه و نظریه‌های ترجمه داشته‌اند.
۲. گفتمان‌های فلسفی، با توجه به دسترسی چندین گزینه در رابطه با آن‌ها و تدوین کلمات مناسب با کلمات جایگزین، تمایل شدیدی به بازنگری و تجدید نظر دارند.
۳. در صورت وجود گزینه‌های متعدد و نبود یک نظریه مشخص در رابطه با چگونگی کاهش پیچیدگی متن، زمینه‌ای برای طرح و بررسی بحث‌های مرتبط با گفتمان‌های فلسفی از طریق ارائه نظریه‌ها به وجود می‌آید.

۱.۳. اهداف پژوهش

پژوهش حاضر به‌طور عمده به دنبال کشف ارتباط و نقش گفتمان‌های فلسفی در مطالعات ترجمه می‌باشد تا در این راستا به‌طور اخص درباره تأثیر عمده فلسفه بر ترجمه و نظریه‌های ترجمه کنکاش نماید و مشخص کند تا چه حد بازبینی و تجدید نظر در گفتمان‌های فلسفی به روند رو به رشد مطالعات ترجمه کمک می‌نماید. یکی از فواید چنین مطالعه‌ای این است که با ارائه چارچوبی جامع و دربرگیرنده، می‌توان به فرضیه‌سازی درباره رشتۀ مطالعات ترجمه پرداخت و بدین نکته بهتر پی

برد که مطالعات ترجمه به عنوان یک رشته گیرنده، از گفتمان‌های فلسفی و در حقیقت از بسیاری رشته‌های حد واسط بهره می‌گیرد. علاوه بر آن، از آنجایی که به نظر می‌رسد سمت و سوی قدرت بیشتر از مطالعات فلسفی و نه از راه‌های دیگر به سوی مطالعات ترجمه باشد، روابط سیاسی بین هر یک از موارد بالا، بسیار متفاوت خواهد بود. از این رو، در اینجا تحولات به‌طور مستقل در نظر گرفته می‌شوند، هرچند ممکن است در طول تاریخ آن‌ها در کنار هم تحت معرفت‌شناسی کلی علوم انسانی عمل نموده باشند.

۲. پیشینه فلسفه در مطالعات ترجمه

۲.۱. ترجمه فلسفه در غرب

آنتونی پیم در کتاب *روشن‌سازی تاریخ ترجمه* بر این باور دریدا اشاره می‌کند که «در انجام ترجمه ما با چیزی کمتر از مسئله گذر از متون فلسفی روبرو نیستیم» (پیم، ۱۹۹۸، ص. ۹). در این میان، نگرانی عمده دریدا از ترجمه متون فلسفی ریشه در ترجمه اثر افلاطون داشت که در آن اصطلاح یونانی *pharmakon* می‌توانست در زبان فرانسه به یکی از صورت‌های درمان^۱ یا سم^۲ برگردان شود ولی نمی‌توانست به‌طور هم‌زمان به هر دو صورت برگردان شود (ر.ک. دریدا، ۱۹۸۵). بدین ترتیب، مسئله ترجمه با اصطلاح‌شناسی خاص گفتمان‌های فلسفی یا دست‌کم با آن نوع فلسفه که اصطلاحات مشترکی با دیگر آثار گفتمانی داشتند مرتبط می‌شود. با توجه به ناکافی بودن ترجمه‌های موجود در زبان فرانسه، می‌توان فرض نمود که خود دریدا علی‌رغم محدودیت‌های خاص عملکردی به ترجمه‌های مؤثرتری دست یافته است. موفقیت وی به این دلیل بود که فیلسوفی که از زبان بومی استفاده می‌کند آشکارا علاقه خاصی به انجام ترجمه متون فلسفی نشان می‌دهد. در این حالت، ترجمه خود به‌صورت شکلی از توانایی فلسفی در می‌آید که اثر خود را در محیط خارجی باقی می‌گذارد (پیم، ۱۹۹۸).

1. remede (cure)

2. poison (poison)

با ذکر مثال فوق از افلاطون می‌توان پی برد که ترجمه فلسفه مخصوصاً از زمان مشکل‌ساز شدن ارتباط آن با گذشته کلاسیک عاملی بااهمیت و مایه نگرانی در فلسفه غرب بوده است به‌طوری که در حال حاضر، پس از چندین سده غفلت ناشی از سلسله‌مراتب زبانی، ترجمه به چنان امر مهمی تبدیل شده که برای بحث نمی‌تواند صرفاً به نظریه‌پردازان ترجمه واگذار گردد.

در دوران انسان‌گرایی رنسانس در سده پانزدهم، لئوناردو برونو^۱ به ویژگی زیبایی به‌عنوان خصوصیت ضروری در ترجمه آثار افلاطون تأکید کرد و در رویارویی داغ با اسقف اسپانیایی، آلونسو دکارتاجنا^۲ قرار گرفت که از ترجمه‌های قرون وسطی که با دارا بودن ترکیبات قرضی خواندنشان بسیار دشوار بود دفاع می‌کرد. در این کارزار دکارتاجنا به‌عنوان مدافع بیگانه‌گرایی، و حامی بکارگیری اصطلاحات فنی و تخصصی و طرفدار تکثر زبانی به صورتی که مورد قبول پسامدرنیست‌های امروزی باشد شناخته می‌شد. همین‌طور، وی بر تمایز ترجمه‌های مبتنی بر فلسفه ملحدانه از ترجمه‌های اصول مسیحیت تأکید داشت. با در نظر گرفتن مسائل تاریخی، کارزار فوق در نهایت به نفع برونو پایان یافت، به‌طوری که نظرات افلاطونی جایگاهی فردی و سبکی در ترجمه پیدا نمودند، فلسفه از انواع دیگر آثار استفاده نمود، تفکرات ملحدانه با الهیات یهودی-مسیحی آمیخته شد و گفتمان‌ها از زبان یونانی به لاتین و زبان‌های بومی اروپا جریان یافت.

بر اساس آنچه در بالا اشاره شد، مشکل دریدا در خصوص ترجمه افلاطونی فوق‌الذکر قابل تأمل گردید. در واقع، سنت انسان‌گرایی ترجمه فلسفی چیزی بود که دریدا با آن و علیه آن کار می‌کرد. این امر تا مدت زیادی بلامنازع باقی ماند تا اینکه فلسفه دارای بعدهای مذهبی و غیرمذهبی گردید. به‌طور مثال، دانشمند الهیات پروتستانی شلایرماخر توانست و انمود کند که از لحاظ عقیدتی از ترجمه‌های افلاطون ملحد آزاده نمی‌شود، بلکه بیشتر نگرانی وی بابت مغایرت واژه‌شناسی موجود در

1. Leonardo Bruni

2. Alonso de Cartagena

متن بود. این امر به این دلیل بود که طرز تفکر آلمان رمانتیست در سطح صورت، زبان و هویت و نه در سطح محتوا بود و از این رو، از دید شلایرماخر، نظرات افلاطون به هیچ وجه زیبا و پیراسته نبود. علاوه بر آن، در آلمان رمانتیست باور ضد فردگرایی توسط بسیاری از سنت‌های تفسیری دنبال شد. در این میان، مارتین هایدگر بیشتر از هر کس دیگر از ترجمه برای نشان دادن راه پر پیچ و خم تفسیر استفاده کرد و از ترجمه به عنوان حالتی برای تفسیرهای فلسفی و فکری استفاده نمود.

نکته جالب توجه در خصوص ترجمه آن است که امروزه ترجمه به تدریج به راهی واقعی برای انجام فلسفه و انتقال سنت‌های از دست رفته تبدیل می‌شود. از سوی دیگر، با دانستن این نکته که فلسفه غرب در یک سطح خاص، به خودی خود تبدیل به ترجمه‌های مفهومی گردیده می‌توان درک کرد که چرا فیلسوفان ترجمه‌های خود را به هر چیز دیگری که صرفاً توسط مترجمان انجام شده، ترجیح می‌دهند.

ممکن ادعا شود که بسیاری از گفتمان‌های فلسفی معاصر تا حدودی نگران زبان ترجمه‌ای خود هستند که نتیجه متداول آن ایجاد متون ناهمگونی است که در ترجمه کمتر بدین شکل دیده می‌شوند. یکی از قوانین ممکن در ترجمه، گرایش آن به همگون‌سازی گفتمان‌ها می‌باشد، اما این امر برای متون فلسفی کمتر اتفاق می‌افتد؛ زیرا در این متون نویسندگان با تحکم و اقتدار در حوزه علوم انسانی بحث می‌کنند. برای مثال، زبان دریدا به عنوان یک شهروند آمریکایی نمی‌تواند با زبان فلسفه آمریکایی اشتباه گرفته شود. در واقع، می‌توان اذعان کرد که با اینکه فیلسوفان تاکنون جملات کرامت‌آمیز کمتری در خصوص مترجمان گفته‌اند، مترجمان و نظریه‌پردازان ترجمه در مجموع تمایل بسیار بیشتری به حفظ حرمت فلاسفه داشته و دارند.

۲.۲. نظریه‌های تاریخی در زمینه جایگاه فلسفه در ترجمه

مرور اجمالی اسناد تاریخی نشان‌دهنده آن است که در فلسفه غرب گفتمانی چندان سستی در قبال ترجمه وجود ندارد. در حقیقت لغت «ترجمه» در کمتر دائره‌المعارف یا واژه‌نامه‌های تخصصی وجود دارد و در این راستا طبق گفته رابینسون (۱۹۹۷، ص. ۲۲۵-۲۳۸) «ترجمه تقریباً هیچ جایگاهی در گفتمان‌های فلسفی یونان

باستان ندارد». به‌علاوه، تلاش ناچیزی در طی سده‌ها برای پرکردن این خلأ صورت گرفته است. این نوع کم‌توجهی ممکن است به گرایش‌های عمیق بومی که در آن تمام زبان‌های بیگانه به‌عنوان زبان‌های بربری و بی‌تمدن شناخته می‌شدند، نسبت داده شود. به‌همین ترتیب، این کم‌توجهی ممکن است از فرهنگ روم نشئت گرفته باشد، جایی که نظرات هوراس و سیسرو مؤید اهمیت آنان نسبت به اشعار نمایشی و فصاحت و بلاغت و نه فلسفه بودند. علاوه بر آن، این وضعیت در بسیاری از سنت‌های قرون وسطی نیز دیده می‌شود. به‌طور مثال، زمانی که ورمیر (۱۹۹۶) با بهره گرفتن از نظام رامون لال^۱ یا توماس آکویناس^۲ به بسط نظریه‌های ترجمه پرداخت، یافتن پاسخ برای این مسئله اساسی در خصوص ترجمه را ایجاب کرد که «چرا متفکران قرون وسطی نظریه‌هایی برای ترجمه ارائه نداده‌اند».

رابینسون (۱۹۹۶/۱۹۹۱) سعی داشت تا فطرت ترجمه را از زمانی که فرهنگ مصری و یونانی به روم انتقال یافت و سپس در زمان سرکوبی آن در مسیحیت، دنبال کند. چیزی مشابه به این کار را مسکونیک^۳ (۱۹۹۹، ص. ۳۲) انجام شد. وی سعی داشت نشان دهد که اروپا تنها قاره‌ای است که فرهنگش بر اساس ترجمه از فرهنگ یونان در فلسفه و فرهنگ عبری در مذهب پایه‌ریزی شده است و در آن با پنهان نگه‌داشتن ماهیت متون اصلی، متون ترجمه‌شده به‌عنوان متون اصلی جا زده می‌شوند. برمن^۴ (۱۹۸۵، ص. ۸۸) نقادی مشابه در مورد فرهنگ اسلامی دارد که در آن نسخه‌های اصلی بعد از انجام ترجمه از بین می‌رفتند؛ زیرا از این دیدگاه ترجمه به‌عنوان چیزی برای پنهان شدن و نه نظریه‌پردازی به‌شمار می‌رفت که خود این امر عاملی برای سکوت سنتی فیلسوفان گردید.

علاوه بر موارد فوق، حداقل دو دلیل دیگر وجود دارد که توضیح‌دهنده سکوت فیلسوفان در زمینه ترجمه است: اول اینکه، در بسیاری از دوران تاریخی غرب، ارائه

1. Ramon Llull

2. Thomas Aquinas

3. Meschonnic

4. Berman

و انتشار نظرات جدید فعالیت سیاسی خطرناکی محسوب می‌شد و در چنین شرایطی فیلسوفان همیشه در موضع قدرت نبودند. برخی شرایط ایجاب می‌کرد که برای حمایت از نویسنده‌ای متن جدیدی را به‌عنوان اثری ترجمه‌شده (به عبارت دیگر، ترجمه جعلی) معرفی کنند. این امر توضیحی برای بسیاری از ترجمه‌های فلسفی است که به‌طرز مشکوکی هرگز منبع اصلی‌شان پیدا نشده است و البته این رخداد فقط مربوط به سنت‌های اسلامی نمی‌شود (بداوی^۱، ۱۹۶۸). دوم اینکه، انتقال نظرات در دوران لاتین توسط سلسله‌مراتب مذهبی زبان‌ها تحت کنترل قرار گرفته بود به‌طوری که زبان‌های مذهبی شامل عبری، یونانی، عربی و حتی سانسکریت در صدر سلسله‌مراتب قرار داشتند و پس از آن‌ها زبان میانجی روشنفکری به‌ویژه لاتین و سپس زبان‌های نوشتاری انگلیسی، فرانسوی، آلمانی و برخی گویش‌های محلی قرار گرفته بودند. بدین ترتیب، نظریهٔ پر قدرت سلسله‌مراتب مذهبی زیربنای گفتمان مترجمان را شکل می‌داد. علاوه بر آن، با توجه به اینکه جهت حرکت معمولاً از سمت زبان‌های معروف به سمت دیگر زبان‌ها بود، این وضعیت باعث شکل گرفتن تعداد متعددی استعاره برای ترجمه به‌عنوان محصولاتی کم‌ارزش شده بود. از آنجایی که این سلسله‌مراتب باعث قرارگیری ترجمه در رده فعالیت‌های نازل می‌گردید، نتیجهٔ به‌دست آمده فاقد وجاهت بحث و تأمل بود. با این توصیف، جای آن است که واقعاً بابت فقدان هر گونه فلسفه سنتی و بارز در ترجمه افسوس خورد.

در سدهٔ پانزدهم به‌منظور ارج نهادن به کار ترجمه به‌عنوان عینیت تفکر مترجم، برخی گویش‌های محلی با توجه به زبان لاتین، مورد ارزیابی قرار گرفتند. این روند در دورهٔ نهضت فکری و فرهنگی رنسانس آغاز شد؛ یعنی زمانی که لئوناردو برونو^۲ با موفقیت بر ظرافت‌های ترجمه اصرار داشت. این طرز تفکر به موفقیت چشمگیر رماتیسم آلمان منجر شد.

1. Badawi

2. Leonardo Bruni

ویلهلم ون هومبولت^۱ (۱۸۳۶) عملکرد تمام زبان‌ها را مشابه هم دیده و برخی مفاهیم را تحت عنوان مکمل جهان‌بینی شکل می‌داد. این امر در نتیجه بسط مفاهیم جهانی از طریق مقیاس عظیم زمانی زمین‌شناسی و نیز سفرهای اکتشافی بود (ر.ک. فوکو^۲، ۱۹۶۶). ون هومبولت به زبان‌هایی از قبیل کوچوا^۳ و باسک^۴ و فرهنگ‌هایی نظیر آلمانی که آشکارا در حال گسترش تاریخی بودند نظر داشت. نتیجه این کار نه‌تنها ارزیابی مجدد و فزاینده فرهنگ‌های مختلف، بلکه افزایش آگاهی از این نکته بود که چگونه می‌توان از ترجمه برای پالایش و استانداردسازی زبان‌های مقصد استفاده کرد. این تناقض تاریخی احتمال مستدل را مبنی بر این که اگر زبان‌ها جهان بینی‌های متفاوت دارند پس ترجمه آرمانی امری غیرممکن می‌باشد، تا حد زیادی از نظر دور می‌داشت.

در این راستا، ون هومبولت همچون شلایرماخر^۵ و دیگران بر برتری بیگانه‌سازی^۶ در برابر بومی‌سازی^۷ در ترجمه تأکید داشت، بدین معنا که ترجمه باید به‌عنوان یک برگردان و نه مانند یک متن از زبان مقصد به نظر برسد. حال ممکن است پرسیده شود که در این صورت آیا نتیجه حاصل از آشفته‌بازار ترجمه نخواهد بود؟ از نظر شلگل، حفظ میانه‌روی مستلزم جستجوی مفهوم‌های اشاره نشده در ناشناختگی یک ترجمه است و آنچه به‌عنوان «بیگانگی» ارزش دارد (ر.ک. برمن، ۱۹۹۲، ص. ۱۵۴). چنین تمایزاتی به لحاظ نظری به ترجمه این امکان را می‌داد تا به توسعه زبان و فرهنگ آلمانی کمک کند، درحالی‌که به‌طور همزمان، بسیاری ترجمه را به‌عنوان متنی جدا و به‌طور بالقوه جدا از ملیت می‌دانستند برخی دیگر به ویژه لیوای^۸ این نظر را داشتند که ترجمه یک نوع کار ادبی جداگانه محسوب می‌شود.

1. Wilhelm von Humbolt

2. Foucault

3. Quechua

4. Basque

5. Schleiermacher

6. foreignising (*verfremdend*)

7. domesticating (*verdeutschend*)

8. Levy

به‌طور کلی، میراث رمانتیسم در آلمان را می‌توان در امتداد دو خط دنبال کرد. اولین مورد به مخالفت‌های اساسی در قبال بومی‌سازی ترجمه وابسته است. اگر بومی‌سازی حمل بر فرهنگ غالب و مشخصی باشد، اصرار آلمانی‌ها بر بیگانه‌سازی می‌تواند بر حسب ملاحظه آنان در رعایت اخلاق بیان گردد، زیرا به‌جای طرد دیگران، آنان را با آغوش باز پذیرفتند. بنابراین، نظریه ترجمه می‌تواند به راهی برای حفظ و حمایت از تولیدات فرهنگی تبدیل شود. در رمانتیسم آلمان، اخلاق‌گرایی در بیگانه‌سازی به‌خوبی خود را با تعدادی از روشنفکران فرهنگ‌های غالب سازگار نموده است. در فرانسه، تأکید بر روی انتقال ضرباهنگ اصلی، برمن (۱۹۸۴) را به نقد کامل عملکردهای متنی بومی‌محور سوق داده است و در انگلستان می‌توان همان حالت فکری را در نقد اولیه ونوتی (۱۹۹۵/۱۹۹۸) در خصوص سلاست در ترجمه دریافت کرد. در تمامی این مضامین، مباحث مختلف با تأکید حول تأثیر ترجمه‌ها بر زبان‌ها و فرهنگ‌های مقصد دیده می‌شود.

دومین میراث رمانتیسم در آلمان به‌طور کلی سنت تفسیری^۱ است که در سرتاسر این مضمون دیده می‌شود و در آن تأکید بر روی ماهیت متن منبع یا نویسنده متن ترجمه شده است. به‌محض آنکه شخص متوجه وجود دوگانگی در ترجمه گردد، باید درک کند که بیش از یک راه برای ترجمه کردن وجود دارد و در نتیجه، وضعیت متن منبع مشکل‌ساز می‌شود. هیچ متنی نمی‌تواند تمامی اطلاعات مورد نیاز را به‌طور کامل ارائه دهد، در نتیجه تمام متون تا حدودی در معرض تفسیرهای متفاوت هستند. پس سؤال این است که چگونه و تا چه اندازه شخص می‌تواند مطمئن باشد که متن ترجمه‌شده را درک کرده است. این سؤال ریشه در پدیدارشناسی^۲ دارد که

1. hermeneutic

2. phenomenology

دانشمندانی چون هاسرل^۱، هایدگر^۲، گادامر^۳ و ریکوئر^۴ آن را مطالعه و بررسی کرده‌اند.

اگرچه مسائل کلی ترجمه از دید این متفکران دور نمانده است، مارتین هایدگر تنها کسی است که از ترجمه به عنوان زمینه‌ای برای عرضه فلسفه و شاید تفکر استفاده کرده است. علاقه خاص او در ترجمه نه تنها به کثرت تفاسیر^۵ معطوف می‌شود، بلکه شامل هستی‌شناسی^۶ خود زبان نیز می‌شود و به پاسخ به این سؤال که چرا زبان‌های زیادی وجود دارد، و به خصوص به ارتباط مفروض برابر بین زبان آلمانی و یونانی کلاسیک مربوط می‌شود. در این زمینه، هایدگر به همراه والتر بنیامین^۷، از نظریه گسسته هولدرلین^۸ استفاده کردند که در آلمان رمانتیست به حاشیه رانده شده بود. نظریه اساسی بنیامین این است که عبارت اولیه در شکل موجود دارای تکثر معنایی است همان‌طوری که در سنت کابالا^۹، فلسفه متفکران یهودی که پایه آن برداشت عرفانی از تورات است، معانی بر اساس اعداد نمایان شده از خط عبری تفسیر می‌کردند. بنابراین، وظیفه ترجمه این است که بر روی شکل اصلی کار کند تا بتواند معانی پنهانی را از آن استخراج نماید. در مقاله بنیامین که در سال ۱۹۲۳ با نام «وظیفه مترجم» منتشر شد، نظریه‌ای با این مضمون وجود داشت که هر زبان به خودی خود یک قطعه از یک مجموعه بزرگ‌تر است و وظیفه مترجم این است که معانی‌ای را که به قسمت‌های مختلفی تقسیم شده‌اند، به یکدیگر ملحق کند.

در ۱۹۸۴ چائو^{۱۰} خلاصه‌ای از رویکرد تفسیری را در چند اصل اساسی معرفی کرد. از آنجایی که از یک متن درک عینی واقعی وجود ندارد هیچ ترجمه‌ای نمی‌تواند

-
1. Husserl
 2. Heidegger
 3. Gadamer
 4. Ricoeur
 5. plurality of interpretations
 6. ontology
 7. Walter Benjamin
 8. fragmentary ideas of Holderlin
 9. Kabbalistic tradition
 10. Chau

اصل خود را به‌طور کامل نشان دهد و تمام ترجمه‌ها ناگزیر از تغییر معنای متن اصلی می‌باشند. علاوه بر این، پس از گادامر، تعصبات غیر قابل اجتنابی به‌وجود آمده که می‌تواند در تمام فرآیندهای ترجمه تأثیر مثبتی داشته باشد. به باور چائو، این رویکرد کلی باعث می‌شود که مترجم در فرآیند ترجمه متواضع‌تر و مسئولیت‌پذیرتر باشد تا به خلق فعالانه ترجمه کمر همت ببندد و نه اینکه برده توهم معادل‌سازی گردد. برخی ادعا می‌کنند که این رویکرد ممکن است باعث تعدی مترجم از اخلاق وفاداری یا معادل‌سازی شود. در اینجا، به‌وضوح مسیرهای فلاسفه به‌طور گسترده‌ای از اصول نوگرایی تحلیل زبان‌شناسی در سده بیستم جدا شده است. همان‌طور که اشاره شد، رویکرد تفسیری نشان‌دهنده جنبه‌های عدم قطعیت در سده بیستم است و اصول آن در بسیاری از رویکردهای معاصر نشان داده است، به خصوص در دریدا و همچنین در جنبش مطالعات ترجمه توصیفی که در آن معانی واقع‌گرایانه علوم تجربی نشان‌دهنده طیف گسترده‌ای از کثرت شیوه‌های مترجمی می‌باشند. در هر دو جبهه، نسبیت فرهنگی و تاریخی از نظریات برای تصحیح یا تفسیر کامل گرفته شده است. این موضع‌گیری‌های مختلف، این نظریه را رد کرده‌اند که تنها یک راه برای ارائه هر عنصر اصلی مفروض وجود دارد. به علاوه، همگی به دنبال فهم این موضوع هستند که چگونه و چرا یک ترجمه باید به تبعیت از منبع اصلی انجام شود.

نظریه دیگر ترجمه که به‌لحاظ ریشه‌ای با دیگران متفاوت بود در سال ۱۹۵۹ و توسط فیلسوف کاوشگر، ویلارد کواین^۱ با انتشار مقاله‌ای با نام «ترجمه و معنا»^۲ معرفی شد. کواین به اهمیت بررسی این مسئله پرداخت که مجموعه‌ای از داده‌ها می‌تواند با بیش از یک نظریه شرح داده شود و ممکن است راهی برای تصمیم‌گیری بین دو نظریه وجود نداشته باشد. سرانجام، سنت تفسیر به‌دنبال به‌کارگیری شیوه‌های اخلاقی، هستی‌شناختی یا معادل‌شناختی برای حل مشکلات بود. با این حال، کواین تحلیل‌گری سنتی و محافظه‌کار بود که به‌دنبال جواب‌های منطقی و فنی با استفاده از

1. Willard Quine

2. Translation and Meaning

نظرات رفتارگرایی و یافتن راهی بود که صرفاً منجر به شک و تردید می‌شد. استفاده وی از ترجمه به‌وضوح به‌عنوان یک تجربه فکری و تصویری از اصل کلی معرفت‌شناسی^۱ محسوب می‌شود.

کواین «ترجمه بنیادین»^۲ را که به موجب آن هیچ ارتباط پیشین بین فرهنگ‌های مربوطه وجود ندارد فرض استدلال خود قرار داد و این امر را پذیرفت که زندگی روزمره هیچ‌گاه چنین شرایطی را فراهم نمی‌کند. تحلیل کواین درجه‌ای از اطمینان را برای انواع مختلفی از گزاره‌ها قائل می‌شد، اما نتیجه می‌گرفت که هیچ ترجمه معین و قطعی‌ای وجود ندارد.

نکته جالب توجه این است که فرضیه عدم قطعیت^۳ کواین، با بیانیه رومن یاکوبسن مبنی بر اینکه «معنای هر نشانه زبانی، ترجمه نشانه‌های جایگزین آن است»، در یک جلد منتشر شد. این امر را به‌عنوان تفسیر اصل نشانه‌های معنایی^۴ می‌نامند که یک روند ثابت در ترجمه می‌باشد. نظریه نشانه‌های معنایی به پیرس^۵، متفکر آمریکایی باز می‌گردد که به‌عنوان یکی از بنیان‌گزاران رویکرد نشانه‌شناختی در ترجمه محسوب می‌شود. بر طبق اصل نشانه‌شناسی، ترجمه انتقال یا بازتولید معنا نیست، بلکه ایجاد خلاقانه معناست. از همان بدو امر، چنین نظری در بسیاری از گفتمان‌های پیرس و یاکوبسن که به دنبال کسب اطمینان فکری بودند، وجود داشت. با این حال، در آن زمان اصل نشانه‌شناسی، به‌عنوان یک نوع پراکندگی و انحراف فکری و نه آزاداندیشی شناخته می‌شد.

در ترجمه و معنا^۶، ویرایش گونتر و گونتر روتر^۷، در ۱۹۷۸ ما با این فرض کلی سر و کار داریم که مشکلات ترجمه مربوط به معناشناسی رسمی است که با تجویز حجم بالایی از اصول منطقی درمان‌پذیر هستند. در این بحث با میزان تأثیر عوامل

1. epistemological principle

2. radical translation

3. indeterminacy thesis

4. principle of semiosis

5. Peirce

6. *Meaning and Translation*

7. Guenther & Guenther-Reutter

اجتماعی یا متنی، خواه معنا در ذهن شخص یا در کاربرد اجتماعی باشد و ماهیت ترجمه‌پذیری یعنی مشکلی که هرگز توسط طرفداران رمانتیسم در آلمان حل نگردید، سر و کار داریم. به عنوان مثال، ما در ترجمه اصل کاتز^۱ را داریم که بیان می‌کند «هر گزاره‌ای می‌تواند توسط هر زبان طبیعی بیان شود». گزاره‌هایی مشابه را می‌توان در آثار فرگه^۲ (۱۹۸۴)، تارسکی^۳ (۱۹۹۴) و سرل^۴ (۱۹۶۹) یافت. کاتز (۱۹۷۸، ص. ۲۰۹) درستی این اصل را به رسمیت می‌شناسد اما به محدودیت‌های عملکردی آن به‌ویژه با در نظر گرفتن طول جملات حاصل از ترجمه اذعان دارد. از آنجایی که تمام ترجمه‌ها در دنیای واقعی در معرض چنین محدودیت‌هایی هستند، کاتز به‌طور کارآمدی مشکل ترجمه‌پذیری را به سمت حوزه‌های اجتماعی یا کاربردشناسی به دور از نگرانی‌های معناشناسی فلسفی در آن زمانه سوق داد.

در ترجمه و معنا همچنین به تحلیل گفتمان ترجمه به‌عنوان نوعی از سخن گزارشی یا نقل و قول پرداخته شده است. بیگلو^۵ در سال ۱۹۷۸ بیان داشت که مترجم به انجام عملی حدواسط گفتار نقل و قول و گفتار غیر مستقیم می‌پردازد که این نوع تحلیل از ترجمه، در واقع تحلیلی به شکل ساخت معادل آرمانی می‌باشد. از سوی دیگر، هارت^۶ در سال ۱۹۷۰ بر این باور بود که مترجم نمی‌تواند به‌طور هم‌زمان هم مرجع خود و هم ارزش حقیقی‌اش را حفظ کند. این بدین معنی است که جمله «اولین کلمه این جمله سه حرف دارد» نمی‌تواند به درستی به‌طور کلمه‌به‌کلمه به زبان فرانسه انتقال یابد، زیرا در زبان فرانسه اولین کلمه دو حرف دارد. البته راهبردهایی برای حل مشکل فوق وجود دارد، مثلاً می‌توان به اشاره به جمله انگلیسی یا با صحبت کردن در مورد دو حرف به جای سه حرف پرداخت. برگ^۷ (۱۹۷۸) وجود این نوع تناقض را در گفتگویی که در آن خواننده در اشاره به ماهیت زبان مرجع و

-
1. Katz's principle
 2. Frege
 3. Tarski
 4. Searle
 5. Bigelow
 6. Hart
 7. Burge

حفظ ارزش واقعی آن مطمئن نیست، مفید می‌داند. از سوی دیگر، از دید صورت‌گراها، صورت ظاهری تحلیل، با آگاهی از این موضوع که راه‌حل‌های واقعی ترجمه در میان جایگزین‌های نظریه‌ای ترسیم شده‌اند، می‌تواند مسائل متن و انتخاب را کاملاً تحت شعاع قرار دهد.

فیلسوفان تحلیلی به‌طور چشمگیری کارهای برجسته و شایان انجام داده‌اند. آن‌ها مشکلات واقعی را پیدا نموده، آنان را واضح تعریف کرده سپس چارچوب‌هایی برای راه‌حل‌های موجود ارائه داده‌اند. در حقیقت، آن‌ها در خدمت جریان اصلی پژوهش‌های مربوط به ترجمه بوده‌اند. با وجود این، ممکن است پرسیده شود که چرا به‌جز در برخی از موارد استثنا چارچوب‌های ارائه‌شده دارای حداقل تأثیر و نفوذ در نظریه‌های ترجمه و بیشترین میزان آسیب و نارسایی در این زمینه بوده‌اند.

اول اینکه سنت‌های پاینده بسیار ناچیزی در فلسفه تحلیلی وجود داشته است که به‌موجب آن از ترجمه چیزی بیش از یک مورد آزمایشی نمی‌ماند. بحث اساسی مطرح شده توسط کواین گاهی مجدداً مطرح گردیده در پژوهش‌های انسان‌شناسی مورد استفاده قرار گرفته است (فیلیپا، ۱۹۹۸). با این حال، به‌عنوان یک اصل کلی معرفت‌شناسی، نتوانسته از نظراتی همچون اظهار نظرهای چامسکی مبنی بر عدم قطعیت ترجمه عبور نماید. همان‌طور که کاتز (۱۹۷۸، ص. ۲۲۰) بیان کرد «اگر دو مترجم ترجمه‌های متفاوتی از یک جمله یکسان ارائه دهند و هر دو ترجمه به‌طور یکسان قابل قبول باشند، آنگاه ممکن است که آن‌ها شخصاً با یکدیگر مخالف باشند، اما در حقیقت هیچ چیزی برای بحث و جدل در مورد آن‌ها وجود ندارد». به‌عبارت دیگر، در این شرایط هیچ بدهت امری وجود ندارد.

دوم اینکه، هر چند انجام پژوهش‌ها می‌تواند قطعاً مشکلات دقیقی را شکل دهد، نمی‌تواند راه‌حل‌هایی معتبر برای آن‌ها ارائه دهد. این نوع فلسفه، در پایان خود را به‌عنوان زمینه پژوهش ناحیه‌ای نشان داد که می‌توانست در برخی موارد مؤثر بوده اما تمایلی به ورود به دنیای عملگرایی ندارد. در این نوع فلسفه، اشتغال بنیادین بسیاری

با عدم قطعیت، به‌ویژه در کار دونالد دیویدسون^۱ دیده می‌شود که خود می‌تواند هماهنگ با گرایش‌های کلی به اجتناب از مفروضات هستی‌شناسی باشد. دیویدسون در هنگام دفاع از فرضیه‌ای که انتساب ارزش‌های حقیقی به گفته دیگر را جدا از ترجمه‌پذیری مفروض گفته‌ها دانسته، با صراحت به ترجمه اشاره کرده است. این امر، به‌طور مؤثری ترجمه را در یک بحث علیه نسبیت‌گرایی بنیادین فرهنگی قرار می‌دهد. به هر حال، در بالاترین سطوح فلسفی، دیویدسون کار چندانی در خصوص اثبات میزان واقعی ترجمه‌پذیری یا ارائه راهنمایی در بررسی ترجمه‌های واقعی انجام نمی‌دهد.

سومین و بحرانی‌ترین مورد در خصوص بحثی ناسازگارانه است که بین جان سرل و ژاک دریدا بین سال‌های ۱۹۸۳ تا ۱۹۸۸ در گرفت. سرل از وجود معنای تحت‌اللفظی در راستای باورهای دیویدسون دفاع می‌کرد. از سوی دیگر، دریدا علیه هر زمینه پایدار معنایی موجود در راستای نقد «برترین مدلول‌ها»^۲ که وی در فرانسه از اواخر دهه ۱۹۶۰ تقبیح کرده بود، مناظره می‌کرد. این بحث نه تنها در مورد ترجمه بود بلکه به میزان زیادتری به مسائل هنجارهای فرهنگی مشترک و غیر مشترک و عمدتاً در خصوص نحوه رفتار در مباحث دانشگاهی می‌پرداخت که نتیجه آن تنها ترسیم خطی سطحی بین زبان انگلیسی و فلسفه فرانسه بود. این امر در نظام آموزشی انگلیسی زبان نیز منتج به ترسیم خطی بین رویکردهای زبان‌شناختی و ادبی و مسائل مربوط به تفاوت رویکردی گردید. بعد از این بحث، بسیاری از دانشمندان ادبی احساس کردند که دیگر نیازی به خواندن متونی با سنت‌های تحلیلی ندارند، گویی که سنت‌های تحلیلی مملو از اشتباه است. همچنین، فیلسوفان تحلیلی بسیار کمی به دریدا اشاره می‌کردند، گویی که وی فردی فاقد منطق و در حاشیه بود. اگرچه این بحث ارتباطی با ترجمه نداشت، اختلافات موجود باعث تأثیری ژرف بر روی اقتدار گفتمان فلسفی در نظریه ترجمه گردید.

1. Donald Davidson

2. 'transcendental signifieds

دریدا در معروف‌ترین کار اولیه‌اش، رویکرد خود مبنی بر نقد جدایی سنتی شکل و معنا را ارائه نمود. به‌طور مثال، سوسور توانست دو بخش نشانه را از طریق بیان استثنای بین تفاوت موجود میان نشانه‌های گفتاری و نوشتاری تدوین و چارچوب‌بندی کند. از نظر دریدا، توهم وجود معنای پایدار تنها از طریق چنین استثنائاتی به‌وجود می‌آید. کار ذهن فعال این است که آن دسته از تفاوت‌های سرکوب‌شده را بازگردانی کرده، آن‌ها را برای مقابله با سکون فعال کند. برای هر خواننده‌ای که نظریات ترجمه را می‌خواند، نقدها نیز نظریه نشانه‌شناسی هستند که دارای معنایی ثابت در تفسیر و باز تفسیر می‌باشند. به عبارت دیگر، نظریه کلی در مورد ترجمه این است که در واقع نه به‌عنوان یک فرآیند انتقال‌دهنده معنا بلکه به‌عنوان ایجادکننده معنا عمل می‌نماید.

۳. بحث و بررسی

یکی از مسائل عمده در زمینه ارتباط بین گفتمان‌های فلسفی و مطالعات ترجمه نقش فلسفه به‌عنوان زمینه‌ساز اقتدار در نظریه‌پردازی ترجمه می‌باشد. در واقع، نظریه‌پردازی در ترجمه، چه توسط مترجمان و چه دانشگاهیان، به مراتب بیش از آن چه فیلسوفان به ترجمه توجه جدی داشته‌اند به گفتمان‌های فلسفی متکی بوده است. در این رابطه نامتقارن، متون دشوار از طریق حوزه‌های کلی‌تر، به دست خوانندگان می‌رسد. یکی از فرضیات این است که فیلسوفان همیشه کاری را که انجام می‌دهند با نام خود انتشار نمی‌دهند و این در حالی است که یکی از ملزومات اقتدار، ماندگاری طولانی مدت است. به‌عنوان نمونه، از جروم برای مدت طولانی به‌عنوان نماد اقتدار برای رکن وفاداری به صورت و معنی نام برده می‌شود، چرا که او از هر دو حالت ترجمه، یکی برای متون مقدس و دیگری برای دیگر متون، چشم‌پوشی کرد. مورد مشهودتر هوراس است که در کار مقتدرانه خود یعنی «*nec verbo verbum*» هم از گرایش برای ترجمه تحت‌اللفظی و هم مخالف آن به‌طور مکرر استفاده کرد. آنچه بیشتر مایه شگفتی است تعالی شخصیتی است که نظریه‌پردازی ترجمه برای چنین شاعران و مترجمان مذهبی تا حد فیلسوفان مقتدر گذشته‌های دور قائل است. چنین

اهمالی را ممکن است تا حدی به سکوت نسبی گفتمان فلسفی مناسب نسبت داد. با این حال، مواردی مشابه برای افرادی مانند ون هومبولت، شلایرماخر، نیچه^۱، بنیامین و سارتر^۲ به عنوان متفکران، مذهبیین، مترجمان و نویسندگان، و نه صرفاً فلاسفه در مفهوم حرفه‌ای آن روی داد. فرضیه‌پردازان ترجمه معمولاً اجماع و انسجام ممکن موجود در فلسفه را به راحتی فرض می‌کنند و در بسیاری از موارد، اقتدار در ترجمه توسط خود نظریه‌پردازان ترجمه ایجاد و انجام می‌شود.

معمولاً متفکرین طیف‌های مختلف به خاطر موقعیت و منزلت خود در محافل و مباحث ترجمه مورد توجه و اشاره واقع می‌شوند. به طور نمونه، می‌توان از لارنس ونوتی نظریه‌پرداز آمریکایی یاد کرد که الگوهایی از لویس آلتوسر^۳، مارکسیست فرانسوی را در سال ۱۹۸۶ قرض گرفت. همچنین، وی به بازگویی و حمایت از شلایرماخر در ۱۹۹۱ پرداخت، در سال ۱۹۹۲ نسبت به نظریات دریدا و دومن^۴ ادای احترام کرد، در سال ۱۹۹۵ نظریات نیچه و بنجامین و بلانچوت^۵ را دنبال نمود و در سال ۱۹۹۸ به ادعای لسرکل^۶ مبنی بر اینکه زبان‌شناسی همیشه واجد بخشی عاری از هرگونه نظریه است، اشاره می‌کند. ونوتی نظریه اخیر را به استدلال‌های دلوز^۷ و گواتاری^۸ به آن دسته از «فرهنگ‌های اقلیت»^۹ گره زد که به طور آرمانی حاصل ترجمه‌هایی‌اند که از بقایای زبانی بهره می‌برند. این گونه منابع، هرچند ترغیب‌کننده بحث در مورد ترجمه هستند، گاهی اوقات در دام فلسفه می‌افتند و به دروغ رنگ و لعاب جدیدی به خود می‌گیرند.

-
1. Nietzsche
 2. Sartre
 3. Louis Althusser
 4. De Man
 5. Blanchot
 6. Lecercle
 7. Deleuze
 8. Guattari
 9. 'minority cultures'

باید دانست نظریه بقایای زبانی در میان متفکران مارکسیستی مانند لفور یا پچوز^۱ نیز یافت می‌شود و در این مورد نقدی که بر زبان‌شناسی وارد است این است که مانند زبان‌شناسی اجتماعی یا زبان‌شناسی توصیفی متنی ممکن است در دریافت کامل تحولات ناتوان باشد. مزیت عمده ونوتی جمع بین زمینه‌های سیاسی و اجتماعی و ترجمه‌های ادبی در زبان انگلیسی و ارتباط تنگاتنگ وی با مقوله عمل‌گرایی و عمل‌گرایان می‌باشد. اگرچه متون اولیه وی را می‌توان به‌عنوان دفاعی روشنفرانه برای راهبردهای بیگانه‌سازی ترجمه‌ای خواند، در سنت‌های تفسیری، ترجمه وی به‌طور گسترده‌ای مورد حمایت ترجمه روان و فصیح قرار می‌گیرد. ممکن است یک شخص به‌دنبال تفکر فلسفه اعتقادی و اصولی نباشد، اما به‌طور مداوم در تعقیب انجام کار ترجمه باشد. ونوتی مترجم، همزمان با دستکاری موقعیت زبان بیگانه موفق به توسعه و بسط تفکرات خود شد. باید توجه داشت که این موقعیت خاص به‌ازای فاصله گرفتن از زبان مبدأ تقویت می‌شود. از این رو، ونوتی با استناد به نام‌های آلمانی و فرانسوی و کاهش آن‌ها به چند خط یا پاراگراف، توانست میزان مشارکت آن‌ها را ساده کرده، اقتدار آن‌ها را هدایت کند و به مترجم محبوب و مورد علاقه آنان تبدیل گردد.

در سال ۱۹۸۴، آنتوان برمن در فرانسه به طرفداری از مقوله بیگانه‌سازی با بهره‌گیری از برخی نظریه‌های گلچین‌شده از آلمان رمانتیست پرداخت. در این امر، وی به‌طور آشکار منزلت ون هومبولت و شلایرماخر را تا حد فلاسفه ترقی داد و در خصوص موقعیت متفکران دیگر آلمانی همچون هگل^۲ سکوت اختیار کرد (ر.ک. پیم، ۱۹۹۷). برداشت برمن از بیگانه‌سازی به‌عنوان سنتی کاملاً آلمانی در برابر سنت فرانسوی «زیبارویان بی وفا»^۳ قرار می‌گرفت و در این بین امتیاز برمن بر خوداری از نقطه‌تلاقی بین دو سنت بود. برمن توانست متون خود را با دفاع از باورهای غیرخودی و نقد عملکردهای خودستاینده بومی‌گرا به برنامه‌ای بنیادین و برانگیزنده

1. Pecheux

2. Hegel

3. *belles infideles*

برای اخلاقیات ترجمه تبدیل نماید. این کار براساس دفاع از مغایرتها و نقد شیوه‌های نژادپرستی متنی انجام گرفت. با دقت در اصطلاحات و مفاهیم به کار رفته در برنامه وی، می‌توان به آثار تربیت آموزنده برمن در فلسفه پی برد. چنین سستی در اثر ژان رنه لادمیرال^۱ (۱۹۷۹) که در آن توجه دقیقی به تناقضات ترجمه و آموزش مبذول گردیده و نیز در اثر آلکسیس نوس^۲ (۲۰۰۱) که بسط برنامه اخلاقی برمن و رای محدودیت‌های ترجمه محسوب می‌شود، مشاهده می‌گردد.

باید دانست بسیاری از منابع مرتبط به تفاوت‌های میان فرهنگ‌ها به‌طور کامل در دسترس نیستند. آلفرد هرش^۳، ویراستار مجموعه *Llbersetzung and Dekonstruktion* در سال ۱۹۹۷ با ترجمه مقاله‌ای از مقاله‌های نخستین دریدا آغاز می‌کند که در آن وی از مفهوم ترجمه برای درک نقش فلسفه در حوزه آموزش دانشگاهی بهره گرفته بود. با این حال، ساختارشکنی کم و بیش به همان صورتی است که می‌توان از والتر بنیامین به عاریه گرفت؛ یعنی به نحوی که تفکرات فرانسه در مورد ترجمه از ریشه آلمانی گرفته شده است. در این مورد، اقتدار تفکر فلسفی بیگانه یادآور یک «اصل فراموش شده»^۴ می‌باشد که آن قدر خوب است که مردم آن را در تمام طول زندگی در کشور خود حفظ می‌نمایند.

بنابر آنچه در بالا اشاره شد اقتدار فلسفه می‌تواند به خلق خوانندگان ممتاز بینجامد که از طریق آن‌ها سنت‌های مخالف و در عین حال منسجم در نظریه پردازی ترجمه ارائه گردد. در بسیاری موارد، نظریه پردازان ترجمه بیشتر تمایل دارند که از یک سنت پیروی کنند و نسبت به دیگر سنت‌ها توجه چندانی ندارند. به‌طور مثال، یک مقاله نظری خوب در خصوص گزینه‌های غیر مضاعف که درگیر گفتگوهای ترجمه می‌باشد صرفاً با اشاره به نام‌های برمن و ونوتی به تمام سنت‌های ادبی فرانسه آمریکایی اشاره دارد.

1. Jean-Rene Ladmiral

2. Alexis Nouss

3. Alfred Hirsch

4. forgotten code

در زبان آلمانی وضعیتی مشابه با این امر در زمان توسعه نظریه عمل ترجمه‌ای^۱ و نظریه هدفمندی^۲ در کشور آلمان روی داد. هولز مانتاری، دیدگاه اولیه را از ون رایت^۳ عاریه گرفت و آن را با افزودن دیدگاه‌های مبسوط در مورد عمل و کارکردگرایی انسان‌شناسی اجتماعی که از ون هومبولت و مالدینوفسکی گرفته شده بودند، معرفی کرد. از طرفی، نظر اساسی ورمیر این بود که ترجمه عملی به‌منظور دستیابی به هدفی خاص است. این هدف بسیار متغیر بوده، ممکن است مستلزم معادل‌یابی زبان مبدأ باشد. در حالی که هولز مانتاری بر پیچیدگی تعاملات اجتماعی تأکید داشته بر حالات بسیار مختلف عمل ترجمه و نقش مترجم به‌عنوان کارشناس خبره تمرکز می‌کند، ورمیر توجه بیشتری بر نقش و التزام مشتری و اولویت‌های مفهومی مرتبط دارد. با این تفاسیر، علی‌رغم استفاده از اصطلاحات نسبتاً پیچیده، هر دو ادعا می‌کنند که اهمیت نقش متن مبدأ را چندان باور ندارند (ورمیر، ۱۹۸۹) و این خود بیانگر آن است که عوامل تعیین‌کننده بسیار دیگری در کار مترجمان دخالت دارند. با تحقیقات به‌عمل‌آمده درباره زبان آلمانی، این نتیجه حاصل شد که گروهی متفق‌القول از نظریه‌پردازان تشکیل شود که تصاویری از انقلاب نظری را به هم مرتبط نمایند. با وجود این، ایده نظریه عمل، به‌هیچ وجه تنها شکل انحصاری نظریه کلی ترجمه باقی نمی‌ماند. مفهوم عمل هدف‌محور از زمان کانت^۴ از زبانی فلسفی بهره برده و به‌طور متداول در رویکردهای مطالعات اجتماعی وجود داشته است. این مفهوم می‌تواند همانند زبان آلمانی منجر به تأکید بر روی اهداف، توانش و نظریه تخصص شود، در عین حال دارای جایگاه‌هایی در کاربردشناسی زبانی، نظریه سیستمی و روش‌های جدید مشاهدات تجربی می‌باشد. زمینه‌های اخیر فراتر از نظریه هدف توسعه یافته‌اند، اما به‌نحوی که در توافق اساسی با اصول سازنده خود باقی مانده باشند.

1. translational action theory
2. skopos theory
3. von Wright
4. Kant

با ذکر این نکته، جای تعجب نیست که یک نظریه عمل از نوع شناختی تر توسط واتزلوویک^۱ (۱۹۶۷) و همکاران در حوزه کاربردشناسی یا حتی توسط وارلا^۲ (۱۹۹۲) در زمینه اخلاق به عنوان جایگزین نظریه پردازی عمل ترجمه نمایان شود. به طور مثال، مناسلی و پونزو^۳ (۲۰۰۱) از تناقضی شبیه به این واقعیت آغاز کردند که ترجمه بسته به دید لحظه‌ای مشاهده‌گر نوعی معادل‌سازی یا عدم معادل‌سازی از زبان مبدأ می‌باشد. چنین روابطی را می‌توان با استفاده از منطق فازی ترسیم کرد (گرنٹ^۴، ۱۹۹۹). چیزی که مایه تعجب است اینکه اصل نظریه عمل در ترجمه، هرچند به لحاظ اجتماعی، ریاضی و روان‌شناختی بسط یافته باشد، در فلسفه تحلیلی یعنی سنت‌های ویتگن اشتاین و کواین^۵ قرار می‌گیرد. به سخن دیگر، فلسفه‌ای که در آن حداقل باید نام یکی از پیشگامان آن یعنی ون‌رایت^۶ (۱۹۸۶) و واتزلوویک^۷ (۱۹۶۸) ذکر شده باشد.

حال این پرسش مطرح می‌شود که آیا علاقه به نظریه عمل نشانه آگاهی دیرنگاهی نسبت به فلسفه تحلیلی است؟ به نظر می‌رسد که نظریه‌پردازان ترجمه بیشتر در مورد بخش‌های گفتمان‌های فلسفی اهمیت قائل بودند و این امر نه تنها به منظور مشروعیت بخشیدن به رویکردهای تحلیلی نظام‌مند، بلکه به عنوان تلاشی برای حل مشکلاتی که تا مدت زیادی لاینحل باقی مانده بودند به شمار می‌رفت. به عنوان مثال، اندرو چسترمن با رجوع به ون‌رایت، به شاخه کاربردشناسی پرسش و پاسخ فلسفی اشاره دارد تا مفاهیم «هنجارها» را تعریف و کاربردهای اخلاقی آن‌ها را بیان کند. همین‌طور، چسترمن (۱۹۹۷) موارد زیادی را از کارل پوپر^۸ برای روشن‌سازی بیشتر مفاهیم و یا انطباق با ایده‌های خاص به عاریه گرفته است. به طور

1. Watzlawick

2. Varela

3. Monacelli & Punzo

4. Grant

5. Wittgenstein & Quine

6. von Wright

7. Watzlawick

8. Karl Popper

مثال، پوپر در زمینه اخلاق مشاهده کرده بود که مردم چیزهای بد را بیشتر از چیزهای خوب قبول دارند، بنابراین چسترمن پیشنهاد می‌کند که ترجمه باید تا حدودی دارای «جنبه‌های اخلاقی غیر مثبت»^۱ مشابهی باشد که بر اساس اجتناب از سوء تفاهم‌ها بوده و به دنبال یافتن معادلی آرمانی و کامل نباشد.

مطالعات محققان دیگر مانند آرنود لایگوس^۲ (۲۰۰۱) بر روی آثار بابر^۳، مارسل^۴ و لویناس^۵ مؤید آن است که می‌توان از گفتمان فلسفی به عنوان وسیله‌ای برای حل مشکلات استفاده کرد. نکته دیگر در خصوص افراد فوق‌الذکر آن بود که هیچ‌کدام به طول و تفصیل به بحث در مورد ترجمه نمی‌پرداختند، بلکه همگی آنان این نظر را بسط دادند که مترجم باید به ارتباط انسانی فکر کند. به طور مثال، در حالی که مارتین بابر، ضمائر «من» و «تو» را در گفتمان‌های اخلاقی معتبرتر از ضمیر سوم شخص دانسته، لایگوس پیشنهاد می‌کند که مترجم اخلاق‌مدار باید هم متن و هم خواننده را به عنوان دوم شخص در نظر بگیرد. همین‌طور، هرچند امانوئل لویناس به کارگیری ضمائر شخصی دیگر (غیر از اول شخص مفرد) را نمادی از التزام اخلاقی می‌شناسد، لایگوس پیشنهاد می‌کند که مترجم به دنبال ایجاد رابطه اخلاقی مناسبی با طرف دیگر (یعنی متن، نویسنده، خواننده) باشد و تنها نگران رعایت وظیفه‌شناسی در کار حرفه‌ای خود باشد. ملبی^۶ (۱۹۹۵) به همین منوال، تلاش کرد تا نقطه نظرات لویناس در خصوص تأکید بر غیر خود و تقدم بر دیگران را در حوزه عمومی فناوری زبان اعمال کند. در تمام این موارد، گفتمان فلسفی بدون آن که راه حلی ساده به تمامی مشکلات مطالعات ترجمه ارائه نماید به عنوان منبعی انگیزشی برای تعیین شباهت‌ها و یا وسیله‌ای ضروری برای تعیین درستی و صحت اصطلاحات، مورد استفاده قرار گرفته است.

1. negative ethics

2. Arnaud Laygues

3. Buber

4. Marcel

5. Levinas

6. Melby

نظریه ترجمه در دهه ۱۹۹۰ به طور فزاینده‌ای نگران مسائل اخلاقی بود. این امر تا حدودی، واکنشی در برابر مفاهیم سستی مانند وفاداری^۱ و تعادل^۲ به شمار می‌رفت که در سده بیستم بدون زمینه مفهومی رها شده بودند. در عین حال، پاسخی به تجربه‌گرایی بود که باعث ترغیب و ایجاد انگیزه زیادی برای بخش‌های مختلف مطالعات ترجمه در دهه ۱۹۸۰ گردیده بود. در واقع، مسئله تعادل به حقیقتی جدانشدنی از تمامی ترجمه‌ها برای مطالعات توصیفی ترجمه تبدیل شده بود. از سوی دیگر، به لحاظ مفهومی آن قدر بسط یافته بود که نمی‌توانست بیان‌کننده وظیفه مترجم در این زمینه از ترجمه باشد و لذا وظیفه پژوهشگر تنها توصیف انواع مختلف آن، و نیز هنجارها^۳ و قوانین احتمالی بود. از دید پیم (۱۹۹۵) تعادل چیزی فراتر از یک «مورد خاص»^۴ و محدود برای نظریه هدفمندی که در پی هدایت مترجمان با رهنمودهای حرفه‌ای جایگزین بود، محسوب نمی‌شد. در خصوص رویکردهای ساختارزدا و پسامدرن هم، مفاهیمی مانند تعادل و وفاداری، توهمات بودند که از دید سستی ضروری به نظر می‌رسیدند ولی قادر به ارائه هیچ‌گونه رهنمودی نبودند. برای مثال، باربارا جانسون^۵ (۱۹۸۵) عقیده داشت که «فرض وفاداری از دید فلسفی» می‌تواند بسان یک زوج فریب‌خورده در نظر گرفته شود. از این رو، فقدان وفاداری، شکافی ایجاد می‌کرد که بازگشت به مسائل بنیادی اخلاقی را بر اساس بافتار روابط انسانی و نه هیچ‌گونه عملکرد تجربه‌گرا میسر می‌نمود. از نظر پیم (۲۰۰۱) این بازگشت به اخلاقیات همراه با بذل توجه ویژه به مقوله تفسیر کلام و گفتگو همراه بوده که در آن اهمیت بیشتر به طور طبیعی به افراد و نه متون داده شده است.

1. fidelity

2. equivalence

3. norms

4. special case

5. Barbara Johnson

۴. نتیجه‌گیری

در حال حاضر، مسائل عمده‌ای در روابط بین فلسفه و ترجمه مشهود است. هر جایی که اقتدار فلسفه وجود داشته باشد، نظریه‌پردازان ترجمه به‌عنوان حامی و پشتیبان ظاهر می‌شوند. از طرف دیگر، در جایی که اقتدار فلسفه وجود ندارد، مانند مطالعات ترجمه توصیفی یا زبان‌شناسی پیکره‌ای که به‌ندرت فراتر از مفاهیم نوگرایی علمی هستند، تمایل خاصی به تجربه‌گرایی وجود دارد. باید دانست که جداکردن گفتمان‌های فلسفی کمک چندانی در این زمینه به ما نمی‌نماید، زیرا نیمی از جهان تظاهر به دانستن اشتباهات نیمه دیگر می‌کنند که نتیجه آن نه تنها فقدان گفتگو بلکه سوء تفاهم‌های جدی است. در این میان، برخی خطاهای تأسفبار در زمینه پژوهش‌های زبان‌شناختی روی می‌دهد. به‌عنوان نمونه، نظریه‌پردازانی یافت می‌شوند که به‌دلایل تفاوت‌های فرهنگی برخلاف راهکارهای کلامی گرایس قدم می‌نهند و مقالات بسیار اندکی یافت می‌شوند که در آنان از راهکارهای گرایس برای صحت عمل مترجمان استفاده شده باشد، گویی که این راهکارها صرفاً به‌عنوان قوانینی برای نوشتار متون خوب قلمداد می‌شوند. همین‌طور، برخی نظریه‌پردازان با نادیده انگاشتن اهمیت راهکارهای گرایس یا نقض این راهکارها، از آنان چشم‌پوشی کرده و متحمل ضرر بزرگی می‌شوند. بی‌شک گرایس در درون سنت‌های تحلیلی به دنبال چیزی شبیه به یقین معنایی بود، اما تنها چیزی که پیدا کرد این بود که مردم با نقض قوانین، معانی مورد نظر را ایجاد می‌کنند. باید دانست راهکارها قوانین نیستند، بلکه در واقع ابتکاراتی عملی هستند که ما به‌منظور برقراری ارتباط از آن‌ها استفاده می‌کنیم؛ لذا نقض قوانین ممکن است به تفاوت‌های ظریف و حساس منجر شود و این امر ممکن است سرنخی از باورهای مردم درباره ترجمه در آینده به ما دهد.

یکی از محدود نظریه‌پردازانی که به سنت‌های تحلیلی و شالوده‌های تفسیری- ساختارزدا اشاره داشت آندرو بنیامین^۱ بود که در سال ۱۹۸۹ کتابی تحت عنوان

1. Andrew Benjamin

ترجمه و ماهیت فلسفه^۱ نوشت و در آن مانند بسیاری از دیگر محققان، مدعی شد که هیچ پایه فلسفی برای ترجمه وجود ندارد. بنیامین (۱۹۸۹، ص. ۸۶) مانند بسیاری از صاحب نظران معتقد بود که «به جای تأکید بر روی معانی و کسب اطمینان از آن‌ها، باید تأکید بر روی متن و زبان باشد». وی تلاش کرد چارچوبی تعریف کند که بر اساس آن قادر به شرح این مسئله باشد که چه بخشی در زبان ترجمه می‌شود یا در ترجمه خلق می‌شود و این چارچوب را بر حسب زبان تعاملی نقل کرد: «از همان ابتدا زمینه برخورد^۲ وجود داشته که این زمینه برخورد به ترجمه بسط داده شده است» (بنیامین ۱۹۸۹، ص. ۱۰۸). این نوع استدلال می‌تواند نشان‌دهنده راهی به جلو باشد، به خصوص اگر بتوان برخورد را بر حسب همکاری نئوکلاسیک بازتعریف نمود. نکته مهم این است که ما قدم فراتر از نقدها و توهمات آسان بگذاریم. زمینه‌های برخورد (یا همکاری) به موقعیت‌های تبدیل نظریاتی چون وفاداری، تعادل، ترجمه‌پذیری، خصوصیات نامشهود و اخلاق حرفه‌ای، به نقش‌های عملکردی سازمان‌یافته در می‌آیند. در واقع، این نقش‌ها را می‌توان از طریق سنت‌های تحلیلی درک کرد که به نوعی ممکن است پسامدرن محسوب گردد.

یکی دیگر از مشکلات مربوط به نقش و مسئولیت شخص مترجم می‌باشد. امان^۳ (۱۹۹۴) ادعا می‌کرد که مطالعات ترجمه از طریق بسط مقوله‌های تعادل و تقسیمات دوگانه سعی در حذف فردگرایی دارد. ما ممکن است فراتر رویم: اگر هر علمی عمومیت داشته باشد، هر نوع مطالعه علمی ترجمه باید کاملاً فردگرایی را حذف کند. اگر چنین باشد، حال این سؤال پیش می‌آید که آیا تنها گزینه استفاده از فلسفه است که تحمیل تئوری را تقبیح کرده در نتیجه به افراد آزادی عمل ظاهری در تصمیم‌گیری‌های فردی خود می‌دهد؟ به نظر می‌رسد که این وضعیت مانعی برای درک مجهولات کاربردی باشد.

1. Translation and the Nature of Philosophy

2. the site of conflict

3. Ammann

در اینجا چندین راه حل ذکر شده است. یکی از راه حل‌هایی که چسترمن^۱ (۱۹۹۹) معرفی کرده این است که مطالعات ترجمه باید مستقیماً به مترجم بگویند چه کارکنند: این کار را می‌توان از طریق انجام تحقیقات علمی تجربی انجام شود به منظور پیش‌بینی اینکه چه اتفاقی می‌افتد اگر مترجم یکی از گزینه‌های الف، ب یا ج را بپذیرد. یکی دیگر از راه حل‌های ممکن، استفاده از گفتمان جامعه‌شناسی برای درک فردیت مترجم است که به‌طور دائم منوط به روابط اجتماعی، بدون محدود شدن بدان‌ها می‌باشد. در اینجا ممکن است کلمه «عادت‌واره»^۲ که بوردیو^۳ مطرح کرده انتخاب شود و سعی شود آن را با مفهوم هنجارهای موجود در ترجمه که توسط توری ارائه شده بود، سازگار کند. در عین حال، ممکن است برخی افراد نظریه بوردیو را مبنی بر این که علوم انسانی عمومیت ندارند بلکه بر اساس ارتباطات مشارکت نظریه‌پردازان و عمل‌گرایان قرار دارند، مورد پذیرش قرار دهند. از این دیدگاه، در علوم انسانی جنبه فردیت چشمگیری وجود دارد که در نهایت باعث می‌شود اقتدار فلسفی راهی را پیش پای تفکرات اجتماعی به نفع موقعیت افراد قرار دهد. نظریه‌پردازان ترجمه، به‌عنوان واسطه‌ای بین گفتمان‌های فلسفی و شیوه ترجمه عمل می‌کنند و به‌طور فعالانه درگیر گفتگوهای پیوسته‌ای هستند که باید از هر دو طرف فرا گرفته شود. در این راستا، مشکل مطالعات ترجمه تنها خواندن زیاد فلسفه نیست، بلکه عطف توجه ویژه به کار، کلام و عمل مترجم است.

در مجموع، آنچه که از مطالب اشاره‌شده فوق می‌توان دریافت این است که گفتمان‌های فلسفی حداقل از سه طریق به مطالعات ترجمه مرتبط می‌شوند:

۱. فیلسوفان رشته‌های مختلف از ترجمه به‌عنوان مطالعه موردی یا استعاره‌ای

برای شرح مسائل مربوط به برنامه‌های کلی‌تر استفاده کرده‌اند؛

۲. نظریه‌پردازان و عمل‌گرایان ترجمه همواره به گفتمان‌های فلسفی به‌عنوان

حامی و پشتیبان نظریات خود نگاه کرده‌اند؛

1. Chesterman

2. habitus

3. Bourdieu

۳. فیلسوفان، دانشمندان و مترجمان درباره ترجمه گفتمان‌های فلسفی به ارائه تفسیر و اظهار نظر پرداخته‌اند.

از سوی دیگر، به ماهیت امر ترجمه می‌توان به‌عنوان نوعی فعالیت در جهت حل مسائل نگریست که در آن یک عنصر در زبان مبدأ با یک یا چند عنصر در زبان مقصد ارائه می‌شود. اگر مترجم تنها یک گزینه برای ترجمه در دست داشته باشد چیزی برای گفتن وجود ندارد و به هیچ نوع فلسفه‌ای احتیاج نیست. از طرف دیگر، هنگامی که مترجم دو یا سه گزینه در دست داشته باشد آن‌گاه ترجمه ارزش بحث توسط مترجمان نظریه‌پرداز را پیدا می‌کند. به‌همین ترتیب، زمانی که گزینه‌های متعددی در دست باشد و هیچ نظریه مشخصی در رابطه با چگونگی کاهش پیچیدگی متن وجود نداشته باشد، زمینه‌ای برای طرح و بررسی بحث‌های مرتبط با گفتمان‌های فلسفی به‌وجود می‌آید. این امر را می‌توان در بیشتر نظریه‌ها و روش‌های مرتبط مشاهده کرد.

نکته مهم دیگری که نباید از نظر دور داشت این است که گفتمان‌های فلسفی، با توجه به این مسئله که چندین گزینه در رابطه با آن‌ها در دسترس است، تمایل شدیدی به بازنگری و تجدید نظر دارند. تدوین کلمات مناسب با کلمات جایگزین جزء وظایف فلسفه است. از سوی دیگر، یکی از وظایف مطالعات ترجمه انطباق و طرح کلمات می‌باشد. بدین ترتیب، اینکه چه نوع گفتمان‌های فلسفی از دست رفته‌اند، جزئی از منطق موجود در فعالیت‌های روزمره است که باعث می‌شود مترجمان دائماً سعی در کاهش پیچیدگی متن داشته باشند. برای انجام این کار و حفظ تعادل کلی باید یاد بگیریم که چگونه در سیستم‌های ادراکی عظیم، از پایین به بالا یعنی از سمت عملکردهای واقعی و نه از بالا به پایین یعنی از سمت سیستم‌های مفهومی فکر کنیم.

کتابنامه

1. Ammann, M. (1994). Von Schleiermacher bis Sartre: Translatologische Interpretationen. In M. Snell-Hornby, F. P. Ochhacker and K. Kaendl (eds) *Translation Studies: An Interdiscipline* (pp. 37-44). Amsterdam: John Benjamins.

2. Badawi, A. (1968). *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe*. Paris: Vrin.
3. Benjamin, A. (1989). *Translation and the Nature of Philosophy: A New Theory of Words*. London: Routledge.
4. Benjamin, W. (1970). The task of the translator (H. Zohn, trans.). In W. Benjamin (H. Arendt, ed.) *Illuminations* (pp. 69-82). London: Fontana (original work published in 1923).
5. Berman, A. (1985). La traduction et la lettre: Ou l'auberge du lointain. In A. Berman (ed.) *Les Tours de Babel* (pp. 35-100). Mauvezin: Trans-Europ-Repress.
6. Berman, A. (1992). *The Experience of the Foreign: Culture and Translation in Romantic Germany* (S. Heyvaert, trans.). Albany: State University of New York Press.
7. Bigelow, J. (1978). Semantics of thinking, speaking and translation. In F. Guenther and M. Guenther-Reutter (eds) *Meaning and Translation: Philosophical and Linguistic Approaches* (pp. 109-135). London: Duckworth.
8. Blanchot, M. (1949). Traduit de... In M. Blanchot *La Part du feu* (pp. 173-187). Paris: Gallimard.
9. Bourdieu, P. (1994). *In Other Worlds: Essays towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
10. Burge, T. (1978). Self-reference and translation. In F. Guenther and M. Guenther-Reutter (eds) *Meaning and Translation: Philosophical and Linguistic Approaches* (pp. 137-153). London: Duckworth.
11. Chau, S.S.C. (1984). Hermeneutics and the translator: The ontological dimension of translating. *Multilingua* 3 (2), 71-7.
12. Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
13. Chesterman, A. (1999). The empirical status of prescriptivism. *Folia Translatologica* 6, 9-19.
14. Davidson, D. (1984). *Enquiries into Truth and Interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
15. Deleuze, G. (1977). Intellectuals and power: A conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze. In M. Foucault *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews by Michel Foucault* (D.E. Bouchard, ed.; S. Simon, trans.). Ithaca, NY: Cornell University Press.
16. Derrida, J. (1985). Des tours de Babel (English and French versions, J. Graham, trans.). In J. Graham (ed.) *Difference in Translation* (pp. 165-207; 209-248). Ithaca, NY: Cornell University Press.
17. Feleppa, R. (1988). *Convention, Translation, and Understanding: Philosophical Problems in the Comparative Study of Culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
18. Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
19. Frege, G. (1984). *Collected Papers on Mathematics, Logic, and Philosophy* (B. McGuinness, ed. and M. Black, trans.). Oxford: Blackwell.

20. Grant, C.B. (1999). Fuzzy interaction in dialogue interpreting: Factual replacements, autonomy and vagueness. *Linguistica Antwerpiensa* 33, 85-100.
21. Guenther, F. and Guenther-Reutter, M. (eds) (1978) *Meaning and Translation: Philosophical and Linguistic Approaches*. London: Duckworth.
22. Hart, W. D. (1970). On self-reference. *Philosophical Review* 79, 523-528.
23. Heidegger, M. (1963). Excerpts from *Der Satz vom Grund* [1957]. In H.J. Storig (ed.) *Das Problem des Übersetzens* (pp. 395-409). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
24. Hirsch, A. (ed.) (1997). *Übersetzung und Dekonstruktion*. Frankfurt: Suhrkamp.
25. Jakobson, R. (1959/2000). On linguistic aspects of translation. In R.A. Brower (ed.) *On Translation* (pp. 232-239). Cambridge MA: Harvard University Press. (Reprinted in Venuti, L. (ed.) (2000) *The Translation Studies Reader* (pp. 113-18). London: Routledge.)
26. Johnson, B. (1985). Taking fidelity philosophically. In J. Graham (ed.) *Difference in Translation* (pp. 142-48). Ithaca, NY: Cornell University Press.
27. Katz, J. (1978). Effability and translation. In F. Guenther and M. Guenther-Reutter (eds) *Meaning and Translation: Philosophical and Linguistic Approaches* (pp. 191-234). London: Duckworth.
28. Ladamir, J-R. (1979). *Traduire: Theoremes pour la traduction*. Paris: Payot.
29. Lafarga, F. (ed.) (1996) *El discurso sobre la traducción en la historia: Antologia bilingue*. Barcelona: EUB.
30. Laygues, A. (2001). Review article of Buber, Marcel, and Levinas. In A. Pym (ed.) *The Return to Ethics*. Special issue of *The Translator* 7 (2), 315-19.
31. Lefevere, A. (1991). Translation and comparative literature: The search for the center. *TTR. Traduction Terminologie, Redaction* 4 (1), 129-44.
32. Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.
33. Levy, J. (1967). Translation as a decision process. In *To Honor Roman Jakobson* (Vol. 2; pp. 1171-82). The Hague and Paris: Mouton. (Reprinted in L. Venuti (ed.) (2000). *The Translation Studies Reader* (pp. 148-59). London: Routledge.)
34. Melby, A. & Warner, T.C. (1995). *The Possibility of Language: A Discussion of the Nature of Language, with Implications for Human and Machine Translation*. Amsterdam: Benjamins.
35. Meschonnic, H. (1973/1999). *Poétique du traduire*. Paris: Verdier.
36. Monacelli, C. and Punzo, R. (2001). Ethics in the fuzzy domain of interpreting: A 'military' perspective. In A. Pym (ed.) *The Return to Ethics*. Special Issue of *The Translator* 7 (2), 265-82.
37. Nouss, A. (2001). In praise of betrayal. In A. Pym (ed.) *The Return to Ethics*. Special issue of *The Translator* 7 (2), 283-295.
38. Pecheux, M. (1975). *Les Verdes de la palice*. Paris: Maspero.
39. Peirce, C.H. (1931-58) *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (8 vols) (C. Hartshorne, P. Weiss, and A. Burks, eds). Cambridge, MA: Harvard University Press.

40. Pym, A. (1997). *Pour une éthique du traducteur*. Arras: Artois Presses Université.
41. Pym, A. (1998). *Method in Translation History*. Manchester: St Jerome.
42. Pym, A. (ed.) (2001). *The Return to Ethics*. Special issue of *The Translator* 7 (2). 169-181.
43. Quine, W.V.O. (1959). Translation and meaning. In R.A. Brower (ed.) *On Translation*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Reprinted in L. Venuti (ed.) (2000). *The Translation Studies Reader* (pp. 94-112). London: Routledge.)
44. Quine, W.V.O. (1969). Linguistics and philosophy. In S. Hook (ed.) *Language and Philosophy*. New York: University Press.
45. Robinson, D. (1991). *The Translator's Turn*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
46. Robinson, D. (1992). Classical theories of translation from Cicero to Aulus Gellius. *TEXTconTEXT* 7, 15-55.
47. Robinson, D. (1996). *Translation and Taboo*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
48. Robinson, D. (1997). *Translation and Empire: Postcolonial Theories Explained*. Manchester: St Jerome.
49. Robinson, D. (ed.) (2001). *Western Translation Theory from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St Jerome.
50. Schleiermacher, F. (1838). Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens. Lecture delivered in 1813. In *Sämtliche Werke, Dritte Abteilung: Zur Philosophie* (Vol. 2; pp. 207-245). Berlin: Reimer. (English version: On the different methods of translating. In D. Robinson (ed. and trans.) (1997) *Western Translation Theory from Herodotus to Nietzsche* (pp. 225-38). Manchester: St Jerome.
51. Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Varela, F.J. (1992). *Un know-how per l'etica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
53. Venuti, L. (1995). *The Translator's Invisibility: A History of Translation*. London: Routledge.
54. Venuti, L. (1998). Introduction. In L. Venuti (ed.) *Translation and Minority*. Special issue of *The Translator* 4 (2), 135-144.
55. Vermeer, H.J. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (ed.) *Readings in Translation Theory* (pp. 173-87). Helsinki: Oy Firm Lectura. (Reprinted in L. Venuti (ed.) (2000) *The Translation Studies Reader* (pp. 221-32). London: Routledge.)
56. Vermeer, H.J. (1996). *Das Übersetzen im Mittelalter (13. and 14. Jahrhundert)* (2 vols). Heidelberg: TEXTconTEXT Verlag.
57. von Humboldt, W. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Zweiter Nachdruck (1968 facsimile: Bonn-Hannover-Munich: Diimmlers Verlag).

- 58.von Wright, G.H. (1968). *An Essay in Deontic Logic and the Theory of Action*. Amsterdam: North-Holland.
- 59.Watzlawick, P., Bavelas, J.B. and Jackson, D.D. (1967) *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton.

طراحی و اعتبارسنجی پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه و ارتباط آن با راهبردهای حل مسئله در ترجمه

رؤیا عراقیان (کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا، مشهد، ایران)

ra.araghian@gmail.com

بهزاد قنصولی (استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

ghonsooly@ferdowsi.um.ac.ir

افسانه غنی‌زاده (استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا، مشهد، ایران)

ghanizadeafsane@yahoo.com

چکیده

ماهیت بین‌رشته‌ای مطالعات ترجمه دیدگاه‌های وسیعی را در سال‌های اخیر در حوزه تحقیق و پژوهش این رشته گشوده است. در این راستا، توجه نه تنها به سمت محصول نهایی ترجمه، بلکه به پردازش و نقش‌آفرینان اصلی آن معطوف شده است. از جمله این امور بررسی فرآیندهای شناختی و احساسی مترجمان است. با نظر به تأثیر در خور توجه مفهوم خودکارآمدی بر رفتار و کنش افراد، پژوهش حاضر بر آن است تا رابطه میان خودکارآمدی مترجمان و راهبردهای حل مشکل در ترجمه آن‌ها را مورد ارزیابی قرار دهد. بدین منظور، دو پرسش‌نامه در زمینه مفاهیم پایه‌ای خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه طراحی شده و اعتبار آن را سنجیده شده است. هفتاد و شش دانشجوی ارشد و دکتری ترجمه در این تحقیق شرکت کردند. نتایج تحلیل داده و محاسبات آماری رابطه معناداری را بین احساس خودکارآمدی مترجمان و راهبردهای حل مشکل در ترجمه آن‌ها نشان داد. از آنجا که نقش باورهای کارآمدی مترجمان در گزینش و اعمال راهبردها در مواجهه با مشکل در فرآیند ترجمه حائز اهمیت است، یافته‌های این پژوهش در آموزش و برنامه تحصیلی ترجمه مفید خواهد بود.

کلیدواژه‌ها: خودکارآمدی، راهبردهای ترجمه، فعالیت‌های تصمیم‌گیری و حل مشکل، شناخت، فراشناخت

۱. مقدمه

با توجه به نقش عوامل احساسی تقریباً در همه جنبه‌های زندگی بشر، تحقیق اثربخشی خودکارآمدی در رفتار و کنش افراد جایگاه شایان توجهی در این سال‌ها به ویژه در میان روان‌شناسان و کارشناسان آموزش یافته است. پس از انتشار خودکارآمدی: به‌سوی یکپارچه‌سازی نظریه دگرگونی رفتاری (باندورا، ۱۹۷۷) این سازه در بافت‌ها و رشته‌های گوناگونی مانند مشکلات مرتبط با ورزش و سلامت و اکنون آموزش، به‌خصوص انگیزه تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت (پاژاره، ۱۹۹۶). شماری از این پژوهش‌ها در باب رابطه خودکارآمدی و مهارت‌های زبانی صورت گرفت: تأثیر خودکارآمدی بر موفقیت در درس ریاضی و زبان انگلیسی (ویج فیلد، ۱۹۹۴، به‌نقل از پینریچ و شانک، ۱۹۹۶)، خودکارآمدی و به‌کارگیری راهبردهای فراگیری زبانی در میان معلمان تازه‌کار انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (سو و وانگ، ۲۰۰۵) و همین‌طور در بین دانش‌آموزان مدرسه (ماگو و الیور، ۲۰۰۷)، خودکارآمدی و بسندگی نگارش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (ارخان و سابان، ۲۰۱۱)، خودکارآمدی و پیشرفت خواندن در زبان خارجی (قنسولی و الهی، ۲۰۱۰)، خودکارآمدی و مهارت شنیداری (چن و همکاران، ۲۰۰۷؛ رحیمی و عابدینی، ۲۰۰۹)، خودکارآمدی و خود ارزیابی در انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (کوروئادو-الیگرو، ۲۰۰۶)، خودکارآمدی و تفکر انتقادی دانشجویان رشته زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (معافیان و غنی‌زاده، ۲۰۱۱)، خودکارآمدی و موفقیت در زبان انگلیسی عمومی (قنسولی، الهی و گلپرور، ۲۰۱۲)، خودکارآمدی و خود تنظیمی^۱ (قنسولی و غنی‌زاده، ۲۰۱۳)، خودکارآمدی و فراشناخت (قنسولی، خواجه‌وی و محجوبی، ۲۰۱۴). ترجمه که از نظر آنجلونی (۲۰۱۰) کنش رده بالای شناختی است، فرآیندی متشکل از تصمیم‌گیری و راهبردهای حل مشکل تلقی می‌شود. به‌عقیده درویش (۱۹۹۹) محدودیت‌های چندگانه‌ای در سطوح و مراحل مختلف، فرآیند ترجمه را در

1. Self-regulation

بر گرفته است. گرچه اساس پردازش ترجمه را راهبردها تشکیل می‌دهند که در پی آن‌ها تصمیم‌های مقتضی اتخاذ می‌شود، آثار موجود حاکی از بی‌توجهی نسبت به آن‌هاست. از طرفی، توانش راهبردی در میان پنج خرده‌توانش مدل توانش ترجمه پخته از درجه اهمیت فراوانی برخوردار است و در حل مشکل و برقراری ارتباط درونی میان سایر خرده‌توانش‌ها نیز نقش بسزایی دارد (پخته، ۲۰۰۳). این خرده‌توانش در جای خود نیز با مؤلفه روان‌فیزیولوژیک در ارتباط است که بر سازوکارهای شناختی و رفتاری و روان‌حرکتی^۱ دلالت دارد (پخته، ۲۰۰۳). در نتیجه، خودکارآمدی و راهبردهای حل مشکل در ترجمه مطابق این مدل می‌توانند در برابر یکدیگر سهیم باشند. با این حال، فقدان پژوهش، ما را بر آن داشت تا این ارتباط را در این کاوش بسنجیم؛ به عبارتی می‌خواهیم ببینیم آیا خودکارآمدی مترجمان بر فرآیند پیچیده تصمیم‌گیری و حل مشکل حین ترجمه تأثیر دارد، چگونه و تا چه میزان. بنابراین سؤال‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. آیا پرسش‌نامه نوساخته خودکارآمدی ترجمه، از روایی و پایایی برخوردار است؟
۲. آیا پرسش‌نامه نوساخته راهبردهای حل مشکل در ترجمه، از روایی و پایایی برخوردار است؟
۳. آیا ارتباط معناداری میان نمرات خودکارآمدی دانشجویان ترجمه و نمرات راهبردهای حل مشکل آن‌ها در ترجمه وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. خودکارآمدی

خودکارآمدی، مفهوم اصلی نظریه شناخت اجتماعی باندورا (۱۹۸۶)، این گونه تعریف می‌شود: «باور به توانایی در سامان‌دهی و اجرای مراحل کاری که مستلزم اداره موقعیت‌های آتی است» (۱۹۹۴، ص. ۲). در این نظریه، سه متغیر عمده، کنش

1. Psychomotor

افراد را تعیین می‌کند: رفتاری، شخصی، و محیطی. این متغیرها «نظام علی معلولی یکپارچه‌ای» (باندورا، ۱۹۹۷، ص. ۲۴) را پدید می‌آورند که بر یکدیگر اثری دوسویه می‌گذارند. یعنی رفتار متأثر از سازوکارهای روان‌شناختی و عوامل اجتماعی ساختاری است. در واقع، «میزان انگیزه، حالات روحی، و کنش اشخاص بیش از همه بر آنچه باور دارند وابسته است تا آنچه واقعیت عینی داشته باشد» (باندورا، ۱۹۹۷، ص. ۲). در مجموع، باور خودکارآمدی متوجه خود توانایی نیست بلکه تلقی از آنچه بتوان با قابلیت موجود انجام داد.

شایسته است به خاطر داشته باشیم که خودکارآمدی با کارآمدی، عزت نفس^۱، اعتماد به نفس^۲ و خودشناسی^۳ متفاوت است. کارآمدی به قدرت اعمال تأثیر، عزت نفس به حس ارزشمندی، اعتماد به نفس به واژه‌ای کلیشه‌ای تا سازه‌ای نظری (باندورا، ۱۹۹۷)، و خودشناسی به ارزیابی مهارت‌ها و احساس ارزشمندی در راستای رفتار مورد نظر اشاره دارد (پاژاره، ۲۰۰۹).

باندورا چهار منبع را برای خودکارآمدی معرفی می‌کند که شامل تجربهٔ بسندگی^۴، تجربهٔ غیر مستقیم^۵، ترغیب اجتماعی^۶، و حالات روان‌شناختی^۷ است. منبع اول که از همه مهمتر است مصداق استنباط مثبت فرد از فعالیت‌های پیشین خود می‌باشد. تجربهٔ غیر مستقیم بیانگر مواردی است که شخص با مشاهدهٔ دستاورد سایرین یا از طریق رویکرد همانندسازی صاحب انگیزه شده و اطمینان می‌یابد به اینکه دارای همان توانایی در کسب موفقیت است. ترغیب اجتماعی دربارهٔ ارزیابی یا قضاوت کلامی دیگران است که باعث ارتقای تصورات درونی فرد می‌شود؛ البته در صورتی که از سوی افراد موثق، امین و متخصص صورت بگیرد (باندورا، ۱۹۹۷). در نهایت،

-
1. Self-esteem
 2. confidence
 3. self-concept
 4. Mastery experience
 5. Vicarious experience
 6. Social persuasions
 7. Psychological states

حالات روان‌شناختی به اضطراب، نگرانی، و انگیزتگی^۱ مؤثر بر گمان‌های شخصی گفته می‌شود.

باورهای خودکارآمدی، فعالیت‌های انسانی را از طریق چهار فرآیند شناختی، انگیزشی، احساسی و گزینشی کنترل می‌کنند (باندورا، ۱۹۹۷). در نظریه شناخت اجتماعی، رفتار ارادی و آگاهانه است که با «تدبیر در جهت هدفی معین» (باندورا، ۱۹۹۳، ص. ۱۱۸) ضابطه‌مند می‌شود. به واسطه جریان‌های انگیزه‌محور متأثر از این پندارها، تدبیر به انگیزه تبدیل شده و عمل متعاقب، نیرویی محرک برای چالش‌های فردی محسوب می‌شود. فرآیندهای احساسی که مرتبه نگرانی یا اضطراب را در مواجهه با موقعیت‌های بالقوه خطرناک بازگو می‌کند، استنباط اشخاص از توانایی‌هایشان را تحت الشعاع قرار می‌دهد. خودکارآمدی نه تنها عوامل استرس‌زا را در اختیار خود می‌گیرد بلکه در مقایسه با انگیزتگی اضطرابی، پیش‌بینی درستی از رفتار را ارائه می‌کند (باندورا ۱۹۹۳). در نهایت اینکه در فرآیندهای گزینشی، تصورات خودکارآمدی انتخاب حرفه و محیط افراد را در طول دوره زندگی تعیین می‌کند.

به عقیده باندورا و سایرین، خودکارآمدی در نیل به هدف، انجام وظایف، و گذر از چالش‌ها نقش چشمگیری دارد. به علاوه، تلاش، پشتکار، و استقامت شخص نشان دهنده حس قدرتمند خودکارآمدی اوست (پاژاره ۱۹۹۶). براون (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد که هر فعالیت شناختی یا احساسی به دور از اتکای به نفس و ایمان به کارایی‌های فردی در رویارویی با امور زندگی امکان‌پذیر نیست. برنارد (۱۹۹۷) مشخصه‌های خودکارآمدی را این گونه بیان می‌کند: صاحبان باورهای عالی خودکارآمدی مشکلات را تکالیفی ناتمام می‌پندارند، از ژرفای وجود جذب کار می‌شوند، تعهد صادقانه در برابر علایق و کردار خود نشان می‌دهند، موفقیت‌های خود را به توانش و کوشش نسبت می‌دهند و خود را در اندک زمانی از شکست و ناخرسندی بازپایی می‌کنند. در مقابل، خودکارآمدی در سطوح نازل به اجتناب از

1. Arousal

فعالیت‌های دشوار ختم می‌شود. افرادی از این دست تکالیف را ورای توانایی‌های خود قلمداد می‌کنند. افزون بر این، بر ناکامی‌ها و پیامدهای منفی تمرکز می‌کنند، علت آن‌ها را به عدم توانایی استناد کرده و اعتماد به نفس را بی‌درنگ از دست می‌دهند.

در پی تأثیر فوق‌العاده خودکارآمدی، این مفهوم به یکی از مهمترین موضوع‌های پژوهش در حوزه‌های گسترده‌ای از جمله روان‌شناسی و آموزش تبدیل شده است. به‌عنوان نمونه، تأثیر خودکارآمدی بر ترس (باندورا، ۱۹۸۳)، افسردگی (دیویس و یاتز، ۱۹۸۲)، تسکین درد (مانینگ و رایت، ۱۹۸۳)، استعمال دخانیات (گارسیا اشمیت و دورفلر، ۱۹۹۰) و عملکرد ورزشکاران (بارلینگ و آبل، ۱۹۸۳). در تعلیم و تربیت، دامنه تحقیقات شامل کارکرد حیاتی باورهای کارآمدی در گزینش حرفه و رشته تحصیلی، پیشرفت دانش‌آموزان و تجارب آموزشی آموزگاران و موفقیت و انگیزه علمی است (پاژاره ۲۰۰۳). کولینز (۱۹۸۲) خودکارآمدی در درس ریاضی را در میان کودکان دارای توانش کم، متوسط، و بالای ریاضی بررسی کرده است. نتایج حاکی از آن بود که سطوح ممتاز کارآمدی منجر به اجرای بهتر می‌شود و فرقی نمی‌کند از چه میزان توانایی بهره برده‌اند. محققانی مانند رأس (۱۹۹۲) نیز بر نقش بنیادی خودکارآمدی معلمان در اهداف تعلیم و دستاوردهای دانش‌آموزان صحنه گذارده‌اند. به‌همین نحو، همبستگی معناداری بین خودکارآمدی و موفقیت دانش‌آموزان در درس ریاضی و انگلیسی در آغاز و پایان سال تحصیلی وجود داشت (ویگفیلد، ۱۹۹۴؛ به‌نقل از پیتتریچ و شانک، ۱۹۹۶). این سازه در زمینه راهبردهای یادگیری زبان‌آموزگاران بدو خدمت (سو و وانگ، ۲۰۰۵) و همین‌طور دانش‌آموزان ابتدایی و دبیرستان (ماگو و الیور، ۲۰۰۷) بررسی شده است که هر دو به‌کارگیری راهبردها را بیشتر در بین دانش‌آموزان با مرتبه بالای کارآمدی خاطر نشان می‌کرد. تمامی این یافته‌ها منطبق با ادعای باندورا مبنی بر تأثیر فراوان پندارهای خودکارآمدی بر انگیزه و اعمال بیش از پیش فنون یادگیری است. در پژوهش قنسولی و غنی‌زاده (۲۰۱۳) همبستگی معناداری میان خودکارآمدی و خودتنظیمی معلمان زبان انگلیسی

به‌عنوان زبان دوم به‌همراه تأثیر عامل تجربه و سن به‌دست آمد. افزون بر این، رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و فراشناخت به روش تحلیل مسیر^۱ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که هر دو عملکرد علمی معلمان کارآموز را از پیش تعیین می‌کند (قنسولی و دیگران، ۲۰۱۴). از طرف دیگر، کورونادو-الیگرو (۲۰۰۸) تأثیری متقابل میان باورهای عمومی خودکارآمدی و خودارزیابی دانش‌آموزان در فراگیری زبان خارجی یافت. از این رو، با توجه به یافته‌های تجربی دال بر جایگاه ویژه خودکارآمدی در بهره‌بری از راهکارهای مؤثرتر در تعلیم و آموزش، می‌توان تأثیر احتمالی خودکارآمدی و راهبردهای حل مشکل در ترجمه بر یکدیگر را فرضیه‌سازی کرد که بر همین اساس پژوهش حاضر پایه‌ریزی شد.

۲.۲. راهبردهای حل مشکل در ترجمه

به‌نظر می‌رسد تعریف روشنی از مفهوم راهبرد در ترجمه ارائه نشده، چرا که استفاده‌های گوناگونی از آن صورت گرفته و قابل تعمیم به هر فعالیت ترجمه‌ای نیز نیست. گاهی نیز ممکن است اصطلاحات دیگری مثل رویکرد، فن و رهیافت به جای آن به‌کار رود. به‌رغم اختلاف نظرهای فراوان، پژوهشگرانی همچون رینگز (۱۹۸۶) راهبرد ترجمه را این گونه توصیف می‌کنند: تدابیر بالقوه هوشیارانه مترجمان در رفع مشکلات خاص در ترجمه در چارچوب ترجمه‌ای معین. چسترمن (۱۹۹۷) ویژگی‌های عام راهبردهای ترجمه را هدفدار، مشکل‌محور، بین فردی و کاربرد آگاهانه ترسیم می‌کند. آنچه راهبرد را از غیر راهبرد متمایز می‌کند عنصر آگاهی است (کوهن، ۱۹۹۸). با این وجود، سگونو (۱۹۹۶) راهبردهای ترجمه را رویکردی هم ارادی و هم غیر ارادی می‌داند. طبقه‌بندی‌های مختلفی برای راهبردهای ترجمه ارائه شده است. رینگز (۱۹۸۶) انواع راهبردها را، درک متن^۲، معادل‌یابی^۳، معادل‌آزمایی^۴،

1. Path analysis
2. Comprehension
3. Equivalent retrieval
4. Equivalent monitoring

چاره‌گزینی^۱ و کوتاه‌سازی^۲ می‌داند. راهبردهای ژرلف (۱۹۸۶) در مجموعه‌ای ظاهراً پیچیده‌تر گنجانده شده که شامل مشکل‌یابی^۳، تحلیل زبان‌شناسی^۴، حفظ و بازیابی^۵، جستجوی کلی و گزینش^۶، استدلال و ارجاع متنی^۷، مفهوم‌سازی^۸ و کارآزمایی^۹ است. مندل و جنسن (۱۹۹۶)، از طرفی، تمایزی بین راهبردهای فرآوری^{۱۰} و ارزیابی^{۱۱} قائل می‌شوند که اولی به دریافت^{۱۲} و کوتاه‌سازی و دومی به بسندگی^{۱۳} و پذیرفتگی^{۱۴} رده‌بندی می‌شوند. سگونو (۱۹۹۶) چهار مقوله را معرفی می‌کند تحت عناوینی چون راهبردهای بینافردی، جستجو، ارجاع و ارزیابی و ژاکسلین (۱۹۹۳) راهبردها را کلی و جزئی در نظر می‌گیرد.

راهبردهای ترجمه در روند ترجمه جایگاهی محوری دارند؛ هر ترجمه‌ای مستلزم راهبردی خاص و هر مترجم راهبردی منحصر به خود دارد (ودیت، ۲۰۰۵). وانگهی، عملکرد عمده راهبردهای ترجمه، حل مشکل در سایه چاره‌اندیشی و تصمیم‌گیری است. با این همه، عمل ترجمه ترکیبی از هر دو محسوب می‌شود. به گفته ژاکسلین (۱۹۹۹) راهبردهای ترجمه «از ماهیتی اکتشافی و انعطاف‌پذیر برخوردار بوده و انتخاب آن‌ها متضمن تصمیمی بر پایه اهداف مترجم می‌باشد». بنابراین، مرحله آغازین راهبردها در تشخیص مشکل و مرحله پایانی آن‌ها در امکان رفع یا عدم رفع مشکل نهفته است (لورچر، ۱۹۹۲). افزون بر این، مطالعات شناختی اذعان می‌کنند که ترجمه، رفتاری در جهت حل مشکل است (ژاکسلین، ۲۰۰۲).

1. Decision-making
2. Reduction
3. Problem identification
4. Linguistic analysis
5. Storage and retrieval
6. General search and selection
7. Text inferencing and reasoning
8. Contextualization
9. Task monitoring
10. Production
11. Evaluation
12. Achievement
13. Adequacy
14. Acceptability

مهمتر از همه، مشکلات ترجمه در کلام نیومارک (۱۹۸۸) «قلب نظریه ترجمه را تشکیل می‌دهند». گرچه توجه کمی به مشکلات ترجمه معطوف شده، پژوهش‌های ترجمه از آن‌ها غافل نبوده و نیست (ویلز ۱۹۹۴).

حل مشکل در ترجمه دانش زیادی می‌طلبد. این دانش شامل دانش اظهاری و کاربردی است که اولی به دانسته‌های ذهن و تجربیاتی درباره فعالیت‌های روزمره و دومی به اطلاعات پایه‌ای به همراه دانش پویا و راهبردی دلالت دارد. غیر حرفه‌ای‌ها از دانش اظهاری و حرفه‌ای‌ها از دانش کاربردی بهره می‌برند و تعامل بین دانش و تجربه است که به تصمیم‌گیری و حل مؤثر مشکل در ترجمه منتهی می‌شود (کاسیاکاسکا-اکانسکا، ۲۰۱۳). همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، توانش راهبردی مهم‌ترین توانش در مدل پکته (۲۰۰۳) در روند حل مشکل نقشی اساسی ایفا می‌کند. به ادعای لطفی‌پور ساعدی (۱۹۹۶) ترجمه ابزار برقراری ارتباط بین زبانی و بین نشانه‌ایست و نوع راهبردهای مورد استفاده مترجمان به ابقای مسیر ارتباطی میان نویسنده متن اصلی و خواننده متن مقصد متکی است.

از دهه نود میلادی به بعد تحقیقات تجربی بر پردازش ترجمه متمرکز شده‌اند. در رویکردهای فرآیندمحور، فعالیت‌های مترجم حین ترجمه ضبط شده و پس از آن با شیوه‌هایی مانند برون‌فکنی اندیشه تحلیل می‌شود. در واقع، پژوهش‌هایی از این دست این امکان را فراهم کرده‌اند تا فرآیندهای روان‌شناختی مترجمان هنگام حل مشکل در ترجمه مورد کنکاش قرار گیرند. از این نمونه پژوهش‌ها می‌توان به لورچر (۱۹۸۶)، (۱۹۹۱) اشاره کرد. او از ۴۸ آلمانی که زبان انگلیسی را فرا می‌گرفتند خواست تا در ترجمه شفاهی متنی هر آنچه را که به ذهنشان می‌رسد بازگو کنند. انواعی از راهبردها شناسایی شدند. با این حال، راهبرد واحدی با وجود تفاوت‌های فردی مشاهده نشد. به بیانی دیگر، تمایزی میان مترجمان تازه‌کار و مجرب در خصوص کیفیت راهبردها البته به جز فراوانی و توزیع آن‌ها یافت نشد. به‌همین ترتیب، سگونو (۱۹۹۱) دو آگهی تبلیغاتی را به دانشجویان ترجمه در سطوح مختلف خبرگی^۱ داد تا از زبان

فرانسه به انگلیسی ترجمه کنند. راهبردهای سخنوران بومی زبان انگلیسی که به زبان مادری خود ترجمه می‌کردند بیشتر ارزیابی^۱ و بازبینی^۲ بود. در مقابل، اصول فرا گرفته و پردازش‌های واژگانی بیشتر مد نظر سخنوران غیر بومی قرار داشت. امیرپور و قنسولی (۲۰۱۴) نیز با استفاده از شیوه برون‌فکنی اندیشه، رابطه میان اشتیاق به ترجمه و راهبردهای ترجمه تعدادی از دانشجویان ارشد ترجمه را آزمایش کردند. نتایج ثابت کرد که میزان اشتیاق دانشجویان به ترجمه در کاربرد و تعداد راهبردهای آن‌ها مؤثر است.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت‌کنندگان

هفتاد و شش دانشجوی مقطع ارشد و دکتری در دانشگاه بین‌المللی امام رضا علیه‌السلام و دانشگاه فردوسی مشهد داوطلبانه در این پژوهش شرکت کردند. از میان آن‌ها ۱۹ مرد (۲۵٪)، ۵۴ زن (۷۱٪) بودند و ۳ نفر نیز جنسیت خود را در پرسش‌نامه درج نکرده بودند. زبان مادری این افراد فارسی و سابقه تحصیلی آن‌ها کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی و ادبیات انگلیسی بود. پس از شرح مختصری از اهداف تحقیق، پرسش‌نامه‌ها توزیع و از دانشجویان خواسته شد تا در منزل به آن‌ها پاسخ داده و جلسه آینده تحویل پژوهشگران دهند.

۳.۲. ابزار پژوهش

مجموعه‌ای از دو پرسش‌نامه تحت عنوان خودکارآمدی ترجمه و راهبردهای حل مشکل در ترجمه، ابزارهای اصلی این پژوهش را تشکیل دادند. هر کدام به ترتیب دارای ۳۰ و ۲۳ سؤال پنج‌قسمتی متشکل از گزینه‌های همیشه، اغلب، گاهی، به ندرت و هرگز بود. نمره‌های هر بخش بر اساس مفهوم مورد نظر از ۵ (حداکثر) تا ۱ (حداقل) محاسبه شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد نام خود در پرسش‌نامه‌ها

1. Revising
2. Monitoring

بنویسند و این اطمینان به آن‌ها نیز داده شد که پاسخ‌ها کاملاً محرمانه خواهد ماند. اطلاعات آماری از قبیل جنسیت، سن، تجربه آموزشی، و سطح تحصیلات از آن‌ها خواسته نشد. یافته‌ها به تفصیل در بخش نتایج آورده شده است.

۴. نتایج

سؤال اول و دوم پژوهش به موضوع روایی و پایایی پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه و راهبردهای حل مشکل در ترجمه می‌پردازد. هدف نخست پژوهش حاضر، طراحی مقیاس اندازه‌گیری برای سنجش اثر احتمالی احساس خودکارآمدی دانشجویان ترجمه بر راهبردهای ترجمه آن‌ها بود. بدین منظور، بر پایه مفاهیم بنیادی خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه که در بخش پیشینه پژوهش آمد، مجموعه‌ای از مطالب مورد نظر آماده شد. متعاقب مرحله امتیازدهی، داده‌ها در نرم‌افزار SPSS^۱ نسخه ۲۱ وارد و محاسبه شد. برای برآورد همسانی درونی یا پایایی موارد پرسش‌نامه‌ها، ضریب همبستگی آلفا به کار گرفته شد که برای پرسش‌نامه خودکارآمدی حدوداً ۰/۸۷ و برای پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه تقریباً ۰/۶۴ بدست آمد. لازم به ذکر است این مقدار نشان‌دهنده وضعیت مطلوب و قابل قبول به ترتیب برای پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه (TSEQ)^۲ و راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ)^۳ می‌باشد (جدول ۱).

جدول ۱. پایایی پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه (TSEQ) و راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ)

تعداد سؤال‌ها	ضریب آلفای کرونباخ	سازه‌ها
۳۰	۰/۸۶۷	TSEQ
۲۳	۰/۶۳۶	TPSSQ

1. Statistical Package for Social Science
2. Translation Self-Efficacy Questionnaire
3. Translation Problem Solving Strategy Questionnaire

جدول ۲ آمار توصیفی دو متغیر خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آمار توصیفی پرسش‌نامه‌های خودکارآمدی ترجمه (TSEQ) و راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ)

تعداد سؤال‌ها	انحراف معیار	پراش	میانگین	
۳۰	۱۲/۶۹۹	۱۶۱/۲۶۳	۱۱۴/۴۲	TSEQ
۲۳	۸/۰۹۹	۶۵/۵۹۹	۸۲/۱۰	TPSSQ

پیش از تخمین میزان تغییرپذیری میان عوامل به‌دست آمده در برابر سایر عوامل، آزمون کایزر-مایر-الکین^۱ برای محاسبه اندازه کفایت نمونه‌گیری در تحلیل عاملی و آزمون بارتلت^۲ برای سنجش سطح معناداری ضرایب همبستگی در جدول اعداد اعمال شد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون کایزر-مایر-الکین و بارتلت برای دو پرسش‌نامه TSEQ و TPSSQ

	TSEQ	TPSSQ
آزمون کفایت نمونه‌گیری کایزر-مایر-الکین	۰/۷۲۰	۰/۴۷۷
آزمون بارتلت	۱۰۹۶/۷۵۶	۳۵۹/۸۹۶
	۴۳۵	۲۵۳
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ می‌بینیم، آزمون بسندگی کفایت برای پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه از حداقل معیار که لازم است بیشتر از ۰/۶ باشد، برخوردار است و آزمون بارتلت نیز معنادار است، چرا که مقدار «پی» کمتر از ۰/۵ است. با توجه به مقدار سطح معناداری، فرضیه صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که بین اجزاء، همبستگی برقرار است. همچنین، مقدار بسندگی کفایت برای پرسش‌نامه

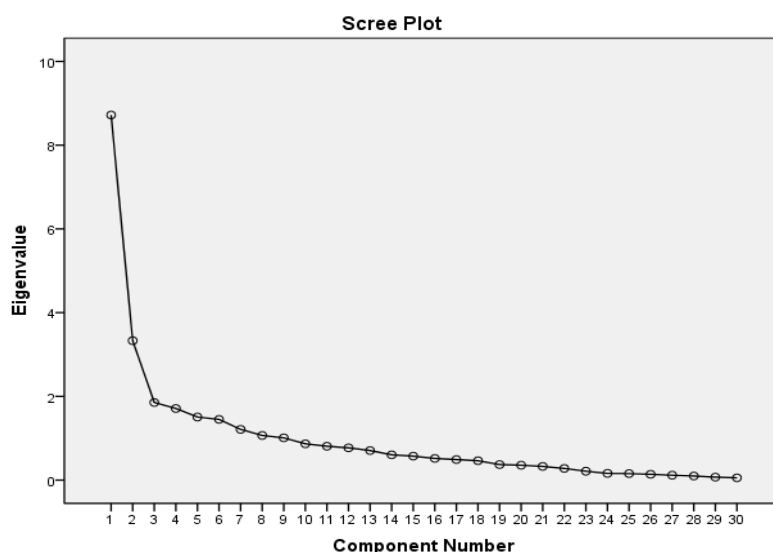
1. Kiaser-Meyer-Olkin (KMO)

2. Bartlett

راهبردهای ترجمه کمتر از ۰/۶ به دست آمد. البته از آنجایی که آزمون برای نمونه اولیه استفاده شده است، مقدار کم آن مشکلی را ایجاد نمی‌کند. به علاوه آزمون بارتلت نیز معنادار است، بنابراین فرضیه صفر پذیرفته نمی‌شود.

در پی اعمال تحلیل عاملی اکتشافی^۱ برای تعیین روابط درونی میان اجزای پرسش‌نامه، تعدادی عامل به دست آمد که در ادامه توضیح داده می‌شود:

۱. پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه (TSEQ):^۲ نه عامل از میان ۳۰ سؤال از طریق تجزیه و تحلیل عامل اصلی^۲ با استفاده از دوران واریماکس، بارگذاری شد (پیوست ۱). این مسئله در آزمون scree نیز تأیید می‌شود. همان‌طور که در شکل ۱ نمایان است، تعداد مطلوب عامل‌های به دست آمده دارای مقدار تابع^۳ بیشتر از یک می‌باشند و تنها ۷ عامل از ۹ عامل برای تشریح مفاهیم کلیدی پرسش‌نامه نامگذاری شدند.



شکل ۱. نمودار Scree عامل‌های بارگذاری شده از تجزیه و تحلیل عامل اصلی در پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه

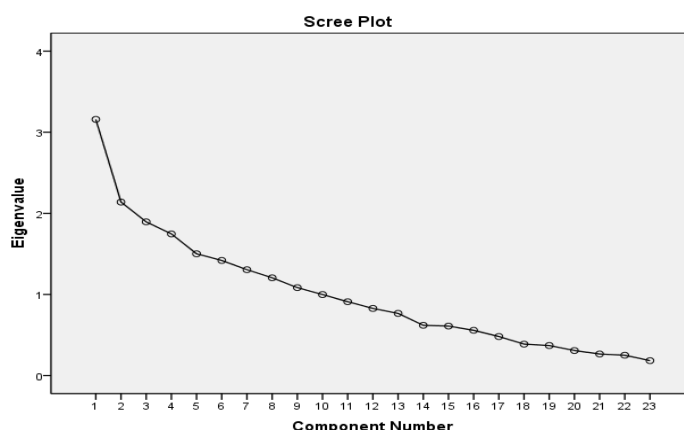
1. Exploratory factor analysis
2. Principal-components factor analysis
3. Eigenvalue

جدول ۴. عامل‌های به‌دست‌آمده و نامگذاری‌شده از تحلیل عامل اکتشافی پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه

عامل‌ها
۱. اشتیاق به ترجمه
۲. اعتماد به توانایی در ترجمه
۳. افزایش انگیزه برای ترجمه
۴. تأثیرناپذیری نکات اصلاحی همکاران در کاهش انگیزه
۵. کاهش انگیزه در برابر مشکلات
۶. ترجمه و احساس خوب
۷. نداشتن واهمه در برابر اشتباهات ترجمه

۲. پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه (TPSSQ): تجزیه و تحلیل

عامل اصلی این پرسش‌نامه نیز به بارگذاری ۹ عامل منتهی شد (پیوست ۲). از آنجایی که سایر عوامل، تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر میزان تغییرات وارد نمی‌کنند، نرم‌افزار از آن‌ها صرف نظر کرد. نمودار Scree نشان می‌دهد که عامل‌های به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل عامل اصلی دارای مقدار تابع بیشتر از یک می‌باشند (شکل ۲). در نهایت، ۵ عامل بر اساس مفاهیم عامل‌های به‌دست‌آمده نامگذاری شدند (جدول ۵).



شکل ۲. نمودار Scree عامل‌های بارگذاری‌شده از تجزیه و تحلیل عامل اصلی در پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه

جدول ۵. عامل‌های به‌دست‌آمده و نامگذاری‌شده از تحلیل عامل اکتشافی پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه

عامل‌ها
۱. راهبرد فراشناختی (ارزیابی و طراحی راهبرد)
۲. مرور متن ترجمه برای تسهیل ترجمه بعدی
۳. ترجمه سپس ارزیابی
۴. مرور متن قبل از ترجمه
۵. استفاده از فرهنگ لغت

سؤال سوم پژوهش راجع به بررسی ارتباط میان نمرات خودکارآمدی و راهبردهای ترجمه دانشجویان است. برای پاسخ به این سؤال، فرمول همبستگی پیرسون^۱ مورد استفاده قرار گرفت تا ابتدا ارتباط احتمالی بین ۹ عامل به‌دست‌آمده از هر پرسش‌نامه سنجیده شود (جدول ۶).

جدول ۶. ضرایب همبستگی میان خودکارآمدی ترجمه و راهبردهای حل مشکل در ترجمه

	۱	۲
TPSSQ ^۱	۱/۰۰	
TSEQ ^۲	۰/۰۹۸	۰۰,۱

*** سطح معناداری همبستگی در ۰/۰۱

ضریب همبستگی ۰/۹۸ بر نبود رابطه معنادار اشاره دارد؛ زیرا مقدار «پی» بیشتر از ۰/۰۵ است، از این رو فرضیه صفر رد نمی‌شود. به عبارتی، بین ۹ عامل از هر دو پرسش‌نامه همبستگی وجود ندارد.

سپس پژوهشگران این تحقیق تصمیم گرفتند از منظر دیگری این رابطه را بسنجند. بدین منظور فرمول پیرسون بین ۷ عامل خودکارآمدی ترجمه و ۵ عامل راهبردهای ترجمه به‌کار گرفته شد (جدول ۴ و ۵). در این تحلیل مشخص شد که بین عامل اول از پرسش‌نامه راهبردها با عوامل اول و دوم پرسش‌نامه خودکارآمدی و

1. Pearson-product moment formula

همین‌طور عامل پنجم از پرسش‌نامه راهبردها با عامل سوم پرسش‌نامه خودکارآمدی همبستگی وجود دارد (جدول ۷).

جدول ۷. ضرایب همبستگی ۵ عامل پرسش‌نامه راهبردهای حل مشکل ترجمه (TPSSQ) و ۷ عامل پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه (TSEQ)

		TSEQ						
TPSSQ		عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	عامل ۷
عامل ۱	همبستگی پیرسون	**۰/۳۶۸	*۰/۲۹۰	۰/۰۸۹	۰/۰۲۸	۰/۰۴۸	۰/۱۶۶	**۰/۰۶۴
	سطح معناداری	۰/۰۰۱	۰/۰۱۱	۰/۴۴۲	۰/۸۱۰	۰/۶۸۳	۰/۱۵۳	۰/۵۸۰
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۲	همبستگی پیرسون	۰/۰۹۲	۰/۰۹۴	۰/۱۲۴	۰/۲۰۷	۰/۰۰۹	۰/۲۵۳	۰/۰۱۳
	سطح معناداری	۰/۴۳۱	۰/۴۲۰	۰/۲۸۴	۰/۰۷۶	۰/۹۴۰	۰/۰۲۸	۰/۹۱۴
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۳	همبستگی پیرسون	-۰/۰۳۹	-۰/۰۶۰	۰/۰۵۵	۰/۲۱۷	-۰/۰۲۱	۰/۰۹۶	-۰/۰۶۴
	سطح معناداری	۰/۷۳۹	۰/۶۱۰	۰/۶۳۵	۰/۰۶۳	۰/۸۵۸	۰/۴۰۷	۰/۵۸۱
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۴	همبستگی پیرسون	-۰/۰۲۳	۰/۱۲۰	-۰/۰۰۴	۰/۲۰۳	۰/۰۲۱	-۰/۰۱۱	-۰/۰۲۷
	سطح معناداری	۰/۸۴۰	۰/۳۰۲	۰/۹۷۲	۰/۰۸۳	۰/۸۵۷	۰/۹۲۲	۰/۸۱۹
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶
عامل ۵	همبستگی پیرسون	۰/۰۰۴	۰/۰۶۹	**۰/۳۵۴	۰/۰۴۹	-۰/۰۸۷	۰/۰۹۴	-۰/۰۰۸
	سطح معناداری	۰/۹۷۳	۰/۵۵۳	۰/۰۰۲	۰/۶۸۱	۰/۴۶۰	۰/۴۲۰	۰/۹۴۲
	تعداد	۷۶	۷۶	۷۶	۷۴	۷۴	۷۶	۷۶

** سطح معناداری همبستگی در ۰/۰۱

۶. بحث

این مسئله به اثبات رسیده که خودکارآمدی در پردازش‌های شناختی نقش دارد (وود و باندورا، ۱۹۸۹). عمل ترجمه نیز علاوه بر اینکه فرآیندی شناختی است، رفتاری اجتماعی نیز محسوب می‌شود. واضح است که فراگیری زبان مختص انسان

بوده و «زبان و خویشتن بسیار به یکدیگر وابسته‌اند» (کوهن و نورث، ۱۹۸۹، ص. ۶۵) و فرآیندهای پیچیده روان‌شناختی مرتبط با یادگیری زبان در درون فرد صورت می‌پذیرد (پیخورسکا-کاسیل، ۲۰۱۳). در ترجمه، مهارت‌های مختص زبانی مانند نگارش، خواندن، شنیداری و تکلم (در ترجمه شفاهی) نیز دخیلند. بنابراین، آنچه به یادگیری زبانی دیگر ارتباط می‌یابد، می‌تواند در ترجمه هم نقشی داشته باشد. هر چند، ترجمه از جهت راهبردها و رویکردهای حل مشکل با دیگر مهارت‌ها متمایز است (آنجلونی، ۲۰۱۰).

در پژوهش حاضر، همبستگی معناداری بین میانگین نمرات دو پرسش‌نامه دیده نشد. می‌توان چنین نتیجه گرفت که خودکارآمدی به‌تنهایی تأثیر ژرفی بر فعالیت‌ها ندارد. به بیانی، این تأثیر می‌تواند غیر مستقیم یا از طریق سایر عوامل باشد. این مطلب در راستای ادعای باندورا (۱۹۹۱) و لاک و لاتام (۱۹۹۰) می‌باشد مبنی بر اینکه نقش باورهای خودکارآمدی صرفاً بی‌واسطه نیست بلکه متغیرهایی چون سازوکارهای شناختی انگیزه و خودنظارتی هم سهمی دارند. به عقیده پازاره (۱۹۹۶) در سنجش ارتباط خودکارآمدی با عملکردهایی که ماهیت مختص به خود ندارند همبستگی گزارش نشده است. گفته می‌شود کار ترجمه نیز مشخص نیست. شاید علت این باشد که تعریف صریحی از راهبردها در ترجمه صورت نگرفته؛ آن هم به دلیل کاربردهای گوناگون و تعمیم‌ناپذیری آن‌ها در هر فعالیت ترجمه. هر ترجمه مستلزم راهبردهای ویژه‌ای است و هر مترجم از راهبردها، گزینش و استفاده منحصر به فردی دارد. مختصر اینکه خودکارآمدی به‌تنهایی نمی‌تواند ضامن موفقیت مترجم باشد.

در تحلیل همبستگی پیرسون، بین راهبرد فراشناختی (عامل اول راهبردهای حل مشکل در ترجمه) با اشتیاق به ترجمه و اعتماد به توانایی در ترجمه (عامل اول و دوم خودکارآمدی) ارتباط معناداری برقرار است. در تعدادی از پژوهش‌ها نیز ارتباط خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی گزارش شده است. به‌عنوان نمونه، پینریچ و دوگرو (۱۹۹۰) و کیت سانتاس (۲۰۰۰) عملکرد موفق را در نتیجه این همبستگی

مثبت دانسته‌اند به‌نقل از هافمن و سپاتارو، (۲۰۰۸). همین‌طور نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ۳۰ درصد تغییرپذیری در کنش‌های علمی حاصل همبستگی بین خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی است (زیمرمان، باندورا و مارتینه-پونز، ۱۹۹۲).

فراشناخت^۱ که اولین بار فلیول (۱۹۷۱) آن را معرفی کرد به آگاهی یا تحلیل فرآیندهای یادگیری یا اندیشگانی افراد (فرهنگ وبستر، ۲۰۱۵) یا اندیشیدن درباره اندیشیدن (بوگان، ۲۰۰۰؛ فلیول، ۱۹۹۹؛ متکاف، ۲۰۰۰) گفته می‌شود. این شناخت رده‌بالا شامل دو مؤلفه دانش فراشناختی و نظام فراشناختی می‌شود (اشراف، ۱۹۹۸). مؤلفه اول به سه دانش اظهاری، کاربردی، و مشروط اشاره می‌کند (براون، ۱۹۸۷؛ اشراف و موشمن، ۱۹۹۵). درک فردی، باور درباره وظایف، اهداف شناختی و قابلیت‌های شخصی به دانش اظهاری ارتباط می‌یابند (اشراف، ۱۹۹۸؛ اشراف و موشمن، ۱۹۹۵)، در حالی که دانش کاربردی به دانش چگونگی انجام کار و دانش مشروط به آگاهی از زمان و علت انجام اعمال مختلف شناختی (اشراف و موشمن، ۱۹۹۵) دلالت دارد. مؤلفه دوم فراشناخت، مهارت‌های طراحی، نظارت و ارزیابی را تعیین می‌کند (کلو، ۱۹۸۷). در منابع پژوهشی، خودکارآمدی دارای نقشی هدایتگر از طریق فرآیندهای شناختی است بدین‌نحو که رفتار بشر ارادی بوده و با تدبیر و احتیاط کنترل می‌شود (باندورا، ۱۹۹۳). می‌توان این‌گونه استدلال کرد که اشخاص دارای سطوح عالی خودکارآمدی در مقایسه با آن‌هایی که از میزان حداقلی خودکارآمدی برخوردارند آگاهی شناختی و فراشناختی از رفتار خود داشته، اعتماد به نفس دارند، قادرند بر کردار خود تسلط یافته و موفقیت یا شکست را مجسم کنند (باندورا، ۱۹۹۳). باندورا و وود (۱۹۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی تأثیری مستقیم یا غیر مستقیم بر کنش فرد دارد، آن هم از طریق راهکارهای تحلیلی برآمده از پردازش‌های فراشناختی. افزون بر این، کوتینو (۲۰۰۷)، به‌نقل از قنسولی و همکاران، (۲۰۱۴) بین فراشناخت، خودکارآمدی و عملکرد

رابطه‌ای علی‌معلولی یافت. به عبارتی، دانش فراشناختی به خودکارآمدی کمک می‌کند و خودکارآمدی به نوبه خود کنش و عملکرد فردی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در حقیقت، میزان جذب شدن در کار و تعهد کاری را باورهای خودکارآمدی تعیین می‌کنند و این امر در علاقه و اشتیاق در انجام کار نمایان می‌شود (برن هارت، ۱۹۹۷). در نتیجه، اشتیاق و اعتماد به توانایی در ترجمه با برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی بهینه حاصل می‌شود.

محاسبات آماری حاکی از همبستگی میان استفاده از فرهنگ لغت (عامل پنجم راهبردهای ترجمه) و افزایش انگیزه (عامل سوم خودکارآمدی ترجمه) بود. در مدل توانش ترجمه پخته، خرده‌توانش ابزاری به دانش کاربردی اشاره می‌کند. این دانش دربرگیرنده دانش دایره‌المعارفی و فرهنگ لغت می‌باشد (قنسولی، ۲۰۱۵). به علاوه، دانش ابزاری با خرده‌توانش راهبردی ارتباطی دوسویه دارد و توانش راهبردی در جای خود متأثر از سازوکارهای روان‌حرکتی‌اند. بنابراین، کاربرد فرهنگ لغت از منظر دانش کاربردی بخشی از دانش فراشناختی را تشکیل می‌دهد.

به اعتقاد باندورا، باور خودکارآمدی رفتار و کردار را با فرآیندهایی کنترل می‌کند که شناخت و انگیزه دو مورد از آن چهار فرآیند می‌باشند. در فرآیندهای شناختی، تدبیر در راستای هدف مورد نظر، نتیجه را تحت الشعاع قرار می‌دهد (باندورا، ۱۹۹۳). در فرآیندهای انگیزه‌محور، تأثیر خودکارآمدی این گونه است که تدبیر در قالب محرک، انگیزه تلاش‌های آینده فرد را رقم می‌زند. بر اساس تقسیم‌بندی بارون (۲۰۰۴)، به نقل از قنسولی و الهی، (۲۰۱۰) کارآمدی خودتنظیمی بیانگر کنجکاوی، تأمل موشکافانه و ملاحظه کاری است. در پژوهش زیمرمان، باندورا، و مارتینه-پونز (۱۹۹۲) عنوان شد هرچه کارآمدی خودتنظیمی دانش‌آموزان بالاتر باشد، در چیرگی موضوعات علمی، اعتماد به نفس بیشتری پیدا می‌کنند (به نقل از در باندورا، ۱۹۹۳). از طرفی، خود کارآمدی و راهکارهای خودتنظیمی با یکدیگر تعامل دارند (بوفارد-بوچارد، پرنس لاریو، ۱۹۹۱، به نقل از پاژاره، ۱۹۹۶). در مجموع، تأثیر انگیزه از طریق

خودکارآمدی در حوزه‌هایی مانند استناد^۱ (هایدر، ۱۹۵۸)، خودتنظیمی، تقویت اعتماد و کاهش اضطراب ثابت شده است. از این رو، خودآگاهی در ترجمه با استفاده از فرهنگ لغت باعث افزایش انگیزه می‌شود.

۷. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین خودکارآمدی دانشجویان ترجمه و راهبردهای ترجمه آن‌ها پرداخت. مطالعات آینده به‌طور قطع باید سازه‌های دیگری مانند انگیزه و اشتیاق به ترجمه را نیز لحاظ کنند. استفاده از رویکردهای کمی از قبیل مصاحبه، مطالعات موردی یا مشاهدات مستقیم، درک ما از تأثیر عوامل بافتی بر خودکارآمدی را افزایش خواهند داد.

کتابنامه

1. Angelone, E (2010). Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In Shreve, G.M. & Angelone, E (Eds.), *Translation and Cognition* (17-40). Kent State University: John Benjamins.
2. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
3. Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 464-469.
4. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
5. Bandura, A. (1991). Social Cognitive Theory of Self-Regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process* 50(2), 248-287. Stanford University: Academia Press, Inc.
6. Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
7. Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology* 2: 21-41.
8. Bandura, A. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist* 18: 177-148.

1 Attribution

9. Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
10. Barling, J., & Abel, M. (1983). Self-efficacy beliefs and performance. *Cognitive Therapy and Research*, 7, 265-272.
11. Bernhardt, S. (1997). Self-efficacy and second language learning. *The NCLRC Language Resource*, 1 (5).
12. Bogdan, R. J. (2000) *Minding minds: evolving a reflexive mind by interpreting others*. Cambridge: MA, MIT Press.
13. Bouffard-Bouchard, T., S. Parent and S. Larivee. 1991. Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students. *International Journal of Behavioral Development* 14: 153–64.
14. Brown, A. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds) *Metacognition, motivation, and understanding* (Hillsdale, NJ, Erlbaum), 65–116.
15. Brown, D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Longman.
16. Chesterman, A. (1997). *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam, University of Helsinki: John Benjamins Publishing, vol (22).
17. Cohen, Y. and M. North. 1989. Fear, dependence and loss of self-esteem: Affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal* 20: 61–77.
18. Collins, J.L. (1982) *Self-efficacy and ability in achievement behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York
19. Coronado-Aliegro, J. (2008). The relationship between self-efficacy and self-assessment in foreign language education: A pilot study. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 2(1), 1-4.
20. Darwish, A. (1999). Towards a theory of constraints in translation. Draft Version 0.2. Melbourne, Australia. Internet publication:
21. Davis, F.W., & Yates, B.T. (1982). Self-efficacy expectancies versus outcome expectancies as determinants of performance deficits and depressive affect. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 23-35.
22. Erkan, D. Y. and A. I. Saban. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary level EFL. *Asian EFL Journal* 13: 164–192.
23. Flavell, J. H. (1971) First discussant's comments: what is memory development the development of?, *Human Development*, 14, 272–278.
24. Flavell, J. H. (1999) Cognitive development: children's knowledge about the mind, *Annual Review of Psychology*, 50, 21–45.

25. Garcia, M.E., Schmitz, J.M., & Doerfler, L.A. (1990). A fine-grained analysis of the role of self-efficacy in self-initiated attempts to quit smoking. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, 317-322.
26. Gerloff, P. (1986). "Second Language Learners' Reports on the Interpretive Process: Think-aloud Protocols of Translation". In House, J. and Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation*: Tübingen. 243- 262.
27. Ghonsooly, B. (2015) *Assessing Translation*. Unpublished document.
28. Ghonsooly, B. and Elahy, M. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning* 53: 45-67. 23.
29. Ghonsooly, B., & Ghanizadeh, A. (2013). Self-efficacy and self-regulation and their relationship: a study of Iranian EFL teachers. *The Language Learning Journal*, 41(1), 68-84.
30. Ghonsooly, B., Elahy, M. Golparvar, S. E. (2012). General English University Students' Self-efficacy and their Achievement, *Iranian EFL Journal*, Volume (8) 3, 2012-6, Pages 153-173
31. Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Mahjoobi, F. M. (2014). Self-efficacy and Metacognition as Predictors of Iranian Teacher Trainees' Academic Performance: A Path Analysis Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598.
32. Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
33. Hoffman, B. and A. Spataru. 2008. The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology* 33: 875-93.
34. <http://www.surf.net.au/writescope/translation/constraints.html>
35. Jääskeläinen, R. (1993). "Investigating translation strategies". In Tirkkonen-Condit, S. (Ed.). *Recent trends in empirical translation research*. Joensuu: University of Joensuu Faculty of Arts. 99-120.
36. Jääskeläinen, R., (1999). *Tapping the process: an explorative study of cognitive and effective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu Publications in Humanities.
37. Kitsantas, A. 2000. The role of self-regulation strategies and self-efficacy perceptions in successful weight loss maintenance. *Psychology and Health* 15: 811-20.
38. Kluwe, R.H. (1987). Executing decisions and regulation of problem solving behavior. In F.E.
39. Kos'ciałkowska-Okon'ska. E. (2013). Researching Translation Competence: The Expert Problem. In K. Piątkowska & E. Kos'ciałkowska-Okon'ska (Eds.), *Correspondences and Contrasts in Foreign Language Pedagogy and Translation Studies*, (219-232). Nicolaus Copernicus University: Springer International Publishing Switzerland 2013.

40. Krings, H. P. (1986). Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French (L2). In House, J. and Blum-Kulka, S. (eds). *Interlingual and Intercultural Communication: Discourse and Cognition in Translation*. Tübingen. 263-276.
41. Kvedyte, V. (2005). *Translation strategies in the process of translation: a psycholinguistic investigation*. Šiauliai University: Lithuania.
42. Lorsch, W. (1992). *Investigating the translation process*. University of Dortmund, Germany: *Meta* XXXVII (3). 425- 439.
43. Lotfipour-Saedi, K. (1996). Translation principles vs. translator strategies. Department of English, University of Tabriz, Iran: *Meta*, XLI (3). 389-392.
44. Magoewe, J. M. and R. Oliver. (2007). The relationship between language learning strategies, proficiency, age and self-efficacy beliefs: A study of language learners in Botswana. *System* 35: 338–352.
45. Manning, M.M., & Wright, T.L., (1983). Self-efficacy expectancies, outcome expectancies, and the persistence of pain control in childbirth. *Journal of Personality and social Psychology*, 45, 421-431.
46. Metcalfe, J. (2000) Metamemory: theory and data, in: E. Tulving & F. I. Craik (Eds) *The Oxford handbook of memory* (New York, Oxford University Press), 197–211.
47. Moafian, F. & A. Ghanizadeh (2011). A correlational analysis of EFL university students' critical thinking and self-efficacy. *The Journal of Teaching Language Skills*, 3(1), 118-148.
48. Mondahl, M. and K.A. Jensen (1996). Lexical search strategies in translation. *Meta* 41(1): 97–113.
49. Newmark, P. (1988). *A Textbook of Translation*. Hemel Hempstead, Hertfordshire: Prentice Hall.
50. PACTE, (2003). Building a Translation Competence Model, in: Alves, Fabio (ed.) *Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*, Amsterdam: John Benjamins, p.43-66.
51. Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(3), 543-578.
52. Parajes, F. (2009). Self-efficacy beliefs in academic contexts: an outline.
53. Pintrich, P., & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
54. Pintrich, P.R. and E.V. De Groot. 1990. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82: 33–40.
55. Rahimi, A. and A. Abedini. (2009). The interface between EFL learners' self-efficacy concerning listening comprehension and listening proficiency. *Novitas-ROYAL* 3: 14–28.
56. Retrieved from <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/efftalk.html>.
57. Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51–65.

- 58.Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7, 351-373.
- 59.Schraw, Gregory (1998). "Promoting general metacognitive awareness". *Instructional Science* 26: 113-125
- 60.Séguinot, C. (1996). Some Thoughts about Think-aloud Protocols. *Target* 8 (1). 75-95.
- 61.Siew. L. & Wong, M. (2005). Language learning strategies and language self - efficacy: investigation the relationship in Malasia. *ERIC document*, 36(3), 245-269.
- 62.Weinert & R.H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31- 64). Hillsdale: Earlbaum Associates
- 63.Wills. W. (1994). *A Framework for Decision-Making in Translation*. Universität des Saarlandes: Saarbrücken.
- 64.Zimmerman, B.J., A. Bandura and M. Martinez-Pons. 1992. Self-motivation for academic attainment: the role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal* 29: 663-76.

پیوست

پیوست ۱

Items	Rotated Component Matrix ^a (TSEQ)								
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	.832								
5	.783								
17	.757	.319	.340						
19	.747		.423						
2	.687								
14	.523				.479				
16		.692							
13		.676							
11		.674				.327			
26	.364	.669							
28		.641		.320				.421	
3	.474	.555					.329		
1	.479	.516							
18			.846						
20			.801						
21			.710						
27		.404	.595			.307			
8			-.525			.373			
23				.765					
24				.651		-.502			
29	.457			.484					.470
22					.818				
30					.642	.439			
12		.467	-.391		.483				
10						.735			
15			.345				.711		
7	.386	.349					.629		
4								.806	
9	.384			.311				-.556	
25			.311						.843

Items	Rotated Component Matrix ^a (TPSSQ)								
	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4	.769								
5	.639								
11	.576				.385		.500		
13		.750							
15		.685			-.377				
18		.562	-.464		.337				
2			.764						
21			-.485		.447	.412		.326	
19				.747					
3			.436	.667					
10				.523					.327
6	.343		-.411	.479					
12					.745				
14					-.666				
8						.755			
16						.628			
22		.373				.531			
17							-.764		
1			.472				.605		
7								.738	
23		.480						.565	
9	-.441		.361					.500	
20									.914

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 21 iterations.

پیوست ۳: پرسش‌نامه خودکارآمدی ترجمه

Please indicate your opinions about each of the statements below by choosing the appropriate rate on the five-point scale below. The word "Translation" here is intended as a reciprocal translation, i.e. from source language to target language, and vice versa.		A	O	S	R	N
1	I believe I will learn to translate very well.					
2	It doesn't bother me at all to translate.					
3	I have a special ability to translate.					
4	When I make translation mistake, I will expand my efforts.					
5	My interest in translating is high.					
6	Translating is really great.					
7	I feel very much at ease when I translate.					
8	I wish I were competent in translation.					
9	I don't worry about making mistakes in translation.					
10	I never feel quite sure of my translations.					
11	I always feel that other colleagues translate better than I.					
12	I feel anxious even if I am well prepared for translation tests.					
13	I feel confident when reading my translation in the class.					
14	I think translation class is boring.					
15	I believe when I am calm and relaxed I perform better in translation.					
16	I feel I translate better than before.					
17	I enjoy translating.					
18	Improvement in my translation enhances my motivation.					
19	I like my translation courses more than other courses.					
20	When I show my translation to my teacher and receive a positive feedback, I feel more confident and become more desirous of translation.					
21	Achievement in translation makes me happy.					
22	The subjective criterion for translation assessment decreases my motivation and confidence.					
23	Mistakes in translation do not make me disappointed.					
24	When I give my translation to my friends and take their important points about some corrections in it, I do not feel anxious.					
25	Observing my friends achievements motivates me.					

26	I think I have the ability to participate in translating activity.					
27	When I feel confident, I believe I am able to translate even the more intricate texts.					
28	I have the ability to concentrate on the content of the text to translate.					
29	I enjoy practicing translation with my colleagues.					
30	I get a sinking feeling when I think of translating a difficult passage.					
A=Always		O=Often	S=Sometimes	R=Rarely	N=Never	

پیوست ۴: پرسشنامه راهبردهای حل مشکل در ترجمه

Directions: this questionnaire is designed to help us gain a better understanding of the kinds of strategies that you as a deserved translator utilize during translation. Please indicate your opinions about each of the statements below by choosing the appropriate rate on the five-point scale below. The word "Translation" here is intended as a reciprocal translation, i.e. from source language to target language, and vice versa.		A	O	S	R	N
1	The first vague or unknown word makes me stop to go back and read again the sentence.					
2	During reading each segment, I guess the related equivalent of each part (producing TT while constructing ST).					
3	I continuously shift back and forth ST and TT.					
4	Facing a problem, I try to monitor what solution works so well.					
5	If a solution is unsuccessful, I try the other one.					
6	When translating, first I read the text thoroughly.					
7	For equivalents, I rely more on the dictionary than my previous knowledge.					
8	To practice more, I try to translate every sentence I hear or read.					
9	I make use more of the bilingual dictionary than the monolingual one when I translate.					
10	To begin translating, I take a quick look at the text for some seconds.					
11	I read sentence by sentence or phrase by phrase before translating.					
12	I repeat a previously translated sentence, phrase or word					

	to get an idea for translating the following sentence, phrase or word.					
13	I repeat the synonyms in order to get to a proper translation for a suitable equivalent.					
14	I underline the words which are new or need to be checked for other equivalent.					
15	I use a dictionary for the synonyms of a word.					
16	To have a more suitable equivalent, I employ the opposite of that word.					
17	I check a word in the dictionary even though its meaning is known to me.					
18	First I write down an appropriate translation before achieving the final translation.					
19	While facing a difficulty in the text, I announce that to myself.					
20	When translating, I skip the part which seems difficult to me.					
21	After finishing translating each paragraph, I read it from the beginning for the purpose of evaluation.					
22	For the parts unfamiliar to me, I consult my teacher.					
23	During checking my translation, I edit, delete or add a part.					
A=Always		O=Often	S=Sometimes	R=Rarely	N=Never	

بررسی تأثیر ارزشیابی پویای تکواژشناسی بر آگاهی صرفی زبان‌آموزان

مهنوش هماوندی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی دانشگاه یزد، یزد، ایران، نویسنده مسئول)

hamavandi1366@gmail.com

محمد جواد رضایی (دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه یزد، یزد، ایران)

mjreazai@yahoo.com

گلنار مزدایسنا (دانشیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه یزد، یزد، ایران)

golnarmazdayasna@yahoo.com

چکیده

ارزشیابی پویا روشی نوین در آموزش زبان است که بر اساس نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی بنا شده است. در این روش آموزش و ارزیابی زبان‌آموزان به صورت تعاملی و با ارائه راهنمایی‌هایی صورت می‌گیرد. هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر ارزشیابی پویا بر آگاهی صرفی زبان‌آموزان و هدف دیگر پژوهش بررسی ارتباط بین ارزشیابی پویا و غیر پویای آگاهی صرفی بود. بدین منظور، ۵۰ زبان‌آموز کانون زبان ایران به دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا تقسیم شدند. آزمون ساختار صرفی به هر دو گروه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون ارائه شد. پس از پیش‌آزمون، معلم به گروه ارزشیابی پویا بازخورد و راهنمایی لازم بر اساس ارزشیابی پویای آگاهی صرفی ارائه داد و نمرات آن‌ها را ثبت کرد، در صورتی که در گروه ارزشیابی غیر پویا عملکرد مستقل آن‌ها مد نظر بود. یافته‌ها نشان داد که ارزشیابی پویا در ارتقای آگاهی صرفی زبان‌آموزان بسیار مؤثر بوده است. ازسوی دیگر بین آزمون‌های ارزشیابی پویای آگاهی صرفی با آزمون ساختار صرفی، همبستگی معناداری وجود داشت که حاکی از اعتبار این روش ارزشیابی نوین در حوزه آموزش زبان انگلیسی بود. نتایج این مطالعه از آن جهت که چشم‌انداز جدیدی از ارزشیابی پویا در حوزه آگاهی صرفی زبان‌آموزان ارائه می‌دهد حائز اهمیت است. تکرار این مطالعه با حجم نمونه بزرگ‌تر موجه است و ممکن است نتایج تعمیم بیشتری را در حمایت از استفاده از ارزشیابی پویا برای ارزیابی آگاهی صرفی در زمینه زبان انگلیسی در بر داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی پویا، دامنه رشد تقریبی، آگاهی صرفی زبان‌آموزان، تکوازشناسی

۱. مقدمه

به‌عنوان یک معلم باید باور داشت که هر زبان‌آموز قابلیت رشد و یادگیری را دارد به شرط آنکه ما آن ابزار سستی را که بدون توجه به تفاوت‌های فردی، به‌دنبال یافتن نقطه ضعف‌هاست رها کنیم و ابزاری بسازیم که توانایی‌های او را شناسایی کند، به زبان‌آموز اعتماد به نفس بخشد و بر اساس این باور عمل کند که آموزش و ارزشیابی فرآیندهایی در هم تنیده‌اند و اگر آموزش فرآیندی است که حداقل به اندازه دوران زبان‌آموزی زمان‌بر است، ارزشیابی هم به همین مدت زمان نیاز دارد. نمی‌توان وظیفه ارزشیابی را به پایان هر دوره آموزشی و زمان چند ساعته محدود کرد زیرا اضطراب و ترس از ندانستن و نتوانستن، تمام توان او را سلب می‌کند و حاصلی جز یادآوری نقاط ضعف او ندارد. ارزشیابی باید فرهنگ موفقیت را در کلاس حاکم کند و این تفکر باید در ضمیر نهان همه معلمان نهادینه شود.

ارزشیابی پویا^۱ برعکس سنجش‌های سستی و ایستا بر قدرت افراد و ظرفیت‌های آن‌ها در بهره‌گیری از آموزش و تدریس تأکید می‌کند و بر همکاری معلم و یادگیرنده اصرار می‌ورزد. از این دیدگاه توانایی‌های یادگیری یعنی آنچه را که می‌توان یاد گرفت تا حد قابل توجهی تغییرپذیر است. سنجش و تدریس پویا با تأکیدی که بر مداخله^۲ فعال دارد، نه تنها به تغییر محتوای تفکر بلکه به تغییر ساختار آن نیز مربوط می‌شود. هدف اصلی اغلب سنجش‌های کیفی – توصیفی به‌ویژه ارزشیابی پویا شناخت توانایی یادگیری دانش‌آموزان به‌منظور کسب اطلاعات کلیدی برای آموزش تأثیرگذار است. در حالی که نمره‌ها و میانگین‌ها که شالوده سنجش ایستا^۳ را تشکیل

1. Dynamic assessment

2. Mediation

3. Static assessment

می‌دهند، اغلب به بررسی وضعیت عملکرد فعلی زبان‌آموزان محدود می‌گردند. چنین وضعیتی نخستین بار توسط ویگوتسکی (۱۹۷۸) مورد شناسایی قرار گرفت. ویگوتسکی (۱۹۷۸) عقیده داشت که وضعیت یادگیری بهنجار برای دانش آموز، فعالیت جمعی معنادار اجتماعی است. کنش‌های جدید شناختی و ناتوانایی‌های یادگیری از تعامل‌های بین فردی نشئت گرفته و بعداً جنبه درون‌فردی یافته و تغییر شکل می‌یابند و فرآیندهای شناختی، درونی می‌گردند. بنابراین، در موقعیت‌های جمعی یا عملکرد همراه با یاری، ممکن است دانش‌آموزان کنش‌های فوری از خود نشان دهند که هنوز درونی نشده باشند. بر طبق نظر ویگوتسکی این کنش‌ها به دامنه رشد تقریبی^۱ تعلق داشته که در مقابل کنش‌هایی کاملاً رشد یافته محسوب می‌شود که به حوزه رشد واقعی تعلق دارند. تحلیل دامنه رشد تقریبی به ما این امکان را می‌دهد تا توانایی یادگیری دانش‌آموز در تعامل با معلم یا هم‌تایان با صلاحیت‌تر را مورد بررسی قرار دهیم. چنین توانایی یادگیری، پیش‌بینی‌کننده خوبی برای نیازهای تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد. ویگوتسکی دامنه کلی مداخلات تعاملی امکان‌پذیر که در ارزیابی دامنه رشد تقریبی استفاده می‌شود مانند سؤالات هدایت‌کننده، الگوسازی، شروع کردن به حل مسائل و درخواست از دانش‌آموزان برای ادامه آن و مانند این‌ها را خاطر نشان کرده است اما شیوه‌ای استاندارد برای ارزیابی حوزه تقریبی رشد ارائه نداده است. در این پژوهش سعی بر آن است تا با استفاده از ارزشیابی پویا، این مسائل بررسی شود.

یکی از شاخه‌های زبان‌شناسی که نقش مهمی در مهارت خواندن متون انگلیسی دارد آگاهی صرفی^۲ است. آگاهی صرفی زمانی بارز خواهد شد که خواننده واژه‌ها را به لحاظ صرفی به تکواژهای صرفی^۳ تجزیه کند یا ارتباط صرفی بین واژه‌ها را شناسایی کند و این آگاهی به خوبی می‌تواند صحت و سرعت خواندن را پیش‌بینی کند. با توجه به اهمیت این شاخه از زبان‌شناسی، نظریه‌های متفاوتی برای تدریس

1. Zone of proximal development

2. Morphological awareness

3. Morphology

این بخش زبان پیشنهاد شده است. اخیراً لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) تمرین ارزشیابی پویای صرفی را تهیه کرده‌اند که ابزار مناسبی برای ارزیابی آگاهی صرفی و نیز تشخیص میزان آموزش صرفی لازم برای زبان‌آموزان بوده است. این ابزار طراحی تنها برای دانش‌آموزان آمریکایی سال ششم بررسی شده است و تحقیقات بیشتری لازم است تا اعتبار^۱ و تأثیر آن برای زبان‌آموزان ایرانی نیز بررسی شود. تا به حال، محققان در مورد اینکه کدامیک از روش‌های ارزیابی اثربخشی بهتری دارند به نتیجه‌ای قاطع نرسیده‌اند. روش‌هایی که تاکنون پیشنهاد شده با مشکلات مختلفی مواجه هستند. استفاده از ارزشیابی پویا در تدریس این مهارت می‌تواند راهکاری برای حل این مشکلات باشد.

بنابراین پژوهش حاضر با استفاده از روش ارزشیابی پویا در تدریس و آزمون آگاهی صرفی سعی در یافتن راهکاری جدید برای افزایش میزان آگاهی صرفی برای زبان‌آموز دارد. همچنین در این مطالعه سعی بر آن است روشی مناسب و معتبر برای تدریس و سنجش آگاهی صرفی ارائه شود. در حوزه ارزشیابی صرفی، لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) تحقیقاتی را بر روی زبان‌آموزان انجام داده‌اند، اما بعضی چون پوهنر (۲۰۰۹) بر این باورند که تحقیقات در مورد ارزشیابی پویا در حوزه زبان‌شناسی کاربردی^۲ بسیار اندک است. بنابراین، در این تحقیق ارزشیابی پویا از زاویه‌ای نو مورد بررسی قرار خواهد گرفت تا مشخص شود که ارزشیابی پویا تا چه میزان بر روی آگاهی صرفی زبان‌آموزان در فرآیند ارزشیابی تأثیر می‌گذارد و میزان اعتبار آن چه مقدار است. با توجه به موارد فوق این پژوهش در صدد پاسخ به سؤالات زیر است:

- آیا بین آگاهی صرفی زبان‌آموزان گروه ارزشیابی پویا و زبان‌آموزان گروه ارزشیابی غیر پویا تفاوتی وجود دارد؟
- آیا ارتباط معناداری بین آزمون‌های ارزشیابی پویا و ایستا (ستی) وجود دارد؟

1. Validity

2. Applied linguistics

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. ارزشیابی پویا

ارزشیابی پویا به عنوان چارچوبی نظری برای مطالعه در حوزه زبانشناسی کاربردی است که بر پایه نوشته‌های ویگوتسکی در زمینه نظریه روان‌شناسی اجتماعی فرهنگی^۱، مفهوم دامنه رشد تقریبی و دیگر مفهوم مرتبط با آن یعنی پشتیبانی می‌باشد (هی وود و لیدز، ۲۰۰۷؛ لتاف و ثورن، ۲۰۰۶). دامنه رشد تقریبی بر اساس تعریف ویگوتسکی به فاصله بین سطح توانایی واقعی فرد در حل مسئله و سطح قابل امکان رشد فرد در فرآیند حل مسئله که به واسطه راهنمایی و یا تعامل او با افراد دیگر به دست می‌آید گفته می‌شود (ویگوتسکی، ۱۹۷۸). ذکر این نکته حائز اهمیت است که ویگوتسکی خود از اصطلاح ارزشیابی پویا استفاده نکرده است، اما در نوشته‌هایش به تمامی طیف تعاملات که در حین ارزیابی دامنه رشد تقریبی انجام می‌شود مانند پرسش، الگوسازی و راهنمایی اشاره نموده در حالی که روش استاندارد برای ارزیابی دامنه رشد تقریبی ارائه نداده است (کوزلین و گارب، ۲۰۰۲). ارزشیابی پویا به عنوان روشی نوین در زمینه ارزشیابی، اطلاعات مفیدی را در مورد توانایی‌های افراد به واسطه فراهم نمودن راهنمایی در طول مدت ارزیابی ارائه می‌دهد. در این نوع ارزشیابی، آموزش و ارزیابی به عنوان امری به هم پیوسته توصیف می‌شود (پوهنر و لتاف، ۲۰۰۵). به طور معمول، گستره متنوعی از شیوه‌های سنجش شناختی پویا در دسترس است. آنچه تمام این شیوه‌ها را به هم پیوند می‌دهد تکیه بر الگوی آزمون-آموزش-آزمون بوده و آنچه آنها را از هم متمایز می‌سازد، ماهیت آموزشی است که در بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون صورت می‌گیرد (هی وود و تروریل، ۱۹۹۲). برخی پژوهشگران در سنجش‌های پویا از گام‌های کاملاً استاندارد شده و متوالی استفاده می‌کنند، در حالی که سایر پژوهشگران (از قبیل فورستین و

همکاران، ۱۹۸۰) انواع مختلف تعاملی و انعطاف‌پذیری اقدامات مطابق با نیازهای ویژه زبان‌آموزان را در حین ارزیابی به کار می‌گیرند.

تحقیقات ارزشیابی پویا در حوزه روان‌شناسی و آموزش در روسیه و دیگر نقاط جهان رو به افزایش است (هی وود و لیدز، ۲۰۰۷)، اما در حوزه زبان دوم، در سال‌های اخیر تحقیقاتی در این زمینه انجام شده است. برخی پژوهشگران مانند الجفرا و لتاف (۱۹۹۴) و آنتون (۲۰۰۹) در زمینه ارزشیابی پویای نگارش، پنی‌ا و دیگران (۱۹۹۲) و رسترو (۲۰۰۷) در زمینه ارزشیابی پویای لغت، بیرجندی و عبادی (۲۰۱۲) در زمینه تأثیر ارزشیابی پویا بر رشد زمینه اجتماعی اقتصادی زبان‌آموزان از طریق وب، شبانی (۲۰۱۲) تأثیر ارزشیابی پویای خواندن متون انگلیسی بر درک مطلب زبان‌آموزان و مهارت شنیداری آن‌ها، کوزلین و گارب (۲۰۱۲) تأثیر ارزشیابی پویا بر روی مهارت درک مطلب زبان‌آموزان انگلیسی به عنوان زبان دوم را مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین، علوی و همکاران (۲۰۱۲) به بررسی ارزشیابی پویای گروهی زبان‌آموزان پرداخته‌اند.

۲.۲. آگاهی صرفی

آگاهی صرفی به توانایی فهم و تشخیص بخش‌های معنادار سازنده کلمات مانند پیشوند، ریشه و پسوند اطلاق می‌شود. به بیان دیگر، آگاهی صرفی شامل توانایی فرد برای تشخیص تکواژها و چگونگی خلق کلمات جدید است. آگاهی صرفی مرتبط با سطوح سازمان یافته زبانی می‌باشد که دارای واحدهای معنایی کوچک‌تر به نام تکواژ صرفی است (کیفر و لوساکس، ۲۰۰۸). تکواژشناسی یا صرف بخشی از دستور زبان است که ساختار واژه را مورد تجزیه تحلیل قرار می‌دهد. به سخن دیگر، ساخت واژه به شناخت تکواژها و راه‌های هم‌نشینی آن‌ها با یکدیگر در قالب‌های نحوی و نیز در واژه‌سازی می‌پردازد (بلومفیلد، ۱۹۹۳). تکواژ صرفی کوچک‌ترین واحد نحوی و واژگانی است که دارای معناست. بنابراین یک تکواژ می‌تواند یک کلمه یا بخشی از

کلمه باشد (پاسکو و دیگران، ۲۰۰۶). از آنجا که تکواژها دارای ویژگی‌های معنایی^۱، نحوی^۲ و آوایی^۳ هستند و در آن‌ها صدا و معنا به روش‌های نظام‌مند ترکیب می‌شود، برای فهم اجزای زبان، دانش کلمه و مهارت فرازبانی مورد نیاز است. علاوه بر دانش معنایی و مهارت فرازبانی، زبان‌آموزان باید از دانش نحوی (چگونگی عمل کردن یک پسوند نحوی در کلمه) برای تجزیه و تحلیل دقیق کلمات پیچیده برخوردار باشند.

بسیاری از مطالعات نشان داده‌اند که خواننده‌های ماهر از پردازش اطلاعات صرفی هنگام خواندن تک‌تک کلمات استفاده می‌کنند (کول و همکاران، ۱۹۹۷). کو و اندرسون (۲۰۰۳) نقش آگاهی صرفی در یادگیری لغات و مهارت در خواندن را بررسی کردند. آن‌ها تحقیق خود را بر روی کودکان پایه دوم، چهارم و ششم ابتدایی آمریکایی-چینی انجام دادند. نتایج آزمون‌ها نشان داد که آگاهی صرفی به‌طور تدریجی و با تجربیات زبانی دانش‌آموزان رشد می‌یابد و این نوع آگاهی برای کسب لغات آمریکایی-چینی و مهارت در خواندن آن‌ها الزامی است. کیفر و لوساکس (۲۰۰۸) نقش تکواژهای صرفی را در درک مطلب کودکان اسپانیایی‌زبان را که در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند بررسی کردند. ماحصل این پژوهش چنین بود که اگر تأثیر خزانه واژگانی و آگاهی واج‌شناسی کنترل شود، ارتباط بسیار قوی بین آگاهی صرفی و درک مطلب تا قبل از مقطع راهنمایی وجود خواهد داشت. با توجه به اینکه یکی از ابزار آموزش و ارزیابی آگاهی صرفی، ارزشیابی پویا است و در این زمینه پژوهشی در حوزه زبان خارجی صورت نگرفته است، این پژوهش تأثیر ارزشیابی پویا در آگاهی صرفی زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار داد.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی تجربی در بافت زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به بررسی آموزش ارزشیابی پویا بر میزان آگاهی صرفی زبان‌آموزان پرداخته است.

-
1. Semantic
 2. Syntactic
 3. Phonological

این پژوهش که کاربردی و روش آن تجربی^۱ است در طی سه مرحله در فوریه ۲۰۱۵ صورت گرفت و ۵۰ نفر از زبان‌آموزان سطح متوسط کانون زبان ایران در محدوده سنی ۱۵ تا ۲۵ سال شرکت کردند. برای اجرای این پژوهش دو ابزار اصلی مورد استفاده قرار گرفت که در زیر بدان‌ها اشاره می‌شود.

۳. ۱. آزمون ارزشیابی پویای آگاهی صرفی^۲

برای پژوهش پیش رو، تمرین اصلی تجزیه و تحلیل صرفی که توسط لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) ایجاد شده بود، با کمی تغییر مورد استفاده قرار گرفت. در این تمرین از زبان‌آموزان خواسته شد تا ۱۰ لغت پیچیده به لحاظ صرفی را توضیح دهند. این لغات دارای ریشه‌ای پر تعداد اما پسوند اشتقاقی کم تعداد بودند. اگر زبان‌آموز قادر به توضیح کلمه نبود، راهنمایی‌هایی ارائه می‌شد یا سؤالاتی پرسیده می‌شد تا تعیین کند که آیا معنای کلمه بر اساس نشانه‌های صرفی است یا خیر تا زمانی که پاسخ صحیح داده می‌شد یا کمک‌ها تمام می‌شد. این آزمون با استفاده از تست آلفای کرونباخ^۳ مورد بررسی قرار گرفت. ضریب حاصله (۰/۶۸) حاکی از پایایی^۴ آزمون بود.

۳. ۲. آزمون ساختار صرفی^۵

این آزمون اقتباسی از آزمون آگاهی صرفی کارلایل (۲۰۰۰) بود که از دو قسمت تشکیل شده است. در اولین بخش تمرین، تمرین اشتقاق^۶، نیاز به تولید کلمه مشتق شده به منظور اتمام جمله بود. تمرین دیگر، تمرین تجزیه^۷، نیازمند تجزیه کلمات مشتق شده بود و زبان‌آموز می‌بایست برای اتمام جمله، کلمات اشتقاق یافته را تجزیه کند. آلفای کرونباخ برای هر یک از بخش‌های تولید و تجزیه به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۸ بود که نشان‌دهنده پایایی این آزمون بود.

-
1. Experimental
 2. Dynamic assessment of morphological awareness
 3. Cronbach alpha
 4. Reliability
 5. Test of morphological awareness
 6. Production task
 7. Decomposition task

مرحله ۱: پیش‌آزمون

در ابتدا تمامی زبان‌آموزان این پژوهش که در سطح متوسط مهارت عمومی زبان انگلیسی بر اساس سطح‌بندی مؤسسه بودند به دو گروه ارزشیابی پویا و ارزشیابی غیر پویا تقسیم شدند و آزمون ساختار صرفی بین هر دو گروه توزیع شد تا وضعیت اولیه آگاهی صرفی زبان‌آموزان مشخص شود.

مرحله ۲: ارزشیابی پویا

در این مرحله، دوره آموزشی ارزشیابی پویا که متشکل از ۱۰ لغت بود برای تغییر سطح آگاهی صرفی زبان‌آموز به سطح مورد هدف به گروه ارزشیابی پویا ارائه داده شد. این ارزشیابی با استفاده از دستورالعمل لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) انجام شد. به عنوان نمونه، دستورالعمل با کلمه equalize به شرح زیر است:

۱. # کلمه equalize به چه معناست؟

اگر زبان‌آموز درست پاسخ می‌داد، معلم کلمه دوم را مطرح می‌کرد.

اگر زبان‌آموز درست پاسخ نمی‌داد، معلم راهنمای دوم را مطرح می‌نمود.

۲. # چگونه معنای لغت را حدس زدید؟

در صورتی که توضیحات زبان‌آموز به تکواژهای سازنده واژه اشاره می‌کرد معلم به سراغ کلمه بعدی می‌رفت.

در صورتی که زبان‌آموز به تکواژها اشاره نمی‌کرد، راهنمای ۳ ارائه می‌شد.

۳. # آیا کلمه equalize بخش‌های کوچک‌تری دارد؟ آیا می‌توانید این بخش‌ها را

نام ببرید؟

اگر زبان‌آموز درست جواب می‌داد، معلم می‌پرسید حال می‌توانی بگویی معنای

کلمه چیست؟

اگر زبان‌آموز پاسخ درستی ارائه نمی‌داد معلم به سراغ راهنمای ۴ می‌رفت.

۴# بخش‌های کوچک‌تر این کلمه equal و ize هستند. حال می‌توانی بگویی این کلمه به چه معناست؟

اگر زبان‌آموز درست پاسخ نمی‌داد معلم کلمه بعدی را مطرح می‌کرد.

۵# به این جمله گوش بده و بگو equalize به چه معناست؟

اگر زبان‌آموز درست پاسخ می‌داد، معلم به سراغ کلمه بعدی می‌رفت.

اگر زبان‌آموز پاسخ درستی نمی‌داد معلم راهنمای ۶ را مطرح می‌کرد.

۶# کدام یک از این گزینه‌ها به معنای کلمه equalize است؟ (۳ گزینه به زبان‌آموز ارائه می‌شد).

نمره‌دهی ارزشیابی پویا

۵ امتیاز: در صورتی که زبان‌آموز راهنماهای ۱# و ۲# را کامل و درست پاسخ می‌داد.

۴ امتیاز: زبان‌آموز پس از راهنمای ۳# کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

۳ امتیاز: زبان‌آموز پس از راهنمای ۴# کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

۲ امتیاز: زبان‌آموز پس از راهنمای ۵# کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

۱ امتیاز: زبان‌آموز پس از راهنمای ۶# کلمه را به درستی معنا می‌کرد.

۰ امتیاز: زبان‌آموز کلمه را به درستی معنا نمی‌کرد.

بنابراین حداکثر نمره برای هر کلمه ۵ و حداقل نمره ۰ بود. نمره‌دهی برای تمایز تفاوت‌های فردی بر اساس میزان کمک مورد نیاز برای تعریف موفقیت‌آمیز یک کلمه تعریف شده بود. از این روش برای تعیین دامنه رشد تقریبی فرد استفاده شد.

مرحله ۳. پس‌آزمون

آزمون ساختار صرفی به‌عنوان پس‌آزمون به زبان‌آموزان داده شد تا تأثیر دوره آموزشی بر افزایش آگاهی صرفی زبان‌آموزان مورد ارزیابی قرار گیرد. با گذر از اولین سنجش، سپس انجام ارزشیابی پویا و سپس سنجش دوباره، آزمونگر می‌توانست دامنه تغییرات یادگیری را تشخیص دهد.

در فرآیند تجزیه و تحلیل آماری، داده‌ها کدگذاری و با استفاده از نرم‌افزار بسته آماری برای علوم انسانی (SPSS) واکاوی آماری شدند. به‌منظور دستیابی به اهداف تحقیق و نتیجه‌گیری، از محاسبات آمار توصیفی (میانگین^۱ و انحراف‌معیار^۲) و آمار استنباطی (آزمون‌تی مستقل^۳ و آزمون همبستگی پیرسون^۴) استفاده شد.

۴. نتایج

یافته‌های این پژوهش بر اساس پرسش‌های تحقیق که در بالا ذکر شد به‌ترتیب زیر ارائه می‌شود:

اولین پرسش پرسش این بود که آیا بین آگاهی صرفی زبان‌آموزان گروه ارزشیابی پویا و زبان‌آموزان گروه ارزشیابی غیر پویا تفاوتی وجود دارد یا خیر. نتایج تجزیه و تحلیل توصیفی در مرحله پیش‌آزمون در جدول ۱ نشان داده شده است. نتایج نشان می‌دهد که در این فاز، دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا از لحاظ آگاهی صرفی تفاوت چندانی نداشته‌اند (اختلاف میانگین = ۰/۱۴).

جدول ۱. میانگین و انحراف‌معیار در دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا در پیش‌آزمون

گروه	تعداد	آگاهی صرفی	
		میانگین	انحراف‌معیار
ارزشیابی غیر پویا	۲۵	۱۰/۵۰	۴/۰۳
ارزشیابی پویا	۲۵	۱۰/۳۶	۳/۹۱

جدول ۲ تجزیه و تحلیل توصیفی برای گروه ارزشیابی پویا و گروه ارزشیابی غیر پویا در مرحله پس‌آزمون را نشان می‌دهد. همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، میانگین نمره برای گروه ارزشیابی غیر پویا ۱۰/۵۲ بود در حالی که میانگین نمره برای گروه ارزشیابی پویا ۱۴/۱۶ است (اختلاف میانگین = ۶۴/۳). انحراف‌معیار بالاتر گروه ارزشیابی غیر پویا گویای آن است که تنوع نمرات بیشتری در این گروه وجود دارد.

1. Mean

2. Standard deviation

3. Pearson correlation test

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار در دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا در پس آزمون

گروه	تعداد	آگاهی صرفی	
		میانگین	انحراف معیار
ارزشیابی غیر پویا	۲۵	۱۰/۵۲	۳/۸۰
ارزشیابی پویا	۲۵	۱۴/۱۶	۲/۸۸

علاوه بر این، نمرات میانگین برای هر یک از کلمات در جدول ۳ ارائه شده است. آن‌ها در محدوده ۱/۸۴ تا ۳/۸۴ بودند. دشوارترین کلمه fearsome و ساده‌ترین کلمه puzzlement است.

جدول ۳. میانگین و انحراف معیار کلمات

انحراف معیار	میانگین	تعداد زبان آموزان	
.97980	2.2800	25	Cookery
1.21381	2.8400	25	Equalize
.81240	2.0800	25	Oddity
1.08012	3.8000	25	puzzlement
1.02794	3.8400	25	wishful
.58310	2.4400	25	fearsome
.90921	3.0800	25	dramatize
.80984	3.9800	25	flowery
.68799	1.8400	25	secretive
.98234	3.0600	25	preventive
		25	Valid N (listwise)

جدول ۴. آزمون تی برای ارزیابی معناداری در دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا

اختلاف میانگین با ۹۵٪ اطمینان	اختلاف میانگین	سطح معناداری با ۹۹٪ اطمینان	درجه آزادی	میزان تی	اختلاف میانگین با ۹۵٪ اطمینان
					حد بالا
۱/۷۱	۳/۶۴	۰/۰۰	۴۸	۳/۸۱	۵/۵۶

برای یافتن پاسخ برای پرسش اول پژوهش، آزمون تی مستقل اجرا شد تا میانگین نمرات آزمون آگاهی صرفی زبان آموزان دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا با هم مقایسه شود. همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد بین گروه ارزشیابی پویا و گروه ارزشیابی غیر پویا تفاوت معناداری وجود دارد؛ زیرا مقدار ارزش p کمتر از یک صدم

است ($p=0/001$). این نتایج نشان می‌دهد که ارزشیابی پویای آگاهی صرفی تأثیر قابل توجهی بر روی توانایی صرفی زبان‌آموزان داشته است.

دومین پرسش پژوهش این بود که آیا رابطه معناداری بین آزمون آگاهی صرفی و آزمون ارزشیابی پویا وجود دارد یا خیر. برای یافتن پاسخ به این پرسش و بررسی فرضیه پژوهش، آزمون همبستگی پیرسون اجرا شده تا ارتباط آزمون آگاهی صرفی و آزمون ارزشیابی پویا در دو گروه ارزشیابی پویا و غیر پویا در مرحله پس‌آزمون بررسی شود.

نتایج جدول ۵ بیانگر آن بود که بین آزمون ارزشیابی پویا و آزمون آگاهی صرفی ارتباط معناداری وجود دارد ($r=0.736$) بدان معنا که آزمون آگاهی صرفی ساختاری مشابه با آزمون ارزشیابی پویا را اندازه می‌گیرد. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید شد.

جدول ۵. میزان همبستگی آزمون آگاهی صرفی با آزمون ارزشیابی پویا

R2	سطح معناداری	آماره آزمون (r)	تعداد آزمون (N)	شاخص‌های آماری
				متغیر
۰/۵۴	۰/۰۰	۰/۷۳۶	۲۵	ارزشیابی پویا

۵. بحث و تفسیر یافته‌ها

هدف این پژوهش، بررسی استفاده از ارزشیابی پویا در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم بود. به‌طور دقیق‌تر، هدف سؤال اول پژوهش، بررسی تأثیرات ارزشیابی پویای کلمات بر ارتقای توانایی واژه‌شناسی زبان‌آموزان سطح متوسط بود. نتایج نشان داد که ارزشیابی پویا بر آگاهی صرفی زبان‌آموزان تأثیر داشته است. یکی از دلایل برتری ارزشیابی پویا را می‌توان این گونه توجیه کرد که ارزشیابی ایستا (سستی) توانایی‌های رشدیافته (کنونی) فرد را می‌سنجد در صورتی که ارزشیابی پویا علاوه بر توانایی کنونی فرد، پتانسل وی را نیز با استفاده از پشتیبانی معلم مورد ارزیابی قرار

می‌دهد. به عبارت دیگر، ارزشیابی پویا دارای دو جنبه آموزش و سنجش است که خود می‌تواند از اضطراب دانش‌آموزان بکاهد.

همچنین لیتل (۱۹۹۱) در این مورد گفته است اگر ما به جنبه‌های شناختی و عاطفی نظرات فراگیران توجه کنیم و تکنیک‌های آموزشی ارزشمندی را نیز ایجاد کنیم، ممکن است بتوانیم از سویی مدت زمانی را که فراگیر به مطالعه زبان اختصاص می‌دهد افزایش دهیم و از سویی دیگر میزان موفقیت او را در آموزش زبان افزایش دهیم. ارزشیابی پویا یکی از راههای توجه به نظرات فراگیران است، چرا که فراگیر را تشویق می‌کند جزئی از کل پروسه یادگیری زبان شود و از پیشرفت فردی خود آگاهی یابد.

دلیل دیگر عملکرد بهتر گروه ارزشیابی پویا را می‌توان به آشکار شدن ساختار صرفی کلمات برای زبان‌آموزان اشاره کرد. آزمون ارزشیابی پویای آگاهی صرفی به این منظور طراحی شده بود تا توانایی تحلیل واژگان را با پرسش از زبان‌آموزان در مورد کلمات پیچیده کم‌تعداد که دارای ریشه‌های پرتعداد هستند، مورد مطالعه قرار دهد. زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه مشکل زیادی در رابطه با درک نقش‌های نحوی و معنایی پسوندها در تعاریف خود داشتند. برای مثال، بسیاری از پاسخ‌های زبان‌آموزان بیانگر دانش ریشه کلمات اما فاقد دانش پسوند کلمات بود.

یک نمونه از پاسخ‌ها که بیانگر این نکته است به شرح زیر می‌باشد:

هنگامی که از یکی از زبان‌آموزان خواسته شد واژه equalize را معنا کند، پاسخ وی این بود: این واژه به معنای «همچنین» است. هنگامی که از وی خواسته شد پیشوند و پسوندهای تشکیل‌دهنده آن را مشخص کند، زبان‌آموز پاسخ داد: equalize. در این زمان از زبان‌آموز خواسته شد این واژه را معنا کند. وی پاسخ داد «هنگامی که دو چیز به هم شبیه هستند: برابر». در واقع، زبان‌آموز نمی‌توانست صحت کاربرد گرامری پسوند را در توضیحش مشخص کند. وی در هیچ‌کدام از پاسخ‌هایش آگاه نبود که پسوند ize استفاده پرکاربرد equal به عنوان صفت را به فعل تبدیل کرده است. حتی پس از اینکه جمله‌ای شامل کلمه equalize به او داده شد، همچنان فرد

نمی‌توانست از کاربرد کلمه در جمله برای توضیح دقیق equalize به‌عنوان فعل استفاده کند. همچنین، او نمی‌توانست مترادف صحیح (to match) را از سه گزینه انتخاب کند، با وجود اینکه معنای ریشه را کامل می‌دانست. این پژوهش بیانگر آن است که زبان‌آموزان علاوه بر دانستن ریشه کلمه، باید معنای پیشوند و پسوند را فرا بگیرند تا به آن‌ها در فهم معنای کلمه پیچیده از لحاظ صرفی کمک کند.

یکی دیگر از نتایج قابل ملاحظه این پژوهش این بود که زمانی که کلمه بر اساس نوع آن تجزیه و تحلیل می‌شد، کلمه اسمی مشتق‌شده^۱ دشوارترین بخش برای شرکت‌کنندگان بود. کلمه اسمی مشتق‌شده، از نظر صرفی کلمات پیچیده‌ایست که انتهای اشتقاقی آن از فعل یا صفت گرفته شده (مانند oddity) یا اسم جدیدی است که معنایش را از اسمی که تا حدی تغییر یافته بر گرفته است (مانند organist-organ). در مواردی دیگر پسوند اشتقاقی، اسمی را از کلمه‌ای می‌سازد که نقش گرامری آن تغییر می‌کند (مانند cookery-cook) که در آن cook می‌تواند هر دو نقش اسمی (به‌معنای آشپز) و فعلی (به‌معنای آشپزی کردن) را داشته باشد. در واقع، اولین گروه کلمات دشوار این پژوهش که کمترین نمره را به‌خود اختصاص داده بودند، دو کلمه اسمی اشتقاقی (cookery, oddity) بودند و فعل (equalize) دومین گروه از نظر دشواری بود.

پژوهش‌های اندکی درباره ارزشیابی پویای مهارت واژگان در حوزه زبان خارجی انجام شده است. در حوزه یادگیری زبان اول مشابه با این پژوهش، پنا، کوئین و ایگلیسیاس (۱۹۹۲) از روش ارزشیابی پویا برای بررسی مهارت‌های واژگان کودکان پیش‌دبستانی آمریکایی-آفریقایی و پورتوریکویی استفاده کردند. بر خلاف این پژوهش، ابزار سنجش واژگان‌ها آزمون تصویری واژگان بیانی یک کلمه‌ای بود که معمولاً به‌عنوان ابزار نرم برای اندازه‌گیری واژگان استفاده می‌شد در حالی که در این پژوهش از ابزار نوشتاری واژگان استفاده شد. در آن پژوهش، نمرات پیش‌آزمون در بین کودکان دوزبانه یا یک‌زبانه تفاوت معناداری نداشت، اما پس از ارزشیابی پویا،

تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه را متمایز کرد که مشابه با این پژوهش است.

همچنین اوکرتیز، هارپل، والش و کوئل (۲۰۰۰) ۲۳ کودک آمریکایی را با استفاده از ارزشیابی پویا و طبقه‌بندی لغات بر اساس ارتباطات معنایی مورد ارزیابی قرار دادند. همانند این پژوهش، تمرین ارزشیابی پویا شامل پیش‌آزمون و پس‌آزمون بود که هر کدام ۲۰ دقیقه طول می‌کشید و بر خلاف این پژوهش که دارای یک مرحله آموزش بود، پژوهش آن‌ها دو مرحله آموزش داشت که هر کدام ۳۰ دقیقه به طول می‌انجامید. نتایج نشان داد که نمرات پس‌آزمون و بازخوردها برای زبان‌آموزان قوی‌تر نسبت به زبان‌آموزان ضعیف‌تر بسیار بیشتر بود، در صورتی که در این پژوهش از زبان‌آموزان با سطح مشابه متوسط استفاده شده بود. همچنین، نتایج این پژوهش مشابه با نتایج پژوهش لارسن و نیپلد (۲۰۰۷) است با این تفاوت که شرکت‌کنندگان در آن پژوهش دانش‌آموزان ششم دبستان بودند در حالی که در این پژوهش زبان‌آموزان بزرگسال سطح متوسط شرکت کرده بودند.

پرسش بعدی پژوهش آن بود که آیا ارتباط معناداری بین آزمون‌های ارزشیابی پویا و سنتی وجود دارد یا خیر. اعتبار همزمان^۱ آزمون ارزشیابی پویا با استفاده از بررسی همبستگی پیرسون بین آزمون ارزشیابی پویا و آزمون آگاهی صرفی سنجیده شد. نتایج حاکی از ارتباط معنادار و مثبت بین این دو آزمون بود و سندی برای اعتبار این آزمون شد.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش، دستیابی به پایایی قابل قبول پرسش‌نامه ارزشیابی پویا بود، یعنی ابزار تجربی که در پژوهش‌های قبلی به‌ندرت از آن استفاده می‌شد. پژوهش‌های موجود بر روی ارزشیابی پویا، گزارش‌های محدودی در مورد پایایی این ابزار فراهم کرده است (مانند کفری و دیگران، ۲۰۰۶). این امر به دلیل ذات ساختاری ارزشیابی پویاست که اغلب طولانی و بدون استانداردسازی است (فورستاین، ۱۹۷۹؛ باداف، ۱۹۸۷). آزمون سطح قابل قبولی از پایایی مد نظر نونالی

(۱۹۸۷) را دارا بود؛ بنابراین این دستاورد که ارزشیابی پویای آگاهی صرفی می‌تواند پایایی قابل توجهی داشته باشد به پیشینه پژوهش کمک قابل توجهی می‌نماید.

۶. نتیجه‌گیری

اگر چه ارزشیابی پویا توجه بسیاری را در سراسر جهان به خود جلب کرده است، پژوهش‌هایی که تجربی باشند و تأثیرات آن را در فرآیند یادگیری زبان دوم بررسی کنند بسیار محدود است. این پژوهش ابعاد تازه‌ای را در حوزه‌های ارزشیابی پویا و یادگیری زبان دوم به‌وجود آورده است و نیز می‌تواند نقش مهمی در ارتقای مهارت واژه‌شناسی در حوزه زبان دوم ایفا کند. در واقع، این پژوهش اولین تحقیق در زمینه تجزیه و تحلیل واژه با استفاده از ارزشیابی پویا در حوزه زبان دوم است.

نتایج به‌دست‌آمده که بر پایایی و اعتبار آزمون ارزشیابی پویا دلالت دارد، امیدوارکننده است. در این پژوهش، ابزار ارزشیابی پویا از روایی درونی^۱ کافی برخوردار بود. هنگامی که اعتبار ارزشیابی پویا بررسی شد، نتایج نشان داد که آزمون ارزشیابی پویا همان ساختار را اندازه می‌گیرد که آزمون آگاهی صرفی اندازه می‌گرفت. اگر ابزار ارزشیابی پویا همراه با دیگر آزمون‌ها استفاده شود می‌تواند به ارزیابی زبان‌آموزان کمک قابل توجهی کند. در مجموع، ارزشیابی پویا یادگیری زبان‌آموز را به‌نحوی اندازه می‌گیرد که جدای از توانایی کنونی فرد است. به‌طور خاص، آزمون‌های استاندارد عموماً توانایی‌های کنونی زبان‌آموزان را اندازه می‌گیرند، در حالی که ابزارهای ارزشیابی پویا، نشان‌دهنده پتانسیل زبان‌آموز برای یادگیری اطلاعات جدید است.

اگرچه این پژوهش بسیار نویدبخش است، پژوهش‌های بیشتری لازم است تا قدرت پیش‌بینی‌کنندگی این ابزار، پاسخگویی زبان‌آموزان به آموزش داده‌شده و مناسب‌بودن آزمون را مورد بررسی قرار دهد. علاوه بر این باید هر دو جنبه معنایی و

نحوی واژه در طراحی برنامه‌های آموزشی آینده به سبک ارزشیابی پویا در نظر گرفته شود که این به‌نوبه خود به بررسی بیشتری احتیاج دارد.

کتابنامه

1. Alavi, M., Kaivanpanah Maralani, S., shabani, K., (2012) Group Dynamic Assessment: An Inventory of Mediational Strategies for Teaching Listening, *Journal of Teaching Language Skills*, 3, 4.
2. Aljaafreh, A. and J.P. Lantolf. (1994). Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of proximal development. *The modern language journal* 78: 465-483.
3. Antón, M. (2009). Dynamic assessment of advanced second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(3), 576-598.
4. Birjandi, P., & Ebadi, S. (2012). Micro genesis in dynamic assessment of L2 learners' sociocognitive development via web 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 34-39.
5. Bloomfield, L. (1993). *Language*. New York. Henry Holt and company
6. Budoff, M. (1987). The validity of learning potential assessment. In C.S. Lidz (Ed.). *Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp.52-81). New York: Guilford
7. Caffrey, E., Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (2008). The predictive validity of dynamic assessment: A review. *Journal of Special Education*, 41, 254-270.
8. Carlisle, J. F. (2000). Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169-190.
9. Cole P, Segui, J, and Taft, M. (۱۹۹۷). Word and morphemes as unites for lexical access. *J. memory and language*, 37, 312-330.
10. Ferrara, R.A., Brown, A.L., & Campione, J.C. (1986). Children's learning and transfer of inductive reasoning rules: Studies of proximal development. *Child Development*, 57, 1087-1099.
11. Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers: The learning potential assessment device, theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.
12. Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B., & Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
13. Haywood, H. C. & Tzuriel, D. (Eds.). (1992). *Interactive assessment*, NY: Springer-Verlag.
14. Haywood, H. C., & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

15. Kieffer, M. J., & Lesaux, N. K. (2008). The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 783–804.
16. Kozulin, A., & Garb, E. (2001). *Dynamic assessment of EFL text comprehension of at-risk students*. Paper presented at the 9th conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Frobours, Switzerland.
17. Ku, Y.-M., & Anderson, R. C. (2003). Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 16, 399–422.
18. Lantolf, J. P. & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford; New York: Oxford University Press.
19. Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 49–72.
20. Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 201–212.
21. Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik
22. Nunnally, J. C. (1967). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
23. Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System*, 33, 503–517.
24. Pascoe, M., Stackhouse, J. and Wells, B. (2006). *Persisting speech difficulties in children*. *Department of communication sciences*, 3, 293–315.
25. Peña, E. D., Quinn, R., & Iglesias, A. (1992). The application of dynamic methods to language assessment: A non-biased procedure. *Journal of Special Education*, 26, 269–280.
26. Poehner, M. E. (2009). Group Dynamic Assessment: Mediation for the L2 Classroom. *TESOL Quarterly*, 43(3), 471–491.
27. Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, 233–265.
28. Restrepo, M. A. (2007). beyond the test: L2 dynamic assessment and transcendence of mediated learning. *Modern Language Journal*, 91, 323–340.
29. Shabani, K. (2012). Dynamic assessment of L2 learners' reading comprehension processes: A Vygotskian perspective. *The 4th International Conference of Cognitive Science*, 32, 321–328
30. Ukrainetz, T. A., Harpell, S., Walsh, C., & Coyle, C. (2000). A preliminary investigation of dynamic assessment with Native American kindergartners. *Language, Speech, and Hearing Services in the Schools*, 31, 142–154
31. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)، علمی - پژوهشی، شماره دوم، تابستان ۱۳۹۶

نقش پژوهش و دراماتورژی در (باز)ترجمه: نگاهی به ویرایش و بازترجمه آثار ایسن به قلم بهزاد قادری

سمانه فرهادی (کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی - مدرس ترجمه در دانشگاه جامع علمی کاربردی مرکز هلال

احمر استان تهران، تهران، ایران)

samane.farhadi@gmail.com

چکیده

مقاله حاضر با بررسی ترجمه پنج نمایش نامه هنریک ایسن شامل مرغابی وحشی، جن‌زدگان، روسمرسهولم، وقتی ما مردگان سربرداریم و آیولف کوچولو، به قلم بهزاد قادری، می‌کوشد نقش «پژوهش» و «دراماتورژی» را در این ترجمه‌ها نشان دهد. بدین منظور، پس از مروری بر کردار نگارشی و پژوهشی مترجم، تقسیم‌بندی مشخصی در سه سطح پیرامنتیت، بینامنتیت و متنتیت صورت گرفته، مصادیق هر یک ارائه شده و با تحلیل تفصیلی داده‌های منتخب، این دو ویژگی در ترجمه‌های قادری کندوکاو شده است. یافته‌های مقاله مبین آن است که پیرامتن را در آثار این مترجم می‌توان به سه عنصر مقدمه، نقد و پانویس تقسیم کرد. توسل مترجم به مناسبات بینامنتی از یک سو به منظور تحلیل ادبی آثار و از سوی دیگر برای معادلیابی مناسب صورت گرفته است. ارزیابی ترجمه‌های قادری در سطح متنتیت نیز توفیق نسبی او در ضبط محاوره در رسانه نوشتار توأم با رویکردی متعادل و متوازن، بازآفرینی گوناگونی بیان در دو سطح «کاربر» و «کاربرد» زبان و گرایش به ترجمه‌های اصطلاحی را نشان می‌دهد. تأکید همیشگی بر ارجحیت وجه «اجرایی» متون نمایشی مقصد بر وجه ادبی آن‌ها نیز از دیگر ویژگی‌های ترجمه‌های قادری است.

کلیدواژه‌ها: ایسن، بهزاد قادری، ترجمه، پژوهش، دراماتورژی

۱. مقدمه

مطالعات ترجمه در طول حیات نه‌چندان طولانی خود همواره برای پژوهش در ترجمه نقشی اساسی قائل بوده است. در حقیقت، ضامن اعتبار هر ترجمه، میزان پژوهشی است که برای انجام آن صورت می‌گیرد؛ به بیان دیگر، هرچه عمق پژوهشی ترجمه بیشتر باشد، واقعیت متن اصلی - پیام، معنا و کارکرد - بهتر و بیشتر جلوه خواهد کرد. مترجمی که تنها برای یافتن معادل مناسب یک تک‌واژه زمان زیادی را در منابع گوناگون جست‌وجو می‌کند، کارش مصداق عینی تحقیق است. ترجمه بر این فرض مبتنی است که متن اصلی و ترجمه‌اش مشابه‌اند، اما به مدد تحقیق و پژوهش، گاه حتی شاهدیم که متن مقصد از متن مبدأ غنی‌تر شده و می‌تواند مستقل از متن اصلی «عرض اندام» کند. یارمحمدی در «سخنی در باب تحقیق و تتبع در ترجمه» معتقد است که پژوهش نه‌تنها در ترجمه متون ادبی بلکه در ترجمه متون علمی، برای نمونه در ریاضی نیز که بعضی آن را ساده‌ترین و سراسرست‌ترین زبان می‌دانند، امری مسلم است (۱۳۸۰، ص. ۴-۵).

در عین حال، ممکن است مترجمی نه‌تنها تحقیق را سرلوحه کار خویش قرار دهد، بلکه گاه نزد او، پژوهش بر پاشنه ترجمه بچرخد. در این نوشتار، برآنیم تا به فرآیند و فرآورده ترجمه‌های بهزاد قادری سُهی از نمایش‌نامه‌های هنریک ایبسن (۱۸۲۸-۱۹۰۶)، شاعر و نمایش‌نامه‌نویس نروژی‌تبار، پردازیم و از سه بُعد پیرامنتیت، بینامنتیت و متنتیت^۱ آن‌ها را بررسی کنیم.

یافتن سرخط مشخص و معینی از نخستین ترجمه نمایش‌نامه‌های ایبسن به دلیل نبود روشی نظام‌مند برای نگارش و پژوهش در دهه‌های گذشته، امر آسانی نیست. برای نمونه، امیرحسین آریانپور (۱۳۰۳-۱۳۸۰)، که «ترجمه دشمن مردم او از ایبسن و نیز کتاب تحقیقی او درباره این نمایش‌نامه‌نویس با عنوان / ایبسن آشوبگر/ی در میان کارهای پیشتاز بر آثار این نویسنده است، هیچ ابایی ندارد که با ندادن منبع، خواننده (ما) را سردرگم کند» (قادری، ۲۰۰۵، ص. ۷۷).

1. Paratextuality, intertextuality & textuality

به اعتقاد این مترجم، تا سال ۱۳۳۵ به‌جز ترجمه مرغابی وحشی و مقاله شخص آریانپور درباره زندگی این نمایش‌نامه‌نویس هیچ اثری از ایسن یا پژوهشی درباره او به زبان فارسی منتشر نشده بود و این در حالی است که آریانپور نام روزنامه‌ای را که نمایش‌نامه مرغابی وحشی در آن چاپ شده است قید نمی‌کند (قادری، ۲۰۰۵، ص. ۷۷).

آریانپور همچنین در یادداشتی بر چاپ چهارم دشمن مردم (۱۳۵۲) می‌نویسد که ترجمه این نمایش‌نامه را مدیون تشویق‌های صادق چوبک است که زمانی قصد داشت این اثر را ترجمه کند، اما باز هم آریانپور تاریخ این رویداد را به روشنی مشخص نمی‌کند (همان). باری، قادری (۲۰۰۵) خود در مقاله‌ای با عنوان «ترجمه فارسی ایسن در ایران» به سیر تاریخی ترجمه‌های صورت‌گرفته از آثار ایسن در ایران از ابتدا تا تاریخ چاپ مقاله، یعنی سال ۱۳۸۴/۲۰۰۵ پرداخته است. بر اساس این مقاله، نخستین ترجمه ثبت‌شده از ایسن بخش‌هایی از نمایش‌نامه پرگنت به ترجمه مجتبی مینوی به سال ۱۳۳۳ در مجله «سخن» است.

پس از مینوی، مترجمان دیگری نیز آثاری از او را ترجمه کرده‌اند که از آن‌جمله می‌توان به محمدعلی جمالزاده، محمود توتونچیان، امیرحسین آریانپور، مهدی فروغ، مینو مشیری، حفظ‌الله بریری، ناصر ایرانی، هوشنگ پاکروان، یدالله آقاعباسی و ... اشاره کرد. همچنین، میرمجید عمرانی دو نمایش‌نامه دشمن مردم و مرغابی وحشی را از زبان نروژی به فارسی ترجمه کرده است. سال گذشته، انتشارات بیدگل در ابتکاری با عنوان «مجموعه نمایش‌نامه‌های بیدگل» تصمیم به نشر و بازنشر نمایش‌نامه‌های ایسن به قلم بهزاد قادری گرفت.

چاپ آثار نویسنده‌ای به‌صورت یک مجموعه آن هم توسط مترجمی مشخص رویدادی است که به‌ندرت در ایران با آن مواجه می‌شویم. قادری در بازچاپ همه آثار ایسن برای بیدگل از متون انگلیسی فاصله گرفته و مبنای کار او متون نروژی بوده است. انتشارات بیدگل ترجمه‌های ایسن را مجموعه‌سازی کرده و تا کنون پنج نمایش‌نامه مرغابی وحشی، جن‌زدگان، روسمرسه‌لوم، وقتی ما مردگان سربرداریم و

آیوگلف کوچولو را در قطعی یکسان و با ظاهری مشابه و یکدست به چاپ رسانده است.^۱

بهزاد قادری سُهی (متولد ۱۳۳۱) متقصد، نویسنده، مترجم، محقق و استاد بازنشسته گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه تهران، یکی از متخصصان شناخته شده در حوزه تئاتر و ادبیات نمایشی است.^۲ وی که سال‌های متمادی به نقد و ترجمه متون و اجراهای نمایشی مشغول بوده است، ترجمه نمایش‌نامه‌هایی از هنریک ایبسن، یوجین اونیل، پرسى بیش شلى، گریل چرچیل، هاوارد بارکر، لورن هنزبری، مکسول اندرسن و ... را در کارنامه خود دارد. همچنین، به جز ترجمه نمایش‌نامه، سایر مقالات و آثاری که قادری به رشته تحریر درآورده یا ترجمه کرده نیز بر ادبیات نمایشی و حوزه‌های تخصصی آن همچون دراماتورژی متمرکز بوده است. از جمله آثار تألیفی ایشان که عموماً در زمره کتاب‌های مرجع و شاخص در زمینه ادبیات نمایشی به‌شمار می‌روند می‌توان به چشم‌انداز ادبیات نمایشی: گذر از ارسطو به پسامدرنیسم و پساستعمار، ایبسن، آرمانشهر و آشوب و با چراغ در آینه‌های قناس اشاره کرد. ترجمه ایشان از مرگ تراژدی، کتابی جامع از جورج اشتاینر درباره زوال تراژدی یونان باستان، در سال ۱۳۸۶ جایزه بخش پژوهش و ترجمه آثار ادبیات نمایشی را در ایران به‌خود اختصاص داد. بد نیست پیش از پرداختن به کردار ترجمانی این مترجم، نظری کوتاه بر شیوه کار نگارشی و پژوهشی وی بیندازیم. قادری کار نوشتن را به‌صورت تخصصی پس از اتمام دوره کارشناسی ارشد آغاز کرده است و آثارش پیروی از خط سیر فکری مشخصی را آینگی می‌کند؛ خط فکری‌ای که به‌واسطه پژوهش، دراماتورژی و ترجمه سامان یافته است. سرمنشأ این

۱. اگر بخواهیم نمود سه مولفه تحقیق حاضر را تنها در یک اثر بررسی کنیم، نمایش‌نامه منظوم «پرگنت» حرف اول را می‌زند، زیرا قادری آن را به شعر سپید ملایمی برگردانده و جنبه‌های بازآفرینی در آن بسیار است. اما چون این ترجمه در نوبت چاپ است، اینجا به آثاری می‌پردازیم که چاپ شده یا به مرحله صفحه‌بندی نهایی رسیده‌اند.

۲. ایشان هم اکنون به دعوت وزارت علوم کشور ترکیه مشغول به تدریس در یکی از دانشگاه‌های این کشور است. از اتفاقات مبارک و میمون آنکه سال گذشته (۱۳۹۴) برگزارکنندگان جشنواره تئاتر فجر در اقدامی شایسته از منزلت و جایگاه علمی ایشان تجلیل و تقدیر کردند.

اندیشه کلیدی که برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد وی با عنوان *The Confidence-Man in Recent American Fiction* است^۱، در دوره دکترا برای ادبیات نمایشی پی‌گیری و در آثار ترجمه‌ای و نگارشی وی نمایان شده است. برای او پژوهش در اولویت اول است؛ چراکه ورای علاقه ذاتی او به هنر نمایش، درد و دغدغه عدم شناخت صحیح نمایش‌نامه در ایران را نیز دارد. او آنگاه که به سراغ ایسن می‌رود و او را ترجمه می‌کند، نه از سر ذوق‌ورزی بلکه با هدف والتاری در این کار پایمردی می‌کند. وی در ترجمه آثار و مقالات تحقیقی نیز طی فرآیندی پژوهشی دست به انتخاب اصلح می‌زند. برای نمونه، در نخستین بخش از کتاب چشم‌انداز ادبیات نمایشی: گذر از ارسطو به پسامدرنیسم و پساستعمار برای درک بهتر ماهیت تراژدی مقاله «تعاریف تراژدی و جوهره آن از منظر ارسطو» را به نگارش درآورده و در ادامه، برای تکمیل هدف خود، گوریل پشمالو و نخستین آدم را ترجمه می‌کند؛ دو اثری که به‌خوبی وابسته به مفهوم تقلیدی از تراژدی یونان باستانند. نمونه دیگر نمایش‌نامه‌هایی است که در ارتباط با کتاب با چراغ در آینه‌های قناس به فارسی

۱. *The Confidence Man* یا همان آدم هزارچهره یا شخصیت طرار موضوعی است که قادری در پایان‌نامه کارشناسی ارشدش تحلیل و در پنج اثر از هرمان ملویل، رالف ایلسون، سال بلو، جان بارت، توماس پینچن مورد مطالعه قرار داده است. آدم هزارچهره که معمولاً به صورت‌های مختلف و هر لحظه به رنگی درمی‌آید، به خوبی می‌تواند مردم ساده‌لوح را گول بزند و به آن‌ها کالا و یا اندیشه‌ای را غالب کند. پدیده آدم هزارچهره در برابر اندیشه رومانتیسم سر برداشته و قصد دارد رمانتیسم را از خواب غفلت خوش‌بینی بیدار کند. این پدیده با مفهوم «رؤیای آمریکایی» نیز پیوند دارد و به راحتی واقعیت انسان‌ها را بر آن‌ها آشکار می‌سازد. پیگیری این پدیده در ادبیات آمریکا از سوی قادری صرفاً کاری باری به هر جهت برای نیل به فارغ‌التحصیلی نبوده است بلکه آغازگر تلاش وی برای پاسخ به این پرسش بوده که چنین پدیده‌ای چگونه به ما، جامعه ما و تلقیات سیاسی ما مرتبط شده است؟ پایان‌نامه وی که در جریان پیروزی انقلاب اسلامی (خرداد ۵۷) به پایان رسید او را به این فکر واداشت که شعارها، فعالیت‌ها و نظریات احزاب مختلف تا چه اندازه با واقعیت‌های اجتماع درگیراند؛ فکری که بر کارها و ترجمه‌های آتی او نیز تأثیرگذار بوده است. این پدیده را عیناً در نمایش‌نامه‌های ایسن نیز می‌بینیم. برای نمونه، دکتر رلینگ در مرغابی وحشی شخصیت طراری است که با گریزش ایده‌آلیست روبرو می‌شود. در روسمرسهولم، برنلد است که حالت‌های این پدیده را بروز می‌دهد و روسمر را از خواب ایده‌آلیستی بیدار می‌کند. در وقتی ما مردگان سربرداریم، اولفهام چنین نقشی را بازی می‌کند و در برابر روبک و ایرنا قرار می‌گیرد. قادری همچنین در فیلم‌ها و نوشته‌های داخلی نیز این مساله را پیگیری و به آن پرداخته است. بررسی و نقد فیلم سینمایی هامون از داریوش مهرجویی نمونه‌ای از آن است.

ترجمه و وارد گود کرده است که همچون سیاره‌هایی به دور آن طرح پژوهشی می‌چرخند «به این امید که هم از این متن پرتوی بگیرند و هم روشنگر آن باشند» (با چراغ در آینه‌های قناس، قادری، در دست بازچاپ).

اگر ترجمه را صحنه‌ای بدانیم که مدام برپاست، در آثار قادری پژوهش می‌تواند به‌خود ببالد که حضوری دائم و جایگاهی ویژه دارد. انتشار ترجمه متنی به‌خصوص شاید این پندار را نزد خواننده دامن زند که آن را کاری تمام‌شده فرض کند، اما برای قادری اتمام ترجمه (یا پایان دادن اجباری به آن) معنایی ندارد. به اعتقاد وی، آن که می‌نویسد، «می‌تواند به ویرایش / میرایش و بازنگری خود بپردازد. نویسنده دمام می‌میرد، خاصه آنکه میرایش را گونه‌ای مردن و تولد دوباره بداند؛ همین است که [از نگاه او،] هر ویرایشی و هر چاپ دوباره‌ای را می‌توان «میرایش» نیز نامید» (قادری، ۱۳۹۰، ص. ۷). پژوهش بیشتر درباره آثاری که قصد ترجمه و کار پژوهشی درباره آن‌ها دارد، دریچه‌های بیشتری را برویش می‌گشاید و او هر بار این افق‌های نو را در بازبینی‌های خود لحاظ می‌کند. قادری در مقام مترجم خود را دانای کل نمی‌داند و باکی از این ندارد که گذشته خویش را به مدد تحقیق و تفحص بیشتر واکاوی کند و با ویرایش نوشته‌های پیشین خود «به جراحی گذشته‌اش بنشیند» (قادری، ۱۳۹۰، ص. ۷).

ویژگی دیگر کار قادری دراماتورژی هنگام ترجمه است. آنچه در این مقاله از واژه دراماتورژی مورد نظر ماست تنها به اجرا و عناصر اجرایی نمایش‌نامه مرتبط نمی‌شود. با نگاهی عمیق‌تر به مقدمه‌ها و آثار قادری، درمی‌یابیم که دراماتورژی تنها مونتازی از متن برای اجرا بر روی صحنه نیست بلکه فرآیندهای پردامنه‌تری را نیز شامل می‌شود؛ برای نمونه، یافتن نسخه‌ها و ترجمه‌های متفاوت از یک متن واحد، مشاهده اجراهای گوناگون از آن اثر، واکاوی جایگاه نمایش‌نامه در بافت زندگی نمایش‌نامه‌نویس، بررسی دوره خاص، مکان و شرایط نوشتن نمایش‌نامه، تحلیل پژوهش‌ها و نقدهای مفید درباره یک اثر، جست‌وجوی آثاری که با نمایش‌نامه مورد نظر رابطه بینامتنی دارند و نظایر آن. همه این‌ها البته درحالی است که مترجم یک اثر

نمایشی باید در چارچوب واقعیت‌های ملموس تئاتر ایران نیز عمل کند و با ملاحظه نیازهای موجود دست به انتخاب اثری برای ترجمه بزند.^۱ در دراماتورژی، «گام اول، ورود سنجیده دراماتورژ به دنیای اثر است، به گونه‌ای که، به قول پدیدارشناسان، در آن دنیا ساکن شود، با متن محشور شود و بتواند امکانی برای «درهم آمیختن دو افق فرهنگی» فراهم آورد» (خاکی و ابراهیمی، ۱۳۹۳، ص. ۱۸). ترجمه‌های قادری به مدد دراماتورژی تغییر در روند ترجمه آثار نمایشی ایسن را به خوبی منعکس می‌کنند. تحلیل ادبی عمیق نمایش‌نامه‌های ایسن تا تحلیل اجراهای نمایش‌نامه‌های مورد نظر، از جمله مشخصات مقدمه‌های اوست که نشان از آن دارد که وی ایسن در ترجمه و ایسن در اجرا را توأمان مد نظر داشته است. این ویژگی‌ها بر این امر صحنه می‌گذارد که «پژوهش و پژوهشگری یکی از وظایف و قابلیت‌های جدی دراماتورژ است» (خاکی و ابراهیمی، ۱۳۹۳، ص. ۱۸).

اگر با وجود ترجمه‌های موجود باز هم قادری دغدغه ترجمه نمایش‌نامه‌های ایسن را داشته از آن روی بوده است که به گمان او ایسن آنی نیست که تابه‌حال می‌شناختیم. او به صراحت می‌گوید: «قبل از انقلاب ایسن را گروه‌هایی کار یا ترجمه کرده‌اند که بیشتر هدف سیاسی خاصی را دنبال می‌کردند؛ این یکی از دلایلی بود که به ترجمه یا بازترجمه آثار او پرداختم» (قادری، ۱۳۹۵، ص. ۹۶). مترجمان با روایت‌های بریده از ایسن و گاه «با الهام از پلخانیف و نقد مارکسیسم دوآتشه» (قادری، ۱۳۹۵، ص. ۹۷) او را آنارشویست معرفی کرده‌اند و این امر حاکی از آن است که آن‌ها نمی‌توانستند از تأثیر نگرش مبتنی بر اهداف سیاسی خود دور بمانند و در نتیجه ایسن را «مصادره به مطلوب» کردند. قادری اما آرزو دارد «ایسن یعنی

۱. برای نمونه، نمود این بُعد از دراماتورژی را می‌توان در انتخاب نمایش‌نامه روسمرسهولم برای ترجمه به فارسی در دهه شصت دید؛ نمایش‌نامه‌ای که به اعتقاد قادری، در آن «ایسن نرم‌نرمک چاشنی دینامیتی را که در وجه ایده‌آلیسم دوران ناپلئون‌گری اروپا و در آثار قبلی خودش وجود داشته است روشن می‌کند. اگر به بافت فرهنگی و تاریخی آن زمان جامعه ایران نگاهی بکنیم، یک نکته را خیلی واضح می‌توانیم مشاهده کنیم: یک آرمانگرایی عصافورت‌داده که متأسفانه مردم تاوانش را دادند» (قادری، ۱۳۹۵، ص. ۹۷).

آدمی [را] که به مفهوم هگلی آن سرنوشت و تقدیر ما است» (قادری، ۱۳۹۵، ص. ۹۶) ترجمه کند.

آنچه تاکنون آمد، کلیت دو ویژگی پژوهش و دراماتورژی پیش، حین و پس از اتمام ترجمه در ترجمه‌های قادری بود. همچنان‌که پیش‌تر گفته شد، نمود عینی این دو ویژگی را با ذکر نمونه‌هایی در ترجمه‌های او از ایسن در سه سطح پیرامتنیت، بینامتنیت و متنیت مطالعه و بررسی می‌کنیم.

۲. پیرامتنیت

در ترجمه‌های قادری، پیرامتن را می‌توان به سه عنصر مقدمه، نقد و پانویس تقسیم کرد. نخستین مؤلفه قابل ذکر در بخش پیرامتن، مقدمه‌های مفصل قادری بر اثر است که به معرفی دقیق و اهمیت ایسن، تحلیل ادبی نمایش‌نامه مورد نظر و یافتن جایگاه آن در سلسله‌آثار ایسن ارتباط می‌یابد. مقدمه‌های وی، فرضاً برخلاف مقدمه «ایسن آشوبگرای» آریانپور بر نمایش‌نامه دشمن مردم - مقدمه‌ای که تمام روایت ایسن را زیر سؤال می‌برد - نقشی روایتگرانه ندارند. طبق نظریه روایت‌شناسی ترجمه بیکر، گاه مقدمه‌نویسی راویان (مترجمان) می‌تواند روایتی واحد را از سوی آنان به‌شیوه‌های بسیار متفاوت «قاب‌بندی»^۱ کند (بیکر، ۲۰۰۷ به نقل از خان‌جان، ۱۳۹۳، ص. ۹۳). قاب این مقدمه‌ها می‌تواند برداشت ایدئولوژیکی متفاوتی از روایت به‌دست دهد و پیش چشم خواننده بگذارد اما «چهره‌پردازی» قادری از ایسن در مقدمه‌نویسی‌های او، برعکس، با هدف تلقین نوعی نگاه ایدئولوژیکی به اثر انجام نگرفته است و صرفاً خواننده را با وجوه مختلف معنایی، هنری و زیبایی‌شناختی نمایش‌نامه‌های ایسن آشنا می‌کند؛ از تجربه ایسن در تقلید از درام یونان باستان گرفته تا انقلابی که او در تئاتر مدرن به‌سبک رئالیسم تراژیک ایجاد کرد، «رئالیسمی که می‌بایست از مواد خام انواع کم‌دی در تاریخ اروپا نیز وام می‌گرفت» (قادری، ۱۳۹۴، ص. ۱۵). قادری گاه به همان شیوه جدلی/هگلی مورد نظر ایسن شخصیت

1. Framing

یک نمایش‌نامه را با شخصیتی از نمایش‌نامه دیگر به مقابله می‌گذارد و گاه بر یک ترجمه واحد دو پیشگفتار می‌نویسد (مثلاً متن‌هایی از مترجمان یا ایسن‌شناسان شاخص را ترجمه و در ابتدای اثر می‌گذارد و در ادامه، در بخش دوم پیشگفتار، خود نقدی بر نظرات آنان می‌نگارد)^۱. او در نگارش مطالب مقدمه هر دو نوع «خواننده بالقوه» - خواننده عام ادبیات نمایشی و خواننده جدی و حرفه‌ای - را در نظر می‌گیرد و گاه به‌ضرورت، خواننده نوع دوم را به مطالعه کتاب‌های مستقل خود در باب نمایش‌نامه و ایسن نیز ارجاع می‌دهد.

دومین عنصر پیرامتنی در ترجمه‌های قادری توضیحات و نقدهایی است که بر ترجمه خود و دیگران نوشته است. او در مقام مترجم آشنا با دراماتورژی، ترجمه را عملاً نوعی «اجرا» می‌داند، البته «اجرایی زبانی»^۲. وی تا آنجا که توانسته است از فرآیند و مشکلات اجرای زبانی بر «صحنه ترجمه» سخن گفته و راهبردها، راهکارها و تدابیر گزینشی خود را در اختیار خواننده گذاشته است؛ این اطلاعات هم از بُعد پژوهشی و هم از بُعد آموزشی ترجمه قابل توجه است. در مقدمه مرغابی وحشی، قادری در توضیح چگونگی رسیدن به معادلی مناسب برای جمله‌ای از پرده نمایش‌نامه‌ای به تفصیل توضیح می‌دهد که چگونه از چالش بین چند ترجمه توانسته است مبنای کار ایسن را تشخیص دهد:

«از میان پنج ترجمه انگلیسی که مبنای کار ما در چاپ اول بودند، در این بخش از ترجمه‌ها تنشی دیدیم که نشان می‌داد، به گفته اشتاینر، غوغا بر سر «وجوه نحو [یا واژه‌آرایی دستوری]» است؛ بنابراین، کوشیدیم از لابه‌لای این شور و تنش به معنایی برسیم». (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۴۶)

۱. برای نمونه، قادری در *آیوُلف کوچولو* ابتدا مقاله‌ای از هنری لوئیس منکن را بدلیل «دید خوب و دقیق او درباره شخصیت‌پردازی ریتا و آلمش و دوری جستن ایسن از قهرمان‌پروری» (قادری، در دست چاپ) به‌عنوان مقدمه برای این ترجمه برگزیده است اما از آنجایی که با سخنان منکن درباره آستا و بانوی موش‌ران موافق نیست در پیشگفتار خودش با عنوان «آیوُلف کوچولو: نیلوفر آبی و عصای زیر بغل» درباره خوانش‌های نوین *آیوُلف کوچولو* مطالبی را افزون بر آن مقدمه اضافه می‌کند.

2. Linguistic Performance

او در مقام مترجمی کارآزموده فریب متن یا متن‌های ترجمه‌ای را نمی‌خورد. پیش‌تر گفتیم که مبنای کار قادری در بازچاپ آثار متون نروژی بوده است، اما این بدان معنا نیست که وی بررسی ترجمه‌های انگلیسی از آثار ایسن را کنار گذاشته باشد؛ زیرا برای او درک فرآیند دست و پنجه نرم کردن مترجمان با آثار ایسن زمینه‌ساز بینش‌های جدید است. وی همچنین ترجمه‌های فارسی و گاه انگلیسی نمایش‌نامه‌های ایسن را تحلیل و نقد می‌کند و به‌فراخور به نقدهایی که دیگران، مستند و غیرمستند، بر کار او داشته‌اند، پاسخ می‌دهد.^۱ مورد زیر را با هم بخوانیم:

«نخستین نقد این ترجمه [مرغابی وحشی] شفاهی بود. دوست مشترک ما، شادروان اکبر رادی، اولین کسی بود که متن دست‌نویس ما را در اواخر دههٔ شصت خورشیدی خواند و پس از آن در یک گفت‌وگوی تلفنی با او بر سر آن ترجمه حرف زدیم (و حیف که آن مکالمهٔ تلفنی دوساعته را ضبط نکردیم!). یادم هست که او می‌گفت از دید او زبان نمایش‌نامه‌های ایسن بیشتر باید به زبان فاخر نزدیک باشد تا زبانی شکسته، محاوره‌ای، و گاه عامیانه. این از جدل‌های شیرین ما با رادی عزیز و سرآغاز دوستی نقادانه بین ما و او بود. ناگفته نماند که او پس از خواندن ترجمهٔ مشترک ما، آن شب که *تورو زندان* بود، یادآوری کرد که جای ترجمهٔ تازه‌ای از مرغابی وحشی در ایران خالی است» (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۳۸).

قادری در ادامهٔ همین مطلب، دلایل ترجمه‌اش را با توجه به زبان و بافت صحنه‌ای نمایش‌نامه و نیز با استناد به سخنان ایسن دربارهٔ ترجمه و وسواس او در مورد ترجمهٔ مرغابی وحشی توضیح می‌دهد. گذشته از این، وی پس از نقل قول زنده‌یاد رادی، به‌شکلی مبسوط به نقد ترجمهٔ عمرانی می‌پردازد.

۱. تاکنون البته هیچ نقد مکتوبِ روش‌مندی بر ترجمه‌های قادری از نمایش‌نامه‌های ایسن صورت نگرفته است. تنها نقد مکتوب از میرمجید عمرانی است که بر ترجمهٔ مرغابی وحشی صورت گرفته و در وبلاگ شخصی او موجود بوده و ظاهراً آن وبلاگ نیز چندی پیش از کار افتاده است.

پانویس سومین مؤلفه پیرامنتی در آثار قادری است که ماهیتاً انواع گوناگونی دارد. به جز مواردی که وی معادل اصلی اسامی و اصطلاحات خاص را در پانویس ذکر می‌کند، گاه برای روشن‌تر شدن موضوع، علاوه بر آنچه در مقدمه گفته است، از طریق تحلیل‌های بینامنتی، ارجاعاتی به منابع بیشتر و توضیحاتی تکمیلی در پانویس ارائه می‌کند، چون احتمال می‌دهد که مخاطب عام ایرانی به اندازه مخاطب نروژی به آن ارجاعات و مناسبات بینامنتی دسترسی نداشته باشد. برای مثال، در ترجمه مقدمه منکن بر آیوگلف کوچولو، قادری لحظه‌ای از خواننده فارسی‌زبان غافل نیست و اطلاعات لازم و مفیدی درباره ریشه افسانه «فلوت‌زن رنگین جامه هملین» و سایر آثار هنری که با این افسانه ارتباط بینامنتی دارند از جمله شعری از گوته، اپرایی از ارنست نسلر و شعری از رابرت براونینگ را در اختیار مخاطب می‌گذارد. به عنوان نمونه‌ای از کاربرد عنصر پیرامنتی پانویس، موردی را از پرده اول نمایش نامه جن‌زدگان انتخاب کرده‌ایم:

(۱) «رگینه: نمی‌خوام این جا وایستم انگار باهات «رانِدو» داشته‌م» (جن‌زدگان، ترجمه قادری، ص. ۲۸)

توضیح مترجم در پانویس: «rendez vous قرار ملاقات. در سراسر این متن رگینه گاهی واژه‌های فرانسوی می‌پرانند که نشانه امید او به تغییر محیط زندگی فعلی و فرهنگ مرتبط با آن است» (همان).

گرچه مقدمه و پانویس هر دو از مؤلفه‌های پیرامنتی‌ای هستند که به لحاظ ماهیت به منظور افزودن توضیحات برای استفاده مخاطب بکار می‌روند، می‌توان تفاوت آن‌ها را در این نکته دانست که در مقدمه نویسنده به خواننده دیدگاهی کلان می‌دهد در حالی که پانویس عموماً در سطح خرد با موضوع ارتباط می‌یابد و در بافت موقعیتی مورد نظر همپای کردار نمایشی پیش می‌رود. در مقدمه، حتی اگر مترجم مصادیق خردی را هم ارائه دهد، باید برای آن بافت موقعیت را ایجاد کند، یعنی به اصطلاح به

«بافت آفرینی مجدد»^۱ پردازد، اما در پانویس مسئله «موقعیت مندی»^۲ به طور مشخص موضوعیت می یابد. برای نمونه، قادری در مقدمه مرغابی وحشی آنجا که در مورد زبان شخصیت های نمایش نامه سخن می گوید، به «تیزچنگی زبان «گینا» (هرچند ساده و گاه با لغزش های آوایی و دستوری)» اشاره کرده است (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۳۸) اما با توسل به پانویس خواننده را از مصادیق آن اظهارنظرهای کارشناسانه نیز آگاه می سازد. دو نمونه زیر را با هم بخوانیم:

(۲) «گینا: اوه ... چیه نشستین اون جا و دارین ازم انعقاد می کنین؟» (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۴۹)

توضیح مترجم در پانویس: «گینا به جای انتقاد، انعقاد می گوید» (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۴۹).

(۳) «گینا: نباید رفته بودی یالمار، تو به این کارا عادت نداری.» (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۶۱)

توضیح مترجم در پانویس: «گینا فعل را نادرست استفاده می کند» (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۶۱).

گاهی نیز قادری نظراتش را در مورد چالش ترجمه و معادل یابی در پانویس ابراز داشته است. توضیح زیر نمونه ای از این راهبرد است:

(۴) «در متن نروژی رلینگ می گوید Å, fan' tro det (ترجمه خطی: ها، شیطان باور این). واژه آرایشی چنان است که مترجمان و بازیگران را کلافه کرده است. یوبنک به چند انتخاب از سوی مترجمان اشاره می کند. فارکسن شارپ در سال ۱۹۱۰ برای آن معادل So I should imagine (به گمونم همین طوره) را برگزید، مایکل مایر از خیر ترجمه آن گذشت و به جایش این دستور صحنه را آورد: رلینگ می خندد و

1. Re-contextualization

2. Situationality

تف بر زمین می‌اندازد؛ آرچر و مک فارلن، همانند یونیک، برایش معادل The devil it is را برگزیدند، که می‌مانیم «این جای بابای آدم دروغگو» ترجمه کنیم یا «که یعنی خود شیطان!» (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۲۱۹).

۵) «نام/ستاد معمار ترجمه خوبی برای Byggmester Solness نیست، چون سولنس برای ایسن رکن معنایی است اما در ترجمه آن به /ستاد معمار این رکن از میان می‌رود» (آیولف کوچولو، ترجمه بهزاد قادری، ۱۳۹۵، ص. ۳۸).

در عین حال، کاربرد پانویس در ترجمه نمایش‌نامه تا جایی است که رشته سخن از هم نگسلد و نظم فکر خواننده آشفته نشود. مواردی نیز هست که قادری از خیر پانویس گذشته و برای گریز از این معضل خطر کرده و نکته مورد نظر را با افزودن عبارتی به متن نمایش‌نامه (یعنی از طریق توضیحات میان‌متنی) به مخاطب رسانده است.^۱ یادمان نرود که متن نمایش‌نامه برای اجرا است و در نتیجه، ترجمه آن باید خودبسنده باشد چون از ابزارهای پیرامنی روی صحنه محروم است.

۳. بینامتنیت

مجموعه آثار ایسن، همچنان‌که خود در نامه‌ها و سخنرانی‌هایش تأکید کرده است، «یک کل پیوسته و منسجم» می‌سازند و بررسی و تفسیر هریک از آن‌ها بدون در نظر گرفتن این «کل پیوسته» شدنی نیست» (قادری به نقل از ایسن، نامه‌ها، ص. ۳۳۰، مقدمه جان گابریل بورکمان، در دست چاپ). از این رو، قادری در حین پژوهش برای رمزگشایی آثار ایسن به تحلیل‌های بینامتنی متوسل شده است تا خواننده را در رسیدن به شناختی صحیح و تا حد ممکن «دقیق» از ایسن رهنمون

۱. نمونه‌ای از این افزودن را می‌توانیم در ترجمه عبارت «توکا» در نمایش‌نامه مرغابی وحشی مشاهده کنیم. برای اطلاعات بیشتر در این زمینه به مقدمه این نمایش‌نامه، صفحات ۴۲-۴۳ مراجعه کنید.

شود.^۱ وی گاهی با بهره‌گیری از بینامتنیت درونی^۲، نمایش‌نامه‌ای را در بافت کارهای پیشین ایسن بررسی می‌کند و به پیوند آن با سایر نمایش‌نامه‌های او می‌پردازد.

بررسی یک اثر در بافت نمایش‌نامه‌های دیگر ایسن نزد قناری از چنان اهمیتی برخوردارست که گاه کاری را در میانه ناتمام می‌گذارد و رنج ترجمه اثر دیگری را بر خود هموار می‌کند، صرفاً برای اینکه زمینه را برای ادامه آن اثر نیمه‌کاره مهیا سازد. برای نمونه، در جریان ترجمه *جان گابریل بورکمان*، قناری نه تنها این نمایش‌نامه را در بافت سه کار پایانی دیگر، *استاد معمار*، *آیولف کوچولو* و *وقتی ما مردگان سربرداریم* بررسی می‌کند، بلکه پس از اتمام ترجمه آن متن و حین نگارش مقدمه درمی‌یابد که دنبال کردن دیدگاه هگلی ایسن در بحث، تنها در صورتی میسر خواهد بود که ترجمه نمایش‌نامه *آیولف کوچولو* هم موجود باشد. در نتیجه، نگارش مقدمه و چاپ اثر را نیمه‌کاره رها می‌کند، *آیولف کوچولو* را ترجمه می‌کند و سپس مقدمه خود را بر *جان گابریل بورکمان* به پایان می‌رساند. این سخن بدان معناست که او واهمه دارد مبدا حلقه‌ای از زنجیره بینامتنی نمایش‌نامه‌ای که روی آن کار می‌کند از نگاه او بیرون بماند و بر تأویل متن یا پاره‌ای از آن یا بر تحلیل خود وی از متن اثر بگذارد. قناری همچنین برای روشن ساختن زوایای تاریک و ظرایف پنهان متن گاه از بینامتنیت بیرونی سود می‌جوید و متن یا پاره‌ای از متن را در ارتباط با نوشته‌های سایر نویسندگان از جمله آثار معاصران ایسن همچون استریندبرگ، چخوف و داستایوفسکی تفسیر می‌کند. مثلاً در تحلیل نمایش‌نامه *مرغابی وحشی*، از رابطه بینامتنی مرغ دریایی چخوف با آن بهره می‌گیرد (قناری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۲۵) یا در تحلیل بخش دیگری از همان نمایش‌نامه، از طریق افزودن یادداشتی در مقدمه از

۱. بینامتنیت سازوکاری است برای پردازش متن که مطابق آن عناصر متنی به واسطه وابستگی به سایر متون مرتبط افاده معنا می‌کنند (هتیم و مانی، ۲۰۰۴، ص. ۸۶). به سخن دیگر، منظور از بینامتنیت آن است که هر متنی ممکن است در یک زنجیره تاریخی، برخی از مفاهیم، معانی و ساختارها را که از متون قبلی مشتق گردیده‌اند، تکرار کند.

۲. نگارنده مناسبات بینامتنی بین آثار مختلف ایسن را «بینامتنیت درونی» و مناسبات بینامتنی آثار ایسن با نوشته‌های دیگران را «بینامتنیت بیرونی» نامیده است.

رابطه بینامتنی عدد سیزده در تعیین تعداد میهمانان دور میز ضیافت شام در پرده نخست و همین عدد در داستان شام آخر مسیح پرده بر می‌دارد (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۲۴).

نکته شایان ذکر آن که بینامتنیت در آثار قادری کارکردی دوگانه دارد. وی از یک سو، در نقد و تحلیل ادبی و نیز توضیح چگونگی ترجمه و چرایی برخی گزینش‌های ترجمانی خویش به تحلیل‌های بینامتنی متوسل می‌شود، از سوی دیگر، هیچگاه در حین کنش عملی ترجمه نیز از مناسبات بینامتنی غافل نیست و مدام از آن‌ها یاری می‌جوید تا بتواند به معادل‌های مناسب و تصمیمات مقتضی در محصول نهایی ترجمه دست یابد. این مورد را، به عنوان مثتی نمونه خروار، می‌توان در توضیحات مترجم در باب چرایی انتخاب عنوان نمایش‌نامه جن‌زدگان مشاهده کرد. قادری در توضیح چگونگی رسیدن به چنین معادلی در مقدمه کتاب می‌نویسد: «تاکنون این نمایش‌نامه با استناد به Ghosts در انگلیسی یا Gespenster در زبان آلمانی به /شباح ترجمه شده است. این مفهوم تمامی معانی مورد نظر ایسن را نمی‌رساند» (قادری، ۱۳۹۴، ص. ۱۹). و در ادامه، توضیح می‌دهد که وی پس از ریشه‌شناسی واژه Gjegangere، عنوان اصلی نمایش‌نامه در زبان نروژی و نیز با توجه به پیوند بینامتنی و همانندی خیره‌کننده این اثر با رمان جن‌زدگان داستایوفسکی، در نهایت چنین معادلی را برای عنوان ترجمه‌اش انتخاب کرده است.

۴. متنتیت

نگاه دقیق‌تر به ترجمه‌های قادری نشان از آن دارد که بازآفرینی متن اصلی بر اساس درون‌مایه کلی اثر برای او بسیار مهم است. از آنجاکه قادری بر جان‌مایه آثار ایسن اشراف دارد، هر جمله‌ای را بر اساس ارتباط متنی آن با گفتمان پیشین و پسین یعنی در کلیت متن بازمی‌آفریند تا به متنتیت اثر در برگردان خود نائل آید. گرچه در دیدگاه سنتی فرض بر آن است که مترجم باید تا جای ممکن به جمله یا متن اصلی پایبند باشد، اما اگر این پایبندی صرفاً کاری صوری، مکانیکی، و بدون اشراف بر جامعیت و یکپارچگی مفهومی و سبکی اثر باشد، به آفرینش متنی معادل و هم‌طراز

در نظام مقصد نمی‌انجامد، ولو آنکه ترجمه جملات در روساخت به‌ظاهر صحیح به‌نظر برسند. به‌عنوان شاهدی بر این ادعا، بخشی از گفتگوی رلینگ و گرگیرش را در پرده پنجم نمایش‌نامه مرغابی وحشی نقل می‌کنیم. در این بخش، جدل این دو با یکدیگر بر سر بیماریِ گرگیرش، یعنی «خواست‌های آرمانی» مبتنی بر اصول اخلاقی خشک به اوج خود می‌رسد (قادری، ۱۳۹۵ الف ص. ۴۸). در متن نروژی، «رلینگ» می‌گوید:

(6) Relling: Jaha. De lider af et kompliceret tilfælde. Forst er det nu denne brydsomme retskaffenheds feberen; og så det som værre er, **altid går De** og ørsker i tilbedelses-delirium; altid skal De ha' noget at beundre udenfor Deres egne grejer (208).

ترجمه انگلیسی فیلده از متن نروژی چنین بوده است:

(7) Relling: oh yes! Your case has complications. First there's this virulent moralistic fever; and then something worse- you keep going off in deliriums of hero worship; you always have to have something to admire that's out of yourself.

ترجمه فارسی عمرانی از متن نروژی بدین‌گونه است:

(۸) رلینگ: آها. شما از بیماری پیچیده‌ای رنج می‌برین. اول، این تب دردسرساز درستکاری یه، و بعد بدتر از اون، سرسام ستایش، همیشه راه می‌رین و پرت و پلا می‌گین. همه‌اش باید چیزی بیرون از زار و زندگی خودتون برای ستودن داشته باشین.

و در نهایت، ترجمه قادری و آقاعباسی این‌چنین است:

(۹) رلینگ: آره، پس چی! دردت هم یکی دو تا نیس. اولیش وجدان آماس کرده‌ته که بدجوری به پر و پات پیچیده. بدتر از اون خوره [قهرمان پرستیه که هر از گاهی میفته به جونت. دوره میفتی و نخود هر آشی میشی که یکی رو پیدا کنی و

بذاری رو سرت حلوا حلواش کنی. (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۹۵)

اگر به متن نروژی توجه کنیم، عبارتی معادل «دوره‌افتادن» را در آن نخواهیم یافت. تنها پاره‌متن نزدیک به آن عبارت *altid går De* است که در ترجمه تحت‌اللفظی به معنای «راه‌رفتن» است. قادری چگونه چنین معادلی را جایگزین می‌کند، این اجازه را به‌خود می‌دهد که واژه «راه‌رفتن» را بالکل نادیده بگیرد و عبارت «دوره‌افتادن» را به متن اضافه کند (اشکالی که عمرانی بر کار قادری و آقاعباسی می‌گیرد و آن را ترجمه‌ای غیروفا دار به متن ایسن می‌داند)؟ در پاسخ باید گفت آنچه که چنین اختیاری را به مترجم می‌دهد حس و حال موجود در آن بافت موقعیتی و کلیت متن است. قادری تصریح می‌کند که اتفاقاً «آگاهانه و با همان هدف روشن کردن موضع 'رلینگ' نسبت به اصول و آرمان‌های 'گرگیش' و حمله لجوجانه و حتی خودپسندانه به آن» عبارت یادشده را به متن افزوده است (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۴۹). وی با در نظر داشتن بخش‌های دیگر متن و برای رسیدن به یکدستی و انسجام متنی تلاش می‌کند رگه‌ای از سخنان پیشین «رلینگ» درباره رویکرد «گرگیش» را تکرار کند (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۴۹) و این تکرار الزاماً تکرار صورت نیست، بلکه بازآفرینی «کارکرد»^۱ است. در پرده سه، رلینگ درباره ارتباط «گرگیش» با مردم عادی گفته بود: «مدام می‌رفت دور و بر زاغه‌های کارگرا و از 'خواسته‌های آرمانی' براشون شعار می‌داد» (قادری، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۷). قادری در توضیح این معادل‌گزینی در مقدمه ترجمه می‌نویسد: «چون 'راه رفتن' ویژگی همه آدم‌ها است، با اشاره به سخن قبلی 'رلینگ' در پرده سه، گفته‌ایم، 'دوره میفتی و نخود هر آشی میشی ...'. چرا؟ چون خواسته‌ایم ایسن را اندکی به‌سوی مخاطب 'هُل' بدهیم تا شاه‌بیت این اثر کم‌رنگ نشود» (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۴۹). شاه‌بیتی که قادری از آن سخن می‌گوید همان «ایده‌آلیسم رمانتیک» است که در نروژ آن زمان تلاش می‌کرد به هر شکلی حرف خود را بر کرسی بنشانند. اصطلاح «دوره‌افتادن»

به معنای گرداگرد شهر گشتن و به دیدار هر کسی رفتن است و متنِ برساختهٔ قادری همانا سخن ایسن است. قادری با خرسندی و آگاهی قبلی، «وفاداری» را در ترجمه به «پایبندیِ صوری» تقلیل نمی‌دهد؛ زیرا می‌داند جان‌مایهٔ سخن ایسن الزاماً با پایبندیِ صوری حاصل نمی‌شود، بلکه گاه «وفاداری» به نقش و به جان کلام از مجرای «ناهمخوانیِ صوری» به منصهٔ ظهور می‌رسد.^۱ این داده نشان می‌دهد که نگاه قادری به ترجمه اساساً یک نگاه «انتقالی» (به مفهوم پایبندیِ صوری) نیست بلکه نگاهی «کارکردی» است. به سخن دیگر، چیزی که برای او اولویت دارد آن است که پاره‌متن مقصد همان (یا نزدیک به همان) کاری را در نظام مقصد بکند که پاره‌متن مبدأ در نظام مبدأ کرده است. از این رو، واحد ترجمه برای او واژه، عبارت یا جمله نیست، بلکه متن در کلیت آن (یا دست‌کم پاره‌های متنیِ مستقلی است که در بافت‌های موقعیتیِ گوناگونِ متن موضوعیت می‌یابند). پس قادری در مقام مترجم، همزمان «کل‌نگر» و «خردگرا» است؛ زیرا او نیز بر این باور است که «در ترجمه از کل است که به جزء می‌رسیم و توان بازآفرینی می‌یابیم» (حدادی، ۱۳۹۵، ص. ۲۹).

مثالی از خردگراییِ قادری در ترجمه را می‌توان در برگردان واژهٔ *vildand* در معنای «مرغابی وحشی» یا *wild duck* در پردهٔ دوم نمایش‌نامهٔ *مرغابی وحشی* مشاهده کرد. گرگیرش در پاسخ به ایکدال چنین می‌گوید:

10) Gregers: Nej, er det virkelig? En vild and?

گرگیرش واژهٔ *vildand* را با مکثی بین دو بخش این کلمه ادا می‌کند و با این بازیِ کلامی در مونولوگی که با خود دارد می‌خواهد اشاره‌ای ضمنی به کلمهٔ *and* در

۱. به یاد آوریم که ریمون وِن دِن بروک در بازتعریف مفهوم تعادل، از همان چند دههٔ قبل، کانون بحث‌های ترجمه را از مفهوم تطابق «یک به یک» به تطابق «چند به یک» تغییر داده بود (رک به گنتزلر، ۱۳۸۰، ص. ۱۲۶). به سخن دیگر، همان‌طور که کاده (۱۹۶۸ به نقل از پیم، ۲۰۱۴، ص. ۲۸) تصریح می‌کند، [در موقعیت‌های ترجمه‌ای متفاوت، بسته به نیازهای زبانی، فرهنگی، معرفت‌شناختی یا سبکی گوناگون] مترجم به صورت‌های متفاوتی از تناظر «یک به یک»، «یک به چند»، «یک به جزء» و «یک به هیچ» متوسل خواهد شد و این ذاتیِ ماهیت سیال کنش ترجمانی است. از دید این نگارنده، آن کس که با اتکاء صرف به تعدیل‌ها و حذف و اضافاتِ صوری در سطح خُرد، در کار قادری تشکیک کند، با این بدیهی‌ترین اصل ترجمه که ناظر بر تفاوت (و نه همسانی)ِ صوری و کَمّی است، بیگانه است!

زبان نروژی به معنای «روح» نیز داشته باشد. به سخن دیگر، واژه vild and در اینجا دیگر مفهوم «مرغابی وحشی» را ندارد. ایسن با این ترفند درصدد است تا تصویری از «روح وحشی» یا «روح در بند» را به مخاطب القا کند. قادری برای انتقال این وجه از معنا به مخاطب واژه «مرغ» را بر می‌گزیند که در ادبیات کلاسیک فارسی نیز اغلب نماد «روح» یا «جان» بوده است (مثلاً در نمونه‌هایی همچون «مرنجان دلم را که این مرغ وحشی ...» یا «چه خوش است مرغ وحشی که جفای کس نبیند» و یا در «نالۀ مرغ اسیر این همه بهر وطن است») تا بتواند به تأسی از بیان شاعرانۀ ایسن در سطح خُردِ واژه، تعادلی نسبی برقرار سازد. دیالوگ این بخش در متن نروژی چنین است:

11) Ekdal: Nej, herr – Werle; det er ikke nogen tyrkisk and; for det er en vildand.

Gregers: Nej, er det virkelig? En vild and?

Ekdal: Jaha, det er det. Den „fuglen“, som De sa', – det er vildanden, det. Det er vor vildand, far.

Hedvig: Min vildand. For jeg ejer den.

ترجمۀ انگلیسی فیلده بدین صورت است:

12) Ekdal: No, Mr. – Werle, it's not any exotic breed-because it's a wild duck.

Gregers: No, is it really? A wild duck?

Ekdal: Oh yes, that's what it is. That "bird" as you said -that's a wild duck. That's our wild duck, boy.

و در نهایت، ترجمۀ قادری و آقاعباسی اینچنین است:

۱۳) ایکدال: نه آقای ... ورله، از اونا نیست، یه مرغابی وحشیه.

گرگیرش: جدی می‌گین؟ یه مرغ وحشی؟!

ایکدال: آره، پس چی. اونی که بهش گفتین مرغ ... یه مرغابی وحشیه. مرغابی

وحشی ما پدر جان. (مرغابی وحشی، ترجمۀ قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۴)

اگر بخواهیم تنها یک ویژگی را در ترجمه‌های قادری ملاک ارزیابی موفق کار او تلقی کنیم، باید به اصل «عدم خنثی‌سازی تنوع زبانی»^۱ تا سر حد توان اشاره کرد. او تنها به برساخت معنای واژگانی و توصیفی و ملاحظه صنایع ادبی و ظرایف زیبایی‌شناختی متن بسنده نمی‌کند، بلکه بازآفرینی گوناگونی‌های زبانی در سطوح مختلف همواره مد نظر او بوده است. برای واکاوی نحوه واکنش قادری به مسئله بسیار مهم تنوع زبان در آثار ایسن که از قضا یکی از وجوه سبکی متمایز و ممتاز آثار او و ملازم نوع رئالیسم منحصربه‌فردی است که ایسن در انعکاس زندگی طبقه متوسط مد نظر داشته است، موضوع را در دو سطح کلان و خرد بررسی می‌کنیم. «شیوه سخن»^۲ در ژانر نمایش‌نامه شاید بسی بیشتر از دیگر گونه‌های ادبی مثلاً رمان یا داستان کوتاه اهمیت داشته باشد و این بی‌تردید ناشی از این واقعیت است که هنر نمایش در وهله نخست هنر بازسازی بی‌واسطه زندگی است و زندگی ملازم تنوع زبانی است. آدم‌های نمایش دقیقاً مانند آدم‌های واقعی، به اقتضای کردار نمایش، در موقعیت‌های ارتباطی گوناگون قرار می‌گیرند، اقشار مختلف جامعه را نمایندگی می‌کنند و متغیرهای اجتماعی گوناگونی همچون سن، جنسیت، سطح تحصیلی، خاستگاه جغرافیایی و حتی خلق و خوی فردی در نوع بیان آن‌ها اثر می‌گذارد.

در بالاترین سطح باید از تمایز دو نوع رسانه یا مجرای ارتباطی یعنی گونه نوشتار در مقابل گفتار سخن بگوییم. در ژانر نمایش‌نامه، معرفی اشخاص نمایش، دستور صحنه، پانوشت‌ها و پی‌نوشت‌ها از مجرای رسانه ارتباطی «بسیط» نوشتار معمول عبور می‌کنند در حالی که گفتگوهای سر صحنه، دیالوگ‌ها و حتی مونولوگ اشخاص عموماً از مجرای ارتباطی مرکب «نوشتاری برای گفتن» بروز می‌کنند، ولو آنکه به ظاهر هر دو در سلک نوشتار در می‌آیند و در مقام نگارش اثر بر روی کاغذ به ثبت می‌رسند. به بیان دیگر، در ژانر نمایش‌نامه تجلی‌گونه زبانی گفتار یا محاوره «به واسطه» رسانه ارتباطی نوشتار آشکار می‌شود. در حوزه مطالعات ترجمه، موضوع

1. Language variety neutralization

2. Mode of discourse

تمایز این دو مجرای ارتباطی همواره مدّ نظر بوده است. به عنوان نمونه، هاوس (۱۹۹۷، ص. ۱۰۹)، ضمن اینکه قائل به ضرورت تمایز دو رسانه نوشتار از گفتار است، بر نیاز به تقسیم‌بندی جزئی‌تر مجرای ارتباط و ملاحظه آن در ترجمه نیز صحنه می‌گذارد. وی از تمایز مجرای ارتباطی «بسیط» (یعنی «نوشتاری برای خواندن»)^۱ در مقابل مجرای ارتباطی «مرکب» (یعنی «نوشتاری برای گفتن»)^۲ سخن می‌گوید (هاوس، ۱۹۹۷، ص. ۱۰۹).^۳ اگر بخواهیم تنها یک ویژگی را وجه تمایز غالب گونه‌های زبانی نوشتار از گفتار تلقی کنیم، باید از «ثبات (نسبی) نوشتار» در مقابل «سیالیت و تغییرپذیری (نسبی) گفتار» سخن بگوییم. در عین حال، مروری بر سنت و هنجارهای غالب بر ترجمه نمایش‌نامه در ایران حکایت از آن دارد که مترجمان ایرانی در مورد دیالوگ‌نویسی به طرز محاوره متفق‌القول نیستند و گاه در ایجاد تمایز بین گونه‌های نوشتار و گفتار از خود محافظه‌کاری به خرج می‌دهند.^۴ قادری اما در زمره مترجمانی است که تمایز این دو رسانه را به تمامی در ترجمه منعکس می‌کند. از آنجاکه رهیافت او در ترجمه آثار ایسن، به گفته خودش، «تأکید بر ترجمه متن

1. Written to be read

2. Written to be spoken

۳. به نظر نگارنده، در نگارش و ترجمه نمایش‌نامه می‌توان این تقسیم‌بندی را حتی جزئی‌تر کرد و از مجرای ارتباطی مرکب دیگری نیز تحت عنوان «نوشته‌ای برای اجرا» (written to be performed) سخن گفت. نمایش‌نامه‌نویس (و مترجم نمایش‌نامه) ناگزیر در حین آفرینش (یا بازآفرینی) متن دائماً باید به این بیاندیشد که هر واژه، عبارت یا جمله روی صحنه چگونه ادا و چگونه شنیده خواهد شد و نسبت بالقوه آن با نوع حرکت، وزن طبیعی گفتار و لحن بازیگر به تناسب حالت روحی او در موقعیت خلق کلام و ویژگی‌های مربوط به عناصر زبرزنجیری (supra-segmental elements) مؤثر بر زنجیره گفتار از قبیل سرعت ادای کلام، تکیه، آهنگ جمله، مکث، کشش مصوت‌ها و صامت‌ها و نظایر آن‌ها چگونه خواهد بود. به نظر می‌رسد که ایسن خود همواره به این مجرای ارتباطی مرکب نظر داشته است. به خاطر آوریم که پیراندلو (۱۸۹۹)، به نقل از کندی، (۱۹۷۵، ص. ۱۷) از «کردار ادا شده» (spoken action) در آثار ایسن سخن می‌گوید: «واژه‌های زنده‌ای که حرکت می‌کنند»؛ «الفاظ بلافصلی که از کنش [بازیگر بر روی صحنه] تفکیک‌ناپذیرند» و «عبارات یکه و یگانه‌ای که نمی‌توان آن‌ها را به عباراتی بدیل تغییر داد چرا که [صرفاً] به یک کاراکتر مشخص در یک موقعیت [ارتباطی] معین تعلق دارند».

۴. برای نمونه، رجوع کنید به نقد شادروان اکبر رادی بر ترجمه مرغابی وحشی و نیز مقدمه منوچهر انور بر ترجمه عروسکخانه با تأکید بر الگوهای گفتار در ترجمه متون نمایشی و واکنش برخی مترجمان و نویسندگان به این رویکرد (مثلاً رک. به صلح‌جو، ۱۳۸۶).

برای میزانشن و اجرا (تاجایی که توان بازیگر خوش فکر و دانا را نگشود)» (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۴۱) و بیرون کشیدن اثر «از موزه ادبیات به زندگی (به حکم زمان خودمان)» است (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۴۱)، در نتیجه، به نظر می رسد که در صورت اجرای نمایش نامه های ایسن با ترجمه قادری، نیاز به دراماتورژی به حداقل ممکن برسد.^۱ نمودی از این تمایز را در برگردان نمایش نامه وقتی ما مردگان سر برداریم، از نظر می گذرانیم:

۱۴) روبک: (نگاه از روزنامه برمی دارد) چیه مایا؟ چته؟

مایا: خوب به سکوت گوش بده!

روبک: (با لبخندی از سر اغماض) تو می تونی بشنوی ش؟

مایا: چی رو؟

روبک: سکوت رو!

مایا: معلومه که می تونم! (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص.

۲۴)

اگر بخواهیم، عملکرد مترجمان ایرانی را در واکنش به ترجمه دیالوگ در ادبیات داستانی و نمایشی طبقه بندی کنیم، در وهله نخست باید حساب مترجمانی را که تمایز گونه های نوشتار و گفتار را از میان می برند از مترجمانی که انتخاب زبان یکنواخت نوشتاری صرف و ختشی سازی تمایز این دو رسانه را بر نمی تابند، از هم سوا کنیم. در این گروه دوم نیز از یک سو، با مترجمانی سر و کار داریم که صرفاً به ایجاد تمایزی نسبی و حداقلی بین گونه های نوشتار و گفتار بسنده می کنند و حاصل

۱. این البته بدان معنا نیست که قادری زبان محاوره را از پیش برای ترجمه همه انواع متون نمایشی انتخاب کرده باشد، بلکه، برعکس متن است که حسب نیاز ممکن است چنین انتخابی را پیش روی وی بگذارد. برای نمونه، نگاهی بیندازید به زبان فخیم بایرن در ترجمه او از نمایش نامه ساردا/ناپولس لرد بایرن (قادری، ۱۳۸۸) و یا ترجمه او از نمایش نامه خاندان چن چی اثر پرسبی بیش شلی (قادری، ۱۳۸۰) که از گونه زبانی محاوره در ترجمه دیالوگ های این دو نمایش نامه خبری نیست.

کارشان آن چیزی است که سلیمانی‌راد، خزاعی‌فر و خوش‌سلیقه (۱۳۹۳، ص. ۴۷) با عنوان «شبه‌محواره» از آن یاد کرده‌اند و از سوی دیگر، با مترجمانی سر و کار داریم که عزمشان را در ضبط کامل‌تر صورت‌های محاوره در نوشتار (یا اصطلاحاً در «شکسته‌نویسی») جزم کرده‌اند. بی‌گمان، قادری به این گروه آخر تعلق دارد اما این سخن هرگز به این معنا نیست که وی خواننده ناآشنا با هنجار نوظهور محاوره‌نویسی را از یاد برده باشد. برعکس، وی در ضبط گونه گفتار در ترجمه دیالوگ، ضمن پرهیز از افراط در شکسته‌نویسی، نوعی رسم‌الخط بینابینی به کار می‌برد که امکان سوء برداشت یا غلط‌خوانی را از سوی خواننده کاهش می‌دهد. مثلاً در ضبط صورت ماضی نقلی فعل، با حذف حرف «الف» از شناسه فعلی (آم، ای، آد، و ...)، صورت گفتاری فعل را تولید می‌کند و در عین حال، با پرهیز از حذف حرف «ه» از اسم مفعول (برخلاف محاوره‌نویسان افراطی) به مخاطب القاء می‌کند که فعل مورد نظر دارای «نمود کامل»^۱ است تا امکان خوانش نادرست را به حداقل برساند. به جملات زیر از نمایش‌نامه روسمرسهولم توجه کنید:

(۱۵) ربکا: بله، ولی فکر کنم شما هم به همون اندازه تلافی کرده‌ید (روسمرسهولم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۲۶).

(۱۶) روسمر: ... ولی راستش فکر می‌کنم این چند سال اخیر، مردم فهمیده‌ند که بیشتر به خودشون فکر کنند (روسمرسهولم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۳۶).

(۱۷) روسمر: نمی‌تونم کرول، من برای این کار ساخته نشده‌م (روسمرسهولم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۳۷).

و اما در تحلیل واکنش قادری به تنوع زبانی در سطوح خُرد، با تأسی به هلیدی، گونه‌های زبانی مرتبط با «کاربران زبان»^۱ را از گونه‌های مرتبط با «کاربرد زبان»^۲ (هلیدی، ۱۹۷۸، ص. ۱۱۰) جدا کرده و تلاش می‌کنیم تا گوناگونی «سیاق» سخن و نیز تنوع زبانی مربوط به کاربران زبان (اشخاص نمایش) را در ترجمه‌های قادری به صورت عینی نشان دهیم. نویسنده در جریان شخصیت‌پردازی در داستان یا نمایش‌نامه، قاعداً گونه‌های زبانی مشخصی را برای شخصیت‌های آفریده خود برمی‌گزیند چراکه می‌داند هویت هر شخصیت از تخصیص زبان مناسب به او مایه می‌گیرد. اما در غالب موارد، به دلایل مختلف از جمله طرد الگوهای گفتاری و غیرمعیار در نوشتار ادبی و یا ناتوانی مترجم در برگردان تنوع زبانی به گونه‌های زبانی متناظر در نظام مقصد، شاهد خنثی‌سازی گوناگونی زبانی در ترجمه ادبیات داستانی و نمایشی هستیم. قادری اما نسبت به این موضوع حساسیت زیادی دارد مخصوصاً در ترجمه ایسن که تنوع زبانی اشخاص وجه غالب نمایش‌نامه‌های اوست. نمونه‌های زیر تفاوت زبانی را در سطح گونه‌های زبانی مرتبط با کاربران زبان در ترجمه‌های قادری نشان می‌دهد. مخاطب در همان نگاه نخست گونه زبانی مورد استفاده را گونه محاوره تلقی می‌کند اما قادری تنها به ایجاد تمایز صرف بین گفتار از نوشتار بسنده نمی‌کند، بلکه از طریق گزینش‌های دقیق و هدفمند واژگانی و نحوی، ویژگی‌های اجتماعی، تحصیلی، شغلی و جنسیتی هر شخصیت را در زبان مناسب کاربری او بازآفرینی می‌کند. جملات زیر برگردان گفته‌های کشیش ماندرش در نمایش‌نامه جن‌زدگان است که به تناسب، بازتاب زبانی گفتمان مذهبی در گونه شغلی^۳ یک روحانی مسیحی است:

-
1. Language users
 2. Language use
 3. Jargon

۱۸) کشیش ماندرش: به علاوه، من قطعاً فکر می‌کنم باید توکل کنیم و قبول کنیم این بنا طالعش سعه ... یعنی بگیم مشیت خیر و خاصی اون رو حفظ می‌کنه (جن‌زدگان، ترجمه قادری، ۱۳۹۴، ص. ۴۹).

۱۹) کشیش ماندرش: حضرت علیه، دیگه دارین کفر می‌گین (جن‌زدگان، ترجمه قادری، ۱۳۹۴، ص. ۷۹).

۲۰) کشیش ماندرش: بیشتر به همین دلیل. بله، خدا رو شکر کنید که من اون متانت و عزت نفس رو داشتم ... یعنی تونستم شما رو از مقاصد شیطانی تون منصرف کنم؛ و نیرویی به من عطا شد که شما رو به راه راست و انجام وظایفتون هدایت کنم و برگردونمتون پیش شوهر مشروعتون (جن‌زدگان، ترجمه قادری، ۱۳۹۴، ص. ۶۲).

نمونه بعدی را از زبان شخصیت گینا در نمایش‌نامه مرغابی وحشی انتخاب کرده‌ایم تا بازتاب سطح تحصیلی و اجتماعی او را در ترجمه قادری نشان دهیم. به یاد می‌آوریم که ایسن خود در ارتباط با دشواری‌ها و پیچیدگی‌های ترجمه این نمایش‌نامه گفته است: «... وقتی گینا صحبت می‌کند، آدم باید فوراً بتواند حدس بزند که او هرگز دستور زبان نیاموخته، و از طبقه فرودست است» (یونک، ۱۹۹۸، ص. ۶۰). قادری با هشیاری هرچه تمام‌تر جزئیاتی از این دست را لحاظ می‌کند و کردار زبانی هر یک از شخصیت‌ها را بگونه‌ای رقم می‌زند که برای مخاطب زنده، باورپذیر و ملموس باشد:

۲۱) گینا: حالا بقیه‌شه گوش کن! بعدش می‌خواسته بخاریه خاموشش‌کنه، می‌ره لگن آب دستشویی ورمی‌داره و می‌ریزه تو بخاری. یه گندی می‌زنه به کف اتاق که چی (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۲۴).

(۲۲) گینا: غیر مُکنه. گرُبرگ همیشه پوله می فرسته برا من. (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۹۶)

(۲۳) گینا: آ، ها. (این را هم یادداشت می کند) هی همی جوری زیاد می شه. با کمتر از اینش هم که گذرونمون نمی شه (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ص. ۳۹۵: ۹۳).

نکته دیگر آنکه قادری مسئله درهم آمیختگی و ترکیب گونه های زبانی مربوط به کاربر و کاربرد زبان را نیز در ترجمه مد نظر داشته است. این سخن بدان معناست که اشخاص داستان در ترجمه های قادری، ضمن برخورداری از گونه زبانی مناسب وضعیت اجتماعی، طبقاتی، سنی، شغلی یا تحصیلی خود، در موقعیت های ارتباطی مختلف، به اشکال متفاوتی سخن می گویند و سیاق های متنوعی را، به تناسب بافت، به خدمت می گیرند. برای نمونه، در نمایش نامه وقتی ما مردگان سر برداریم، فعل «بنشینیم» از سوی دو شخصیت این نمایش نامه - استاد روبک و ایرنا - بدون شکستگی و با تأکید بر صامت «ن» در فعل ادا می شود تا رسمیت زبانی بیشتر امکان بازآفرینی حضور اسطوره ای - شاعرانه^۱ این دو شخصیت را در ترجمه ایجاد کند. این در حالی است که شخصیت «مایا» همین فعل را با حذف صامت «ن» از ستاک واژه و به صورت شکسته «بنشینم» تلفظ می کند. به نمونه های زیر توجه کنید:

(۲۳) ایرنا: (او را از خود دور می کند). آروم باش، آروم! (نفس عمیقی می کشد، گویی از زیر باری سنگین رهیده است). آهان! حالا دیگه راحت شدم - فعلاً. حالا می تو نیم بنشینیم و مثل گذشته ها با هم حرف بزنیم. مثل اون وقت ها که من زنده بودم. (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵ ج، ص. ۷۵)

(۲۴) ایرنا: همون جایی که بودی بنشین. (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۷۵)

(۲۵) روبک: ... مجبور نیستیم مدام بر دل هم بنشینیم و ... (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۲۶)

(۲۶) مایا: (نیم‌خیز شده است). اون وقت می‌گذاری روی زانوت بنشینم ... مثل قدیم‌ها؟ (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۶۱)

با این حال، استاد روبک در همه بافت‌های موقعیتی اینگونه سخن نمی‌گوید و مثلاً نمونه‌هایی را نیز می‌بینیم که او فعل «بنشینیم» را به صورت شکسته - با حذف صامت «ن» - ادا می‌کند. شاید در نگاه نخست، خواننده سطحی‌نگر این گوناگونی را به عدم یکدستی ترجمه نسبت دهد، اما نکته در آن است که قادری اتفاقاً به این شیوه، دست به «چرخش سیاق»^۱ زده است. وقتی از سیاق سخن صحبت به میان می‌آوریم، تأکید ما بر نحوه کاربرد زبان در موقعیت‌های معین است از قبیل زبان مورد استفاده در گفتگو با فرادست، زبان مورد استفاده در خطاب به فرودست، زبان مورد استفاده در مجادله لفظی یا درگیری فیزیکی، زبان مورد استفاده در حالت تحیب و نظایر آن‌ها. در پرده دوم، مایا در حال گفتگو با روبک درباره «اولفهایم» است. روبک وانمود می‌کند که به آن آدم بخصوص و اظهار نظر در مورد او اهمیتی نمی‌دهد، اما دلش می‌خواهد مایا را به نشستن در کنار خودش دعوت کند. مترجم برای آنکه بتواند در آن لحظه خاص تلاش کلامی شخصیت برای القاء صمیمت و تحیب به طرف مقابل را نشان دهد، واژه رسمی «بنشین» را به زوج غیررسمی «بنشین» تبدیل می‌کند تا مؤلفه بینافردی معنا را متناظر با سیاق سخن در آن بافت موقعیتی بازآفریند. به این بخش از دیالوگ توجه کنید:

1. Register shift

۲۷) مایا: (نیم خیز شده است.) اون وقت می گذاری روی زانوت بشینم ... مثل قدیم ها؟

روبک: نه نباید این کارو بکنی ... مردم از هتل ما رو می بینند. (کمی جابجا می شود.) ولی می تونی اینجا روی سکو کنار من بشینی (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۶۱)

مثالی دیگر از همین نمایش نامه می آوریم. در فرآیند ترجمه، یک شخصیت به حکم موقعیت به سیاق های متفاوت ایفای نقش می کند. بخش نخست دیالوگی است که اولفهایم، شخصیت ملاک حاضر در پرده اول نمایش نامه، در بدو ورودش با مدیر هتل رد و بدل می کند. این سیاق سخن معمولاً در موقعیت هایی که گوینده به دنبال لقاء برتری اجتماعی و یا طبقاتی است، کاربرد دارد:

۲۸) اولفهایم: (از بیرون) صبر کن بینم! آهای کجا داری ... ؟ با توأم، وایستا! چرا همیشه تا من رو می بینی در می ری؟
مدیر هتل: (می ایستد.) من در نمی رفتم ارباب اولفهایم! (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۳۸).

اکنون، موقعیتی را در نظر می گیریم که اولفهایم در برخورد با استاد روبک، مجسمه ساز مشهور شهر، سعی دارد با کاربرد شمار جمع فعل که دلالت بر استفاده از سبک رسمی دارد، ادب، احترام و نزاکت را رعایت کند. چنانکه می بینید، در برگردان این دیالوگ، مترجم اصل «تمایز میان ضمائر تو/ شما در بیان ادب»^۱ را به منظور رعایت نزاکت یا نشان دادن فاصله اجتماعی در پاره کلام مقصد به کار گرفته است:

۲۹) اولفهایم: (آهسته و مودبانه تر) شما خود استاد روبک، مجسمه ساز معروف نیستید؟

1. T/V distinction

روبک: (سرتکان می‌دهد.) یکی دوبار تو محافل همدیگه رو دیده‌یم؛ آخرین پاییزی که تو این مملکت بودم.

اولفهایم: البته، ولی اون مال سال‌ها قبله. تازه اون روزها به اندازه حالا مشهور نبودید (وقتی ما مردگان سر برداریم، ترجمه قادری، ۱۳۹۵، ص. ۴۰)

آنچه تاکنون در باب ترجمه‌های قادری از آثار ایسن مطرح شد، مرتبط با ابعاد فرهنگ‌محور کار او بود گرچه اساساً بر این باوریم که ترجمه چیزی جز مرآه فرهنگ‌ها نیست. در عین حال، به عنوان آخرین بخش، عملکرد قادری را در برگردان «اصطلاحات»^۱ که نمونه ملموس عناصر زبانی فرهنگ وابسته به شمار می‌آیند، بررسی و بحث را به سرانجام می‌رسانیم. یکی از وجوه منحصر بفرد نمایش‌نامه‌های ایسن غنای آثار او از نظر عناصر فرهنگی از جمله کاربرد بیان اصطلاحی است. در این زمینه، شاید بتوان نمایش‌نامه مرغابی وحشی را غنی‌تر از سایر آثار ایسن و «الماس رئالیسم شاعرانه» او دانست (قادری، گفتگوی شخصی). شکوه کار ایسن زمانی بیشتر خود را بازمی‌نماید که توزیع متوازن بیان اصطلاحی را در سرتاسر نمایش‌نامه مشاهده کنیم. شخصیت‌های این اثر از «ینسن» و «پترسن» خدمتکار گرفته تا «گرگیش» اشراف‌زاده جملگی کلامی اصطلاحی دارند. در رمانتیسم متأثر از ایده‌آلیسم زبانی، گاه نویسنده نحوه بیان شخصیت‌های اثر را با زبان خود همگون می‌سازد و به آنان اجازه نمی‌دهد تا شناسنامه زبانی خودش را خلق کنند؛ هم از این روست که ویلیام هزلیت (۱۷۷۸-۱۸۳۰) در اثرش بنام روح زمان: یا تصاویری از چهره‌های معاصر (۱۸۲۵) افرادی همچون ویلیام وردزورث، ساموئل تیلر کولریج و جان کیتس را متهم می‌کند که حاضر نبودند از لاک خودشان بیرون بیایند و پدیده‌ها را از نزدیک لمس کنند (وردزورث، ۱۹۳۳). در آثار ایسن اما شخصیت‌های نمایش شیوه بیان را به نمایش‌نامه‌نویس دیکته می‌کنند و این دقیقاً همان جایی است که ایسن از «ایده‌آلیسم رمانتیک» فاصله می‌گیرد. قادری در تلاش برای ایجاد تعادل بین

1. Idioms

زبان متن مبدأ و زبان متن مقصد تا سر حد توان به بازآفرینی این بیان اصطلاحی همت گماشته است. ارزیابی ترجمه‌های او مبین آن است که دو رویکرد متمایز را برای رسیدن به ترجمه‌ای اصطلاحی، مقبول، و خوانش‌پذیر مد نظر داشته است: (۱) کاربرد صافی فرهنگی از طریق راهکار «معادل‌یابی» برای برگردان تعابیر و مفاهیمی که در متن نیروژی به صورت اصطلاح «واژگانی شده‌اند»^۱ و (۲) برگردان تعابیر و مفاهیمی که در متن مبدأ فاقد صورت یا کلیشه اصطلاحی‌اند به صورت «اصطلاحاتی معادل» در زبان فارسی در همان معنا و به همان تعبیر. ابتدا به ذکر چند نمونه از اتخاذ راهکار نخست در ترجمه دو نمایش‌نامه مرغابی وحشی و جن‌زدگان می‌پردازیم:

30) Gregers: Ja, det er det rigtignok. Nå, hvorledes har du det så? Du ser godt ud. Du er næsten ble't fyldig og svær.

گرگیش: آره، دقیقاً همین قدر. خب با زندگی چطوری؟ ظاهرهت که بد نیست، آبی زیر پوست دویده، بفهمی نفهمی شکم آوردی! (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۶۶)

31) Petersen: ... Men så slog han sig nok på skoghandel eller hvad det var. De siger, at han skal ha' gjort grosserereren et fælt stygt puds engang.

ولی بعدش افتاد به تجارت الوار و این جور چیزا. یه وقتی هم بهش بستن که می‌خواسته برای ورله پیر یه حقه حسابی سوار کنه، البته می‌گن (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۶۳).

اما تعابیری را هم می‌توان یافت که در زبان نیروژی به اصطلاح درنیامده‌اند اما قادری آن‌ها را در فارسی به اصطلاح برگردانده است؛ اصطلاحی با همان معنا و متناسب با بافت و موضوع گفتگو. به کارگیری چنین راهکاری را می‌توان به دو دلیل متمایز نسبت داد: (۱) ایجاد همخوانی بیشتر با زبان محاوره از نظر دست‌یابی به بیان گویا، موجز و آشنا و (۲) توسل به نوعی راهبرد «جبرانی» بگونه‌ای که اگر احیاناً در

شرایطی موفق به ایجاد تناظر یک به یک «اصطلاح در مقابل اصطلاح» نشود، با در نظر گرفتن شرایط حاکم بر موقعیت شخصیت مورد نظر در نمایش‌نامه، آن کاستی را به‌نوعی جبران کرده باشد. قادری در هر صورت بر این باور است که «ترجمه از مقوله دادوستد با نویسنده هم هست» (قادری، ۱۳۹۵ الف، ص. ۵۲). ضمناً وی همواره گوش‌به‌زنگ بوده است تا انتخاب راهکار اخیر به ایجاد نقشی مشابه بینجامد و تعادل نقشی را به‌طور نسبی محقق کند. نمونه‌های زیر مثال‌هایی از این دست‌اند:

32) Engstrand: Ligger han og sover nu? Midt på lyse dagen?

ترجمه تحت‌اللفظی: خوابه؟ توی روز روشن؟

ترجمه قادری: خوابه؟ صلوات ظهر؟ (جن‌زدگان، ترجمه قادری، ۱۳۹۴، ص. ۲۸)

33) Regine: (hånsk). Aldrig i evighed får du mig med dig hjem.

ترجمه تحت‌اللفظی: هرگز تا ابد هم نتوانی مرا به خانه خودت ببری.

ترجمه قادری: (با پوزخند) خواب دیدی خیره (جن‌زدگان، ترجمه قادری، ۱۳۹۴، ص. ۳۰).

34) Jensen: For han har nok vær't en svær buk i sine dage. Du ser godt ud. Du er næsten ble't fyldig og svær.

ترجمه تحت‌اللفظی: می‌گن اون زمان شکم‌گنده بوده. (کنایه از شهوت‌رانی)

می‌گن جوونی‌هاش سروگوشش می‌جنییده. (مرغابی وحشی، ترجمه قادری و آقاعباسی، ۱۳۹۵، ص. ۶۲).

۵. جمع‌بندی

با آنکه ایسن در ایران حضوری صدساله داشته است و مترجمانی بوده‌اند که آثار او را ترجمه کرده‌اند، اما به نظر می‌رسد که حیات دیالکتیک ایسن در ایران با ترجمه‌های قادری قوت گرفته است. وی در سرتاسر فرآیند ترجمه، پیش از گزینش اثر برای ترجمه، حین کار و حتی پس از اتمام و چاپ ترجمه، دست از پژوهش و ارزیابی برنمی‌دارد. همچنانکه پیش‌تر اشاره شد، مقدمه‌های طولانی، پانویس‌ها و

مطالعات بینامتنیِ او گواهی بر این ادعاست. در یک کلام، ترجمه‌های قادری از ایسن را باید «ترجمه‌هایی تجربه‌بنیاد» نامید: تجربه مطالعات وسیع و عمیق او در باب ادبیات نمایشی و به‌طور اخص، هنریک ایسن. ترجمه‌های وی پیش از آنکه به تحقق عینی برسند و روی کاغذ ثبت شوند، مراحل نقد محتوایی، ادبی و سبکی را پشت سر گذاشته‌اند. تردیدی نیست که ترجمه از سر تفنن با ترجمه از سر تحقیق و شناخت جوهر اثر زمین تا آسمان تفاوت دارد. دیگر آنکه قادری مترجمی منعطف است و از بازنگری مستمر در کارنامه خود باکی ندارد؛ پاکبازی‌ای که در کوران مناسبات امروز ترجمه در ایران کمتر شاهد آن بوده‌ایم. ارزیابی ترجمه‌های قادری در سطح متن، توفیق او را در «عدم خنثی‌سازی تنوع زبانی» در هر دو سطح کلان و خُرد نشان می‌دهد. ضبط کم و بیش کامل صورت‌های محاوره در نوشتار توأم با رویکردی متعادل و متوازن به منظور رعایت حال خواننده ناآشنا با هنجار نوظهور محاوره‌نویسی، بازآفرینی گوناگونی‌های زبانی در دو سطح «کاربر» و «کاربرد» زبان، نیل به ترجمه‌های اصطلاحی و تأکید بر ارجحیت وجه اجرایی متون نمایشی مقصد بر وجه ادبی آن‌ها از ویژگی‌های ترجمه‌های اوست.

نکته پایانی آنکه قادری دل در گرو ادبیات نمایشی دارد و سخت بر این باور است که مردم بحث آزاد همسنگ و دوسویه را از ادبیات نمایشی می‌آموزند. او ادبیات نمایشی و تئاتر را یکی از کانون‌های اصلی اندیشه و «یکی از ارکان اساسی در شکل‌گیری جنبش‌های اجتماعی، عاملی تعیین‌کننده در روند و مسیر دگرگونی‌های حاصل از این خیزش‌ها، و ابزاری برای گفت‌وگو و نقد همه این عوامل» می‌داند (قادری، با چراغ در آینه‌های فناس، در دست بازچاپ). ترجمه آثار نمایشی نیز باید بتواند به موازات این هدف پیش برود. در این بین، حُسن انتخاب متن برای ترجمه مسئله‌ای فرهنگی و بس دشوار است و تنها کسی در این انتخاب به موفقیت نائل خواهد شد که «وقوف به زیر و روی فرهنگ دیگران و معرفت به حال و روز خودمان» داشته باشد (ستاری، ۱۳۹۱، ص. ۲۸). به گمان قادری، فضای حاکم بر جامعه نروژ عصر ایسن بی‌شبهت به فضای جامعه امروز ایران به‌عنوان جزئی از

منطقه خاورمیانه نیست که افراط‌گراییِ خانمان‌برانداز در آن سم نفرت به جان مردم تزریق می‌کند. پس ترجمه اثری همچون مرغابی وحشی باید برای «اکنون» و «اینجا» صورت بگیرد و گرنه کاری است سزاوارِ بایگانی در موزه (قادری، ۱۳۹۵، الف، ص. ۵۳). مقاله را، به اقتضای آنچه گفته شد، با کلامی از خودِ قادری به پایان می‌رسانم: «نویسنده از آن روی که بر کارش نقطه پایانی می‌گذارد موجود بدبختی است؛ مترجم، اما، خوشبخت‌ترین موجود دنیاست، زیرا هیچ کاری را پایان‌یافته نمی‌داند. بنابراین، ترجمه نوعی جشن «شدن» است و نمی‌توان پایانی برای «شدن‌ها» متصور بود (قادری، گفتگوی شخصی).

کتابنامه

۱. ایبسن، ه. (۱۳۹۴). جن‌زدگان. ترجمه بهزاد قادری. تهران: بیدگل.
۲. ایبسن، ه. (۱۳۹۵). آئولف کوچولو. ترجمه بهزاد قادری. تهران: بیدگل.
۳. ایبسن، ه. (۱۳۹۵). روسمرسهولم. ترجمه بهزاد قادری. تهران: بیدگل.
۴. ایبسن، ه. (۱۳۹۵). مرغابی وحشی. ترجمه بهزاد قادری و یدالله آقاعباسی. تهران: بیدگل.
۵. ایبسن، ه. (۱۳۹۵). وقتی ما مردگان سربرداریم. ترجمه بهزاد قادری. تهران: بیدگل.
۶. حدادی، م. (۱۳۹۵). از وفاداری به امانت‌داری. فصلنامه مترجم، ۲۵ (۶۰)، ۲۳-۳۰.
۷. خاکی، م.، و ابراهیمی، م. (۱۳۹۳). دراماتورژی چیست؟ دراماتورژ کیست؟ (مجموعه مقالات). تهران: بیدگل.
۸. خان‌جان، ع. (۱۳۹۳). روایت‌شناسی ترجمه: گذشته و حال. فصلنامه مترجم، ۲۳ (۵۵)، ۸۷-۱۰۳.
۹. ستاری، ج. (۱۳۹۱). نماد و نمایش. تهران: توس.
۱۰. سلیمانی‌راد، ا.، خزاعی‌فر، ع.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۳). بررسی تفاوت زبان نخستین نمایش‌نامه‌های ترجمه‌شده با نمایش‌نامه‌های ترجمه‌شده معاصر ایران. زبان و ادب فارسی، ۶ (۲۰)، ۴۷-۶۸.
۱۱. صلح‌جو، ع. (۱۳۸۶). بشکنیم یا نشکنیم. فصلنامه مترجم، ۱۷ (۴۵)، ۹-۲۲.
۱۲. قادری، ب. (۱۳۹۰). چشم‌انداز ادبیات نمایشی/ گذر از ارسطو به پسامدرنیسم و پسااستعمار. آبادان: پرسش.
۱۳. قادری، ب. (۱۳۹۴). جن‌زدگان: تجربه ایبسن برای فرود در رئالیسم تراژیک (مقدمه مترجم)، در جن‌زدگان، ترجمه بهزاد قادری، صص ۷-۲۰. تهران: بیدگل.

۱۴. قادری، ب. (۱۳۹۵ الف). رئالیسم مرغابی وحشی و شاعرانگی اییسن (مقدمه مترجم)، در مرغابی وحشی، ترجمه بهزاد قادری، صص ۷-۲۰. تهران: بیدگل.
۱۵. قادری، ب. (۱۳۹۵ ب). آبان و آذر. هنوز تصویر کاملی از اییسن نداریم. (مصاحبه با حامد اصغرزاده). شهر کتاب، ۱۳ (۹۵)، ۹۲-۱۰۰.
۱۶. قادری، ب. (در دست بازچاپ). با چراغ در آینه‌های قناس.
۱۷. گنتزله، ا. (۱۳۸۰). نظریه‌های ترجمه در عصر حاضر. ترجمه علی صلح‌جو. تهران: هرمس.
۱۸. یارمحمدی، ل. (۱۳۸۰). نامه‌ای از دکتر لطف‌الله یارمحمدی. فصلنامه مترجم، ۱۰ (۳۵)، ۳-۶.
19. Baker, Mona (2007), "Reframing conflict in translation", *Social Semiotics*, 17(2): 151-169.
20. Ewbank, Inga-Stina (1998), "Translating Ibsen for the English Stage", *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, Vol. 19: 51-74.
21. Fjelde, Rolf (1978), *Henrik Ibsen: The complete major prose plays*. Trans. R.F. New York: Penguin group.
22. Ghaderi, B. (2005), "Ibsen in Translation in Iran", In P. Bjørby, A. Dvergsdal & I. Stegane (Eds.), *Ibsen on the Cusp of the 21st Century: Critical Perspectives*, Pp.77-91, Laksevåg: Alvheim & Eide.
23. Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic; the Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
24. Hatim, Basil & Jeremy Munday (2004). *Translation: An Advanced Resource Book*, Oxon & New York: Routledge.
25. House, Juliane (1997). *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Niemeyer.
26. Kade, Otto (1968), *Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung*, Leipzig: VEB Verlag Enzyklopadie.
27. Kennedy, Andrew (1975). *Six Dramatists in Search of a Language: Studies in Dramatic Language*. London: Cambridge university press.
28. Pym, Anthony (2010). *Exploring Translation Theories*. Newyork: Routledge.

از فرآیندهای ترجمه تا راه حل فرازبان

غلامرضا شکرانی (استادیار گروه زبان فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران)

shokranireza@gmail.com

چکیده

پیشرفت علوم زبان روزبه‌روز لایه‌های نهانی و زیرین زبان را برایمان آشکارتر می‌کند و علم ترجمه‌شناسی نیز به‌نوبه خود ما را به کشف شگفتی‌هایی که در برخورد و تماس زبان‌ها در جریان ترجمه به‌وجود می‌آیند، رهنمون می‌سازد. در این پژوهش تأکید ویژه ما بر اهمیت واقعیت فرازبان در کار ترجمه است. فرازبان هرچند از زبان نشئت می‌گیرد و با زبان پدید می‌آید، ریشه در بطن فرهنگ قومی دارد. برای تسهیل در طرح چنین فرضیه‌ای پا را از طرح فرآیندهای اصلی ترجمه (فرانسه-فارسی) فراتر نهاده و با کمک سبک‌شناسی تطبیقی نشان خواهیم داد که چگونه نشانه‌های زبانی یا صورت‌های کلامی به‌خودی خود قابل ترجمه نیستند، یا اگر باشند حاوی تمام ابعاد معنا نیستند. در انتقال معنا معیارهایی همچون «سنخ عادی» یا «سنخ غیرعادی» امور اهمیت می‌یابند که صرفاً با توجه به تقابل فرهنگ مبدأ و فرهنگ مقصد مطرح و مشخص می‌گردند.

کلیدواژه‌ها: ترجمه‌شناسی، فرآیندهای ترجمه، سبک‌شناسی تطبیقی، فرازبان

۱. مقدمه

قرن بیست یکم را متخصصان علوم اجتماعی آنرا قرن مهاجرت می نامند. مهاجرت یعنی برخورد انسان‌ها، زبان‌ها و اندیشه‌ها. ما نیز اگر به نوبه خود آن را عصر ترجمه بنامیم، بیهوده نگفته‌ایم. ترجمه‌شناسی دیگر جای خود را در بین علوم به‌خوبی پیدا کرده و روزبه‌روز رو به گسترش است. در نگاهی کلی به تاریخ‌نچندان کهن این علم، اسامی نظریه‌پردازانی چون ژرژ مونن (۱۹۵۵)، برمن (۱۹۸۴)، لادمیرال (۱۹۹۴)، ونوتی (۱۹۹۵)، تئو هرمانس (۱۹۹۶)، مشونیک (۱۹۹۹)، ژان دولیل (۲۰۱۳) و دیگران می‌درخشند. تلاش‌های هریک به سهم خود نه‌تنها در تکوین علم ترجمه‌شناسی دستاورد عظیمی هستند، بلکه حرکت‌های مؤثری در تحول نگاه بشر به زبان هستند. بدیهی است که به دلیل وجود واریاسیون‌ها یا دگرش‌های متفاوت از یک زبان به زبان دیگر، در ترجمه روش کلمه‌به‌کلمه اغلب به شکست می‌انجامد. ما در این مبحث شیوه‌ها و فنون موجود در کار ترجمه فرانسه‌فارسی را در چهار فرآیند اصلی خلاصه‌وار مطرح می‌کنیم و این تحلیل مجمل و کاربردی را مقدمه‌ای قرار می‌دهیم برای دغدغه اصلی‌ای که بر علم ترجمه‌شناسی سایه افکنده است و آن مقوله فرهنگ و فرازبان است. همان‌طور که در بخش دوم این نوشته خواهیم دید، مسائل فرهنگی از جامعه‌ای به جامعه دیگر همخوانی کامل نداشته و گاهی در ترجمه ناهنجاری ایجاد می‌کند. برای موقعیت‌هایی که فرآیندها و فنون ترجمه‌ای مذکور در بخش اول جوابگوی کار مترجم نباشند فرازبان را به عنوان راهکار پیشنهاد می‌کنیم. در ابتدا، بدون آن‌که کار سبک‌شناختی مقایسه‌ای انجام داده باشیم، فقط به تحلیل فرآیندهای مؤثر در ترجمه منحصرأ فرانسه به فارسی می‌پردازیم.

۲. فرآیندهای بنیادین در ترجمه فرانسه به فارسی

در بخش نخست تحلیل، نگاهی نو می‌اندازیم به اثر مهم و بنیادین علم ترجمه‌شناسی، یعنی کتاب سبک‌شناسی مقایسه‌ای فرانسه و انگلیسی. وینه و داربلنه^۱

1. Vinay et Darbelnet

در این کتاب معروفشان برای ترجمه فرانسه به انگلیسی هفت فرآیند باز می‌شناسند و آن‌ها را به دو گروه فرآیند ترجمه دسته‌بندی می‌کنند: فرآیندهای ترجمه مستقیم و فرآیندهای ترجمه غیرمستقیم. اقتباس، بر ساخت و ترجمه کلمه‌به‌کلمه فرآیندهای گروه ترجمه مستقیم‌اند؛ زیرا کار ترجمه در سطح مقابله کلمات معادل و موجود در دو زبان انجام می‌شود. فراگذاری، تغییر دیدگاه، معادل‌یابی و تطبیق را در گروه دوم قرار می‌دهند. این چهار فرآیند از فنون اساسی ترجمه هستند و تمام سطوح واژگان، نحو، معنا و حتی فرهنگ را در بر می‌گیرند. ما نیز نشان خواهیم داد که در ترجمه فرانسه به فارسی کدام‌یک از این فرآیندها معتبرند و چگونه عمل می‌کنند. البته ضمن آنکه به کاوش در فرآیندهای دسته دوم صرفاً در ترجمه فرانسه‌فارسی می‌پردازیم، از بررسی فرآیندهای دسته اول نیز غافل نخواهیم ماند.

فرآیند اول: تغییر دیدگاه^۱

این فرآیند مبتنی است بر ایفای تغییر دیدگاه از یک زبان به زبان دیگر: همان مسئله لیوان نیمه‌خالی یا نیمه‌پر است. تغییر دیدگاه فرآیندی اختیاری است، اما اغلب بدان توصیه می‌شود.

فارسی	فرانسه
چه رندانه!	C'est pas bête du tout !
می‌دانید که	Vous n'êtes pas sans savoir que
جان خود را از دست دادند	Ils ont trouvé la mort
گوشی دست‌تون	Ne quittez pas
سطحی	Peu profond
مسافر به‌زودی در می‌آید	Le voyageur ne tarde pas à decouvrir

گاهی استفاده از این فرآیند اجباری می‌نماید:

فارسی	فرانسه
دلم برات تنگ شده	Tu me manques
دفتر اشیاء گم شده	Bureau des objets trouvés
جا نیست (ظرفیت تکمیل)	complet

فرآیند تغییر دیدگاه را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد:

۱. تغییر دیدگاه استعاره‌ای: استعاره از زبانی به زبان دیگر تغییر می‌یابد. استعاره‌ها حتی در درون یک زبان ممکن است از گویشی به گویش دیگر متفاوت باشد.

فارسی	فرانسه
باران مثل دم اسب می‌باره/ سیل از آسمان می‌بارد	Il pleut des cordes
جاده پر پیچ و خم	La route en lacet

۲. تغییر دیدگاه مجاز یا دگرنامی: این تغییر دیدگاه مکانی یا زبانی است.

فارسی	فرانسه
دم در شهرداری هم رو ببینیم	On se retrouve devant la mairie
سه چهارم	Trios sur quatre
دو هفته یک‌بار، یک هفته در میان	Une semaine sur deux

وارونه‌سازی، نفی بر عکس:

فارسی	فرانسه
بدجنس نباش	Sois gentil
تا حدی خسته‌کننده	Pas très intéressant
ارزان	pas cher

- در ترجمه صفتهای مقایسه‌ای زبان فرانسه که با *moins que* همراه، چاره‌ای جز استفاده دستیازی وارونه‌سازی نداریم. این وارونه‌سازی به دو روش می‌تواند صورت گیرد: از طریق وارونه‌سازی صفت یا با وارونه‌سازی تمام گزاره.

فارسی	فرانسه
نیکلا از دلفین جوان‌تر است. یا دلفین از نیکلا مسن‌تر است.	Nicolas est moins âgé que Delphine
کوچک‌تر	Moins grand

- تغییر دیدگاه نحوی یا گرامری: می‌توان گفت که فراگذاری در واقع نوعی تغییر دیدگاه گرامری است.

فارسی	فرانسه
سراپا مجذوب این کتاب شدم	Ce livre m'a enchantée
او مدام در این اندیشه بود	Cette idée l'obsédait

ترجمه ON در زبان فرانسه

در زبان فرانسه هنگامی که فاعل مشخص نباشد، از ضمیر شخصی خاصی استفاده می‌کنند که درست مانند یک فاعل نقش نحوی ایفا می‌کند، در صورتی که می‌تواند معنای وسیعی را در بر بگیرد. برای پی‌بردن بهتر این وسعت معنایی که از ویژگی زبان فرانسه محسوب می‌شود، از مثال‌هایی از زبان انگلیسی نیز کمک می‌گیریم:

فرانسه	فارسی	انگلیسی
On dit que le temps, c'est l'argent	میگن زمان یعنی پول	It is said that/ people say that time is money
On ne m'a pas laissé rentrer	نگذاشتند من داخل شوم (وجه مجهول نشان‌دهنده آن است که مجرم مهم نیست. آنچه اولویت دارد اینست که من قربانی هستم. من حقم پایمال شده است.)	I was refused entrance

انگلیسی	فارسی	فرانسه
One can never tell	منظور کلی، سطح زبانی رسمی. هرگز کسی نمی تواند بگوید.	On ne peut jamais savoir
We have to go	بیاد بریم. (مخاطب را نیز شامل می شود. اینجا یعنی ما.)	On doit y aller
When you drive too fast, you're driving to your death	وقتی با سرعت زیاد رانندگی می کنید، دارید به سویی مرگ می رانید. (روی سخن با مخاطب بوده و او را نیز شامل می شود.)	Quand on conduit trop vite on conduit vers sa mort
In England, they drive on the left	در انگلستان از سمت چپ رانندگی می کنند. (گروه خاصی مد نظر است، گوینده و مخاطب را شامل نمی شود.)	En Angleterre, on roule à gauche

فرآیند دوم: فراگذاری^۱ یا تعویض مقوله گرامری

این فرآیند عبارت است از تغییر مقوله گرامری بین زبان مبدأ و زبان مقصد که اغلب اجباری می نماید.

مصدر- فعل امری: در ترجمه فرانسه فارسی یکی از رایج ترین مقوله هاست؛ زیرا زبان فرانسه علاوه بر وجه امری فعل، از مصدر نیز برای بیان مقصود امری استفاده می کند.

فرانسه	فارسی
Lire intégralement le manuel d'utilisateur	دفترچه راهنمای مصرف کننده را به طور کامل مطالعه کنید.
Ne jamais ouvrir le tiroir a lessive lorsque l'appareil est en marche	هنگام کار ماشین هرگز کشوی پودر لباسشویی را باز نکنید.
Consommer avec modération	با اعتدال مصرف کند.

1. Transposition

اسم-قید:

فارسی	فرانسه
هوشمندانه	Avec intelligence
متاسفانه	Avec regret
نیرومندانه	Avec force

اسم-صفت:

فارسی	فرانسه
اشخاص عزادار	Les personnes en deuil
داشجویان پزشکی	Des étudiants en médecine
تلویزیون رنگی	Television en couleur

فعل-صفت:

فارسی	فرانسه
مردم بی‌اعتماد هستند.	Les gens se méfient
دفترچه دستورالعمل هنگام فروش ارایه می‌شود.	Vendu avec notice
فروشی	A vendre
غذای بیرون بر	Plats à emporter
ماشین لباسشویی	Machine à laver

قید-صفت:

فارسی	فرانسه
محکم به در می‌زنه	Il frappe lourdement
تند راه می‌رفت	Il marchait rapidement
با عصبانیت جواب داد که	Enervee, il repliqua que

فعل-قید:

فارسی	فرانسه
او همچنان بهش فکر می کنه	Il continue de penser à elle
سرانجام فوت کرد	Il finit par mourir

حرف تعریف-ضمیر ملکی:

فارسی	فرانسه
درحالی که سرش را می خاراند گفت	Dit-il, en se grattant la tête

کلمات ترکیبی:

فارسی	فرانسه
گاوصندوق	Coffer-fort
آمدو شد	Va-et-vient
برگه عبور	Laisser-passer
خونسردی	Sans-froid

فراگذاری موضعی: تغییر بر روی یک کلمه در درون یک گروه صورت می گیرد و گروه تغییر نقش پیدا نمی کند.

فارسی	فرانسه
شاید احيانا بخواهید با راحتی بیشتری سفر کنید؟	Peut-être souhaitez-vous améliorer votre confort ?

در اینجا هر دو گروه، گروه های فعلی هستند؛ بنابراین تغییر اعمال شده «کلی» نیست.

شاسه کروازه^۱: در واقع نام نوعی فراگذاری دوگانه است، به علاوه یک جایگشت نحوی. به چند مثال رایج زیر دقت کنید:

1. Chassé-croisé

- افعالی که دارای مفهوم جابه‌جایی هستند.

فارسی	فرانسه
به درون اتاق دوید.	Il est entré dans la pièce en courant
عرض رودخانه را شناکرد.	Il a traversé la rivière à la nage

- افعال مرکب

فارسی	فرانسه
برو (از اینجا)!	Va t'en
آسم او ژاک است.	Il s'appelle Jacques
سرش کلاه رفت.	Il s'est fait arnaquer
بی خیالش!	Ne t'en fais pas!
سرد خورده می شود.	Ca se mange froid
او ساختمان را می‌سازد.	Il fait construire le bâtiment

گاهی نیز به‌ناچار ترجمه ناتمام می‌ماند:

فارسی	فرانسه
رفت نان بخرد. (فعل فرانسه نشان‌دهنده این است که فرد در مکانی بوده که قرار است با نان برگردد)	Il est sorti pour acheter du pain
بهتر است. (مفهوم ارزیادن کاملاً پنهان می‌ماند.)	Il vaudrait mieux
او مرا مجذوب خود کرده. (مؤنث است و مؤنث‌بودن اشخاص در ترجمه فارسی ظاهر نمی‌شود.)	Il m'a séduite

فراگذاری زنجیره‌ای (همانند گلوله برف، اولین فرآیند فراگذاری، فرآیند دومی را در پی دارد و دومی، سومی را و به‌همین ترتیب)

فارسی	فرانسه
شرکت یورپین فریز برای خرید شش دستگاه بسیار رغبت از خود نشان داد.	European Ferries a montré un intérêt concret pour l'achat de six appareils.

گاهی اوقات فرآیند فراگذاری با تغییر دیدگاه یکی می‌شود:

فارسی	فرانسه
میشه پیچیده هم باشه.	C'est parfois compliquée.
احتمالاً / امکان دارد.	Ca se peut.

در اینجا نه تنها وجه را در قید تغییر می‌دهیم بلکه دیدگاه را نیز تغییر می‌دهیم (امکان و تواتر). به علاوه دیدیم که فراگذاری به نوعی، فرآیند «تغییر دیدگاه نحوی» است؛ بنابراین بین این دو مقوله همپوشانی است.

فارسی	فرانسه
هوا سرد است.	Il fait froid.
خوشم میاد.	Ca me fait du bien.

فرآیند سوم: اضافه یا حذف

۱. بسط و گسترش مطلب یا باز کردن مطلب^۱

بسط یعنی افزودن کلمات یا طولانی کردن مطلب برای کسب معنای مورد نظر. این ویژگی خاص زبان فرانسه است؛ زیرا نسبت به زبان انگلیسی از تراکم و فشردگی کمتری برخوردار است. البته زبان فارسی نیز از این ویژگی به دور نیست.

فارسی	فرانسه
یارو واقعاً یک کلاه‌برداره.	Un vrai arnaqueur !
من با قطاری سفر می‌کنم که در همه ایستگاه‌ها توقف می‌کند.	Je voyagerai en train omnibus

1. Etoffement

Je dois examiner les solutions qui s'offrent à moi	باید گزینه‌های پیش روی خود را بررسی کنم.
Une étude récente montre que	یک تحقیق که به تازگی صورت گرفته است، نشان می‌دهد که
Il l'aidera à porter ses sacs	او در حمل چمدان‌ها به خانم کمک کرد.

فن بسط گاهی اجباری است:

فارسی	فرانسه
وای! برزیل چقدر بزرگه!	Wow! C'est grand, le Brésil.
در را محکم بست.	Il a claqué la porte
من با این مسئله موافقم که آن‌ها هیچ راه حلی به همراه نداشتند.	Je suis d'accord pour dire qu'ils n'ont apporté aucune solution

- توضیح اضافه^۱

توضیح اضافه زیرمقوله فن بسط است و مربوط به اضافاتی می‌شود که به قصد روشن‌سازی یک واقعیت فرهنگی صورت می‌گیرد؛ اضافاتی که بدون آن احتمال می‌رود مطلب از نظر خواننده دور بماند.

فارسی	فرانسه
ماشین تو راهی سوار شدن	Faire l'auto-stop
دسته دوچرخه	Le guidon
کارت شناسایی خودرو	La carte grise
گواهی عدم سوء پیشینه قضایی	Casier judiciaire

۲. حذف موردی یا سبک‌سازی، پاک کردن و حذف موارد بی‌فایده و تکراری

فارسی	فرانسه
چوب به دست نزدیک در ایستاده بود.	Il se tenait près de la porte avec un bâton à la main.
این تصمیم	La decision adoptee
دانشکده مهندسی	La faculté des sciences de l'ingénieur
کلفت	Femme de ménage

گاهی اوقات اعمال این فن اجباری می‌نماید:

فارسی	فرانسه
آنها به منزل شما خواهند آمد.	Eux, ils viendront chez vous

فرآیند چهارم: معادل‌گذاری^۱

این فرآیند هنگامی پیش می‌آید که مطلقاً نمی‌توان کلمه به کلمه ترجمه کرد؛ زیرا هر یک از دو زبان از رمزگان (کد) ویژه خود استفاده می‌کنند. این جنبه دشوارترین جنبه یادگیری و ترجمه یک زبان است:

ترکیبات جفتی: کلماتی به صورت دوتایی یا بیشتر ظاهر می‌شوند.

فارسی	فرانسه
ماه کامل	Pleine lune
آسمان صاف	Ciel claire
ناامید	Sans espoir
نور مهتاب	Claire de lune
نان شکلاتی	Un pain au chocolat
با امکانات موجود	Avec les moyens du bord

1. Equivqlence

این ترکیب‌ها گاهی گویایی و شیوایی بیشتری را القا می‌کنند:

فارسی	فرانسه
خودرو	Automobile
روزآمد	Mise a jour
آسمان‌خراش	Un gratte-ciel
لوازم یدکی	Pieces detachees
دریازدگی	Le mal de mer

عبارات اصطلاحی^۱ ساختارهای خاص یک زبان هستند.

فارسی	فرانسه
چطوری؟	Comment ca va?
چه خبر؟	Quoi de neuf?
دست‌انداز	Dos d'ane
روزبه‌روز	Au jour le jour/ d'un jour à l'autre/ du jour au lendemain/ de jour en jour
لطفاً	S'il vous plaît

امثال و تعبیرات^۲ که در همهٔ زبان‌ها بسیار رایج‌اند نیز جزو این دسته هستند:

الف. امثالی و تعبیراتی که در دو زبان معادل یکسان دارند که متأسفانه بسیار نادرند:

فارسی	فرانسه
مثل آب و آتش بودن	Etre comme l'eau et le feu
کسی را به عرش رساندن	Porter quelqu'un aux nues

1. Idiomatismes

2. Proverbes

گاهی این تغییرات ناچیزند:

فارسی	فرانسه
کله خر	Une tête de mule
پول خوشبختی نمیاره	L'argent ne fait pas le bonheur
به بیراهه رفتن	Faire fausse route

ب. معادل خاص در زبان مقصد وجود دارد لیکن خیلی متفاوت است. در چنین موقعیت‌هایی باید مراقب بود در دام «برساخت» نیفتیم. اینجاست که از فرآیند تغییر دیدگاه استعاره‌ای سخن به میان می‌آید.

فارسی	فرانسه
سر بزنگاه او را گرفتند.	Il a été pris la main dans le sac
تخم مرغ دزد، شتر دزد می‌شود	Qui vole un œuf, vole un bœuf
وقت گل نی	Quand les pouls auront les dents
توانا بود هر که دانا بود.	Savoir, c'est pouvoir
از تو حرکت از خدا برکت	Aide-toi, le ciel t'aidera
یکی بود یکی نبود	Il était une fois
کشور فرانسه	L'Hexagone

ج. هیچ معادل ممکن‌ی وجود ندارد: در این موارد از زیاده‌گویی یا ترجمه کلمه‌به‌کلمه یا شرح و توضیح بپرهیزید، بلکه در زبان مقصد چیزی معادل طنز یا سخریه و غیره بیابید که مناسب موقعیت باشد.

فارسی	فرانسه
جیب خالی، پز عالی	Aux imbéciles, les poches vides
دلایل بی‌سروته آوردن	Raisonner comme une pantoufle
زرز کردن	Pleurer comme un veau
سن قانونی	La majorité
یک دست صدا ندارد	L'union fait la force

تطبیق یا سازگاری یعنی جایگزین کردن واقعیت فرهنگی زبان مبدأ با واقعیت فرهنگی دیگر:

فرانسه	فارسی
Petit-fils	نوه
Il est en cinquième	دوم راهنمایی (دوم متوسطه نظام جدید)
Je chausse du 43	اندازه پام ۴۳ است
Le réveil	ساعت شماطه دار
Pret a porter	لباس حاضری

واحدهای اصلی وزن و اندازه: از آنجا که سیستم‌های وزن و اندازه در زبان فارسی و فرانسه تقریباً یکسانند، تطبیق مقیاس‌های وزن و اندازه معمولاً از انگلیسی صورت میگیرد.

انگلیسی	فارسی و فرانسه
A pint	0,57 cl
A litre	Idem
A gallon	4,55 L
An ounce	28g/0,028L
A pound	453 gr
A stone	6,35 kg
A ton	1014 Kg
An inch	2,54 cm
A foot	30,5 cm
A yard	91,4 cm
A mile	1,61 km

با وجود این، بین فارسی و فرانسه نیز از این تطبیق‌ها وجود دارد:

فرانسه	فارسی
Une livre	نیم کیلو
Un decimetre	ده سانتیمتر

اقتباس^۱

اقتباس «درجه صفر ترجمه» است؛ زیرا کلمه زبان دیگر، به همان صورت به کار گرفته می شود. چنین کلمه ای اغلب تنها راه چاره است و در زبان مقصد نسبتاً جا افتاده و پذیرفته شده است. مثال: کودتا، تلفن، تلویزیون، آباژور، لامپ، اوپرا، سینما، تئاتر، فدراسیون، کنفرانس، سمینار، کنگره، پارلمان، تریبون، پارک، بولوار توریست، پیک نیک، اتومبیل و غیره.

۳. بررسی رویه های ترجمه

بعد از تحلیل و بررسی مجمل فنون مختلف ترجمه که بیشتر مبتنی بود بر تماس دو زبان، در اینجا آن حیطه از ترجمه را مورد بررسی قرار می دهیم که از زبان فراتر رفته و مبتنی است بر تماس دو فرهنگ. خواهیم دید چگونه ملاحظات فرازبانی که مترجم باید به آن ها توجه داشته باشد، مهمتر از ملاحظات زبانی است که به اختصار در بالا ذکر آن رفت.

در این بخش فرضیه مطالعه را بر این اصل بنا می نهیم که بررسی رویه های ترجمه مبتنی است بر مقایسه دو فرهنگ که در ترجمه با هم برخورد می کنند. بر این اساس، به خوبی نشان خواهیم داد که در کار ترجمه پایدار، پایش معادل های فرازبانی (فرهنگی) مقدم است بر جست و جوی معادل های زبانی. در این راستا و به منظور محدود کردن رویه های مختلف، لازم است دو دیدگاه ارتباطی یعنی درک نشانه ها و بیان معنا به وضوح از هم متمایز شوند. درک نشانه ها و مفهوم آن در زبان و فرهنگ مبدأ مطرح می گردد و بیان معنا تلاشی ست پویا در جهت انتقال همان مفهوم با نگاه به زبان و افق فرهنگ مقصد.

در راستای نیل به این هدف ما مشکلات فراروی ترجمه را به دو دسته تقسیم می کنیم: دسته اول، مشکلات با سنخ فرازبانی و دسته دوم مشکلات با سنخ زبانی.

1. L'emprunt

مشکلات با سنخ فرازبانی

مطالعه مشکلات فرازبانی در ترجمه مبتنی است بر تحلیل مقایسه‌ای صورت‌های کلامی (formes) قابل درک (اشیا، رفتارها، و غیره) که در موقعیت‌های قابل مقایسه در هر دو زبان مبدأ و مقصد قرار دارند و نیز بر تحلیل هاله‌های معنایی و بیانی^۱ که این صورت‌های کلامی حاوی آن هستند. این بررسی خود در دو مرحله انجام می‌شود: مرحله اول در منظرگاه درک و فهم، یعنی درک شکل‌های فرازبانی موجود در فرهنگ مبدأ که در متن مبدأ مشخص هستند و مرحله دوم در منظرگاه بیان معنا با توجه به شکل‌ها یا صورت‌ها فرازبانی موجود در فرهنگ زبان مقصد.

هرگاه هر دو نظام نشانه‌ای (کد) فرهنگی، مورد تماس در ترجمه، با هم یکسان باشند خواهیم گفت:

(الف) در منظرگاه درک و فهم، یک شکل فرازبانی یکسان مانند «پدر چکسلواک و انگلیسی دختر خود را بر روی دهان می‌بوسد» در یک موقعیت یکسان یا مشابه «به هم رسیدن بعد از مدت طولانی» بیان‌کننده یک نتیجه معنایی و بیانی می‌باشد که در هر دو فرهنگ، یکسان یا قابل قیاس تلقی می‌شود (سنخ عادی امور، بدون ایراد).

(ب) از لحاظ بیان، می‌بینیم که در هر دو فرهنگ متقابل در این ترجمه (چکسلواک و انگلیسی) نتیجه معنایی و بیانی یکسان یا قابل قیاس مانند «به هم رسیدن صمیمانه و پر حرارت پدر و دختر بعد از مدت طولانی»، با سنخ عادی امور بیان شده است. وضعیت یکسان یا قابل قیاس «یافتن گم‌شده خود» از طریق یک شکل فرازبانی یکسان (پدر دهان دخترش را می‌بوسد) بیان شده است. در این اولین مورد ترجمه، لزومی برای پرداختن به تفاوت فرازبانی نمی‌ماند.

هنگامی که هر دو نشانه فرهنگی متقابل در ترجمه از هم متفاوت باشند خواهیم

دید:

(الف) در منظرگاه درک و فهم، در هر یک از این دو فرهنگ (فرانسه و انگلیسی) یک شکل فرازبانی که یکسان انگاشته می‌شود. مثال: «پدر» (فرانسوی و انگلیسی)

1. Des effets de ses et d'expressivité

دخترش را از روی دهان می‌بوسد» با اینکه موقعیت یکسان و قابل قیاس (یافتن گم‌گشته خود) است، بیانگر نتیجه معنایی و بیانی متفاوت است؛ در انگلستان امری عادی است و در فرانسه عرف نبوده و عملی نادرست محسوب می‌شود.

ب) در منظرگاه بیان، می‌بینیم که در هر یک از این دو فرهنگ (فرانسه و انگلیسی) نتیجه معنایی یکسان و قابل قیاس (سنخ عادی) در موقعیتی یکسان یا قابل قیاس (یافتن گم‌گشته خود) از طریق یک شکل فرازبانی لیکن دو شیوه متفاوت بیان می‌شود: در انگلستان پدر دخترش را از دهان می‌بوسد و در فرانسه پدر دخترش را با مهربانی در آغوش می‌کشد.

در مورد دوم، لازم است ترجمه مشکلات حاصل از تفاوت‌های فرازبانی موجود در فرهنگ مبدأ و فرهنگ مقصد را حل نماید. ترجمه هر نوع متنی ابتدا در معرض تخمین و پردازش این تفاوت‌های موجود بین دو فرهنگ قرار می‌گیرد. اگر ارائه معنا در ترجمه از طریق فرازبان خاص فرهنگ مبدأ انجام می‌شود، این باید عیناً در زبان مقصد بیان شود و معنای ضمنی آن روشن شود که در مورد مثال مذکور این‌گونه خواهد بود:

مورد الف) «پدری (انگلیسی) که از سفر طولانی برگشته دخترش را از دهان می‌بوسد» که عیناً و کلمه‌به‌کلمه ترجمه شده، باید در متن ترجمه طوری گنجانده شود که معنای همین مورد «الف» را بدهد، یعنی سنخ عادی امور در انگلستان.

اگر صرفاً از طریق ترجمه شکل فرازبانی مختص به فرهنگ مبدأ، تحقق معنا در ترجمه صورت نگرفت، می‌توان به شیوه‌ای که وینه و داربلنه آن را تطبیق «سازگاری» می‌نامند، عمل کرد؛ یعنی شکل فرازبانی مختص فرهنگ مبدأ را به شکل فرازبانی مختص فرهنگ مقصد ترجمه کرد:

مورد «الف» یعنی «پدر (در مفهوم انگلیسی) هنگام بازگشت به خانه بعد از یک سفر طولانی دخترش را از دهان می‌بوسد» خواهد شد مورد «ج» یعنی «پدر (در مفهوم فرانسوی) هنگام بازگشت از یک سفر طولانی دخترش را با مهربانی تمام در

آغوش می‌فشارد». یا اینکه می‌توان شکل مختص را حذف کرد (مطابق فرآیند حذف که در بالا، بخش اول، ذکر آن آمد):

جمله «پدر (در مفهوم انگلیسی) هنگام بازگشت به خانه بعد از یک سفر طولانی دخترش را از دهان می‌بوسد» مثلاً خواهد شد «پدر هنگام بازگشت به خانه بعد از یک سفر طولانی دخترش را می‌بوسد».

این چیزی است که در نزد مردم مقصد به سازگاری از آن یاد می‌شود: «پدر هنگام بازگشت از یک سفر طولانی، دخترش را با مهربانی تمام در آغوش می‌فشارد».

مشکلات با سنخ زبانی

فقط بعد از حل مسئله تفاوت‌های فرازبانی ناشی از ترجمه متن به یک زبان دیگر است که می‌توان سراغ مشکلات خاص زبانی رفت. مشکلات زبانی ابتدا مربوط می‌شوند به برقراری تطابق‌های بین انواع متن (ژانر). این مسئله هنوز به شکل نظام‌یافته‌ای تحقیق نشده است؛ هرچند پیشنهادهای جالب توجهی در چهارچوب ارزشیابی ترجمه‌ها (لارز، ۱۹۸۷) و نیز در چهارچوب تحلیل گفتمان (مواران، ۱۹۹۴) ارائه شده است.

از منظر ترجمه‌شناسی، تحلیل گفتمان در حقیقت این امکان را می‌دهد تا در دو چهارچوب اصلی بر روی «معنی» متمرکز شویم: چهارچوب «نوع یا ژانر» (چهارچوب عبارات زبانی و ادبی خاص هر زبان مانند آنچه رمان پلیسی، نمایش‌نامه یا انگیزه‌نامه و غیره را از هم متمایز می‌کند) و چهارچوب «متن» (واحدهای بلاغت که از قسمت‌های مربوط به هم و مکمل هم ساخته شده است؛ یعنی جملات و پاراگراف‌ها).

از آنجا که پدیده‌های متنی مانند «بینامتن» وجود دارند که مربوط به روابط صریح و ضمنی بین متونی از قبیل متن عاریتی، متن هجوی، متن تقلیدی یا متن نقل‌وقول‌شده‌اند، مترجم باید بتواند این روابط و مرزها را بازشناسد تا مثلاً قطعه‌ای از شعر معروفی را که در متن آمده به‌صورت نثر ترجمه نکند.

در اینجا مسئله توزیع عناصر سبک‌شناختی مشخص در زبانی که گویش قومی^۱ تلقی می‌شود، مطرح می‌گردد. این توزیع، خود نیز، از یک زبان به زبان دیگر متفاوت است. در چهارچوب تحلیل مکالمه‌ای، کربرات ارکچیونی (۱۹۹۴) همین واژه را برای بیان «چهارچوب ارتباطی محاوره» یک گروه زبانی به کار می‌برد و به آن «ویژگی قومی» گروه یا «خصیصه جمعی»^۲ می‌گوید.

از دیدگاه سبک‌شناسی تطبیقی می‌توان این برقراری تقابل‌های زبانی فوق را به شیوه زیر نیز بیان کرد:

یک شکل فرازبانی آنالوگ (یکسان یا متفاوت در هر یک از فرهنگ‌ها، مثلاً «پدری که دخترش را از دهان می‌بوسد» در انگلستان، «پدری که دخترش را با مهربانی در آغوش می‌فشارد» در فرانسه) می‌تواند تجزیه‌پذیر یا تجزیه‌ناپذیر به اجزای مشخص شده توسط واحدهای زبانی واژه‌ای باشد. در رویه معادل‌گذاری عبارات، اگر این شکل تجزیه‌ناپذیر باشد، در این صورت باید عبارتهای کلیشه‌ای مربوط به یک موقعیت را با استفاده از رویه‌ای که وینه و داربلنه آن را معادل‌گذاری عبارات نامیدند، ترجمه کرد. دقیقاً مانند اصطلاحات مکاتبه‌ای مرسوم در آخر نامه‌ها:

فرانسه	Veillez agréer, Monsiuer, l'expression de
فارسی	ارادتمند شما
انگلیسی	Yours sincerely

رویه معادل‌گذاری عبارات می‌تواند در معنایی وسیع‌تر مطرح شود. در این صورت رویه از چهارچوب جمله فراتر می‌رود و می‌تواند یک بند یا پاراگراف یا بخش وسیع‌تری از متن را به خود اختصاص دهد. لیکن در عین حال، تمامی معادل‌های معنایی که در داخل جمله به چشم می‌خورند را در بر می‌گیرد؛ از جمله

1. Ethnolecte

2. Ethos

معادل‌سازی‌هایی که از طریق فرآیندهای تغییر دیدگاه، فراگذاری و ترجمه کلمه‌به‌کلمه صورت گرفته است.

برعکس اگر بتوان شکل فرازبانی را به اجزایی که با واحدهای زبانی از نوع واژگانی مشخص شده‌اند و در هر دو فرهنگ به‌عنوان اجزای مشترک تلقی می‌شوند، تجزیه کرد، این اجزاها از نقطه‌نظر دلالت‌های واژگانی و نحوی می‌توانند به دو شیوه همگرا یا واگرا بیان شده باشند. در مورد واگرایی‌های نحوی و واژه‌ای، به نگام مقایسه متون ترجمه‌شده متوجه نکته‌ای می‌شویم که در بالا آن را فراگذاری نحوی و تغییر دیدگاه واژه‌ای نامیدیم. مثلاً در فرانسه *trou de serrure* و در فارسی سوراخ قفل در را در نظر بگیرید. با مقایسه دو مجموعه واژگانی فرانسوی و فارسی متوجه می‌شویم که از لحاظ نحوی در برابر یک متمم اسمی در فرانسه (*de serrure*)، یک گروه اضافه‌ای در زبان فارسی قرار دارد که عبارت است از دو اسم که با وجود کسره همدیگر را مشخص‌تر می‌کنند. در مقابل اسم معین و غیر مشتق *trou* اسم معین و غیر مشتق «سوراخ» در زبان فارسی قرار می‌گیرد؛ به ترتیب «گروه اضافی اسم + نشان اضافه (*de*) + اسم» در زبان فرانسه، یک کسره و اسم دیگر در زبان فارسی اضافه شده است. به عبارتی، در برابر یک ترکیب اضافی در زبان فرانسه دو ترکیب اضافی در زبان فارسی به‌کار رفته است. از لحاظ واژه‌ای، دلالت‌های واژگانی در دو زبان، نزدیک به هم هستند. کلمه *serrure* در زبان فرانسه باید با یک ترکیب اضافی دو اسمی (قفلی در) ترجمه شود؛ چون قفل به‌تنهایی گویای آن نیست.

در بیان اجزای یکسان دو فرهنگ مورد تقابل در ترجمه، دو زبان می‌توانند مثل زبان‌های فارسی و فرانسه از لحاظ صورت کلمه یا از لحاظ دلالت‌های زبانی دارای ساختارهای واژه‌ای و نحوی یکسان باشند. به‌طور سستی، این گونه تطابق‌های زبانی را «ترجمه کلمه‌به‌کلمه»^۱ یا حتی «ترارمز»^۲ می‌نامند:

مثال: در فرانسه «*de chapeau de ce garçon*» و در فارسی «کلاه این پسر»

1. Mot à mot

2. Transcodage

شایسته است مفهوم ترجمه کلمه به کلمه (با موارد ویژه بر ساخت^۱ و اقتباس) مورد دقت بیشتری قرار گیرد، زیرا در بر گیرنده مجموعه وسیعی از انواع تطابق ها با نسخ های متفاوت می شود.

۴. نتیجه گیری

در این پژوهش دیدیم که صورت های کلامی هیچ دو زبانی، هر قدر هم که به هم نزدیک باشند، باز با یکدیگر همپوشانی ساختی کامل ندارند. این پژوهش از طریق مثال های متعدد نشان داد که برای فائق آمدن بر موقعیت های حساس و ژرف کار ترجمه، شناسایی ویژگی ها و توانمندی های ساختی خاص هر دو زبان، ضرورتی بنیادین است. در واقع، صورت های کلامی تنها، ابزار اولیه ای در جهت درک مقصود نویسنده یا گوینده این نه تمام مقصود وی. موقعیت های متعددی که به عنوان مثال ذکر شد به خوبی بیان می کنند که چگونه ترجمه در ورای معادل گذاری واژگانی، می تواند فنون و دستور کار خاص خود را داشته باشد. این فنون کاربردی ترجمه در تقابل زبانی فرانسه فارسی در چهار فرآیند اصلی دسته بندی می شوند. در موقعیت هایی که ضرورت ایجاب می کرد برای شفاف سازی و ملموس کردن مسائل، از مقایسه با معادل های زبان انگلیسی نیز کمک گرفتیم.

پی بردن به فرآیندهای ترجمه، چه در کار آموزش ترجمه شناسی و چه در کار ترجمه، در واقع مجهز شدن به کلیدهای اساسی مشکلات است. در ورای نظریه های موجود ترجمه، لازم می آید که انتقال معنا را در جای دیگری ورای صورت های کلامی یعنی در فرازبان به اتمام رساند. فرهنگ جایی است که زبان در آن قالب و رنگ و لعاب معنایی خود را می یابد. نمونه های ملموس در این پژوهش به ما نشان داد که صرف ترجمه کردن واژگان از یک زبان به یک زبان دیگر حتی اگر از لحاظ زبانی به انتخاب معادل واژه ایرادی وارد نباشد، ممکن است کار ترجمه را با شکست مواجه سازد. در ورای انتقال نشانه-معنا از یک زبان به زبان دیگر، مفاهیمی

1. Calque

وجود دارند که جایگاهشان از زبان فراتر رفته و در حیطه فرهنگ قرار می‌گیرد. از بین این مفاهیم، آنهایی که در سنخ امور غیر عادی هستند به‌عنوان دشواری ویژه کار ترجمه شناخته می‌شوند. این تحقیق با تکیه بر نظریه فرآیندهای ترجمه نشان داد که به‌خوبی می‌توان اصول فرآیندهای بنیادین ترجمه را حتی در برخورد با دشواری‌های فرازبان تعمیم داد. این پژوهش، تطبیق و رعایت سنخ‌های امور عادی و غیر عادی بین دو فرهنگ مبدأ و مقصد را به‌عنوان یک راه حل پیشنهاد می‌کند. شناسایی و به‌کارگیری این ویژگی‌ها و دقت‌هاست که می‌تواند به ترجمه همانند اثر اصلی خلاقیت و نبوغ بخشد.

کتابنامه

1. Berman A. 1995, *L'épreuve de l'étranger*. Gallimard.
2. Gile D. 2005, *Traduction, la comprendre, l'apprendre*. Paris, Presse universitaire de France.
3. Gile, D. 1995, *Basic concepts and models for interpreter and translation training*. Benjamins translations library.
4. Kebrar-Orecchioni, C. 1994, *Les interactions verbales*. t. III, Paris, Armand Colin.
5. Ladmiral, J-R. 1994, *Théorèmes pour la traduction*. Paris, Gallimard.
6. Moirand, S. et al. 1994, *Parcours linguistique des discours spécialisés*. Bern, Peter Lang.
7. Robert L. 1989, *Théories contemporaines de la traduction*. Presses de l'Université du Québec.
8. Theo H. 1999, *Translation in Systems. Descriptive and System- oriented Approaches Explained*. Manchester, St. Jerome Publishing.
9. Theo H. 2014, *The conference of the tongues*, London, Routledge.
10. Vinay, J.-P ; Darbelnet, J. 1958, *Stylistique compare du français et de l'anglais*. Paris, Didier.
11. Vanacker B. et Tom T. *Pseudo-traduction, Enjeux métafictionnels*. In *Interférences littéraires (e-journal)*, novembre 2016, pp. 5-39

- Gile, D. (2005). *Traduction, la comprendre, l'apprendre* [Translation, understanding, teaching]. Paris: Presse universitaire de France.
- Kebrar-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales* [Verbal interactions]. Paris: Armand Colin.
- Ladmiral, J. R. (1994). *Théorèmes pour la traduction* [Théorèmes to translate]. Paris: Gallimard.
- Moirand, S., Bouacha, A., Beaco, J.-C. & Collinot, A. (1994). *Parcours linguistique des discours spécialisés* [Linguistic trails for specialized discourses]. Bern: Peter Lang.
- Robert, L. (1989). *Théories contemporaines de la traduction* [Contemporary theories of translation]. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Srpová, M. (1997). Le calcul des procédés de traduction [Calculation of translation processes]. *La Linguistique*, 33(1), 13-22.
- Theo, H. (1999). *Translation in systems: Descriptive and system- oriented approaches explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Theo, H. (2014). *The conference of the tongues*. London: Routledge.
- Vanacker, B., & Tom T. (2016, November). Pseudo-traduction, Enjeux métanarratifs [Pseudo-translation, Metafictional issues]. *Interférences littéraires*, Retrieved from [https:// www.persee.fr/doc/](https://www.persee.fr/doc/)
- Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais* [Comparative stylistics of French and English]. Paris: Didier.

this study. This concise and functional analysis can be considered as a prelude to the main concern that the science of translatology cares about - the category of culture and extra-language. This category has remained one of the main struggles for expert translators in the field of translation.

3. Results and Discussion

As a result, this study demonstrates that cultural issues are not fully compatible from one community to another and can sometimes create anomalies in translation. The extra-language topics as a solution for situations where the processes and techniques of translation mentioned in the first section are not responsive to the translator's work were proposed. In this section, the hypothesis of the study was based on the principle that the examination of translation procedures is based on comparing two cultures coming into contact by the means of translation. On this basis and in an attempt for a sustainable translation, it was showed that looking for linguistic equivalences is preceded by the scrupulous research of extra-linguistic equivalences.

4. Conclusion

In order to limit the various procedures, it is necessary to clearly distinguish two communication standpoints: understanding extra-linguistic signs and expressing meaning. Translator's task could therefore be resumed on picking the extra-linguistic signs out in original text and expressing meaning in the target culture. The expression of meaning is a dynamic attempt to convey the same concept by looking for equivalences and horizons in the destination culture. In order to achieve this goal, the problems of translation are divided into two categories: extra-linguistic and linguistic. Only once the problem of extra-linguistic differences from one language to another has been solved, we would be able to deal properly with specific language problems. "Language problems are initially related to the establishment of correspondences between types of texts (genre)" (Srpová, 1997). This issue has not yet been investigated systematically. However, interesting suggestions have been made in the framework of the evaluation of translations and in the framework of discourse analysis. From a translational perspective, discourse analysis allows us to focus on meaning by two main topics: the "type or genre" and the "text". Because of textual phenomena such as "intertextuality", which relates to explicit and implicit relationships between texts, the translator must be able to recognize these relationships and boundaries, not to translate for example, a piece of a famous poem included in the source text into prose in the target language.

Key words: comparative stylistics; extra-language; intercultural communication; translation procedures; Translation studies

References

- Berman, A. (1995). *L'épreuve de l'étranger* [Trial of the foreign]. Paris: Gallimard.
Gile, D. (1995). *Basic concepts and models for interpreter and translation training*. Amsterdam: Benjamins translations Library.

From Translation Procedures to Extra-Language Solutions

Gholamreza Shokrani¹

Assistant Professor in French Language and Literature, French Department, Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran

Received: 03.04.2017

Accepted: 15.06.2017

Extended Abstract

1. Introduction

Day after day, the progress of language studies reveals the latent and deep underlying realities of languages better. Translation studies, in its turn, have led us to the discovery of more surprising facts emerging due to the contact of languages with each other. This study is an analysis of effective processes in translating exclusively French into Persian and insists, particularly, on extra-language as an important reality in translation. Extra-language typology results from linguistic analysis but it relies on cultural and ethnic realities. Without any pretention for a comparative stylistic work, our hypotheses will be confirmed by an overview of main procedures applied when translating from French to Persian.

Based on the theory of translation processes (Vinay & Darbelnet, 1958), our academic experiences showed that the principles of the fundamental processes of translation could be extended to the difficulties of the extra-language. This study, therefore, suggested that respect and adaptation of “ordinary register” and/or “non-ordinary register” between both source and destination cultures can be considered as a solution. Identifying and applying these features meticulously can lead our translations to the same creativity and ingenuity that exists in the original text.

2. Methodology

Based on academic theories and practical field efforts, this paper demonstrated that a high-quality translation cannot be done based only on “words” as linguistic signs or forms. Even if texts are translated based on word meanings, they will certainly not be able to transfer the entire dimensions of the meaning. In this transfer, some other parameters will be revealed such as “ordinary register” and/or “non-ordinary register”, which will only appear and can be discussed and analyzed across the contact of original culture and target culture in translation. In the current study, the techniques available in translation from French-to-Persian have been briefly discussed and they have been divided into four main processes: modulation, transposition, adding and suppression, and equivalence. These four processes are the basic techniques of translation and cover all registers of vocabulary, syntax, meaning, and culture (proverbs). Moreover, the most important processes in Persian translation of a French text and how these interact was taken into consideration in

1. Corresponding Author: shokranireza@gmail.com

- Kennedy, A. (1975). *Six dramatists in search of a language: Studies in dramatic language*. London: Cambridge University Press.
- Pym, A. (2010). *Exploring translation theories*. New York: Routledge.

derived from the translator's deep and close readings of dramatic literature, in general, and, of Ibsen's dramas, in particular. The provision of introductions, criticisms, and footnotes as well as his unique, detailed explanations at the intertextual level offer sufficient evidence that he, as a translator, has always been anxious to consider the significance of research in translation. Bearing in mind the significance of such qualities as reflecting informal and colloquial forms in the written variety of language or recreating linguistic varieties at both levels of language user and language use, the author suggests that a thorough examination of Ghaderi's translations may always be inspiring for students and scholars because it shows his focus on the representation of essential elements of drama on a stage, that is, the final arena for dramaturgy.

Keywords: Behzad Ghaderi, Dramaturgy, Ibsen, Research, Translation

References (in Persian)

- Ghaderi, B (Under republication), *Ba cheragh dar ayenehayeh ghenas With the Lamp in Distorted Mirrors*. Tehran: Bidgol.
- Ghaderi, B. (2005). Ibsen in translation in Iran., In P. Bjørby, A. Dvergsdal, & I. Stegane (Eds.), *Ibsen on the cusp of the 21st century: Critical perspectives* (pp.77-91). Laksevåg: Alvheim & Eide.

References (in English)

- Baker, M. (2007). Reframing conflict in translation. *Social Semiotics*, 17(2), 151-169.
- Ewbank, I. (1998). Translating Ibsen for the English stage. *Tijdschrift voor Skandinavistiek*, 19, 51-74.
- Fjelde, R. (1978). *Henrik Ibsen: The complete major prose plays*. (R. Fielde, Trans.). New York: Penguin Group.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic; the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. Oxon & New York: Routledge.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen: Niemeyer.
- Ibsen, H. (1881/ 2015). *Ghosts* (B. Ghaderi, Trans.)Tehran: Bidgol.
- Ibsen, H. (1884/ 2016). *The wild duck* (B. Ghaderi & Y. Aghaabbasi, Trans.)Tehran: Bidgol.
- Ibsen, H. (1886/ 2016). *Rosmersholm* (B. Ghaderi, Trans.). Tehran: Bidgol.
- Ibsen, H. (1894/ 2016). *Little Eyolf* (B. Ghaderi, Trans.). Tehran: Bidgol.
- Ibsen, H. (1899/ 2016). *When we dead awaken* (B. Ghaderi, Trans.). Tehran: Bidgol.
- Kade, O. (1968). *Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung* [Chance and regularity in translation]. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopadie.

includes comprehensive prefaces/introductions tagged to the texts by him (or, where necessary, other Ibsen scholars/translators) to promote his readership's knowledge of Ibsen's world, in general, and the translated work, in particular. Such detailed introductions typically cover literary analyses of each and every given dramas, with a view to establishing their dialectical relationships within the overall cycle of Ibsen's plays. The second sub-category of paratextuality (i.e., criticism), refers to explanations and critical points made by Ghaderi within (or prior to) his own translations, sometimes also fortified by making references to other translators' works. Being quite familiar with the art of dramaturgy, Ghaderi recognizes translation as a kind of performance, yet a linguistic performance. He has illustrated the linguistic processes involved and the problems ahead of the craft of translation as much as he can, aiming at sharing with his readership the strategies and solutions he has already managed to apply to such problems. Such information can be beneficial to researchers and for educational purposes. Footnotes, as the third sub-category of paratextuality, have been further sub-divided, in their own rights, into two different forms: sometimes, the proper names appear in the footnotes while, at other times, potential readers have been provided with certain additional explanations.

At another level, Ghaderi's translations further reflect the role of research and dramaturgy in terms of intertextuality. In a constant attempt to ensure reasonable reactions on the part of his readership, Ghaderi tries to (re)shape the given drama's meaning by making frequent genealogical and prototypical references to other texts around it; in other words, he resorts insistently to intertextual analyses, be it inner or outer intertextuality. By "inner intertextual analysis", the author means the interrelationships among different dramas written by Ibsen while "outer intertextuality" refers to the relations of Ibsen's dramas with other writers' literary works.

Finally, the last analytical layer used in exploring Ghaderi's (re)translations has been labeled as textuality. An assessment of Ghaderi's performance at text level displays his success in not neutralizing language varieties of the source texts at both macro and micro levels. Reflecting the informal and colloquial speech forms in writing, recreating language varieties at the two levels of language user and language use, achieving idiomatic renderings and emphasizing on performativity of the target dramatic texts rather than their mere literary aspects, among others, are the most important characteristics of Ghaderi's translations at the level of textuality.

4. Conclusion

As stated earlier, the present article has been an attempt to show the role of research and dramaturgy in Behzad Ghaderi Sohi's (re)translations of five Ibsen's dramas. Ghaderi's works reflect at least five different translation strategies employed in rendering Ibsen's dramas. He has adopted a specific approach which does not necessarily result in so-called faithful renderings – he has his own views about faithfulness - but entails creating *experience-driven translations*, experiences

The Role of Research and Dramaturgy in (Re) Translation: A Review of Ghaderi's Revisions and Retranslations of Ibsen's Dramas

Samaneh Farhadi ¹

MA in Translation Studies-Lecturer of Translation and Interpretation in Tehran
Province Red Crescent Center, University of Applied Science and Technology,
Tehran, Iran

Received: 23.02.2017

Accepted: 06.06.2017

Extended Abstract

1. Introduction

In the not so long history of translation studies, scholarship has always had pride of place in the act of translating. Essentially, the weight and authenticity of a translated work may be measured in the amount of research done about and around the work. In other words, the deeper the translator's research on a work, the more vivid the essence of the text involved, including, among others, its meaning, content, and function. Translation is usually based on the common assumption that the source and target texts are, in one way or another, typically identical; yet, more often than not, translation fortified by scholarship may generate a translated text which may surpass the original, so much so that it may function quite independently. We may also come across translators who not only rely on research while translating, but also depend on research prior to translation. In this article, the author explores both the process and product in Behzad Ghaderi Sohi's (re)translations of Henrik Ibsen's dramas by focusing on two aspects of his work, namely, *research* and *dramaturgy* before, during, and after the translation process.

2. Methodology

The present study is qualitative in nature and means to show the role of research and dramaturgy in Ghaderi's work. After a review of the translator's authorial, scholarly background, interests, and attitudes, a specific categorization of three (interrelated) elements - *para-textuality*, *intertextuality*, and *textuality* has been contrived to be applied to a data-based exploration of his (re)translations of five Ibsen's dramas, 1) *The Wild Duck*, 2) *Ghosts*, 3) *Rosmersholm*, 4) *Little Eyolf*, and 5) *When We Dead Awaken*, to eventually draw conclusions about the impact force of research and dramaturgy employed by the translator.

3. Discussion

Based on a close reading of the above mentioned texts, the author argues that paratextual parameters as employed by Ghaderi, can be divided into three sub-categories: a) introductions, b) criticisms, and c) footnotes. The first category

1. Corresponding Author: samane.farhadi@gmail.com

References

- Apel, K., Diehm, E., & Apel, L. (2013). Using multiple measures of morphological awareness to assess its relation to reading. *Topics in Language Disorders*, 33(1), 42-56.
- Camilleri, B., & Law, J. (2014). Dynamic assessment of word learning skills of pre-school children with primary language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 16(5), 507-516.
- Campione, J. C. (1989). Assisted assessment: A taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 151-165.
- Kapantzoglou, M., Restrepo, M. A., & Thompson, M. S. (2012). Dynamic assessment of word learning skills: Identifying language impairment in bilingual children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(1), 81-96.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2004). Dynamic assessment of L2 development: Bringing the past into the future. *Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 49-72.
- Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2011). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15(1), 11-33.
- Larsen, J. A., & Nippold, M. A. (2007). Morphological analysis in school-age children: Dynamic assessment of a word learning strategy. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 38, 201-212.
- Moats, L. C., & Smith, C. (1992). Derivational morphology why it should be included in language assessment and instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 23(4), 312-319.
- Peña, E. D., Iglesias, A., & Lidz, C. S. (2001). Reducing test bias through dynamic assessment of children's word learning ability. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 10(2), 138-154.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolter, J. A., & Pike, K. (2015). Dynamic assessment of morphological awareness and third-grade literacy success. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(2), 112-126.

facilitation of a desired response. The gradual explicitness of the hints provided calibrated help for the learners' progress toward their independent performance of a certain language feature. The engagement with the researcher created Vygotsky's (1978) ZPD. The gradual hints provided enabled the teacher to identify the borders of the ZPD for every learner in the classroom by giving scores. This area was the range between the students' assisted and independent performances (Brown, 2009; Lantolf & Poehner, 2011; Poehner & Lantolf, 2004). The hints promoted the quick learning of a language feature, because the mediator provided the needed incremental knowledge when the learner needed it the most (Poehner, 2004). These heightened occurrences of need evolved naturally to raise the students' awareness to what was missing in their knowledge base. Several empirical studies provide supportive evidence for the effectiveness of the DA of morphology provided in the present study. As an example, DA using a test–teach–retest approach which was used in this study has been most commonly applied to the assessment of morphological awareness (Larsen & Nippold, 2007; Ram et al., 2013; Wolter & Pike, 2015). Also, a number of studies have demonstrated DA's utility for the evaluation of language tasks such as vocabulary learning (Camilleri & Law, 2013; Peña, Iglesias, & Lidz, 2001; Kapantzoglou, Restrepo, & Thompson, 2012).

4. Conclusion

There was a significant improvement in the EFL learners' ability to demonstrate morphological knowledge on low-frequency derivatives, indicating that scaffolding prompts likely resulted in morphological improvement. The findings can be a unique contribution to the literature as the study examines improvement in morphological awareness performance via DA, a subject that does not seem to have been investigated in previous research in the EFL context. In addition, findings concerning the validity of the DATMA are encouraging. In the current study, the dynamic measure was shown to have adequate internal consistency. Findings show that the DATMA had a strong relationship with the SMAT, a static measure of morphological awareness. It can be concluded that the DA was not just a measure of individual variations in a morphological analysis task; it was a measure of individual variations in a student's ability to respond to adult instruction. Generally, static measures typically assess already-developed abilities whereas dynamic measures are an indicator of a student's potential to learn new information (Lantolf & Pohner, 2004). The DATMA task may have potential as a tool to help determine an individualized instruction plan for EFL learners to improve their morphological awareness. Since each successive prompt increases the amount of scaffolding that is given to a language learner, it could potentially help a mediator how much instructional support needs to be provided. All in all, DA may open a new horizon in teaching and assessing morphology, paving the way for language learners to learn vocabulary more efficiently.

Key words: Morphological awareness, Dynamic assessment, ZPD, Morphology

2. Methodology

The participants of this study were two groups of female students each consisting of 25 students between the ages of 14 and 18, all of whom had enrolled at the intermediate level of general English classes in Iran Language Institute, Yazd branch. First, all of the participants of this study, who were at the same level of general English proficiency based on the institute's policies, in the experimental and control groups completed the static morphological awareness task (SMAT). In the DA sessions, students in the experimental group were asked to define each targeted word (e.g., define the word *cookery*). If needed, a series of prompts or scaffolds, consistent with Larsen and Nippold's (2007) task, was then systematically provided to determine the level of assistance needed to define the given word. After each cue, the researcher paused for up to 10 seconds; if no response was given or the language learner responded incorrectly, the next clue was provided. In addition, the scoring stipulations of Larsen and Nippold (2007) were further adapted for EFL students and were similar to those of Ram et al. (2013). Finally, the SMAT, was administered in the posttest aimed at understanding the extent to which the intervention affected students' reading morphological awareness.

3. Discussion

The first question of this study addressed the effect of DA task on morphological awareness. Comparing a comparison of the pre- and post- static morphological awareness of the students indicated that their performance on the dynamic morphological task significantly improved through the use of scaffolding [$t = 3.81$, $df = 48$, $p < .05$]. The statistical analysis showed that there is no significant difference ($p < 0.01$) in the performance of DA ($M = 14.16$, $SD = 2.88$) and non-dynamic assessment ($M = 10.52$, $SD = 3.80$) groups.

The second question posed concerned the relationship between DATMA and MA, which is considered as an experimental measure with a limited use in previous research in the EFL context. The concurrent validity of the DATMA was tested by examining the correlation coefficient between the dynamic measure and a static measure of morphological analysis skill (i.e., SMAT). A significant and positive association between these two measures was found, supporting the concurrent validity of the DATMA ($r = .736$, $p \leq .05$). The significant relationship between the DATMA and SMAT scores is in line with prior research by Larsen and Nippold's (2007) who administered the DATMA, which is a measure designed to evaluate a child's ability to use morphological analysis as a word learning strategy. The significant correlation between the DATMA and static measure of morphology obtained from the current study supports the finding of their study in that there is a relationship between the static and dynamic measures of morphology knowledge.

The DA used in the study was graduated prompts, which frequently involve the presentation of a series of graded or graduated prompts (Campione, 1989). The fewer prompts required, or the less assistance, the greater the student's potential for change was. This systematic method of prompting provides increasingly directive

The Effect of Morphological Dynamic Assessment on EFL Learners' Morphological Awareness

Mahnoosh Hamavandi ¹

Ph.D. Candidate in Applied Linguistics, Department of Foreign Languages, Yazd University, Yazd, Iran

Mohammad Javad Rezai

Associate Professor in Applied Linguistics, Department of Foreign Languages, Yazd University, Yazd, Iran

Golnar Mazdayasna

Associate Professor in Applied Linguistics, Department of Foreign Languages, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 10.03.2017

Accepted: 27.05.2017

Extended Abstract

1. Introduction

Dynamic assessment (DA) is grounded in the Vygotskian concept of the zone of proximal development (ZPD) and includes mediated teacher-learner dialog during the assessment procedure. The purpose of this study was to investigate the effect of DA on EFL learners' morphological awareness. A secondary aim of the study was to examine whether there was a relationship between dynamic assessment and static assessment measures.

In this study, a new approach to measure morphology was adopted targeting the shortcomings of measures of morphological awareness, which have been dually noted in the literature (Apel, Diehm, & Apel, 2013; Moats & Smith, 1992). Neither criterion-referenced nor norm-referenced assessments that adequately assess derivational morphology are available (Moats & Smith, 1992); therefore, a new method of assessment can be adopted to examine morphology.

Despite promising findings gained from the implementation of DA in the domain of L1 morphological awareness (Larsen & Nippold, 2007; Ram, Marinellie, Benigno, & McCarthy, 2013; Wolter & Pike, 2015), no published study has tried to find whether a DA of morphological awareness task may improve morphological awareness in the EFL context. In this regard, the current study has applied the principles of DA to the teaching and assessment of EFL learners' morphological awareness in order to offer an alternative perspective on assessment and its relevance to teaching and learning of morphological awareness based on the sociocultural theory of mind developed by Vygotsky (1987).

1. Corresponding Author: hamavandi1366@gmail.com

- Tirkkonen-Condit, S., & Laukkanen, J. (1996). Evaluations—A key towards understanding the affective dimension of translational decisions. *Meta*, 41(1), 45-59.
- Wills, W. (1994). A framework for decision-making in translation. *Target*, 6(2), 131-159.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676.

- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Coronado-Aliegro, J. (2008). The relationship between self-efficacy and self-assessment in foreign language education: A pilot study. *Journal of Literature, Language and Linguistics*, 2(1), 1-4.
- Coutinho, S. (2008). Self-efficacy, metacognition, and performance. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 165–172.
- Darwish, A. (1999). *Towards a theory of constraints in translation*. Retrieved 9.11.2012 from [http:// www.translocutions.com/ translation/ constraints_o1.pdf](http://www.translocutions.com/translation/constraints_o1.pdf)
- Erkan, D. Y., & Saban, A. I. (2011). Writing performance relative to writing apprehension, self-efficacy in writing, and attitudes towards writing: A correlational study in Turkish tertiary level EFL. *Asian EFL Journal Quarterly*, 13(1), 164–192.
- Ghonsooly, B., Elahy, M., & Golparvar, S. E. (2012). General English university students' self-efficacy and their achievement. *The Iranian EFL Journal*, 8(3), 153-173.
- Ghonsooly, B., Khajavy, G. H., & Mohaghegh, F. M. (2014). Self-efficacy and Metacognition as predictors of Iranian teacher trainees' academic performance: A path analysis approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 590-598.
- Hubscher-Davidson, S. E. (2009). Personal diversity and diverse personalities in translation: A study of individual differences. *Perspectives: Studies in Translatology*, 17(3), 175-192.
- Jääskeläinen, R. (1993). Investigating translation strategies. In S. Tirkkonen-Condit, (Ed.), *Recent trends in empirical translation research* (pp. 99-120). Joensuu: University of Joensuu.
- Jiménez, I., Daniel C., & Marta, R. (2014). Self-efficacy and language proficiency in interpreter trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 167-182.
- Laukkanen, J. (1996). Affective and attitudinal factors in translation processes. *Target*, 8(2), 257-274.
- Lee, S. B. (2014). An interpreting self-efficacy scale for undergraduate students majoring in consecutive interpreting: Construction and preliminary validation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8(2), 183-203.
- Moores, T., Chang, J., & Deborah, K. S. (2006). Clarifying the role of self-efficacy and metacognition as predictors of performance: Construct development and test. *The DATA BASE for Advances in Information Systems*, 37(2-3), 125–132.
- PACTE (2003). Building a translation competence model. In A. Fabio, (Ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(3), 543-578.
- Schunk, D., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York & London: The Guilford Press.

strategy) and the first and second factors of the TSE questionnaire (i.e. willingness to translate and also self-assuredness in ability to translate). What is more, using a dictionary made a modest contribution to the enhancement of motivation. An important implication of these findings is that the translation students who showed no concern or stress in facing translation problems were more qualified in designing and evaluating the relevant strategy in translating practice. It was also derived that the enthusiasm and confidence of students in translating were perceived to be inclining toward the application of metacognitive strategies. It can also be inferred that high-efficacious people compared to low-efficacious ones are cognitively and metacognitively aware of their behavior, trust themselves, and are able to control their demeanor and envisage success or failure.

4. Conclusion

Summing up the results, self-efficacy's potentiality in the translation domain is evident in this study, which helped to broaden the insight of such tenet in connection with the application of translation problem-solving strategies. More importantly, the extant literature substantiates the findings of the present study as regards the impact of self-efficacy beliefs on stress, self-confidence, willingness, and motivation; therefore, meticulous recognition of the source, nature, significance, and process of efficacy perceptions serves the merit of proposing and developing practical guidelines on improving training and performance of translation students as well as stimulating translation expertise.

Key words: Self-efficacy, Translation strategies, Problem-solving and decision making activities, Cognition, Metacognition.

References

- Angelone, E. (2010). Uncertainty, uncertainty management and metacognitive problem solving in the translation task. In G. M. Shreve & E. Angelone (Eds.), *Translation and cognition* (pp. 17-40). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A., & Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805-814.
- Bolanos-Medina, A. (2014). Self-efficacy in translation. *Translation and Interpreting Studies*, 9(2), 197-218.
- Bontempo, K., & Napier, J. (2011). Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude in interpreting. *Interpreting*, 13(1), 85-105.

strategies are at the core of translation process; every translation entails a certain strategy and each translator possesses a specific one. Actually, translators face multiple constraints at various levels and stages, which require tapping into more effective decision making and problem-solving strategies; and translators' self-efficacy perceptions may serve a function on the strategies they choose in their performance.

2. Methodology

A total of 76 translation students of Imam Reza International University and Ferdowsi University of Mashhad participated voluntarily in this study. Their selection was based on convenience sampling. The sample was made up of 19 males (25%), 54 females (71%), and 3 non-mentioned (3.9%) whose first language was Persian. Their background education encompassed BA translation studies and literature in English. The primary purpose of the present inquiry was to develop an inventory scale to examine the probable impact of self-efficacy sense of student translators on their translation strategies. In so doing, two inventory scales of Translation Self-efficacy (TSE) and Translation Problem-solving Strategy (TPSS) in English were designed. The selection of scale items for the self-efficacy questionnaire was based on Bandura's self-efficacy theory. The earlier version of the questionnaire was also consulted with two translation specialists for the better improvement and clarity of the scale. The construction of translation problem-solving strategy questionnaire was basically a case of the researchers' personal experience based on their classroom observation of translation students. However, the main focus was on shared translation strategies which are commonly employed and verbally stated by translation students. Moreover, the earlier version of the scale was consulted with two translation teachers who commented on the items.

3. Discussion

Statistical analysis indicated that both scales enjoyed validity and reliability. Upon running an exploratory factor analysis to identify interrelationships among items in the scales, a couple of factors were extracted from both questionnaires. As for TSE, 7 factors were loaded and labeled. They were willingness to translate, motivation enhancement for translating, the ineffectiveness of colleagues' remedial points on reducing motivation, demotivation in facing problems, positive feeling and translation, and having no fear against translating problems. Along with that, 5 factors were extracted from TPSS and labeled as metacognitive strategy (evaluating and designing strategy), reviewing the text in order to simplify next translating, translating then evaluating, reviewing the text prior to translating, and utilizing dictionaries.

In order to examine the relationship between students' self-efficacy and translation strategy scores, the Pearson-Product Moment formula was used between the loaded factors of both questionnaires. Statistical calculations accounted for a significant relation between the first factor of the TPSS questionnaire (i.e. metacognitive

Construction and Validation of a Translation Self-Efficacy Questionnaire and its Relation to Translation Problem-Solving Strategies

Roya Araghian

MA in Translation Studies, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

Behzad Ghonsooly¹

Professor in TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Afsaneh Ghanizadeh

Assistant Professor in TEFL, Imam Reza International University, Mashhad, Iran

Received: 18.10.2015

Accepted: 20.01.2016

Extended Abstract

1. Introduction

Given the role of affective variables in relatively every facet of human life, the research into the function of self-efficacy systems on individuals' behavior and performance has recently carried much weight for psychologists and educators. Translation as a higher-order cognitive task is also viewed both as a process of problem-solving strategies and decision making. More specifically, translation competence in PACTE's TC model encompasses five sub-competences, among which strategic competence is of utmost importance, playing a pivotal role in solving problems and making interrelations between the other sub-competences. All these sub-competences are also connected to the psycho-physiological component, reflecting cognitive and behavioral, and psychomotor mechanisms. Consequently, self-efficacy and problem-solving strategies can make contributions to each other according to this model.

Although translation strategies are of essence to translation process, whereby relevant decisions are made, the available literature shows somehow the neglected field of problem-solving strategies in the field of translation. Therefore, this study tries to investigate this relationship and to determine the way and to what extent translators' self-efficacy influences the complex process of problem-solving and decision making throughout the translation practice.

Self-efficacy, the principal notion of Bandura's social cognitive theory (1997), is defined as the belief in one's capabilities to organize and execute courses of action required to manage prospective situations. In fact, self-efficacy plays a significant role in achieving goals, performing tasks, and approaching challenges. What is more, people's level of motivation, affective states, and actions are based more on what they believe than on what is objectively true. On the other hand, translation

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

Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.

- Melby, A., & Warner, T. C. (1995). *The possibility of language: A discussion of the nature of language, with implications for human and machine translation*. Amsterdam: Benjamins.
- Meschonnic, H. (1973/1999). *Poétique du traduire* (Poetics of translation). Paris: Verdier.
- Monacelli, C., & Punzo, R. (2001). Ethics in the fuzzy domain of interpreting: A 'military' perspective. *The Translator*, 7(2), 265-282.
- Nouss, A. (2001). In praise of betrayal. *The Translator*, 7(2), 283-295.
- Pecheux, M. (1975). *Les verdes de la palice* (The verdes of the palice). Paris: Maspero.
- Pym, A. (1997). *Pour une éthique du traducteur* (For the ethical time of the translator). Arras: Artois Presses Université.
- Pym, A. (1998). *Method in translation history*. Manchester: St Jerome.
- Pym, A. (2001). The return to ethics. *The Translator*, 7(2), 169-181.
- Quine, W. V. O. (1959). Translation and meaning. In R. A. Brower (Ed.), *On translation*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Quine, W. V. O. (1969). Linguistics and philosophy. In S. Hook (Ed.), *Language and philosophy* (pp. 95-98). New York: University Press.
- Robinson, D. (1991). *The translator's turn*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Robinson, D. (1992). Classical theories of translation from Cicero to Aulus Gellius. *TEXTconTEXT*, 7, 15-55.
- Robinson, D. (1996). *Translation and taboo*. DeKalb: Northern Illinois University Press.
- Robinson, D. (1997). *Translation and empire: Postcolonial theories explained*. Manchester: St Jerome.
- Robinson, D. (Ed.). (2001). *Western translation theory from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St Jerome.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London: Routledge.
- Venuti, L. (1998). Translation and minority. *The Translator*, 4(2), 135-144.
- Vermeer, H. J. (1989). Skopos and commission in translational action. In A. Chesterman (Ed.), *Readings in translation theory* (pp. 173-187). Helsinki: Oy Firm Lectora.
- Vermeer, H. J. (1996). *Das Übersetzen im Mittelalter* (Translation in the Middle Ages). Heidelberg: TEXTconTEXT Verlag.
- von Humboldt, W. (1836). *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts* (On the diversity of human language and its influence on the spiritual development of the human race). Zweiter Nachdruck (Bonn-Hannover-Munich: Diimmlers Verlag).
- von Wright, G. H. (1968). *An essay in deontic logic and the theory of action*. Amsterdam: North-Holland.

- Davidson, D. (1984). *Enquiries into truth and interpretation*. Oxford: Clarendon Press.
- Deleuze, G. (1977). Intellectuals and power: A conversation between Michel Foucault and Gilles Deleuze. In M. Foucault (Eds.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Derrida, J. (1985). Des tours de Babel (Babel towers). In J. Graham (Ed.) *Difference in translation* (pp. 165-248). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Feleppa, R. (1988). *Convention, translation, and understanding: Philosophical problems in the comparative study of culture*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses* (Words and things). Paris: Gallimard.
- Grant, C. B. (1999). Fuzzy interaction in dialogue interpreting: Factual replacements, autonomy and vagueness. *Linguistica Antwerpiensa*, 33, 85-100.
- Guenther, F., & Guenther-Reutter, M. (Eds.) (1978). *Meaning and translation: Philosophical and linguistic approaches*. London: Duckworth.
- Hart, W. D. (1970). On self-reference. *Philosophical Review*, 79, 523-528.
- Heidegger, M. (1963). Excerpts from *Der Satz vom Grund* [1957]. In H. J. Storig (Ed.), *Das problem des Uebersetzens* (The problem of the Uebersetzens) (pp. 395-409). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hirsch, A. (Ed.). (1997). *Uebersetzung und dekonstruktion* (Translation and deconstruction). Frankfurt: Suhrkamp.
- Jakobson, R. (1959/2000). On linguistic aspects of translation. In R. A. Brower (Ed.), *On translation* (pp. 232-239). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Johnson, B. (1985). Taking fidelity philosophically. In J. Graham (Ed.), *Difference in translation* (pp. 142-148). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Katz, J. (1978). Effability and translation. In F. Guenther & M. Guenther-Reutter (Eds.), *Meaning and translation: Philosophical and linguistic approaches* (pp. 191-234). London: Duckworth.
- Ladmiral, J-R. (1979). *Traduire: Theoremes pour la traduction* (Theoremes for translation). Paris: Payot.
- Lafarga, F. (Ed.). (1996) *El discurso sobre la traduccion en la historia: Antologia bilingue* (The discourse on translation in history: Bilingual anthology). Barcelona: EUB.
- Laygues, A. (2001). Review article of Buber, Marcel, and Levinas. *The Translator*, 7(2), 315-319.
- Lefevere, A. (1991). Translation and comparative literature: The search for the center. *Traduction Terminologie, Redaction (TTR)*, 4(1), 129-144.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London: Routledge.
- Levy, J. (1967). Translation as a decision process. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 148-159). London: Routledge.

about the options, although rarely for translational solutions. This can be seen in most of the theories and approaches which have been dealt with in this study. In general, what the philosophical discourses may miss, are for the most part the logics of the more everyday activities, the many techniques by which translators themselves constantly reduce complexity. In addition, philosophical discourses show great tendencies to be revised with respect to problems where more than three or four alternatives are available, and while to develop words appropriate to those alternatives might be the role of philosophy; to adapt and propose them might be one of the roles of translation studies. The current study, as well as the following analogous studies in future, can prepare the ground for proposing further frames and theories in the interface of philosophy and translation.

Key Words: Revision, Theory, Discourses of philosophy, Translation studies

References

- Ammann, M. (1994). Von Schleiermacher bis Sartre: Translatologische Interpretationen (From Schleiermacher to Sartre: Translational interpretations). In M. Snell-Hornby, F. P. Ochhammer, & K. Kaindl (Eds.), *Translation studies: An interdisciplinary* (pp. 37-44). Amsterdam: John Benjamins.
- Badawi, A. (1968). *La transmission de la philosophie grecque au monde arabe* (The transmission of Greek philosophy to the Arab world). Paris: Vrin.
- Benjamin, A. (1989). *Translation and the nature of philosophy: A new theory of words*. London: Routledge.
- Benjamin, W. (1970). The task of the translator (H. Zohn, Trans.). In W. Benjamin (H. Arendt (Ed.), *Illuminations* (pp. 69-82). London: Fontana.
- Berman, A. (1985). La traduction et la lettre: Ou l'auberge du lointain (The translation and the letter: Or the hostel from far away). In A. Berman (Ed.), *Les tours de Babel* (The Babel towers) (pp. 35-100). Mauvezin: Trans-Europ-Repress.
- Berman, A. (1992). *The experience of the foreign: Culture and translation in Romantic Germany*. Albany: State University of New York Press.
- Bigelow, J. (1978). Semantics of thinking, speaking and translation. In F. Guenther & M. Guenther-Reutter (Eds.), *Meaning and translation: Philosophical and linguistic approaches* (pp. 109-135). London: Duckworth.
- Bourdieu, P. (1994). *In other worlds: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Burge, T. (1978). Self-reference and translation. In F. Guenther & M. Guenther-Reutter (Eds.), *Meaning and translation: Philosophical and linguistic approaches* (pp. 137-153). London: Duckworth.
- Chesterman, A. (1997). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Chesterman, A. (1999). The empirical status of prescriptivism. *Folia Translatologica*, 6, 9-19.

3. How can hypothesis-making on translation studies be attained through proposing a general all-round framework?

2. Methodology

As a descriptive study, the current research aims to investigate the role of the discourses of philosophy in the development of translation studies from a historical perspective. Accordingly, it attempts to unravel the interfacing role of the philosophical discourses in translation studies to probe the main impact of philosophy on translation and translation theories and reveal in which way(s) the revision in discourses of philosophy can contribute to the developing area of translation studies.

3. Discussion

The evidence proposed in this study revealed a major problem in the relationships between philosophy and translation. Considering the relevant evidence, the findings showed that authority would mostly flow more from philosophy to translation studies than the other way around. In other words, the theorization of translation has leant on philosophical discourses far more than philosophers have seriously considered translation. In this highly asymmetric relationship, difficult texts fall into the hands of readers from more generalist spheres, therefore, one may suspect that the philosophers would not always identify with what has been done in their name. Besides, in the presence of philosophical authority, many translation theorists are needlessly parochial, while in the absence of philosophical authority, a rather quaint empiricism rules, as in much of Descriptive Translation Studies, or in corpus linguistics, or think-aloud protocols, which rarely transcend positivist notions of science. The central divisions of philosophical discourse itself could help poorly in this respect. Hence, the result is not just a lack of dialogue, but serious misunderstandings.

Furthermore, considering the findings it was shown that the discourses of philosophy might be related to translation studies in at least three ways: Philosophers of various kinds have used translation as a case study or metaphor for the issues of more general application; translation theorists and practitioners have referred to philosophical discourses for support and authority for their ideas; and philosophers, scholars, and translators have commented on the translation of philosophical discourses.

4. Conclusion

Translating can be seen as a problem-solving activity in which a source element may be rendered by one or more elements in the target language. If translators have only one available option, there is no more to be said; no philosophy is needed. When, however, they have two or three options, translation is worth talking about, ideally between translators, who start theorizing. And when there are numerous options available and no clear theory about how to reduce that complexity, the cause for discussion reaches levels where philosophical discourse may be turned to, for ideas

An Investigation of the Role of Discourses of Philosophy in the Development of Translation Studies from a Historical Perspective

Samad Mirza Suzani ¹

Assistant Professor in TEFL, Department of English, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Received: 06.04.2017

Accepted: 10.06.2017

Extended Abstract

1. Introduction

The various disciplines in the humanities are related by chains of authority. Sociolinguistics, for example, historically refers to linguistics and to sociology for the authority of its founding concepts, just as linguistics in turn might refer to philology, or sociology might look back to history, to psychology, or to political economics. In the same vein, the investigation of discourses of philosophy from a historical perspective might be related to translation and translation studies, so that frames and theories in the interface of philosophy and translation can be historically projected. These chains allow concepts to be borrowed and thus constantly displaced. They also allow authority to be projected back onto the discipline referred to, such that authority itself is also constantly displaced across disciplines in consideration. Proposing frames can enable us to idealize Western philosophy as a set of discourses that do not ostensibly borrow authority from external disciplines. It is, instead, a place where terms and concepts would be elaborated and refined for use in other disciplines; it might supremely act in the service of others. On the other hand, translation of philosophy and philosophical discourses has been a concern of Western philosophy ever since the relation with the classical past became problematic. In this vein, the authority of philosophy and the role it takes in other fields of study, including translation studies is notable, which is the main topic of the current study.

Drawing on the immense prominent theories and notions proposed by varied scholars in the field of philosophy, the main objective of the present study is to theorize on translation and offer an all-round framework to enable us to hypothesize that translation studies, as a client discipline, is drawing on philosophical discourses and indeed on many other intermediary disciplines as well. In this vein, taking advantage of varied theories and concepts in the area of philosophy, the present research aims to find answers to the following questions:

1. What is the historical relationship between discourses of philosophy and translation studies?
2. How can revision of discourses of philosophy assist development of translation studies?

1. Corresponding Author: smirzasuzani@miau.ac.ir

Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the Second Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad.

learner with the subject, we also monitored a deeper attitude toward the subject, and the language learners gave convincing reasons for their responses and emotional experiences. In the fifth session (inner), having brought the necessary and relevant subjects into the class, the instructor asked the learners to simulate the subject taught. In the final session (Arch), the learners were asked to explore the resources available (cyberspace, library, etc.) about the topics taught during the fifth session (inner session).

4. Conclusion

In the emotioncy model proposed by Pishghadam (2015), levels of avolvement, exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic), and involvement (inner and arch) are considered separately based on the subjects' emotional experiences. That is, to teach a subject and gradually increase the level of emotion of an individual, six sessions are required to allow the learner to reach the desired level. However, according to the model proposed in this study, due to the time constraints, the small number of teaching sessions for each book, and the skills mentioned therein, it was not necessary to hold separate sessions at the exvolvement stage in teaching Persian to non-Persian speakers. Because the results of the study showed that learners can reach the desired level leading to positive attitudes by participating in involvement (inner and arch) sessions. Therefore, auditory, visual, and kinesthetic sessions could be integrated into the inner session simultaneously, and during the inner session, the tools used for all auditory, visual, and kinesthetic sessions were also used. According to the mentioned model, a teacher can engage students' emotions when teaching different subjects of the Persian language, especially cultural subjects. The teacher can integrate all aforementioned sessions while stimulating visual, auditory, olfactory, tactile, etc. senses. so that learners learn more effectively. In addition, recommended strategies can be useful for Persian language instructors, textbook authors, and holders of Persian language workshops to provide them with appropriate materials for teaching.

Keywords: Emotioncy, Attitude, Non-Persian learners, Sense, Emotion

References (in Persian)

- Pishghadam, R., Tabatabaeyan, M., & Navari, S. (2013). *A critical and practical analysis of first language acquisition theories: The origion and developement*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press.
- Gholipour, A. (2007). *Management of organizational behavior*. Tehran, Iran: Samt.

References (in English)

- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Greenspan, S., & Wieder, S. (1997). Developmental pattern and outcomes in infants and children with autistic spectrum diagnoses. *Journal of Developmental and Learning Disorders*, 1, 87-142.

moves from the null to the auditory level, and if he sees or even touches that item, then the emotioncy can be raised from the auditory level to the visual and kinesthetic levels, respectively. If his experiences of this subject increase, in the next steps, the inner emotioncy of the word is created, and the learner can achieve an arch emotioncy by doing research. At this stage, an accurate understanding of the subject will be formed which will lead to profound learning.

2. Methodology

In the present study, the results of interviews with 60 non-Persian language learners from 16 countries (including India, Pakistan, Malaysia, Turkey, Egypt, Madagascar, Burundi, Afghanistan, Azerbaijan, Libya, Tajikistan, Lebanon, Iraq, Guinea-Bissau, Syria, and Indonesia) who were studying at Al-Mostafa International University were analyzed. To get the most information and a deep understanding of the participants' attitude, the learners were not selected randomly, but they were all purposefully selected from a group with similar relative knowledge of Persian. All participants in the study were non-Persian and female. They were between 17 and 30 years old ($M = 23.5$). The level of fluency in the Persian language was the same for all of them (Book Seven). All were studying at Al-Mostafa International University, and on average, one year had passed from their presence in Iran. Semi-structured interviews were used as for the qualitative phase. Based on the cultural topic taught in each class, with "Why" and "How" questions (Dornyei, 2007) students were asked to express their feelings about the topic and then to provide more explanations about their answers in two minutes. Therefore, according to the purpose of the study, their positive or negative attitudes toward the subject taught in the class were determined, and the change in their attitudes toward learning was evaluated. Four different cultural issues which were selected are as follows: "Yazd badgir" (Yazd windproof), "Ajil-e-moshgelgosha" (problem-solving nuts), "Mirzaqasemi" (a kind of Iranian food), "Zal and Simorgh's Story". Learners did not have any information about these subjects being completely related to the Iranian's culture and customs. The subjects were taught in four classes (each class included 15 learners), by the same lecturer according to the different levels of the emotioncy model (Pishghadam, 2015) and in 6 sessions (each session lasted 50 minutes including 20 minutes of teaching and 30 minutes of interviewing (two minutes per participant)). Subsequent to teaching each subject, an interview was conducted to determine the participants' attitudes and emotions towards learning based on the emotioncy model.

3. Discussion

The results of the answers related to the auditory session showed that the learners did not have an effective relationship with the subject during this session and did not have a very positive attitude toward the subjects taught. According to the received responses, the observed results at the visual stage improved. The change in the attitude of the learners from negative to positive was also evident in the kinesthetic sessions. At this stage, since there was a more active engagement of the language

Assessing the Effect of Emotioncy Model on Non-Persian Students' Attitude

Shima Ebrahimi

Ph.D. in General Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Azam Estaji ¹

Associate Professor in General Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Pishghadam

Professor in Language Education and Professor by Courtesy in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Seyed Amir Aminyazdi

Professor in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 04.04.2017

Accepted: 06.06.2017

Extended Abstract

1. Introduction

Teaching Persian language to non-Persian speakers has various purposes such as making them familiar with the Iranian culture and customs, establishing more interpersonal interactions, enhancing business and professional communication, and finally increasing mutual understanding between two cultures. Persian language classes and instructors play a fundamental role in satisfying the mentioned goals through modifying the learners' attitudes. Attitude, as a set of beliefs, emotions, and behavioral intentions toward an object, a person, or an event, significantly influences the language learners' overall success or failure. One of the factors influencing students' attitudes is involving their senses and emotions. A pertinent concept which juxtaposes senses and their resultant emotions is emotioncy. Drawing upon the emotioncy model, in this study, the researchers made an attempt to teach Persian language cultural issues and, thereafter investigate the effect of this model on the attitudes of the Persian learners and their learning outcome.

The concept of emotioncy was first introduced by Pishghadam, Tabatabaeyan, and Navari (2013). This model is based on the psychological findings of the developmental individual- differences relationship-based (DIR) model, and it assumes that emotions are the foundation of evolution and learning (Greenspan & Weider, 1997). According to the emotioncy model of Pishghadam (2015), when a language learner has never heard of a subject, s/he has no emotion for it (null emotioncy). When s/he hears about the subject, the degree of emotioncy of that word

1. Corresponding Author: estaji@um.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS	Pages
Assessing the Effect of Emotioncy Model on Non-Persian Students' Attitude Shima Ebrahimi Azam Estaji Reza Pishghadam Seyed Amir Aminyazdi	1
An Investigation of the Role of Discourses of Philosophy in the Development of Translation Studies from a Historical Perspective Samad Mirza Suzani	5
Construction and Validation of a Translation Self-Efficacy Questionnaire and its Relation to Translation Problem-Solving Strategies Roya Araghian Behzad Ghonsooly Afsaneh Ghanizadeh	11
The Effect of Morphological Dynamic Assessment on EFL Learners' Morphological Awareness Mahnoosh Hamavandi Mohammad Javad Rezai Golnar Mazdayasna	17
The Role of Research and Dramaturgy in (Re) Translation: A Review of Ghaderi's Revisions and Retranslations of Ibsen's Dramas Samaneh Farhadi	21
From Translation Procedures to Extra-Language Solutions Gholamreza Shokrani	25

برگ درخواست اشتراک
فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه
دانشگاه فردوسی مشهد

- ۱- برای اشتراک یکساله مبلغ ۸۰۰۰۰ ریال به حساب شماره ۴۲۵۲۹۹۶۳۸ 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 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 (۰۵۱-۸۷۹۶۸۲۹) تماس بگیرید.

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

EXTENDED ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Refereed Quarterly Journal

**Vol. 50, No. 2,
Summer 2017**

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Mohammad Reza Hashemi

Editor-in-Chief:

Dr. Ali Khazaei Farid

Editor-in-Chief's Assistant:

Dr. MaryamSadat Tabatabaeian

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 Tabataba'i University

Dr. Majid Hayati

Professor, Shahid Chamran University, Ahvaz

Dr. Ali Reza Jalilifar

Professor, Shahid Chamran University, Ahvaz

Dr. Bahram Toosi

Associate Professor, Ferdowsi University of Mashhad (Retired)

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Shaghayegh 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



The Journal of Language and Translation Studies

- Assessing the Effect of Emotioncy Model on Non-Persian Students' Attitude 1**
Shima Ebrahimi - Azam Estaji - Reza Pishghadam - Seyed Amir Aminyazdi
- An Investigation of the Role of Discourses of Philosophy in the Development of
Translation Studies from a Historical Perspective 5**
Samad Mirza Suzani
- Construction and Validation of a Translation Self-Efficacy Questionnaire and its
Relation to Translation Problem-Solving Strategies 11**
Roya Araghian - Behzad Ghonsooly - Afsaneh Ghanizadeh
- The Effect of Morphological Dynamic Assessment on EFL Learners' Morphological
Awareness 17**
Mahnoosh Hamavandi - Mohammad Javad Rezai - Golnar Mazdayasna
- The Role of Research and Dramaturgy in (Re) Translation: A Review of Ghaderi's
Revisions and Retranslations of Ibsen's Dramas 21**
Samaneh Farhadi
- From Translation Procedures to Extra-Language Solutions 25**
Gholamreza Shokrani

ISSN: 2228-5202

**Volume 50, No. 2, Summer 2017,
Serial Number 32**