دانشگاه فردوسی مشهد

فصلنامه
مطالعات زبان و ترجمه

رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها ۱
مرضیه ملکشاهی - علی خزاعی‌فرید

بررسی محتوای نگارشی در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسهٔ آن با کتاب‌های انگلیسی ۲۵
ژیلا قائمی - رضا پیش‌قدم

میان قوم‌نگاری و ادبیات: میشل لریس ۵۵
ساربنه طروسیان - دومینیک کارنوا ترابی

رواسازی و بررسی پایایی پرسش‌نامهٔ فارسی هیجان‌ها برای معلمان زبان انگلیسی در ایران ۷۳
غلام‌حسن خواجوی - بهزاد قنسولی - آذر حسینی‌فاطمی

تزئین‌های اسطوره‌ای در افسانهٔ سن ژولین مهمان‌نواز اثر گوستاو فلوبر با تکیه بر اسطوره-نقد و اسطوره- تحلیل ۹۱
علی عباسی - جعفر جهانگیر میرزا حسابی

بررسی دگرگونی معنا در صنعت بدیعیِ ایهام از منظر زبان‌شناختی ۱۱۳
سید جواد مرتضایی - فرزاد قائمی - داوود عمارتی مقدم - غلام‌رضا کاظمی

بررسی روایت‌شناختی مقدمهٔ مترجمان بر آثار داستانی ترجمه‌شده در ایران ۱۳۹
مریم حسین‌زاده

تبعات اجتماعی‌فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائهٔ مدل چهاروجهی ۱۶۹
مهشید رضائیان - شیما قهاری - مهدی دهمرده

منتشر از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

سال پنجاهم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۶

شاپا: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

سال پنجاهم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۹۶،
شماره پیاپی ۳۴

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه

(دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)

(علمی ـ پژوهشی)

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر سیّد محمدرضا هاشمی

سردبیر: دکتر علی خزاعی فرید

دستیار سردبیر: دکتر مریم سادات طباطبائیان

مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریّه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)

دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز)

دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)

دکتر رضا پیش‌قدم (استاد روانشناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر علیرضا جلیلی‌فر (استاد زبانشناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز)

دکتر علی خزاعی‌فرید (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر مسعود خوش‌سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک‌کواری، استرالیا)

دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد)

دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان)

دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، امریکا)

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

ویراستار فارسی : عبداله نوروزی

ویراستار انگلیسی : مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

کارشناس اجرایی : مرضیه دهقان

حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی : الهه تجویدی

شمارگان: ۳۰ نسخه

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

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) **بها:** داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

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

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

بسم الله الرحمن الرحیم

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

(دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)

(علمی - پژوهشی)

سال پنجاهم، شماره چهار

زمستان ۱۳۹۶

(تاریخ انتشار این شماره : پاییز ۱۳۹۷)

این مجلّه در پایگاه‌های زیر نمایه می شود:

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

راهنمای شرایط فصلنامه برای پذیرش و چاپ مقاله

۱- مقاله به ترتیب و شماره‌گذاری زیر، شامل: **عنوان، چکیده (فارسی و انگلیسی،۱۵۰تا ۲۰۰واژه)، کلید واژگان** (حداکثر پنج واژه)، **۱-مقدّمه**(پرسش تحقیق، فرضیّه(ها)، اهداف)،**۲-پیشینهٔ تحقیق، ۳-بحث و بررسی**، و **٤-نتیجه‌گیری** باشد. متن کامل مقاله بین ۵۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد. فصلنامه از پذیرش مقاله های بلند (بیشتر از ۲۰ صفحهٔ A4 تایپ شدهٔ ۲۳ سطری) معذور است.

۲- عنوان مقاله، مشخّصات نویسنده یا نویسندگان (نام و نام خانوادگی، مرتبهٔ علمی، نام دانشگاه یا مؤسّسهٔ آموزشی، نشانی، تلفن و پست الکترونیکی (e-mail) در **صفحه‌ای جداگانه** (اولین صفحه) نوشته شود.

۳- ارسال **چکیدهٔ انگلیسی** (۱۵۰تا ۲۰۰ کلمه) در **صفحه‌ای جداگانه**، شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان، رتبه دانشگاهی، دانشگاه / مؤسّسه، پست الکترونیکی، **به زبان انگلیسی**، لازم است.

٤- منابع مورد استفاده در متن تصریح شود (مثلاً، شفیعی کدکنی، ۱۳۸۹، ص ٤۱۰) و در پایان مقاله براساس سبک **APA**، با ترتیب الفبایی، نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/نویسندگان، به شرح زیر (لطفا به **شیوهٔ نقطه گذاری** عنایت فرمایید):

کتاب: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). *نام کتاب -ایرانیک/ایتالیک-*. محلّ نشر: نام ناشر.

• **مقاله:** نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. *نام نشریّه -ایتالیک/ایرانیک-*، دوره / سال *-ایتالیک/ایرانیک-*(شماره)، شماره صفحات مقاله.

• **مجموعه مقالات**: نام خانوادگی، حرف اول نام نویسنده/ نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. **در** -حرف اول نام. نام خانوادگی (ویراستار/ گردآورنده)، *نام مجموعه مقالات -ایتالیک/ایرانیک-* (شماره صفحات مقاله). محلّ 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 پرانتز (**نام نویسنده، سال انتشار، ص، شماره صفحه**) نوشته شود. ارجاع به منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی است. نقل قول‌های مستقیم **بیش از ٤۰ واژه** به صورت جدا از متن (block quotation)، با تورفتگی (۳ تا ۵ حرف) از سمت راست (فارسی) یا چپ (انگلیسی) درج می شوند.

٦- معادل لاتین کلمات در مقابل آنها یا در پایین صفحه، به صورت پانویس، نوشته شود.

۷- مقاله نباید برای هیچ یک از مجلّه‌های داخل یا خارج از کشور ارسال و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد.

۸- این فصلنامه فقط مقاله‌هایی را می پذیرد که در زمینه ی زبان و ادبیّات 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 نامهٔ 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
رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها	مرضیه ملکشاهی علی خزاعی‌فرید	۱ -۲٤
بررسی محتوای نگارشی در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسهٔ آن با کتاب‌های انگلیسی	ژیلا قائمی رضا پیش‌قدم	۲۵ -٥٤
میان قوم‌نگاری و ادبیات: میشل لریس	سارینه طروسیان دومینیک کارنوا ترابی	۵۵ -۷۱
رواسازی و بررسی پایایی پرسش‌نامهٔ فارسی هیجان‌ها برای معلمان زبان انگلیسی در ایران	غلام‌حسن خواجوی بهزاد قنسولی آذر حسینی‌فاطمی	۷۳ -۸۹
تزئین‌های اسطوره‌ای در افسانهٔ سن ژولین مهمان‌نواز اثرگوستاو فلوبر با تکیه بر اسطوره-نقد و اسطوره- تحلیل	علی عباسی جعفر جهانگیر میرزا حسابی	۹۱ -۱۱۱
بررسی دگرگونی معنا در صنعت بدیعیِ ایهام از منظر زبان‌شناختی	سید جواد مرتضایی فرزاد قائمی داوود عمارتی مقدم غلام‌رضا کاظمی	۱۱۳ -۱۳۷
بررسی روایت‌شناختی مقدمهٔ مترجمان بر آثار داستانی ترجمه‌شده در ایران	مریم حسین‌زاده	۱۳۹-۱٦۷
تبعات اجتماعی‌فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائهٔ مدل چهاروجهی	مهشید رضائیان شیما قهاری مهدی دهمرده	۱٦۹-۱۹۲

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.66363

رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها

مرضیه ملکشاهی (دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
m.malekshahi1983@gmail.com
علی خزاعی‌فرید (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسندهٔ مسئول)
khazaeefarid@um.ac.ir

چکیده

ترجمه نقش بسیار مهمی در تحول تفکر ایرانیان در دوران معاصر داشته است. با وجود این، در زبان فارسی پژوهش‌های تاریخی اندکی دربارهٔ چگونگی انتقال تفکرات وگفتمان‌های غربی و شیوهٔ دریافت آن‌ها صورت گرفته و در همین پژوهش‌های اندک نیز اغلب ذکری از ترجمه و نقش مترجمان و دیگر عاملان ترجمه به میان نیامده است. مقالهٔ حاضر می‌کوشد بر انتقال گفتمان‌های معاصر به‌عنوان حوزه‌ای مهم در تاریخ‌نگاری ترجمه در ایران تأکید کرده و آن را به‌عنوان حوزه‌ای ضروری برای پژوهش به محققان مطالعات ترجمه پیشنهاد کند. در این راستا از میان متدلوژی‌های مختلف حوزهٔ تاریخ‌نگاری، «تاریخ‌نگاری دریافت» که یکی از اشکال «نظریهٔ دریافت» می‌باشد و در حوزهٔ مطالعات تاریخی به‌کار گرفته شده است، به‌عنوان یکی از رویکردهای مناسب برای بررسی انتقال گفتمان‌ها در ایران پیشنهاد می‌شود. بدین‌منظور ابتدا برخی آرا دربارهٔ انتقال گفتمان‌ها را مطرح کرده و سپس به مباحث جاری در حوزهٔ تاریخ‌نگاری ترجمه اشاره می‌کنیم و در پایان به شرح و بسط نظریهٔ دریافت و کاربرد آن در حوزهٔ تاریخ‌نگاری ترجمه، به‌ویژه بررسی تاریخی انتقال گفتمان‌ها از طریق ترجمه، می‌پردازیم.

کلیدواژه‌ها: تاریخ، ترجمه، انتقال گفتمان، نظریه دریافت، تاریخ‌نگاری دریافت

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۱

۱. مقدمه

آیا شعر نو از دل تحولات درون نظام ادبی فارسی سربرآورده است یا اینکه تحولات شعری جدید در زبان فارسی مرهون ترجمه از زبانهای غربی است؟ آیا گفتمان مدرنیته در ایران نتیجه تحولات داخلی در کشور بوده یا نتیجه تماس با غرب و ترجمه آثار غربی است؟ شاید بتوان گفت که این دو پرسش از پربسامدترین پرسش‌هایی هستند که در حوزهٔ تحولات ادبی و سیاسی معاصر مطرح شده و بدون یافتن پاسخی درخور رها شده‌اند. چه‌بسا بتوان صدها پرسش مشابه دیگر دربارهٔ انتقال و رواج گفتمان‌های معاصر در ایران مطرح کرد. اما چگونه می‌توان به این پرسش‌ها پاسخی درخور داد؟ پاسخ‌دادن به پرسش‌هایی از این دست مستلزم اتخاذ رویکردی بینارشته‌ای و حتی چندرشته‌ای است و در این میان تاریخ‌نگاری و مطالعات ترجمه، به‌دلایلی که از پی خواهد آمد، باید دو حوزهٔ ثابت در این نوع پژوهش‌ها باشند، به‌طوری که هم پژوهشگران حوزهٔ تاریخ بتوانند از دستاوردهای مطالعات ترجمه بهره گیرند و هم پژوهشگران مطالعات ترجمه بتوانند روش‌ها و نظریه‌های مختلف تاریخی را در مطالعات خود به‌کار بگیرند. با توجه به حوزهٔ تخصصی نگارندگان، در مقاله پیش رو ضمن تأکید بر اهمیت و ضرورت مورد نخست (بهره‌گیری پژوهشگران حوزهٔ تاریخ از دستاوردهای مطالعات ترجمه)، به‌طور مفصل به مورد دوم (استفاده پژوهشگران ترجمه از روش‌ها و نظریات تاریخی) پرداخته خواهد شد.

به‌گفتهٔ دولست (به‌نقل از باستین و باندیا، ۲۰۰٦، ص. ٤) «تاریخ ترجمه در مقایسه با دیگر انواع پژوهش در مطالعات ترجمه کمتر مورد توجه قرار گرفته است». در واقع نادیده انگاشتن گذشته و همچنین ضعف پایه‌های نظری که پژوهش تاریخی بر آن استوار است، باعث ایجاد نوعی «تأخی» در رشتهٔ مطالعات ترجمه در مقایسه با رشته‌های مرتبط شده و اکنون مطالعات ترجمه سعی دارد از آن رهایی یابد (دولست، ۲۰۰۱). مطالعات اخیر نشان می‌دهد که بیشتر پژوهش‌هایی که در گذشته در حوزهٔ تاریخ ترجمه صورت گرفته، مربوط به کشورهای جهان اول و صرفاً توصیفی است،

به این صورت که در این مطالعات صرفاً به نقل حوادث و حقایق تاریخی پرداخته شده است. اما در سال‌های اخیر چرخشی در مطالعات تاریخی ترجمه صورت گرفته است. بر همین اساس پژوهش‌های تاریخی اخیر بر تفسیر حوادث و حقایق و براساس نوعی متدولوژی استوار است که ریشه در تاریخ‌نگاری دارد. در دو دهۀ اخیر محققان بسیاری همچون لمبرت، هرمانز، دولست، دلیسلی، پیم، باستین و باندیا، راندل و دیگران به ضرورت‌ها و اصول تاریخ‌نگاری ترجمه اشاره کرده‌اند تا جایی که به اعتقاد باندیا برای اینکه تاریخ ترجمه به‌عنوان رشته‌ای مستقل شناخته شود تاریخ‌نگاران ترجمه باید خود را پیش از هر چیز تاریخ‌نگار بدانند نه پژوهشگران مطالعات ترجمه که ماسک تاریخ‌نگار بر چهره زده‌اند و بدین‌منظور باید از متدلوژی‌های رشتۀ تاریخ کمک بگیرند (باندیا، ۲۰۰٦).

ترجمه نقش بسیار مهمی در تحول تفکر ایرانیان در دوران معاصر داشته است. با وجود این، در زبان فارسی پژوهش‌های تاریخی اندکی دربارۀ چگونگی انتقال تفکرات وگفتمان‌های غربی و شیوۀ دریافت آن‌ها صورت گرفته است و در همین پژوهش‌های اندک نیز اغلب ذکری از ترجمه و نقش مترجمان و دیگر عاملان ترجمه به میان نیامده است. علاوه بر این، پژوهش‌های صورت گرفته غالباً از پشتوانه نظری محکمی برخوردار نیستند. مقالۀ پیش رو می‌کوشد بر انتقال گفتمان‌های معاصر به‌عنوان حوزه‌ای مهم در تاریخ‌نگاری ترجمه در ایران تأکید کرده و آن را به‌عنوان حوزۀای ضروری برای پژوهش به محققان مطالعات ترجمه پیشنهاد کند. در این راستا از میان متدلوژی‌های مختلف حوزۀ تاریخ‌نگاری، «تاریخ‌نگاری دریافت» که یکی از اشکال «نظریۀ دریافت» می‌باشد و در حوزۀ مطالعات تاریخی به‌کار گرفته شده است، به‌عنوان یکی از رویکردهای مناسب برای بررسی انتقال گفتمان‌ها در ایران پیشنهاد می‌شود. بدین‌منظور ابتدا برخی آراء دربارۀ انتقال گفتمان‌ها را مطرح کرده و سپس به مباحث جاری در حوزۀ تاریخ‌نگاری ترجمه اشاره می‌کنیم و در پایان به شرح و بسط نظریۀ دریافت و کاربرد آن در حوزۀ تاریخ‌نگاری ترجمه، به‌ویژه بررسی تاریخی انتقال گفتمان‌ها از طریق ترجمه، می‌پردازیم.

۲. انتقال گفتمان‌ها؛ حوزهٔ پژوهشی مهم در مطالعات تاریخی ترجمه

گفتمان، نظریه و به‌طورکلی دانش به شیوه‌های مختلفی تولید می‌شود. در این رابطه سه احتمال متصور است: گفتمان‌ها یا در درون مرزهای یک کشور شکل می‌گیرند، یا از خارج و از طریق ترجمه وارد می‌شوند یا از خارج وارد شده و بومی‌سازی می‌شوند که این را نیز می‌توان نوعی ترجمه در معنای وسیع‌تر آن دانست. هنگامی که تولید گفتمان‌ها از طریق انتقال میسر می‌شود عموماً چنین پنداشته می‌شود که این انتقال به‌آسانی و بدون مانع صورت می‌پذیرد. همان‌طور که ادوارد سعید (۱۹۸۳) می‌گوید انتقال دانش و نظریه به محیط جدید به‌هیچ‌وجه به‌آسانی صورت نمی‌پذیرد و همیشه موانعی در راه انتقال وجود دارد و طی فرآیند بازنمایی و نهادینه‌سازی تغییراتی در اصل گفتمان بوجود می‌آید و این مسئله هرگونه گزارشی دربارهٔ جابجاسازی، انتقال، گردش یا دادوستد نظریه‌ها و ایده‌ها را دشوار می‌سازد. با وجود این، الگویی قابل تشخیص و تکرارشونده در این نوع جابجایی‌ها وجود دارد و هر نظریه یا ایده در فرآیند سفر خود سه یا چهار مرحله را پشت سر می‌نهد. قبل از هرچیز یک نقطه‌آغاز وجود دارد، یا چیزی که نقطه آغاز به‌نظر می‌رسد، مجموعه‌ای از شرایط اولیه که در آن یک ایده متولد یا وارد گفتمان می‌شود. مرحلهٔ دوم، فاصله‌ایست که طی می‌شود؛ عبور از میان فشار بافت‌های مختلف هنگامی که آن ایده از نقطهٔ اولیه خود به زمان و مکان دیگری سفر می‌کند که در آنجا اهمیت تازه‌ای پیدا می‌کند. در مرحلهٔ سوم، مجموعه‌ای از شرایط وجود دارد که می‌توانیم آن‌ها را شرایط پذیرش یا مقاومت (بخش اجتناب‌ناپذیر پذیرش) بنامیم؛ شرایطی که ایده یا نظریهٔ مهاجر با آن روبه‌رو می‌شود و ورود و تحمل آن را هرچند هم که بیگانه به‌نظر برسد، ممکن می‌سازد. در مرحلهٔ چهارم، ایده‌ای که اکنون دیگر به‌طور کامل یا ناقص جاگیر یا ادغام شده است، به‌علت کاربردهای جدید آن و موقعیت جدید آن در زمان و مکانی دیگر تا حدی دگرگون می‌شود (سعید، ۱۹۸۳). انتقادی که بر سعید وارد شده این است که در گزارش خود دربارهٔ انتقال نظریه‌ها نقش ترجمه را کلاً نادیده گرفته است، گویی که نظریه می‌تواند بدون اینکه ترجمه شود، انتقال یابد (سارایوا، ۲۰۰٦).

به‌زعم میلر (۱۹۹٦) اگر چه ممکن است چنین به نظر برسد که نظریه‌ها نیز همچون ابداعات تکنولوژیکی ماهیتی همگانی و جهانی دارند، در واقع نظریه‌ها ریشه در زبان، فرهنگ، زمان و مکان خاصی دارند و هنگامی که منتقل یا ترجمه می‌شوند، فرهنگ مبدأ خود را نیز به‌همراه می‌آورند. به گفتهٔ وی جدا کردن نظریه از ریشه‌های فرهنگی و زبانی آن، نوعی کار خارق‌العاده در ترجمه است که تقریباً غیرممکن است. به‌زعم میلر نظریهٔ ادبی به‌دلیل داشتن دو ویژگی زیر ممکن است ترجمه‌ناپذیر باشد: داشتن واژگان مفهومی ترجمه‌ناپذیری که هسته هر نظریه‌ای را تشکیل می‌دهند و تاریخچهٔ خاموش و پنهانی را با خود حمل می‌کنند و دوم داشتن مثال‌هایی که آن نظریه را به فرهنگ و زبانی خاص و همچنین به مجموعهٔ آثاری که در آن زبان وجود دارد، پیوند می‌دهد. اما آیا این بدین معناست که نظریه را نمی‌توان ترجمه کرد و به زبان و فرهنگ دیگری منتقل نمود؟ به‌زعم میلر ترجمه و انتقال نظریه به فرهنگی دیگر کاملاً امکان‌پذیر است. وی این امکان را با نقل داستانی نشان می‌دهد و می‌گوید: «... نظریه در یک کشور جدید، کاربردهای جدیدی پیدا می‌کند که قابل پیش‌بینی نیست. این کاربردهای تازه باعث جدا افتادن نظریه از اصل خود، ترجمهٔ آن به اصطلاحی جدید و تصاحب و استفاده از آن با اهداف تازهٔ بومی می‌شود» (میلر، ۱۹۹٦، ص. ۲۱۹). به‌طور کلی، از نظر میلر نظریه در بافت جدید از بنیان دگرگون می‌شود، حتی اگر ترجمه با بالاترین دقت ممکن هم صورت بگیرد.

ونوتی (۲۰۰٦، ص. ۱۰٦) نیز در بحث دربارهٔ انتقال گفتمان فلسفی به نادیده گرفته شدن نقش ترجمه اشاره کرده و می‌گوید: «فلسفه نیز از آفتی که دیگر رشته‌های آکادمیک معاصر هنگام مواجهه با مسئله ترجمه دچار آن می‌شوند، بر کنار نیست. در پژهش‌های فلسفی، با اینکه بسیار به متون ترجمه‌شده اتکا می‌شود، اما غالباً از وضعیت ترجمه‌ای این متون غفلت شده و تفاوت‌هایی که ترجمه بر متن اصلی اعمال می‌کند، نادیده گرفته می‌شود.»

ونوتی این غفلت را بیشتر به فرهنگ‌های امریکایی‌انگلیسی نسبت می‌دهد، اما اضافه می‌کند که حتی در سنت‌های قاره‌ای مثل پدیدارشناسی اگزیستانسیال و

پساساختارگرایی نیز که به‌زعم آن‌ها زبان شکل‌دهندهٔ تفکر است و ترجمه را می‌توان تعیین‌کنندهٔ اهمیت داخلی متن خارجی دانست، تفکر فلسفی اشاره چندانی به استفاده از متون ترجمه‌شده نمی‌کند. تفکر فلسفی از دیرباز براساس نسخه‌های بومی متون خارجی مفاهیمی را خلق کرده، اما عموماً این نسخه‌های بومی دست‌نخورده تلقی شده‌اند و تأثیر فرهنگ و زبان بومی بر مفاهیم خلق شده نادیده گرفته شده است. این غفلت به‌ویژه زمانی که در نقدها به ترجمه توجه نشان می‌دهند، بیشتر خود را نمایان می‌کند، چرا که در اینجا منتقدان صرفاً به سطح ماجرا توجه نشان داده و نهایتاً میزان صحت و دقت ترجمه را براساس توانایی مترجم در انتقال نیت یا اصطلاحات فلسفی متن خارجی می‌سنجند، غافل از اینکه معیارهای سنجش دقت و صحت ترجمه نیز معیارهایی بومی هستند که منتقد آن‌ها را به‌طور ضمنی و براساس سنت‌ها و تفاسیر رقیبی که در فرهنگ بومی وجود دارد به‌کار می‌گیرد (ونوتی، ٢٠٠٦). به‌زعم ونوتی (٢٠١٣) ترجمه در تلاش برای اعادهٔ مادیت، به‌هنگام خلق یک متن، به‌طور بنیادی عمل در بافت‌نهادن مجدد[1] را انجام می‌دهد و در نتیجه نوعی تفاوت ثانوی ایجاد می‌کند؛ یعنی مجموعه‌ای از تفاوت‌های فرهنگی و زبانی در متن مبدأ حک می‌شود. در واقع، ترجمه متن مبدأ را بازتولید نمی‌کند، بلکه مطابق با فرهنگ و زبان مقصد تفسیری را بر آن حک می‌کند. می‌توان چنین گفت که از نظر ونوتی خودِ ترجمه جدای از میزان دقت و صحت آن ذاتاً تغییری در متن اصلی ایجاد می‌کند و این چیزی است که معدود منتقدان ترجمه در حوزهٔ ترجمه آثار فلسفی نیز از آن غافل‌اند. به‌زعم ونوتی (٢٠٠٦) ما باید این پندار را که زبان، به‌خصوص زبانی با غلظت مفهومی گفتمان فلسفی، می‌تواند ایده‌ها را بدون ایجاد تغییر و دگرگونی بیان کند، کنار بگذاریم. او می‌گوید هر نوع ترجمه صرفاً می‌تواند متن خارجی را براساس نوعی بازسازی که پاسخگوی نیازهای یک موقعیت تفسیری خاص است و به شیوه‌ای بومی تفسیر کند.

1. Recontextualizing

در طی چند دههٔ اخیر موضوع انتقال نظریه‌ها و گفتمان‌ها نظر بسیاری از محققان حوزهٔ مطالعات ترجمه را به خود جلب کرده است. برخی از این محققان در صدد پیشنهاد رویکردهایی جدید برای پرداختن به انتقال گفتمان‌ها برآمده و برخی دیگر به پیش‌بینی الگوی انتقال و دریافت این گفتمان‌ها پرداخته‌اند. از آنجا که در این مقاله مجال پرداختن به همهٔ این پژوهش‌ها وجود ندارد، به ذکر نمونه‌هایی بسنده می‌شود. دانگ‌چو (۲۰۱٤) از جمله محققانی است که برای پرداختن به موضوع ترجمه و جابجایی نظریه‌ها رویکرد جدیدی پیشنهاد می‌کند که به‌گفتهٔ وی از سه منظر تازه است: اول اینکه، برخلاف مباحث رایج در حوزهٔ جابجایی و انتقال نظریه‌ها که در آن‌ها تمرکز بیشتر بر روی نظریه‌هایی است که منتقل می‌شوند، در رویکرد مورد نظر وی، به همین میزان بر افرادی که در مکان‌ها و زمان‌های مختلف این نظریه‌ها را دریافت می‌کنند، نیز تأکید می‌شود. دوم اینکه، در این رویکرد جدید علاوه بر مسائل گفتمانی مورد تأکید در رویکردهای رایج، ارتباط میان شرایط گفتمانی و شرایط مادی نیز مورد کنکاش قرار می‌گیرد، بدین‌ترتیب که علاوه بر مطالعهٔ متون ترجمه‌شده، فعالیت‌های حاصل از این ترجمه‌ها و تعامل میان گفتمان و عمل نیز مورد مطالعه قرار می‌گیرد. نهایتاً اینکه، در این رویکرد جدید پیچیدگی‌های روابط قدرت که بر انتقال یا عدم انتقال نظریه‌ها تأثیر می‌گذارد، بررسی می‌شود، به این‌صورت که، بررسی نظریه‌هایی که منتقل نشده‌اند نیز برای درک نظریه‌های منتقل‌شده و درک پیچیدگی‌های تبادلات میان‌فرهنگی لازم است (دانگ‌چو، ۲۰۱٤). به‌زعم دانگ‌چو قدرت‌هایی در کار است که انتقال برخی نظریه‌ها را تسهیل می‌کند و مانع انتقال برخی نظریه‌های دیگر می‌شود. رابینز (۱۹۹٦) نیز به پیش‌بینی الگویی برای انتقال و دریافت گفتمان‌ها پرداخته و بر این عقیده است که گفتمان یا فرهنگ مقصد ممکن است در مقابل عناصر گفتمانی بیگانه مواضع مختلفی داشته باشد. از نظر وی چنانچه هنگام مواجهه با گفتمانی جدید غیریت نفی و دگرگون شود، می‌توان گفت که فرهنگ مقصد موضعی امپریالیستی دارد. اگر غیریت مورد اذعان قرار گیرد اما در عین حال دچار تغییر و تحول شود، فرهنگ یا گفتمان مقصد موضعی دفاعی دارد. چنانچه

گفتمان مقصد خود را در مقابل گفتمان‌های وارد شده قرار ندهد و هیچ‌گونه ممانعتی از ورود و دخول آن‌ها به‌عمل نیاورد، موضع فرهنگ مقصد، موضعی فراگفتمانی است و چنانچه فرهنگ و گفتمان مقصد ورود عناصر گفتمانی بیگانه را تشویق و تحریک کند، فرهنگ مقصد در موضع نقصان قرار دارد. از نظر رابینز مواضع دفاعی و نقصانی مواضعی واکنشی هستند، چرا که به‌طور واضح به حضور یا عدم حضور برخی عناصر گفتمانی واکنش نشان داده و مسئلهٔ ترجمه را پیش می‌کشند. البته، به‌زعم رابینز (۱۹۹٦) هرگز این‌گونه نیست که صرفاً یکی از این مواضع حاکم باشد و چه‌بسا چندین موضع به‌طور همزمان وجود داشته باشد.

همان‌طور که گفته شد، موضوع انتقال گفتمان‌های معاصر در چند دههٔ گذشته توجه بسیاری از محققان حوزهٔ مطالعات ترجمه در سراسر دنیا را به‌خود جلب کرده است. با وجود این، در ایران، علی‌رغم اهمیت زیاد ترجمه در انتقال و شکل‌گیری گفتمان‌های معاصر، این موضوع مورد غفلت واقع شده است. به‌زعم نگارندگان این مقاله، اتخاذ رویکردی تاریخی به موضوع انتقال گفتمان‌های معاصر و بررسی موردی این گفتمان‌ها باعث می‌شود ویژگی‌های خاص بافت دریافت هر کدام از این گفتمان‌ها شناسایی شده و از تعمیم‌دهی‌ها و پیش‌بینی‌های رایج در رویکردهای علمی حذر شود. بدین‌منظور اشاره‌ای مختصر به بحث تاریخ و تاریخ‌نگاری در مطالعات ترجمه ضروری است.

۳. تاریخ و تاریخ‌نگاری در مطالعات ترجمه

تاریخ با همهٔ آنچه انسان‌ها در گذشته گفته یا به آن اندیشیده‌اند، همهٔ آنچه که بدان عمل کرده یا تجربه نموده‌اند و آثاری از آن به جا نهاده‌اند سروکار دارد و آن را از منظر تغییر و تحول و خاص بودن بررسی می‌کند (آلتون، ۱۳۸٦). از نظر آلتون جریان وقایع وقتی تبدیل به تاریخ می‌شود که انسانی متفکر آن را تفسیر نماید. با وجود این، عموماً چنین پنداشته می‌شود که تاریخ گزارشی بی‌کم‌وکاست از وقایعی است که در گذشته اتفاق افتاده است و مطالعهٔ تاریخ برابر است با جستجوی حقیقت. اما آیا براستی جستجوی حقیقت تاریخی امکان‌پذیر است؟ در نقل دانش تاریخی از

رویکردهای مختلفی استفاده می‌شود که اساس همهٔ آن‌ها تلاش برای بازیابی و بازنمایی گذشته در زمان حال است. مانسلو (۱۹۹۷، به‌نقل از باندیا، ۲۰۰۶) این رویکردهای مختلف را ذیل سه مقولهٔ اصلی دسته‌بندی می‌کند: ۱. رویکردهای بازسازی‌گرایانه[1] که بر نظریهٔ تطابق تجربه‌گرایی استوار است و ریشه در این باور دارد که حقیقت تاریخی را می‌توان مستقیماً از منابع دست اول استخراج کرد. در اینجا چنین استنباط می‌شود که مورخ می‌تواند وقایع تاریخی را به‌طور عینی و بدون کم‌وکاست نقل کند. ۲. رویکردهای ساخت و سازگرایانه[2] که اساساً نوعی بازسازی‌گرایی است با این تفاوت که به ضعف نظریهٔ تطابق تجربی اذعان دارد و ۳. رویکردهای ساختارشکن‌گرایانه[3] که بر تفکر پست‌مدرن استوار است. تاریخ ساختارشکنانه مفروضات سنتی تجربه‌گرایی را که به تحلیل عینی، بی‌طرفانه و حقیقی قائل است به چالش کشیده و تاریخ مکتوب را حاصل تفاسیر فرهنگ‌وابسته و وابسته به قدرت می‌داند (باندیا، ۲۰۰۶). این رویکرد تاریخی که در اواخر قرن بیستم رونق گرفت در واقع واکنشی بود به دیدگاه‌های سنتی دربارهٔ تاریخ که تاریخ‌نگار را مشاهده‌گری بی‌طرف می‌دانستند که صرفاً به نقل و انتقال «حقایق» می‌پردازد؛ «حقایقی» که منطبق بر رویدادهای تاریخی‌اند. از دید تاریخ‌نگار ساختارشکن «حقایقی» که به‌عنوان شواهد ارائه می‌شوند به‌خودی خود بی‌معنایند مگر آنکه تاریخ‌نگار دست به تفسیر آنها بزند (باندیا، ۲۰۰۶). به‌عقیدهٔ مانسلو (۲۰۰۱) ماهیت واقعی تاریخ زمانی روشن می‌شود که آن را نه به‌صورت گزارشی عینی و بی‌طرفانه از حقیقت تاریخی بلکه به‌عنوان روایتی ببینیم که تاریخ‌نگار از وقایع تاریخی به دست می‌دهد. مانسلو این آگاهی و درک از تاریخ را آگاهی ساختارشکنانه می‌نامد و تأکید می‌کند که این نوع ساختارشکنی با ساختارشکنی مورد نظر دریدا متفاوت است. این آگاهی ساختارشکنانه تاریخ را نوعی روایت مکتوب (یعنی محصول متنی تاریخ‌نگار) می‌داند. به‌زعم مانسلو تاریخ اساساً ماهیتی روایی دارد؛ چرا که به‌هنگام گزارش تاریخ

1. Reconstructionism
2. Constructionism
3. Deconstructionism

محتوای آن را به‌صورت رویدادهایی پشت سر هم نقل می‌کنیم. تاریخ برابر با گذشته به همان شکلی که اتفاق افتاده است نیست، بلکه تاریخ یعنی اطلاعاتی که تاریخ‌نگار از گذشته ارائه می‌دهد.

پژوهش تاریخی از حوزه‌های نسبتاً نو در رشتهٔ مطالعات ترجمه می‌باشد و در دهه‌های اخیر توجه بیشتری به این حوزهٔ از مطالعات ترجمه شده است و نظریه‌پردازان و پژوهشگران متعددی با پیشنهاد و ترویج رویکردهای مختلف تاریخ‌نگاری به غنی‌سازی این حوزهٔ پرداخته‌اند. در این میان پرسشی که مطرح است این است که آیا تاریخ ترجمه باید بیشتر از تاریخ و تاریخ‌نگاری بهره بگیرد یا اینکه از متدلوژی‌های حوزهٔ مطالعات ترجمه از جمله متدلوژی‌های مبتنی بر مطالعات توصیفی ترجمه که توری بنیانگذار آن بود استفاده کند؟ پژوهشگران متعددی در حوزهٔ مطالعات تاریخی ترجمه سعی کرده‌اند به این پرسش بنیادی پاسخ دهند.

به‌گفتهٔ باندیا برای اینکه تاریخ ترجمه به‌عنوان رشته‌ای مستقل شناخته شود تاریخ‌نگاران ترجمه باید خود را پیش از هر چیز تاریخ‌نگار بدانند نه پژوهشگران مطالعات ترجمه که ماسک تاریخ‌نگار بر چهره زده‌اند و بدین‌منظور باید از متدلوژی‌های رشتهٔ تاریخ کمک بگیرند (باندیا، ۲۰۰٦). راندل (۲۰۱۲) نیز در مقاله خود به‌نام «ترجمه به‌مثابهٔ رویکردی به تاریخ» نکات مهمی دربارهٔ پژوهش در حوزهٔ تاریخ و ترجمه مطرح می‌کند. مهم‌ترین سؤالی که راندل در مقالهٔ خود مطرح می‌کند این است که آیا پژوهش در حوزهٔ ترجمه بناست به این منظور صورت بگیرد که به درک کلی ما از ترجمه کمک کند یا اینکه این نوع پژوهش در صدد است بخشی از تاریخ را بازنویسی کند؛ بخشی از تاریخ که در آن ترجمه نیز مانند دیگر عوامل نقشی ایفا می‌کند.

در واقع راندل (۲۰۱۲) تمایزی میان علاقهٔ تاریخ‌نگار به ویژگی‌های منحصر به فرد تاریخ و علاقهٔ پژوهشگران حوزهٔ مطالعات ترجمه و به‌ویژه مطالعات توصیفی ترجمه به خصلت‌ها و ویژگی‌های عام ترجمه قائل می‌شود. به‌زعم راندل هر اندازه که رنگ‌وبوی تاریخی پژوهش بیشتر باشد و هر اندازه از متدلوژی‌های حوزهٔ

تاریخ‌نگاری بیشتر بهره گرفته شود، تاریخ‌نگاری ترجمه بیشتر می‌تواند با پژوهشگران دیگرحوزه‌ها ارتباط برقرار کند و هر اندازه پژوهش خطابش بیشتر پژوهشگران حوزهٔ مطالعات ترجمه باشد، ماهیت تاریخی پژوهش کم‌رنگ‌تر است و کمتر به‌کار پژوهشگران دیگر حوزه‌ها می‌آید.

راندل حتی پا را از باندیا فراتر می‌گذارد. به‌زعم باندیا (۲۰۰۶) یکی از اهداف مطالعات تاریخی ترجمه باید این باشد که پژوهشگران این حوزهٔ خود را تاریخ‌نگار بدانند و نه صرفاً پژوهشگران حوزهٔ مطالعات ترجمه که ماسک تاریخ‌نگاران را بر چهره زده‌اند. پیشنهاد باندیا برای حصول این مهم این است که پژوهشگران بیشتر از متدولوژی‌های حوزهٔ تاریخ‌نگاری بهره بگیرند. به اعتقاد راندل، در اینجا نیز دغدغهٔ اصلی باندیا «مطالعات ترجمه» و کمکی است که تاریخ می‌تواند به مطالعات ترجمه بکند و نه بالعکس (یعنی کمکی که ترجمه می‌تواند به تاریخ بکند). باندیا دو سؤال مهم در حوزهٔ تاریخ‌نگاری مطرح می‌کند: اول اینکه آیا تاریخ‌نگاران ترجمه باید بیشتر از حوزهٔ تاریخ و تاریخ‌نگاری وام گیرند؟ و دوم اینکه آیا تاریخ ترجمه باید متدلوژی و تکنیک‌های پژوهشی مختص به خود را داشته باشد؟ راندل ضمن تأکید بر اهمیت این دو پرسش و دغدغهٔ اصلی باندیا، پرسش مهم دیگری مطرح می‌کند و آن اینکه آیا تاریخ‌نگاران ترجمه باید پژوهشگران خارج از حوزهٔ مطالعات ترجمه را که علایق تاریخی مشترکی با آن‌ها دارند، مورد خطاب قرار دهند؟

به اعتقاد راندل (۲۰۱۲) آن دسته از تاریخ‌نگاران حوزهٔ مطالعات ترجمه که می‌کوشند دیگر پژوهشگران مطالعات ترجمه را مورد خطاب قرار دهند و صرفاً خود را به چارچوب‌های متدولوژیکی مطالعات ترجمه محدود می‌کنند، در واقع گروهی را مخاطب خود می‌سازند که مهارت تخصصی اندکی دربارهٔ موضوع تاریخی مورد نظر آن‌ها دارند و به‌طور بالقوه پژوهشگرانی را که پیشینهٔ لازم برای درک اهمیت تاریخی پژوهش آن‌ها را دارند، از حلقهٔ مخاطبان خود حذف می‌کنند. پیشنهاد راندل (۲۰۱۲) این است که باید از متدولوژی‌های رایج در مطالعات ترجمه دوری جست، چرا که به اعتقاد وی متدها و اولویت‌های مطالعات توصیفی ترجمه با اهداف تاریخ‌نگاری

ناسازگارند. راندل (۲۰۱۲، ص. ۲۳۳) در این باره چنین استدلال می‌کند که «اگر هدف این باشد که با استفاده از داده‌های تجربی انتزاع شده و به قصد کمک به تدوین تاریخ کلی ترجمه یا نظریهٔ عام ترجمه، الگوهای رفتاری را که به‌لحاظ کمی به‌صورت هنجار در آمده‌اند، تثبیت کنیم، در واقع از ویژگی‌های خاص بافت تاریخی فاصله می‌گیریم».

به‌زعم راندل (۲۰۱۲) اگر هدف ما بررسی نقش ترجمه در یک حوزهٔ تاریخی خاص باشد و نه صرفاً تأکید بر هر گونه بروز و ظهور تاریخی ترجمه، مفاهیمی چون «هنجار» مفاهیمی ناکارآمدند و تا زمانی که در مطالعات ترجمه صرفاً به‌دنبال یافتن هنجارها در بافت‌های تاریخی و گنجاندن هنجارهای دوره‌های تاریخی متفاوت در مقوله‌ها و دسته‌بندی‌های از پیش ساخته‌ای چون فرم در مقابل معنا، ترجمهٔ آزاد در مقابل لفظ‌گرا و غیره باشیم، مطالعات تاریخی ترجمه نمی‌تواند هیچ‌گونه بینش تاریخی به ما بدهد، چرا که در این گونه پژوهش‌ها بافت‌های بسیار متفاوت و مجزا چنان انتزاعی می‌شوند که اهمیت تاریخی خود را از دست می‌دهند.

در واقع، به‌نظر راندل (۲۰۱۲) مطالعات توصیفی ترجمه چون به‌دنبال کشف قوانین کلی و پیش‌بینی رویدادهای آتی براساس آن قوانین است، ویژگی‌های خاص و متمایز بافت‌های تاریخی متفاوت را نادیده می‌گیرد. راندل رویکرد تاریخی را رویکردی می‌داند که به‌دنبال وِیژگی خاص در یک بافت معین می‌گردد. وی این نکته را با توسل به تمایزی که وایت و وینه میان پژوهش علمی و پژوهش تاریخی قائل شده‌اند، مطرح می‌کند. به‌زعم این دو نظریه‌پردازِ حوزهٔ تاریخ‌نگاری، در پژوهش تاریخی ویژگی‌های خاص مجموعهٔ مشخصی از رویدادها جستجو می‌شود، در حالی که در پژوهش علمی به‌دنبال شناسایی قوانین یا امور ثابت در مجموعه‌ای از رویدادها هستیم، تا جایی که بتوانیم براساس این قوانین به پیش‌بینی رویدادهای آتی بپردازیم.

به‌گفتهٔ راندل (۲۰۱۲) پژوهش در حوزهٔ ترجمه به‌منظور غنی‌سازی یک موضوع تاریخی خاص، همان چیزی است که وایت و وینه از آن به‌عنوان رویکرد تاریخی نام می‌برند، در صورتی که تلاش برای تدوین تاریخ عام ترجمه همان چیزی است که

این دو نظریه‌رداز به‌عنوان رویکرد علمی مطرح می‌کنند. از نظر راندل، در مطالعات توصیفی ترجمه رویکرد علمی غالب است. در واقع راندل نمی‌خواهد مشروعیت روش‌های غالب در مطالعات ترجمه را که به‌زعم وی رویکردی علمی دارند به‌طور کلی زیر سؤال ببرد، بلکه می‌خواهد بگوید که این روش‌ها برای نوشتن تاریخ ترجمه مناسب نیستند.

همان‌طور که راندل (۲۰۱۲) می‌گوید، در رویکردهای توصیفی مطالعات ترجمه، ترجمه به‌مثابهٔ پدیده‌ای طبیعی در نظر گرفته می‌شود و نه فعالیتی انسانی، تا به آنجا که تمام داده‌های تجربی مرتبط با ترجمه به‌صورت یک کل معنی‌دار جمع‌آوری می‌شود، به‌طوری که هم خاصیت تبیین داشته باشد و هم خصلت پیش‌بینی. راندل می‌گوید پژوهش‌های تاریخی که تا کنون در حوزهٔ ترجمه صورت گرفته، حتی در مواردی هم که به‌طور آشکار این رویکرد علمی را اتخاذ ننموده‌اند، در صدد ساخت تاریخ عام ترجمه بوده‌اند و مطالعهٔ ترجمه هدف غایی آن‌ها بوده است؛ بنابراین بیشتر بر شباهت‌های بافت‌های متفاوت تاریخی تأکید کرده‌اند و از این رهگذر تفاوت‌های آن‌ها را نادیده گرفته‌اند.

راندل (۲۰۱۲) به حوزهٔ پژوهشی خود دربارهٔ ترجمه و تاریخ فاشیسم در ایتالیا اشاره می‌کند و اعتقاد دارد که داده‌های خام و مستند این دوره را می‌توان از دو زاویه‌دید متفاوت روایت کرد: از منظر تاریخ ترجمه و از منظر تاریخ فاشیسم. به اعتقاد وی از منظر دوم است که تاریخ معنادارتری تولید می‌شود. راندل (۲۰۱۲) می‌گوید که در دیدگاه‌های سنتی مطالعات ترجمه پرسشی که ممکن است مطرح شود این است که فاشیسم ایتالیایی چه چیزی می‌تواند دربارهٔ تاریخ ترجمه به‌طور کلی به ما بگوید. به اعتقاد راندل چنین پرسشی منجر به تولید تاریخی می‌شود که صرفاً بر ترجمه تأکید دارد، تاریخی که در آن نه مترجمان و نه متون خاص نقش عمده‌ای ایفا نمی‌کنند. به اعتقاد راندل این پرسش را باید از منظر دیگری مطرح کرد و آن اینکه، ترجمه چه چیزی می‌تواند دربارهٔ تاریخ فاشیسم به ما بگوید؟

به‌طور کلی، راندل (۲۰۱۲) می‌کوشد این باور رایج را که تاریخ ترجمه باید به تدوین تاریخ عام ترجمه کمک کند به چالش بکشد و معتقد است که نباید بپرسیم که تاریخ چه چیزی دربارهٔ ترجمه می‌تواند به ما بگوید، بلکه ترجمه چه چیزی می‌تواند دربارهٔ تاریخ به ما بگوید. انتقادی که هرمانس (۲۰۱۲) بر راندل وارد می‌کند این است که راندل مطالعات توصیفی ترجمه را که توری مروج آن بود با توصیف‌گرایی در ترجمه به‌طور کلی یکی می‌داند. به‌زعم هرمانس، اگرچه برخی محققان تمایل دارند که زیر لوای مطالعات توصیفی به پژوهش بپردازند و از این رهگذر دنباله‌رو پژوهش‌هایی باشند که مورد نکوهش راندل است، توصیف‌گرایی در ترجمه را نمی‌توان صرفاً به مطالعات توصیفی تقلیل داد. وی در اصل با انتقاداتی که راندل به مطالعات توصیفی وارد می‌کند، موافق است. به اعتقاد وی، مطالعات توصیفی با الهاماتی که از ساختارگرایی می‌گیرد، به‌دنبال یافتن الگوها و قواعدی است که بتواند براساس آن‌ها تعریفی جامع از ماهیت ترجمه در همهٔ زمان‌ها و مکان‌ها به‌دست دهد. به‌زعم هرمانس، راندل به ارزشمند بودن پژوهش‌های تاریخی که براساس مطالعات توصیفی صورت می‌گیرد، شک دارد (هرمانس، ۲۰۱۲). تا اینجای کار، هرمانس نیز با راندل موافق است و می‌گوید:

فضیلت‌های مطالعات توصیفی ترجمه هر چقدر هم که بسیار باشد در هر دو سر طیف، خرد و کلان، به مشکل بر می‌خورد، جستجوی همگانی‌های ترجمه دیگر محدود به مشاهده الگوها در متن نیست و پا را به عرصهٔ علوم اعصاب و علوم شناختی گذاشته است، مفهوم «هنجار» که روزگاری بسیار مورد توجه بود، اکنون باعث شده که ویژگی‌های مکانی و زمانی انتخاب‌های مترجمان بیشتر آشکار شود و همین مسئله تعمیم‌دهی را دشوار کرده است. (هرمانس، ۲۰۱۲)

مراد هرمانس (۲۰۱۲) این است که مطالعات توصیفی به هدف خود که کشف الگوها و همگانی‌هاست، نرسیده است. ایرادی که هرمانس به راندل می‌گیرد این است که توصیف‌گرایی در ترجمه را به مطالعات توصیفی تقلیل داده است. به‌زعم هرمانس، توصیف‌گرایی در ترجمه اعتبار خود را مرهون مخالفت با تجویزگرایی

است. یعنی اینکه به مطالعهٔ واقعیت ترجمه می‌پردازد و کار خود را براساس باید و نبایدهای منتقدان و محققان بنا نمی‌نهد. هدف توصیف‌گرایی یافتن الگوها و قوانین احتمالی حاکم بر ترجمه نیست، بلکه هدف آن توصیف ترجمه است به شکلی که در جامعه وجود دارد. به‌همین دلیل، هرمانس معتقد است که می‌توان به‌جای لفظ «توصیف‌گرایی» از «کارکردگرایی» نیز استفاده کرد، چرا که این نوع پژوهش می‌کوشد تأثیرات ترجمه‌ها و اهداف نهایی آن‌ها را کشف کند. از این رو، به‌زعم هرمانس، بیشتر پژوهش‌های تاریخی در حوزهٔ ترجمه، به این معنا توصیفی هستند. به‌زعم هرمانس، این نوع توصیف‌گرایی اعم از مطالعات توصیفی ترجمه است و نباید آن را به مطالعات توصیفی فروکاست و این‌گونه نیست که مطالعات ترجمه صرفاً مبتنی بر مطالعات توصیفی باشد (هرمانس، ۲۰۱۲).

به‌نظر سنت-پیر (۲۰۱۲) بحث اصلی راندل این است که تاریخ ترجمه نباید منحصراً بر ترجمه‌ها، جدای از بافت تولیدشان، تمرکز کند، بلکه باید به شناخت بیشتر آن بافت‌ها کمک کند. نقدی که سنت-پیر نیز بر راندل وارد می‌کند این است که راندل مطالعات ترجمه را به مطالعات توصیفی که صرفاً یکی از مدل‌های موجود در مطالعات ترجمه است، تقلیل می‌دهد و پژوهش‌هایی را که در ربع قرن اخیر از تمام ایرادات وارد شده توسط وی برکنار بوده‌اند، نادیده می‌گیرد؛ پژوهش‌هایی که در آن‌ها بررسی ترجمه به‌منظور مطالعهٔ فرهنگ‌ها و جوامع گوناگون صورت گرفته است. به‌زعم سنت-پیر اگرچه راندل در توصیف خود از رویکردهایی که به‌دنبال توضیح و پیش‌بینی رویدادها و ساخت تاریخ عام ترجمه هستند، دقیق است، رویکردهایی را که در تاریخ‌نگاری ترجمه بر خاص بودن بافت تولید ترجمه‌ها تأکید دارند، نادیده می‌گیرد؛ رویکردهایی که از تقلیل بافت‌های تاریخی متفاوت به مجموعه‌ای از شباهت‌های انتزاعی اجتناب می‌کنند. چنین رویکردهایی به‌وفور در مطالعات موردی ترجمه یافت می‌شود، حتی در کار پژوهشگرانی که به‌دنبال کشف گرایش‌ها و روندها در بافت‌های خاصی، از جمله بافت استعمارگرایی‌اند (سنت-پیر، ۲۰۱۲).

به اعتقاد دلاباستیتا (۲۰۱۲) نوعی تنش ذاتی بین تاریخ و مطالعات ترجمه وجود دارد که راندل به‌درستی به آن اشاره می‌کند، اما به‌نظر وی راندل دربارهٔ این وجه افتراق مبالغه می‌کند. به‌گفتهٔ دلاباستیا اگر تاریخ (با تأکیدش بر جنبه‌های خاص رویدادها) و مطالعات ترجمه (با تأکیدش بر کشف مدل‌های عام ترجمه) در دو جهت مخالف راه می‌سپرند، وظیفهٔ پژوهشگر ترجمه است که دیالوگی بین آن‌ها برقرار کند. در واقع، دلاباستیا می‌پذیرد که تنشی بین تاریخ و مطالعات ترجمه وجود دارد، اما می‌گوید که این تنش به‌جای اینکه مخرب باشد، سازنده است و نباید این دو را، آن‌گونه که راندل می‌گوید، در مقابل هم قرار داد.

همان‌طور که از انتقادات وارد شده بر راندل پیداست هیچ‌کدام از منتقدان وی بحث اصلی وی مبتنی بر تنش ذاتی بین مطالعات توصیفی و تاریخی ترجمه را رد نمی‌کنند. مهم‌ترین انتقاد، بحث نادیده گرفتن تفاوت مطالعات توصیفی و توصیف‌گرایی است. توصیف‌گرایی در تقابل با تجویزگرایی عام‌تر از آن است که بتوان از آن به‌عنوان رویکردی اختصاصی در تاریخ ترجمه نام برد و حتی با فرض پذیرش آن باز هم روشی مقدماتی و ابتدایی در تاریخ‌نگاری به‌شمار می‌رود.

در پژوهش حاضر، در راستای پیشنهاد راندل مبتنی بر پرهیز از به‌کارگیری مدل‌های تفسیری قدرتمند مطرح‌شده در مطالعات ترجمه و استفاده از متدلوژی‌های تاریخی، «تاریخ‌نگاری دریافت» که یکی از اشکال «نظریهٔ دریافت» می‌باشد و در حوزهٔ مطالعات تاریخی به‌کار گرفته شده، به‌عنوان یکی از رویکردهای مناسب برای بررسی انتقال گفتمان‌ها در ایران پیشنهاد می‌شود. بدین‌منظور ابتدا اشاره‌ای مختصر به نظریهٔ دریافت و تاریخ‌نگاری دریافت خواهیم کرد و سپس به شرح و بسط کاربرد این نظریه در حوزهٔ ترجمه، به‌ویژه ترجمهٔ گفتمان‌های معاصر، خواهیم پرداخت.

٤. نظریهٔ دریافت

اگرچه نظریهٔ دریافت نظریهٔ واحدی نیست و حوزهٔ نسبتاً وسیعی را در نظریهٔ ادبی در بر می‌گیرد، بیشتر محققانی که در حوزهٔ نظریهٔ دریافت کار می‌کنند بر روی برخی اشتراکات در تمام شاخه‌های این نظریه اتفاق نظر دارند که مهم‌ترین آن‌ها

تأکید بر نقش خواننده در خلق معناست (هولتوروف، ۱۹۹۸). نظریهٔ دریافت به بررسی نقش خواننده در ادبیات می‌پردازد و به همین سبب تحولی بزرگ در تاریخ نظریهٔ ادبی به‌شمار می‌رود. ایگلتون (۲۰۰۵) تاریخ نظریهٔ ادبی را به‌طور تقریبی به سه مرحله تقسیم می‌کند: تأکید بر روی مؤلف (رمانتیسم و قرن ۱۹)؛ توجه صرف به متن (نقد جدید)؛ و چرخش توجه به‌سوی خواننده در سال‌های اخیر.

در بحث دربارهٔ نظریهٔ دریافت می‌توان بین دو سنت تمایز قائل شد: سنت اروپایی و سنت آمریکایی. یکی از مهم‌ترین نظریه‌پردازان سنت اروپایی هانس-روبرت یائوس آلمانی است که در اواخر دههٔ ۱۹۶۰ و اوایل دههٔ ۱۹۷۰ در چارچوب نظریهٔ «زیبایی‌شناسی دریافت» به‌کار پرداخت. یائوس در کتاب *به‌سوی زیبایی‌شناسی دریافت* مفهوم «افق انتظار» را مطرح می‌کند. وی این مفهوم را برای اطلاق به مجموعه‌ای از معیارها، مفروضات و هنجارهای فرهنگی که تعیین‌کنندهٔ شیوهٔ درک خوانندگان از یک اثر ادبی است، به‌کار می‌برد. از نظر یائوس دریافت یعنی فرآیندی که از طریق آن خواننده معنایی خاص را بر ظرفیت‌های متن بار می‌کند (برمز و پینتو، ۲۰۱۳). براساس این تفکر معنا در فرآیندی پیچیده و در ارتباط با خواننده متن شکل می‌گیرد. دلیل اینکه برخی آثار در برخی زمان‌ها و با خوانش‌های خاصی مورد توجه قرار می‌گیرند به همین تعامل بر می‌گردد. در این نظریه بیش از اینکه به محور تولید و خلق توجه شود به محور دریافت و خوانش توجه می‌شود و به‌جای اینکه به ویژگی‌های تولیدکنندهٔ گفتمان پرداخته شود، ویژگی‌ها و افق انتظارات دریافت‌کنندهٔ گفتمان مورد توجه قرار می‌گیرد (نامور مطلق، ۱۳۸۷). براساس «افق انتظارات» که برگرفته از آرای هایدگر و گادامر است خوانندگان در تفسیر متن یا جامعه ارزش‌ها، باورها، پارادایم‌ها و مدل‌های ذهنی خود را به‌کار می‌گیرند. به‌زعم یائوس پیش‌داوری‌های خواننده معنای متن یا نیت مؤلف را مخدوش نمی‌کند؛ این پیش‌داوری‌ها که نوعی تأثیر سازندهٔ مثبت دارند، افق ذهنی خواننده را بنا می‌نهند (مچور و گلدشتاین، ۲۰۰۱).

در دهـــهٔ ۱۹۷۰ و تقریبـــاً همزمـــان بـــا یـــائوس، محققـــان ادبـــی در امریکـــا نقـــد خواننده‌محـور[1] را مطـرح کردنـد. یکـی از برجسـته‌ترین محققـان ایـن حـوزه، اسـتنلی فـیش اسـت. در نظریـهٔ فـیش متـون خـارج از مجموعـه‌ای از مفروضـات فرهنگـی هـیچ معنـایی ندارند. بـه‌زعم فـیش مـا متن‌هـا را تفسـیر مـی‌کنیم؛ چـرا کـه بخشـی از جامعـه‌ای تفسـیری[2] هسـتیم کـه شـیوه‌ای خـاص از خوانـدن متـون را بـر مـا تحمیـل می‌کنـد. مفهـوم "جامعـه تفسیری" مفهومی بسـیار کارآمـد و پـر اسـتفاده اسـت. طبـق ایـن مفهـوم، افـق انتظـارات مـا صـرفاً ذهنـی و فـردی نیسـت، بلکـه جمعـی اسـت و بـه عوامـل مختلفـی از جملـه تـاریخ، جغرافیا، موقعیت، آموزش، سن، جنسیت و غیره بستگی دارد (برمز و پینتو، ۲۰۱۳).

به‌طور کلی، در نظریـهٔ دریافـت مـی‌تـوان بـین انـواع مختلفـی از خواننـدگان تمـایز قائـل شد:

۱. خوانندهٔ فرضی[3]: تصوری که نویسنده از خوانندهٔ واقعی دارد؛

۲. خوانندهٔ مورد نظر[4]: تصوری که نویسنده از خوانندهٔ ضمنی دارد؛

۳. خواننـدهٔ آشـکار [5]: خواننـدهٔ سـاختگی کـه در مـتن مـورد خطـاب قـرار گرفتـه شـده است؛

٤. خوانندهٔ ضمنی[6]: خواننده‌ای که توسط ویژگی‌های متن تعیین می‌شود؛

۵. خوانندهٔ مطلوب[7]: شایسته‌ترین خواننده برای متنی خاص؛

٦. خوانندهٔ واقعی[8]: درست مثل خود شما در حین خواندن این متن؛

۷. خوانندهٔ آرمانی[9]: انتزاعی آرکتیپی از تعدادی خوانندهٔ واقعی.

ایـن خواننـدگان را مـی‌تـوان بـه سـه گـروه تقسـیم کـرد: خواننـدهٔ تصـور شـده توسـط نویســنده (۱+۲)، خواننــدهٔ درون مــتن (۳+۵) و خواننــدهٔ واقعــی (٦+۷). نظریــهٔ دریافــت

1. Reader Response Criticism
2. Interpretive community
3. Imagined reader
4. Intended reader
5. Explicit reader
6. implicit reader
7. Ideal reader
8. Actual reader
9. Archereader

عمدتاً بـر روی دو گـروه اخیـر تحـت عنـاوین «زیبـایی‌شناسـی دریافـت» (ولفانـگ ایـزر) و «تـاریخ دریافـت» (هـانس روبـرت یـائوس) تأکیـد مـی‌کنـد. در زیبـایی‌شناسـی دریافـت بـه زبان پرداختـه مـی‌شـود و ایـن مسـئله کـه چگونـه خواننـده در فرآینـد خـوانش مـتن دسـت بـه خلـق معنـا مـی‌زنـد. در «تـاریخ دریافـت» خواننـدگان و دریافـت آن‌هـا از مـتن در بافت‌های مختلـف تـاریخی و اجتمـاعی مـورد مطالعـه قـرار مـی‌گیـرد (هولتـوروف، ۱۹۹۸). در تاریخ‌نگاری دریافت بر خوانندگان واقعی و آرمانی تأکید می‌شود.

به اعتقـاد یـائوس تـاریخ ادبـی واقعـی تـاریخی اسـت کـه دریافت‌هـای مختلـف از یـک اثر را پیگیـری می‌کنـد. بـه‌زعم وی تـاریخ یـک مـتن ادبـی در واقـع تـاریخ تحـول و تکامـل مخاطبان اسـت و نـه تـاریخ نویسـنده (مچـور و گلدشـتاین، ۲۰۰۱). امـا نظریـهٔ تـاریخ ادبـی بـه‌مثابـهٔ تـاریخ دریافـت چـه چیـز تـازه‌ای را مطـرح می‌کنـد؟ همـان‌طور کـه تامپسـون (۱۹۹۳) می‌گویـد تاریخ‌نگـاران ادبـی از دیربـاز بـه نویسـندگان و مخاطبـان آنـان، بـه دریافـت آثـاری خـاص، بـه شـهرت و محبوبیـت نویسـندگان و متـون و همچنـین تفاسـیر مختلف از این متـون و تـأثیرات آن‌هـا توجـه نشـان داده‌انـد و در واقـع منشـأ زیبایی‌شناسـی دریافـت را می‌تـوان در آرای ارسـطو دربـارهٔ نقـش توقعـات و انتظـارات مخاطبـان و جامعه در اطلـاق ارزش زیبایی‌شـناختی بـه تـراژدی یافـت. بـا وجـود ایـن، نظریـات جدیـد در حـوزهٔ تـاریخ دریافـت دسـت‌کم از دو منظـر جدیدنـد: اول، میـزان خودآگـاهی روش‌شناختی و پالـایش مفهـومی کـه از مجموعـهٔ مفـاهیمی کـه در ایـن حـوزهٔ بـرای تمـایز قائـل شـدن بـین دریافـت، نتیجـه[1] و تـأثیر بـه‌وجـود آمـده اسـت قابـل تشـخیص اسـت، بـه‌طوری کـه معمولـاً بـین تـاریخ تـأثیرات و تـاریخ دریافـت تمـایز قائـل می‌شـوند و دوم، تنزل قابل توجـه مقـام مؤلـف کـه نتیجـهٔ آشـکار شـدن نقـش خواننـده (خواننـدهٔ واقعـی یـا مفـروض) بـه‌عنوان خـالق معنـی در مـتن اسـت. در واقـع نـوآوری یـائوس و همکـاران او در ایـن بـود کـه از بررسـی تـأثیرات معـانی مـورد نظـر نویسـنده روی بـر گردانـده و بـه معـانی خلـق‌شـده توسـط خواننـدگان پرداختنـد. بنـابراین، تـاریخ دریافـت پـا را از جسـتجوی صـرف ظرفیت‌هـای مـتن یـا معـانی مـورد نظـر نویسـنده فراتـر نهـاده و بـه

1. Effect

تعاملات پیچیدهٔ بین متن (اشکال مختلف متن) و انتظارات خوانندگان مختلف در شرایط تاریخی مختلف می‌پردازد. با وجود تمام اختلاف‌نظرهایی که در این حوزهٔ وجود دارد، تاریخ‌نگاران معمولاً از کاربرد مفهوم «تأثیر» خودداری کرده و به‌جای آن اغلب از مفاهیمی چون دریافت (به‌معنای تأمل و قضاوت منتقدانه دربارهٔ یک اثر) و نتیجه (خروجی (به‌معنای دگرگونی خلاقانه، جذب و بازتولید یک اثر)) استفاده می‌کنند (تامپسون، ۱۹۹۳).

به‌زعم یائوس (به‌نقل از تامپسون، ۱۹۹۳) برای نوشتن تاریخ واقعی ادبیات باید از تقلیل‌گرایی رایج در تاریخ فرهنگی و تاریخ ادبی مارکسیستی و همچنین از دایرهٔ محدود زیبایی‌شناسی فرمالیست‌ها و ساختارگراهای چک پرهیز کرد. همان‌طور که یائوس می‌گوید تمایل تاریخ ادبیات مارکسیستی برای تقلیل هنر به انعکاسی از نیروهای اجتماعی دو مسئله را نادیده می‌گیرد: ماهیت انقلابی هنر و توانایی ماندگاری آن در شرایطی غیر از شرایط تولید. به‌عقیدهٔ یائوس (۱۹۷۰) هم رویکردهای فرمالیستی و هم رویکردهای مارکسیستی با تأکید بر نظام تولید و بازنمایی از جنبهٔ مهمی از ادبیات که مرتبط با ویژگی‌های زبان‌شناختی و کارکرد اجتماعی آن است، غافل می‌کنند: یعنی از دریافت و تأثیر آن. در هر دو نظریه، خواننده، شنونده، تماشاگر و به‌طور کلی مخاطب، نقش بسیار محدودی ایفا می‌کند. نقد مارکسیستی سنتی اگر به خواننده توجهی هم نشان دهد، این توجه از نوع توجه به نویسنده است؛ یعنی به توصیف موقعیت اجتماعی وی و جایگاه وی در ساختار جامعه می‌پردازد. در مکتب فرمالیستی هم خواننده صرفاً با پیروی از رهنمودهای متن به درکی از فرم متن و تکنیک‌های آن می‌رسد. در مکتب فرمالیستی فرض بر این است که خواننده از دانش نظری کافی برای تأمل دربارهٔ ابزارهای ادبی برخوردار است. به‌زعم یائوس (۱۹۷۰) زندگی تاریخی یک اثر ادبی بدون در نظر گرفتن مشارکت فعال مخاطبان قابل تصور نیست و اگر تاریخ ادبیات به‌مثابهٔ دیالوگ بین اثر و جامعه در نظر گرفته شود، تضاد میان جنبه‌های زیبایی‌شناسانه و تاریخی آن از میان می‌رود.

۵. تاریخ‌نگاری دریافت و ترجمه

طبق نظریهٔ دریافت تمام دریافت‌هایی که از یک اثر در گذشته و حال صورت گرفته معتبرند و بررسی ویژگی‌های خاص آن‌ها هدف تاریخ‌نگاری دریافت است. مارکوس (۲۰۱۵) تاریخ‌نگاری دریافت را این‌گونه تعریف می‌کند:

«تاریخ‌نگاری دریافت در واقع تاریخ آن دسته از معانی است که به رویدادهای تاریخی نسبت داده شده است. در این رویکرد شیوه‌های مختلفی که از طریق آن مشارکت‌کنندگان، مشاهده‌گران، تاریخ‌دانان و دیگر مفسران تلاش کرده‌اند وقایع مختلف را تفسیر و تعبیر کنند، ردیابی می‌شود، شیوه‌هایی که برای معنابخشیدن به رویدادها، چه در زمانِ وقوع آن‌ها و چه بعد از آن به‌کار گرفته شده است».

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، در تاریخ‌نگاری دریافت مورد نظر یائوس تأکید بیشتر بر خوانندگان واقعی (٦+٧) است. برای به‌کار بردن نظریهٔ دریافت و تاریخ‌نگاری دریافت در بافت فرهنگ مقصد باید تعدیلاتی در آن ایجاد کنیم. قدم اول مشخص کردن طیف خوانندگان واقعی (٦+٧) در فرهنگ مقصد است. شاید بتوان ترجمه را ملموس‌ترین و بارزترین دریافتی دانست که از متن مبدأ صورت می‌گیرد و بسته به اهمیت آن در فرهنگ مقصد خود مجرای دریافت‌های بعدی می‌شود. اگر فرهنگ مقصد فرهنگی مبتنی بر ترجمه باشد، آنگاه ترجمه‌ها خود تبدیل به متونی اصلی می‌شوند که دریافت‌های مختلف براساس آن‌ها شکل می‌گیرد. انواع دریافت‌کننده در حوزهٔ ترجمه (فرهنگ مقصد) عبارت‌اند از: ۱. مترجمان؛ ۲. منتقدان؛ ۳. پژوهشگران؛ ٤. نویسندگان بومی؛ ۵. خوانندگان؛ ٦. تاریخ‌نگاران.

همهٔ این خوانندگان به‌نحوی با ترجمه مرتبط‌اند. یا خود مستقیماً متن اصلی را می‌خوانند و در آثار خود به‌نحوی دست به ترجمه غیرمستقیم می‌زنند یا اینکه خواننده ترجمه‌های متن اصلی‌اند. پس در هر گونه گزارشی دربارهٔ دریافت گفتمان‌های مختلف تا حد امکان باید به همهٔ این دریافت‌کنندگان پرداخته شود.

از آنجا که انتقال گفتمان در معنای فیزیکی آن از طریق ترجمه هیچ تضمینی بر پذیرش و تثبیت گفتمان در جامعه نیست، برای درک تأثیر گفتمان در یک فرهنگ

نیاز به تفسیر داده‌های تاریخی داریم. بنابراین، علاوه بر جمع‌آوری و دسته‌بندی داده‌های مربوط به انتقال فیزیکی گفتمان، باید در سطحی دیگر دست به تفسیر این داده‌ها بزنیم. در سطح تفسیر باید براساس داده‌های بررسی‌شده در سطح فهرست‌نگاری، دربارهٔ علل مختلف دریافت یک گفتمان خاص در یک فرهنگ خاص صحبت کرد.

در سطح فهرست‌نگاری داده‌های مربوط به ترجمه‌ها و دیگر اشکال انتقال و داده‌های مربوط به مترجمان و دیگر دریافت‌کنندگان بررسی می‌شود. داده‌هایی که باید در سطح فهرست‌نگاری بررسی شوند عبارت‌اند از: فهرست آثار ترجمه‌شده از نمایندگان یک گفتمان خاص، فهرست آثار ترجمه‌نشده، فهرست بازترجمه‌ها، تیراژ ترجمه‌ها، تجدید چاپ، فهرست آثار بومی نوشته‌شده دربارهٔ یک گفتمان خاص یا نمایندگان آن و غیره. در سطح فهرست‌نگاری می‌توان پرسش‌هایی از این دست مطرح کرد: الگوی ترجمه‌های یک گفتمان خاص (اولین ترجمه‌ها، تاریخ انتشار ترجمه‌ها، بازترجمه‌ها، فاصلهٔ زمانی بین ترجمه‌ها، آثار ترجمه‌نشده و ...) به چه صورت است؟

داده‌هایی که باید در سطح تفسیر بررسی شوند عبارت‌اند از: پیرامتن ترجمه‌ها، نوشته‌های بومی دربارهٔ یک گفتمان خاص(در قالب کتاب، مقاله، مصاحبه و ...)، پروفایل حرفه‌ای مترجمان و نویسندگان و غیره. در سطح تفسیر می‌توان براساس داده‌های بررسی‌شده در سطح فهرست‌نگاری و همچنین مطالعهٔ بافت دریافت گفتمان به پرسش‌هایی از این دست پاسخ داد:

۱. الگوی ترجمه‌ها (اولین ترجمه‌ها، تاریخ انتشار ترجمه‌ها، بازترجمه‌ها، فاصلهٔ زمانی بین ترجمه‌ها، آثار ترجمه‌نشده و ...) و پروفایل حرفه‌ای مترجمان[1] و

---

۱. از انجا که در ایران ترجمه نقش بسیار مهمی در انتقال گفتمان‌ها ایفا می‌کند و دریافت‌های مختلف براساس آن صورت می‌گیرد، در هر گونه گزارشی دربارهٔ انتقال گفتمان‌ها باید بر ترجمه بیش از دریافت‌های دیگر تأکید کرد. بدین‌منظور پیشنهاد می‌شود زندگی حرفه‌ای و سیاسی و اجتماعی مترجمان به‌عنوان اولین دریافت‌کنندگان نیز مورد بررسی قرار گیرد تا تأثیر مترجمان بر بازنمایی گفتمان روشن شود.

نویسندگان (برنامه‌ها، وابستگی‌های سیاسی و مذهبی آنان و...) چگونه بر دریافت این گفتمان خاص و نمایندگان آن در ایران و تحولات تدریجی آن اثر گذاشته است؟

۲. فرامتن‌های ترجمه‌های آثار مربوط به این گفتمان و کتب تألیفی فارسی که دربارهٔ این گفتمان نگاشته شده است چه تصویری از این گفتمان و نمایندگان آن ارائه کرده‌اند؟

۳. تصویری که نویسندگان و مترجمان ایرانی از این گفتمان ارائه کرده‌اند چگونه در طی زمان و در بافت‌های متغیر سیاسی و اجتماعی تغییر کرده است؟

٦. نتیجه‌گیری

با توجه به اهمیت ترجمه در انتقال و رشد گفتمان‌های معاصر، در مقالهٔ پیش رو سعی شد رویکردی تاریخی برای پرداختن به مسئلهٔ انتقال گفتمان‌های معاصر در ایران پیشنهاد شود. اتخاذ رویکرد تاریخی مانع از اعمال نظریات و قالب‌های از پیش‌ساخته بر داده‌ها می‌شود و در نتیجه بر ویژگی‌های خاص انتقال هر گفتمان تأکید می‌کند. علاوه بر این، تأکید بر استفاده از نظریهٔ دریافت در این رویکرد آن را از رویکردهای مشابه به مسئلهٔ انتقال گفتمان‌ها که در صدد بررسی تأثیر گفتمان‌های وارداتی بر فرهنگ مقصدند، متمایز می‌کند.

کتابنامه

آلتون، ج. ر. (۱۳۸٦). *شیوهٔ تاریخ‌نگاری*. ترجمهٔ منصوره اتحادیه. تهران: تاریخ ایران.

نامور مطلق، ب. (۱۳۸۷). یائوس و ایزر: نظریهٔ دریافت. *پژوهشنامهٔ فرهنگستان هنر*، ۳(۱۱)، ۹۳–۱۱۰.

Bandia, P. F. (2006). The impact of postmodern discourse on the history of translation. In G. L. Bastin & P. F. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp.11-43). Ottawa: University of Ottawa Press.

Bastin, G.L, Bandia. P.F. (2006). Introduction. In G.L. Bastin, P.F. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp.1-9). Ottawa: University of Ottawa Press.

Brems, E. & Pinto, S. R. (2013). Reception and translation. In Y. Gambier & L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 142–147). Amsterdam: Benjamins.

D'hulst, L. (2001). Why and how to write translation histories? In J. Milton (Ed.), *Emerging views on translation history in Brazil* (pp.21-32). São Paulo: Humanitas.

Delabastita, D. (2012) Response. *Translation Studies, 5*(2), 246-248.

Dongchao, M. (2014). Toward an alternative traveling theory. *Journal of Women in Culture and Society, 39*(3), 584-592.

Eagleton, T. (2005). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing

Hermans, T. (2012). Response. *Translation Studies*. *5*(2). 242-245

Holtorf, C. J. (1998). The reception history of monuments. Retrieved from https:// tspace.library.utoronto.ca/ citd/holtorf/2.4.html.

Jauss, H. R. (1970). Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History, 2*(1), 7-37.

Machor, J. L., & Goldstein, P. (2001). *Reception study: From literary theory to cultural studies*. London & New York: Routledge

Marcus, H. (2015). Reception History. Retrieved from http:// www.history.ucsb.edu/ faculty/ marcuse/receptionhist.htm#def

Miller, J. H. (1996). Border crossings, translating theory: Ruth. In S. Budick & W. Iser (Eds.), *The translatability of cultures: Figurations of the space between* (pp. 207-224). Stanford Calif: Stanford University Press.

Munslow, A. (2001). *Deconstructing history*. London & New York: Routledge.

Robyns, C. (1994). Translation and discursive identity. *Poetics Today, 15*(3), 405-428.

Rundle, C. (2012). Translation as an approach to history. *Translation Studies, 5*(2), 232-240.

Said, E. W. (2010). *The world, the text, and the critic.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

St-Pierre, P. (2012). Response. *Translation Studies, 5*(2), 240-242.

Susam-Sarajeva, S. (2006). *Theories on the move: Translation's role in the travels of literary theories*. Amsterdam: Rodopi.

Thompson, M. P. (1993). Reception theory and the interpretation of historical meaning. *History and Theory, 32*(3), 248-272.

Venuti, L. (2006). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. London: Routledge.

Venuti, L. (2013). *Translation changes everything: Theory and practice.* New York: Routledge.

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v5i4.25091

بررسی محتوای نگارشی در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسهٔ آن با کتاب‌های انگلیسی

ژیلا قائمی (دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
jghaemi938@yahoo.com
رضا پیش‌قدم (استاد گروه زبان انگلیسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)
pishghadam@um.ac.ir

چکیده

نگارش به‌عنوان بخشی از زبان‌شناسی کاربردی، از اهمیت خاصی برخوردار است. با توجه به نقش اساسی که کتاب‌های درسی در بافت آموزشی ایفا می‌کنند و با تکیه بر این مهم که یادگیری صحیح و بنیادی مهارت‌های نگارشی، راهی برای رسیدن به استقلال و خودکفایی در حوزه‌های کاربردی زبان به‌خصوص در راستای ارتباطات علمی، ادبی و فرهنگی به‌شمار می‌آید، این پژوهش به جنبه‌های آموزشی مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان می‌پردازد؛ همچنین آن‌ها را با کتاب‌های نگارش انگلیسی که در حال حاضر در دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند مقایسه می‌کند. این پژوهش مقایسه‌ای، سه جنبهٔ تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوهٔ ارائهٔ مطالب نگارشی را شامل می‌شود. نتایج حاصل، درصد فراوانی مطالب مربوط به نگارش در سه دورهٔ راهنمایی در قالب نکته‌پردازی و در دورهٔ متوسطه در قالب درس، ناهماهنگی در ترتیب موضوعات و از همه مهم‌تر کم‌رنگ بودن اصل فرآیندمحوری در نحوهٔ ارائهٔ موضوعات نگارشی در کتاب‌های درسی فارسی است.

کلیدواژه‌ها: نگارش فارسی، نگارش انگلیسی، تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات، اصل فرآیندمحوری

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۶/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۰۹/۱۷

۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی که همواره مشکلاتی را برای فراگیران زبان ایجاد می‌کند، مهارت نگارش است. به‌نظر می‌رسد این مهارت هم در فراگیری زبان اول و هم در یادگیری زبان دوم دشوار است. به‌همین دلیل از دیدگاه زبان‌شناسی کاربردی، نگارش به‌عنوان مسئله‌ای اساسی مورد توجه بوده و اهمیت آن برای ایجاد ارتباط، در اواخر قرن بیستم رنگ تازه‌ای به‌خود گرفت (سیلوا و ماتسودا[1]، ۲۰۰۲). نگارش، نوعی تولید و نوآوری و روند یادگیری پویا است که جان-اشتاینر[2] (۱۹۸۵) آن را به حرکت مارپیچی یا فنری شکل تشبیه می‌کند که به‌طور طبیعی به دور خود می‌چرخد تا به اوج برسد و در صورت بودن امکانات از جریان خارج می‌شود. این حرکت اگر در طول زمان با تمرین صورت گیرد سرعت خواهد گرفت و به موفقیت خواهد انجامید. حرکت چرخشی که جان-اشتاینر به آن اشاره می‌کند می‌تواند چهار مرحلهٔ اصلی نگارش، یعنی برنامه‌ریزی، پیش‌نویس، تصحیح، ویرایش و دوباره‌نویسی (سو[3]، ۱۹۹۵ به‌نقل از ریچاردز و رناندیا[4]، ۲۰۰۲، ص. ۳۱۵) باشد. کراشن[5] (۲۰۰۲) پیشنهاد می‌کند بهتر است این چهار مرحله در مسیر غیر خطی قرار گیرند.

به‌دلیل این پیچیده‌گی امری مشکل است و روند یادگیری آن نیاز به زمان کافی دارد (البو[6]، ۱۹۸۱). از طرفی بر اساس گفتهٔ لیبمن[7] (۱۹۸۸) نگارش چه به زبان مادری و چه به زبان دوم نیاز به یک برنامهٔ آموزشی دارد تا نگارنده با نوع نگارش علمی آشنا شود؛ چرا که بر اساس فرضیهٔ کاپلان مبنی بر شیوهٔ بیان مقابله‌ای[8]، هر اجتماعی با هر زبان و فرهنگی، شیوهٔ نگارش مخصوص خود را دارد.

به‌نظر می‌رسد یکی از مهم‌ترین دلائلی که آموزش و یادگیری مهارت‌های نگارش در زبان دوم را مشخص می‌کند، تفاوت‌های فرهنگی میان دو زبان است. آنچه

1. Silva & Matsuda
2. John-Shteiner
3. Sew
4. Richards & Renandya
5. Krashen
6. Elbow
7. Liebman
8. contrastive rhetoric hypothesis

پیش‌قدم و عطاران (۲۰۱۳) با تأکید بر نظریهٔ کاپلان[1] (۱۹۸۸) به آن پرداخته‌اند نشان می‌دهد که در نگارش به زبان انگلیسی نه‌تنها نیازی به ساختارهای موازی برای توجیه یا استدلال مطلب مورد نظر نیست بلکه نویسنده در مقدمه مستقیماً به اصل مطلب می‌پردازد، در حالی که نویسندهٔ فارسی‌زبان به‌دنبال مثال‌ها و استدلال‌های متعدد است تا به کمک آن‌ها خواننده را بهتر توجیه کند؛ در نتیجه این حاشیه‌پردازی‌ها ممکن است به سوء تفاهم بینجامد و خود دلیلی بر سخت انگاشتن امر نگارش به زبان فارسی باشد. بی‌تردید تجلی فرهنگی در هر ز بان ویا ملیتی در کتاب‌های درسی آشکار است. چه‌بسا به‌منظور ایجاد ارتباط با جوامع علمی نیز، نیاز به آشنایی با فرهنگ زبان دوم به‌خصوص دانستن فرهنگ نگارش مخصوص آن جامعه ضرورت می‌یابد (کونور[2]، ۲۰۰۲؛ کوپ و کالاتیززز[3]، ۱۹۹۳؛ کاپلان، ۱۹۸۸، ۱۹٦٦؛ کوبوتا و لهنر[4]، ۲۰۰٤). در نتیجه، یادگیری مهارت‌های زبانی، نیاز به کتاب آموزشی مشخص دارد؛ کتابی که به‌منظور راهبرد برنامه‌ای آموزشی طراحی شود و خود شامل اهداف آموزش، نظریه‌های مربوط، مواد درسی و روش تدریس، تمرینات و در نهایت تعیین روش‌های ارزیابی باشد (ریچاردز و رناندیا، ۲۰۰۲). جای تردید نیست که در گردآوری مواد و کتاب‌های درسی عوامل مهمی ایفای نقش می‌کنند. این عوامل چون شبکه‌ای پیچیده، در هم تنیده‌اند و اگر یکی از آن‌ها نادیده گرفته یا کمتر بدان بها داده شود، کار آموزش دچاراختلال می‌شود. یکی از راه‌های بررسی موفق یا موفق نبودن برنامهٔ آموزشی، ارزیابی مواد درسی است. از آن‌جا که انتخاب کتاب‌های درسی، به‌ویژه در آموزش و پرورش ایران، بر عهده سازمانی است، این کتاب‌ها نقش بسیار مهمی در یادگیری زبان مادری ایفا می‌کنند. از طرفی، ارزیابی کتاب درسی به معلمان این امکان را می‌دهد در ارتباط با چگونگی نحوهٔ

1. Kaplan
2. Connor
3. Cope & Kalantzis
4. Kubota & Lehner

تدریس آن‌ها تفکر کنند و بیندیشند که چرا مواد درسی بدین‌گونه نوشته شده و چگونه می‌توانند از آن‌ها در کلاس استفادهٔ لازم را ببرند.

محتوای کتاب‌های درسی نیز نقش بسیار مهمی در بافت آموزشی ایفا می‌کند. در ایران، بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیش‌ترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم بر محور آن سازمان‌دهی می‌شود (عریضی و عابدی، ۱۳۸۲). برخی بر این باورند که ارزیابی این فعالیت‌ها و پژوهش‌ها موجب تغییراتی در محتوا و روش تدریس کتاب‌ها می‌شوند، اما در اصل کمک بزرگی به معلمان می‌کنند. در میان کتاب‌های درسی، کتاب درسی فارسی مهم‌ترین رسانهٔ آموزش زبان مادری است که علی‌رغم پیچیدگی در نظام آن، به‌نظر ما فارسی‌زبانان آسان و پیش پا افتاده می‌نماید. از این‌رو چون زبان فارسی به جرم آنکه زبان مادری است و همگان توانایی تسلط بر آن دارند، ساده انگاشته شده و از توجه کافی بدان در مقایسه با سایر درس‌ها محروم مانده است. چه‌بسا زمانی که فارسی‌زبانی به یادگیری زبان دوم می‌پردازد، به‌منظور درک بهتر نظام زبان بیگانه لازم می‌بیند در نظام زبان مادری خود بیشتر دقت کند؛ از این‌رو پژوهش‌هایی که در زمینهٔ یادگیری زبان صورت می‌گیرد نباید تنها متوجه تأثیر زبان مادری بر زبان بیگانه باشد، بلکه باید تأثیر متقابل آن را نیز در نظر گیرد (کوک[1]، ۲۰۰۳).

ارزیابی کتاب‌های درسی موجب اصلاح روند آموزش و ارتقای آن‌ها می‌گردد. از آنجا که درس نگارش از اهمیت زیادی برخوردار است و به‌طور کلی کسب مهارت‌های نگارشی یکی از راه‌های استقلال و خودکفایی در حوزه‌های کاربردی زبان به‌منظور ایجاد ارتباط با دیگران به‌شمار می‌آید، این تحقیق بیشتر به جنبه‌های آموزشی مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان و مقایسهٔ آن‌ها با کتاب‌های نگارش انگلیسی می‌پردازد.

1. Cook

۲. پیشینهٔ پژوهش

تاکنون پژوهش‌های فراوانی انجام شده تا بتوان گامی در برانگیختن، تأمین و نیز سهولت امر یادگیری برداشت. هاشمیان (۲۰۱۱) به بررسی تأثیر زبان دوم (انگلیسی) بر زبان مادری در خصوص نگارش می‌پردازد که در این تحقیق دانشجویان را بر اساس رشتهٔ تحصیلی زبان انگلیسی و رشتهٔ غیر زبان انگلیسی و میزان تسلط آن‌ها به زبان انگلیسی به چهار گروه تقسیم می‌کند. نتیجهٔ این تحقیق حاکی از آن است که دانشجویانی که مسلط به زبان دوم هستند، چه در رشتهٔ زبان انگلیسی یا غیر آن، در نگارش زبان مادری از خود توانمندی بیشتری نشان می‌دهند. از طرفی معلمان زبان فارسی همیشه شاهدان فعالی بر این مدعا بوده‌اند که نداشتن تسلط کافی بر زبان مادری توانسته است برعدم درک و فهم درس‌های دیگر تأثیر گذارد. میراحمدی (۲۰۱۱) در بررسی تأثیر زبان مادری بر زبان دوم (انگلیسی) به این نتیجه می‌رسد که تسلط بر زبان مادری می‌تواند در نحوهٔ نگارش به زبان انگلیسی تأثیر بگذارد. نکتهٔ بسیار جالب این است که کسانی که بالاترین نمره را در نگارش زبان فارسی گرفتند در زبان انگلیسی نیز نمرهٔ بالایی کسب کردند.

تفاوت در ساختار دو زبان را نمی‌توان نایده گرفت. زارعی و تقی‌فرور (۲۰۰۹) با بررسی کیفی نگارش زبان‌آموزان به هر دو زبان فارسی و انگلیسی و با توجه به تفاوت شیوهٔ بیان مطلب و همچنین ساختار متفاوت دو زبان، به این نتیجه می‌رسند زبان‌آموزانی که مهارت کافی در نگارش فارسی دارند در نگارش انگلیسی نیز تسلط دارند. تفاوتی که در شیوهٔ نگارش فارسی با انگلیسی دیده می‌شود این است که به‌دلیل دسترسی کافی به منابع زبانی مربوط به زبان مادری، علی‌رغم یکسان بودن موضوع نگارش، در متن فارسی، زبان‌آموز از جملات طولانی‌تری برای بهتر جلوه دادن مطلب استفاده می‌کند. این تفاوت باعث می‌شود که به‌هنگام آزمون‌هایی مانند تافل و غیره، استاندارد نگارش زبان دوم را رعایت نکند. پژوهش زارعی و تقی‌فرور، مبنی بر وجود تفاوت بین نگارش دو زبان، تأکیدی است بر ادعای پژوهشگرانی مانند

بیچر و باستورکمن (۲۰۰٦)، هینکل (۲۰۰٤)، مک‌کارتی و دیگران (۲۰۰۵)، سیلوا (۱۹۹۳) و تورسون (۲۰۰۰).

نکتهٔ دیگر این است که شاید کتاب‌ها آن‌گونه طراحی نشده‌اند تا چنان‌که باید در زبان‌آموز ایجاد انگیزه کنند و او را در راستای خودمحوری قرار دهند تا خود در بطن مطالب موشکافی کرده و در نتیجه بنیادی بیاموزد. عریضی و عابدی (۱۳۸۲) در پژوهشی به تجزیه و تحلیل سازهٔ انگیزهٔ پیشرفت و مؤلفه‌های آن بر روی کتاب درسی دورهٔ ابتدایی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد انگیزهٔ پیشرفت بیشتر در کتاب‌های ریاضی و علوم تجربی یافت می‌شود؛ کتاب‌های فارسی و دینی و قرآن تا حدودی به آن پرداخته اما کتاب‌های تعلیمات اجتماعی در این سازه ضعیف بوده‌اند. جوان‌بخت و همکاران (۱۳۸۹) با مشاهده و بررسی کتاب‌های درسی دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی علوم انسانی دریافتند که تقسیم مفاهیم موضوعات کتابداری و اطلاع‌رسانی در کتاب‌های درسی دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی صحیح صورت نگرفته است. نوریان (۱۳۹۱) در پژوهشی که در کتاب‌های درسی *بخوانیم و بنویسیم* پایهٔ اول دبستان انجام داد، چگونگی ارتباط متون نوشتاری، تصویرها و تمرین‌ها با هدف‌های آموزشی را بررسی کرد. نتایج به‌دست‌آمده مبین آن بودند که نیمی از هدف‌های برنامه‌ریزی‌شده با آنچه به‌عنوان الگو در تحقق‌بخشیدن به هدف‌های یادگیری خواندن و نوشتن انتظار می‌رود، مطابقت ندارد و ممکن است امر آموزش را با مشکل مواجه کند. از طرفی رعایت اصول آموزشی صحیح در کتاب‌های درسی فارسی یکی از راه‌های ارتقای آموزش زبان فارسی است. تدریس زبان مادری نه فقط یک وظیفه به‌شمار نمی‌آید، بلکه از اهمیت خاصی برخوردار است. احمدی (۱۳۸۹) در نقد محتوای کتاب‌های فارسی بر این عقیده است که فراگیران زبان فارسی شاید به آسانی از عهده سؤالات کنکور و آزمون‌های نهایی برآیند، اما توانایی نوشتن نامهٔ اداری ساده یا نوشتن برای تقاضای کار و غیره را ندارند. به همین جهت، برای دستیابی به نتایج مفید آموزشی، ارزیابی کتاب درسی نقش مهمی ایفا می‌کند.

۳. روش‌شناسی

۳. ۱. هدف پژوهش

این پژوهش سعی دارد با مقایسهٔ میان کتاب‌های فارسی و انگلیسی در خصوص ترتیب و تقسیم مطالب نگارشی و نحوهٔ آموزش آن‌ها، موجباتی را فراهم سازد تا گامی در جهت بهینه‌سازی محتوای کتاب‌های فارسی بردارد، به‌طوری که مطالب از تولیدمحوری به فرآیندمحوری[1] تغییر یابند و با استفاده از الگویی بهتر بتوان در ترتیب مطالب و به‌خصوص شیوهٔ تدریس آن‌ها اصلاحاتی انجام داد تا دانش‌آموزان مطالب را کاربردی بیاموزند و هدف، تنها آماده‌سازی آن‌ها برای پاسخ به سئوال‌های امتحانی نباشد. در نتیجه در مقاطع بالاتر یعنی زمانی که نیاز به نوشتن مقالات علمی یا نامهٔ سادهٔ اداری دارند، دچار مشکل نشوند.

۳. ۲. سئوال پژوهش

- تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوهٔ ارائهٔ مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان چگونه است؟
- تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوهٔ ارائهٔ مطالب نگارشی در کتاب‌های نگارش انگلیسی به چه صورتی است؟

۳. ۳. روش تحقیق

این تحقیق مقایسه‌ای، تحلیلی است از مطالب مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی و انگلیسی که سه جنبه را شامل می‌شود: ۱. تقسیم موضوعات؛ ۲. ترتیب موضوعات؛ ۳. نحوهٔ ارائهٔ مطالب.

تقسیم موضوعات شامل بررسی درصد فراوانی مطالب مربوط به نگارش، دستور زبان و زبان‌شناسی در کتاب‌های فارسی است. ترتیب موضوعات، به بررسی نظم و ترتیب منطقی مطالب می‌پردازد و سومین جنبه مشخص می‌کند که مطالب چگونه و براساس چه محوری تدریس می‌شوند.

1. Process based

۳. ٤. ابزار پژوهش

در این پژوهش، کتاب‌های فارسی اول راهنمایی (سمیعی گیلانی و دیگران، ۱۳۸٤) دوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۸)، سوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۹)، اول دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۰)، دوم دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۸۸)، سوم دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۸۹) و نیز کتاب‌های *نویسنده‌های ماهر با خواندنی‌ها*[1] اثر بَیلی و پاول[2] (۱۹۸۸)، *بندنویسی*[3] اثرآمودت و بارت[4] (۱۹۹۰) و *انشا نویسی با اعتماد به نفس*[5] اثر میرز[6] در دو جلد (۲۰۰٦ و ۲۰۰۹)، بررسی شده‌اند. اساتید و مربیان دانشگاه‌های فردوسی مشهد، پیام نور تهران و پیام نور مشهد، دانشگاه آزاد قوچان و دانشگاه شیخ‌بهایی اصفهان کتاب‌های یادشده را در حال حاضر توسط تدریس تدریس و تأیید می‌کنند. لازم به ذکر است کتاب‌های *انشا نویسی با اعتماد به نفس* به‌عنوان کتاب‌های جامع برای تدریس درس نگارش، مورد تأیید می‌باشند، اما به‌دلیل حجم زیاد مطالب نمی‌توان آن‌ها را به‌عنوان کتاب درسی یک ترم تحصیلی معرفی کرد. لازم به ذکر است که به‌دلیل جامع و کامل‌بودن کتاب‌های *انشا نویسی با اعتماد به نفس* اثر میرز، در دو جلد (۲۰۰۹ و ۲۰۰٦)، بخش عمدهٔ این تحلیل مقایسه‌ای را به خود اختصاص می‌دهند.

۳. ۵ شیوهٔ اجرای پژوهنش

در این تحقیق که به مقایسهٔ تحلیلی بر مبنای تقسیم موضوعات، ترتیب موضوعات و نحوهٔ اجرای مطالب مربوط به درس نگارش در کتاب‌های فارسی و انگلیسی می‌پردازد. ابتدا کتاب‌های فارسی راهنمایی و دبیرستان از جنبهٔ نگارشی بررسی می‌شوند. همان‌طور که بیان شد، در مقایسهٔ تقسیم موضوعات، درصد فراوانی

1. The practical writers with readings
2. Bailey & Powell
3. Paragraph Writing
4. Arnaudet & Barrett
5. Writing with confidence
6. Meyers

مطالب مربوط به نگارش، دستور زبان و زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه مشخص می‌شود. سپس ترتیب موضوعات مد نظر است که در این مرحله هر دو سری کتاب‌های فارسی و انگلیسی از دریچهٔ نظم و ترتیب منطقی مطالب، بر اساس اولویت آن‌ها و نیز توانمندی و نیاز زبان‌آموز به موضوع مورد مطالعه، مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. سومین گام، بررسی نحوهٔ ارائهٔ مطالب است که به چگونگی تدریس می‌پردازد و بررسی اینکه هر نظام آموزشی، موفقیت زبان‌آموز را چه می‌داند.

٤. یافته‌های پژوهش

فراوانی مطالب درسی مربوط به نگارش دورهٔ راهنمایی و دبیرستان نشان می‌دهد که در سه دورهٔ راهنمایی، فراوانی میزان توجه به نگارش، دستور زبان، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه به‌ترتیب ٧٤، ٣٩، ٩ و ٣ می‌باشد. این میزان فراوانی در مقطع دبیرستان به نگارش، دستور زبان، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه به‌ترتیب ٥٢، ٥١، ٢٢ و ٤ است (جدول‌های ١ و ٣). جدول ١ نشان‌دهندهٔ سهم هر کدام از موضوعات درسی از جمله نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در هر سه دورهٔ راهنمایی است.

جدول ١. سهم فراوانی و درصد مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در سه دورهٔ راهنمایی

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اول راهنمایی (١٣٨٤)	١٢	١٦	١٣	٣٣	١	١١	٠	٠
دوم راهنمایی (١٣٨٨)	٣٤	٤٦	١٢	٣١	٥	٥٦	٢	٦٧
سوم راهنمایی (١٣٨٩)	٢٨	٣٨	١٤	٣٦	٣	٣٣	١	٣٣
جمع	٧٤	١٠٠	٣٩	١٠٠	٩	١٠٠	٣	١٠٠

با توجه به جدول ١، مقدار فراوانی مطالب نگارشی در سال اول (١٣٨٤)، دوم (١٣٨٨)، و سوم راهنمایی (١٣٨٩) به‌ترتیب ١٢، ٣٤ و ٢٨ است. ارقام نشان می‌دهند

کـه در سـال اول راهنمـایی بیش‌تـرین توجـه معطـوف بـه دسـتور زبـان بـا فراوانـی ۱۳، در سـال دوم راهنمـایی بـه نگـارش بـا فراوانـی ۳٤ و در سـال سـوم راهنمـایی نیـز ایـن میـزان توجـه در جهـت نگـارش بـا فراوانـی ۲۸ شـکل می‌گیـرد. در جـدول ۲، سـهم مطالـب مربـوط بـه نگـارش (املـا، مقاله‌نویسـی، انـواع نوشـته، ...)، دسـتور زبـان فارسـی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه مربوط به هر دورهٔ راهنمایی مقایسه شده‌اند.

جدول ۲. مقایسهٔ سهم فراوانی و درصد مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در هر دورهٔ راهنمایی

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	جمع فراوانی
اول راهنمایی (۱۳۸٤)	۱۲	٤٦	۱۳	٥۰	۱	٤	۰	۰	۲٦
دوم راهنمایی (۱۳۸۸)	۳٤	٦٤	۱۲	۲۳	٥	۹	۲	٤	٥۳
سوم راهنمایی (۱۳۸۹)	۲۸	٦۱	۱٤	۳۰	۳	۷	۱	۲	٤٦

همـان‌گونـه کـه در جـدول ۲ مشـاهده می‌شـود میـزان درصـد نگـارش، دسـتور زبـان، زبـان‌شناسـی و موضـوعات متفرقـه در سـال اول (۱۳۸٤) بـه‌ترتیـب ٤٦، ٥۰، ٤ و ۰ درصـد، در سـال دوم (۱۳۸۸) بـه‌ترتیـب ٦٤، ۲۳، ۹ و ٤ درصـد و در سـال سـوم راهنمـایی (۱۳۸۹) بـه‌ترتیـب ٦۱، ۳۰، ۷ و ۲ درصـد اسـت. ایـن مقـادیر نشـان‌دهنـدهٔ سـهم بالـای نگارش و توجه به آن در دورهٔ راهنمایی است.

جدول ۳ میزان فراوانـی و درصـد مطالـب مربـوط بـه نگـارش (املـا، مقاله‌نویسـی، انـواع نوشـته، ...)، دسـتور زبـان فارسـی، زبان‌شناسـی و موضـوعات متفرقـه مربـوط بـه سـه دورهٔ دبیرستان را نشان می‌دهد.

جدول ۳. سهم فراوانی و درصد مطالب نگارشی (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی و زبان‌شناسی مربوط به سه دورهٔ دبیرستان

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اول دبیرستان (۱۳۹۰)	۲۲	٤۲	۱۷	۳۳	۵	۲۳	۱	۲۵
دوم دبیرستان (۱۳۹۱)	۱۵	۲۹	۲۲	٤۳	٤	۱۸	۳	۷۵
سوم دبیرستان (۱۳۸۹)	۱۵	۲۹	۱۲	۲٤	۱۳	۵۹	۱	۲۵
جمع	۵۲	۱۰۰	۵۱	۱۰۰	۲۲	۱۰۰	٤	۱۰۰

جدول ۳ بیانگر این است که میزان فراوانی مطالب نگارشی در سال اول (۱۳۹۰)، دوم (۱۳۹۱)، و سوم دبیرستان (۱۳۸۹) به‌ترتیب ۲۲، ۱۵ و ۱۵ است. ارقام نشان می‌دهند که در سال اول دبیرستان، بیش‌ترین توجه معطوف به نگارش (فراوانی ۲۲)، در سال دوم دبیرستان به دستور زبان (فراوانی ۲۲) است و در سال سوم دبیرستان نیز این میزان توجه به نگارش (فراوانی ۱۵) است.

همان‌گونه که در جدول ٤ مشاهده می‌شود، میزان درصد نگارش، دستور زبان، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در سال اول (۱۳۹۰) به‌ترتیب ٤۹، ۳۸، ۱۱ و ۲ درصد؛ درسال دوم (۱۳۹۱) به‌ترتیب ۳٤، ۵۰، ۹ و ۷ درصد و در سال سوم دبیرستان (۱۳۸۹) به‌ترتیب ۳۷، ۲۹، ۳۲ و ۲ درصد است. این مقادیر نیز بیانگر سهم بالای نگارش و توجه به آن در دورهٔ دبیرستان است.

جدول ٤. مقایسهٔ سهم فراوانی و درصد مطالب مربوط به نگارش (املا، مقاله‌نویسی، انواع نوشته، ...)، دستور زبان فارسی، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه در هر دورهٔ دبیرستان

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	جمع فراوانی
اول دبیرستان (۱۳۹۰)	۲۲	٤۹	۱۷	۳۸	۵	۱۱	۱	۲	٤۵

ادامه جدول ٤

مقطع/موضوع و فراوانی	نگارش		دستور زبان		زبان‌شناسی		متفرقه		
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	جمع فراوانی
دوم دبیرستان (۱۳۹۱)	۱۵	۳٤	۲۲	۵۰	٤	۹	۳	۷	٤٤
سوم دبیرستان (۱۳۸۹)	۱۵	۳۷	۱۲	۲۹	۱۳	۳۲	۱	۲	٤۱

این ارقام گویای این مطلبند که بالاترین میزان درصد توجه متعلق به نکات نگارشی است، اما با بررسی کیفی که به‌عمل آمد، در سه دورهٔ راهنمایی موضوعات مربوط به نگارش عمدتاً محدود به نکته‌پردازی است. برای مثال، در کتاب فارسی دوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۸، ص. ٤۳) درس مربوط به ساختار نگارش در یک جمله خلاصه شده است «رعایت فاصله (حاشیه‌گذاری) در دو طرف انشا، به زیبایی متن شما کمک می‌کند». همین نکتهٔ ویرایشی در کتاب زبان فارسی اول دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۹۰) با توضیح بیشتری در دو بند همراه با تصویری از قالب یک نگارش، ارائه شده است (پیوست ۱). یعنی این نکات در مقطع دبیرستان فقط به‌گونه‌ای گسترده‌تر بیان شده‌اند، اما همچنان بر پایهٔ نظریه و در نتیجهٔ آماده‌سازی دانش‌آموز برای امتحانند و می‌توان گفت اغلب جنبهٔ کاربردی ندارند و شیوه‌های اندکی در تمرین‌ها به‌چشم می‌خورند که در جهت توانمندسازی دانش‌آموزان پیش می‌روند؛ اما این نکتهٔ نگارشی یعنی توجه به ساختار نگارش یا رعایت فاصله در کتاب انگلیسی *انشا نویسی با اعتماد به نفس* (مییرز، ۲۰۰٦) به‌گونه‌ای دیگر بیان شده است. ابتدا با ارائهٔ متن نامرتب، ذهن نگارنده را با نابسامانی متن درگیر می‌سازد (پیوست ۲)، سپس نکات لازم را برای داشتن متنی منظم بر می‌شمارد تا نگارنده با توجه به این نکات متن را تصحیح کند. در خاتمه متن مرتب‌شدهٔ صحیح را در اختیار او می‌گذارد (پیوست ۳).

نمونهٔ دیگر، توجه به پیوستگی و یک‌پارچه‌گی در متن است که در کتاب فارسی سوم راهنمایی (اکبری شلدره‌ای و دیگران، ۱۳۸۹) تنها در یک جمله خلاصه شده است: "نکتهٔ دوم: اگر به متن توجه کنید.....هنر نویسنده آن بوده که این بخش‌های متنوع را به خوبی به هم پیوند داده‌است، .... به این پیوستگی .... "انسجام متن" گویند." ، (ص. ٦٧). در حالی که این نکتهٔ بسیار مهم نگارشی در کتاب "بندنویسی" (آمودت و بارت، ۱۹۹۰) با ارائهٔ تمرین‌هایی، از نگارنده می‌خواهد که با توجه به مقدمهٔ متن، جملات بی ربط که انسجام متن را برهم می‌ریزد را پیدا و آن‌ها را حذف کند.

مشابه همین مطلب را در درس ویرایش (حق‌شناس و دیگران ، ۱۳۸۸) می‌توان یافت. در این درس، علی‌رغم اینکه تصویر متن ویرایش‌شده (پیوست ٤) کاملاً واضح است و نیاز به توضیح ندارد، متمایز کردن ویرایش فنی، تخصصی و ساختاری از یکدیگر، بر محور تدریس معلم می‌گردد. بنابراین، دانش‌آموز ممکن است بدون توضیحات معلم دچار مشکل شود؛ چه‌بسا بهتر بود هر یک از نکات ویرایشی (فنی، تخصصی و ساختاری) با تمرین مربوط به خود می‌آمد. در کتاب میبرز (۲۰۰٦) ابتدا نکتهٔ ویرایشی (فنی تخصصی و یا ساختاری) آمده سپس به‌منظور کسب اطمینان از یادگیری زبان‌آموز، تمریناتی مربوط به همان مطلب ارائه می‌گردد.

مرحلهٔ دوم به مقایسهٔ چگونگی قرار گرفتن موضوعات نگارشی و ترتیب منطقی آن‌ها در دو نظام می‌پردازد. با مطالعهٔ ترتیب موضوعات در کتاب‌های نگارش انگلیسی، پی می‌بریم که به‌طور منطقی و بر اساس نیاز دانش‌آموز در امر تسلط به مهارت‌های نگارشی تهیه و تنظیم شده‌اند و این نظم منطقی در رابطه با موضوع نگارش در کتاب‌های فارسی کمتر دیده می‌شود و موضوعات پراکنده هستند و سیر منطقی را طی نمی‌کنند. برای مثال توجه به ساختار متن (مقدمه، متن اصلی و نتیجه‌گیری) یکی از اصول مهم نگارش است که تکرار آن به‌عنوان یادآوری یک اصل مهم و ضروری است، در حالی که از میان این شش دوره کتاب، تنها دو درس به این مطلب اشاره کرده است: کتاب *فارسی سوم راهنمایی* (اکبری شلدره‌ای و همکاران،

۱۳۸۹) و کتاب *فارسی دوم دبیرستان* (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۸). در کتاب نگارش انگلیسی *انشا نویسی با اعتماد به نفس* اثر مییرز (۲۰۰٦) مطالب به‌ترتیب اهمیت آموزش و به‌منظور سهولت امر یادگیری مهارت‌های نگارشی سازمان‌دهی شده‌اند. علاوه بر این بعضی مطالب به‌دلیل اهمیت فرآیند نگارش در هر درس تکرار شده‌اند که از آن جمله‌اند ساختار نگارش و مراحل آن. چگونگی ساخت متن اساس کار نگارش است. به همین دلیل در کتاب نگارش انگلیسی *بندنویسی* اثر آرنودت و بارت (۱۹۹۰) این درس به‌عنوان گام اول برای نوشتن آمده است، با اشاره به این اهمیت که چگونه و با چه مقدمه‌ای نگارش را شروع کنیم. تمرینات مربوط به این مرحله به‌گونه‌ایست که نگارنده را به تفکر و تعمق برای یافتن بهترین و جذاب‌ترین مقدمه وا می‌دارد، به این صورت که متن‌هایی را در اختیار او می‌گذارد و از او می‌خواهد مقدمه‌ای مناسب برای هر یک بنویسد. همین نکته (بندنویسی) در کتاب نگارش مییرز (۲۰۰٦ و ۲۰۰۹) نیز به‌عنوان اصل نگارش در همه مطالب مربوط به آن تکرار شده است. بنابراین، با توجه به جدول ۵ که مربوط به فراوانی چند موضوع نگارشی در کتاب‌های فارسی است، می‌توان پی برد که در کتاب‌های فارسی، نه‌تنها ترتیب موضوعات رعایت نشده، بلکه به برخی موضوعات نگارشی کمتر توجه شده است.

جدول ۵. پراکندگی مطالب مربوط به نگارش در کتاب‌های فارسی راهنمایی سال‌های به‌ترتیب اول، دوم و سوم (۱۳۸٤، ۱۳۸۸و ۱۳۸۹) و کتاب‌های فارسی دبیرستان سال‌های اول، دوم و سوم (۱۳۹۰، ۱۳۸۸، ۱۳۸۹)

مطالب مربوط به نگارش	نام کتاب فارسی و صفحه‌ای که مطلب نگارشی در آن آمده است
مراحل نگارش	غیر منسجم و پراکنده
بندنویسی: مقدمه، متن و نتیجه‌گیری	سال سوم راهنمایی ص. ٦۷ و ص. ۷٦؛ سال دوم دبیرستان، ص. ۵۷
نگارش متن بیش از یک بند یا مقاله‌نویسی	به‌طور غیر منسجم و پراکنده

ادامه جدول ۵

متن توصیفی	سال اول راهنمایی، صفحات ٦٦، ٨٨، ١٣٧، ١١٤؛ اول دبیرستان، ص. ٦٨
بازنویسی	سال سوم راهنمایی، ص. ۵؛ سال اول دبیرستان، ص. ۷۹
خلاصه‌نویسی	اول دبیرستان، ص. ۱۳۹
گزارش‌نویسی	سال اول دبیرستان، ص. ۱۷۰
مقایسه	سال اول دبیرستان، ص. ۱۹۰
شرح‌حال‌نویسی	سال دوم راهنمایی، ص. ۱۰۷
خاطره‌نویسی	سال اول دبیرستان، ص. ۹۵
سازمان‌دهی و پردازش جملات و رعایت اصول گرامری	غیر منسجم و پراکنده
ویرایش	سال اول دبیرستان، ص. ۲۲؛ سال دوم دبیرستان، ص. ۱۳

جدول ٦ نظم منطقی و پیوستگی مطالب را در کتاب نگارش انگلیسی میبرز (۲۰۰٦) نشان می‌دهد. در این کتاب زبان‌آموز ابتدا با طرح این سؤال که «به چه دلیل می‌نویسد؟» جهت و هدف خود را دنبال می‌کند. سپس با مراحل نگارش آشنا می‌شود و با توجه به ساختار نگارش شروع به بندنویسی می‌نماید. در نگارش بند ابتدا در جستجوی نوشتن مقدمه‌ای مناسب برای شروع و به‌دنبال آن نوشتن جملاتی است که مقدمه را توجیه کند و در نهایت، با نوشتن بندی به‌عنوان نتیجه‌گیری، نوشتهٔ خود را به اتمام می‌رساند. این سیر منطقی و تدریجی مطالب پس از تدریس اصول مربوط به ویرایش دستوری، در فصل ششم این کتاب به تدریس نگارش انواع مقالات می‌انجامد. در خاتمه، درس ویرایش به‌منظور ایجاد آراستگی، نظم و دقت در متن نوشته‌شده، نکته‌های مربوط را یادآوری می‌کند.

جدول ٦. ترتیب مطالب کتاب نگارش انگلیسی مییرز (۲۰۰٦)

چرا می‌نویسیم؟ (برای یادگیری بهتر، تأمین نیاز شغلی، ایجاد ارتباط با دیگران و برای خشنودی خودمان) و چه تفاوتی بین زبان نوشتار با گفتار وجود دارد؟
مراحل نگارش: انتخاب موضوع، تفکر دربارهٔ موضوع، نکته‌پرداری، نگارش بی‌تکلف، سازمان‌دهی و ویراستاری
بندنویسی: مقدمه، متن و نتیجه‌گیری همراه با تکرار مراحل نگارش
نگارش متن بیش از یک بند و یا مقاله‌نویسی: ابتدا مقدمهٔ اصلی (آنچه می‌خواهیم به آن بپردازیم)؛ سپس، پردازش به‌منظور توجیه مقدمه، با توجه به وفاداری به مفهوم اصلی و در خاتمه نتیجه‌گیری، با توجه به اینکه نویسنده در هر یک از بخش‌ها، خواننده را برای بند بعدی آماده می‌سازد (یعنی هر بند باید مقدمه، متن و نتیجه‌گیری داشته باشد).
سازمان‌دهی و پردازش جملات و رعایت اصول گرامری (که در این کتاب، خود شامل دوازده سرفصل است).
انواع مقالات (با یادآوری سه نکتهٔ گردآوری، پردازش، سازمان‌دهی و نیز چهار مرحلهٔ اصلی نگارش در هر درس)
ویرایش: که شامل ویرایش فنی، تخصصی و دستوری است.

نکتهٔ پر اهمیت دیگر، نحوهٔ ارائهٔ مطالب نگارشی در کتاب‌های انگلیسی است. بررسی محتوای مطالب در کتاب‌های انگلیسی مییرز (۲۰۰٦ و ۲۰۰۹) نشان می‌دهد که فرآیند نگارش در آن‌ها رعایت شده است؛ به‌عبارتی، فرآیندمحور است. یعنی زبان‌آموز برای رسیدن به نسخهٔ نهایی مطابق با دستورالعمل کتاب، مرحله به مرحله اصول نگارشی را رعایت کند و این مراحل در هر درس به‌دلیل اهمیت تکرار می‌شود. این در حالی است که مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی پراکنده هستند و ترتیب خاصی را دنبال نمی‌کنند. مهم‌تر از همه اینکه نحوهٔ ارائهٔ مطالب به‌گونه‌ای است که زبان‌آموز فقط به تولید می‌اندیشد، یعنی، نحوهٔ ارائهٔ مطالب تولیدمحور[1] است. یعنی نویسنده بدون طی سلسله‌مراتب نگارش، بر اساس ذوق و سلیقهٔ خود می‌نویسد. از این‌رو مطالب درسی فرآیندمحور نیستند تا بتوانند در طی مراحل

1. Product based

نگارش، ذهن نویسنده را درگیر سازند. زامل[1] (۱۹۸۵) تأکید دارد که لازم نیست معلمان زمان زیادی را برای تصحیح نوشته‌های دانش‌آموزان صرف کنند؛ نویسنده باید بداند که نسخهٔ اول تولید نهایی نیست و محدودیتی برای دوباره‌نویسی ندارد. در نتیجه می‌آموزد که پیشرفت در کسب این مهارت نیاز به زمان و بازنویسی مکرر دارد. بنابراین، تشویق دانش‌آموزان در ایجاد یک پوشهٔ نگارشی[2] که حرکت تدریجی و تکاملی آن‌ها در آن ثبت شود، کمک بزرگی است.

نکتهٔ قابل توجه دیگر این است که در کتاب‌های فارسی، نکات آموزشی بیشتر به‌صورت تعریف و در جهت تقویت حافظهٔ دانش‌آموز پیش می‌روند و تنها به‌هنگام پاسخگویی به سؤال‌های امتحانی آن‌ها را کمک می‌کنند. مسلماً چنین روشی در آینده نمی‌تواند برای آن‌ها کاربرد عملی داشته باشد. به‌عنوان مثال، جدول ۷ مقایسهٔ مطلب خلاصه‌نویسی در نظام آموزشی فارسی و انگلیسی را نشان می‌دهد. در کتاب مییرز (۲۰۰۹) این درس همانند دیگر موضوع‌های نگارشی با حفظ تأکید بر ساختار و فرآیند نگارش، ابتدا الگوی اصلی را در اختیار زبان‌آموز می‌گذارد و سپس قبل از اینکه متن را خلاصه کند ذهن او را با طرح سؤال‌هایی در ارتباط با موضوع درگیر می‌سازد مانند:

- ایدهٔ اصلی که نگارنده در متن خلاصه‌شده به آن پرداخته در کدام قسمت متن آمده است؟
- متن خلاصه‌شده را با اصل آن مقایسه کنید. آیا در متن خلاصه‌شده ترتیب موضوعات مطابق با متن اصلی پیش می‌رود؟
- آیا مطلبی کم یا اضافه شده است؟
- آیا تفسیر یا برداشت فردی در آن صورت گرفته است؟ چه ارتباط منطقی بین جملهٔ اول و جملهٔ آخر وجود دارد؟

1. Zamel
2. Portfolio

جدول ۷. مقایسهٔ نحوهٔ تدریس «خلاصه‌نویسی» بین دو کتاب حق‌شناس و همکاران (۱۳۹۰) و کتاب مییرز (۲۰۰۶)

خلاصه‌نویسی در کتاب انگلیسی	خلاصه‌نویسی در کتاب فارسی
فرآیندمحور	تولیدمحور
محکوم کردن رونویسی و سرقت علمی[1]	
تأکید بر نگارش به زبان خود	تأکید بر کوتاه‌کردن متن
مبنی بر تفکر برای انعکاس ایدهٔ فردی و پویا[2]	تأکید بر حفظ سبک و سیاق نویسنده و ساکن[3]
حفظ شیوهٔ نگارش فردی (نوآوری)	حفظ مفاهیم کلیدی متن
	تصمیم‌گیری در مورد اندازهٔ خلاصه‌نویسی
به‌کارگیری نکته‌های راهبردی در قالب تمرین	نام‌بردن نکته‌های راهبردی
گرایش ذهنی و عینی به متن	گرایش عینی به متن
یادآوری مراحل قبل از نگارش (گردآوری نکته‌های مهم، پردازش و سازمان‌دهی)	مشخص‌کردن نکته‌های مهم
تأکید بر رعایت مراحل نگارش (قبل از نگارش، نگارش بی‌تکلف، تصحیح و سازمان‌دهی، ویرایش)	
تأکید بر حفظ ساختار متن (مقدمه،...)	
مقایسهٔ متن نوشته‌شده با متن اصلی و اشاره به جزئیات در صورت نیاز	مقایسهٔ متن نوشته‌شده با متن اصلی و انجام ویراستاری
حفظ مفاهیم علمی در قالب گیومه	عدم تغییر مفاهیم علمی
تأکید بر نوشتن نام نویسندهٔ متن در ابتدای خلاصه‌نویسی	
به کارگیری نکات مهم در تمرینات با ارائهٔ الگو	رئوس نکات مهم برای آسان‌سازی حفظ کردن مطالب برای امتحان

نحوهٔ ارائهٔ مطلب «مقایسه» موضوع دیگری است که این تحقیق برای روشن‌سازی مطلب به آن تکیه می‌کند. در کتاب مییرز (۲۰۰۹) درس مقایسه که تحت عنوان

1. Plagiarism
2. Dynamic
3. Static

«بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌ها» آمده، مانند دیگر موضوعات نگارشی، بر ساختار و فرآیند نگارش تأکید می‌ورزد. در این درس ابتدا با ارائهٔ الگوی مقایسه، ذهن نگارنده با طرح سؤال‌هایی درگیر می‌شود. مانند:

چه مطلبی قرار است قیاس شود؟ زیر آن جمله خط بکشید.

- کدام جمله در متن اصلی به معرفی شباهت‌ها و تفاوت‌ها می‌پردازد؟

کدام کلمات کلیدی در نیمهٔ اول بند تکرار می‌شوند که نشان از بررسی شباهت‌ها است؟ کدام کلمات کلیدی در نیمهٔ دوم بند تکرار می‌شود که نشان از بررسی تفاوت‌هاست؟

- ایدهٔ اصلی در بندها درکدام قسمت خلاصه شده است؟

گرچه متن به مقایسهٔ دو چیز پرداخته، اما بهتر بودن هیچ‌یک را تأئید نمی‌کند؛ به زبان خود، نظرتان را بنویسید.

در ادامه، فرآیند نگارش با ارائهٔ الگوی ساختاری و با رعایت مراحل نگارش (انتخاب موضوع، تفکر دربارهٔ موضوع، نکته‌برداری، نگارش بی‌تکلف، سازمان‌دهی و ویراستاری) دنبال می‌شود؛ برای مثال با طرح این سؤال که «مقایسه چگونه قرار است صورت گیرد؟» آیا قرار است مقایسهٔ نکته به نکته[1] انجام گیرد (پیوست ۵). به‌عبارتی، شباهت‌ها و تفاوت‌ها در هر مقایسه روبه‌روی هم قرار گیرند یا هدف مقایسهٔ کل به کل[2] است (پیوست ٦)؛ به این معنی که ابتدا خصوصیات موضوع اول به‌طور کامل نوشته می‌شود، سپس خصوصیات موضوع دوم در مقایسه با موضوع اول نوشته می‌شود. ناگفته نماند که در هر مرحله با طرح سؤال‌هایی که مطرح می‌کند، ذهن نگارنده را به‌طریقی درگیر می‌سازد تا در چگونگی پردازش متن، بررسی و دقت بیشتری نماید. تحلیل مقایسه‌ای مطلب «مقایسه» در کتاب فارسی حق‌شناس و دیگران (۱۳۹۰) و کتاب انگلیسی میبرز (۲۰۰٦) در جدول شمارهٔ ۸ نشان داده شده است.

1. Part-to-part
2. Whole-to-whole

جدول ۸. اطلاعات تحلیل مقایسه‌ای مطلب «مقایسه» در کتاب فارسی حق‌شناس و دیگران (۱۳۹۰) و کتاب انگلیسی میبرز (۲۰۰٦)

مقایسه در کتاب انگلیسی	مقایسه در کتاب فارسی
فرآیندمحور	تولیدمحور
تعریف مقایسه	تعریف مقایسه
ارائهٔ مثال همراه با طرح سؤال به‌منظور درگیر کردن ذهن نگارنده برای درک ساختار متن (پویا)[1]	ارائهٔ مثال برای روشن‌سازی مفهوم مقایسه (ساکن)[2]
ارائهٔ طرح برای طبقه‌بندی شباهت‌ها و تفاوت‌ها	
اشاره به نکات کلیدی نگارش مقایسه‌ای	
به‌کارگیری نکته‌های راهبردی در قالب تمرین	یادآوری دروس قبلی که در آن‌ها مقایسه به‌کار رفته
تأکید بر حفظ ساختار متن (مقدمه، ...)	
گرایش عینی به مطلب (خودداری از ارائهٔ نظر شخصی)	
تأکید بر رعایت مراحل نگارش (قبل از نگارش، نگارش بی‌تکلف، تصحیح و سازمان‌دهی، ویرایش)	
ایجاد تفکر در روند یادگیری (خودآموزی)	معلم محور۳
ارائهٔ راه‌کار، در قالب سؤال، برای تصحیح و سازمان‌دهی متن	
به‌کارگیری نکات مهم در تمرینات با ارائهٔ الگو	رئوس نکات مهم برای آسان‌سازی حفظ مطالب برای امتحان

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از این پژوهش تأکیدی است بر این مهم که در گردآوری مواد و کتاب‌های درسی عوامل مهمی ایفای نقش می‌کنند که نباید نادیده گرفته شوند یا کمتر بدان‌ها توجه شود. یکی از این عوامل عدم برخورداری از الگوی صحیح

1. Dynamic
2. Static
3. Teacher based

آموزشی است. این نتایج که از ارزیابی کیفی و در چارچوب مقایسهٔ کتاب‌های فارسی (راهنمایی و دبیرستان) با کتاب‌های نگارش انگلیسی (دانشگاهی) صورت می‌گیرد، شامل سه بخش فراوانی مطالب، ترتیب موضوعات و نحوهٔ ارائهٔ آن‌هاست و ابتدا میزان اهمیت به نگارش در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان در مقایسه با مطالب دستوری، زبان‌شناسی و موضوعات متفرقه و سپس نتایج حاصل از مقایسهٔ ترتیب مطالب نگارشی و نحوهٔ آموزش آن‌ها در کتاب‌های فارسی و انگلیسی را ارائه می‌کند.

در مرحلهٔ اول، نتایجی که از فراوانی مطالب مربوط به درس نگارش در کتاب‌های فارسی دوره‌های راهنمایی و دبیرستان به‌دست‌آمده است نشان می‌دهد که بالاترین میزان درصد متعلق به نکات نگارشی است اما با بررسی کیفی که به‌عمل آمد، در سه دورهٔ راهنمایی، موضوعات مربوط به نگارش عمدتاً محدود به نکته‌پردازی است. به بیان دیگر تنها شامل نکات کلیدی جهت پاسخگویی در امتحان است. نکاتی که در مقطع دبیرستان فقط گسترده‌تر بیان شده‌اند اما همچنان بر پایهٔ نظری و پرورش قدرت حافظهٔ دانش‌آموز طرح شده‌اند و نه بر مبنای یادگیری مفهومی و معنادار (آزوبل، ۱۹٦۳). در نتیجه می‌توان گفت مطالب اغلب جنبهٔ کاربردی ندارند و آموزش در جهت آماده‌سازی برای امتحان پیش می‌رود و شیوه‌های اندکی در تمرین‌ها به‌چشم می‌خورند که در جهت توانمندسازی دانش‌آموزان پیش می‌روند.

مرحلهٔ دوم نتایج نشان می‌دهند که بر خلاف کتاب‌های نگارش انگلیسی، کتاب‌های درسی فارسی از ترتیب منظمی برخوردار نیستند. عمدهٔ مطالب غیر منسجم و پراکنده هستند و ترتیب آن‌ها با نیاز زبان‌آموز مطابقت ندارد چرا که میزان درون‌داد بنا بر فرضیهٔ درون‌داد[1] کراشن (۱۹۸۵) باید با میزان توانایی و درک دانش‌آموز تطابق داشته باشد. نمونه‌هایی از بررسی کیفی کتاب‌های نگارش انگلیسی که در بخش یافته‌های پژوهش آمده، نشان می‌دهد که مطالب مرحله به مرحله مطابق با توانمندی زبان‌آموز طراحی شده‌اند. ترتیب منطقی مطالب بر پایهٔ توانایی فرد می‌تواند ذوق

1. Input Hypothesis

نویسندگی در او ایجاد کند؛ بنا به گفتهٔ پیش‌قدم و مرادی‌مقدم (۱۳۹۰) کوچک‌ترین و ناچیزترین عوامل هم می‌توانند تأثیرات شگرفی در شکل‌گیری روند آموزشی فرد داشته باشند، حتی «فرآیندهای هویتی» (برزونسکی[1]، ۲۰۰۸) متفاوتی در او ایجاد کنند به‌طوری که از نگارش و نویسندگی بگریزد. بنابراین، توجه به‌ترتیب مطالب امری اساسی است. برای مثال، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، بدون آموزش مراحل اصلی نگارش چگونه می‌توان از فرد انتظار نگارش حرفه‌ای داشت.

مرحلهٔ سوم این تحقیق با آوردن مثال‌ها و نمونه‌هایی از نحوهٔ تدریس مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی و انگلیسی، آن‌ها را از جنبهٔ کیفی با هم مقایسه می‌کند و نشان می‌دهد که کتاب‌های فارسی فرآیندمحور نیستند؛ چرا که یادگیری زمانی بهتر صورت می‌گیرد که دانش‌آموز بنویسد تا بیاموزد چگونه بنویسد (زامل، ۱۹۸۲). برای مثال در میبرز (۲۰۰٦ و ۲۰۰۹)، مطالب به‌گونه‌ای طراحی و سامان‌دهی شده‌اند که دانش‌آموزان را در جهت توانمندسازی در کاربرد مطالب هدایت می‌کنند؛ دوباره‌نویسی یا تکرار در امر نگارش نویسنده را به بیان ایدهٔ اصلی نزدیک می‌کند (زامل، ۱۹۸۲)؛ بنابراین، نگارش بر محور فرآیند، نویسنده را در این روند یادگیری درگیر می‌سازد، به‌طوری که می‌آموزد چهار مرحلهٔ اصلی نگارش یعنی برنامه‌نویسی، پیش‌نویسی، ویرایش و دوباره‌نویسی باید در مسیر غیرخطی[2] (سو، ۱۹۹۵، به‌نقل از ریچاردز و رناندیا، ۲۰۰۲) قرار گیرد یا به‌قول کراشن «بازپردازش»[3] (۱۹۸٤، به‌نقل از ریچاردز و رناندیا، ۲۰۰۲) شود. علاوه بر این، مطالب مربوط به نگارش به‌منظور سهولت در به‌خاطر سپردن آن‌ها بیشتر به‌صورت نکته‌پردازی یا خلاصه‌نویسی است و تنها در جهت تقویت نیروی حافظهٔ دانش‌آموز و آماده‌سازی او برای آزمون است. در نتیجه، زمانی که فرد در مقاطع تحصیلی بالاتر تصمیم به نوشتن نامهٔ سادهٔ اداری یا مقاله‌نویسی‌های علمی می‌گیرد، دچار مشکل می‌شود. برای مثال، درس *آرایه‌های ادبی* در سال سوم دبیرستان (حق‌شناس و دیگران، ۱۳۸۹)، به دانش‌آموزان تشبیه و

1. Berzonsky
2. Non-linear
3. Recycling

استعاره را می‌آموزد، اما به‌گونه‌ای نیست که دانش‌آموز هنگام نوشتن متن بتواند از این صور بیانی در نوشته‌اش استفاده کند و فقط نمونه‌هایی را حفظ کرده است. در حالی که همین مطلب را می‌توان در قالب تمرین (نگارش به سبک ادبی) با حمایت معلم انجام داد تا در طی فرآیند نگارش و با تحقیق و بررسی در کشف سازه‌های ادبی، به شیوهٔ بنیادی عمل کند.

از طرفی، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، آشنایی با فرهنگ زبان دوم به‌خصوص در ایجاد ارتباط با جوامع علمی، نیاز به دانستن فرهنگ نگارش مخصوص آن جامعه دارد (کونور، ۲۰۰۲؛ کوپ و کالاتیزز، ۱۹۹۳؛ کاپلان، ۱۹۸۸، ۱۹٦٦؛ کوبوتا و لهنر، ۲۰۰٤). با تأکید بر نظریهٔ کاپلان (۱۹۸۸) در نگارش به زبان انگلیسی نه‌تنها نیازی به ساختارهای موازی برای توجیه یا استدلال مطلب مورد نظر نیست، بلکه نویسنده در مقدمه مستقیماً به اصل مطلب می‌پردازد، در حالی که نویسندهٔ فارسی‌زبان به دنبال مثال‌ها و استدلال‌های متعدد است تا به کمک آن‌ها خواننده را بهتر توجیه کند (پیش‌قدم و عطاران، ۲۰۱۳). در نتیجه این حاشیه‌پردازی‌ها ممکن است به سوء تفاهم بینجامد و خود دلیلی بر سخت دانستن نگارش به زبان فارسی باشد.

با توجه به این که اهداف کتاب‌های فارسی، تکیه و تأکید بر مهارت‌های زبانی و نیز توجه دست‌اندرکاران به ارتقای کیفیت علمی است، این پژوهشِ مقایسه‌ای نشان می‌دهد که تفاوت‌های آشکاری بین نحوهٔ تدریس، ترتیب و فراوانی موضوعات نگارشی بین فارسی و انگلیسی وجود دارد. علی‌رغم درصد بالای فراوانی مطالب نگارشی در کتاب‌های فارسی، هنوز الگوی منسجمی در نحوهٔ ترتیب و پیوستگی مطالب دیده نمی‌شود. علاوه بر این، نحوهٔ ارائهٔ مطالب به‌گونه‌ایست که دانش‌آموز به‌جای به‌کارگیری نکته‌ها و مطالب، برای رسیدن به خودکفایی در امر نگارش، مجبور است با حفظ این نکات تنها خود را برای امتحان آماده کند. زیرا مطالب در کتاب‌های فارسی بر خلاف کتاب‌های انگلیسی در جهت تولید پیش می‌روند. همچنین با تکیه بر تأکید زامل (۱۹۸۵) مبنی بر دوباره‌نویسی به‌دلیل کمبود وقت، لازم نیست معلمان زمان زیادی را برای تصحیح نوشته‌های دانش‌آموزان صرف کنند، بلکه

با تشویق آن‌ها در ایجاد یک پوشهٔ نگارشی، به‌منظور ثبت حرکت تدریجی و تکاملی خود، به آن‌ها بیاموزند که فن نگارش به نسخهٔ اول ختم نمی‌شود؛ به بیانی دیگر نسخهٔ اول تولید نهایی نخواهد بود و محدودیتی برای دوباره‌نویسی ندارند. در نتیجه می‌آموزند که پیشرفت در کسب این مهارت نیاز به زمان و بازنویسی مکرر دارد.

ارائهٔ نمونه‌هایی از مقایسهٔ ترتیب و نحوهٔ تدریس مطالب نگارشی بین دو نظام آموزشی انگلیسی و فارسی نشان می‌دهد که در کتاب‌های انگلیسی به‌دلیل اهمیت، اصول و ساختار نگارش به‌طور مکرر در هر درس بیان شده‌اند و مطالب، فرآیندمحور طراحی شده‌اند. تنظیم این مطالب به‌صورتی است که ذهن دانش‌آموز، نه‌تنها در یادگیری مطالب درس، بلکه در انجام تمرین‌ها درگیر فرآیند یادگیری است، در نتیجه مسیر آموزش تنها معلم‌محور نخواهد بود.

با بررسی نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان چنین نتیجه گرفت که به‌منظور سهولت امر یادگیری و نیز ایجاد انگیزه در زبان‌آموز، می‌توان از الگوهای مورد نیاز در کتاب‌های انگلیسی کمک گرفت و به‌جای تقویت قوهٔ حافظه در آن‌ها به قوهٔ تخیل، ذوق و نوآوری آن‌ها تکیه‌کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود با استفاده از شیوهٔ آموزش در کتاب‌های انگلیسی جهت یادگیری نه‌تنها از معلم‌محوری به خودآموزی سوق داده شود، بلکه با درگیر ساختن زبان‌آموز با تمرینات مکرر و نیز پویاسازی ذهن، انگیزهٔ نویسندگی در او تقویت شود.

امید که این پژوهش، هرچند از نقص و عیب مصون نیست، بتواند قدمی در جهت بهبودی روند آموزشی بر دارد و کلیدی باشد برای دست‌اندرکاران و طراحان کتاب‌های آموزشی فارسی، تا خود با نگاهی منطقی و با اندیشهٔ ارزیابی مقایسه‌ای در جهت بر طرف کردن نقص‌ها یا ساماندهی بهتر به کیفیت موجود، بکوشند. پر واضح است که این پژوهش، برای رساندن مفهوم کلی تفاوت در ترتیب و شیوهٔ ارائهٔ مطالب در دو نظام آموزشی، محدود به مقایسهٔ چند نمونه است.

کتابنامه

اکبری شلدره‌ای، ف.، و همکاران (۱۳۸۸). *فارسی سال دوم دورهٔ راهنمایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.

اکبری شلدره‌ای، ف.، و همکاران (۱۳۸۹). *فارسی سال سوم دورهٔ راهنمایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.

پیش‌قدم، ر.، و مرادی‌مقدم، م. (۱۳۹۰). فرهنگ، کارتون و آموزش زبان انگلیسی: مطالعهٔ کیفی کارتون «انگلیسی جادویی». *مطالعات زبان و ترجمه، ٤٤*(۲)، ۷۱-۹۱.

جوان‌بخت، م.، و همکاران. (۱۳۹۰). بررسی میزان انعکاس موضوعات کتابداری و اطلاع‌رسانی در کتاب‌های درسی دورهٔ متوسطه و پیش‌دانشگاهی (شاخه نظری) در سال تحصیلی ۱۳۸۹. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، (۵۳)، ۲۹۷-۳۱۸.

حق‌شناس، ع.، و همکاران. (۱۳۸۸). *زبان فارسی سال دوم متوسطه*. تهران: شرکت چاپ ونشر کتاب‌های فارسی ایران.

حق‌شناس، ع.، و همکاران. (۱۳۸۹). *زبان فارسی سال سوم متوسطه*. تهران: شرکت چاپ ونشر کتاب‌های فارسی ایران.

حق‌شناس، ع.، و همکاران. (۱۳۹۰). *زبان فارسی سال اول متوسطه*. تهران: شرکت چاپ ونشر کتاب‌های فارسی ایران.

سمیعی گیلانی، ا.، و همکاران (۱۳۸٤). *فارسی سال اول دورهٔ راهنمایی*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های فارسی ایران.

عریضی، ح.، و عابدی، ا. (۱۳۸۲). تحلیل محتوای کتاب درسی دورهٔ ابتدایی «بر حسب سازهٔ انگیزهٔ پیشرفت». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۲(۵)، ۲۹-٥٤.

نوریان، م. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی در ایران. روان‌شناسی تحولی: روانشناسان ایرانی. ۳(۱۲)، ۳۵۷-۳٦٦.

Arnaudet, M. L., & Barrett, M. E. (1990). *Paragraph development: A guide for students of English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Strattor.

Bailey, E. P., & Powell, P. A. (1989). *The practical writer with readings (2nd ed.)*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences, 44*, 645-655.

Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly, 36*(4), 493–510.

Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. Philadelphia, PA: 39 University of Pittsburg Press.

Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Hashemian, M. (2011). The effect of L2 writing ability on L1 writing ability. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(6), 1306-1311.

John-Shteiner, V. (1985). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking.* Oxford: Oxford University Press.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning, 16*, 1–20.

Kaplan, R. B. (1988). Contrastive rhetoric and second language learning: Notes toward theory of contrastive rhetoric. In A. C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures* (pp. 275-304). Newbury Park, CA: Sage Publication.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman.

Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing, 13*, 7–27.

Liebman, J. A. (1988). Contrastive rhetoric: Students as ethnographers. *Journal of Basic Writing, 7*(2), 6-27.

Meyers, A. (2006). *Composing with confidence: Writing effective paragraphs and essays* (7th ed.). New York: Pearson Longman.

Meyers, A. (2009). *Writing with confidence: Writing effective sentences and paragraphs* (9th ed.). New York: Pearson Longman.

Mirahmadi, S. H. (2011). The effect of Iranian students' first language proficiency in writing. *European Journal of Social Sciences, 24*(2), 182-190.

Pishghadam, R., & Attaran, A. (2013). Rhetorical patterns of argumentation in EFL journals of Persian and English. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 2*(1), 81-90.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Oxford University Press.

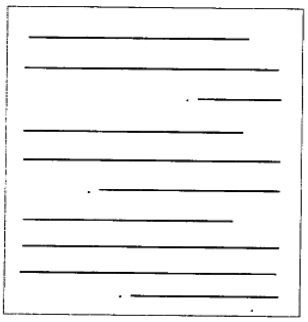
Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly, 16*, 67-76.

Zamel, V. (1985). Responding to students' writing. *TESOL Quarterly, 19*(1), 79-101.

Zare-ee, A., & Taghifarvar, M. (2009). Comparison of university level EFL learners' linguistic and retorical patterns as reflected in their L1 and writing. *Novitas-ROYAL*, *3*(2), 143-155.

پیوست‌ها

پیوست ۱. تصویری از قالب یک متن نگارشی در کتاب زبان فارسی اول دبیرستان (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۹۰، ص. ۲۳).



بند (پاراگراف)

در هر نوشته برای بیان مطلب از چند بند استفاده می‌کنیم. هر بند از چند جمله تشکیل می‌شود و یک مطلب خاص را بیان می‌کند ولی در کل، مجموعه‌ی بندها باهم ارتباط موضوعی دارند.

نخستین سطر هر بند به اندازه‌ی یک سانتی‌متر بیش‌تر از بقیّه‌ی سطرها ازحاشیه فاصله دارد.

پیوست ۲. متن ویرایش نشده در کتاب انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میبرز، ۲۰۰۶، ص. ۱۹).

I'm a part-time cook, and I work from 4 to 9 p.m. three days a week. My job is at a carryout chicken place on Washington and Main. My job is to cook the chicken, fries, and onion rings. I meet more interesting characters than the Colonel. I don't particularly like my boss, Mr. Williams, he should be a warden in a prison. But my coworkers are a riot. Bill goes to a local community college and considers himself another Eddie Murphy, he always has some dumb jokes to tell. LaVerne thinks that she's very sophisticated, so she always gets offended by Bill. Tommie has six tattoos, pierces in various body parts, and talks tough, but he's really a good guy. Some of our regular customers are a bit weird. One lady, we call her Mrs. Bilge, because of the garbage she eats, always orders french fries with cheese and catsup. That's not so bad, but she also wants gravy on them, too. The local drunk, Mr. Stupor, with his lovely drool and four-day-old whiskers, usually comes in about 8 p.m. to get some coffee-with eight sugars in it! And our all-time eating champ is the incredible Mr. Blob, who must weight 350. Every night, he orders a huge dinner-with extra grease-and three or four cans of pop. Talk about cholesterol, fat, and sugar! I guess it's actually a good place to work, in fact, it's better than the zoo.

پیوست ۳. متن ویرایش شده در کتاب انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میبرز، ۲۰۰۶، ص. ۲۳).

Your Name
Your Class
Your Instructor's Name
The Assignment
The Date

Tales from the Chicken Coop

As a part-time cook at a carryout chicken place, I meet much more interesting characters than the Colonel.

Although my boss, Mr. Williams, has the personality and charm of a prison warden, my coworkers make my three-night-a-week sentence tolerable. Bill, who goes to a local community college and considers himself another Eddie Murphy (Rodney Dangerfield is more like it), tells at least ten dumb jokes every night. LaVerne, who considers herself sophisticated, always pretends to be offended. She yells, "Bill, that's disgusting," as she turns her back and laughs. Tommie, who has six tattoos, pierces in various body parts, and the wardrobe of a biker, is really a good guy.

Some of our weird regular customers also keep us amused. One woman (we call her Mrs. Bulge because of the garbage she eats) always orders french fries with cheese and catsup-and gravy! The local drunk, Mr. Stupor, staggers in about 8 P.M. to get some coffee-with eight sugars-which drips on his four-day-old whiskers as he drinks. Finally, there's the all-time eating champ, the incredible Mr. Blob, who must weigh 350 pounds. Every night, he orders a sixteen-piece chicken dinner with fries, rolls, slaw, and corn-and then tosses it all down with three or four cans of pop. Talk about cholesterol, fat, and sugar!

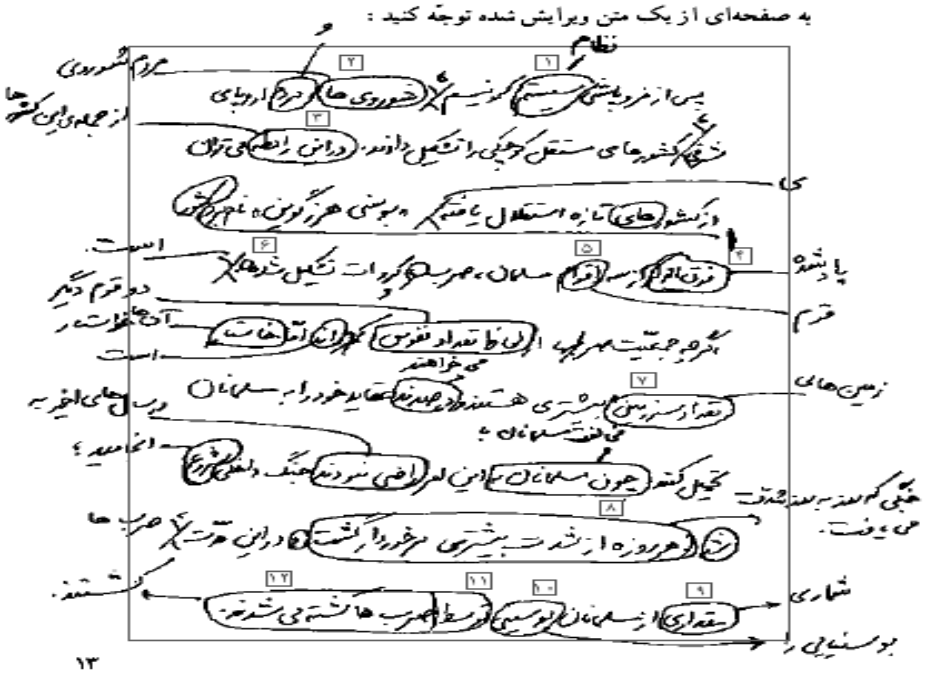
Although I'm usually exhausted when I get home, I admit I really like my job. My coworkers and some customers make it fun. It's a short stay in a minimum-security prison.

پیوست ٤. درس ویرایش (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۹۱ ص۱۳).

درس سوم

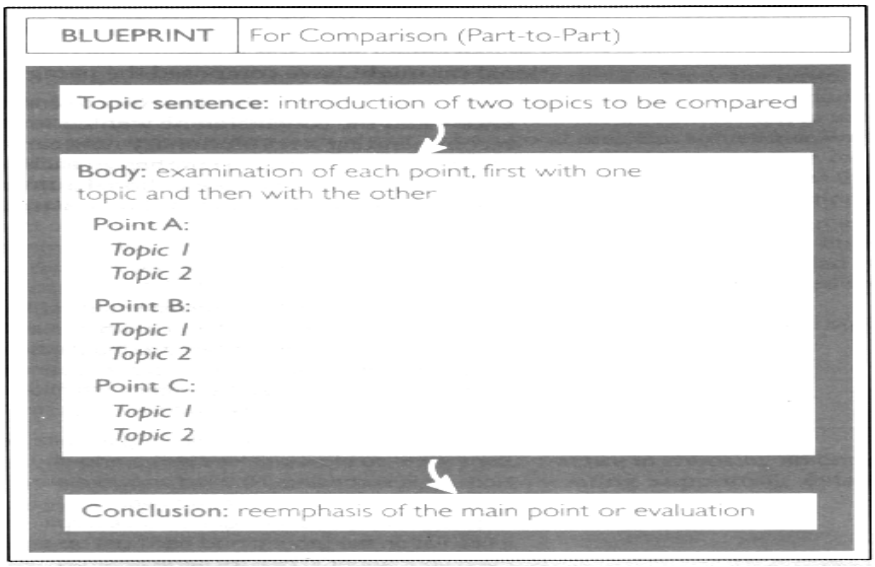
ویرایش

به صفحه‌ای از یک متن ویرایش شده توجّه کنید :

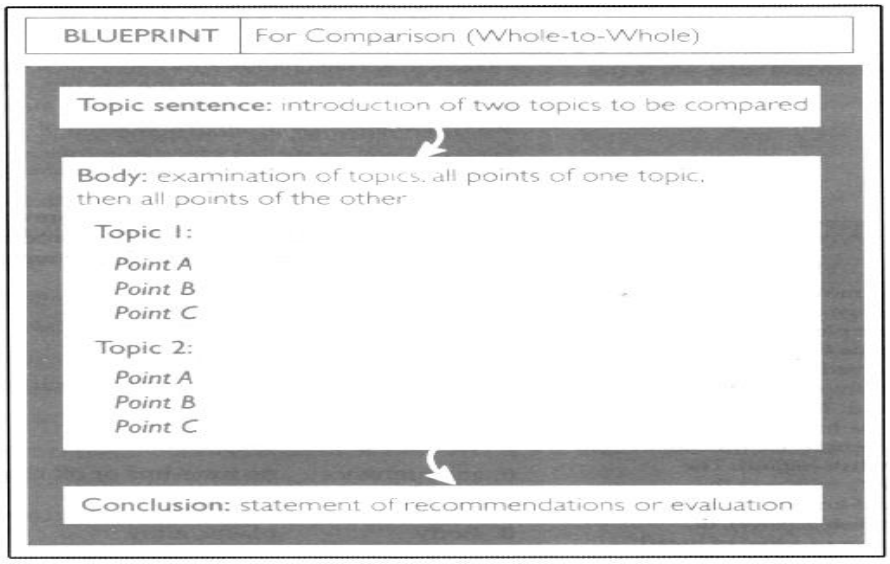


۱۳

پیوست ۵. الگوی مقایسهٔ نکته به نکته در کتاب نگارش انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میبرز، ۲۰۰۹، ص. ۱۷۷).



پیوست ٦. الگوی مقایسهٔ کل به کل در کتاب نگارش انگلیسی "انشاء نویسی با اعتماد به نفس" (میبرز، ۲۰۰۹، ص. ۱۷۷).



فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.68652

میان قوم‌نگاری و ادبیات: میشل لریس

سارینه طروسیان (دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران)
sarine.torossian@gmail.com
دومینیک کارنوا ترابی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران، نویسندهٔ مسئول)
dcarnoy.torabi@gmail.com

چکیده

قرن بیستم آبستن تغییر و تحولات عظیم سیاسی و اجتماعی بوده است. ادبیات، هنر و علم نیز متأثر از وضعیت حاکم بر جامعه بوده‌اند. در اروپا، به‌خصوص در فرانسه، نویسندگان بسیاری چه با آثارشان و چه با موضع‌گیری‌هایشان در عرصه‌های گوناگون، نام خود را در تاریخ ثبت کرده‌اند. ژولین میشل لریس از آن معدود نویسندگانی‌ست که به‌دلیل حضور مستمرشان در طول قرن، ردپای محونشدنی از خود به‌جای گذاشته است. منتقدان معمولاً برای تعیین جایگاهی برای او دچار مشکل می‌شوند و موقعیت ثابت و مشخصی را برایش نتوانسته‌اند در نظر بگیرند. عده‌ای او را شرح‌حال‌نویس و شاعری متبحر می‌دانند که توانست تحولی عظیم در نگاه «خود» و استفاده از زبان، ایجاد کند. عده‌ای دیگر نیز، به‌واسطهٔ تحقیقات گسترده‌اش بر روی زبان، آداب و رسوم اقوام آفریقایی او را قوم‌نگاری شایسته می‌نامند. ولی آیا نمی‌توان ادعا کرد که این دو قلمرو نزد لریس نه‌تنها مغایرتی با یکدیگر ندارند، بلکه ردپایی از هر کدام در دیگری یافت می‌شود؟ به‌عبارتی، آیا شعر و قوم‌شعر، آن‌طور که میشل بوژور می‌گوید، مکمل یکدیگر و جداناپذیر نیستند؟

کلیدواژه‌ها: میشل لریس، ادبیات، قوم‌نگاری

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۲۷

۱. مقدمه

در این نوشتار سعی داریم با توجه به زمینهٔ سیاسی‌اجتماعی‌ای که نویسنده در آن زندگی می‌کرد به تحلیل جایگاه نویسنده و آثاری که خلق نموده، بپردازیم. با استفاده از مفهوم پاراتوپی[1] که دومینیک مگنو[2] در نظریهٔ تحلیل گفتمان ادبی از آن بهره می‌برد، وضعیت پاراتوپیک[3] نویسنده را با توجه به تولیدات هنری‌اش بررسی می‌نمائیم. بر اساس نظریهٔ دومینیک مگنو، پاراتوپی نقطه یا مکانی پارادوکسی است که در جایی میان مکان[4] و نامکان[5] قرار می‌گیرد. مگنو از اصطلاح *پارازیت* برای توصیف پاراتوپی استفاده می‌نماید. بسته به زمان و مکان، پاراتوپی به‌شکل‌های گوناگون ظاهر می‌شود. این وضعیت پارادوکسی پاراتوپی از ویژگی‌های خاص گفتمان مورد نظر ناشی می‌شود. نویسندهٔ ادبی یا قوم‌نگار با قرار گرفتن در حوزهٔ ادبیات یا قوم‌نگاری از ویژگی پاراتوپی برخوردار است. آثار تولید شده نیز چه متن‌های ادبی چه متن‌های مربوط به حوزهٔ قوم‌نگاری بر اساس این نظریه، پاراتوپیک[6] محسوب می‌شوند که صرفاً به یک حوزه تعلق ندارند.

میشل لریس در زمرهٔ معدود نویسندگانی است که با توجه به گوناگونی آثارش و وضعیت منحصر به فردش در زمان و مکان‌های مختلف در موقعیت پاراتوپیک قرار می‌گیرد. میشل لریس با نوشتن آثاری متنوع در ژانرهای گوناگون در زمرهٔ نویسندگانی قرار می‌گیرد که به‌سختی می‌توان او را منحصر به یک مکتب یا ژانر دانست. در رمان *مردانگی* و *یا قانون بازی* لریس به‌عنوان شرح‌حال‌نویس ادبی ظاهر می‌شود در حالی که در دیگر نوشته‌هایش همچون *L'Afrique fantôme* وی نویسنده‌ای می‌شود در خدمت علم قوم‌نگاری. در این نوشتار به این موضوع می‌پردازیم که چگونه میشل لریس به نویسنده‌ای به‌اصطلاح پاراتوپیک تبدیل

1. paratopie

۲. دومینیک مگنو، نظریه پرداز و زبان شناس معاصر فرانسوی در کتاب *گفتمان ادبی* به طرح نظریه پاراتوپی می‌پردازد.

3. paratopique

4. lieu

5. non-lieu

6. paratopique

می‌شودم. طبق فرضیهٔ جستار حاضر، زمینهٔ سیاسی‌اجتماعی عصر زندگی نویسنده و همچنین تولید متن در این راستا تأثیرگذار هستند و از لریس نویسنده‌ای پاراتوپیک می‌سازند. هنگامی که لریس سفر آفریقایی خود را آغاز می‌کند خود را به‌عنوان نویسنده در موقعیت پاراتوپیک قرار می‌دهد. فعالیت‌های محققان اروپایی در حوزهٔ قوم‌نگاری در نیمهٔ اول قرن بیستم نیز به‌نوعی زمینه را برای خلق آثار در این زمینه آماده می‌سازد و موتور پاراتوپیکی[1] برای تولید متن می‌باشد. تمامی فعالیت‌های نویسنده در جامعه، حضورش در حلقه‌های ادبی گوناگون، رفت و آمدهایش و سفرهایش، نوشته‌هایش را شکل می‌دهند و جزئی از فرآیند خلق محسوب می‌شوند. از طرفی دیگر نوسینده با استفاده از زبان شعر و ارایه‌های ادبی در آثار قوم‌نگاری‌اش هرچه بیشتر از خود چهره‌ای پاراتوپیک خود نشان می‌دهد. لریس هم نویسنده‌ای ادبی محسوب می‌شود و هم قوم‌نگاری که از روش‌های علمی عینی در نوشته‌اش بهره می‌برد و بدین‌ترتیب در نقطه‌ای میان مکان و نامکان یا مکانی غیرممکن[2] جای می‌گیرد که نه کاملاً زمینهٔ ادبی محسوب می‌شود و نه آثاری صرفاً علمی در حوزهٔ قوم‌نگاری. طبیعتاً این تعلق دوگانه و وضعیت پاراتوپیک به درون متن نیز نفوذ می‌کند به‌طوری که راوی همزمان من[3] و دیگری[4] می‌شود و تمام متن را در می‌نوردد.

۲. زمینهٔ سیاسی‌اجتماعی عصر نویسنده

ژولین میشل لریس در ۲۰ آوریل ۱۹۰۱ در خانواده‌ای بورژوا در پاریس دیده به جهان گشود. پدرش کارمندی معمولی بود که نزد پدر ریمون روسل، شاعر رمان‌نویس و موسیقی‌دان نامی زمان خود، کار می‌کرد. مادرش زنی معتقد از خانواده‌ای نسبتاً ثروتمند بود که تحصیلات عالیه داشت ولی کار نمی‌کرد.

1. Moteur paratopique
2. Un impossible lieu
3. Moi
4. Lui

ارتباط خانوادهٔ لریس و رفت و آمدهای مدام با خانوادهٔ روسل تأثیری ماندگار بر روی حافظهٔ میشل کوچک و پرورش ذهنش می‌گذرد. آشنایی با انواع موسیقی، خواندن آواز، شرکت در اپراهای کلاسیک و نمایش‌نامه‌های تئاتر از یادگارهای دوران کودکیست که آیندهٔ لریس را متأثر از نویسنده‌های مختلف می‌سازد. دیگر نکتهٔ حائز اهمیت در این دوران سفرهای متعدد میشل با خانواده‌اش می‌باشد که میل به مشاهده و تأمل را در وی پرورش می‌دهد، به‌طوری که هر چشم‌اندازی تداعی‌گر مفهومی در ذهن لریس می‌شود که در آثارش نیز منعکس می‌شود.

علاقهٔ شدیدش به کیمیاگری او را به شیمی و تحصیل در این رشته سوق می‌دهد، اما چندی طول نمی‌کشد که تمایل خود را به ادبیات نشان می‌دهد و پس از گرفتن لیسانس شیمی به تحصیل در رشتهٔ مورد علاقه‌اش یعنی ادبیات، در دانشگاه سوربن مشغول می‌شود.

معاشرت با مکس ژاکوب[1]، او را به شعر علاقمند می‌کند. ژاکوب با درس‌هایی که به لریس می‌دهد او را آمادهٔ ورود به عرصه‌ای می‌کند که خود هیچ تمایلی نشان نمی‌دهد. در نهایت این آندره ماسون، نقاش نامی فرانسوی است که اولین مشوق وی برای نوشتن می‌شود[2]. مکانی که لریس را رسماً وارد محافل هنری کرد، منزل و آتلیه شخصی آندره ماسون واقع در خیابان بلومه بود که تبدیل به رفت و آماده هنرمندانی شده بود که به‌نوعی و البته تا حدی خطوط فکری لریس را شکل دادند. اهمیت این مکان در حدی بود که لریس در نوشته‌ای تحت عنوان خیابان بلومه این چنین می‌گوید: «از طریق آندره ماسون نه‌تنها با میرو ژوان بلکه با نویسندگان دیگری همچون آنتونن آرتو، جرج لمبور، آرمان سلکرو و همچنین شاعر عجیب غریب اوان شیپمن آشنا شدم [...] در عوض این من بودم که ژرژ باتای را به گروه معرفی کردم...» (لریس، ۱۹۸٤، ص. ۵۹).

---

۱. مکس ژاکوب (۱۸۷٦-۱۹٤٤) شاعر نقاش و نویسنده‌ای که از او به عنوان پیوند دهنده سمبولیسم و سوررئالیسم یاد می‌شود و از مربیان اصلی لریس برای نوشتن بود.

۲. مجموعه *Simulacre* لریس که در سال ۱۹۲۵ به چاپ رسید مزیّن به لیتوگرافی‌های آندره ماسون بود.

نقطهٔ آغازین آشنایی لریس با سوررئالیست‌ها به همین مکان بر می‌گردد. دههٔ ۲۰ سال‌هایی بود که مکتب سوررئالیسم در اوج شهرت بود و آثاری بدیع چاپ می‌کرد که در محافل ادبی مورد بحث و نقد بی‌پایان قرار می‌گرفت. لریس نیز در انقلاب سوررئالیستی شرکت می‌کند و ردپایی هرچند کم‌رنگ از خود بر جای می‌گذارد. همان سالی که به حزب کمونیست می‌پیوندد اولین اثر سوررئالیست خود *Le point cardinal* را به چاپ می‌رساند. رمان *Aurora* دیگر اثر سوررئالیست وی در سال ۱۹۲۸ آمادهٔ چاپ بود که دو دهه بعد یعنی در سال ۱۹٤٦ به چاپ می‌رسد. با بیهوده دانستن فعالیت‌های سوررئالیست‌ها به‌تدریج روابط لریس با آن‌ها به‌سردی می‌گراید و در سال ۱۹۲۹ رسماً از سوررئالیسم جدا می‌شود. بلافاصله به همکاری با مجلهٔ اسناد[1] به سردبیری دوست صمیمی‌اش ژرژ باتای می‌کند. این مجله به تدریج تبدیل به محل گرد آمدن مخالفان سوررئالیسم می‌شود.

در همان‌جاست که با مارسل گریول[2] قوم‌شناس نامی آشنا می‌شود و مسیر زندگی شخصی و حرفه‌ای‌اش برای همیشه تغییر می‌کند. نکتهٔ حائز اهمیت اینکه در این زمان آفریقا و سرزمین‌های مستعمرهٔ فرانسه مورد توجه بیش از پیش دانشمندان و قوم‌نگران اروپایی و به‌خصوص فرانسوی به‌عنوان مکان اسطوره‌ای قرار گرفته بود. گریول نیز از این قاعده مستثنی نبود و با بودجهٔ دولتی دست به تحقیقات گسترده‌ای در این زمینه می‌زند. به پیشنهاد مارسل گریول، میشل لریس به‌عنوان منشی‌مسئول اسناد در یکی از بزرگترین سفرهای اکتشافی قوم‌شناختی به استخدام در می‌آید. این پیشنهاد و سفر فرصتی بود برای لریس تا از سیستم کاپیتالیستی حاکم بر جامعه‌اش و محیط محدود بورژوا فاصله بگیرد، این در حالیست که هیچ تعلیم و آموزشی در این زمینه ندیده بود.

1. Documents

۲. مارسل گریول پایه گذار علم قوم‌شناسی در فرانسه محسوب می‌شود. تعدادی از اثر گریول عبارتند از: *ماسک‌های دوگون*، *بازی‌های دوگون*، *هنر محلی آفریقای سیاه*

این مأموریت که از آن به‌عنوان مأموریت داکار–جیبوتی یاد می‌شود دو سال به طول می‌انجامد و قارهٔ آفریقا از اقیانوس آتلانتیک تا دریای سرخ را در بر می‌گیرد. پس از استقرار در سانگا، مالی کنونی، لریس به مطالعهٔ زبان دوگون‌ها می‌پردازد که در کتابی تحت عنوان *زبان سری دوگون‌ها* در ۱۹۴۸ چاپ می‌شود. دوگون‌ها از اقوام آفریقایی ساکن در غرب آفریقا هستند که سنت‌ها و آداب و رسومشان همواره مورد توجه قوم‌شناسان قرار گرفته است. اما سوغات سفر لریس به آفریقا کتابی به اسم *L'Afrique fantôme*[1] می‌باشد که در سال ۱۹۳۴ توسط نشر گالیمار به چاپ می‌رسد، که آنرا به مارسل گریول تقدیم می‌کند. چاپ این کتاب نه‌تنها مورد استقبال منتقدان قوم نگار قرار نگرفت بلکه مارسل گریول نیز آنرا مانعی برای ادامهٔ تحقیقات قوم‌شناختی در سرزمین‌های مستعمره یاد کرد، بدین‌ترتیب چاپ کتاب تنها چند ماه پس از ورودش به بازار متوقف شد.

بسیاری لریس را با خودشرح‌حال‌هایی که نوشته می‌شناسند. با خواندن مقاله‌ای از جان اپشتاین، رمان‌نویس و کارگردان، دربارهٔ فروید و سپس آثاری از خود فروید که در همان سال (۱۹۲۲) به فرانسه چاپ می‌شوند، لریس به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌گیرد و در همان سال است که شروع به نوشتن دفتر خاطراتش می‌کند و نگارش آن شصت و هشت سال ادامه پیدا می‌کند. اهمیت این نوشته‌ها در آن است که سر منشأ شاهکارهای اتوبیوگرافیک لریس همچون[2] *l'Age d'homme* است که از برجسته‌ترین آثار او محسوب می‌شود و به‌نوعی اعترافات نویسنده در تمام سطوح زندگی‌اش را در بر می‌گیرد. لریس با این کار خود، سبک جدید و کاملاً متحول شده از خودشرح‌حال‌نویسی ارائه می‌دهد که تا آن زمان شاید به‌استثنای یکی دو اثر، بر روی دلاوری‌های خود شرح‌حال‌نویس بنا شده بود. به‌اعتقاد برخی منتقدان لریس با این اثر رسماً وارد حوزهٔ ادبیات می‌شود.

---

۱. *آفریقا شبح* یا *آفریقا توهم* می‌تواند ترجمه‌ای از این تیتر باشد ولی به‌دلیل در بر گرفتن چندین معنی در خود به‌نظر نمی‌رسد ترجمه‌ای بتواند منتقل‌کنندهٔ تمام مفهوم آن باشد. در مقاله حاضر از تیتر فرانسه استفاده خواهیم نمود.

۲. شاید بتوان عنوان این کتاب را *مردانگی* ترجمه کرد که همانند کتاب‌های دیگر لریس چند معنایی است.

در سال ۱۹۴۰ لریس نوشتن عظیم‌ترین اثر ادبی خود، *قانون بازی* را آغاز می‌کند. نگارش این اثر که متشکل از چهار جلد است، سی و پنج سال به طول انجامید. علاوه بر داشتن ویژگی‌های اتوبیوگرافی کلاسیک، لریس در این اثر به‌عنوان شاهد بی‌نقص دوران خود ظاهر می‌شود.

ویژگی خاص لریس اما ارتباط تنگاتنگ وی با هنرمندان نامی قرن بیستم در عرصه‌های مختلف همچون شعر، نقاشی و مجسمه‌سازی بود. همین اتفاق به تنوع آثارش چه از لحاظ سبکی و چه از لحاظ محتوا کمک شایانی کرده است. لریس ضمن نوشتن آثار ادبی‌اش به فعالیت خود به‌عنوان قوم‌نگار ادامه می‌دهد و متونی را در زمینهٔ نقد هنری به چاپ می‌رساند. هنرمندان مشهوری همچون آندره ماسون، ژوان میرو، آلبرتو جاکومتی، و فرانسیس بکن با قلم لریس به نقد کشیده شده‌اند.

۳. لریس، نویسندهٔ ادبی

حضور میشل لریس در حاشیهٔ مکاتب ادبی و کشمکش‌های هنری باعث شده از طرفی نتوان او را در مکتب خاصی گنجاند و از طرفی دیگر عده‌ای به‌واسطهٔ فعالیت‌هایش در عرصه‌های مختلف هنری و توسل وی به خودشرح‌حال‌نویسی، او را نویسنده‌ای ادبی ندانند؛ اما استفاده‌ای که لریس از زبان می‌کند، خلاف این امر را ثابت می‌کند. در واقع زبان و نحوهٔ به‌کارگیری آن هدف اصلی نوشتار محسوب می‌شود.

همان‌طور که در مقدمهٔ مقاله پیش رو به آن اشاره شد، آشنایی با مکس ژاکوب، لریس را به شعر سوق می‌دهد. در پی پیوستنش به سوررئالیست‌ها، برای هر چند مدتی کوتاه، دست به خلق آثاری می‌زند که بازی‌های ظریف زبانی آن را کاملاً متمایز می‌سازد.

علاوه با سوررئالیست‌ها، لریس با اگزیستانسیالیست‌ها به‌خصوص سارتر در مجلهٔ *Les temps modernes* همکاری می‌کند. ولی بر خلاف هستی‌گرایان که از زبان به‌عنوان ابزاری کاربردی برای بیان عقاید خود استفاده می‌کنند، برای لریس کلمات صرفاً نقش انتقال پیام ندارند؛ کلمات چالش‌های زبانی هستند که حافظهٔ انسانی را در مقاطع مختلف زندگی به نمایش می‌گذارند.

رمان *مردانگی*[1] شاید معروفترین خودشرح‌حال لریس باشد که تصور همگان از این ژانر را بر هم زد و سبکی نسبتاً جدید با قوانینی جدید در ادبیات فرانسه به نمایش گذاشت. رمان *مردانگی* پرتره روانکاوانه و جامعه‌شناختی از کودکی و نوجوانی لریس ارائه می‌دهد که در انتهای کتاب به بلوغ می‌رسد. ریشخند و صراحت لهجه در به سخره گرفتن خود، خواننده را در شوک فرو می‌برد. لریس خاطرات دوران کودکی و نوجوانی‌اش را در لفاف اعترافات، سخنرانی بی‌پرده و برملاکردن خصوصی‌ترین عاداتش بیان می‌کند و با تکیه بر پتانسیل زبانی سعی در بر هم زدن دیوار میان دنیای هنر و واقعیت خارج دارد. همین ویژگی‌ها اثر لریس را کاملاً متمایز و برجسته می‌کنند.

دیگر اثر مهم لریس که خصوصاً توجه منتقدان ادبی را به خود جلب کرد، *قانون بازی* است که در چهار جلد به چاپ رسید. نوشتن این اتوبیوگرافی حدود سی و پنج سال به طول انجامید که حکایت از عظمت آن و ریزبینی مثال‌زدنی نویسنده دارد. همانند اثر قبلی، از همان ابتدای جلد اول به اهمیت زبان و چگونگی استفاده از آن پی می‌بریم. در این جلد، نویسنده کودکی را به تصویر می‌کشد (شخص لریس در کودکی) که همزمان با یادگیری زبان و پی‌بردن به اشتباهاتش، با دنیای خارج ارتباط برقرار می‌کند. بدین‌ترتیب، نقش زبان در روایت خاطراتش بیش از پیش برجسته می‌شود، به‌طوری که در وابستگی متقابل قرار می‌گیرند.

نکتهٔ مهمی که باید بدان اشاره کرد، وجود ساختار شعری، چه نظم و چه نثر، است که در کل این مجموعه به حرکت در می‌آید. منتقدانی که شرح‌حال را ژانری متعلق به ادبیات والا نمی‌دانند، واقف به این امر مهم نبوده‌اند که شعر شاه‌کلید و ستون اصلی این اثر لریس است. خودش بهتر از هر کسی در این ارتباط توضیح می‌دهد: «خواست من ساختن بوطیقای شعری و اخلاقیاتی فرو رفته در یکدیگر بود که قادر به هدایت من به تمام حوزه‌ها باشد» (لریس، ۲۰۰۳، ج ۳، ص. ۲۴۵).

1. L’Age d’homme

اما برخی سبک نوشتاری لریس را، به‌خصوص نحوهٔ به‌کارگیری زبان با رمان‌نویسان نو مقایسه می‌کنند. در واقع، زبان به‌جای تقلید دست به خلق سوژه‌ای می‌کند که از قبل وجود خارجی نداشته است و بدین‌ترتیب است که شاهد محو خطوط میان واقعیت و خیال می‌شویم. این خطوط نامرئی نه‌تنها میان واقعیت و خیال بلکه میان ژانرها نیز نفوذ می‌کنند که در صفحات آینده به آن اشاره خواهیم کرد. هیویت[1] (۱۹۸۳)، استاد و منتقد برجستهٔ ادبی در آمریکا، در مقاله‌ای تحت عنوان «اتفاقات در زندگی و نوشتار: عمل اتوبیوگرفیک میشل لریس» از دو اثر مهم نویسنده به‌عنوان عمل اتوبیوگرفیک[2] یاد می‌کند و این چنین می‌گوید: «سعی من بر آن خواهد بود آن اتفاقاتی را تحلیل کنم که عمل نوشتن شرح‌حال را شکل می‌دهند تا نشان دهم چگونه خطوط جداکنندهٔ مابین زندگی و نوشتار محو می‌شوند» (هیویت، ۱۹۸۳). این در واقع همان هدف اصلی لریس از نوشتن بود، همان‌چیزی که او را از نویسندگان دیگر دوران خود متمایز کرد.

٤. لریس قوم‌نگار

علم قوم‌نگاری ظاهراً قدمت چندانی ندارد. اولین آثاری که از آن رسماً به‌عنوان تحقیقات قوم‌نگاشتی یاد می‌شود به اوایل قرن بیست بر می‌گردد. توماس نورتکوت و ج. اسپایت نویسندگان این آثار بودند؛ اما به‌اعتقاد آلن میشل بوایه که تحقیقاتی در زمینهٔ ارتباط میان ادبیات و قوم‌شناسی انجام داده، سفرنامه به‌عنوان گفتمانی شکل می‌گیرد که زایای آنچه که از آن به‌عنوان قوم‌شناسی یاد می‌کنند، می‌شود (بوایه، ۲۰۰۱). کارهای مارکو پولو در قرن دوازده و ژان-باتیست تاورنیه در قرن شانزده از اولین سفرنامه‌ها محسوب می‌شوند.

امروزه در محافل آنگلوساکسون، از لریس بیش از پیش به‌عنوان قوم‌نگار–مردم‌شناس یاد می‌کنند. هدایت‌شدنش به‌سوی علم قوم‌شناسی با تیرگی روابطش با سوررئالیست‌ها همراه شد. لریس با اعلام رسمی جدایی از سوررئالیسم و اشتغال در

1. Hewitt
2. Autobiographical act

مجلهٔ «اسناد» که به‌نوعی تبدیل به محفل و پناهگاهی برای مخالفان سوررئالیسم تبدیل شده بود، با مارسل گریول آشنا می‌شود. این ملاقات تبدیل به نقطهٔ عطفی در زندگی حرفه‌ای لریس می‌شود که وی را به قارهٔ سیاه سوق می‌دهد. البته علاقهٔ لریس به آفریقا به کشف موسیقی جاز در کافه‌های پاریس و هنر آفریقا در تئأتر بر می‌گردد.[1]

به دعوت مارسل گریول، لریس به گروه سفر اکتشافی آفریقا می‌پیوندد و به‌عنوان مسئول آرشیو استخدام می‌شود. این مأموریت که به مأموریت داکار–جیبوتی مشهور است از اقیانوس آتلانتیک تا دریای سرخ را در بر می‌گیرد. بلافاصله پس از شروع سفر، لریس اقدام به نوشتن یادداشت‌هایی می‌کند که مخفیانه به همسرش نیز می‌فرستد. تمام مشاهدات، اتفاقات و جزئیات سفر را یادداشت می‌کند.

در سانگا (مالی کنونی)، لریس زبان دوگون‌ها را مطالعه می‌کند و به نتایج جالبی می‌رسد که در کتاب *زبان سری دوگون‌ها* به چاپ می‌رسد. به‌نظر می‌رسد علاقهٔ قوم‌نگاران فرانسوی به هنر دوگون بی‌دلیل نباشد؛ زیرا شباهت‌های بسیاری با هنر سوررئالیستی در آن می‌توان یافت.

در گوندار (اتیوپی) آیین‌های جن‌های زار را بررسی می‌کند که موضوع اصلی کتابی تحت عنوان *جن‌زدگی و جنبه‌های تئأتری آن نزد اتیوپیایی‌های گوندار*[2] است. این اثر در ۱۹۵۸ چاپ شد.

پس از بازگشت از آفریقا، یادداشت‌های سفرش را به «سفر به آفریقا: از داکار تا جیبوتی» نزد آندره مالرو در نشر گالیمار می‌برد که به توصیهٔ مالرو تیتر آن را به *L'Afrique fantôme*[3] تغییر می‌دهد. بخش‌هایی از یادداشت‌های لریس در مجلات مختلف هم به چاپ می‌رسد. علی‌رغم تلاش‌های فراوان او، کارش چندان مورد توجه

---

۱. *احساساتی از آفریقا* (۱۹۱۰)، اثر ریمون روسل، از نمایشنامه‌هایی است که لریس در نوجوانی آن را می‌بیند و تاثیری زیادی بر جهت دادن خط فکری وی می‌گذارد.

2. Leiris, Michel, *La possession et ses aspects théâtraux chez les Ethiopiens de Gondar*, L'Homme, nouvelle série, rééd. Plon, 1958

3. Leiris, Michel, *L'Afrique fantôme*, Gallimard, 1934

منتقدان و حتی مارسل گریول قرار نگرفت. به‌اعتقاد گریول، این کار لریس ضربه‌ای به کار قوم‌شناسی در سرزمین‌های مستعمره وارد کرد. اما دریافت‌هایی که از آثار قوم‌شناسی لریس در آینده می‌شود، کاملاً خلاف این امر را ثابت می‌کنند.

کتاب *L'Afrique fantôme* مهم‌ترین رهاورد سفر آفریقایی لریس محسوب می‌شود که نه‌تنها توجه منتقدان قوم‌شناس بلکه منتقدان ادبی را هم به خود جلب کرده است. در همان ابتدای صفحهٔ اول، نویسنده جمله‌ای را از اتوبیوگرافی معروف ژان‌ژاک روسو، *اعترافات*، نقل می‌کند: «فقط من. قلبم را حس می‌کنم» ...

از طرفی مشاهده می‌کنیم که در این اثر قوم‌شناسی لریس نیز سایهٔ شعر همچون شبحی، بافت متنی را رها نمی‌کند؛ نوشته‌ای که بر حسب نیاز باید دارای عینیت علمی باشد. گویی فن شعری تبدیل به ابزاری برای بین خود، شناخت دیگری و بالطبع، شناخت خود می‌شود.

به‌اعتقاد لریس، کارهای قوم‌نگاری که تا آن زمان در اروپا چه توسط فرانسویان چه بریتانیایی‌ها صورت گرفت نه‌تنها کمک چندانی به شناخت فرهنگ و آداب و رسوم دیگری (آفریقایی) نکرده بود، بلکه همانا رابطه دوگانهٔ ارباب–برده در مطالعات قوم‌شناختی حفظ می‌شد. لریس در صدد از بین بردن و بر هم زدن تصویر نادرست و تخیلی است که از آفریقا و هنر آفریقایی در ذهن اروپایی سفیدپوست نقش بسته بود. وی با نوشتار خود و نوع نگاهی که به آفریقا و آفریقایی دارد، سعی در محو این تقابل دوگانه‌ای دارد که بر تفکر غرب حکم است. یک سوی این تضاد، که به‌اعتقاد لریس مفهومی ساختگی بیش نیست، اروپامحوری (خود) و سویهٔ دیگر آن همانا آفریقا و آفریقای بدوی (دیگری) است.

نزد لریس، نوشتن به‌معنای دغدغهٔ خاطر برای دیگری است که با میل پیوستن خود به دیگری همراه می‌شود. مضمون غیر و دیگری، نه‌تنها در اثر قوم‌شناسی لریس بلکه در شرح‌حال‌های وی نیز به‌چشم می‌خورد. در *قانون بازی*، روشن‌تر از هر اثر دیگری خواننده شاهد آن است که راوی از طریق ملحق شدن به دیگری به شناخت خود می‌رسد.

روت لارسون، منتقد اروپایی به‌صراحت معتقد بود که تیمی که به سرگروهی گریول کار می‌کرد دو هدف اصلی را دنبال می‌کرد: ۱. ایجاد رعب و وحشت؛ ۲. دزدیدن.[1] از طرفی، کلیفورد گیرتس، مردم‌شناس آمریکایی و ژان ژامن، قوم‌شناس‌مردم‌شناس معاصر فرانسوی، به جمع‌آوری اشیای قیمتی برای موزه‌های فرانسوی به‌خصوص موزهٔ قوم‌شناسی اشاره می‌کنند. ریویر و ریوه دو تن از همکاران گریول در این مأموریت مسئول آن بودند. موضوع دزدی در اپیزودی از کتاب *L'Afrique fantôme*، به‌شکلی استعاری به نگارش در می‌آید:

مردی که آبارناکات نامیده می‌شد با دوستانش سفر می‌کرد. نواری قرمز رنگ دور گردنش چسبیده بود و همراه خود لحافی قرمز رنگ و خری داشت. خرش را به پایش می‌بست و ملافه‌اش را برای خوابیدن پهن می‌کرد. یک روز در حالی که به خواب رفته بود، یکی از دوستانش بلند شد، نوار را از دور گردنش کند و به گردن خود چسباند، به‌آرامی آبارناکات را از جایش بلند کرد تا ملافهٔ قرمز را بیرون بکشد و خر را به پای خود بست. هنگامی که آبارکانات بیدار شد و مردی را دید که نوار قرمز به گردن دارد و خر را به پایش بسته و بر روی ملافه قرمز خوابیده، این چنین گفت: این مرد آبارناکات است و من چه کسی هستم؟ و گریان از جایش بلند شد.[2]

به‌اعتقاد لارسون، دزدیدن، از طرفی افسانهٔ سوبژکتیویتهٔ قوم‌شناسی غربی را تأیید می‌کند و از طرفی به آن اجازه می‌دهد که با این کار از هویت استعمارگر خود فاصله بگیرند. شاید دزدیدن به‌صورت پارادوکس‌وار روش اروپاییان برای رویارویی با گناه ناشی از استعمار است.[3]

سؤالی که می‌توان مطرح کرد این است که آیا لریس و به‌طور کلی اروپایی هویت خود را از دیگری نمی‌گیرد؟ به‌نظر می‌رسد که هویت خودی نه در تقابل با هویت دیگری قرار می‌گیرد بلکه با آن یکی شده و همان دیگری می‌شود. میشل لریس با

1. *Ethnography, Thievery, and cultural identity : A rereading of Michel Leiris's L'Afrique fantôme*
2. *Ibid.* p. 233
3. *Ibid*. p. 235

چنین نگاهی در کارهای قوم‌نگاری خود به نقد سیاست استعماری و نگاه استعمارگر به استعمارشده می‌پردازد و تفکر برتری‌جویانهٔ حاکم بر فلسفه غرب را در هم می‌شکند.[1] شاید به همین دلیل است که خشم مارسل گریول را بر می‌انگیزد چون قوم‌نگاری همواره برای توسعهٔ خود متوسل به استعمارگری بوده است. لریس با نقد سیاست‌های استعمارگرانه و همدردی با ملت مستعمره، مانعی برای ادامهٔ سفرهای ماجراجویانهٔ قوم‌شناسان اروپایی به قارهٔ سیاه می‌شود.

مسئله‌ای که دربارهٔ کارهای قوم‌نگاری لریس مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان رجوع به قوم‌نگاری را راهی برای شناخت خود دانست؟ و این امر ادعاهای علم‌گرایی قوم‌نگاری را زیر سؤال نمی‌برد؟

از همان ابتدای کتاب *L'Afrique fantôme*، خواننده شاهد راوی‌ایست که با ذهنیت و «ناخوداگاه فرهنگی»[2] خود محیط اطراف را مشاهده، بررسی و قضاوت می‌کند و از طریق ارتباطی که با زن و مرد آفریقایی برقرار می‌کند سعی در حذف شکاف فرضی موجود کرده و به شناختی نو از خود (چه به‌عنوان مرد و چه به‌عنوان انسان سفیدپوست اروپایی) دست می‌یابد. بی‌تردید، بعد ادبی و شعر، رنگ و روی غنایی به این کاوش نویسنده می‌بخشد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

امروزه نام لریس را با جریان‌های زیادی پیوند می‌دهند. رفت و آمدهای او با نویسندگان و شاعران بزرگ عصر خود، فعالیت‌های ادبی و سیاسی او در مکتب سوررئالیسم، حضورش در کنار اگزیستانسیالیست‌ها (به‌خصوص ژان پل سارتر و سیمون دوبووار)، تعاملات لریس با نویسندگان رمان نو و شباهت‌های که بین

---

۱. ادوارد سعید، منتقد فلسطینی، در کتاب خود در باب شرق شناسی، درباره تصور غرب از دنیای شرق به زیبایی سخن رانده است.

2. Albers, Irène, *Mimesis and Alterity : Michel Leiris's ethnography and poetics of spirit possession*, French Studies, Vol. LXII, No. 3, p. 273

نوشته‌های وی و رمان نو دیده می‌شود، همگی عواملی هستند که باعث می‌شوند از او به‌عنوان نویسنده‌ای بزرگ یاد شود.

گرچه برخی منتقدان ادبی، آثار او را به دفترچهٔ یادداشتی تشبیه می‌کنند که خاطرات روزانهٔ خود در آن را به‌جا گذاشته است، و در واقع لریس خود شرح‌حال‌نویسی بیش نیست، اما باید اذعان کرد این منتقدان نکات بسیاری ر، که به برخی از آن در نوشتار حاضر اشاره شده، نادیده می‌گیرند. استفادهٔ ماهرانه از زبان در دیالوگی[1] که میان حال و گذشته در جریان است، اشارات وی به اتفاقات سیاسی‌اجتماعی دوران خود (همچون جنگ‌های جهانی اول و دوم) و پیوند این وقایع با تجارب شخصی خود، با روح ادبی که در تک‌تک کلمات می‌دمد، همگی از عواملی هستند که باعث می‌شود از لریس نه‌تنها به‌عنوان خودشرح‌حال‌نویس بلکه یک شورشی بی‌بدیل یاد شود که در بطن نوآوری‌ها و دستاوردهای فراوانی این حوزه است.

شاید آن ویژگی‌ای که لریس را از دیگر نویسندگان متمایز می‌کند این باشد که هنر ادبی برای او، هم وسیله و هم هدف است که به‌کمک آن انسان و دنیا به‌جای تخریب یکدیگر، در اثری که وظیفه‌اش نشان دادن آن‌هاست، یکدیگر را کشف می‌کنند (پاولمه، ۱۹۹۰).

از سوی دیگر، عده‌ای از لریس به‌عنوان قوم‌نگار–مردم‌شناس یاد می‌کنند و کارهای او را در زمینهٔ قوم‌شناسی بیش از هر چیز دیگری تحلیل کرده‌اند. لریس اولین نویسندهٔ فرانسوی محسوب می‌شود که آشکارا از استعمارگری‌های دولت فرانسه در آفریقا سخن راند. آثاری همچون *پنج مطالعه در زمینه قوم‌نگاری*، *زبان مخفی دوگون‌های سانگا*، *نژاد و تمدن* و *L' Afrique fantôme* از جمله نوشته‌هایی هستند که در آن عینیت علمی مثال‌زدنی نویسنده، او را تبدیل به قوم‌نگاری تمام عیار می‌کند. لریس با مشاهده، تجربهٔ شخصی و یادداشت‌های علمی سیاست‌های

---

۱. به اعتقاد میشل بوتور، از برجسته‌ترین نویسندگان رمان نو، آثار لریس شرح حال دیالکتیکی هستند که در آن دیالوگی میان لریس در گذشته و حال در جریان است.

استعمارگرانهٔ اروپا را شدیداً نقد می‌کند و از آنجاست که خواسته یا ناخواسته وارد مباحث ایدئولوژیک می‌شود و از قوم‌نگاری خالص دور می‌شود.

نکتهٔ قابل بحث دیگری که کارهای قوم‌نگاری لریس را از دیگران متمایز می‌کند این است که فن شعری، ادبیات و زبان‌شناسی جایگاه خاصی را اشغال می‌کنند. کتابی که لریس در آن به بررسی و آنالیز زبان سری دوگون‌ها می‌پردازد، به همان اندازه که از قوم‌نگاری متأثر است، از فن شعری هم بهره می‌برد. میشل بوژور[1]، منتقد ادبی که روی اثر لریس تحقیقات گسترده‌ای انجام داده است، از این عمل لریس به‌عنوان قوم‌شعرشناسی یاد می‌کند و در صدد بررسی ارتباطی است که میان شعر و قوم‌شعرشناسی شکل می‌گیرد(بوژور، ۱۹۹۰).

همان‌طور که مشاهده می‌کنیم، شعر هم بر آثار منظوم و هم بر کارهای قوم‌نگاری لریس سایه افکنده و حضور آن به‌عنوان عنصری که در لایه‌های نوشتار نفوذ می‌کند و ماندگار می‌شود، احساس می‌شود.

ژان ژاک روسو، فیلسوف فرانسوی قرن هجدهم میلادی، در اظهار نظری جالب در کتاب *رساله‌ای دربارهٔ منشأ نابرابری میان انسان‌ها*، از ارتباط میان اتوبیوگرافی و مردم شناسی-قوم‌شناسی سخن گفته است. به‌نظر می‌رسد این دو (اتوبیوگرافی و مردم‌شناسی) به‌طو اجتناب‌ناپذیر مکمل یکدیگرند و برای ابراز خود وارد قلمرو یکدیگر می‌شوند و وضعیت پاراتوپیک به‌وجود می‌آورند.

بحث خود و ارتباط آن با دیگری در کانون توجه هر دو حوزه یعنی اتوبیوگرافی و قوم‌شناسی قرار می‌گیرد. در اتوبیوگرافی، «خود» به‌وضوح در بطن نوشتار قرار می‌گیرد و تبدیل به موضوعی محوری می‌شود. لریس در آثار اتوبیوگرافی‌اش «خود» را در دوره‌های مختلف زندگی مورد بررسی قرار می‌دهد و ساختار و تحولات آن را در مقاطع مختلف مطالعه می‌کند. جالب آنکه که قوم‌نگاری‌های لریس نیز به‌نوعی با نقد «خود» شروع می‌شوند. آفریقا همواره به‌عنوان مجموعه‌ای دیگر، متفاوت، بدوی و دست‌نیافتنی برای انسان سفیدپوست محسوب می‌شود. در قوم‌نگاری‌های لریس،

1. Michel Beaujour

به‌وضوح مشاهده می‌کنیم که چگونه «خود» هویتش را از «دیگری» بدوی می‌گیرد. در واقع آفریقایی همچون آینه‌ای برای او می‌شود و خود او همانا آفریقایی است.

نوشتار پیش رو بحث‌هایی ناتمام دربارهٔ تزلزل مرزها را باز می‌کند. آیا می‌توان ادعا کرد که تمام پروژهٔ لریس که رویکردهای مختلف از جمله شعر، روانکاوی، قوم‌نگاری و نقد هنری را ادغام می‌کند، به‌نوعی در خودشرح‌حال‌نویسی خلاصه می‌شود؟ و این اتوبیوگرافی به‌نوبهٔ خود به قوم‌نگاری «خود» و «دیگری» منتهی می‌شود؟ در چنین شرایطی شاهد محو شدن مرز میان ژانرها می‌شویم. یقیناً بحث و بررسی دربارهٔ نوشته‌های میشل لریس پایانی ندارد و منتقدان در قرن بیست و یکم، بیش از پیش تمایل به کشف زوایای تاریک و نقد نشدهٔ آثار او دارند.

کتابنامه

Albers, I. (2008). Mimesis and alterity: Michel Leiris's ethnography and poetics of spirit possession. *French Studies*, *62*(3), 271-289.

Beaujour, M. (1990). Leiris : Poétique et ethnopoétique [Leiris : Poetics and ethnopoetics]. *MLN*, *105*(4), 646-655.

Boyer, A. M. (2001). Littérature et ethnologie [Literature and ethnology]. *Klincksieck (revue de littérature comparée), 298*, 295-303.

Hewitt, L. (1983). Events in life and writing: The "autobiographical act" of Michel Leiris. *Romantic Review*, *74*, 485-493.

Larson, R. (1997). Ethnography, thievery, and cultural identity: A rereading of Michel Leiris's L'Afrique fantôme. *PMLA*, *112*(2), 229-242.

Leiris, M. (1934). *L'Afrique fantôme* [Phantom Africa]. Paris: Gallimard.

Leiris, M. (1939). *L'Age d'homme* [Manhood]. Paris: Gallimard.

Leiris, M. (1948). *La langue secrète des Dogons de Sanga* [The secret language of Dogons of Songa]. Paris: Travaux et mémoires de l'Institut d'Ethnologie de l'Université de Paris.

Leiris, M. (1948). *La règle du jeu* [Rule of the game]. Paris: Gallimard.

Leiris, M. (1958). *La possession et ses aspects théâtraux chez les Ethiopiens de Gondar* [The possession and its theatrical aspects]. Paris: Plon.

Leiris, M. (1982). 45 rue Blomet [45, Blomet street]. *Revue de Musicologie*, *68*(1/2), 57-63.

Maingueneau, D. (2004). *Discours littéraire; Paratopie et scène d'énonciation* [Literary discourse; Paratopie and the scene of enunciation]. Paris: Armand Colin.

Paulme, D. (1990). Michel Leiris, 1901-1990. *Cahiers d'Etudes Africaines, 30*(117), 5-6.

Said, E. (1985). *Orientalism: Western conceptions of the orient.* London: Penguin.

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.50262

رواسازی و بررسی پایایی پرسش‌نامهٔ فارسی هیجان‌ها برای معلمان زبان انگلیسی در ایران

غلام‌حسن خواجوی (دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
hkhajavy@gmail.com
بهزاد قنسولی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسندهٔ مسئول)
ghonsooly@um.ac.ir
آذر حسینی‌فاطمی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
azar.h.fatemi@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی و رواسازی پرسش‌نامه‌ای برای سنجش هیجان‌ها معلم‌هاست. بدین‌منظور، پرسش‌نامه‌ای آنلاین تهیه شد که ۳۲۶ معلم زبان انگلیسی در شهرهای مختلف ایران به آن جواب دادند. برای رواسازی پرسش‌نامه از دو روش نظریه کلاسیک اندازه‌گیری و نظریهٔ پاسخ‌سؤال استفاده شد. ابتدا، تک‌بعدی بودن پرسش‌نامه با تحلیل رش بررسی شد. سپس، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی داده‌ها انجام شد که شش خرده‌مقیاس را نشان داد. سپس، تحلیل عاملی تأییدی بر روی مدلی شش‌عاملی انجام شد که در نهایت روایی پرسش‌نامه را تأیید کرد. همچنین به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

کلیدواژه‌ها: هیجان‌ها، تحلیل رش، تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۷/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۱۶

۱. مقدمه

در سال‌های اخیر، پژوهش بر روی هیجان‌ها[1] مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (چانگ[2]، ۲۰۱۳، تاکسر و فرنزل[3]، ۲۰۱۵). هیجان‌ها نه‌تنها در بین دانش‌آموزان بلکه در میان معلمان نیز نقش مهمی ایفا می‌کند (فرنزل، ۲۰۱٤). با این وجود، اگرچه پژوهش‌های مختلفی در مورد هیجان‌ها دانش‌آموزان وجود دارد، اما مطالعات کمتری دربارهٔ معلمان انجام شده است. بنابراین، هیجان‌های که معلمان در کلاس‌ها تجربه می‌کنند کمتر مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، پژوهش‌هایی که هیجان‌های معلمان را بررسی کرده‌اند عمدتاً در حوزه‌های کلی آموزش بوده‌اند و به‌ندرت پژوهشی بر روی معلمان زبان انگلیسی صورت گرفته است (کووی[4]، ۲۰۱۱). به‌گفتهٔ شوتز و لی[5] (۲۰۱٤) برای اینکه فهم بهتری از آموزش و یادگیری زبان انگلیسی داشته باشیم، فهم هیجان‌ها معلم ضروری است.

علاوه بر این، تنها ابزاری که در حال حاضر برای سنجش هیجان‌ها معلمان وجود دارد تنها سه عامل هیجانی لذت، اضطراب و خشم را می‌سنجد. فرنزل (۲۰۱٤) در بررسی هیجان‌ها مختلف، شش هیجان را به‌عنوان رایج‌تری هیجان‌ها در میان معلمان مطرح می‌کند که علاوه بر سه هیجان ذکر شده، افتخار، شرم و خستگی نیز قرار می‌گیرند. اما ابزاری برای سنجش این سه هیجان دیگر وجود ندارد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر در گام اول طراحی و رواسازی پرسش‌نامه‌ای به‌منظور سنجش هیجان‌ها افتخار، شرم و خستگی و در گام دوم بررسی روایی و پایایی ترجمه فارسی پرسش‌نامهٔ هیجان‌ها فرنزل (۲۰۱٤) است. بدین‌منظور، از دو روش آماری نظریه کلاسیک اندازه‌گیری[6] و نظریه پاسخ‌سؤال[7] استفاده می‌شود. برای نظریهٔ کلاسیک

1. emotions
2. Chang
3. Taxer & Frenzel
4. Cowie
5. Schutz & Lee
6. Classical test theory
7. Item Response Theory

اندازه‌گیری، تحلیل عاملی اکتشافی[1] و تحیلی عاملی تأییدی[2] مورد استفاده قرار می‌گیرد. برای نظریهٔ پاسخ‌سؤال، از تحلیل رش[3] استفاده می‌شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

هیجان‌ها نقشی اساسی در کلاس‌ها برای دانش‌آموزان و معلمان دارند. به‌گفته هارگریوز[4] (۱۹۹۸)، تدریس عملی پر از هیجان است و هیجان‌ها بخش قابل توجهی از زندگی معلمان را در بر می‌گیرند. هیجان‌ها در کنار انگیزش و شناخت به‌عنوان سه طبقه‌بندی اساسی عملکرد ذهن در نظر گرفته شده‌اند (ساتن و ویتلی[5]، ۲۰۰۳). اهمیت بررسی هیجان‌ها معلم‌ها در ارتباط آن‌ها با عوامل فردی دیگر می‌باشد که هم مرتبط با معلمان و هم دانش‌آموزان است. به‌عنوان مثال، پژوهش‌های پشین نشان داده است که هیجان‌های منفی با فرسودگی معلم و عملکرد دانش‌آموزان در ارتباط است. تدریس شامل هیجان‌ها مثبت و منفی متفاوتی می‌شود. در بررسی هیجان‌ها مختلف میان معلم‌ها، فرنزل (۲۰۱٤)، شش هیجان را به‌عنوان رایج‌ترین هیجان‌ها نام می‌برد. این هیجان‌ها شامل لذت، اضطراب، خشم، افتخار، شرم، و خستگی می‌شود. در این میان، دو هیجان لذت و افتخار به‌عنوان هیجان‌ها مثبت، و چهار هیجان اضطراب، خشم، شرم، و خستگی به‌عنوان هیجان‌ها منفی در نظر گرفته می‌شوند.

لذت یکی از عمده هیجان‌های مثبت است که انسان‌ها آن را تجربه می‌کنند (اوهمن[6]، ۲۰۰۸). همچنین، لذت به‌عنوان رایج‌ترین هیجانی که معلم‌ها در کلاس تجربه می‌کند در نظر گرفته شده است (فرنزل، ۲۰۱٤). عوامل مختلفی باعث ایجاد لذت در معلمان می‌شود. در این میان، پیشرفت و رشد دانش‌آموزان به‌عنوان اصلی‌ترین عوامل لذت معلمان شناخته شده‌اند (هارگریوز، ۱۹۹۸). پژوهش‌های

1. Exploratory factor analysis
2. Confirmatory factor analysis
3. Rasch analysis
4. Hargreaves
5. Sutton & Wheatley
6. Oehman

پیشین نشان داده‌اند که تجربهٔ هیجان لذت تأثیر قابل توجهی در کاهش فرسودگی در معلمان داشته است (کلر، چانگ، بکر، گوتز، و فرنزل، ۲۰۱٤).

دیگر هیجان مثبت افتخار است که ارتباط تنگاتنگی با لذت دارد (چانگ، ۲۰۰۹). علت افتخار ممکن است خود معلم باشد یا دیگران (کلر و همکاران، ۲۰۱٤)، بدین‌معنا که علت افتخار ممکن است دستاوردهای خود شخص باشد یا دستاوردهای دیگران. افتخار همانند لذت، جزو هیجان‌هایی است که عمدتاً معلم‌ها تجربه‌اش می‌کنند، به‌ویژه وقتی که معلم‌ها پیشرفت شاگردان خود را می‌بینند (داربی[1]، ۲۰۰۸). نتایج پژوهش کارسون[2] (۲۰۰٦) نشان داد که بعد از لذت، افتخار رایج‌ترین لذتی است که معلمان تجربه می‌کنند.

هیجان‌های منفی نیز در میان معلم‌ها هنگام تدریس وجود دارد. خشم به‌عنوان رایج‌ترین هیجان منفی گزارش شده است (ساتن، ۲۰۰۷). عامل خشم در معلم‌ها غالباً به بدرفتاری دانش‌آموزان در کلاس نسبت داده می‌شود (ساتن و ویتلی، ۲۰۰۳). به‌عنوان مثال، تنبلی، عدم همکاری و بی‌توجهی دانش‌آموزان به‌عنوان عوامل خشم گزارش شده‌اند (کلر و همکاران، ۲۰۱٤). علاوه براین، معلم ممکن است در بیرون کلاس نیز به‌واسطهٔ عدم همکاری مؤسسه یا مدیران و همچنین رفتارهای نامناسب والدین احساس خشم کنند (ساتن، ۲۰۰۷).

دیگر هیجان منفی در میان معلم‌ها، اضطراب است (چانگ، ۲۰۰۹). برخلاف دیگر هیجان‌ها، اضطراب معلم‌ها بیشتر مورد بررسی پژوهشگران قرار گرفته است ولی بیشتر این پژوهش‌ها به دههٔ ۷۰ میلادی بر می‌گردند (اوهمن، ۲۰۰۸). اضطراب غالباً هنگامی رخ می‌دهد که معلم‌ها با موقعیت‌های ناآشنا و همچنین تهدیدآمیز مواجه می‌شوند (فرنزل، ۲۰۱٤). علاوه براین، پژوهش نشان داده است که معلم‌های تازه‌کار بیشتر از معلم‌های باتجربه دچار اضطراب می‌شوند (چانگ، ۲۰۰۹، هارگریوز، ۲۰۰٤).

1. Darby
2. Carson

شرم نیز یکی دیگر از هیجان‌ها منفی است که از آن به‌عنوان هیجان خودآگاه[1] نام برده می‌شود (فرنزل، ۲۰۱٤). از آنجا که بسیاری از معلم‌ها به تدریس خود بسیار متعهد هستند، احتمال اینکه احساس شرم کنند زیاد است. علت شرم ممکن است قضاوت‌های منفی دیگران باشد (بیبی[2]، ۲۰۰۲). به‌عنوان مثال، در کلاس درس اگر معلم احساس شاگرانش نگاه منفی به او و کارش داشته‌اند، احتمال دارد احساس شرم کند (فرنزل، ۲۰۱٤). همچنین پژوهش نشان داده است که شرم بیشتر بعد از اتمام کلاس و هنگامی که معلم به کلاس‌های قبل می‌اندیشد، احساس می‌شود (هارگریوز و تاکر[3]، ۱۹۹۱).

خستگی نیز دیگر هیجان منفی است که از آن به «هیجان ساکت» یاد می‌شود (پرکینز و هیل[4]، ۱۹۸۵، فرنزل، ۲۰۱٤). پژوهش‌های بسیار اندکی در حوزهٔ تربیت معلم‌ها دربارهٔ خستگی صورت گرفته است، به‌همین دلیل ماهیت آن به‌خوبی مشخص نشده است (تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۵). در پژوهشی که بکر[5] (۲۰۱۱) بر روی معلم‌ها انجام داد، گزارش شد که معلم‌ها در ۲٦ درصد مواقع، احساس خستگی می‌کردند که نشان‌دهندهٔ اهمیت و رواج این هیجان است.

۳. روش پژوهش

۳. ۱. اهداف تحقیق

فرنزل، پکرون، و گوتز[6] (۲۰۱۳) پرسش‌نامه‌ای طراحی کرده‌اند که سه هیجان لذت، خشم و اضطراب را می‌سنجد، اما هیجان‌های افتخار، شرم، و خستگی در میان این هیجان‌ها نیستند؛ لذا، هدف این پژوهش طراحی و رواسازی پرسش‌نامهٔ هیجان‌ها به زبان فارسی است که بتوان هیجان‌های معلم‌ها را در کلاس سنجید.

1. Self-conscious
2. Bibby
3. Hargreaves & Tucker
4. Perkins & Hill
5. Becker
6. Frenzel, Pekrun, & Goetz

۳. ۲. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر ۳۲٦ معلم زبان انگلیسی از شهرهای مختلف ایران بودند که در مؤسس‌های خصوصی به تدریس زبان انگلیسی مشغول بودند. از این میان، ۲۲۷ معلم زن و ۹۵ معلم مرد بودند و ۵ نفر جنسیت خود را مشخص نکردند. دامنهٔ سنی معلم‌ها بین ۲۰ تا ٤۰ سال بود (میانگین سنی ۲۷/۸۸ و انحراف‌معیار سنی ٤/۲۰). تجربهٔ تدریس معلم‌ها بین ۱ تا ۲۱ سال بود (میانگین تدریس ۵/۹۳ و انحراف‌معیار تدریس ۳/۹۲).

پرسش‌نامه به‌صورت آنلاین برای ۹۳٤ معلم زبان انگلیسی که از طریق تماس شخصی پژوهشگران یا سایت linkedin مشخص شده بودند فرستاده شد. از این میان، ۳۲٦ نفر به پرسش‌نامه پاسخ دادند.

۳. ۳. ابزارهای پژوهش

فرنزل و همکاران (۲۰۱۳) پرسش‌نامه‌ای برای سنجش هیجان‌های معلم را طراحی کردند که در آن سه هیجان لذت، خشم و اضطراب سنجیده می‌شود. هر خرده‌مقیاس شامل چهار گویه می‌شود. این پرسش‌نامه را مترجمی به فارسی ترجمه کرد و سپس مترجمی دیگری آن را به انگلیسی برگرداند تا با نسخهٔ اصل تطبیق داده شود و نسخهٔ نهایی فارسی ارائه شد. همچنین پژوهشگران پژوهش پیش رو، با بررسی پژوهش‌های قبلی، برای هر یک از هیجان‌های افتخار، شرم و خستگی، چهار گویه طراحی کردند. کل پرسش‌نامه شامل ۲٤ گویه است و در قالب لیکرت شش‌تایی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است.

۳. ٤. تحلیل داده‌ها

برای تحلیل و بررسی داده‌ها، داده‌های جمع‌آوری‌شده وارد نرم‌افزار SPSS 18 شد. برای بررسی تک‌بعدی بودن[1] پرسش‌نامه از تحلیل رش در نرم‌افزار Winsteps استفاده شد. سپس، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد تا خرده‌مقیاس‌های موجود

1. unidimentionality

در پرسش‌نامهٔ هیجان‌ها مشخص گردند. در نهایت، تحلیل عاملی تأییدی، نرم‌افزار Mplus 6 به‌کار گرفته شد تا ساختار عاملی[1] پیدا شده در تحلیل عاملی اکتشافی را تأیید کند. همچنین به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد.

٤. نتایج

برای بررسی تک‌بعدی بودن پرسش‌نامه، از تحلیل رش استفاده شد. بدین‌منظور، از ضریب MNSQ استفاده شد به‌طوری که اگر ضرایب به‌دست‌آمده در دامنهٔ ۰/۷۰ تا ۱/۳۰ باشند، نشان‌دهنده متناسب بودن گویه‌ها و همچنین تک‌بعدی بودن پرسش‌نامه‌اند (باند و فاکس، ۲۰۰۷). نتیجهٔ تحلیل در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱ نشان می‌دهد که ضریب MNSQ برای تمامی گویه‌ها در دامنهٔ مورد نظر قرار دارد. بنابراین، تک‌بعدی بودن پرسش‌نامه تأیید می‌شود.

جدول ۱. نتیجهٔ تحلیل رش برای گویه‌های پرسش‌نامه

گویه	ضریب MNSQ
۱	۱/۲۹
۲	۱/۲۸
۳	۱/۲٤
٤	۱/۰٦
٥	۰/۷۷
٦	۰/۷٦
۷	۰/۷۳
۸	۰/۹۸
۹	۱/۱۷
۱۰	۰/۸۷
۱۱	۰/۹۹
۱۲	۱/۲۲

1. Factor structure

ادامه جدول ۱

گویه	ضریب MNSQ
۱۳	۱/۱۸
۱٤	۰/۸٦
۱۵	۱/۱۳
۱٦	۰/۹۷
۱۷	۰/۸۷
۱۸	۰/۷۸
۱۹	۰/۸۱
۲۰	۱/۰۱
۲۱	۱/۱۷
۲۲	۰/۹۲
۲۳	۰/۹۱
۲٤	۰/۸٤

سپس تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد. بدین‌منظور، در ابتدا دو تست KMO و آزمون کرویت بارتلت[1] بررسی شدند تا مشخص گردد داده‌ها برای تحلیل عاملی متناسب هستند. از آزمون KM0 برای تأیید کفایت حجم نمونه استفاده شد که در این پژوهش ۸۹. بود که از مقدار تعیین‌شده ۰/۷۰ بیشتر بود. همچنین آزمون کرویت بارتلت نشان داد که همبستگی مناسبی بین عامل‌ها برای انجام تحلیل عاملی وجود دارد (χ^2= 02/2784, p<.001). روش تحلیل مؤلفه‌های اساسی با چرخش VARIMAX بر روی داده‌ها انجام شد. معیار حفظ گویه‌ها، مقدار ویژهٔ بیشتر از ۱، بار عاملی بیشتر از ۰/۳۵ و آزمون اسکری[2] بود. نتیجهٔ تحلیل عاملی اکتشافی، شش خرده‌مقیاس را نشان داد. نتایج تحلیل عاملی در جدول ۲ آمده است.

1. Batlett test of sphericity
2. Scree test

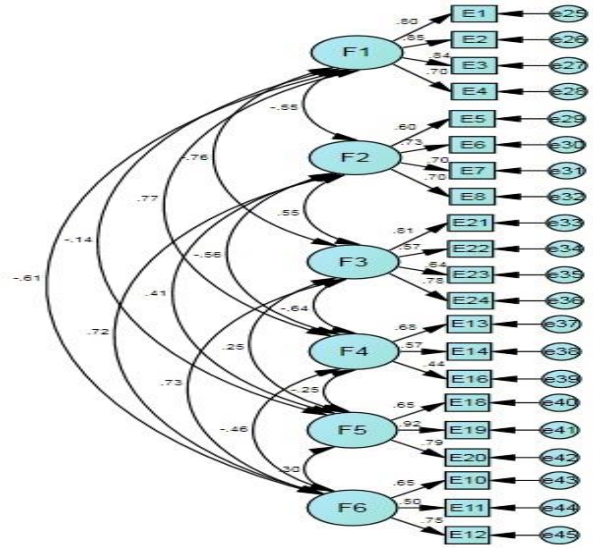
جدول ۲. تحلیل عاملی اکتشافی بر روی پرسش‌نامهٔ هیجان‌های معلم

گویه	لذت	اضطراب	خشم	افتخار	شرم	خستگی
۱	۰/۸۳					
۲	۰/۸۰					
۳	۰/۷٦					
٤	۰/۷۱					
٥		۰/۷٥				
٦		۰/۷٥				
۷		۰/۷٥				
۸		۰/٥٤				
۱۰			۰/۷۳			
۱۱			۰/۷۷			
۱۲			۰/۳۸			
۱۳				۰/٤٥		
۱٤				۰/٥۹		
۱٦				۰/٦٦		
۱۸					۰/۷۸	
۱۹					۰/۸۷	
۲۰					۰/۸٤	
۲۱						۰/٥۹
۲۲						۰/٥۱
۲۳						۰/۷۹
۲٤						۰/۷٤

بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، یک گویه از هر یک از سه خرده‌مقیاس خشم، افتخار و شرم حذف شد. دلیل حذف این گویه‌ها، بار عاملی کمتر از ۰/۳۵ بود. در نهایت، تحلیل عاملی تأییدی که زیرمجموعهٔ مدل‌سازی معدلات ساختاری[1] است، استفاده شد تا ساختار عاملی را که در تحلیل عاملی اکتشافی مشخص شد، تأیید کند. برای انجام تحلیل عاملی تأییدی، از نرم‌افزار Mplus 6 استفاده شد.

1. Structural equation modeling

بدین‌منظور، یک مدل شش‌عاملی هیجان‌ها مشخص گردید. سه گویه‌ای که در تحلیل عاملی اکتشافی حذف شده بودند در مدل گنجانده نشدند. به‌منظور بررسی برازش مدل، از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. در مدل‌سازی معادلات ساختاری، شاخص‌های برازندگی متفاوتی وجود دارد که در پژوهش کنونی از نسبت مجذور کای به درجهٔ آزادی[1]، شاخص توکر-لوییز[2]، شاخص برازندگی تطبیقی[3] و شاخص ریشهٔ میانگین مجذورات تقریب[4] استفاده شد. بر این اساس، نسبت مجذور کای به درجه آزادی می‌بایست کوچک‌تر از ۳، شاخص توکر-لوییز و شاخص برازندگی تطبیقی بیشتر از ۰/۹۰، و شاخص ریشهٔ میانگین مجذورات کمتر از ۰/۰۸ باشد. نتیجه تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که ساختار عاملی پرسش‌نامهٔ هیجان‌ها از برازش کافی برخوردار است. جدول ۳ خلاصهٔ شاخص‌های برازندگی را نشان می‌دهد. بارهای عاملی در شکل ۱ مشخص است. تمام بارهای عاملی بالای عدد پیشنهاد شدهٔ ۰/۴۰ می‌باشند.



شکل ۱. مدل تحلیلی عاملی تأییدی پرسش‌نامهٔ هیجان‌ها

1. Chi-square/degree of freedom
2. TLI
3. CFI
4. RMSEA

F1=لذت, F2= اضطراب, F3= خستگی, F4= افتخار, F5= شرم, F6= خشم

جدول ۳. ضرایب برازش مدل

	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
مدل نهایی	۲/۰۶	۰/۹۳	۰/۹٤	۰/۰۵

در نهایت، پایایی شش خرده‌مقیاس سنجیده شد. بدین‌منظور از ضریب الفای کرونباخ استفاده شد. نتیجهٔ تحلیل پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در جدول ٤ آمده است. همانطور که این جدول نشان می‌دهد، به جز دو خرده‌مقیاس خشم و افتخار که ضریب آلفای کرونباخ برای آن‌ها کمتر از ۷۰. است، بقیه خرده‌مقیاس‌ها از پایایی بالایی برخوردارند. بنابراین، نتایج مربوط به این دو خرده‌مقیاس می‌بایست با احتیاط بیشتری تفسیر شود.

جدول٤. ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه هیجان‌ها معلم

خرده‌مقیاس	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
لذت	٤	۰/۸۸
اضطراب	٤	۰/۷۸
خشم	۳	۰/٦۸
افتخار	۳	۰/٦٤
شرم	۳	۰/۸۳
خستگی	٤	۰/۷۹

همچنین، آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف‌معیار، ضریب چولگی و کشیدگی برای هر شش مقیاس در جدول ۵ قابل مشاهده است.

جدول ۵. آمار توصیفی برای خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه هیجان‌ها معلم

	میانگین	انحراف‌معیار	چولگی	کشیدگی
لذت	۵/۱۵	۰/۷٦	-۱/۱۰	۱/۸۳
اضطراب	۲/٤۱	۰/۸٤	۰/۹۸	۱/۰٤

ادامه جدول ۵

	میانگین	انحراف‌معیار	چولگی	کشیدگی
خشم	۱/۷٤	۰/۷۸	۱/۲٦	۱/۵۱
افتخار	٤/۹۸	۰/٦٦۰	−۰/۸٤	۱/٤٦
شرم	۲/۵۱	۱/۱٤	.۹۳	۰/٤۳
خستگی	۱/۸٦	۰/۷۹	۰/۸۹	۰/۱۸

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، لذت با میانگین ۵/۱۵ رایج‌ترین هیجان و خشم با میانگین ۱/۷٤ کمترین هیجانی است که معلم‌های زبان انگلیسی در کلاس تجربه می‌کنند. در کل، میانگین هیجان‌های مثبت بیشتر از میانگین هیجان‌های منفی در میان معلمان زبان انگلیسی در ایران است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی پرسش‌نامهٔ فارسی هیجان‌ها برای معلم‌ها و رواسازی و بررسی پایایی آن بود. بدین‌منظور، پرسش‌نامه‌ای فارسی تهیه شد و ۳۲٦ معلم زبان انگلیسی از شهرهای مختلف ایران به پرسش‌نامهٔ آنلاین پاسخ دادند. پرسش‌نامهٔ اولیه ۲٤ گویه داشت.

در این پژوهش از دو روش مختلف آماری نظریهٔ کلاسیک اندازه‌گیری و نظریهٔ پاسخ‌سؤال استفاده شد. در ابتدا، ۲٤ گویه با استفاده از روش تحلیل رش مورد بررسی قرار گرفت تا تک‌بعدی‌بودن پرسش‌نامه تأیید شود. بدین‌منظور، ضریب MNSQ هر گویه جداگانه بررسی شد و نتیجه تحلیل رش تک‌بعدی‌بودن پرسش‌نامه را تأیید کرد. سپس، ۲٤ گویه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی تحلیل شدند تا خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه مشخص شود. در نتیجه، تحلیل عاملی اکتشافی شش خرده‌مقیاس را نشان داد که با شش هیجان مد نظر پژوهشگران این تحقیق تطابق داشت. با وجود این، سه خرده‌مقیاس به‌دلیل بار عاملی کم از پرسش‌نامه حذف

شدند. این سه گویه مربوط به خشم، افتخار و شرم می‌شدند که در واقع از هر کدام از این هیجان‌ها یک گویه حذف شد.

در نهایت، برای تأیید ساختار عاملی پرسش‌نامه که در تحلیل عاملی اکتشافی مشخص شده بود، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتیجهٔ تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که داده‌ها به‌خوبی با شش خرده‌مقیاس برازش دارند و همچنین ضرایب برازش مدل بیشتر از مقادیر تعیین‌شده بود.

بنابراین، از سه تحلیل مختلف استفاده شد تا روایی پرسش‌نامهٔ هیجان‌های معلم بررسی شود و هر سه تحلیل بیانگر روایی مناسب این پرسش‌نامه بودند. برای بررسی پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نشان داد خرده‌مقیاس‌ها از پایایی کافی برخوردارند. شایان ذکر است که دو خرده‌مقیاس خشم و افتخار دارای ضریب آلفای کمتری نسبت به بقیهٔ خرده‌مقیاس‌ها بودند.

همچنین نتیجهٔ آمار توصیفی نشان داد که همانند پژوهش‌های قبلی، هیجان‌های مثبت رایج‌تر از هیجان‌های منفی‌اند (کلر، چانگ، و همکاران، ۲۰۱٤، تاکسر و فرنزل، ۲۰۱۵). در این میان، لذت رایج‌ترین هیجان مثبت و شرم رایج‌ترین هیجان منفی بود. بنابراین، معلم‌های زبان انگلیسی در ایران عمدتاً از تدریس خود لذت می‌برند، با این حال احساسات منفی همچون شرم و اضطراب را نیز در حین تدریس تجربه می‌کنند.

نتایج این پژوهش، کابردهایی عملی برای پژوهشگران و مدیران مؤسسات نیز دارد. پرسش‌نامهٔ طراحی‌شده در این پژوهش می‌تواند برای سنجش هیجان‌های معلم‌ها در ایران به‌کار گرفته شود. بدین‌منظور، پژوهشگران می‌توانند از پرسش‌نامه‌ای با روایی و پایایی مناسب بهره ببرند. همچنین، مدیران مؤسسات زبان می‌توانند با استفاده از این پرسش‌نامه از هیجان‌های معلم‌هایشان آگاه شده و اقدامات لازم را جهت کمک به آن‌ها انجام دهند.

نتایج این پژوهش می‌بایست با در نظر گرفتن برخی محدودیت‌ها تفسیر شود. هیجان‌هایی که در این پرسش‌نامه سنجیده شد تمامی هیجان‌های معلم‌ها را در بر نمی‌گیرد. پژوهش‌های آینده می‌توانند برای هیجان‌های دیگر همچون خوشحالی و

سردرگمی پرسش‌نامه‌ای طراحی کنند. همچنین، در این پژوهش تنها به بررسی پیشینه برای طراحی گویه‌ها اکتفا شد. روش‌های کیفی همچون مصاحبه با معلم‌ها و مشاهدهٔ کلاس‌ها نیز می‌توانند به درک بهتر ما از هیجان‌هایی که معلم‌ها تجربه می‌کنند، کمک کنند. علی‌رغم این محدودیت‌ها، پژوهش حاضر گامی برای طراحی پرسش‌نامهٔ فارسی هیجان‌های معلم و رواسازی و بررسی پایایی آن در میان معلم‌های زبان بود.

پیوست (پرسش‌نامه هیجان‌های معلم)

۱	از تدریس لذت می‌برم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۲	آن قدر از تدریس لذت می‌برم که با خوشحالی برای درس‌ها آماده می‌شوم و آن‌ها را تدریس می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۳	با اشتیاق تدریس می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
٤	وقتی که تدریس می‌کنم برای شاد بودنم دلیل دارم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
٥	هنگام تدریس احساس تنش و استرس دارم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
٦	اغلب نگران این هستم که تدریسم خوب پیش نمی‌رود.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۷	آماده شدن برای تدریس اغلب من را نگران می‌کند.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۸	وقتی که به تدریس فکر می‌کنم احساس ناراحتی می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۹	معمولاً برای عصبانی‌بودن هنگام تدریس دلیل پیدا می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱۰	اغلب در هنگام تدریس احساس عصبانیت می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱۱	گاهی اوقات هنگام تدریس واقعاً از کوره در می‌روم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦

۱۲	به طور کلی، تدریس من را کلافه و عصبی می‌کند.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱۳	به تدریسم افتخار می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱٤	به پیشرفت دانشجویانم در کلاس‌هایم احساس افتخار می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱٥	در مورد تدریس خوبم در کلاس‌هایم با همکارانم صحبت می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱٦	به دانشم در تدریس افتخار می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱۷	از تدریسم احساس شرمندگی می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱۸	وقتی نمی‌توانم سؤال‌های دانش‌آموزانم را جواب دهم، احساس شرمندگی می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۱۹	از اینکه نمی‌توانم منظورم را به خوبی هنگام تدریس بیان کنم، احساس شرمندگی می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۲۰	از آنجا که نمی‌توانم تدریس باکیفیتی در کلاس داشته باشم احساس خجالت می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۲۱	به‌نظر من تدریس خسته‌کننده است.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۲۲	هنگام تدریس اینقدر زمان کند می‌گذرد که مدام ساعت را نگاه می‌کنم.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۲۳	کتاب و مواد آموزشی برایم خسته کننده است.	۱	۲	۳	٤	٥	٦
۲٤	دانش‌آموزان و محیط کلاس مرا کسل و خسته می‌کند.	۱	۲	۳	٤	٥	٦

کتابنامه

Becker, E. S. (2011). *Teacher's emotion in the classroom and how they relate to emotional exhaustion - An experience-sampling analysis.* Konstanz: Universität Konstanz.

Bibby, T. (2002). Shame: An emotional response to doing mathematics as an adult and a teacher. *British Educational Research Journal, 28*(5), 705-721.

Butz, N. T., Stupnisky, R. H., & Pekrun, R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: A control-value approach. *Research in Learning Technology, 23*, 26-97.

Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout.* Indiana: Purdue University.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation, and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817.

Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 235-242.

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1160-1172.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2013). *Emotions questionnaire for teachers (EQT) - User's manual*. University of Munich: Department of Psychology.

Hargeaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education, 7*(5/6), 491-505.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management, 24*(3), 287–309.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-10.

Oehman, A. (2008). Fear and anxiety. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 709-729). New York: The Guilford Press.

Schutz, P. A. & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication, 27, 169-186.*

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 259–274). Boston: Elsevier.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78-88.

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.67178

تزئین‌های اسطوره‌ای در افسانهٔ *سن ژولین مهمان‌نواز* اثرگوستاو فلوبر با تکیه بر اسطوره- نقد و اسطوره- تحلیل

علی عباسی (استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه شهید بهشتی، نیمه‌وقت دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

aliabbassi1344@yahoo.fr

جعفر جهانگیر میرزا حسابی (استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران)

jaf.mirza_hessabi@iauctb.ac.ir

چکیده

هدف از این مقاله ارائه روش‌شناسی ژیلبر دوران و پیاده کردن آن به‌صورتی روش‌مند و علمی روی اثری از گوستاو فلوبر (*سه قصه، افسانهٔ سن ژولین مهمان‌نواز*) است. در واقع، با تحلیل این اثر، هدف یافتن معنا از خلال این اثر است. نگارندگان این مقاله سعی دارند این روایت را بر اساس روش اسطوره-نقد و اسطوره-تحلیل بررسی کنند تا بتوانند به این پرسش پاسخ دهند: نظام تخیلی فلوبر در این روایت چگونه تولید معنا می‌کند؟ این نظام تخیلی الهام گرفته از کدام اسطوره است؟ و چرا این یا آن تصویر به ذهن تحمیل شده است و چه تصاویر دیگری را به‌صورت بافتی فرا می‌خواند یا چه نحو تخیلی را نشان می‌دهد. برای پاسخ به این پرسش بنیادین فرض را بر این گذاشته‌ایم که از آن‌جائی که هر اثر ناب ادبی الهام گرفته از بافت گفتمانی و فرهنگی خود است و الهام گرفته از اسطوره‌های همان فرهنگ است، پس بخش اول این اثر باید از اسطوره‌های قهرمانی و بخش دوم آن باید از اسطوره‌های مذهبی شکل گرفته باشد.

کلیدواژه : اسطوره-تحلیل، اسطوره نقد، تخیل، ساختارهای اسرار آمیز، ساختارهای چرخه ای، ساختارهای قهرمانی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۰۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۲۵

۱. مقدمه

تحلیل تخیل‌شناسان از ادبیات بر مسئلهٔ دریافت و پذیرش پایه‌ریزی شده است. به‌همین خاطر باید در هنگام خوانش یک روایت با این فرض حرکت کرد که آنچه توجه خواننده را جلب می‌کند، همان وجه مشترک بین روایت و اسطوره است و اسطوره نظام «معنایی پویایی است که تشکیل شده از نمادها، کهن‌الگوها و محرکه‌ها» (دوران[1]، ۱۹۹٦ ص. ٦٤). در واقع، یکی از روش‌هایی که قادر است منتقد را به عمق معنای یک متن برساند «اسطوره-نقد»[2] و به‌دنبال آن «اسطوره-تحلیل»[3] است. برای رسیدن به این معنای ژرف و همچنین برای رسیدن به مضمون اصلی آثار یک نویسنده و شاعر، باید در جستجوی واژه‌های تکراری و تصاویر تخیلی تکراری یا تشخیص گروه‌های نمادینی بود که با حرکت‌ها یا ژست‌های اصلی در ارتباط هستند؛ هم‌چنین، باید در جستجوی اشیای برگزیده‌ای بود که به دور آن‌ها یک‌سری از نمادها شکل می‌گیرند و سعی می‌کنند به‌صورت طبیعی متجلی شوند. عملاً، با این کار، از یک سو خوشه‌های تخیلی **را در یک اثر ادبی** به‌دست می‌آوریم، یعنی مجموعه‌ای از نمادهای را که از یک کهن‌الگو سرچشمه گرفته‌اند و تلاش دارند این کهن‌الگو را گسترش دهند. از سوی دیگر، با این عمل تلاش می‌کنیم هم‌شکلی‌ها[4] یا دوقطبی‌ها[5] را از میان تصاویر تعریف کنیم؛ یعنی قوانینی که نمادهای گوناگون را رهبری می‌کنند تا هم‌دیگر را متقابلاً فرابخوانند و هم‌زمان این نمادها به دور یک هستهٔ سازمان‌دهنده متمایل می‌شوند تا انسجام درونی این اثر و این نظام تخیلی را نشان دهند. اسطوره-نقد و اسطوره-تحلیل یکی از این روش‌هاست که به خواننده کمک می‌کند به این مضامین اصلی و واژه‌های تکراری معناساز برسد.

1. Durand
2. mythocritique
3. mythanalyse
4. isomorphismes
5. polarisations

با الهام از روش ژیلبر دوران، در مقاله‌های قبلی، در حوزهٔ تخیل‌شناسی به تحلیل روایت‌های ایرانی و خارجی پرداختیم و این بار، در این مقاله و در ادامهٔ پژوهش‌های متمرکز خود، افسانهٔ *سن ژولین مهمان‌نواز* از گوستاو فلوبر را انتخاب نمودیم. تحلیل ژیلبر دورانی در ادبیات بر پرسش پذیرش و دریافت استوار است. اصل و بنیاد تحلیل ژیلبر دورانی بر این است که آن‌چه توجه خواننده را جلب می‌کند، همان شباهت‌های روایت با اسطوره است و اسطوره-نقد در پی آن است بداند آن ارتباط و هماهنگی ریشه‌ای و پیوستگی‌های عمیقی که اسطوره‌های بنیانی بر متن تحمیل می‌کنند کدام هستند. برای روشن‌شدن این مسئله، مطالعهٔ خود را با اثر نام‌برده در بالا آغاز می‌کنیم. این نمونه این توانائی را به ما می‌دهد که بفهمیم چه سود نقادآن‌های می‌توان از ساختارهای تخیل برد.

فلوبر دومین روایت کتاب *سه قصه*، *افسانهٔ سن ژولین مهمان‌نواز* را از نقاشی‌های پنجرهٔ کلیسای شهر روآن تخیل کرده و آن را نوشته است. نگارندگان این مقاله سعی دارند این روایت را براساس روش اسطوره-نقد و اسطوره-تحلیل بررسی کنند تا بتوانند به این پرسش‌ها پاسخ دهند: نظام تخیلی فلوبر در این روایت چگونه تولید معنا می‌کند؟ این نظام تخیلی الهام گرفته از کدام اسطوره است؟ و چرا این یا آن تصویر به ذهن تحمیل شده است و چه تصاویر دیگری را به‌صورت بافتی فرا می‌خواند یا چه نحو تخیلی را نشان می‌دهد؟ برای پاسخ به این پرسش‌های بنیادین فرض را بر این گذاشته‌ایم که از آن‌جائی که هر اثر ناب ادبی الهام گرفته از بافت گفتمانی و فرهنگی خود است و نیز الهام گرفته از اسطوره‌های همان فرهنگ است، پس بخش اول این اثر باید از اسطوره‌های قهرمانی و بخش دوم آن باید از اسطوره‌های مذهبی شکل گرفته باشد. با الهام از اسطورهٔ مربوط به خود، قاعدتاً همان چینش و نحو، تکرار می‌شود با این تفاوت که فیگورها متفاوت می‌شوند. به‌همین منظور، ابتدا مفاهیم و روش اسطوره-نقد و اسطوره-تحلیل معرفی خواهد شد و آن‌گاه به تحلیل روایت *افسانهٔ سن ژولین مهمان‌نواز* اثر فلوبر خواهیم پرداخت تا نگارندگان این مقاله بتوانند به پرسش‌های مطرح شده، پاسخ گویند.

۲. بحث

ژیلبر دوران، برای بنای اسطوره-نقد، نقد تخیل مادی را که در ارتباط با اندیشهٔ گاستون باشلار است رها می‌کند تا بتواند رویکرد و روش جدیدی را تحت عنوان اسطوره-نقد و اسطوره-تحلیل بنا نهد. در واقع، یکی از ویژگی‌های اصلی تفکر دوران تداوم همیشگی افکار اوست. خوانندهٔ آثار ژیلبر دوران دائماً پیوستگی و تداومی را در روش‌های نقد ادبی او مشاهده می‌کند. به‌عنوان نمونه، ویژگی مشترک و همیشگی در مطالعات و بررسی‌های گوناگون او اسطوره است؛ اسطوره موضوع و مضمون اصلی در تحقیقات اوست. روش‌شناسی نقد ادبی ژیلبر دوران پایه‌ریزی بر ارزش‌گذاری دوبارهٔ شناخت‌شناسی اسطوره می‌باشد. ارزش‌گذاری که تا اوایل قرن بیستم بر اثر مثبت‌گرائی پرومته‌ای در کشورهای اروپایی به فراموشی سپرده شده بود. آثار دوران یکی از بهترین روش‌های ارائهٔ تفکر اسطوره‌ای است. هم اسطوره و هم تخیلات، نقطهٔ آغاز و پایان هر تحقیق علمی و هنری برای ژیلبر دوران است. یعنی این‌که، اسطوره و تخیلات همچون چهارراهی هستند که در آن مسائل تاریخی، اجتماعی و فلسفی با انگیزه‌های روان‌شناختی در یکدیگر وارد می‌شوند. در روش نقد ادبی دوران، خواندن اسطوره، کلیدی است برای درک اثر ادبی، هنری و حتی علمی و فنی. بر این اساس می‌توان ادعا کرد که اثر انسانی، عمل دوباره‌سازی اسطوره است. ژیلبر دوران می‌گوید: «در اثر بزرگ هنری، خصوصاً ادبی، خود اثر، گفتار اثر، بافت‌های اثر خود اسطوره را ... می‌سازد یا دوباره سازی می‌کند.» (دوران. ۱۹۷۹، ص. ۱٦۹) به همین دلیل اسطوره ارائه‌دهندهٔ بسیار خوبی از ساختارهای نظام تخیل است.

در کتاب *ساختارهای انسان شناسی تخیل، مقدمه بر کهن‌الگوشناسی عمومی و خصوصاً در صورت‌های اسطوره‌ای و شکل‌های اثر، از نقد اسطوره‌ای به تحلیل اسطوره‌ای*، ژیلبر دوران به اهمیت اسطوره در نقد ادبی می‌پردازد و نقد ادبی‌اش را «اسطوره-نقد» و «اسطوره-تحلیل» می‌نامد. در واقع، نقد او، ابتدا، حرکتی است از نقد روانکاوی به اسطوره-نقد و، آن‌گاه، به طرف اسطوره-تحلیل.

دوران بر خلاف بسیاری از اندیشمندان بر این باور است که «بین تصاویر و صحنه‌های اسطوره‌ای یونان باستان که دارای دلالت معنایی هستند و نظام‌های جدید روایت‌های فرهنگی امروزی همچون ادبیات، هنرهای زیبا، ایدئولوژی و تاریخ ... جدایی وجود ندارد» (دوران. ۱۹۷۹، ص. ۱۱). این موضوع یکی از دو فرضیهٔ اصلی او برای نوشتن کتاب بسیار معروفش *صورت‌های اسطوره‌ای و شکل‌های اثر* است. در واقع، این میرچاالیاده بود که برای اولین‌بار به‌صورت بسیار روشن این فرضیه را فرمول‌بندی کرد که بر اساس آن روایت‌های فرهنگی و خصوصاً رمان جدید سرمایه‌های اسطوره‌ای کم و بیش پذیرفته‌شده‌ای هستند.

ژیلبر دوران چون شارل مورون[1] بر این باور است که برای خوانش اثر هنری باید اسطورهٔ آن اثر را یافت. توجیه او برای جانشینی عنصر «اسطورهٔ آغازین» با «اسطورهٔ شخصی» از شارل مورون به این صورت است: به‌نظر ژیلبر دوران شخص یا «من» آنقدر توانائی ندارد تا انگیزه‌هایِ رفتارِ انسان را (انسان به‌معنای کلی) کاملاً بررسی کند؛ این عمل از قدرت فرد خارج است؛ برای توجیه رفتار و تبدیل این رفتار به هنر یا ادبیات باید در برابر انگیزه‌هایی همچون خودستایی یا خودخواهی که در فرد وجود دارد، انگیزه‌های بسیار قویتر دیگری را پیداکرد؛ این انگیزه فراتر از انگیزهٔ شخصی خواهد بود و آن همان اسطورهٔ آغازین یا ابتدایی است که همچون قدرت مطلق حاکم عمل می‌کند. این انگیزه فراتر از فرد می‌رود. به‌نظر ژیلبر دوران، برخلاف شارل مورون، بولهوسی‌های «من» یا *اگو* نمی‌تواند چنان قدرتی داشته باشد که انگیزه‌ها را بیدار کند، بلکه این اسطوره است که توانایی چنین کاری دارد. اسطوره از شخص و از رفتارها و ایدئولوژی‌های شخص فراتر می‌رود. اسطوره‌ها به خیلی دور بر می‌گردند. فراتر از حوادث شخصی و فراتر از ساختارهای وجودی می‌روند. اسطوره–نقد یا نقد اسطوره‌ای موقعیتی فرهنگی دارد. اسطوره–نقد با این اصل اساسی آغاز می‌شود: تصویری تحمیل‌شده یا نمادی ساده برای این‌که در یک اثر وارد شود و همچنین برای این‌که داخل‌کننده هم باشد و برای این‌که نیرویی باشد

1. Charles Mauron

تا بتواند ساختار اثر را سازماندهی کند باید در زمینه و پایه‌ای انسانی داخل شود که خیلی عمیق‌تر از حوادث شخصی‌ای است که در ناخودآگاهی فرد حک شده‌اند. این پایه و زمینهٔ اصلی برای فرد همان میراث فرهنگی و فرافرهنگی، زبانی، ایده‌ها و تصاویر است. در تحلیل آخر، نقد اسطوره‌ای در مورد اسطورهٔ آغازین پرسش می‌کند. این اسطورهٔ آغازین کاملاً با میراث‌های فرهنگی اشباع شده است. این اسطورهٔ آغازین تصاویر تحمیل‌شده و حتی اسطورهٔ فردی را در خود داخل می‌کند و این زمینه و اصل همان اسطوره یا روایت است که هدف آن آشتی تضادهای آزاردهنده با یکدیگر در سطح وجود انسانی است.

خوانش اسطوره-نقد تلاش دارد «هسته‌ای اسطوره‌شناختی یا بهتر بگوئیم الگوئی اسطوره‌ای را در عمق روایتی که می‌تواند متنی شفاهی یا نوشتاری باشد۷ نشان دهد» (دوران، ۱۹۹٦، ص. ۱۸٤). به همین خاطر ژیلبر دوران برای اثبات نظریه‌هایش رمآن‌های استاندال را بررسی می‌کند تا بتواند از میان ساختارهای سطحی به ساختارهای درونی دسترسی پیدا کند و آنگاه، کهن‌الگوهائی را که باعث شکل بخشیدن به این رمآن‌ها شده‌اند، پیدا کند.

> «آنچه رمان‌نویس بزرگ [استاندال] در پی آن است این است که از میان این لایهٔ ضخیم نشآن‌های و پیش‌پاافتادهٔ زبان، نیروهای پویای کهن الگوهایی را که در پنهان آرزوها، رؤیاپردازی و اشتغالات بسیار درونی را ساختار می‌دهند و سازماندهی می‌کنند در درون خواننده تحریک کند». (دوران، ۱۹٦۱، ص. ۱۳-۱٤)

با این نگرش، ژیلبر دوران مطالعه را بر دنیای داستان، یعنی روی مضمون روایتی اثر و نه روی سبک این یا آن نویسنده پایه‌ریزی می‌کند. ژیلبر دوران به‌روشنی بین شکل و مضمون تفاوت می‌گذارد و تمایلش را به مضمون نشان می‌دهد. بدین ترتیب، او *زیباشناسی ادراکی* و *زیباشناسی مدلول را* پایه‌ریزی می‌کند. آنچه در نگاه ژیلبر دوران دارای اهمیت است این است که ببیند چه چیزی در نوشتهٔ ادبی می‌تواند

بدون تخریب ترجمه شود. در واقع، روش ژیلبر دوران طوری پایه‌ریزی شده است که بین رمان‌نویسی چون استاندال، از یک سو و نویسندگان ساده، از سویی دیگر، فرق نمی‌گذارد. به‌نظر ژیلبر دوران، نزد استاندال، این هنرمند نابغه، اسطوره به‌صورت ساختگی (یعنی به‌نوعی که روی روایت سوار شده باشد) زاده نشده است، بلکه اسطوره از درون نویسنده جوشیده شده و به دنیا آمده است.

از نظر ژیلبر دوران، رمان و اسطوره با یکدیگر شباهت‌هایی دارند و آن استفادهٔ مشترک آن‌ها از **تکرارهاست**: این تکرارها «سکانس‌هایی هستند که کنش اصلی را 'به‌شکل کوتاه تکرار می‌کنند'» (*اسطوره‌شناسی*، ص. ۱۸۶). به‌بیانی دیگر، کنش اصلی را به داستان در داستان تبدیل می‌کنند. پس شناسایی اسطوره در ادبیات از طریق شناسایی خوشه‌هایی از تصاویر هم‌شکل آغاز می‌شود که در سطوح گوناگون آن گزاره‌ها ظاهر می‌شوند (ژیلبر دوران این الگوی کامل را در کتاب *ساختارهای مردم شناسی* نشان داده است). انتخابِ مدل‌های کوچک که پژوهش روی آن‌ها صورت می‌گیرد خیلی وسیع است، زیرا این انتخاب از عنوان سادهٔ یک اثر آغاز و به مجموعه آثار نویسنده ختم می‌شود. یک اسطوره یا چندین اسطورهٔ ثبت‌شده در یک متن **تزیین اسطوره‌ای متن را** تشکیل می‌دهند. این اسطوره‌ها «ابزاری را فراهم می‌آورند که به‌کمک آن کلیت ادبیات با تمام چیزهایی که هم درونی‌ترین و هم جهانی‌ترین عناصر وجودی هر خواننده‌ای است مرتبط می‌شود و آن‌ها را متأثر می‌سازد» (*تزیین اسطوره‌ای*، ص. ١٤). «اسطوره‌ها به‌واسطهٔ ویژگی‌های خاصی که مشخص‌کنندهٔ آن‌هاست در متن داخل می‌شوند (برای نمونه آن صحنهٔ خاص، آن وضعیت، آن ویژگی قهرمان و غیره) که ژیلبر دوران این ویژگی‌ها را واحدهای معنایی اسطوره[1] [یا میتم‌ها] می‌نامد.» (شلبورگ، ص. ٧٦) این واژه‌سازی «کوچک‌ترین واحد گفتمانی را که از بُعد اسطوره‌ای دارای دلالت معنایی است مشخص می‌سازد» (دوران، ۱۹۷۹،

1. mythèmes

ص. ۳٤٤) و در ضمن «این واحدهای کوچک به‌وسیلهٔ **تکرارها** مشخص می‌شوند» (*اسطوره‌شناسی*، ص. ۱۹٤).

برای این‌که یک اسطوره حاضر شود، باید و کافی است که آن کنش ادبی، آن مکان یا شخصیت‌های ادبی شباهت‌های تکرارشونده را با یک کنش اسطوره‌ای، یک مکان اسطوره‌ای یا شخصیت اسطوره‌ای ارائه دهند. به‌هیچ وجه احتیاج نیست که شخصیت‌های اصلی و سنتی اسطوره نام برده شوند. در این مورد، ژیلبر دوران از یک «رجحان و برتری فعلی و مسندی بر اسم، یا بهتر بگوییم بر اسم خاص» سخن می‌گوید (*اسطوره‌شناسی*، ص. ۱۹۱) به این معنا که برای تشخیص یک اسطورهٔ پنهان، باید بیشتر به کنش‌ها و ویژگی‌های شخصیت‌های داستانی اشاره نمود و کمتر به ذکر صریح و روشن از خدایگان یا نام بردن از قهرمانان اسطوره‌ای پرداخت. در این مورد، باور ژیلبر دوران کاملاً روی طبیعتِ کنشی که در ارتباط با ساختارهای درونی تخیل است، استوار است. وانگهی، برای درک ساختِ یک متن، ژیلبر دوران بر این باور است که غالباً اسطوره‌های پنهان موثرتر از اسطوره‌های آشکار و صریح هستند. ژیلبر دوران تا جایی پیش می‌رود که حتی نشان می‌دهد گاهی نویسندگان برای انتخاب اسطوره‌هایی که از آن‌ها به‌عنوان الگو استفاده می‌کنند، به اشتباه می‌افتند. وانگهی، اسطوره فقط به‌وسیلهٔ شمار محدودی از واحدهای معنایی یا میتم‌هایش می‌تواند در ساختار متنی داخل شود. هویت الگوی اسطوره‌ای وقتی رخ می‌دهد «که تعدادی از میتم‌ها به‌صورت آماری به حد نصاب رسیده باشند» (*صورت‌ها*، ص. ۳٤٤).

حضور اسطوره در نوشتار کاملاً تحتِ فرمانِ خواست‌هایِ نویسنده نیست. بافت فرهنگی در سطح گسترده‌ای روی انتخابِ الگوهای اسطوره‌ای تأثیر می‌گذارد. این بافت‌های فرهنگی خصوصاً توقعات خوانندگان را هم تعیین می‌کنند. در واقع، به‌نظر می‌رسد تاریخ جوامع با ظاهر شدن و ناپدید شدن همین اسطوره‌ها تعیین شده باشد. بررسی این پدیده‌های دوره‌ای و تبدیلی که اسطوره‌ها آن را متحمل می‌شوند، موضوع مطالعهٔ اسطورهٔ تحلیلی است. نقد اسطوره‌ای و نقد تحلیلی

متقابلاً همدیگر را تغذیه و کامل می‌کنند: نقد اسطوره‌ای مجموعه‌ای از میتم‌هایی‌را که در مرحله‌ای از زمان ظهور پیدا کرده‌اند برای نقد تحلیلی فراهم می‌کند، در حالی‌که تمام تجربه‌های حاصل از نقد تحلیلی می‌تواند نگاه نقد اسطوره‌ای را هدایت کند. نقد اسطوره‌ای به کمک نقد تحلیلی در مجموع سعی دارد «جهان اسطوره‌ای را که ’سلیقه‘ یا فهم خواننده تشکیل می‌دهد با جهانی اسطوره‌ای که از خوانش چنین اثر مشخصی حاصل می‌شود» روبه‌رو سازد (دوران، ۱۹۷۹، ص. ۳٤۳).

برای گزارش تاریخِ تداخلِ اسطوره‌ای در جامعه و در هنرها، نقد تحلیلی مفهوم **حوضچهٔ معنایی** را درست کرده است. این موضوع، تشکیل تخیل اجتماعی‌فرهنگی را با تشکیل یک رودخانه مقایسه می‌کند. از اولین جریان‌های رودخانه که در پیوند با پدیدار شدن اسطوره‌های قدیمی‌است تا اتمام دلتاهایی که رودخانه با آن شروع به تقسیم شدن می‌کند و به‌وسیلهٔ جریان‌های همسایه تسخیر می‌شود، می‌توان شش مرحله را تعیین کرد. این شش مرحله بین یک‌صد و چهل تا یک‌صد و هشتاد سال رخ می‌دهد (رجوع کنید به *اسطوره‌شناسی*، ص. ۸۵). این مدت، زمان متوسطی است که ژیلبر دوران برای جریان‌های بزرگ فرهنگی که در درون آن‌ها این متون ادبی درست می‌شوند، اختصاص می‌دهد. بررسی جریان ادبی، باز همان تعریف تخیل است که این جریان ادبی آن را انتقال می‌دهد؛ بررسی **دکور یا تزیین اسطوره‌ای** یک اثر همان قرار دادن دقیق این تزیین در یک حوضچهٔ معنایی است.

تحلیل افسانهٔ *سن ژولین مهمان‌نواز*، چکیدهٔ روایت:

دومین داستان از *سه قصه*، *افسانهٔ سن ژولین مهمان‌نواز* از یک تابلوی ویترای در کلیسای‌کاتدرال شهر روآن[1] به فلوبر الهام شده است.

با تولد ژولین دو پیش‌گویی دربارهٔ آیندهٔ او انجام می‌گیرد: کشیشی به مادرش می‌گوید که او آدم مقدسی خواهد شد و کولی‌ای (گدا) به پدرش می‌گوید که ژولین

1. La cathedral de Rouen

به شکوه و بزرگی خواهد رسید. به‌زودی، مرد جوان به شکارچی گناهکار و بی‌رحم بدل می‌شود. روزی، در پایان کشتار حیوانات، گوزن نر بزرگ و سیاهی به او می‌گوید که پدر و مادرش را خواهد کشت. از ترس، ژولین از علاقه به شکارش چشم‌پوشی می‌کند، اما خیلی زود، در شغل نظامی درخشانی داخل می‌شود که به‌لطف آن با دختر امپراتور ازدواج می‌کند. طولی نمی‌کشد که زندگی جدید او را کسل می‌کند و در یک شب تابستانی از قصر خارج می‌شود تا دوباره شکار کند. در غیبت او والدینش درب قصرش را به صدا در می‌آورند. همسر جوان ژولین تخت مخصوص به خودش را به آن‌ها می‌دهد. در همین هنگام شکارچی قدیمی از این‌که دیگر توانایی کشتن حتی یک حیوان را هم ندارد عصبانی می‌شود. زمانی‌که صبح به اتاقش باز می‌گردد، فکر می‌کند همسرش به او خیانت کرده است، زیرا زن و مردی را خوابیده روی تختش می‌بیند. پس، با خنجر پدر و مادرش را در تخت‌خواب می‌کشد. بعد از این کار، زندگی سادهٔ حقیرانه‌ای را آغاز می‌کند. و در کنار رودخانه‌ای زورق‌بان می‌شود. شبی، مردی جذامی‌از او کمک می‌خواهد. ژولین تخت خودش را به او می‌دهد، و در پاسخ به تقاضای جزامی، او را با بدن خودش گرم می‌کند. آن‌گاه جذامی، که کسی دیگری جز حضرت مسیح نیست، او را در آغوش می‌گیرد و به آسمان می‌برد.

بعد از این خلاصهٔ کوتاه به دکور یا تزیین اسطوره‌ای این قصه می‌پردازیم. مانند تزیین تمام روایت‌های رمانسکی، عملی قهرمانانه با جستجوی عرفانی پیوند می‌خورد و با استفاده از استعارهٔ معمارگونه که برای ژیلبر دوران بسیار مهم است، این قصه روی این دو پایه یعنی پایهٔ قهرمانانه و پایهٔ عرفانی استوار می‌گردد. از پایهٔ قهرمانی آغاز می‌کنیم.

پایه‌های قهرمانی: تقویت تولد و الگوی نمرود[1]. ژیلبرت دوران در پژوهش روی رمان استاندل، تأکید می‌کند که برای رسیدن به اندازه‌ها و رسیدن به ارزش‌های قهرمان، شخصیت داستانی باید به‌وسیلهٔ بعضی از پدیده‌هایی که تولدش را پوشش

1. Nemrod

می‌دهند تقویت شود. فلوبر بیشتر بر ریشهٔ روحانی ژولین تکیه کرده است تا بر جنبهٔ فیزیکی‌اش؛ یعنی درست همان زمانی‌که فلوبر دربارهٔ مادر ژولین می‌نویسد: آن‌قدر نزد خدا راز و نیاز کرد تا این‌که پسری برای او آورده شد. بنابراین، این پسر تا حدودی پسر خداست. این ایده در تصویر نوزاد تکرار شده است و او را با مانتوی زربفت و کلاهِ به گنش مزین‌شده با مرواریدها نشان داده است. ژولین بیشتر به یک مسیح کوچولو شبیه بود تا به یک انسان معمولی. در اینجا حضوری از تکرار اسطورهٔ مسیحی وجود دارد که انتهای قصه را هم مشخص می‌کند. اما خصوصاً، تغییر شخصیت‌داستانی به قهرمان به‌وسیلهٔ بازی پیش‌بینی‌هایی که این نشانهٔ الهی را تأیید می‌کنند تضمین شده است. این پیش‌بینی‌ها سه‌بار در متن آمده است: پیش‌گویی کشیش و کولی که در هنگام تولد ژولین دیده می‌شوند، و آن‌گاه، پیش‌گویی گوزن نر سیاه‌رنگ بزرگ. این سه پیش‌گویی پیامبرگونه که در قصه‌های پریان بسیار دیده می‌شود، بازسازی و تکراری است از اسطورهٔ یونانی سه موآر[1] یا سه پارک[2] که سرنوشت انسان‌ها را می‌بافد و باز می‌کند. در این‌جا، موضوع بر سر اسطوره‌ایست با ریشهٔ ماه‌گونه (یعنی مربوط به اسطوره‌ها و تخیل‌های مربوط به ماه) که با نمادهای شبان‌هایی که به‌معنای اضطراب در مقابل جریان کشندهٔ زمانیت است، پیوند خورده است. این اسطوره با ظرافت و با مهارت در تصویر مادر ژولین ظاهر می‌شود؛ یعنی زمانی که مادر او به تصویر کشیده می‌شود و راوی می‌گوید که او، یعنی مادر، خیلی سفید بود. در ادامه و در عین این‌که به مادر رنگ ماه را اختصاص می‌دهد، فلوبر می‌نویسد که مادر دوک‌ریسی می‌کرد مانند پراک‌ها. ژولین پسر یک مادرِ کُشنده و ماه‌مانند است. اکنون می‌توان فهمید چرا پیرمرد آن آن طور پیشگویی کرد (آن پیرمردی که با لباس کشیشی ضخیم و از جنس پشم در مقابل مادر ظاهر شد و با لیزخوردن روی پرتو نور ماه عروج کرد). وانگهی، کولی پیش‌گویی که در مه ظاهر می‌شود، پیش از ناپدید شدنش در میان علف‌زار، این نماد ماه‌گونه را گسترش

1. Des trois Moires
2. Trois Parques

می‌دهد. دستبندهای نقره‌ای‌رنگی که کولی آن‌ها را به هر دو بازویش بسته است کولی را به این نماد ماه‌گونه به‌صورت خیلی روشن پیوند می‌زند. از یک سو، مه و علف‌زار ظاهر شدنشان را به تصاویر شب دلهره‌آور متصل می‌کنند و از سویی دیگر، به نمادگرایی گیاهی استحاله پیوند می‌زنند. مکان ناپدیدشدنش یادآور طبیعتِ کتونینِ[1] (یا طبیعت مربوط به الهه‌گانِ جهنمی‌زمین) ستارهٔ شب‌هاست. در عین این‌که ویژگی ستیزه‌جو و پر افتخار قهرمان بیان می‌شود، پیش‌بینی تغییر نهایی قهرمان هم صورت می‌گیرد، هرچند که هر دو پیش‌گویی در ظاهر متضاد به‌نظر می‌رسند، در باطن این دو با یکدیگر منسجم و هم‌راستا هستند؛ چرا که نمادهای ماه‌کشاورزی[2] این دو را به یکدیگر پیوند می‌زنند. به‌همین دلیل، هر دو پیش‌گویی می‌توانند در ادامهٔ یکدیگر انجام شوند و این موضوع به گوزن وابسته است که با نفرینش کلید نمادینی را بدهد که به کمک آن ژولین بتواند این دو پیش‌گویی را به یکدیگر همچون زنجیری متصل کند.

گوزن نرِ سیاه بزرگ همچنین متعلق به خوشه‌های نمادین ماه‌گونه است و در ضمن به‌عنوان تغییر ریخت حیوانی و تغییر کتونینِ الههٔ یونانی در نظر گرفته می‌شود؛ یعنی همان آرتمیس است (شکاربان بزرگ المپی‌ها و تداخل‌کنندهٔ ماه). رنگ سیاه گوزن، آن را به‌عنوان نماد ماهِ جدید متمایز می‌سازد؛ یعنی همان ماه سیاه، همان ماه ناپیدایی که اسطوره‌شناسی آن را به‌عمد اولین مرگ می‌نامد؛ همان ماهِ سیاهی که هم‌زمان هم پایان و هم آغاز یک چرخه را نشان می‌دهد. با یک چنین ویژگی است که گوزن سنتزی از دو پیش‌گوئی قبلی را به انجام می‌رساند. ماه مرده، نشان‌دهندهٔ تمام حیواناتی است که به‌وسیلهٔ ژولین کشته شده‌اند و اعلام نتیجهٔ رأی دادگاهی است که گوزن از طرف تمام حیوانات بیان می‌کند: «نفرین بر تو! نفرین بر تو! نفرین بر تو! ای سنگ‌دل، با قلبی وحشی، روزی خواهد آمد که پدر و مادرت را به قتل

---

۱. صفت chtonien روی واژهٔ لاتین شکل گرفته است و از واژهٔ یونای khthôn به معنای زمین مشتق شده است. این صفت هر آن‌چه را که مختص با الهه‌گان جهنمی است توصیف می‌کند.

2. Agro-lunaire

خواهی رساند!» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٦٢) و بدین‌ترتیب، کنش والدین‌کُشی با گنجاندن زوج کامل والدین یعنی حتی با کشتن مادر در هم شکلی‌ها یا در هم‌گنه‌های وسیع تصاویر مربوط به ماه در این روایت داخل شده است. گوزن نر، نماد ماه جدید، نشان می‌دهد که برای رسیدن به تغییر و تحولی با ارزش‌های مثبت و برای این‌که مسیر نمادین ماه‌گونهٔ ژولین روی ارزش‌های مثبت باز شود و برای این‌که به عروج و نور برسد، باید ژولین به عمق قطب منفی برود و از آن‌جا به‌طرف بالا حرکت خود را آغاز کند.

هر سه پیش‌گویی، یعنی پیش‌گویی کشیش، گدا (کولی) و گوزن نر، سرنوشتی قهرمانانه را به ژولین نسبت می‌دهند که این سرنوشت با نشانه‌های چرخه‌ای ماه‌کشاورزی مشخص شده‌اند. این سرنوشت با چهار قربانی متوالی شکل گرفته است که هر کدام از آن‌ها مراحل کنش و ژست قهرمانانهٔ ژولین را تشکیل می‌دهند: قربانی کردن حیوان‌ها در هنگام شکار، قربانی‌کردن انسان‌ها در زمان جنگ، قربانی کردن والدین و در نهایت، قربانی کردن خود. زیرا در مرحلهٔ آخر زندگی ژولین، یعنی درست قبل از پذیرش جذامی توسط ژولین به‌درستی می‌توان از قربانی کردن خود سخن گفت، زیرا ژولین وقتی می‌بیند که دیگر قادر نیست جنایتی را که در حق پدر و مادرش انجام داده فراموش کند تصمیم به خودکشی می‌گیرد. فقط زمانی از این عمل چشم‌پوشی می‌کند که در آب یک چشمه شباهت خودش را با پدرش مشاهده می‌کند. تنها در این زمان است که خط سیر آدم‌کشی به پایان می‌رسد و تغییر تحول انتهایی و همچنین تغییر چرخه آماده می‌شود. وانگهی، تغییر و نوشدگی چرخهٔ زمان با کسی که شبیه به یک مسیح کوچک است، معرفی می‌شود و این تصویر چرخه با تصویر مسیح کوچکی که به آسمان می‌رود و «در مقابل سرور و خالق‌مان[1] حضرت مسیح قرار می‌گیرد» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٦٥) پیوند برقرار می‌کند و مستحکم‌تر می‌شود. بدین‌طریق، ژولین چهار مرحلهٔ کشتار را می‌شناسد که این چهار

1. Seigneur

مرحله دقیقاً با شمار دوره‌های ماه برابر است.[۱] در هر مرحله، ژولین کمی بیشتر به خودش نزدیک می‌شود: ابتدا کشتار حیوان‌ها، سپس کشتار آشنایانش، آن‌گاه کشتن والدینش با ضربات خنجر و در انتها تحقیر زندگی‌اش تا آن‌جایی که اقدام به خودکشی می‌کند و مسری‌بودن بیماری جذام را نادیده می‌گیرد. بدین‌ترتیب، ژولین خشونت قربانی‌کننده[۲] را که متعلق به اسطوره‌شناسی ماه‌کشاورزی است در داستان داخل می‌کند: ژولین در داستان ابتدا خود را به‌صورت سوژه، آن‌گاه به‌عنوان ابژه نشان می‌دهد، البته تا لحظه‌ای که اقدام به خودکشی می‌کند به شکل کاملاً فعال دیده می‌شود و در انتها به‌شکل منفعل نمایان می‌شود. این دوگانه‌های فاعل و مفعول، قاتل فعال و قاتل منفعل جای خود را به دوگانهٔ اعمال زمینی، کتونین و اعمال آسمانی، اورانین[۳] می‌دهند. پس با تفاوتی زیاد در ظاهر، خشونت و تقدسِ ژولین از این نوع تخیل نتیجه می‌شود.

عمل یا ژست قهرمانی ژولین به دور واحد معنایی اسطوره یا دو میتم چرخ می‌خورد، واحد–اسطورهٔ شکار و واحد–اسطورهٔ جنگ که به‌عنوان هدایت‌کنندهٔ فیگور این ژست قهرمانی اسطورهٔ انجیلی نمرود را نشان می‌دهد: «شکارچی خشن در مقابل سرور و خالق» و «توانا و قدرتمند بر روی زمین» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٦٨). بر اساس سنت، نمرود امپراتور بابیلون[٤] شد و تمام بین‌النهرین را به تسخیر خود در آورد. به‌همین خاطر ویکتور هوگو در *عاقبت شیطان*[٥] از نمرود الگوی یک فاتح را خلق کرده است.[٦] ژولین مجهز به انواع گوناگونی از نمادهای جدا کننده (مانند: شمشیر، خنجر و ...) است که نشان‌دهندهٔ قدرت و جنگدگی اوست: «کمان تیراندازی»، «تیر کمان»، «شمشیر»، «کارد بزرگ». نقش و کارکردِ قهرمانی ژولین

---

۱. ۱– یک چهارم اول ماه ۲– ماه کامل ۳– یک چهارم آخر ماه ٤– ماه جدید

2. La violence sacrificielle
3. Ouraniennes
4. Babylone
5. *La Fin de Satan*
6. Voir V. Hugo, *La Fin de Satan* (p. 3-153), in *Poésie*, IV (*op. cit.*), «Livre premier : le glaive», p. 17-37.

به‌کمک یک مبارزهٔ جان‌فرسا و نفس‌گیر بین او و تصاویر و نمادهای ریخت‌حیوانی، ریخت‌تاریکی و ریخت‌سقوطی بازنمایی‌شده و سازمان‌دهی شده است: در روایت، نمادهای ریخت‌حیوانی توسط حیوانات و تصاویر گلادیاتور ارائه شده‌اند، نمادهای ریخت‌تاریکی با داخل‌شدن به زمین باتلاقی یا حتی با آسمان و خورشید خونی‌شده دیده می‌شوند و نمادهای ریخت‌سقوطی به‌وسیلهٔ پرتگاه یا به‌وسیلهٔ پلی که در حال خراب‌شدن و فرو ریختن است نشان داده شده‌اند. به‌عنوان نتیجه، این شبکه یا خوشهٔ تصاویر و نمادها در تصویر ریخت‌تاریکی آب، (تاریک‌تر از جوهردوات) دیده می‌شود یعنی درست زمانی‌که ژولین جذامی‌را از روی آب رد می‌کند و به طرف دیگر ساحل می‌برد. بدین ترتیب، مبارزه ادامه می‌یابد، تا در انتها، به تصاویز عروج ختم شود و این تصویر عروج خود را به کمک نمادهای عظیم‌شدگی نشان می‌دهد: «آن کسی که بازوانش ژولین را در خود گرفته بود باز هم بزرگ و بزرگ‌تر می‌شد به‌حدی که سر و پاهایش با هر دو دیوار کلبه برخورد می‌کرد» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ۷۰). در انتها، محرکهٔ ویژهٔ سومینِ ساختارِ قهرمانی در منظومهٔ روزانه، پیروزی قهرمان را امضا و تأیید می‌کند. اما، اگر دلاوری و قهرمانی ژولین بر روی چنین تغییر و تحولی باز می‌شود، به این دلیل است که این دلاوری به‌کمک جهشی اسرارآمیز یا عرفانی دوگانه و دوتایی شده است.

اکنون به دومین‌ساختار این روایت که پایهٔ اسرارآمیز (یا عرفانی) و استمرار و پیوندِ قهرمان با جهان است می‌پردازیم[1]. فلوبر روایتش را در سه بخش سازمان‌دهی می‌کند، یک بخش را به کودکی و به کارهای برجستهٔ قهرمان در ارتباط با شکار اختصاص داده است، بخش دیگر به دلاوری‌های جنگی ژولین و کشتن والدینش اختصاص دارد؛ بخش سوم در ارتباط با توبه کردن اوست. دو بخش اول داستان کارهای زمینی ژولین را روایت می‌کند و پیش‌گویی را که در مورد پدرش شده، نشان می‌دهد. بخش آخر دستیابی ژولین به شکوه و جلال آسمانی را روایت می‌کند که در ابتدای این داستان به مادرش اعلام شده بود. سازمان روایی این روایت، ظاهراً جدا از

1. Portanntt mystique

یکدیگر ترسیم شده است، اما در عمق این سه بخش با یکدیگر در پیوند هستند و ارتباطی تنگانگ بین آن‌ها وجود دارد. و این ارتباط در درون آن‌ها دیده می‌شود.

شکارچی و سرباز در اصل هر دو یک کنش مشابه را انجام می‌دهند. از بُعد روان‌کاوی ژولین حتماً باید (به‌شکل نمادین) حیوانات را بکشد و دست به قتل پدر خود بزند. با کشتن پدر و مادر او بر ادیپ خود غلبه می‌کند. فلوبر برای به تصویر کشیدن شکارچی می‌نویسد: «ژولین از کشتن خسته نمی‌شد» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ۷۱) و وقتی فلوبر قهرمان جنگ‌جو را در حالی‌که به پیران ترحم می‌کرد و آن‌ها را نمی‌کشد از ترس این‌که والدینش را بکشد، فراموش نمی‌کند. در واقع، واکنش آدم‌کشی و غیر ارادی ژولین در این مورد را به نمایش می‌گذارد: «وقتی عابری پیری را مقابل خویش می‌دید، برای دیدن چهره‌اش فریاد می‌کشید، انگار ترسیده بود که او را از سر غفلت بکشد» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ۷۱).

با الهام از اسطورهٔ نمرود و ویژگی‌های نمرود، ژولین فاعلی انسانی است برای فعل کشتن. در نگاه این فاعل انسانی مفعول‌های فعل کشتن به‌هیچ‌وجه مهم نیستند و به‌حساب نمی‌آیند و کشتن پدر و مادر نتیجهٔ طبیعی این منطق بسیار خشن است. بعد از پیش‌گویی گوزن نر، ژولین بر ماهیت خواسته‌هایش شک می‌کند: «نه! نه! نه! نمی‌توانم آن‌ها را بکشم!» بعد، می‌اندیشید: «اگر با وجود این، این را می‌خواستم انجام دهم؟ ....» و می‌ترسید که مبادا شیطان این میل را به وی القا کند (به‌نقل از شلوبورگ، ص. ۷۱).

در این استمرار جنون‌آمیز قتل، می‌توان استمرار ویژهٔ اولین ساختار اسرارآمیز را دید. با کشتن، ژولین زمان را متوقف می‌کند : «از زمان نامعلومی، در یک کشوری و فقط به کمک واقعیت وجودی خودش در شکار به‌سر می‌برد و همه چیز با سهولتی که در رؤیاها حس می‌کنیم صورت می‌گرفت» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ۷۲).

توصیف فضای شکار به گونه‌ای روایت می‌شود که در آن همه چیز طوری اتفاق می‌افتد که در «رویاها» دیده می‌شود. این فضای رؤیا مانند خود را در فضای جنگ هم نشان می‌دهد. یعنی زمانی که ژولین با لطف الهی نجات پیدا می‌کند. همهٔ این

فضاها برای او پناهگاه‌هایی امن در مقابل زمان و زمانمندی محسوب می‌شوند. مکان‌های قدرتمندی که در آن‌ها آرامش اولیه را بازمی‌یابد. فلوبر این فضا را به وسیلهٔ دومین ساختار عرفانی که متمرکز بر وابستگی، چسبندگی و ادغام متمرکز است ارائه می‌کند.

او ... آب چشمه‌ها را در دستش می‌نوشید، سیب‌های جنگلی را در حالی‌که می‌دوید می‌خورد، اگر خسته می‌شد زیر درخت بلوطی استراحت می‌کرد؛ نیمه‌های شب بر می‌گشت در حالی‌که غرق خون و گل‌ولای بود و موهایش پر از خار درختان بود و بوی حیوانات وحشی می‌داد. او شبیه حیوانات وحشی شد. هنگامی‌که مادرش او را در آغوش می‌کشید به‌سردی آغوش مادرش را می‌پذیرفت و به‌نظر می‌رسید که به چیزهای عمیق می‌اندیشد. (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ۷۳)

روابط ژولین با مادر واقعیش از روابط برتر وی با بزرگ‌مادر زمینی[1] تأثیر می‌پذیرد. خون و گل‌ولایی که وجود او را می‌پوشانند یادآور لکه‌های روی بدن نوزادند. شکار نمادی از دیدار دوباره و وحدت باطنی با بزرگ-مادر است. قاتل با این مادر جسم می‌پذیرد تا جایی‌که با درختان‌خاردار و همین‌طور با طعمه‌هایش اشتباه گرفته می‌شود و شبیه می‌شود. همان تصویر حیوانی در هنگام والدین کشی ظاهر می‌شود : او پا به زمین می‌کوبید، کف می‌کرد و مانند حیوانات وحشی نعره می‌زد. جدائی و شکاف انسان و حیوان ناپدید می‌شود: ژولین با کشتن والدینش پیوندش را با بزرگ-مادر به منتهای درجه سوق می‌دهد. ابتدا جنگ و سپس والدین‌کشی طولانی‌تر می‌کنند راه‌حلی را که او با شکار برای اضطرابش در مقابل زمانیت می‌یابد. با کشتن پدر و مادر، قدرت مطلقی را باز می‌یابد که آخرین شکار بی‌ثمرش شکست و نابودی آن را به وی ثابت کرده بود: شکار، جنگ و والدین‌کشی نه فقط برای وی مراحل پیوند با بزرگ-مادر زمینی را نشان می‌دهند بلکه پناهگاهای متوالی، تکرار شونده و تودرتو در مقابل اضطراب از مرگ هستند. والدین‌کشی هم این منطق را (یعنی کشیده شدن ژولین به طرف بزرگ-مادر) در هم نمی‌شکند، زیرا

1. Grande Mère tellurique

ژولین را می‌بینیم فقیر و گدا شده «از ریشه‌ها، گیاهان، میوه‌های از دست رفته و صدف‌ها» (به نقل از شلوبورگ، ص. ٧٤) تغذیه می‌کند.

محرکه *ادغام و درهم شدن* با نمادهای هم‌شکل یعنی نمادهای چسبنده و چسبناک همچنین گسترش می‌یابد: «قطره‌های یخ‌زده به مانتویش می‌چسبیدند.» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٧٤) «شراره‌های آتش ابریشم خام به نیم‌تنه‌اش می‌چسبیدند» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٧٤) پدیده‌های آب و هوایی خاص را نیز باید در همین طبقه مرتب نمود:

او از مناطق بسیار سوزانی عبور کرد که زیر حرارت خورشید موهای همانند مشعل خودبه‌خود شعله‌ور می‌شدند؛ و مناطق دیگری که آن‌قدر سرد بودند که بازوان از بدن جدا می‌شد و به زمین می‌افتادند؛ و کشورهایی که در آن‌ها آن‌قدر مه زیاد بود که آدم‌ها با شبح‌هایی که آن‌ها را احاطه کرده بودند، راه می‌رفتند. (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٧٤)

بدن به محیط می‌پیوندد، و محیط رفتارهای بدن را به‌خود می‌گیرد. ژولین زندگی‌ای را هدایت می‌کند که در پیوند کامل با جهان است. بدین‌ترتیب، نمادی از همین گونه است که تغییر جذامی را بیان می‌کند: «بنابر این جذامی او را در آغوش کشید و ناگهان چشم‌هایش روشنایی ستارگان را به‌خود گرفتند و موهایش مانند اشعه خورشید امتداد یافتند» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٧٤). استحالهٔ جهانی مسیح که راهنمای ارواح است نمادی عرفانی از اتحاد با روشنایی‌های آسمانی است. قبلاً نشانه‌های بیماری‌اش تصاویری از چسبندگی را تشکیل می‌دادند که به‌همان هم‌شکلی‌ها وابسته بودند. برای متقاعد شدن، کافی است نگاهی به اسباب سفره‌هایی بیندازیم که وی از آن‌ها استفاده کرده است: «کاسه و دستهٔ چاقو همان لکه‌هایی را دارند که روی بدنش دیده می‌شد» (به‌نقل از شلوبورگ، ۲۰۰۰، ص. ٧٦). جذامی وابستگی به دنیا را عینیت می‌بخشد و بنا بر یک سنت پیوند است که او با خواهش از ژولین دعوت می‌کند در کنارش بخوابد. تصویر دو بدن، دهان در مقابل دهان، سینه روی سینه با کلماتی عاشقانه آن را تصدیق می‌کند. ژولین با دراز کشیدن لخت

همچـون روز تولـدش، نمـادگرایی‌ای را امتـداد مـی‌دهـد کـه عبـارت «پوشـیده از خـون و گل‌ولـای» بعـد از شـکار، آن را بـه مـا نشـان مـی‌داد. هم‌شـکلی تصـاویرِ شـکار و جنـگ و تعـالی و عـروج گـواهی بـر دائمـی‌بـودن رفتـار عرفـانی ژولـین اسـت. فقـط، در مرحلـهٔ پایـانی، ارزش‌گـذاری اخلـاقی عمـل و ژسـتش تغییـر مـی‌کنـد کـه ایـن ارزش‌گـذاری بـا چشم‌پوشـی از خودکشـی ساختاربندی‌شـده، بـر دوگانـهٔ روزانـه کـه در ارتبـاط بـا فـتح کتونین و عروج اورانی است دلالت می‌کند.

۳. نتیجه‌گیری

اسطوره–نقـد و اسـطوره–تحلیـل تلـاش دارنـد مشـخص کننـد کـدام انسـجام‌های ژرفـی هسـتند کـه الگوهـای اسـطوره‌ای را بـه یـک مـتن اختصـاص مـی‌دهنـد. ایـن رویکـرد را بـا بررسـی داسـتان کوتـاهی از گوسـتاو فلـوبر، *افسـانه سـن ژولـین مهمـان‌نواز*، نشـان دادیـم. این نمونه، این توانایی را به خواننـده مـی‌دهـد تـا بفهمـد مـی‌تـوان چـه اسـتفادهٔ منتقدانـه‌ای از سـاختارهای خیـال‌پردازی داشـت. در واقـع، نظریـهٔ **خیـال‌پردازی** همچـون آموزشـی اسـت بـرای خـوانش تصـاویری کـه در مـتن بافتـه شـده‌اند. هـدف ایـن نظریـه، شناسـاییِ اتحاد معنایی این تصاویر است.

در پاسخ به این پرسـش کـه کـارکرد نظـام تخیلـی ایـن روایـت چگونـه اسـت و چگونـه معنا تولید مـی‌کنـد، بایـد گفـت کـه تخیـل نمادسـاز ژولـین بـرای این‌کـه بتوانـد ناخودآگـاه، خود را از این دنیای مـادی رهـا سـازد و بـه دنیـای معنـوی و رمـزی برسـد، تلـاش مـی‌کنـد جهـانی دوقطبـی را پایـه‌ریزی کنـد؛ یکـی سـاختارهای تخیلـی قهرمـانی و دیگـری ساختارهای رمزآمیـز. بـا سـاخت ایـن قطـب، ژولـین حرکتـی جهت‌مـدار و یـک‌سـویه را از پایـه‌های قهرمـانی شـروع مـی‌کنـد تـا در انتهـا بـه پایـه‌های رمزآمیـز و اسـرارآمیز برسـد. بـا رسیدن به این قطب، او نـه فقـط خـود را تعـالی بخشـید بلکـه توانسـت، بـه‌طور ناخودآگـاه، گذر زمـان نابودکننـده در تخیـل خـودش را هـم کنتـرل کنـد. در واقـع، او توانسـت خـود را همچـون حضـرت مسـیح(ع) جاودانـه کنـد و در بـی‌زمـانی خـود را مسـتقر سـازد. حرکـت از یک قطب به قطـب دیگـر، در ایـن داسـتان کوتـاه، تغییـر جهـان‌بینی از خـوی وحشـی بـه

خوی آرام و مهمان‌نواز ژولین را در خود دارد. انتخاب عنوان «ژولین مهمان‌نواز» برای این داستان، بی‌دلیل نیست. بدیهی است که ژولین تغییر می‌کند. او دیگر آن شکارچی بی‌رحم نیست. او برعکس، بخشنده و مهمان‌نواز است. این تغییر و تحول حاصل‌شده در ژولین، بستگی به وارونگی دیاتِتیکِ ژستِ قهرمانی او دارد. ژولین پس از آن که فعالانه مرگ را به دیگران می‌دهد، با واگذار کردن خود به جذامی، منفعلانه مرگ را می‌پذیرد. این عمل اسرارآمیز و اصطلاحاً عرفانی که مبین مهمان‌نوازی شخص مقدس است با ذوب‌شدن دائمی‌شکارچی، جنگجو و سپس والدین‌کش با جهان هستی مهیا می‌شود. این مسئله همچنین از نیازی نشئت می‌گیرد که شخصیت داستانی گدا برای آمیختن با وجود دیگران احساس می‌کند که در این صورت باز می‌توان ادعا کرد که نمادی از الحاق و درهم‌جوشی و ذوب‌شدگی است. بدین‌ترتیب، داستان فلوبر به ما می‌آموزد که مهمان‌نوازی کهن‌الگویی یک هدیه و موهبت نیست بلکه پیوند و الحاق است. بی‌شک به‌همین دلیل است که در زبانِ فرانسه مهمان به‌عنوان اسم به‌طور یکسان بیانگر کسی است که می‌پذیرد و نیز کسی که پذیرفته می‌شود. در واقع، ساختارِ پشتکار که ژولین را به‌سوی تقدس سوق می‌دهد به‌وسیلهٔ آشفتگی میان معنای مجهول و معنای معلوم افعال و موجودات متمایز می‌شود. مهمان‌نوازی تداومی‌است برای پیوستن به جهان، ذوب‌شدگی باطنی با جهان است.

در انتها، برای اینکه دریچه‌ای برای مطالعات بعدی گشوده باشیم، با پرسشی مقاله را به پایان می‌رسانیم: آیا برخلاف روش ژیلبر دوران که به مفهوم نظام تخیلی توجه می‌کند، می‌توان روشی را جستجو نمود که بر اساس آن بتوان بازگشتی به خلاقیت زبان آغاز نمود؟ بر این باور هستیم که این بازگشت به خلاقیت زبانی کاملاً ضروری است؛ زیرا بدین‌وسیله می‌توان بین تخیل و نظامِ زبان ارتباط و پیوند برقرار کرد و آن دو را با یکدیگر آشتی داد. با آشتی تخیل و نظامِ زبان، آنگاه باید دید خواننده از این روایت چگونه خواهد بود.

کتابنامه

Burgos, J. (1982). *Pour une poétique de l'imaginaire* [For a poetic of the imaginary]. Paris: Seuil.

Chelebourg, Ch. (2000). *L'imaginaire littéraire* [The literary imaginary]. Paris: Nathan.

Durand, G. (1953). *Psychanalyse de la neige* [Psychoanalysis of the snow]. Paris: Mercure de France.

Durand, G. (1961). *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme: Contribution à l'esthétique* [The mythical decor of the Chartreuse of Parma: Contribution to aesthetics]. Paris: Corti.

Durand, G. (1979). *Figure mythiques et visage de l'œuvre, de la mythocritique à la mythoanalyse* [Mythical figure and face of the work, from myth-criticism to myth-analysis]. Paris: Berge International.

Durand, G. (1989). *L'imagination symbolique* (2e éd.) [The symbolic imagination (2nd ed.)]. Paris: Quadrage / PUF.

Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire: Introduction à l'archétypologie générale* (11e éd.) [The anthropological structures of the imaginary: Introduction to the general archétypologie (11th ed.)]. Paris: Dunod.

Durand, G. (1996). *Introduction à la mythologie: Mythes et société* [Introduction to the mythology: Myths and society]. Paris: Albin Michel.

Flaubert, G. (1965). *Les trois contes* [The three tales]. Paris: Garnier- Flammarion.

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.65407

بررسی دگرگونی معنا در صنعت بدیعیِ ایهام از منظر زبان‌شناختی

سید جواد مرتضایی (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)
gmortezaie@ferdowsi.um.ac.ir
فرزاد قائمی (استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
ghaemi-f@ferdowsi.um.ac.ir
داوود عمارتی مقدم (استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه نیشابور، نیشابور، ایران)
demarati@gmail.com
غلامرضا کاظمی (دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی، پردیس بین‌الملل، مشهد، ایران)
kazemi_fanni@yahoo.com

چکیده

نظام نشانه‌ای زبان، یکی از نظام‌های نشانه‌ای ارتباطی است و در هر واقعهٔ ارتباطی، مجموعه‌ای از نظام‌های نشانه‌ای، از رمزگان‌های مختلف منطقی، اجتماعی و زیبایی‌شناختی، با میزان برجستگی متفاوت با هم در تعامل هستند. واحدهای زبانی نیز ممکن است یکی از عناصر نشانه‌ای دخیل در ارتباط باشد و بسته به رمزگان فراخوانی‌شده و هدف واقعهٔ ارتباطی، در یکی از سطوح لفظی، مورد استفاده قرار گیرد. یکی از این واحدهای رمزگانیِ زبان در قالب صنعت بدیعی به نام ایهام ظاهر می‌شود. ایهام از دیرباز محل اختلاف صاحب‌نظران حوزهٔ زبان‌شناسی و بلاغت ادبی بوده است و نظریه‌های گوناگونی در این‌باره وجود دارد؛ با وجود این، آن‌گونه که شایسته و بایسته است، گامی درخور جهت آشکارگریِ شیوهٔ دلالت در این مقولهٔ بدیعی و بازنماییِ شیوه‌های به‌کارگیریِ آن براساس ناخودآگاه بشری، برداشته نشده است و بیشتر به یادکرد تعریفی یگانه و سطحی، به‌همراه ذکر شاهدمثال‌هایی، بسنده کرده‌اند. در این مقاله جایگاه صنعت ایهام به‌عنوان یکی از نظام‌های نشانه‌ای با رمزگان زیبایی‌شناختی بررسی می‌گردد و در ادامه به چیستیِ شیوهٔ برقراری ارتباط و نیز چگونگیِ دلالت لفظ بر معنا، در حوزهٔ علم نشانه‌شناسی، پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: بدیع، ایهام، نشانه‌شناسی، هنجارفرازی، زیبایی‌شناختی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۷/۰۴

۱. مقدمه

علم بدیع، به‌عنوان یکی از شاخه‌های اصلی مرتبط با ادبیات، علمی است که به مباحث زیبایی‌شناختیِ آثار ادبی می‌پردازد و از صنایعی سخن به میان می‌آورد که به‌کارگیری آن‌ها در یک اثر ادبی، موجبِ آراستگی آن اثر می‌گردد. همان‌گونه که معیارهای شناخت زیبایی اثر ادبی با جایگزین‌شدن دوره‌ای به‌جای دورهٔ دیگر و اندیشه‌ای به‌جای اندیشهٔ دیگر تغییر می‌کند، بازخوردِ کاربرد صنایع بدیعی و نوع آن‌ها نیز، به‌عنوان آرایه‌ها و معیارهای زیبایی‌شناختی اثر ادبی، دچار تغییر و تحولاتی می‌شود؛ پس می‌توان به این نکته اذعان داشت که میان رویکرد به صنایعی خاص در هر عصر با شرایط تاریخی و اجتماعی آن برههٔ زمانی و نوع جهان‌بینی حاکم بر نویسندگان آن دوره، رابطه‌ای معنادار وجود دارد. به‌عنوان مثال، در دورانی که حکومت‌های ترک‌نژاد در حقیقت تنها به‌منظور حفظ سیطرهٔ همه‌جانبهٔ خود، پای دین را به میان کشیدند و به آن سخت تعصب می‌ورزیدند، صنایعی چون ایهام، ایهام‌تناسب و غیره به‌فراوانی در پیکرهٔ آثار نویسندگان عصر مذکور، مشاهده می‌گردد و این مسئله امری پذیرفته است، زیرا در هر عصری که استبداد، چه به لباس دین (عصر حافظ) و چه به کسوت سیاست (عصر پهلوی)، در جامعه رشدی فزآینده به‌خود گیرد، صنایعی که دارای شاکله‌ای مبهم و غیرصریح است، کاربرد بیشتری خواهد یافت.

بدین‌منظور، پژوهش پیشِ رو نخست به مفهوم‌شناسی صنعت بدیعیِ ایهام و سیطرهٔ معناییِ آن پرداخته و ارزش هنری و زیبایی‌شناختی آن را بررسی می‌کند و در ادامه، با اثبات هنجارفرازیِ معناییِ این صنعت، به واکاویِ آن در چارچوب رمزگانِ نشانه‌شناختی می‌پردازد. در پایان این بخش از پژوهش، تذکر این نکته ضروری است که ممکن است مخاطب در خوانش نخستِ مقالهٔ پیشِ رو، احساس انفصال در مطالب بخش نهایی (بحث و نتیجه‌گیری) کند، اما حقیقت این است که بار معانی مطالب ارائه‌شده، ممکن است این حالت را حادث گردد و اگر در خوانش سطور

بخش مذکور، ایهام را پیش‌زمینهٔ ذهنی قرار دهیم، فهم و پیوستگیِ مطالب، حاصل می‌آید.

۱. ۱. بیان مسئله

صاحب‌نظران حوزهٔ بلاغت، ایهام را از جمله آرایه‌های معنویِ علم بدیع، ذکر کرده‌اند و در اصطلاح خود، لفظی می‌دانند که نخست حامل دو معنی حقیقی یا مجازی یا مختلف که یکی از آن‌ها بر اثر کثرت استعمال و شرایط خاص حاکم بر سخن، به فهم نزدیک باشد و دلالت لفظ بر آن روشن و از سویی دیگر، معنی دور از فهم [بوده] و دلالت لفظ بر آن پنهان و در عین‌حال، مراد و مقصود متکلم باشد (نک. قزوینی، بی‌تا، ۳۲۳/٤؛ حموی، ١٤٢٦، ص. ۹۳/۲). شیوهٔ کتمان معنا و پرده‌پوشی گفتاری تا آنجایی که با ضمیر ناخودآگاه و همیاری فطرت و طبع نویسنده همراه است، زیبا، پویا و مطبوع است و هرچه به وادی خودآگاهی نزدیک شود و در قید و بند نام و نشان و تکلف گرفتار آید، ایستا و بی‌روح و نامأنوس می‌گردد.

از جمله مباحث مرتبط با مبحث مورد نظر مقاله، مسئلهٔ کاربرد لفظ در بیش از یک معناست که از گذشته محل اختلاف عالمان، به‌ویژه اصولیان بوده است و نظریه‌های گوناگونی در این‌باره وجود دارد (نک. طیب حسینی، ۱۳۸۸، ص. ۱۵۱-۱۵۹)؛ در این میان، گروهی همچون آخوند خراسانی (١٤٠٩، ص. ٣٦) و مظفر (اصغری، ١٣٦٨، ص. ۲۹-۳۰) آن را ناممکن شمرده‌اند و گروهی دیگر نیز پذیرفته‌اند، از جمله در *الرافد فی‌علم الاصول* در این‌باره بحث مبسوط و زیبایی وجود دارد و این مسئله، امری واقع‌شده و ممکن به‌شمار آمده است (نک. حسینی سیستانی، بی‌تا، ۱۸۱-۱۸۵).

مسئلهٔ لفظ و معنی یا صورت و محتوا و ارتباط آن‌ها با یکدیگر و اینکه کدام‌یک در خلق اثر ادبی نقش مهم‌تری داشته، از دیرباز در میان منتقدین مورد بحث و انتقاد قرار گرفته است. در میان صاحب‌نظران غربی نیز، کسانی نیز هستند که به مطالعهٔ هم‌زمان لفظ و معنی به‌عنوان شیوهٔ تحقیق و بررسی آثار ادبی پرداخته‌اند؛

به‌عنوان یکی از بهترین نمونه‌ها، می‌توان به لوسین گلدمن[1] و روش ساختارگرایی تکوینی او اشاره کرد.

از دیگر سو، نشانه‌های زبانی نیز در سطوح مختلف پیچیدگی و کاربردهای تحت‌اللفظی و غیر تحت‌اللفظی، به شیوه‌های متنوعی در تعامل با نشانه‌های دیگر در رمزگان‌های مختلف، بروز می‌یابد. میزان برجستگی و شیوهٔ تعامل هر یک از این نشانه‌های زبانی و غیرزبانی، بسته به نوع واقعهٔ ارتباطی و هدف آن، در رمزگان خاص تعیین می‌شود. در یک واقعهٔ ارتباطی، ممکن است نشانه‌های زبانی صرفاً نشانه‌های کمکی در کنار دیگر نشانه‌های ارتباطی باشند و در واقعهٔ ارتباطی دیگر، نقشی برجسته داشته باشد و سایر نشانه‌ها، به‌منظور تقویت و تسهیل آن‌ها به‌کارگرفته شوند.

از آنجا که در هر واقعهٔ ارتباطی، عناصر نشانه‌ای زبانی و غیرزبانی از رمزگان‌های متفاوت به نسبت‌های متفاوت وجود دارد، نحوهٔ تعامل نشانه‌ها به تجربه‌های تفسیری متفاوتی منجر می‌شود؛ نوع واقعهٔ ارتباطی از یک‌سو برجستگی و سلطهٔ عناصر هر کدام از این نظام‌های نشانه‌ای را رقم می‌زند و از سوی دیگر تعیین‌کنندهٔ اهمیت رمزگان‌هایی است که در این واقعه فراخوانی می‌شود و نشانه‌ها در بافت آن، وقوع می‌یابند.

۱. ۲. ضرورت و اهمیت پژوهش

بیشتر ادیبان و سخن‌سنجان، بر این نکته اتفاق نظر دارند که ایهام، یکی از شگردهای بلاغی با ارزش زیبایی‌شناسی درخور توجه است؛ با این همه، آن‌گونه که بایستهٔ این صنعت بدیعی است، تلاشی شایسته و درخور برای شناسایی و آشکارگری آن نداشته‌اند و بیشتر به یادکرد تعاریفی واحد و سطحی با ذکر شواهدی نه‌چندان دلچسب بسنده کرده‌اند و از این‌رو، بررسی ایهام با دیدی ژرف‌کاوانه و شیوه‌ای نظام یافته‌تر مهم و ضروری می‌نماید.

1. Lucien Goldman

همان‌طور که پیش از این نیز اشاره رفت، صنعت بدیعیِ ایهام را در میان دیگر آرایه‌ها، ارزشمند و والا برشمرده و صنعتی دقیق و ظریف به حساب می‌آورند که از یک‌سو محملی بزرگ در سخنان رمزآمیز است و از سوی دیگر، در تأویل و فهم درست آن‌ها، مؤثر و کارگشاست؛ بنابراین، در این گفتار تلاش بر آن است تا زوایای مختلف و مبهم ارتباط لفظ و معنا از منظر رمزگان نشانه‌شناختی، مورد بررسی قرار گیرد.

۱. ۳. پیشینهٔ پژوهش

در خصوص صنعت بدیعیِ ایهام، سوای آثار بزرگان بلاغت که این فن را در کنار دیگر فنون بدیعی، در چارچوب تعاریف تکراری و سطحی بررسی نموده‌اند، تاکنون تلاش قابل توجهی در راستای چنین رویکرد نوینی صورت نپذیرفته است؛ البته کوشش قابل ملاحظهٔ چناری (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «نگاهی نو به ایهام در بدیع فارسی»، محسنی (۱۳۸۵) در مقالهٔ «ایهام و دگرسازی مقوله‌های دستوری»، آقاحسینی و جمالی (۱۳۸٤) در مقالهٔ «فراتر از ایهام»، گام‌هایی ارزشمند و قابل تأمل در مسیر دستیابی به هدف مذکور است.

۲. مبانی نظری پژوهش

صنعت ایهام، از آرایه‌های چندبُعدی و یا چندوجهی ست که سخن را دوگانه یا چندگانه می‌کند؛ این صنعت، یا برخاسته از دوگانگیِ معناییِ «واژه» یا برخاسته از «ساختار جمله» است. وقتی دستورنویس یا محقق ادبی، متون را توصیف می‌کند، نیاز است تا بدان‌ها با درنگ و تأمل بیشتری بنگرد، زیرا جمله‌ها و بیت‌های ایهام‌دار را نمی‌توان همچون دیگر متون ادبی توصیف کرد. در متون غیرادبی، واژه‌ها و ساختار هر جمله، تنها یک توصیف دستوری دارند و واژه‌ها یک نوع مشخص و یک نقش ویژه دارند، اما سخنی که با ایهام به صورت دوگانه خوانده می‌شود یا بیش از یک معنی از آن بر می‌آید، همیشه نمی‌تواند یک ساختار دستوریِ یگانه و پایدار داشته باشد و بسیار آشکار است که ایهام، مقوله‌های دستوری آن را دگرگون

می‌سازد. کتاب *بدیع از بلاغت* به قلم سیدجواد مرتضایی، این تنوع در بیان معنا و مقصود به کمک صنعت ایهام را، به‌گونه‌ای مفصل و جامع در قالب عناوین ایهام چندمعنایی، ایهام چندگانه‌خوانی و ایهام ساختاری، شرح داده است (نک. مرتضایی، ۱۳۹٤، ص. ۱۷۳-۱۷۵).

در واقع، در زبان ادبی، خودِ زبان موضوعیت دارد و در فرآیند ارتباط، جهت‌گیری پیام به‌سوی خود پیام می‌باشد. در این زبان، صورت و فیزیک زبان مورد توجه است و موضوع و مخاطب به اعتبار موضوعیت زبان، در مراتب بعدی اهمیت قرار می‌گیرند؛ در زبان ادبی، برخلاف زبان علمی، «چگونه گفتن» مهم است، نه «چه گفتن»!

۲. ۱. بررسی جایگاه لفظ و معنی در نظام نشانه‌شناسی

اکو[1] (۱۹۷٦، ص. ۸) در قالب تعریفی جامع، نشانه‌شناسی را «علم بررسی همهٔ فرآیندهای ارتباطی» می‌خواند. بر حسب این تعریف، حوزهٔ مورد مطالعهٔ نشانه‌شناسی، تمامی موارد ارتباط انسانی را شامل می‌شود. ارتباط در اینجا، طبق برداشت اکو، در تقابل با دلالت قرار نمی‌گیرد، بلکه دربرگیرندهٔ هر دو جنبهٔ ارتباط و دلالت است.

مضامین رمزگونِ موجود در ناخودآگاه که به شکل عارضه‌هایی نمایان می‌شود، درست همچون واحدهای نشانه‌ای زبان از نظامی به‌هم‌پیوسته برخوردار بوده و شبکه‌ای از دال‌ها را پدید می‌آورند و خواندن مجموعهٔ این دال‌ها یا عارضه‌هاست که ما را به‌سوی رمزگشایی ناخودآگاه فرد، رهنمون می‌سازد. از دیدگاه ساختارشناسانه، کلمات و مفاهیم برخاسته از آن‌ها، در راستای تقابل یا همنشینی با کلمات دیگر است که هویت یافته و موجودیتشان در داخل مجموعه‌ای از یک نظام منسجم، قابل تبیین و تعریف است. دلالت، رکن اساسی وجود نشانه است و نشانه

1. Umberto Eco

«هر آن چیزی است که از نظر کسی، از جنبه‌هایی بر چیز دیگر دلالت دارد» (کلارک[1]، ۱۹۸۷، ص. ۲۵).

اینکه زبان ادبی، معانی خود را نه از راه دلالت به چیزی جز خویش، بلکه از راه دلالت به خودِ خویش فراهم می‌آورد، جهانی از دلالت‌های تو در تو را در برابر دید خواننده می‌گشاید که پیوند گزینشی هر پدیدهٔ این جهان با پدیدهٔ دیگر آن، راهی به‌سوی معنایی جداگانه است؛ معنایی که در واقع از «افق انتظارها»ی خواننده بر می‌خیزد (نک. احمدی، ۱۳۷۲، ص. ٦۹۱-٦۹۵). در حقیقت مقولهٔ تأویل‌پذیری ادبیات و در هیئتی فشرده‌تر، ایهام، در همین نکته بروز کرده و معطوف به این واقعیت است و چه‌بسا گاه معانی به‌دست‌آمده محدود نباشند، اما این معانی سرانجام در هیئت معنای نهایی، محو می‌گردند. ویگوتسکی[2] (۱۹٦۲، ص. ۳۹) در بخش دوم مقالهٔ «تفکر و واژه» در خصوص بی‌قید و بندی معانی واژگان می‌گوید: «معانی واژگان، واحدهایی پویا هستند نه ایستا».

نیاز ارتباطی گفتمان، در واقع اساس دستورشناختی را تشکیل می‌دهد؛ لذا در چارچوب دستورشناختی، واژگان و دستور، چیزی جز رمزگذاریِ مفاهیم مختلفِ تجربه نیست. «در چارچوب دستورشناختی، معنی در وهلهٔ نخست حاصل عملکرد ذهن و تفسیری است که گوینده بر محتوای مفهومیِ یک موقعیت تحمیل می‌نماید و توانایی گوینده در تحلیل و تفسیر یک موقعیت به شیوه‌های گوناگون، با توجه به نیاز ارتباطی گفتمان، جامهٔ عمل می‌پوشد» (هماوند[3]، ۲۰۰۳، ص. ۷۳).

معنا، خواه در قالب رویکرد اجتماع‌بنیاد آن و خواه رویکرد فردبنیاد، وجه مشترک همهٔ رویکردها اعم از رویکرد حوزه‌های مربوط به زبان، زبان‌شناسی شناختی و روان‌شناسیِ زبان است. از دیگر سو، با توجه به تفاوت میان نظام ادبیات و نظام زبان باید پذیرفت که معنای ادبی نیز خواه‌ناخواه با معنای زبانی تفاوت دارد؛ یعنی معنای زبانی، تنها ماده‌ای برای معنای ادبی فراهم می‌آورد.

1. Clarke
2. Vygotsky
3. Hamavand

در قاموس و ساختمان نظام‌مند زبان، کارِ لفظ دلالت بر معنی است؛ یعنی گوینده یا نویسنده لفظی را به‌عنوان نشانهٔ مفهومی که در ذهن اوست ادا می‌کند یا می‌نویسد، به قصد آن‌که شنونده یا خواننده، از روی آن نشانه، همان مفهوم را در ذهن بیاورد. اگر آنچه به ذهنِ دومی می‌گذرد، درست معادل و مطابقِ آنچه در ذهن اولی بوده است نباشد، ناچار باید معتقد شد که در نشانه نقصی هست، یعنی مقصودِ اصلی از آن حاصل نمی‌شود و ناچار باید در پی یافتنِ نشانهٔ دیگری بود و در چارچوب زبانی، این نقیصه، پژمردگی و بیماری کلمات (نک. ناتل خانلری، ۱۳٦۱، ص. ۲۲٤) خوانده می‌شود. در جایگاه مقابل، این مسئله در مورد ادبیات کاملاً متفاوت است، زیرا یکی از وجوهِ تمایزِ زبانِ ادبیات از زبان عادی، ترکیباتِ بدیع آن است. در ادبیات، پیام‌های بسیاری وجود دارد که قواعدِ نحوی یا کلامی، یعنی قواعدِ ترکیبِ واژگان را در زبان از بین می‌برد.

«شکستن یا فرارفتن از رمزگانِ معنایی، مخاطب را متوجه محتوای جدیدِ معنایی می‌کند. زبان ادبی، آگاهانه یا ناآگاهانه، از هر قاعده‌ای فراتر می‌رود و به این اعتبار شاید بتوان ادبیات را به معنای گریز از اقتدارِ زبان و انقلابِ مداوم زبان خواند و شعر را گذر از یک معنا به معناهای بی شمار». (احمدی، ۱۳۷۰، ص. ۲٤٥)

ادبیات در آفرینندگی از دلالت چندگانه که از جمله توانایی‌های طبیعی زبان است، بهره می‌جوید و به ایهام می‌رسد. می‌توان گفت هر ایهامی دارای دلالت چندگانه است، ولی هر دلالت چندگانه‌ای متضمن ایهام نیست.

«مطابق با بنیانی‌ترین قاعدهٔ زبان‌شناسی ساختارگرا، آن‌گونه که سوسور آن را تبیین کرد و لاکان نیز در نظریهٔ خود عیناً پذیرفت، معنا در زبان از راه تمایز بین نشانه‌ها ایجاد می‌شود و نه از راه کیفیات ذاتی کلمات؛ زبان در تلقی زبانی یک چیز است و در تلقی ادبی چیز دیگر: در اولی ابزاری است در خدمت دانش و در دومی ماده‌ای برای آفرینندگی، یعنی برای هنر». (حق‌شناس، ۱۳۷۰، ص. ۱٥)

در یک اثر ادبی متمایز، همواره از طریق نشانه‌ها به تصویری خیال‌انگیز از واقعیت می‌رسیم؛ آنچه در این نوع ارتباط مهم است، انتقال تجربهٔ درونی و

فـردی اسـت و سـایر نشـانه‌های ارتبـاطی، یـاری‌رسـانِ نشـانه‌های زبـانی در انتقـال تجربـهٔ درون و احساسِ زیبایی‌شـناختی هستند.

۲. ۲. صنعت بدیعیِ ایهام

ایهام یا توریه، یکـی از پرکـاربردترین صـنایع در دانـش بـدیع اسـت کـه بـا گسـترهٔ معنـا در سـخن سـروکار دارد. ایهـام (بـه وهـم و گمـان افکنـدن) یـا توریـه (پوشـانیدن و در پـرده سـخن‌گفتن)، گونـه‌ای شـیرین از تعبیـر اسـت؛ بدین‌سـان کـه در کلـام، واژه‌ای آورده شود که دارای دو معنا باشـد: یکـی نزدیـک کـه دلالـت لفـظ بـر آن آشـکار اسـت و دیگـری دور کـه دلالـت لفـظ بـر آن پنهـان اسـت. گـوینده یـا نـویسنده به‌واسـطهٔ قرینـه‌ای نهـان، مـعنای دور را قـصد کنـد، امـا آن را بـا معنـای نزدیـک بپوشـاند، به‌طوری‌کـه در نخسـتین برخـورد، شـنونده یـا خواننـده، آن را مقصـود مـتکلم پنـدارد (نـک. حمـوی، ١٤٢٦، ص. ٤٠؛ سـیوطی، ١٤٢١، ص. ١٥٢؛ مطلـوب، ٢٠٠٠، ص. ٢١٧-٢١٩ و ٤٣٣-٤٣٥). اسـامی دیگـری همچـون تخیـل، ابهـام، مغالطـه و توجیـه نـیز بـر ایهـام اطلـاق شـده اسـت، امـا صحیح آن است که این اصطلاحات با ایهـام تفاوت‌هایی دارد.

آنچه در بالا آمد، به قصـد ارائـهٔ تعریفـی جـامع و مـانع از ایهـام نبـود، بلکـه هـدف بیـان نظریـات و آرای گونـاگون گذشـتگان درخصـوص صـنعت مـورد بحـث اسـت؛ در یـک جمع‌بندی ساده و در قالب تعریفی کامل باید گفت که ایهام:

«عبـارت اسـت از اینکـه واژه‌ای در مـتن بیایـد کـه بـیش از یـک معنـا داشـته باشـد، معنایی مشهور و زبانزد و معنـا و یـا معـانیِ نـه چنـدان آشـنا و مشـهور. گـاه تنهـا معنـای نـه چندان آشنا و مشهور از آن واژه، گـاه هـر دو معنـا و گـاه بـیش از دو معنـا مـد نظـر گوینـده است». (مرتضایی، ١٣٩٤، ص. ١٦٤)

ایـن صـنعت از دیربـاز مـورد توجـه شـاعران و نویسـندگان و بلـاغیون بـوده اسـت. حمـوی (١٤٢٦) حـدود یک‌چهـارم از کتـاب خـویش را بـه ایـن مـوضوع اخـتصاص داده و شـواهد شـعری فراوانـی بـرای آن یـاد کـرده اسـت. او تـوریه را ارزشـمندترین و برتـرین فنـون ادب و سـحرانگیز بـر می‌شـمارد کـه هـر کـس را تـوان دسترسـی بـه آن نیست. همین‌گونه، سیدعلی‌خان مـدنی، حـجم قـابل تـوجهی را همـراه بـا صـدها شـاهد

مثال دربارهٔ توریه می‌نگارد. همچنین نگاشته‌های مستقلی نیز در باب ایهام تألیف شده است (نک. شیخ امین، ۱۹۹۱).

ظهور و بروز ایهام، در شعر معمولاً عمدی است و شاعر با استفاده از آن، بر بارِ معنایی شعر می‌افزاید و ارزشِ هنری شعر را بالا می‌برد. به‌نظر می‌رسد ایهام در اکثرِ متونِ ادبی، تصاویری نظیرِ استعاره، تشبیه و... را نیز در بر می‌گیرد و از این لحاظ نیز با دلالتِ چندگانه از نوعِ زبان‌شناختی تفاوت دارد، زیرا دلالتِ چندگانه از نوع زبان‌شناختی آن، برداشتِ دو یا چند معنی از یک واژه یا ساختِ واحد است و این برداشتِ چندگانه، عللِ زبانی روشنی دارد.

کلام ملفوظ، یعنی سخن را باید اساسی‌ترین و مهم‌ترین ابزار انتقال اندیشه و رکن اصلی ظهور جهان‌بینی انسان دانست. ایهام، ذهن و خیال انسان را به تکاپو وا می‌دارد و آن را برای دریافت معنای مورد نظر سخن گوینده، به تلاش وا می‌دارد. این حالت روانی، عموماً باعث جذابیت سخن و التذاذ ادبی می‌شود و زمانی خواننده می‌تواند آرایهٔ ایهام را دریابد که از معانی مختلف واژه‌ها و عبارات آگاه باشد. مقصود از سخن گوینده، سخنی است که بیانگر پیامی و رسانندهٔ معنایی باشد، که فی‌نفسه یک ساخت است؛ یعنی مجموعه‌ای است منظم و کارآمد که فراهم‌آمده از هم‌نشینی و هم‌سازی اجزا (واژه‌ها و...) است که به‌گونه‌ای ویژه پیوند یافته‌اند.

«این اجزاء را از آنجا که هر یک در سامان‌پذیری ساخت سخن سهمی دارند، واحدهای ساختاری (سازه) نام نهاده‌اند و برای هر یک، نقشی خاص در نظر گرفته‌اند. ساخت ویژهٔ سخن، پی‌آمد پیوندهای ویژه و هم‌سازی حساب‌شده‌ای است که واحدهای ساختاری با هم دارند، پیوندهایی که 'روابط ساختاری' نام گرفته‌اند و با دگرگونی آن‌ها، ساخت سخن نیز دگرگون می‌شود». (راستگو، ۱۳۷۰، ص. ٤٤)

چگونگی به‌کارگیری زبان، به عوامل متعددی بستگی دارد که هرکدام از آن‌ها، تأثیر خاصی در سخنوری و پیام‌رسانی خواهد داشت و از میان آن‌ها، باید هنر و استعدادهای فردی را مهم‌ترین و اساسی‌ترین عامل دانست؛ از سویی دیگر، هرچند

اگرچه می‌پذیریم که ایهام نوعی از دلالت چندگانه در زبان ادبیات و شعر است، با این‌حال یاکوبسن[1]، ایهام را استدلالِ منطقی شعر می‌داند (سو[2]، ۱۹۹٤، ص. ۷۹).

اغلب تعاریفی که از ایهام و گونه‌های آن در کتب بلاغی قدیم و جدید آمده، تقریباً مشابه و یکسان است و تفاوت چندانی میان آن‌ها دیده نمی‌شود؛ برای مثال، تعریفی که همایی (۱۳٦۳، ص. ۲٦۹) آورده است، نموداری از تعاریف پیشینیان است:

«صنعت ایهام را تخییل و توهیم و توریه می‌گویند. دو کلمهٔ اول در لغت به‌معنی به گمان و وهم افکندن و توریه به‌معنی سخنی را پوشیده‌داشتن و در پرده سخن‌گفتن است و در اصطلاح بدیع، آن است که لفظی بیاورند که دارای دو معنیِ نزدیک و دور از ذهن باشد و آن را طوری به‌کار ببرند که شنونده از معنیِ نزدیک، به معنی دور منتقل می‌شود.»

همچنین، در بسیاری از کتاب‌ها، ایهام را بر اساس ملائمات معنی قریب یا بعید، به سه دستهٔ مجرده، مرشحه و مبینه تقسیم کرده‌اند (نک. واعظ کاشفی، ۱۳٦۹، ص. ۲۳٤-۲۳۵؛ آهنی، ۱۳۵۷، ص. ۱۹٤؛ تقوی، ۱۳٦۳، ص. ۲۳٤).

۳. بحث و نتیجه‌گیری

چگونگی عرضهٔ مفهوم و مقصود مطلب را می‌توانیم در شمار مسائلی بیاوریم که به‌مقتضای حال یا به‌مقتضای سخن مربوط می‌شود و در صورتی‌که رعایت شود، به تأثیر سخن افزوده می‌گردد. به‌گفتهٔ عنصرالمعالی (۱۳٦۸، ص. ٤٤) «... و سخن بود که بگویند به‌عبارتی که از شنیدن آن، روح تازه گردد و همان سخن، به‌عبارتی دیگر توان گفتن که روح تیره گردد».

یک واژه، به صرفِ داشتنِ مفاهیم متعدد، هرچند استعداد دلالتِ چندگانه‌یافتن را داشته باشد، دارای دلالت چندگانه نیست. دلالت چندگانهٔ واقعی تنها زمانی پدید می‌آید که رابطهٔ خاصی بین مفاهیم برقرار شود و این مسئله وقتی روی می‌دهد که

1. Jacobson
2. Soon Peng Su

واژه یا جمله، اولاً در بافت زبانی یا غیرزبانی قرار گیرد و ثانیاً بتوان با توجه به بافت، معانی متعددِ معقولی برای آن قائل شد.

محققانی همچون جرالد کتز[1] و فودور[2]، به بافتِ زبانی توجهی ندارند و معتقدند که تعابیرِ هر جمله در وضعیتِ خاص، گزیده‌ای است از میان تعابیرِ متعدد آن در حالت انفرادی و استدلال‌شان این است که هر ساختِ زبانی، یک سلسله معانی از پیش تعیین‌شده برای واژه‌ها دارد؛ یعنی همان معناهایی که در فرهنگ آمده است. این نظریه تا حدی درست است و اگر جز این بود، پیام‌رسانی میسر نبود، اما این بدان‌معنا نیست که معانی واژه‌ها محدود به آنچه در فرهنگ‌ها آمده، باشد. اگر معنا کاملاً مشخص و مفروض باشد، انعطاف‌پذیری و خلاقیتِ زبان در بافت منتفی خواهد بود. تلقی و فرضیهٔ کتز و فودور تنها در صورتی پذیرفتنی است که به زبان در سطحِ انتزاعی نوعی آن توجه کنیم، اما متون ادبی و شعری، نمونه‌ای از کاربرد زبانند و در آن‌ها، هر واژه ممکن است دارای معناهایی غیر از آنچه منفرداً داشته، باشد (سو، ۱۹۹٤، ص. ٦٥).

اگر بخواهیم به صنعت ایهام، صرفاً براساس تعاریف پیشینیان در کتب بلاغی بپردازیم، نمی‌توان گفت که در همهٔ این ایهام‌ها، چه لفظی و چه معنوی، ابتدا یک معنی معین به ذهن می‌رسد، سپس به معنی دورتر پی برده می‌شود؛ حتی نمی‌توان گفت که قطعاً و حتماً این معنیِ اول است و آن معنی دوم. از سویی دیگر، در مواردی فراوان، اصولاً نمی‌توان یک معنی را بر دیگر معانی ترجیح داد، بلکه عوامل متعددی ممکن است در معنی نقش داشته باشند که حضور ذهن خواننده در آن، نقشی اساسی دارد؛ حال هرچه مخاطب نسبت با معانی متعدد بیشتری آشنا باشد، وجوه ایهام نزد او بیشتر خواهد شد (نک. واعظ کاشفی، ۱۳٦۹، ص. ۱۱۰). بر همین اساس است که در تعریف مرتضایی (۱۳۹٤) پیرامون ایهام در *بدیع از بلاغت*،

1. Jerald Katz
2. Fodor

تعریف صنعت و تلاش جهت شناخت آن، بدون حد و مرز خاص و ویژه‌ای بیان گردیده تا مخاطب را در تنگنایِ واژگانی و آگاهی محدود نسازد.

رنه ولک، این واقعیت را که امروزه توافقی عمومی دربارهٔ کنارگذاشتن جدایی کلاسیک میان صورت و معنی وجود دارد، چندان اغراق‌آمیز نمی‌شمارد و بر این باور است که این امر، از روزگار ارسطو مطرح بوده است و در نقد رمانتیک‌های آلمان، بار دیگر مطمح نظر قرار می‌گیرد و از طریق طی مسیری پیچیده، به‌وسیلهٔ کالریج با سمبلیست‌های فرانسه یا «دی سانکتس»[1] وارد نقد ادبی قرن بیستم نیز می‌شود و به کروچه و شکل‌گرایان روس و منتقدان جدید آمریکایی هم می‌رسد (نک. ولک، ۱۳٦۵). این گفتهٔ سمبلیست‌های فرانسه نقل زبان‌هاست که «برای هر اندیشه، یک جملهٔ منحصر به‌فرد وجود دارد» (تولستوی، ۱۳۵۷، ص. ۷۸)؛ حتی در نزد شکل‌گرایان روس نیز، اصطلاح Form را که در زبان فارسی بیشتر اصطلاح «صورت» را معادل آن قرار می‌دهند، مفهوم معنی را هم می‌رساند.

صاحب‌نظران علم بلاغت در اسلام، بحث صورت و معنی را با عنوان لفظ و معنی بسط داده‌اند و از میان این ادبیات‌شناسان بعضی به لفظ، بعضی به معنی و بعضی دیگر به هر دو اصالت بخشیده‌اند. از این میان، جاحظ نخستین کسی است که با عنایت بیشتری به این بحث پرداخت؛ او معنی را مطروحهٔ فی‌الطریق می‌دانست (عدنان، ۱۳۷٦، ص. ۲۸ به‌نقل از *الحیوان*) و لفظ را از آن مهم‌تر برمی‌شمرد. البته آن‌گونه که سعید عدنان تصریح دارد، از دیدگاه وی لفظ تنها به جنبهٔ آوایی شعر محدود نیست، بلکه جنبهٔ معنایی آن را نیز در بر می‌گیرد (همان). دیدگاه «عبدالقاهر جرجانی» در این‌باره، به‌گونه‌ای دیگر است؛ او ارزش شعر را به معنی می‌داند، نه به لفظ و می‌نویسد: «وَ إذا ظَفَرت بِالمَعنی فَاللفظ مَعَک» (جرجانی، ۱٤۰٤، ص. ٤۹)؛ با این‌حال، آنچه وی به‌عنوان معنی می‌شناسد، معنای شعری است که از راه دلالت ثانوی الفاظ در کسوت صورت‌گری‌هایی مانند کنایه، استعاره، تمثیل و ایهام رخ می‌نماید، تا جایی‌که می‌توان آن را، «معنای معنی» نامید (نک.

1. D.Sanktes

جرجانی، ۱٤۰٤، ص. ۲۰۰-۲۰٤). در ادبیات نیز ممکن است امور انتزاعی به تصویر در آیند و این امکان، به‌وسیلهٔ همنشینی یا جانشینی هستی‌های زبانی، دست می‌دهد.

۳. ۱. نظریهٔ تعدد معنا از سویِ لاکان

یکی از کسانی که در این بخش از مقاله به آرا و نظریات او خواهیم پرداخت، ژاک لاکان (۱۹۰۱-۱۹۸۱م.) پزشک، روانکاو و فیلسوف برجستهٔ فرانسوی است که از حدود سال‌های دههٔ هشتاد میلادی، نظریه‌های وی در بیشتر حیطه‌های علوم انسانی، اجتماعی و هنری نفوذی مستمر داشته‌اند. به جز زیگموند فرویدِ روانکاو (۱۸٥٦-۱۹۳۹م.)، نظریات او از نظریه‌پردازانی چون کلود لوی استروسِ قوم‌شناس (۱۹۰۸-۲۰۰۹م.)، فردیناند دوسوسور زبان‌شناس (۱۸٥۷-۱۹۱۳م.) و رومان یاکوبسنِ زبان‌شناس (۱۸۹٦-۱۹۸۲م.) تأثیر می‌پذیرد. دیگر نکتهٔ قابل ذکر دربارهٔ وی این است که او کلامش به سخت‌فهمی مشهور است و برای مطالعهٔ کارهای او، باید از بسیاری تئوری‌ها و پیش‌زمینه‌های وی، اطلاع داشت.

لاکان همواره خود را در حال تلاش برای بازگشت به فروید می‌دید. پس از سال‌ها تلاش برای اینکه آسیب‌شناسی روانی در چارچوب نمونه‌های پزشکی و به‌عنوان تابعی از زیست‌شناسی قرار گیرد، لکان این فرضیه را مطرح کرد که آسیب‌شناسی روانی انسان، ناشی از عملکرد زیستی وجود انسان نیست، بلکه ناشی از زبان است. او براساس این فرضیه، پایهٔ نظریهٔ روان‌شناختی فروید را از اسطوره‌ها و استعاره‌ها، به‌نوعی نظریهٔ زبانی تبدیل کرد؛ در واقع، نکتهٔ اصلی این بازگشت، قراردادن زبان به‌عنوان ساختار اصلی در نظر و عمل بود (کلمنت[1]، ۱۹۸۳).

دستاورد عمدهٔ لکان این بود که توانست با متأثرشدن از آثار زبان‌شناسانی چون فردیناند دو سوسور و رومن یاکوبسن، ناخودآگاه را مانند یک زبانِ ساختاریافته، معرفی کند. برای فهم لکان، باید بپذیریم که او واقعیت را در محدودهٔ زبان تعریف می‌کند و معتقد است روابط انسانی نیز در فضایی زبانی شکل می‌گیرد؛ بنابراین، ما

1. Clement

نیز ذاتاً در محدودهٔ ساختارمند زبان قرار داریم. همان‌گونه که پیش ازین بیان شد، دستاورد عمدهٔ وی، تفسیرهای تازهٔ او از فروید در چارچوب زبان‌شناسی ساخت‌گرا[1] بود که در نیمهٔ نخست قرن بیستم، بسط داده شده بود (سمپسون[2]، ۱۹۹۹، ص. ۱۶).

لاکان بر این باور نیست که معنی وجود ندارد، بلکه او بنا به‌دلایلی، معتقد است تعداد زیادی مدلول برای یک دال ممکن است وجود داشته باشد که تلاش برای رسیدن به معنی، بیهوده می‌نماید و هر چه بیشتر به دنبال معنی باشیم، کمتر به آن می‌رسیم؛ پس لاکان به عدم وجود معنا معتقد نیست، بلکه به تعدد و زیادی معنا باور دارد که می‌تواند گیج‌کننده باشد و به‌خصوص تلاش تحلیل‌گران را برای نفوذ به متن، به چالش بکشد. او معتقد است که در بعضی مواقع، درک شنونده متفاوت از منظور کلام گوینده است و این دلیلی برای سوء تفاهم‌هایی است که در ارتباطات زبانی و کلامی بین گویندگان پیش می‌آید؛ به‌علاوه، در برخی موارد، خود نویسندگان از تعدادی صنایع ادبی کمک می‌گیرند تا منظور خود را به‌طریق دیگری بیان کنند (کلمنت، ۱۹۸۳، ص. ۱۲۷).

در روان‌کاویِ لاکان، زبان نقش مهمی را ایفا می‌کند و جزء اصلی نظم نمادین محسوب می‌شود. زبان صرفاً وسیلهٔ ارتباط نیست، بلکه بُعد مهمی است که اجازهٔ ورود سوژه به زنجیرهٔ دلالت را می‌بخشد. در نظم نمادین، ما با زبان صحبت نمی‌کنیم، بلکه این زبان است که از طریق ما صحبت می‌کند. با ورود به نظم نمادین، سوژه به‌تدریج تصویر کاملی از خود به‌دست می‌آورد و هویت فردی خویش را می‌سازد؛ اما در مورد کاربرد نظم نمادین و ارتباطش با سوژه، پارادوکسی نهفته است. زبان از طرفی به سوژه هویت فردی می‌بخشد و از طرف دیگر، آن را محدود می‌سازد تا آنجا که دسترسی به واقعیت را از دست می‌دهد و به یک دال در زنجیرهٔ دلالت تبدیل می‌شود. به نظر لاکان، ضمیر نمادینِ «من»، همان دال است که همیشه بر

1. Structural linguistics
2. Sampson

«منِ»حقیقی تقدم دارد، چون زبان او را می‌سازد و از طریق او سخن می‌گوید (دین[1]، ۲۰۰۳، ص. ۹۷).

۳. ۲. ایهام، رفتار هنجارفرازِ طرز بیان

مبحث دیگری که در این بخش باید به آن پرداخته شود، نوع رفتار شاعران و نویسندگان با مقولهٔ زبان است. شاعران در مواجههٔ با زبان، رفتارهای متفاوت و مختلفی را پیشِ روی می‌گیرند. برخی براساس رفتار هنجار، کلامشان را پیش می‌برند، عده‌ای هنجارگریز و فراهنجار می‌گردند و برخی نیز سودای برترشدن در سر می‌پرورانند و رفتاری هنجارفراز دارند. نوع شیوهٔ رفتاری هنجارفرازانه با زبان، نیازمند اسباب و وسایلی است که مقولهٔ ایهام، یکی از مهم‌ترین ابزار دستیابی به این شیوهٔ رفتاری است. ایهام به‌دلیل گستردگی شیوه‌های ارتباطی میان لفظ و معنا، بازخورد و توسع میدانیِ زیادی برای به‌کارگیرندگان این صنعت فراهم می‌آورد. همان‌گونه که پیش ازین نیز بیان شد، در دوره‌های مختلف و با توجه به شرایط حاکم در هر دوره، دو دیدگاه متفاوت نسبت به این مسئله، یعنی تفوق و برتری صورت[2] و معنی یا محتوا[3] در خلق اثر ادبی و همچنین بررسی آن، وجود داشته است. در دیدگاه نخست، بررسی‌های ادبی محدود به خودِ متن می‌شود و ادبیات به‌عنوان یک مسئلهٔ صرفاً زبانی مورد بررسی قرار می‌گیرد. مشهورترین طرفداران این رویکرد، پیروان مکتب فرمالیسم[4] هستند که «اثر ادبی را شکل (فرم) محض می‌دانستند و معتقد بودند که در بررسی اثر ادبی، تکیه باید بر فرم باشد نه محتوا» (شمیسا، ۱۳۸۳، ص. ۱٤۷). در واقع، هدف آن‌ها تحلیل متن جدا از شرایط تاریخی و رها از همهٔ عواملی بود که در خارج از حوزهٔ متن قرار داشت و صاحب‌نظرانی چون شکولوفسکی[5] یکی از سرشناس‌ترین سخن‌گویان جنبش فرمالیسم، هرگونه

1. Dean
2. Form
3. Content
4. Formalism
5. Shlovsky

تأویل اجتماعی‌تاریخیِ اثر هنری را رد می‌کرد (نک. احمدی، ۱۳۷۲). در دیدگاه دوم، بررسی متن به‌منظور رسیدن به ذهنیت مؤلف اثر صورت می‌گیرد؛ برای این دسته از منتقدان، به‌اصطلاح «چه گفتن» مهم است نه «چگونه گفتن»! از جمله مشهورترین طرف‌داران این دیدگاه،کسانی هستند که تعهد را از آثار ادبی گریزناپذیر می‌دانند و در این میان می‌توان به پیروان مکتب مارکسیست-لنینیست و ژان پل سارتر[1]، نویسنده و فیلسوف فرانسوی اشاره کرد. به‌نظر آنان، نگریستن به هنر به‌عنوان هنر، کاری عبث و بیهوده است.

در ادبیات ایران نیز می‌توان اهل تصوف را معنی‌گرا دانست، زیرا برای آنان نیز سخن از چه چیز به میان آوردن، مهم است؛ به‌عنوان مثال، می‌توان به دیدگاه ادبی ابوسعید ابوالخیر و همچنین مولوی بلخی اشاره کرد. در این بین نیز کسانی هستند که به مطالعهٔ هم‌زمان لفظ و معنی به‌عنوان شیوهٔ تحقیق و بررسی آثار ادبی پرداخته‌اند و قائل به مزیت هیچ‌کدام از طرفین صورت و معنی به‌عنوان شیوهٔ تحقیق و بررسی آثار ادبی نیستند و در نظرگرفتن هر کدام از آن‌ها را به‌طور جداگانه، عملی انتزاعی دانسته‌اند. جورج لوکاچ[2]، میخائیل باختین[3] و لوسین گلدمن[4]، منتقد رومانی‌تبار فرانسوی، از جمله کسانی هستند که می‌توان به‌عنوان نمایندگان مشهور این رویکرد نام برد.

در ادامهٔ بحث شیوهٔ رفتاری شاعران و نویسندگان با مقولهٔ زبان باید به این نکته اذعان داشت که همهٔ شاعران بزرگ نیز در مقطعی از زندگی ادبی خویش و در مرحلهٔ عبور از گردنهٔ آزمون و خطا، به‌طور ناخودآگاه، به رفتار هنجار و حتی در پاره‌ای موارد، رفتار فروهنجار با زبان مبتلا بوده‌اند، ولی در نهایت با کسب دانش و بینش ادبی و رسیدن به قلهٔ اجتهاد در حوزهٔ زبان، این منزل را پشت سر گذاشته و به سر منزل خلاقیت و نوآوری در زبان رسیده‌اند.

1. J.P.Sartr
2. Georges Lucacs
3. Mikhail Bakhtine
4. Lucien Goldmann

رفتار فراهنجار با زبان، به رفتاری اطلاق می‌شود که بر اساس یک نظریهٔ ادبی جامع استوار است و در این گونهٔ رفتاری، رابطهٔ شاعر با زبان، رابطه‌ای دوسویه و چندوجهی است که این رابطه باعث تعالی و تکامل هنجارهای زبان ادبی می‌شود. این گونهٔ رفتاری با زبان، بر سه اصل زیر استوار است: ۱. رابطهٔ متقابل شاعر با زبان؛ ۲. خلاقیت و نوآوری؛ ۳. هنجارفرازی مبتنی بر «رسانندگی» و «زیبایی‌شناختی» (اسماعیلی، ۱۳۸٤، ص. ٤۸).

از آنجایی که این شیوهٔ رفتاری، بر خلاقیت و نوآوری استوار است، ترمیم و بازسازی بافت‌های فرسودهٔ زبانی، نوزایش و تجدید حیات نهاد زبان را در پی دارد، زیرا «هنجارفرازی» فرآیندی است که باعث تبدیل شعر به فراشعر می‌شود. در واقع، رفتار هنجارفرازانه با زبان، بر درونهٔ زبان استوار است. این رفتار منحصر به شاعرانی است که علاوه‌بر اشراف و احاطه بر ادبیات هزارسالهٔ پارسی و ادبیات معاصر، از ادبیات جهان نیز شناخت کاملی دارند و به‌واسطهٔ برخورداری از دانش، بینش و بصیرت ادبی، بر مسند اجتهاد ادبی تکیه زده‌اند. در این شیوهٔ رفتاری، شاعر با اتکا به بصیرت و اجتهاد خویش در این عرصه، زبان را به چالشی جدی با نیازهای ادبی عصر خویش می‌کشاند و برای آن که زبان بتواند توانایی پاسخگویی به این نیازها را پیدا کند، به رفع کاستی‌ها و مرمت و بازسازی بنای زبان می‌پردازد.

در یک دسته‌بندی برای زبان ادبی که آن را محصول فرآیندی به‌نام برجسته‌سازی می‌دانند؛ «برجسته‌سازی از سه طریق امکان‌پذیر است: ۱. قاعده‌افزایی یا پیوسته‌سازی که باعث تبدیل نثر به نظم می‌شود؛ ۲. هنجارگریزی که باعث تبدیل نظم و نثر به شعر می‌شود؛ ۳. هنجارفرازی که باعث تبدیل شعر به فراشعر می‌شود (انوشه، ۱۳۷٦، ص. ۱٤٤٥). صورت‌گرایان روس، فرآیند برجسته‌سازی را تنها از طریق دو شیوهٔ قاعده‌افزایی و هنجارگریزی امکان‌پذیر می‌دانند؛ حال آنکه از طریق هنجارفرازی می‌توان به عالی‌ترین مرتبهٔ برجسته‌سازی در زبان دست یافت و این جایگاه شیوه‌ای است که طی آن شعر به فراشعر تبدیل می‌شود (اسماعیلی، ۱۳۸٤، ص. ٤٤).

در فرآینـد هنجـارفرازی، علـاوه‌بر اینکـه بافت‌هـای فرسـودهٔ زبـان‌ترمیم می‌شـود، جـوهرهٔ شـعری یـک اثـر بـه‌صـورت صددرصـد بـه فعلیـت در می‌آیـد؛ در نهایـت ایـن تکنیـک بـاعث تجدیـد حیـات زبـان ادبـی می‌شـود و نهـاد زبـان را از اضـمحلال و فرسودگی نجات می‌دهد. شاعرانی کـه بـه رفتـار فراهنجـار بـا زبـان اعتقـاد دارنـد، به‌واسـطهٔ آنکـه در یـک تـعامل مـثبت و متقابـل بـا زبـان قـرار گرفته‌انـد، ضـمن بـهره‌گیری از تـوانایی‌هـای زبـان، در مـوارد ضـرورت بـه پیـرایش نهـاد زبـان از طریـق اصـلاح قـواعد دسـتوری و مرمـت و بازسـازی قالب‌هـای ادبـی می‌پردازنـد و در نهایـت در نـوزایش نهـاد زبـان، نـقشی بـزرگ را بـر عهـده می‌گیرنـد. همچنـین در شـیوهٔ رفـتار فراهنجـار بـا زبـان اسـت کـه شـاعر بـه آفـرینش کلمـات و تـرکیبات ادبـی جدیـد دسـت مـی‌یـازد. نویسـنده در ایـن شـیوهٔ رفتـاری بـه دنبـال هنجارشـکنی، هنجـارگریزی و هنجارسـتیزی نـیست، بـلکه در اندیشهٔ تکامل‌بخشیدن به هنجارهای مـوجود ادبی است.

۳. ۳. ایهام، سطح فرا اطلاعِ دلالت لفظ بر معنا

دیگـر نظریـهٔ مـورد بررسـی در پـژوهش حاضـر، نظریـهٔ «انگـارهٔ نظام‌هـای سادوسـکی» اسـت؛ نظریـه‌ای کـه در ارتـباط بـا جایگـاه نشـانهٔ زبـانی در نشانه‌شناسـی اسـت. سادوسـکی[1] در مجموعـه‌ای از مقـالات خـود (۱۹۹۹، ۲۰۰۱، ۲۰۰۳) معنـی را در ارتبـاط بـا رده‌شناسـی نشانه‌هـای زبـانی و ادبـی مطـرح کـرد. او ابـتـدا نظـام را چنـین تعریف می‌کنـد: «مجموعـه‌ای از عناصـر بـه هـم مـرتبط، بـا تأکیـد بـر ارتبـاط درونـی بـین عناصـر» (سادوسـکی ، ۲۰۰۱، ص. ۲۸۹). در نظریـهٔ نظام‌هـا، ایـن نظام‌هـا از طریـق تبـادل اطلاعـات و انـرژی تعامل برقـرار مـی‌کـنند و ایـن تعامـل بـر همـهٔ نظام‌هـای دخیـل تـأثیر مـی‌گـذارد و در سـاختار آن‌هـا تغییـر ایجـاد مـی‌کنـد. از دیـدگاه سادوسـکی، نشانه‌شناسـی یـک نظـام اسـت کـه دارای سـه سـطح اطلـاع[2]، پیـرا اطلـاع[3] و فـرا اطلـاع[4] اسـت. نـظام نـشانه‌شناسـی بـا نظام‌هـای دیگـر در تعامـل اسـت. وی تعامـل بـین نظام‌هـا و تغییـرات

1. Sadowski
2. Information
3. Parainformation
4. Metainformation

حاصل از آن را با استفاده از استعارهٔ کنترل، توصیف می‌کند؛ زمانی کنترل صورت می‌گیرد که تفاوت بین وضعیت‌های فیزیکی در نظام «الف»، منطبق بر تفاوت بین وضعیت‌های فیزیکی در نظام «ب» باشد. در سطح اطلاع، تفاوت بین علامت‌ها در وضعیت فیزیکی دو نظام، اطلاع را می‌سازد و به‌واسطهٔ آن، چیزی متفاوت از چیز دیگر است؛ مثل آوای گفتار که متفاوت از آوای دیگر یا سکوت است. این سطح، سطح پیش‌نشانه‌شناختی است و علامت‌ها پیش از آنکه تفسیرگری آن‌ها را شناسایی و تفسیر کند، وجود دارند (سادوسکی ، ۲۰۰۱، ص. ۲۸٤-۲۸۹).

سطح پیرا اطلاع، سطحی است که در آن، امکان دلالت و درک معنای اطلاع وجود دارد؛ در سطح پیرا اطلاع، علامت‌ها با اطلاع پیوند یافته و با آن تداعی می‌شوند یا به‌بیان ساده‌تر، پیرا اطلاع معنای مستقیم و تحت‌اللفظی (محتوایی) است که با علامت‌ها تداعی می‌شود. حضور پیرا اطلاع، علامت را به نشانه تبدیل می‌کند؛ زیرا در اینجا سخن از درک اطلاع، امکان دلالت و انتقال معناست و این در صورتی ممکن است که تفسیرگری، قادر به پردازش اطلاعات وجود داشته باشد. معنا نیز می‌تواند به شیوه‌های گوناگونی بین نشانه و مصداق منتقل شود:

در نشانه‌های عاطفی مثل اصوات تعجبی، انتقال معنا از طریق رابطه‌ای عارضه‌بنیاد[1] یا گواه‌مند است؛ در نمایه‌هایی که مثلاً حیوان را از روی رد پایش شناسایی می‌کنیم، این رابطه مبتنی بر مجاورت است و در نشانه‌های شمایلی مثل نام‌آواها، که اساس آن شباهت صوری بین نشانه و مصداق است، معنا براساس رابطهٔ قیاسی تعیین می‌شود و نهایتاً در مورد نشانه‌های دلبخواهی زبان چون واژه‌ها، این رابطهٔ معنایی، رابطه‌ای قراردادی است. (سادوسکی ، ۲۰۰۳، ص. ۲۳٦)

شکل پیچیده‌تری از دلالت نیز وجود دارد که در آن، رابطهٔ بین نشانه و مصداق، غیرمستقیم‌تر است؛ این سطح دلالت، سطح فرا اطلاع نام دارد که مقولهٔ صنعت بدیعیِ ایهام، در این دسته‌بندی می‌گنجد. در سطح فرا اطلاع، معنای واژگانی

1. Symptomatic

و صریح نشانه به صورت غیرمستقیم با معنای ضمنی تداعی می‌شود و معنا از صورت یا حتی خود نشانه، فاصلهٔ زیادی دارد و مستقل است. در این سطح، اطلاع از نشانه به نماد در معنای سوسوری تبدیل می‌شود. تمایز بین پیرا اطلاع و فرا اطلاع به ما کمک می‌کند بین کاربرد غیرادبی و ادبی زبان، تمایز ایجاد کنیم. همچنین باید گفت که پیرا اطلاع زیربنای همهٔ ارتباطات حیوانی و انسانی است، اما فرا اطلاع، پدیده‌ای خاص انسان و تابع هوشیاری و آگاهی اوست (سادوسکی ، ۲۰۰۳، ص. ۲۳٦-۲۳۹).

درک معنا و واکنش به علامت‌ها، از طریق فرا اطلاع ممکن می‌شود و این توانایی، در اختیار نظام‌های تفسیرگری است که مجهز به قدرت پردازش اطلاعاتند. در این سطح، علامت‌های فیزیکی، نشانه‌های نشانه‌شناختی می‌شوند و در آن تداعی ذهنی بین صورت و نشانه می‌تواند گواه‌مند، مبتنی بر مجاورت، قیاسی یا قراردادی باشد. فرا اطلاع نیز به دو صورت می‌تواند وجود داشته باشد: هم به‌صورت ارجاع غیرمستقیم به اشیای بیرونی از طریق نمادهایی که مملو از معنای ضمنی هستند و هم به‌صورت امکانی برای تصور اشیا و وقایع غیرموجود در قالب نمادها که در مذهب، هنر و ادبیات تجلی می‌یابد. سادوسکی بر خلاف کلارک، گفتمان‌های ادبی و هنری با صورت‌های دلالتی پیچیده و نمادین را موضوع مورد مطالعهٔ نشانه‌شناسی می‌داند و سلسله‌مراتبی از نشانه‌ها را ارائه می‌دهد که بدین قرار است: علامت، نشانهٔ گواه‌مند (عاطفی)، نمایه، نشانهٔ شمایلی، نشانهٔ قراردادی و نماد (سادوسکی ، ۲۰۰۳، ص. ۲۳۸-۲٤۱). عبارات زبانی نیز می‌تواند متعلق به هر کدام از این انواع نشانه در نظام زبانی باشد و در هر نوع آن، موضوع نشانه‌شناسی است.

نشانه‌شناسی تمام قلمرو دلالت را در بر می‌گیرد و حوزه‌ای بسیار گسترده دارد. گیرو[1] (۱۹۷۵، ص. ٦۸-۷۹)) متأثر از پارادایم سوسوری، نشانه‌شناسی را علمی می‌داند که به مطالعهٔ نظام‌های نشانه‌ای نظیر زبان‌ها، رمزگان‌ها، نظام‌های

1. Guiraud

علامتی و غیره می‌پردازد. بر اساس این تعریف، زبان بخشی از نشانه‌شناسی است. او در مورد حوزهٔ مورد مطالعهٔ نشانه‌شناسی ادعا می‌کند که نشانه‌شناسی علم نشانه‌هاست و باید همهٔ دانش و تجربهٔ انسان را در برگیرد، زیرا همه‌چیز نشانه است. در این قلمرو گسترده، دغدغهٔ گیرو این است که چگونه می‌توان مرز میان انواع دلالت را تعیین کرد و مشخص کرد که انواع نشانه‌ها کدامند؟ او در مورد فرآیند دلالت و ماهیت، عناصری که این فرآیند را می‌سازند، معتقد است که از یک‌سو رمزگان‌های تثبیت‌شدهٔ آشکار و اجتماعی داریم و در آن‌ها، معنا محصول پیامی است که مبنای آن، قرارداد صوری میان مشارکان در گفتمان است و از سوی دیگر، نظام‌های هنری و هرمنوتیکی فردی و تلویحی داریم و در آن‌ها، معنا نتیجهٔ تفسیری است که تفسیرگر بر مبنای نظام‌های تلویحیِ تفسیری به آن می‌رسد و از قید و بند هر قراردادی رهاست. از نظر گیرو، نوع و معنای نشانه را رمزگان‌هایی که نشانه در آن به‌کار رفته است، تعیین می‌کند و در این باب، او به سه رمزگان اشاره می‌کند: رمزگان‌های منطقی[1]، رمزگان‌های زیبایی‌شناختی[2] و رمزگان‌های اجتماعی[3] (گیرو،۱۹۷۵، ص. ۸۰–۹۸).

رمزگان‌های زیبایی‌شناختی که بیشتر با مقولهٔ مورد نظر مقاله یعنی صنعت ایهام در ارتباط است، برای بیان تجربهٔ احساسی درونی و کاملاً ذهنی انسان در مواجهه با واقعیت به‌کار گرفته می‌شود و از این‌رو، نشانه‌های زیبایی‌شناختی، تصویری از واقعیت هستند. شیوهٔ بیان در هنر و ادبیات، مبتنی بر رمزگان‌های زیبایی‌شناختی است؛ در حالی‌که در نقطهٔ مقابل، نشانه‌های منطقی دلبخواهی و قراردادی است. نشانهٔ زیبایی‌شناختی، نشانه‌ای شمایلی و مبتنی بر همانندی[4] است و به‌دلیل شمایلی‌بودنش، نسبت به نشانه‌های منطقی، کمتر قراردادی و اجتماعی

1. Logical codes
2. Aesthetic codes
3. Social codes
4. Analogical

است (گیرو،۱۹۷۵، ص. ۹۹-۱۰۳). به‌طور کلی، نشانه‌ها در هنر و ادبیات غیرقراردادی بوده و بازنمودی واقعی یا خیالی از مواجههٔ انسان با طبیعت هستند.

دیدگاه نظری گیرو در مورد نشانه‌شناسی عمیقاً از سوسور تأثیر پذیرفته است. موضوع مورد مطالعهٔ نشانه‌شناسی از نظر گیرو هر نوع نظام دلالتی است که انسان‌ها در رابطه با محیط و جامعه از آن بهره می‌گیرند تا به‌وسیلهٔ آن معنایی را منتقل کنند و نظام نشانه‌ای زبان، صرفاً زیرمجموعه‌ای از رمزگان منطقی با کارکردی ارجاعی است؛ علاوه‌بر این، از دیدگاه گیرو، نشانه در متن رمزگان‌های مختلف می‌تواند معانی متفاوتی پیدا کند و رمزگان‌ها در تفسیری که تفسیرگر از نشانه‌ها می‌دهد، نقشی تعیین‌کننده دارند.

در حقیقت، نشانهٔ زبانی خاص آن موقعیت‌های ارتباطی است که در آن تفسیرگر انسانی وجود دارد؛ کاربرد نشانهٔ زبانی، وجه تمایز تفسیرگر انسانی و غیرانسانی است. کاربرد نشانهٔ زبانی در سطوح مختلف پیچیدگی (کاربرد تحت‌اللفظی و غیرتحت‌اللفظی)، پیش‌فرض گرفته شده است. تفاوت اساسی بین این نظریه‌ها مربوط به این است که چه واحد زبانی‌ای می‌تواند نشانه باشد؛ به بیان دیگر، این نظریه‌ها پاسخ متفاوتی به این پرسش می‌دهند که آیا واحد زبانی در سطح کاربرد تحت‌اللفظی نشانه است، یا در سطح غیرتحت‌اللفظی، یا در هر دو سطح؟

در یک جمع‌بندی نهایی دربارهٔ مقولهٔ دلالتِ نشانه‌ها باید بیان داشت که کلارک (۱۹۸۷) واحد زبانی را در صورتی که کاربرد تحت‌اللفظی داشته باشد، نشانه می‌داند و در غیر این‌صورت، آن را موضوع نظریه‌های ادبی و زیبایی‌شناختی می‌داند. از سوی دیگر، سادوسکی (۲۰۰۳)، در صورتی‌که واحد زبانی به منزلهٔ موجودیتی فیزیکی چون آوای گفتار بدون دلالت بر چیزی مطرح باشد، آن را نشانه نمی‌داند، اما زمانی که واحد زبانی به‌واسطهٔ دلالت در انتقال اطلاع و معنا به‌کار می‌رود، چه در کاربرد تحت‌اللفظی، چه در کاربرد غیرتحت‌اللفظی، می‌تواند موضوع نشانه‌شناسی باشد. گیرو (۱۹۷۵) نیز دیدگاهی شبیه به سادوسکی بر می‌گزیند؛ وی واحد زبانی را در همهٔ کاربردهای تحت‌اللفظی و غیر تحت‌اللفظی آن

نشانه می‌داند و بافت رمزگانی که نشانه در آن به‌کار رفته است، نوع آن را رقم می‌زند.

کتابنامه

ابن‌اسکندر، ع. (۱۳٦۸). *قابوس‌نامه*. به‌اهتمام و تصحیح غلام‌حسین یوسفی. تهران: علمی و فرهنگی.

احمدی، ب. (۱۳۷۲). *ساختار و تأویل متن*. ج ۲. تهران: مرکز.

اصغری، ع. (۱۳٦۸). *شرح فارسی بر «اصول‌الفقه» اثر محمدرضا مظفر*. ج ۱. قم: ناصر.

آخوند خراسانی، م. (۱٤۰۹). *کفایةالاصول*. قم: مؤسسهٔ آل‌البیت.

آهنی، غ. (۱۳۵۷). *معانی بیان*، تهران: مدرسهٔ عالی و ادبیات و زبان‌های خارجی.

تقوی، س. (۱۳٦۳). *هنجار گفتار*. اصفهان: فرهنگ‌سرا.

تولستوی، ا. (۱۳۵۷). *رسالت زبان و ادبیات*. ترجمهٔ م. روحانی. تهران: توکا.

جرجانی، ا. (۱٤۰٤). *دلائل الاعجاز*. تصحیح السید محمدرشید رضا. بیروت: دارالمعرفهٔ للطباعهٔ و النشر.

حسینی سیستانی، س. ع. (بی‌تا). *الرافد فی علم الاصول*. قم: مکتب آیت‌الله العظمی السید السیستانی.

حق‌شناس، ع. (۱۳۷۰). در جستجوی زبان علم»، برگرفته از مجموعه مقالات ادبی و زبان‌شناختی. *زبان‌شناسی*، *۷*(۲)، ۲-۲۳.

حموی، ا. ح. (۱٤۲٦). *خزانةالأدب و غایةالأدب*. به‌اهتمام عصام شعیت. بیروت: دارالمکتبهٔ الهلال.

راستگو، س. م. (۱۳۷۰). *ایهام در شعر فارسی*. تهران: سروش.

سیوطی، ج. (۱٤۲۱). *الاتقان فی علوم‌القرآن*. تحقیق فواز احمد زمرلی. ج ۲. بیروت: دارالکتاب العربی.

شیخ امین، ب. (۱۹۹۱). *البلاغةالعربی فی ثوبها الجدید؛ علم البدیع*. بیروت: دارالعلم للملایین.

طیب حسینی، س. م. (۱۳۸۸). *چند معنایی در قرآن کریم*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

عدنان، س. (۱۳۷٦). *گرایش‌های فلسفی در نقد ادبی*. ترجمهٔ نصرالله امامی. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران.

قزوینی، م. (بی‌تا). *ایضاح و تلخیص، ضمیمهٔ شروح‌التلخیص*. بیروت: دارالصادر.

مرتضوی، س. ج. (۱۳۹٤). *بدیع از بلاغت*. تهران: زوار.

مطلوب، ا. (۲۰۰۰). *معجم مصطلحات البلاغی و تطورها*. بیروت: مکتبی لبنان، ناشرون.

ناتل‌خانلری، پ. (۱۳٦۱). *زبان‌شناسی و زبان فارسی*. تهران: توس.

واعظ کاشفی، م. (۱۳٦۹). *بدایع‌الافکار فی صنایع‌الاشعار*. ویراسته و گزارهٔ میرجلال‌الدین کزازی. تهران: مرکز.

ولک، ر. (۱۳٦۵). *مفاهیم ساخت و صورت در نقد قرن بیستم*. ترجمهٔ محمدرضا شفیعی کدکنی. تهران: توس.

Clement, C. (1983). *The lives and legends of Jacque Lacan* (A. Goldhammer, Trans.). New York: Columbia University Press.

Dean, T. (2003). Lacan and queer theory. In J. M. Rabate (Ed.), *The Cambridge companion to Lacan*. New York: Cambridge University Press.

Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. London: The Macmillan Press.

Guiraud, P. (1975). *Semiology* (G. Gross, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.

Hammavand, Z. (2003). The construal of atemporalisation in complement clauses in English. *Annual Review of Cognitive Linguistics, 4*(1), 59-85.

Lacan, J. (1989). Sience and truth from Ecrites. *Newsletter of the Freudian Field, 3*, 12-34.

Sadowski, P. (2001). Control, information, and literary meaning: A systems model of literature as communication. *European Journal of English Studies, 5*(3), 289-301.

Sadowski, P. (2003). From signal to symbol: Towards a systems typology of linguistic signs. In W. G. Muller & O. Fischer (Eds.), *From sign to signing: Iconicity in language and literature 3* (pp. 411–424). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sampson, G. (1999). The tree planes of language. *Language Sciences, 21*, 1-30.

Soon, P. S. (1994). *Lexical ambiguity in poetry*. London & New York: Longman.

Vygotsky, L. (1962). *Thinking and speaking* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge: MIT Press.

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.67972

بررسی روایت‌شناختی مقدمهٔ مترجمان بر آثار داستانی ترجمه‌شده در ایران

مریم حسین‌زاده (استادیار مطالعات ترجمه گروه زبان انگلیسی، واحد قائم شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم‌شهر، ایران)
mrmhoseinzadeh@gmail.com

چکیده

مقدمهٔ مترجم به‌عنوان روایت شخصی مترجم، از مسائل مهم اما مغفول مانده در مطالعات ترجمه در ایران است. مطالعهٔ حاضر به بررسی روایت مقدمه‌های مترجمان بر آثار داستانی ترجمه‌شده توسط آن‌ها از زبان‌های گوناگون به فارسی در طول شش دهه (۱۳۳۰-۱۳۹۰) در ایران می‌پردازد. به این منظور سه سؤال برای پاسخ به چیستی روایت‌های مترجمان در این مقدمه‌ها، چگونگی تغییر این روایت‌ها در طول شش دهه در ایران و تفسیر کارکردگرایانهٔ این تغییرات مطرح شده است. پیکرهٔ مورد استفاده در این تحقیق شامل صد و چهار اثر داستانی، اعم از رمان و مجموعه داستان، می‌باشد که به‌شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و در سه سطح فرم، محتوا و کارکرد بررسی شدند. یافته‌های تحقیق تغییرات معناداری را در روایت مترجمان در طول شش دهه نشان داده است.

کلیدواژه‌ها: مقدمهٔ مترجم، پیرامتن، نظریهٔ روایت

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۶/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۱

۱. مقدمهٔ مترجم[1] به‌مثابهٔ روایتی هستی‌شناسانه[2]

مقدمه به تعریف انوری (۱۳۸۲) نوشته‌ایست که «در آغاز کتاب، رساله، مقاله، و مانند آن‌ها می‌آید و در آن به معرفی موضوع و روش کار می‌پردازند» (ص. ۲۲۵۹-۲۲٦۰). مقدمه یکی از عناصر مهم پیرامتن می‌باشد و در اهمیت آن همین بس که ژنت (۱۹۸۷) بخش اعظم کتاب *پیرامتن ها: آستانه‌های تأویل*[3] را به بررسی مقدمه اختصاص می‌دهد. در طبقه‌بندی‌های متفاوتی که ژنت از مقدمه‌ها ارائه می‌دهد، مقدمهٔ مترجم را در جایگاه مقدمه‌هایی می‌داند که توسط شخص سومی[4] نوشته شده است و از جایگاه مقدمه‌های مؤلف[5] برخوردار نیست. این در حالی است که طبق نگاه به بسنت و لفور (۱۹۹۰) ترجمه شکلی از بازنویسی است و در تمام اشکال بازنویسی، متن در راستای دستیابی به ایدئولوژی خاصی در جامعهٔ مقصد، دستکاری می‌شود. مطالعه و بررسی شکل و فرآیند این تغییرات می‌تواند در ایجاد آگاهی جدید دربارهٔ دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم، روشنگر باشد (ص. Vii-viii). لفور (۱۹۹۲) بر این باور است که مترجم اگر نه بیشتر، دست کم به اندازهٔ نویسنده در قبال دریافت و بقای اثر مسئول است. در شرح این فرآیند بازنویسی، لفور همچنین به مترجمان قرن بیستم اشاره می‌کند که یادداشت‌های بسیار زیادی با عنوان Reader's Guides برای خوانندگان غیرحرفه‌ای نوشته‌اند، اگرچه این یادداشت‌ها غالباً نادیده گرفته شده‌اند (ص. ۱و۲). حال با در نظر گرفتن چنین جایگاهی برای مترجم، به‌نظر می‌رسد مترجم آن‌قدر با متن درگیر و نزدیک باشد که در نظر گرفتن او به‌عنوان یک شخص سوم و طبقه‌بندی مقدمهٔ او در زمرهٔ مقدمه‌هایی که توسط شخص سومی بر یک اثر نوشته می‌شود، جای بازبینی دارد؛ برای صحه‌گذاشتن بر همین جایگاه مؤلف گونهٔ مترجم است که در قیاس با واژهٔ پیشنهادی ژنت برای مقدمهٔ مؤلف، برای مقدمهٔ

1. Translatorial Preface
2. Ontological Narrative
3. Paratexts: Thresholds of Interpretation
4. Allographic Prefaces
5. Authorial Prefaces

مترجم، به‌جای عبارت رایج Translator's Preface، عبارت Translatorial Preface پیشنهاد می‌شود.

تعاریف بسیار متفاوتی از روایت در عرصه‌های مختلف داده شده است. برخی روایت را نمود و شیوهٔ بیانی اختیاری می‌دانند که محدود به داستان و ادبیات می‌شود و در نتیجه مستلزم وجود شیوهٔ بیانی غیر روایی نیز می‌باشد، اما در رویکرد این مقاله، به‌نظریهٔ روایت سامرز و گیبسن (۱۹۹۳) در علوم اجتماعی استناد می‌شود که روایت را الزام وجودی و هستی‌شناسانهٔ زندگی اجتماعی می‌دانند که همه‌جا حضور دارد و صرفاً محدود به داستان و ادبیات نمی‌شود (در کیوری، ۱۹۹۸، ص. ٦). چنین رویکردی در ارتباط مستقیم با مطالعهٔ هویت، هستی‌شناختی و کنش‌های اجتماعی می‌باشد. طبق نظر دوفینا و جورجاکوپولو (۲۰۱۲) مقدمه‌های مترجمان داستان تجارب شخصی آن‌هاست و روایت داستان‌های شخصی عنصر مهم سازندهٔ خود و هویت است (میشلر، ۱۹۹۵، ص. ۱۰۸). بمبرگ (۲۰۱۱) می‌نویسد هر کسی داستانی دارد و نیز حق بازگو کردن داستانش را دارد (درکوپر، ۲۰۱۲، ص. ۷۹).

۲. سؤال پژوهش

برای بررسی روایت مقدمه‌های مترجمان در طول شصت سال در ایران، سه سؤال تحقیق مطرح شده است:

۱. روایت مقدمه‌های مترجمان بر ادبیات داستانی ترجمه‌شده به فارسی از سال ۱۳۳۰تا ۱۳۹۰ در ایران چه بوده است؟

۲. روایت این مقدمه‌ها از سال ۱۳۳۰ تا ۱۳۹۰ چه تغییراتی کرده است؟

۳. این تغییرات را از منظر کارکردگرایی چگونه می‌توان تفسیر کرد؟

۳. روش پژوهش

همان‌طور که ذکر شد هدف از این تحقیق بررسی روایت‌های مقدمه‌های مترجمان و تغییرات آن‌ها در طول شصت سال در ایران است. از میان انواع متون موجود، مقدمهٔ مترجمان بر ادبیات داستانی انتخاب شد؛ زیرا ترجمهٔ متون ادبی از

چالش‌برانگیزترین انواع متون موجود است. بدین‌منظور می‌بایست پیکره‌ای جامع از مقدمه‌های مترجمان بر ادبیات داستانی ترجمه‌شده به فارسی فراهم کرد. جستجوی آغازین در کتابخانه‌های مختلف از جمله کتابخانهٔ ملی ایران نشان داد که تعداد مقدمه‌های نوشته‌شده بر آثار ادبی که در دهه‌های اولیهٔ بازهٔ زمانی مورد نظر ترجمه و چاپ شده، بسیار کم است؛ در نتیجه، از روش نمونه‌گیری در دسترس[1] استفاده شد. پیکرهٔ مورد استفاده در این ترجمه در نهایت شامل انتخاب تصادفی صد و چهار مقدمهٔ مترجم بود که بر چاپ او آثار داستانی ترجمه‌شده از زبان‌های مختلف به فارسی در طول سال‌های ۱۳۳۰–۱۳۹۰ نوشته شد. این بازهٔ زمانی از آن جهت حائز اهمیت است که ایران شاهد رخدادی مهم، یعنی تغییر نظام از شاهنشاهی به جمهوری اسلامی بود.

جدول ۱. پیکرهٔ پژوهش

سال	۱۳۳۰–٤۰	۱۳٤۰–۵۰	۱۳۵۰–٦۰	۱۳٦۰–۷۰	۱۳۷۰–۸۰	۱۳۸۰–۹۰	مجموع
تعداد مقدمه	۸	۱۲	۱۱	۲۳	۲٦	۲٤	۱۰٤

یکی از مشاهدات جانبی ارزشمند در طول گردآوری پیکرهٔ تحقیق این بود که در طول زمان، تعداد مقدمه‌هایی که مترجمان بر آثار ادبی ترجمه‌شده نوشته‌اند، چه از سر تمایل چه از سر الزام، افزایش یافته است؛ برای هر دهه ۳۰ کتاب بررسی شد و تعداد مقدمه‌های یافت‌شده به این شرح است: ۸ مقدمه برای دههٔ سی؛ ۱۲ مقدمه برای دههٔ چهل؛ ۱۱ مقدمه برای دههٔ پنجاه؛ ۲۳ مقدمه برای دههٔ شصت؛ ۲٦ مقدمه برای دههٔ هفتاد؛ و ۲٤ مقدمه برای دههٔ هشتاد. مقایسهٔ تعداد کتاب‌های بررسی شده و تعداد مقدمه‌های یافت شده می‌تواند حاکی از افزایش معناداری در تعداد مقدمهٔ مترجم در طول شصت سال و مشخصاً در سه دههٔ دوم در مقایسه با سه دههٔ اول باشد. در نتیجه، آنچه بیکر (۲۰۰٦) از آن به اقتضای گزینشی[2] یاد می‌کند و آن را از ویژگی‌های

1. Availability/Convenience Sampling
2. Selective Appropriation

روایت می‌داند اهمیت می‌یابد؛ این تغییر در تصمیم و انتخاب مترجمان مبنی بر نوشتن مقدمه، به تأیید ونوتی (۱۹۹۵) یکی از ابزارهای قابل رؤیت‌شدن مترجم است.

پس از گردآوری پیکره‌ای نسبتاً جامع، مقدمه‌های مترجمان در دو سطح فرم و محتوا بررسی شده‌اند. سپس، یافته‌های این دو سطح برای بررسی سطح سوم کلان‌تری که نقش یا کارکرد مقدمه‌های مترجم می‌باشد به‌کار گرفته می‌شود. البته لازم به ذکر است که ارتباط میان این سه سطح کاملاً پویا و تعاملی بوده چون همان‌طوری که کرس ول (۲۰۰٦) بیان می‌دارد انجام تحلیل روایت نمی‌تواند از رویکردی با مراحلی بسته و مشخص تبعیت کند، بلکه شامل مجموعه‌ای از عناوین گاه بی‌قاعده می‌باشد.

٤. یافته‌های تحلیل فرم

در تحلیل فرم، صد و چهار مقدمهٔ مترجم از نظر عنوان، طول، موقعیت مکانی، شماره‌گذاری صفحات و امضای مترجم بررسی شدند. یافته‌های این بخش غالباً به‌طور کمی تحلیل شدند.

٤. ۱. تحلیل عنوان

عنوان به تیتری اشاره دارد که در بالای اولین صفحهٔ مقدمهٔ مترجم برای نامیدن آن استفاده می‌شود. در این تحقیق از عبارت *مقدمهٔ مترجم* به‌صورت عنوانی عمومی برای حفظ انسجام استفاده شده است. پس از بررسی عنوان مقدمه‌ها، مشاهده شد که مترجمان از عناوین متفاوتی برای نامگذاری مقدمه‌هایشان استفاده کردند. از میان پنج نوع عنوانی که برای نامگذاری مقدمه‌های مترجم در طول شصت سال در ایران یافت شد «مترجم+واژه‌ای عمومی» با ٤۹/۰۳ درصد پرکاربردترین عنوان بوده است. از میان عنوان‌های مختلف یافت‌شده در این الگو، مقدمهٔ مترجم، یادداشت مترجم و پیش‌گفتار مترجم به‌ترتیب اولین، دومین و سومین عنوان پربسامد بوده‌اند اگرچه در این میان، یادداشت مترجم رشد چشمگیری را در دو دههٔ آخر نشان داد.

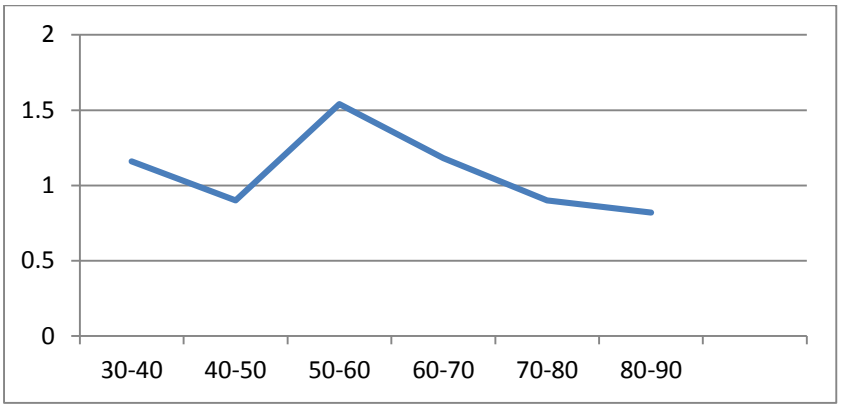
چهار الگوی یافت‌شدهٔ دیگر، به‌ترتیب فراوانی تجمعی شامل واژه‌ای عمومی با ۲۵/۹٦ درصد، عنوان مضمونی با ۱۵/۳۸ درصد، بدون عنوان با ۸/٦۵ درصد و در نهایت واژه عمومی + زیرعنوان مضمونی با ۰/۹٦ درصد می‌باشد. در الگوی استفاده از واژه‌ای عمومی، مقدمه، پیش‌گفتار، و دیباچه، از نظر فراوانی به‌ترتیب اولین، دومین و سومین واژه‌های مورد استفاده بودند. منظور از عنوان مضمونی عنوانی می‌باشد که اشارهٔ دقیق‌تری به محتوای هر مقدمه دارد اما وجه مشترک میان بسیاری از عنوان‌های مضمونی پرداختن آن‌ها به زندگی نویسندهٔ اثر بوده است که نمونه‌هایی از آن شامل عناوینی از قبیل *دربارهٔ جیمز دونووان و این کتاب*؛ *دربارهٔ یاشار کمال، اینچه ممد و ترجمهٔ آن*؛ *سخنی چند درباره نویسنده*؛ *آشنایی با نویسنده*؛ *سخنی دربارهٔ زندگی، آثار و افکار سیمون دوبووار* می‌باشد. اوج استفاده از این الگو در دهه‌های شصت و هفتاد بوده است که می‌تواند حاکی از جایگاه نویسنده در خوانش و نقدهای ادبی آن دهه‌ها باشد. درصد فراوانی استفاده از مقدمه‌های بدون عنوان از ۳٤/۷۸ درصد در سه دههٔ اول به ۲۰/۱۹ درصد در سه دههٔ دوم تنزل پیدا کرد. تخصیص عنوان به مقدمه‌های مترجمان می‌تواند موجب پیدایی بیشتر مقدمه و همچنین مترجم و روایت او شود.

٤. ۲. طول مقدمه

بررسی طول مقدمه به این مسئله می‌پردازد که آیا طول مقدمه‌های مترجم در طول شصت‌سال اخیر در ایران تغییری کرده است. در نظری اجمالی به مقدمه‌های مترجمان، به‌نظر رسید که میان طول متن و طول مقدمهٔ مترجم ارتباط معناداری وجود دارد، بدین معنی که ممکن است متن‌های طولانی‌تر، مقدمه‌های طولانی‌تری داشته باشند و تغییرات احتمالی در طول مقدمه‌ها را نتوان صرفاً به تغییراتِ درزمانیِ طول مقدمه‌ها نسبت داد بلکه طول متن‌هایی که مقدمه بر آن‌ها نوشته‌شده نیز عاملی تأثیرگذار خواهد بود.

برای حل این مسئله، میزان بهنجار طول مقدمه‌ها محاسبه شد که حاصل تقسیم تعداد صفحات هر مقدمه بر تعداد صفحات کل متن مربوط و گزارش نتیجهٔ حاصل

به‌صورت درصد است. برای سهولت محاسبهٔ تغییرات در طول شش دهه، میانگین و در مواردی میانهٔ طول مقدمه در هر دهه محاسبه و در نمودار ۱ نشان داده شد.



نمودار ۱. طول مقدمهٔ مترجم

نمودار بالا نشان می‌دهد که به استثنای یک مورد (۱۳۵۰-۱۳۶۰)، میانگین طول مقدمه‌های مترجمان در طول شصت سال و مشخصاً در دو دههٔ اخیر روندی کاهشی را نشان می‌دهد. از این رو می‌توان میان افزایش استفاده از عنوان «یادداشت» بر مقدمه‌ها در دو دههٔ آخر و کاهش طول مقدمهٔ مترجمان در طول دو دههٔ آخر ارتباط معناداری برقرار کرد؛ متعاقب افزایش استفاده از عنوان «یادداشت» که به‌گفتهٔ انوری (۱۳۸۲) دلالت بر نوشته‌ای کوتاه دارد، طول مقدمهٔ مترجم نیز در طول شصت سال و مشخصاً در طول دو دههٔ اخیر مورد مطالعه کاهش یافته است.

در تفسیر اهمیت عنوان در روایت مقدمه‌های مترجم می‌توان به ویژگی دیگری از روایت اشاره کرد که بیکر (۲۰۰۶) از آن به برچسب‌زنی[1] یاد می‌کند؛ این تخصیص نام یا عنوان، یکی از استراتژی‌های مؤثر در قاب‌بندی[2] یک روایت است. عنوان‌های مختلف برای تسلط روایت‌ها با هم رقابت می‌کنند؛ زیرا عنوان، چارچوبی تفسیری ارائه می‌کند که پاسخ‌های ما را به روایت‌ها تعیین و محدود می‌کنند.

1. Labelling
2. Framing

٤. ۳. موقعیت مکانی مقدمهٔ مترجم

در بررسی موقعیت مکانی مقدمهٔ مترجم، مکان قرار گرفتن مقدمهٔ مترجم در مقایسه با دیگر عناصر پیشین پیرامتن تحلیل می‌شود. موقعیت مکانی مقدمهٔ مترجم از آن نظر حائز اهمیت است که معنای هر روایت تا حد زیادی منوط به جایگاهی است که اشغال می‌کند و تغییر در جایگاه مکانی می‌تواند به تغییر درخود روایت یا تفسیر آن بینجامد؛ با نظر به این رویکرد تأکید می‌شود که مقدمه، پیش‌گفتار یا هر شرح دیگری را که مترجم بر اثر نوشته ولی در جایگاه پسین متن قرار گرفته است در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفت.

در این بررسی، تمامی عناصر پیشین پیرامتنی صد و چهار مقدمهٔ مترجم و توالی آن‌ها بررسی شد. دیگر عناصر پیشین یافت‌شده شامل صفحهٔ حق طبع و نشر، مقدمهٔ ناشر ایرانی، مقدمهٔ ناشر خارجی، مقدمهٔ دیگر افراد ایرانی بر اثر، مقدمهٔ دیگر افراد خارجی بر اثر، صفحهٔ تقدیم‌نامه، صفحهٔ قدردانی، مکاتبات مترجم و نویسنده، ترجمهٔ مقدمهٔ مترجم خارجی اثر به فارسی، فهرست، تصاویر و نقاشی‌ها، مقدمهٔ ویراستار ایرانی، و تقریظهای دیگران بر اثر بوده است. نتیجهٔ بررسی انجام‌شده این بود که هرگاه مقدمه‌ای از نویسندهٔ اثر وجود داشته آن را جزء درونی‌ترین عنصر پیرامتن پیشین (یعنی نزدیک‌ترین عنصر به متن کتاب) قرار داده‌اند. اگر مقدمه‌ای از مترجمی خارجی بر اثر موجود بوده، آن را میان مقدمهٔ مترجم ایرانی و مقدمهٔ نویسندهٔ کتاب قرار داده‌اند. مکاتبات میان مترجم و نویسنده، بعد از مقدمهٔ مترجم قرار داده شده است. مقدمهٔ ناشر و دیگر افراد ایرانی، قبل از مقدمهٔ مترجم قرار گرفته در حالی که مقدمهٔ ناشر و دیگر افراد خارجی، بعد از مقدمهٔ مترجم و نزدیکتر به متن قرار گرفته است. مورد اخیری نیز از «مقدمهٔ نویسنده برای خوانندگان ایرانی» وجود داشت که در آن نویسندهٔ اثر به‌طور مستقیم خوانندگان ایرانی را خطاب قرار داده است. این مقدمه قبل از مقدمهٔ مترجم قرار داده شده است. با این پیش‌فرض که قرار است خواننده در توالی خواندن از همان توالی چینش عناصر در کتاب تبعیت کند، این

پیرنگ‌سازی[1] نه‌تنها در قاب‌بندی روایتِ خودِ مقدمه بلکه در چگونگی قاب‌بندی روایت متن نیز نقش مؤثری بازی می‌کند. دیگر مقدمه‌ها و عناصر پیشین پیرامتن که پس از مقدمهٔ مترجم می‌آیند نیز می‌توانند روایت مقدمهٔ مترجم را تأیید و تکثیر کنند، آن را تغییر دهند یا حتی با آن مقابله کنند.

٤. ٤. شماره‌گذاری صفحات مقدمه

به‌طور کلی شش نوع متفاوت شماره‌گذاری با بررسی مقدمه‌های مترجم در طول شصت سال یافت شد: شماره‌گذاری با اعداد فارسی، پیوسته با متن؛ شماره گذاری با اعداد فارسی، گسسته از متن؛ شماره‌گذاری با اعداد فارسی با حروف، گسسته از متن؛ شماره‌گذاری با الفبای فارسی، گسسته از متن؛ بدون شماره، پیوسته با متن؛ و بدون شماره، گسسته از متن. نوع دیگری از شماره‌گذاری را نیز با لحاظ تمایز میان اعداد فارسی و عربی در سه عدد ٤، ٥ و ٦ می‌توان اضافه کرد اما چون طول برخی مقدمه‌ها کمتر از ٤ صفحه بود امکان تمایز را ناممکن ساخت.

با توجه به یافته‌های تحقیق، اولین، دومین و سومین نوع رایج در هر دهه و در طول شش دهه به‌ترتیب استفاده از اعداد فارسی، پیوسته با متن، بدون شماره‌گذاری، پیوسته با متن و شماره‌گذاری با اعداد فارسی به حروف و گسسته از متن بوده است و کمترین بسامد استفاده مربوط به اعداد فارسی، گسسته از متن، و الفبای فارسی، گسسته از متن و بدون شماره‌گذاری، گسسته از متن بوده است. به‌طور کلی می‌توان گفت شماره‌گذاری صفحات مقدمه پیوسته با شماره‌گذاری متن شیوهٔ غالب بوده است. بسامد استفاده از هیچ‌کدام از شیوه‌های شماره‌گذاری گسسته، معناداری خاصی را نشان نداد تا جایی که در دو دههٔ آخر، دیگر هیچ موردی از شماره‌گذاری گسسته یافت نشد که بیانگر حرکت به‌سمت رویکردی منسجم‌تر در شماره‌گذاری مقدمه مترجم است. اگرچه باید این مسئله را هم یادآور شد که در سال‌های ۱۳۳۰ تا ۱۳٤۰

1. Emplotment

نیز هیچ موردی از شماره‌گذاری گسسته یافت نشد. این امر را شاید با توجه به تعداد کم مقدمه‌های مورد بررسی در این دهه نتوان با قطعیت تأیید کرد.

٤. ٥. امضای مترجم در مقدمهٔ مترجم

امضای مترجم یکی از عناصر دیگر فرم در مقدمهٔ مترجم می‌باشد که به شیوه‌های اتمام مقدمه توسط مترجم با ذکر نام و غیره در پایان مقدمه می‌پردازد. بررسی انواع امضا در مقدمه‌های مترجمان، به شناسایی یازده نوع متفاوت از امضا انجامید که شامل موارد زیر است: نام و نام خانوادگی مترجم؛ نام ونام خانوادگی مترجم+تاریخ؛ نام و نام خانوادگی مترجم+ مکان+ تاریخ؛ استفاده از واژهٔ مترجم، مترجمان، م؛ نام و نام خانوادگی مترجم + واژهٔ مترجم + تاریخ؛ عنوان + نام و نام خانوادگی مترجم؛ عنوان + نام و نام خانوادگی مترجم + مکان + تاریخ؛ تاریخ + واژهٔ مترجم؛ مکان + تاریخ + واژهٔ مترجم؛ بدون امضا.

لازم به ذکر است که در تقسیم‌بندی انواع مختلف امضا، تمایزی میان استفاده از نام کامل یا حرف اول نام لحاظ نشد؛ زیرا در این صورت چنان گسستگی و تنوعی در انواع امضا ایجاد می‌شد که دنبال‌کردن روندی معنادار را اگر نه غیرممکن، بسیار سخت می‌کرد. یافته‌ها نشان داد که ۲۵ درصد کل امضاهای بررسی شده در شصت سال گذشته حاوی نام و نام خانوادگی مترجم بوده‌اند که این نوع را از نظر فراوانی در طول شش دهه در رده اول قرار می‌دهد. نوع دوم امضا از نظر فراوانی در طول شصت سال مربوط به نام و نام خانوادگی مترجم به‌علاوه تاریخ بوده که در طول سه دههٔ آخر در روندی افزایشی داشته است (از ۳۰/٤۳ به ۳٦ و ٤۰ درصد) و به پرکاربردترین نوع امضا تبدیل شده است. دو مورد استفاده از عنوان «دکتر» به‌همراه نام و نام خانوادگی مترجم در دهه‌های چهل و شصت یافت شد.

به‌طور کلی تمایل به عدم استفاده از امضا در طول شصت سال در مجموع معادل ۱٥/۳۸ درصد بوده که از نظر فراوانی در طول شصت سال دارای جایگاه سوم است؛ اگرچه در فراوانی استفاده نکردن از امضا از ٦۳/۲٥ درصد در سه دههٔ اول به ۳٦/٦۹ درصد در سه دههٔ دوم تنزل پیدا کرد. به عبارت دیگر، گرایش به استفاده از امضا در

سه دههٔ دوم افزایش چشمگیری یافته است. به‌رغم بررسی‌ها، هیچ توجیه مناسبی برای رشد ناگهانی عدم استفاده از امضا در دههٔ چهل یافت نشد. توجه به این نکته بسیار حائز اهمیت است که در میان مجموع ۱۶ مقدمهٔ بدون امضا، فقط دو مقدمه دارای عنوانی بودند که واژه «مترجم» در آن ذکر نشده بود. یعنی ۸۷/۵ درصد از مقدمه‌های مترجمی که امضا نداشته‌اند دارای عنوانی در ابتدای مقدمه بودند که واژهٔ «مترجم» در آن‌ها ذکر شده بود.

در مجموع، انواع امضا در سی سال دوم در مقایسه با سی سال اول به نحو چشمگیری کاهش یافت. امضا متضمن مسئولیت و مسئولیت متضمن اقدام و دخالتی فعالانه است. امضا، مترجم را قابل رؤیت می‌کند و به نام مترجم اعتبار و قدرت می‌بخشد. نانِتی (۲۰۰۶) در اهمیت ذکر نام مترجم می‌گوید که مترجم نویسندهٔ ترجمه است یا کسی است که صدایش را به نویسنده می‌دهد. از این‌رو، مسئلهٔ نام مترجم از ضروریات است.

۵. یافته‌های تحلیل محتوا

برای تحلیل محتوای صد و چهار مقدمهٔ مترجم از تحلیل مضمونی استفاده شد. تحلیل مضمونی یکی از شیوه‌های تحلیل کیفی است که به‌دنبال مضامین و الگوها می‌گردد و شیوه‌ای بنیادی در تبدیل داده‌های کیفی به کمّی است. از مهم‌ترین مزایای آن انعطاف‌پذیری و قابلیت ارائهٔ شرحی جامع و مشروح از داده‌های تحقیق می‌باشد. از میان شیوه‌های متفاوت موجود برای تحلیل مضمونی از شیوهٔ پیشنهادی بروان و کلارک (۲۰۰۶، ص. ٦) استفاده شده است. طبق تعریف آن‌ها، تحلیل مضمونی «شیوه‌ای برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوها (مضامین) موجود در داده‌ها است». تحلیل مضمونی بروان و کلارک شامل شش مرحلهٔ آشنایی با داده‌ها، ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضمون‌ها، بازبینی مضمون‌ها، تعیین و نامگذاری مضمون‌ها و ارائهٔ گزارش می‌باشد. اگرچه شرح پرداختن به تمامی مضمون‌ها در این مجال نمی‌گنجد، تلاش می‌شود به آنچه در شکل‌دهی روایت مقدمهٔ مترجمان و تغییرات آن در طول شصت سال نقش بسزایی داشته، پرداخته شود.

از میان بیست و هشت مضمون شناسایی‌شده، مضمون «معرفی و توصیهٔ اثر» که مترجم شرحی از پلات داستان، جان‌مایه، موتیف، شخصیت‌ها، هدف نویسنده، عنوان اثر و نتیجهٔ اخلاقی احتمالی آن می‌دهد، دارای بالاترین فراوانی تجمعی بوده است. مترجم با تأکید بر بی‌بدیل بودن، شاهکار بودن، پر فروش بودن، ترجمه‌شدن به بسیاری از زبان‌های دیگر دنیا، اولین اثر ترجمه‌شده به فارسی از نویسنده، بردن جوایز متفاوت و دلایل دیگر، خواننده را دعوت و ترغیب به خواندن اثر می‌کنند. تفسیری که مترجم از اثر ارائه می‌دهد پاسخی به نقدهای احتمالی بعدی یا حتی به تفسیری است که خود نویسنده در مقدمه‌اش برای متن مبدأ اثر ارائه داده است. گاه قبل از اینکه اثری به فارسی ترجمه شود نظراتی کلی دربارهٔ اثر داده می‌شده و ترجمه امکان ارائهٔ نظرات و نقدهایی دقیق‌تر را برای مترجم، خواننده و منتقد فراهم می‌کرده است.

مضمون «فیلم‌های اقتباسی از اثر» مضمون دیگر مرتبط ولی متفاوت با «معرفی و توصیهٔ اثر» است. بررسی کمّی این مضمون نشان داد که مضمونی نو بوده که سابقهٔ استفاده تا قبل از سال ۱۳۷۰ نداشته است. این مضمون نیز به‌نوعی در صدد ارزش‌افزایی به اثر و ترغیب خواننده است. نشان دادن رابطهٔ بینامتنیت میان اثر و فیلم‌های اقتباسی می‌تواند امکان خوانش‌ها و تفسیرهای بیشتری را از هر دو نوع ادبی فراهم کند و ظرفیت‌ها و امکانات هر کدام را نسبت به دیگری در ترازوی نقد مخاطب جای دهد و این امر در درک عمیق‌تر و فهم بهتر متون یاری‌رسان است.

مضمون «تعیین نوع ادبی» دیگر مضمون متفاوت ولی مرتبط با «معرفی کتاب» و یقیناً در بسیاری از موارد، توصیهٔ کتاب بوده است. مترجم غالباً در چند جمله در جایی در ابتدای مقدمه، نوع ادبی کتاب را برای خواننده مشخص می‌کند. البته گاه این تعیین نوع ادبی غیرمستقیم بیان شده است؛ مثلاً «ویلیام ایریش یکی از محبوب‌ترین نویسندگان داستان‌های کاراگاهی در امریکا است»، «رمان کوتاهی که می‌خوانید....»، «شانزدهم هپ‌ورث ۱۹۲٤ داستان کوتاهی بلند یا داستان بلند کوتاهی است...». تعیین نوع ادبی یکی از مهم‌ترین استراتژی‌های قاب‌بندی یک روایت است که دامنهٔ

انتظارات خریدار و خواننده را از همان ابتدا از طریق مطلع کردن خواننده از نوع متنی که قرار است بخواند، تعیین می‌کند.

دومین مضمون به‌لحاظ فراوانی تجمعی، مضمون «بیوگرافی و نقد نویسنده» بود. این مضمون دربردارندهٔ اطلاعاتی دربارهٔ زندگی شخصی و خانوادگی نویسنده، آثارش، دستاوردها، جوایز، آثار ترجمه‌شده از او به فارسی و همچنین نقد نویسنده است. اگرچه در طول تمام شش دهه، این مضمون، دومین مضمون رایج در مقدمه‌های مترجمان بوده است، به‌مرور توجه مترجم به دادن اطلاعات بیوگرافیکی کم شده و بیشتر بر اطلاعات و آگاهی‌های انتقادی متمرکز می‌شود. این امر با توجیهاتی از جمله نویسنده‌ای چنین مشهور دیگر نیازی به ارائهٔ اطلاعات بیوگرافیکی ندارد یا در مقدمه‌های پیشین اطلاعات مشروحی از این دست آورده شده، همراه شده است و رفته‌رفته اطلاعات بیوگرافیکی، بیشتر در مورد نویسندگانی داده شد که اثر مزبور، اولین اثر ترجمه‌ای آن‌ها به فارسی بود. هرچند تغییر در این مضمون تنها به کاهش کمی محدود نشده بلکه رفته‌رفته جایگاه این مضمون از اوایل مقدمه به سطوح پایین‌تر انتقال یافته است. این تغییر در پیرنگ، حائز اهمیت می‌باشد چون پیرنگ علّی[1] طبق نظریهٔ روایت بیکر (۲۰۰۶) تعیین‌کنندهٔ وزن و اهمیت رخدادهای یک روایت است.

در تقابل با جنین جایگاهی که نویسندهٔ متن مبدأ دارد مضمون «بیوگرافی و نقد مترجم» با فراوانی ۱ از میان ۱۰٤ مقدمهٔ مترجم به‌وضوح بیانگر ناپیدایی مترجم در مقایسه با نویسنده است. در راستای حاکمیت این روایت، *شرح شرایط سیاسی، فرهنگی و اجتماعی متن مبدأ* بسیار بر *شرح شرایط سیاسی، فرهنگی و اجتماعی متن مقصد* پیشی می‌گیرد. مضمون مرتبط دیگر، *شرح بیشتری از شرایط سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جامعهٔ مقصد* است که اطلاعاتی جانبی به‌دست می‌دهد که چندان به محتوای اثر مربوط نیست. این اطلاعات بیشتر معطوف به شرایط جامعهٔ مقصد یعنی ایران است. اینکه در دههٔ سی زبان فرانسه در مقایسه با زبان انگلیسی از جایگاه

1. Causal Emplotment

بالاتری در ایران برخوردار بوده است، شرایط و قوانین کپی رایت در ایران در دههٔ پنجاه چگونه بود، سال ۱۳۵٦ سال سرکوب و سانسور در ایران بود، بحران کاغذ در سال‌های دههٔ شصت و تأثیر تحریم‌های اقتصادی بر ایران و ادامهٔ بحران‌ها در سال‌های دههٔ هفتاد نمونه‌هایی از چنین اطلاعاتی هستند.

هرچند تلاش می‌شود رویکرد توصیفی صرف در این مقطع در پیش گرفته شود ولی شاید بتوان ارزشمندترین مضمون یافت شده در مقدمه‌های مترجم را که از نظر فراوانی تجمعی نیز در رتبهٔ سوم قرار دارد، مضمون *استراتژی‌های ترجمه* دانست. استراتژی‌های ترجمه شرح راه حل‌های تمهید شده توسط مترجم برای مضمون دیگری با نام *مشکلات ترجمه* می‌باشند. اگرچه تغییر کمّی خاصی در این مضامین در طول شصت سال مشاهده نشد اما در تحلیل کیفی عمیق‌تر، تغییراتی یافت شد. روایت مترجم مبنی بر وفادار بودن و نزاع بر سر حفظ فرم یا معنا در تمام دهه‌ها حضور داشته است. از میان چالش‌های مطرح می‌توان به چگونگی یافتن نسخهٔ معتبرتر برای ترجمه، ترجمهٔ عنوان کتاب، ترجمهٔ اسامی خاص، ترجمهٔ القاب، ترجمهٔ جمله‌واره‌های توصیفی طولانی، علائم سجاوندی، کمبود کلمات تکنیکی و علمی در زبان فارسی و به‌تبع آن نیاز به واژه‌سازی، ترجمهٔ کلمات و اصطلاحات عامیانه و واژگان خاص فرهنگی اشاره کرد. مثلاً مترجم *آتش یخ زده* اثر جیمز هوستن از مشکلات ترجمهٔ زبان اینوئیت‌ها و نام جانوران قطبی می‌نالد. *بادبادک باز* خالد حسینی پر از کلمات اردو و افغانی است که هیچ معنایی برایشان ذکر نشده است. ترجمهٔ کلمات و گرامر تعمداً غلط *فارست گامپ* کاری طاقت‌فرسا بوده است. لازم به ذکر است که از میان تمامی مشکلات ذکر شده، ترجمهٔ عنوان از نظر فراوانی در ردهٔ اول قرار دارد.

هدف مهم قابل فهم کردن متن از طریق اضافه‌کردن پانوشت، واژه‌نامه، مقدمه‌های دیگر بوده است. افزودن تصاویری که در متن مبدأ موجود نبوده نیز به‌عنوان یک استراتژی کلان مورد بحث قرار گرفت. احمد شاملو مترجم *مرگ کسب و کار من است* از رابرت مرل، اذعان می‌دارد که تصاویر و نقاشی‌های اضافه‌شده به ترجمه به

نحو شایانی بر آنچه در آشوئیتس رخ داده، گواهی می‌دهد. از طرفی دیگر، استراتژی حذف نه‌تنها در محتوای متن بلکه در عنوان آثار، اعمال شده است به‌همراه توضیحاتی از قبیل: «این قسمت از متن دارای هیچ ارزش ادبی نبوده»، «محتوای این بخش در تضاد با اصول اخلاقی و توهین به امنیت ملی بوده است» یا حتی «قسمت حذف‌شده برای خوانندهٔ ایرانی خسته‌کننده بود». عنوان *سوء تفاهم در مسکو* اثر سیمون دوبوار به *سوء تفاهم* تقلیل داده شد؛ زیرا مترجم آن، جلال آل احمد، بر این باور بود که حفظ واژهٔ مسکو در عنوان ممکن است باعث شود خواننده به اشتباه فکر کند با اثری سیاسی طرف است.

سانسور نیز به‌عنوان شکل ایدئولوژیک‌تری از حذف از اواخر دههٔ پنجاه قدرت گرفت. در مقدمهٔ حسین ترابیان بر ترجمه‌اش از *سقوط ۷۹* اثر امیل اردمن آمده است که آن سال‌های سال سرکوب شدید در ایران بود و هر گونه دسترسی به کتاب‌های خارجی فقط در صورتی ممکن بود که مسافرانی که از اروپا می‌آمدند می‌توانستند آن‌ها را در چمدانشان مخفی کنند.

به‌طور خلاصه، به‌رغم اینکه تفاوت چشم‌گیری در کمیت مضمون استراتژی‌های ترجمه مشاهده نشد، به‌مرور زمان، مترجم‌ها به توصیف دقیق‌تری از مشکلات و استراتژی‌های ترجمه پرداختند و معنای وفاداری چهره‌ای تعدیل شده‌تر و ملموس‌تر به‌خود گرفت. روایت مترجمان از استراتژی‌های به‌کار گرفته شده منبعی غنی برای بررسی و مطالعهٔ هنجارهای آغازین[1]، هنجارهای عملیاتی[2] و هنجارهای مقدماتی[3] مورد نظر توری (۱۹۹۵) می‌باشد.

ایجاد رابطهٔ همنشینی و نزدیکی[4] میان متن و فرهنگ زبان مبدأ و متن و فرهنگی در زبان مقصد، به‌عنوان مضمونی مجزا فهرست شده است،اما می‌تواند زیرمجموعهٔ استراتژی‌های ترجمه باشد. با این استراتژی کلان، مترجم متن مبدأ را در بافت

1. Initial Norms
2. Operational Norms
3. Preliminary Norms
4. Metonymic Relationship of Proximity

فرهنگ مقصد می‌نشاند و این کار را از طریق ایجاد نزدیکی و ترادف میان متن مبدأ و متنی در فرهنگ مقصد ایجاد می‌کند. پرویز داریوش، عنوان *Across the River and into the Trees* اثر همینگوی را در ترجمه‌ای آزاد به *به راه خرابات در چوب تاک* ترجمه کردi که مصرعی از حافظ است. داریوش در مقدمهٔ مترجم می‌نویسد که بعد از خواندن کل کتاب، این مصرع حافظ به ذهنش متبادر شد. کتاب *تلماک* با *قابوس‌نامه* در فارسی و شخصیت اول آن، تلماک، با کیکاووس، پادشاه آل زیار، مرتبط شده است. *در جستجوی زمان از دست‌رفته* از پروست با شاهنامهٔ فردوسی قیاس شده است.

مضمون دیگری که بر مضامین دیگر از جمله استراتژی‌های به‌کار گرفته‌شده تأثیرگذار است و در شکل‌گیری اساس روایت مترجم نقشی تعیین‌کننده دارد *دلایل انتخاب کتاب برای ترجمه* است. دلایل ذکر شده برای انتخاب و ترجمهٔ کتاب را می‌توان با اندکی تسامح به دو دلیل شخصی و عمومی تقسیم کرد. از میان صد و چهار مقدمهٔ بررسی‌شده، چهار کتاب با دلایلی کاملاً شخصی و هفده کتاب با دلایل عمومی برای ترجمه انتخاب شدند. دلایل شخصی به‌نوعی حاکی از تمایلات الزام‌آور شخصی بوده‌اند. جالب این که سه مورد از دلایل شخصی، توسط مترجمان زن بیان شده‌اند که به شرح داستان مفصل چگونگی پیدا کردن کتاب، چگونگی ملاقات با نویسنده، احساسات، چالش‌ها و نگرانی‌هایشان پرداخته‌اند.

در ذکر دلایل عمومی، اصل جامع این بوده است که مترجمان بنا به دلایلی، کتاب را مفید و ارزشمند یافته‌اند. برخی از کتاب‌ها از جمله *آرزوهای بر باد رفته* از بالزاک *و عیش مدام: فلوبر و مادام بوواری* از یوسا به‌منظور معرفی رویکرد، شیوه و تجربهٔ جدید داستان‌نویسی به نویسندگان ایرانی و سیستم ادبی ایران ترجمه شده‌اند. *کلیسای جامع*، مجموعه‌ای از داستان‌های کوتاه ریموند کارور، انتخاب و ترجمه شده تا سیر و سبک داستانی ریموند نشان داده شود. مترجم این اثر، فرزانه طاهری، می‌گوید برای نشان‌دادن این تکامل سبکی، داستان‌هایی از سه کتاب متفاوت کارور انتخاب کرده و آن‌ها را با توجه به زمان نگارش مرتب کرده است. طاهری همچنین

دو روایت متفاوت از یک داستان مشابه را در این مجلد آورده است. چنین گزینشی، با مفهوم اقتضای گزینش بیکر (۲۰۰۶) ارتباط مستقیم دارد.

مضمون *درس اخلاقی* در باب پیام یا درسی است که مترجم قصد تعلیمش را به خواننده از طریق ترجمهٔ اثر دارد. گزیده‌ای از این درس‌های اخلاقی نشان می‌دهد که حاوی پیامی برای تهذیب و تعلیم خواننده‌اند و غالباً در جملات پایانی مقدمه می‌آیند. البته تمایل مترجم به دادن درس اخلاقی رفته‌رفته کم می‌شود. *پرتقال کوکی* ترجمه شده تا درسی اخلاقی دهد و از چهرهٔ کریه غرب و آزادی و دموکراسی که غرب عرضه می‌کرده، پرده بر دارد. تنها دغدغهٔ مترجم نشان دادن پوچ‌گرایی غرب بوده است. مقدمهٔ مترجمِ *در جستجوی زمان از دست رفته* با امید رهاندن خواننده از درد و رنج و زنده نگه‌داشتن امید در او خاتمه می‌یابد. سروش حبیبی مقدمه‌اش را بر ترجمهٔ داستان *دوست من* از هسه با اشاره به مأموریت الهی و آسمانی هنرمند تمام می‌کند. مقدمه‌های مترجمی که بر *ماد* و *کلبهٔ عمو تم* نوشته شده به تقبیح استعمار و برده‌داری برای نقض آزادی بشر به‌عنوان موهبتی خدادادی می‌پردازد.

مضمون *ترجمه‌های مجدد* به دلایلی برای ترجمهٔ مجدد آثار ترجمه‌شده اشاره می‌کند که این دلایل شامل ضعف‌های ترجمه‌های پیشین یا باور به نیاز به ترجمهٔ جدید به دلیل سپری‌شدن حدوداً ده سال از ترجمهٔ پیشین و تحول زبان می‌باشد. سروش حبیبی در مقدمه‌ای که بر ترجمهٔ *جنگ و صلح* می‌نویسد، بیان می‌کند که مانند هر چیز دیگری، رویکرد صاحبان اندیشه به ترجمه هم عوض شده است و از این‌رو ترجمه‌ای مجدد را الزام می‌داند. مترجمان *خرمگس* اثر اتیل وینیچ دلیل ترجمهٔ مجدد خود را اقتضای زمان و استقبال گرم نسل جدید می‌دانند. *ابله* فئودور داستایفسکی را بیگدلی خمسه برای خوانندگانی متفاوت بازترجمه کرده، زیرا به زعم او ترجمهٔ مشفق کاشانی برای خوانندهٔ عام بوده است.

مضمون *خوانندگان* نیز، همراه با تغییر کمّی و کیفی بسیاری از مضامین در طول شش دهه، تغییر می‌کند بدین‌معنا که خوانندگان اهمیت بیشتری می‌یابند. مضمون خوانندگان که به کیستی، چرایی و چگونگی خواندن می‌پردازد از نظر فراوانی

تجمعی، چهارمین مضمون رایج در مقدمه‌های مترجمان بوده است. از میان این سه موضوعِ چه کسی، چرایی و چگونگی خواندن، مقدمه‌های مترجم بیشتر بر دادن دستورالعمل‌هایی در باب چگونگی و چرایی خواندن متمرکز شدند و کمتر به کیستی خواننده پرداخته‌اند؛ تأثیر متن بر روی خواننده، تفسیرهای خوانندگان و عکس‌العمل آن‌ها را پیش‌بینی کرده‌اند؛ از اهداف نویسنده و درس‌های اخلاقی اثر نوشته‌اند؛ به خوانندگان توصیه کرده‌اند که با دقت و صبوری اثر را مطالعه کنند؛ در مورد ترتیب خواندن دستورالعمل‌هایی داده‌اند و قسمت‌هایی از متن را به شیوه‌های مختلف برجسته کرده‌اند. محمد قاضی در مقدمه‌ای که بر *مادام بوواری* می‌نویسد این بحث را مطرح می‌کند که ممکن است خوانندگان فکر کنند فلوبر نویسنده‌ای کلاسیک و رمانتیک بوده است در حالی که او ناتورالیست می‌باشد اگرچه خود فلوبر این را قبول ندارد و به این مسئله می‌خندد. تفسیری که قاسم کبیری، مترجم *گرگ بیابان* از این اثر ارائه می‌دهد با تفسیر خود نویسنده، هرمان هسه، متفاوت است. کبیری می‌نویسد این اثر از نظر هسه تجلی سودا و نیاز انسانی بوده است ولی این داستان، داستان انسانی غمگین و شکست خورده نیست بلکه داستان یک مؤمن است. این داستان برای هسه تفسیری از بیماری و بحران است اما نه داستانی که به مرگ و تباهی بلکه داستانی است که به درمان می‌انجامد. برخلاف روایت و تفسیر هسه، کبیری اعتقاد دارد که داستان از اوضاع جامعه‌ای بی‌بند و بار و مصیبت‌زده می‌گوید که تمامی معنویت، فرهنگ، زیبایی و قداست از دست‌رفته است و فقط چند احمقی مثل گرگ بیابان آن را زنده و واقعی می‌بینند. نمونهٔ دیگری از این ضد روایت نویسنده را که در مقدمهٔ مترجم شکل می‌گیرد، می‌توان در *سقوط ۷۹* یافت. مترجم اثر، ابوترابیان، ادعا می‌کند که هدف نویسنده این است که نشان دهد صهیونیست پاک و بی‌نقص است. ابوترابیان می‌نویسد ادرمن در داستانی خیالی ایران و عربستان را درگیر جنگی هسته‌ای می‌کند و با پیش‌کشیدن بحث نفت، انرژی، سیستم بانکی، کاپیتالیسم و درگیری‌های عرب‌اسراییل، چنان داستان جالبی را سرهم می‌کند که برخی از افراد خام باورش می‌کنند. در بسیاری از مقدمه‌هایی که به مضمون خوانندگان می‌پردازند،

مترجم به خواننده هشدار می‌دهد که انتظار داستانی آسان‌خوان نداشته باشد. از مجموع این روش‌ها، مترجم بر روایت و قالب‌بندی متن مبدأ تأثیر می‌گذارد.

همچنین از دههٔ شصت با ظهور مضمون *درخواست مترجم برای دریافت بازخوردهای خوانندگان*، تصویر موجود از خواننده عوض می‌شود. خوانندگان دیگر دریافت‌کنندگان ساده‌لوح متن مقصد نیستند. با این مضمون، مترجمان از خوانندگان دقیق و خبرهٔ خود می‌خواهند که آن‌ها را از کاستی‌ها و اشتباهات ترجمه آگاه کنند به این امید که این بازخوردها موجب بهبود چاپ‌های بعدی اثر شود. توجهی که به اهمیت مضمون خواننده شده شاید صرفاً به این دلیل نبوده که خوانندگان مهم شدند بلکه مترجمان نیز رفته‌رفته به اهمیت نقش خود در انتقال روایت مورد نظر خود به خوانندگان از طریق مقدمهٔ مترجم آگاه‌تر شده‌اند.

این فقط خوانندگان عام نبودند که مورد خطاب مترجمان قرار می‌گرفتند بلکه مترجمان، منتقدان و خصوصاً منتقدان جوان را خطاب قرار می‌دادند و راهکارهایی نیز به آن‌ها ارائه می‌کردند. مضمون *دستورالعمل و راهنما برای سایر مترجمان* و *دستورالعمل و راهنما برای منتقدان و نویسندگان* مضامینی هستند که تحت آن‌ها، مترجمان به‌طور مستقیم مترجمان، نویسندگان و منتقدان را خطاب قرار می‌دهند و راهکارها و دستورالعمل‌هایی را به آن‌ها ارائه می‌کنند. این راهکارها شامل مباحثی پیرامون ترجمه از زبان مبدأ و نه از زبان واسط، ارائهٔ ترجمه‌ای دقیق، شفاف و فصیح از متن مبدأ، حفظ لحن متن مبدأ، وفاداری، ارائهٔ ترجمه‌ای جدید از اثر پس از ده سال بوده است. این دستورالعمل‌ها در حالتی امری و تجویزی بیان می‌شد؛ نفیسی در مقدمهٔ خود بر *آرزوهای بر باد رفته*، در تلاشی برای «راهنمایی مترجمان» می‌نویسد مترجم تحت هیچ شرایطی حق ندارد اسامی خاص اروپایی متن مبدأ را تغییر و نام‌های ایرانی را جایگزین آن‌ها کند. نفیسی همچنین در بخشی از مقدمه‌اش با عنوان «راهنمایی برای نویسندگان و مترجمان» لیستی طولانی از بایدها و نبایدهای نویسنده‌شدن ارائه می‌دهد. او حتی می‌نویسد به این دلیل این کتاب را برای ترجمه

انتخاب کرده است که آن را الگوی مناسبی برای نویسندگان ایرانی علاقمند به وارد کردن فرم‌های ادبی جدید به داستان‌نویسی ایران می‌داند.

مقدمهٔ مترجم همچنین می‌تواند بر خوانش منتقدان از اثر تأثیرگذار باشد؛ جلال بایرام در مقدمه‌ای که بر ترجمه‌اش، *راه گرسنگان* اثر بن اُکری، نوشته این نکته را یادآور شده است که منتقدان این کتاب، آن را رمانی پست‌مدرن بدانند؛ زیرا ترکیبی از انواع ژانرهای ادبی است که مرز تمدن‌های مختلفی را در نوردیده و نقیضه‌های بینامتنی متکی بر سنت‌های آفریقایی و اروپایی را به‌کار گرفته است.

مضمون دیگری که در بررسی مقدمه‌های مترجمان یافت شد، مضمون *پوزش‌خواهی* است با فراوانی ۲/۷ درصد در دههٔ سی، صفر درصد در دهه‌های چهل و پنجاه، ۱/٦ درصد در دههٔ شصت و همچنین هفتاد و ۱/۸ درصد در دههٔ هشتاد. مترجمان برای حذفیات، فاصلهٔ زیاد میان چاپ جلدهای مختلف اثری چندجلدی، کاستی‌های ترجمه و دانش ناکافی مترجم و حتی خود عمل نوشتن مقدمهٔ مترجم یا طول مقدمهٔ مترجم عذرخواهی کرده‌اند.

آنچه مترجمان برای آن عذرخواهی کرده‌اند گویای هنجارها و انتظارات مترجمان و خوانندگان است. آن ایدئولوژی‌ای را که مترجمان را بر آن داشته برای نوشتن مقدمهٔ مترجم یا طول آن عذرخواهی کنند می‌توان با مضمون *نگرش مترجم نسبت به مقدمهٔ مترجم* کاوید. به‌طور کلی در طول شصت سال، ۱۱ مقدمه حاوی مضمون *نگرش مترجم نسبت به مقدمه مترجم* بود که یک مورد (۱/۹ درصد) در دههٔ پنجاه، ٦ مورد (٤/۹ درصد) در دههٔ شصت، یک مورد (۱/٦ درصد) در دههٔ هفتاد و ۲ مورد (۱/۸ درصد) در دههٔ هشتاد ذکر شده است. تحلیل محتوای این مضامین نشان داد که به استثنای ۲ مورد، مقدمهٔ شاملو بر *مرگ کسب و کار من است* و مقدمهٔ احمد کریمی حکاک بر *سرگذشت تام جونز کودک سر راهی*، ۹ مترجم دیگر نگرشی منفی به نوشتن مقدمه داشته‌اند. از نظر شاملو اما نوشتن مقدمه بر اثر، فرصتی طلایی برای بررسی دو مضمون توتالیتاریسم و فاشیسم بوده است. شاملو همچنین به‌نقل از نویسندهٔ اثر، مرل، اظهار تأسف می‌کند از اینکه نتوانسته مقدمه‌ای بر کتابش بنویسد و

حقایقی را بازگو کند و امیدوار است که بتواند در چاپ‌های بعدی این کار را انجام دهد. کریمی حکاک به خوانندگان اثرش توصیه می‌کند که پس از خواندن اثر، مقدمهٔ تحلیلی مترجم را بخوانند تا زوایا و پیچیدگی‌های هنر فیلدینگ در درست و مؤثر نوشتن را درک کنند. او از مقدمه به‌عنوان فرصتی استفاده می‌کند تا از خوانندگان و خصوصاً مترجمان بخواهد در کارشان جدی و دقیق باشند و سهل‌انگارانه و سودجویانه میراث ادبی جهان را به بازی نگیرند. او اذعان می‌دارد که می‌خواهد نظرش را در حضور تمامی صاحب‌نظران بیان کند به این امید که کسانی که دارای وجدان فرهنگی بیداری هستند کمر همت ببندند و کار ترجمهٔ ادبی را در ایران به سامانی برسانند. در ۹ مقدمهٔ دیگر، مترجمان نگرش منفی خود به نوشتن مقدمهٔ مترجم را به شیوه‌های مختلفی بیان کرده‌اند. آن‌ها نگران هستند که مقدمهٔ آن‌ها حوصلهٔ خوانندگان را سر ببرد و از این بابت پوزش خواه هستند؛ به‌رغم اذعان نیاز به نوشتن مقدمه از بی‌تمایلی به نوشتن آن یاد می‌کنند. این مسئله تا آنجا پیش می‌رود که محمد دهقانی برای مقدمه‌اش بر *سیر آفاق*، عنوان «به جای مقدمه» را بر می‌گزیند و تأکید می‌کند که به نصیحت گرجی مرزبان، مقدمه‌ای بر ترجمه‌اش نمی‌نویسد؛ اگرچه می‌گوید که باید نکاتی را توضیح دهد و امیدوار است خوانندگان، آن را مقدمهٔ مترجم فرض نکنند. این نگرش تا دههٔ آخر هم چندان تلطیف نشده است وقتی آرش سنجانی در مقدمه‌اش بر *آخرین انار دنیا* اظهار می‌دارد که وقت زیادی را صرف یادداشت‌برداری برای نوشتن مقدمه و بررسی ادبیات کردی و بختیار علی و داستان‌های او کرده است ولی در پایان، ذکر آن را در مقدمه بی‌مورد یافته و به چند نکته بسنده کرده است.

این مترجمان، مقدمهٔ مترجم را باری تحمیلی ولی لازم برای خود و خوانندگان می‌دانند. بررسی مضمون *دلایل نوشتن مقدمهٔ مترجم* نشان داد که از میان ۱۰ موردی که به این مضمون پرداختند، کمک به خواننده برای درک معنای اثر و شناخت نویسنده و شخصیت‌های اثر از بالاترین فراوانی برخوردار بوده است. در کنار این

دلایلی که مستقیماً مترجم گفته، برخی مترجمان مقدمهٔ مترجم را فرصتی برای ارائهٔ مانیفست خود در باب احساسات ضد غرب و توتالیتاریسم و فاشیسم یافته‌اند.

به‌رغم این نگرش منفی به مقدمهٔ مترجم، نه‌تنها مترجمان، خود دست به نوشتن مقدمه می‌زنند، بلکه خواننده را به مقدمه‌های دیگر هم ارجاع می‌دهند. این روند تحت مضمون *ارجاع به مقدمه‌های دیگر* با فراوانی یک، در دههٔ سی آغاز شده است. نمونه‌ای از آن در دهه‌های چهل و پنجاه یافت نشد، اما در سه دههٔ دوم مورد بررسی، قدرت گرفت. مترجمان در مقدمه‌های خود به مقدمه‌های دیگری که توسط نویسندهٔ اثر و دیگر مفسران و منتقدان خارجی بر متن مبدأ اثر نوشته شده بود، به مقدمهٔ مترجمان خارجی بر ترجمهٔ اثر مربوطه به زبان‌های دیگر، به مقدمه‌های دیگر مترجمان ایرانی بر همان اثر و آثار دیگری از همان نویسنده به فارسی و همچنین مقدمه‌های دیگری که خود بر ترجمه‌های دیگرشان از همان نویسنده یا دیگر نویسندگان نوشته‌اند، ارجاع داده‌اند. از این رو حضور رابطهٔ بینامتنی بسیار قوی میان مقدمه‌ها را نمی‌توان انکار کرد.

دو مضمون *معرفی ترجمه‌های چاپ شده یا در حال چاپ خود* و *معرفی ترجمه‌های مترجمان دیگر* حاکی از این است که مترجمان در مقدمه‌های مترجم به معرفی دیگر آثار ترجمه و چاپ شده و یا در حال ترجمه یا چاپ خود و همچنین ترجمهٔ دیگر مترجمان از همان اثر یا آثار دیگر پرداخته‌اند. این معرفی‌ها غالباً با اظهارنظرهای ارزشی همراه بوده است. مضمون *معرفی ترجمه‌های چاپ‌شده یا در حال چاپ خود* با مجموع فراوانی ۳/۷ درصد در طول شصت سال از مضمون *معرفی ترجمه‌های مترجمان دیگر* با مجموع فراوانی ۲/۲ درصد پیشی گرفته است. مترجمان در تمام دهه‌ها از مقدمهٔ مترجم به‌عنوان فضایی مؤثر برای معرفی و تأیید آثار خود استفاده کرده‌اند. ذبیح‌الله منصوری در مقدمه‌اش بر *خاطراتی از یک امپراطور* اثر کورن گلد اصرار می‌ورزد که هیچ نویسنده‌ای در ایران نمی‌تواند در نوشتن از ناپلئون بر او پیشی بگیرد؛ زیرا هیچ مرحله‌ای از زندگی ناپلئون نیست که او چیزی دربارهٔ آن ترجمه نکرده باشد و در تأیید به معرفی برخی از ترجمه‌هایش می‌پردازد. فراوانی این

مضمون در سه دههٔ دوم در مقایسه با سه دههٔ اول کمی کاهش می‌یابد. مضمون *معرفی ترجمهٔ مترجم‌های دیگر* به فراوانی مضمون قبلی استفاده نشده است و معرفی آثار ترجمه‌شدهٔ مترجمان دیگر غالباً همراه با نقدی بر آثار و فعالیت‌های آن‌ها بوده است.

افکاری در مقدمهٔ *داوودی آبی* اذعان می‌دارد که اگر کارل چاپک در اروپا پس از جنگ جهانی اول به شهرت رسید، در ایران به لطف ترجمهٔ حسن قائمیان از *کارخانهٔ مطلق‌سازی* شناخته شد. نه‌تنها ترجمهٔ مترجمانِ دیگر در مقدمه‌های مترجمان معرفی شده‌اند بلکه آثار تألیفی آن‌ها در زبان فارسی نیز ذکر شده است. در مقدمهٔ مترجم بر *سفر به انتهای شب* از سلین، غبرایی، جلال آل احمد را اولین کسی می‌داند که از طریق اثر تألیفی‌اش، *ارزیابی شتاب‌زده*، سلین را به ایرانیان معرفی کرد. این اشارات غالباً همراه با جملاتی است که می‌توان آن‌ها را در مضمون *قدردانی و سپاسگزاری* جای داد؛ مترجمان از افراد و نهادهای متفاوتی که از نظر مالی یا به شیوه‌های دیگری در ترجمهٔ اثر یاری رسانده‌اند، قدردانی می‌کنند. به استثنای دههٔ اول، مضمون *تشکر و قدردانی* در تمام پنج دههٔ بعد یافت شده است. اگرچه این مضمون در میان مضامین پربسامد نبوده است ولی از ٤/٦ درصد در سه دههٔ اول به ۹/۲ درصد در سه دههٔ دوم رسیده است. بررسی محتوای قدردانی‌ها نشان داد که غالباً مترجمان از کسانی که به آن‌ها در حل مشکلات ترجمه و اصلاح متن ترجمه کمک کرده‌اند، قدردانی می‌کنند. قدردانی‌ها که به نشانهٔ حسن نیت و اظهار ادب عنوان می‌شوند گاه حاوی *تقدیم‌نامه‌ها* نیز هستند که مضمون دیگری مرتبط با اظهار ادب است. اگرچه مجموع فراوانی ۳ در طول شصت سال حاکی از این است که آوردن تقدیم‌نامه‌ها در مقدمهٔ مترجم به‌هیچ‌روی به اندازهٔ قدردانی‌ها مرسوم نیست و تقدیرنامه‌ها غالباً در صفحهٔ مجزایی نوشته می‌شوند.

در کنار الگوها و مضامین مفهومی یافت‌شده، دو عنصر زبانی نیز جلب توجه کرده است که تحت مضمون *استفادهٔ مترجم از ضمیر اول شخص مفرد* و *استفاده از واژهٔ **اصلی** به‌جای **مبدأ*** فهرست شدند. نتیجه اینکه در چهار دههٔ اول در هیچ موردی

از «من» استفاده نشده بود. از مجموع ٤ مورد یافت‌شده، ۱ مورد (۰/۸ درصد) مربوط به دههٔ ۷۰، و ۳ مورد دیگر (۲/۷ درصد) مربوط به دههٔ ۸۰ است که نشان‌دهندهٔ روند رو به رشدی در استفاده از ضمیر اول شخص مفردِ من، برای اشاره به خود مترجم است. استفاده از واژهٔ «اصلی» به‌جای «مبدأ» در اشاره به زبان اثر پیش از ترجمه، روند معناداری را در طول شش دهه نشان نداد؛ اما از ۷/۳ درصد در سه دههٔ اول به ۱/٦ درصد در سه دههٔ دوم تنزل یافته است.

در پایان، مضمون *منابع* بررسی شد. منابع به فهرست آثاری اشاره دارد که در نوشتن مقدمه، مترجم به آن‌ها رجوع کرده است که گاه به‌صورت پانوشت و گاه در پایان مقدمهٔ مترجم ذکر شده‌اند. از ۱۰٤ مقدمهٔ بررسی‌شده، فقط ۱۲ مقدمه حاوی فهرست منابع بودند. بررسی فراوانی منابع در هر دهه نشان‌دهندهٔ روند معناداری نبود، اما از مجموع ٦/۹ درصد در سه دههٔ اول به ۷/۵ درصد در سه دههٔ دوم افزایش یافته است. بررسی دقیق محتوای منابع تغییرات کیفی محسوسی را نشان داد، بدین‌معنی که فهرست‌نویسی‌ها به مرور شیوهٔ منسجم‌تر و آکادمیک‌تری را از منظر اطلاعات کتاب‌شناختی ارائه‌شده، ترتیب نگارش و حتی علائم سجاوندی دنبال کرده‌اند.

٦. یافته‌های تحلیل کارکرد

سومین سطح بررسی روایت مقدمه‌های مترجمان، بررسی کارکرد یا نقش مقدمه‌های مترجم می‌باشد که در مقایسه با دو تحلیل فرم و محتوا می‌تواند تحلیل کلان‌تری باشد. براساس تقسیم‌بندی‌های دیمیتریو (۲۰۰۹) مقدمه‌های مترجمان می‌توانند سه نقش توضیحی، هنجاری/تجویزی و اطلاعاتی/توصیفی بپذیرند. خلاصه اینکه نقش توضیحی مربوط به زمانی است که مترجمان به شرح مشکلات ترجمه، استراتژی‌های به‌کار رفته و تصمیماتی می‌پردازند که با توجه به دلایل شخصی یا محرک‌های اجتماعی‌فرهنگی اتخاذ شده‌اند. در نقش هنجاری/تجویزی، مقدمه به ارائهٔ دستورالعمل و مدل‌هایی برای استفادهٔ دانشجویان ترجمه، مترجمان، معلمان ترجمه، نویسندگان، منتقدان و دیگر افراد مرتبط می‌پردازد. نقش اطلاعاتی/توصیفی غالباً به

تحلیل متن مبدأ، نویسندهٔ متن مبدأ و شرایط اجتماعی و فرهنگی جامعهٔ مبدأ می‌پردازد.

با بررسی محتوای مقدمه‌های مترجم، مشاهده شد که در غالب موارد مقدمهٔ مترجم دو یا حتی هر سه نقش را ایفا می‌کند؛ لذا در این مطالعه، امکان طبقه‌بندی‌های دوگانه یا حتی سه‌گانه‌ای با ترکیب نقش‌ها لحاظ شد. جدول ۲، طبقه‌بندی و فراوانی ۱۰٤ مقدمهٔ مترجم است. در مجموع ۸ نوع نقش برای ۱۰٤ مقدمه یافت شد. نگاهی به مجموع فراوانی نقش‌ها نشان می‌دهد که نقش اطلاعاتی/توصیفی با فراوانی ٤۱ و نقش اطلاعاتی/توصیفی=توضیحی با فراوانی ۲٤ و نقش اطلاعاتی/توصیفی >توضیحی با فراوانی ۱۹ به‌ترتیب اولین، دومین و سومین نقش از لحاظ فراوانی تجمعی در مجموع شصت سال هستند. اگرچه نقش اطلاعاتی/توصیفی در مجموع، فراوان‌ترین نقش ایفا شده توسط مقدمه‌های مترجم است، اما دومین نقش مربوط به اطلاعاتی/توصیفی= توضیحی است که نشان‌دهندهٔ این واقعیت است که نقش توضیحی نیز در حال قدرت گرفتن است و بر نقش اطلاعاتی/توصیفی>توضیحی پیشی گرفته است.

اگر هر دهه را به‌صورت مجزا بررسی کنیم نقش اطلاعاتی/توصیفی با رشدی سریع از ۳۷/۵ درصد در دههٔ سی به ۷۵ درصد در دههٔ چهل غالب‌ترین نقش بوده است. در دههٔ پنجاه، نقش اطلاعاتی/توصیفی صرف، مغلوب نقش اطلاعاتی/توصیفی>توضیحی به‌عنوان اولین و نقش اطلاعاتی/توصیفی=توضیحی به‌عنوان دومین نقش پربسامد می‌شود. در دههٔ شصت، نقش اطلاعاتی/ توصیفی=توضیحی جایگاه اولین نقش را به‌خود اختصاص می‌دهد و برای اولین‌بار مقدمه‌های مترجمی صرفاً با نقش توضیحی نیز نوشته می‌شوند که در دو دههٔ پایانی هفتاد و هشتاد همچنان مطرح می‌مانند.

جدول ۲. کارکرد مقدمه‌های مترجمان

مجموع	کارکرد/نقش																				دهه
	اطلاعاتی / توصیفی = توضیحی / هنجاری/تجویزی		هنجاری / تجویزی> توضیحی		توضیحی> اطلاعاتی / توصیفی		اطلاعاتی / توصیفی> توضیحی		اطلاعاتی / توصیفی = هنجاری / تجویزی		اطلاعاتی / توصیفی = توضیحی		توضیحی		اطلاعاتی / توصیفی						
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی					
٨	١٢/٥	١	١٢/٥	١					١٢/٥	١	٢٥	٢			٣٧/٥	٣	٣٠				
١٢							١٦/٦٦	٢			٨/٣	١			٧٥	٩	٤٠				
١١					٩/٠٩	١	٤٥/٤٥	٥			٢٧/٢٧	٣			١٨/١٨	٢	٥٠				
٢٣	١٣/٠٤	٣			٤/٣٤	١	١٣/٠٤	٣			٣٤/٧٨	٨	٤/٣٤	١	٣٠/٤٣	٧	٦٠				
٢٦					١٥/٣٨	٤	٢٠/٦٨	٦			٧/٦٩	٢	١٥/٣٨	٤	٣٨/٤٦	١٠	٧٠				
٢٤					٨/٣٣	٢	١٢/٥	٣			٣٣/٣٣	٨	٤/١٦	١	٤١/٦٦	١٠	٨٠				
١٠٤	٤		١		٨		١٩		١		٢٤		٦		٤١		مجموع				

اگرچه قدرت نقش اطلاعاتی/توصیفی را که به متن و نویسندهٔ مبدأ و شرایط جامعهٔ مبدأ می‌پردازد، نمی‌توان انکار کرد ولی مشاهده می‌شود نقش توضیحی که در آن مترجم به شرح مشکلات و استراتژی‌ها و فرآیند تصمیم‌گیری می‌پردازد به‌مرور با نقش اطلاعاتی/توصیفی به رقابت می‌پردازد. هرچند هرگز به‌طور کامل بر نقش اطلاعاتی/توصیفی پیشی نمی‌گیرد ولی به‌مرور و خصوصاً در سی‌سالهٔ دوم قدرت بیشتری می‌گیرد.

۷. نتیجه‌گیری

برای پاسخ به سه سؤال تحقیق، مقدمه‌ها در سه سطح فرم، محتوا و کارکرد بررسی شدند. از آن‌جایی‌که سابقهٔ چشمگیری در مطالعهٔ مقدمهٔ مترجمان در ایران، تا آنجا که محقق اطلاع دارد، وجود نداشته است، هدف آغازین و اصلی این تحقیق یافتن الگوهایی معنادار برای طرح و تبیین مسئلهٔ روایت در مقدمه‌های مترجمان بوده است؛ از این رو پرداختن و یافتن چرایی ثبات یا تغییرات در هر یک از الگوها مجال بسیار مفصل دیگری می‌طلبد تا راهگشای مطالعات عمیق‌تری در این زمینه باشد؛ هرچند سعی شد از رویکردی تقلیل‌گرایانه در گزارش مشاهدات برای دستیابی به الگوهای معناداری که به‌سهولت و روانی روند تغییر، ثبات یا پیشرفتی تاریخی را نشان دهد، پرهیز شود؛ زیرا در جستجوی الگوها و تغییراتِ روایت مقدمه‌های مترجم در طول شصت سال در ایران، مواردی نیز یافت شد که روایت‌ها نشانگر ثبات یا تغییرات معناداری نبودند و در مواردی نیز با هم مغایر و در تضاد بودند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که مقدمه‌های مترجم رفته‌رفته اهمیت بیشتری یافته‌اند، بر تعداد مقدمه‌ها افزوده و از طول مقدمه‌ها کم شده است، گرایش رو به رشد به نوشتن مقدمه‌هایی با نقش توضیحی نشان‌دهندهٔ تغییر از روایتی که متن، نویسنده و شرایط جامعهٔ مبدأ در آن بسیار حائز اهمیت بوده به روایتی است که به متن مقصد و مشکلات، استراتژی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، دلایل و استدلال‌ها و محرک‌های فرهنگی و اجتماعی مترجم و جامعهٔ مقصد نیز می‌پردازد. حتی ژنت (۱۹۸۷، ص. ۲٦٤) که مقدمهٔ مترجم را به مقدمهٔ شخص سومی تنزل می‌دهد و رویکردی مبدأمحور دارد که حاکی از جایگاه فرودست ترجمه و مترجم است، اذعان می‌دارد که «مترجمِ نویسندهٔ مقدمه ممکن است در مقدمه به ترجمهٔ خود بپردازد و فقط در این مورد است که مقدمهٔ او دیگر مقدمه‌ای نیست که توسط شخص سومی نوشته شده باشد» و در جایگاه مقدمه‌هایی قرار می‌گیرد که نویسنده نوشته است. از نگاه ژنت، صرفاً وقتی مترجم از تجربهٔ شخصی خود در مواجهه با متن و مشکلاتی روایت می‌کند که در راستای نقش توضیحی مقدمه است، صلاحیت دارد که جایگاهی

مؤلف‌گونه چون نویسنده به او داد. این جایگاهِ مترجم به مثابه نویسنده، از حضور متن مبدأ و نویسندهٔ مبدأ به‌عنوان اصل می‌کاهد و به اهمیت متن مقصد و نویسندهٔ آن می‌افزاید، بدین‌معنا که متن مقصد دیگر فرودست و الحاقی نیست بلکه متن مبدأ و مقصد یکدیگر را کامل می‌کنند (لی و چنگ، ۲۰۱۱). از طریق مقدمهٔ مترجم، به‌ویژه مقدمه‌ای با نقش توضیحی به‌عنوان پررنگ‌ترین نقش، مترجم جایگاه و صدایی چون نویسنده می‌یابد. صدایی که با مشروعیت یک نویسنده به خوانندگان می‌گوید چطور و چرا کتابی را بخوانند.

دوفینا و جورجاکوپولو (۲۰۱۲، ص. ۱۳۷) اظهار داشته‌اند که «باورپذیری یک داستان یا راوی غالباً حاصل تقدم و برتری تجارب شخصی بر شیوه‌های دیگر تجربه و دانش است» و مقدمهٔ مترجم روایت تجارب دست اول و شخصی مترجم از مواجهه با متن مبدأ است. در همین راستا، ونوتی (۱۹۹۵) در طرفدارای از پیدایی مترجم، مقدمهٔ مترجم را ابزاری برای مقاومت در مقابل نیستی و ناپیدایی مترجم می‌داند. موارد یاد شدهٔ نشان می‌دهند که مقدمهٔ مترجم به‌عنوان داستان بلافصل و دست اول مترجمان از خودشان و ترجمه‌هایشان، ارزش آموزشی و پژوهشی فراوان دارد. بدین‌منظور تحلیلی جامع از مقدمه‌های مترجمان در جهت آشنایی با روایت آن‌ها، بررسی دقیق‌تر و علت‌یابی ثبات یا تغییر هر کدام از الگوها و همچنین موارد خاصی که از الگویی پیروی نکرده‌اند و کاربرد یافته‌ها در مطالعات عملی، آموزشی و نظری ترجمه بسیار لازم و مفید خواهد بود.

کتابنامه

انوری، ح. (۱۳۸۲). *فرهنگ فشردهٔ سخن*. تهران: سخن.

Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. London & New York: Routledge.

Bamberg. M. G. W. (2011). Narrative analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 111-130). Washington: American Psychological Association Press.

Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. London: Printer Publishers.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2006). *Five qualitative approaches to inquiry*. Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/13421_Chapter4.pdf

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dimitriu, R. (2009). Translators' prefaces as documentary sources for translation studies. *Perspective*, *17*(3), 193-206.

Genette, G. (1987). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. Lewin, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lefever, A. (1992). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame.* London & New York: Routledge.

Li, X., & Cheng. S. (2011). The analysis of translators from the perspective of deconstruction. *Asian Social Science*, *7*(5), 258-262.

Mishler, E. (1995). Models of narrative analysis: A typology. *Journal of Narrative and Life History*, *5*, 87–123.

Nannetti, M. (2006). Name of translator in publications (books or other). *Translation Article Knowledgebase*. Retrieved from http:// www.proz.com/ translation- articles/ articles/ 1039/ Narrative-State%20of%20the%20 Art,%20 Introductory%20 Remarks.pdf

Somers, M. R., & Gibson, G. D. (1993). Reclaiming the epistemological other: Narrative and the social constitution of identity. Retrieved from http://deepblue.lib. umich.edu/ bitstream/ handle/ 2027.42/ 51265/ 499.pdf? sequence=1

Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London & New York: Routledge.

فصلنامهٔ مطالعات زبان و ترجمه (دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی)، علمی ـ پژوهشی، شمارهٔ چهارم، زمستان ۱۳۹۶

DOI: 10.22067/lts.v50i4.53349

تبعات اجتماعی‌فرهنگی آموزش زبان انگلیسی: آسیب‌شناسی و ارائهٔ مدل چهاروجهی

مهشید رضائیان (دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران)
mahshid.rezaeyan@yahoo.com
شیما قهاری (استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران، نویسنده مسئول)
ghahary@uk.ac.ir
مهدی دهمرده (استادیار گروه سایر زبان‌ها، دانشگاه تهران، تهران، ایران)
dahmardeh@ut.ac.ir

چکیده

گسترش و یادگیری زبان انگلیسی در سطح جهانی همواره با پیامدهای اجتماعی مثبت از جمله آشنایی با آداب و رسوم بومیان گفتمان غالب، افزایش سازگاری و پذیرش تفاوت‌های بین فرهنگی، شناخت بهتر ارزش‌های بومی و تبعات منفی شامل گرایش به فرهنگ بیگانه و فاصله از فرهنگ بومی همراه بوده است. هدف از این پژوهش بررسی نقش رشتهٔ زبان انگلیسی در تعیین شخصیت فردی‌اجتماعی دانشجویان می‌باشد؛ لذا متغیر مستقل رشته تحصیلی و متغیرهای وابسته مشتمل بر سازگاری اجتماعی، هوش فرهنگی، وابستگی به فرهنگ مادری و ادب و احترام می‌باشند. داده‌های تحقیق از دویست دانشجو در دو زیرگروه زبان و سایر رشته‌ها با پاسخگویی به آزمون‌های وابستگی به فرهنگ مادری، هوش فرهنگی، سازگاری اجتماعی و ادب گردآوری شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل واریانس یک‌طرفه نشان داد دو گروه مورد مطالعه از حیث هوش فرهنگی، ادب و احترام و وابستگی به فرهنگ مادری متفاوت و در آزمون سازگاری اجتماعی یکسانند. تحقیق حاضر سعی داشته از منظری انتقادی به اهمیت بومی‌سازی مطالب درسی و آگاهی بخشی به دانشجویان رشته‌های زبان خارجی در زمینهٔ اولویت قرار دادن ارزش‌های بومی ضمن پذیرش و احترام به تفاوت‌های موجود بپردازد.

کلیدواژه‌ها: وابستگی به فرهنگ مادری، هوش فرهنگی، سازگاری اجتماعی، مفهوم ادب و احترام، نظریهٔ نسبیت زبانی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۱۱/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۷

۱. مقدمه

در جامعه‌شناسی دو تعریف کلی از فرهنگ ارائه شده است: نخست در مقابل بربریت و به‌معنای «تمدن» به‌کار می‌رود و دیگری که به دانش ما از جهان اطلاق می‌شود (لاینز[1]، ۱۹۸۱). آنچه در این تحقیق مد نظر خواهد بود تعریف دوم این مفهوم است که گیدنز[2] (۱۹۹۸) آن را این گونه توصیف کرده است: فرهنگ الگوی درهم‌تنیده‌ایست از رفتار انسان شامل افکار، ارتباطات، زبان، عادات، باورها، رسوم، ارزش‌ها، آداب احترام، تشریفات مذهبی، شیوهٔ تعامل و نقش‌ها، روابط و رفتارهای مورد انتظار از یک گروه نژادی، قومی، مذهبی یا اجتماعی و توانایی انتقال این موارد به نسل‌های بعدی. نقش فرهنگ و ارتباط آن با زبان نیز نخستین‌بار توسط سپیر و ورف[3] در دههٔ ۱۹۵۰ مطرح شد و نظریه‌ای تحت عنوان نسبیت زبانی[4] شکل گرفت (سپیر و ورف، ۱۹۵۸). این نظریه رابطهٔ زبان و فرهنگ را متقابل دانسته به‌گونه‌ای که با یادگیری یک زبان بخش عظیمی از فرهنگ و باورهای فردی‌اجتماعی متعلق بدان نیز به‌صورت آگاهانه یا ناآگاهانه به فرد انتقال می‌یابد (کمپل[5]، ۱۹۹۷). لذا فراگیری یک زبان متعلق به گفتمان غالب، به گسترش روند جهانی‌شدن فرهنگی[6] می‌انجامد و این همان پدیده‌ایست که امروزه در خصوص زبان انگلیسی به‌عنوان زبان غالب کاملاً مشهود است. اساساً گسترش زبان انگلیسی و یادگیری آن در سطح جهانی با پیامدهای مثبت و منفی همراه است که از جمله آن‌ها می‌توان به آشنایی با آداب و رسوم و سبک زندگی بومیان گفتمان غالب (مکدویت[7]، ۲۰۰٤)، ایجاد انگیزه و ترغیب زبان‌آموز به یک سیستم فکری و رفتاری جدید در کنار یادگیری زبان

1. Lyons
2 .Giddens
3. Sapir-Whorf
4. linguistic relativism
5. Campbell
٦. شکل گیری و گسترش فرهنگی خاص در عرصهٔ جهانی؛ این فرایند موجی از همگونی فرهنگی را در جهان بوجود می‌آورد و در نتیجه ویژگی منحصر به فرد فرهنگ خاصی را به چالش می‌کشاند (صالحی امیری و حسین زادگان، ۱۳۸۹)
7. Mcdevitt

(کیتو[1]،۲۰۰۰)، تلاش برای سازگاری و پذیرش تفاوت‌ها (تسو[2]، ۲۰۰۵)، شناخت بهتر ارزش‌های فرهنگ بومی خود (پیشقدم[3] و دیگران، ۲۰۱۳)، گرایش به فرهنگ بیگانه و فاصله‌گرفتن از فرهنگ بومی (برون[4]، ۲۰۰۲) و تقلید کورکورانه از ارزش‌های فرهنگی گفتمان غالب و نقد ارزش‌های بومی (قهاری، ۱۳۹٤) اشاره کرد.

سایر تبعات فردی‌اجتماعی مقولهٔ یادگیری زبان انگلیسی عبارت است از مفاهیمی چون سازگاری اجتماعی[5]، فرهنگ‌پذیری[6]، شوک فرهنگی[7]، دوگانگی فرهنگی، وابستگی[8] یا بیگانگی[9] فرهنگی (نسبت به فرهنگ مادری) (انیل[10]، ۲۰۰۵). در ادامه به چهار مورد از تأثیرات مهم آشنایی و تعاملات فرهنگی‌اجتماعی در افراد اشاره شده است.

۱. ۱. مفهوم هوش فرهنگی

مفهوم هوش فرهنگی[11] نخستین‌بار توسط ارلی[12] و آنگ[13] (۲۰۰۳) به‌عنوان مفهومی مستقل و چندوجهی پیشنهاد و این‌گونه تعریف شد: توانایی فرد در برخورد، مدیریت و رویارویی مناسب با موقعیت‌های گوناگون و تفاوت‌های فرهنگی‌اجتماعی (آنگ و دیگران، ۲۰۰۷؛ وندایِن[14] و دیگران، ۲۰۰۷). این مفهوم شامل چهار زیرمجموعه می‌باشد: هوش فرهنگی شناختی (توانایی فرد در مدیریت افکار، احساسات و واکنش‌ها (تراینديس[15]، ۲۰۰٦)، هوش فراشناختی (اطلاع از شباهت‌ها و

1. Kitao
2 .Tsou
3. Pishghadam
4. Brown
5. Cultural adaptation
6. Acculturation
7. Culture shock
8. Cultural attachment
9. Cultural detachment
10. O’Neil
11. cultural quotient
12. Earley
13. Ang
14. Van Dyne
15. Triandis

تفاوت‌های میان دو یا چند فرهنگ) (بریسلین[1] و دیگران، ۲۰۰٦)، عنصر انگیزشی (تمایل و انگیزهٔ فرد به کسب اطلاع، تعامل و ارتباط با فرهنگ‌های دیگر) (باندورا[2]، ۲۰۰۲) و عنصر رفتاری (توانایی فرد در بروز رفتارهای کلامی و غیرکلامی مناسب در برخورد با افراد فرهنگ‌های دیگر) (آنگ و دیگران، ۲۰۰٤). از جمله مهم‌ترین ویژگی‌های مفهوم هوش فرهنگی آن است که به‌عنوان یک ویژگی درون‌فردی (و نه جمعی) قابل تغییر و آموزش بوده، می‌تواند از شرایط خانوادگی، اجتماعی، اقتصادی، و تحصیلی فرد تأثیر بپذیرد، و شدت و ضعف بروز آن در موقعیت‌های مختلف متفاوت است (پیشقدم و قهاری، ۲۰۱۲؛ ونداین و دیگران، ۲۰۱۰).

تمپلر[3] (۲۰۰٦) و استرنبرگ و گرگورینکو[4] (۲۰۰٦) طی پژوهشی نشان دادند هوش فرهنگی در تعیین موفقیت شغلی و اجرایی کارمندان تأثیر بسزایی داشته است. در همین راستا، خدادادی[5] و قهاری (۲۰۱۱) هوش فرهنگی را عاملی برای درک بهتر متون و مطالب زبان دوم دانستند. از سوی دیگر، کرون[6] (۲۰۰۸) نشان داده تحصیلات، وضعیت شغلی و بازدید مستمر و یا زندگی در کشورهای دیگر با افزایش هوش فرهنگی افراد رابطهٔ مستقیم دارد. براساس پژوهش تسو (۲۰۰۵) آموزش سیستم‌های مختلف فرهنگی در کلاس‌های زبان به علاقه‌مندی و انگیزهٔ زبان‌آموزان به یادگیری زبان دوم[7] و همچنین تمایل آن‌ها به تعامل و برقراری ارتباط با افراد آن جامعه کمک می‌کند.

۱. ۲. مفهوم وابستگی به فرهنگ مادری

وابستگی به فرهنگ مادری، شکلی از مشارکت است که در آن فرد ضمن پذیرش و درونی‌کردن آگاهانهٔ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، در شکل‌دادن حیات اجتماعی

1. Brislin
2. Bandura
3. Templer
4. Grigorenko
5. Khodadady
6. Crowne
7. English as foreign language (EFL)

خویش براساس آن هنجارها مشارکت دارد (نتلر[1]، ۱۹۵۷). در واقع شکل‌گیری وابستگی به فرهنگ مادری با اهدافی چون هماهنگی گروهی یا سازگاری اجتماعی (تلاش برای ایجاد تعادل میان فرد و اعضای گروه یا جامعه)، وفاق اجتماعی (اشتراک اعضای یک گروه) و همنوایی گروهی (انطباق با ارزش‌ها و هنجارهای گروهی و یا جامعه‌پذیری) می‌باشد که ماحصل آن ساخت و تکوین سبک شخصیت اجتماعی واحد خواهد بود (محسنی تبریزی، ۱۳۸۰).

دو عامل اصلی مؤثر بر وابستگی به فرهنگ مادری عبارت‌اند از: ۱. محیط خرد اعم از تأثیرات خانواده و مراکز آموزشی؛ ۲. محیط کلان شامل ارزش‌های قابل رؤیت در جامعه (برای مثال، نحوهٔ لباس پوشیدن، طرز برخورد با افراد هم‌سطح و مافوق، پیروی از قوانین اجتماعی)، باورهای دینی و سیاست حاکم بر جامعه. از این میان آنچه در این پژوهش مدنظر است تأثیرات اجتماعی‌فرهنگی محیط آموزشی و به‌طور خاص رشته و مطالب آموزشی می‌باشد.

محسنی تبریزی (۱۳۸۰) تحقیقی پیرامون وابستگی به فرهنگ مادری میان دانشجویان و غیردانشجویان در شهر تهران انجام داده است. براساس نتایج به‌دست‌آمده، وی استدلال کرد که این متغیر متأثر از عوامل مختلفی است که در شبکه‌ای از روابط علی با یکدیگر قرار دارند. نتایج حاکی از آن بود که عواملی چون نیاز به موفقیت، اعتماد اجتماعی، نوپذیری، رضایت از زندگی، قانون‌گرایی، جنسیت، اخلاق‌گرایی و علم‌گرایی تعیین‌کننده‌ترین عوامل مؤثر بر وابستگی به فرهنگ بومی هستند که هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم تأثیر گذارند. همچنین این تحقیق بالا بودن میزان وابستگی به فرهنگ مادری را میان افراد دانشجو در مقایسه با غیردانشجو نشان داد. در همین راستا، حاتمی (۱۳۸۹) عوامل مؤثر بر سلامت فرهنگی‌اجتماعی دانشجویان را پایگاه اقتصادی، وضعیت تأهل، مهارت‌های ارتباطی، مذهب و عوامل روانی‌اجتماعی بر شمرده است.

1. Nettler

۱. ۳. مفهوم ادب

مفهوم ادب[1] در منظورشناسی زبان[2] و زبان‌شناسی کاربردی از اواخر دههٔ ۱۹٦۰ و اوایل ۱۹۷۰ به‌عنوان یک موضوع اجتماعی‌فرهنگی مهم در اروپای غربی و آمریکای شمالی مطرح شده است. گرایس[3]، یکی از پیشروان دانش منظورشناسی زبان، ضمن طرح این موضوع به «اصل همکاری» در گفتگو که شامل چهار قاعدهٔ اصلی بود اشاره کرد و نهایتاً باعث شد زبان‌شناسان به آن توجه کنند و تحقیقات گسترده در زمینهٔ ادب اجتماعی‌زبانی انجام شود (واتس[4]، ۲۰۰٤).

معتبرترین نظریهٔ ادب که تاکنون بر پایهٔ «اصل همکاری» گرایس شکل گرفته، نظریهٔ براون[5] و لوینسون[6] است که در سال ۱۹۸۷ پیشنهاد شد و به‌صورت اثری مستقل به چاپ رسید. این نظریه برپایهٔ حفظ وجهٔ افراد استوار است؛ براساس این نظریه، براون و لوینسون برای هر فرد دو گونه وجه قائل‌اند، یکی مثبت و دیگری منفی. ادب مثبت به تأیید و تقویت وجهٔ مثبت مخاطب منجر می‌شود و وجهٔ منفی پرهیز از تجاوز به حریم آزادی عمل مخاطب و تحمیل به وی می‌باشد. طبق این نظریه، ادب پدیده‌ای جهانی است، به این معنی که همهٔ زبان‌ها امکاناتی برای بیان آن در اختیار داشته و این امکانات برحسب نوع ساختار زبانی متفاوت‌اند (واتس، ۲۰۰٤)؛ همچنین همکاری اجتماعی و ملاحظه‌کاری نسبت به دیگران از ویژگی‌های جهانی هر گروه فرهنگی اجتماعی می‌باشد. صحراگرد (۲۰۰۳) به بررسی عوامل مؤثر در تعریف مفهوم ادب می‌پردازد که در زبان و فرهنگ فارسی مفاهیم گسترده‌تری را شامل می‌شود. وی با توصیف پنج عامل مؤثر بر حفظ ادب در زبان فارسی (ادب، احترام، رودربایستی، تواضع و مهمان‌نوازی) و مقایسه آن‌ها با این مفهوم در زبان انگلیسی به این نتیجه دست یافت که این مفاهیم مختص فرهنگ اسلامی‌ایرانی بوده و با مفهوم معادل خویش در زبان انگلیسی

1. Politeness
2. Pragmatics
3. Grice
4. Watts
5. Brown
6. Levinson

تفاوت‌های بسیاری دارند. به گفتهٔ وی، زبان انگلیسی براساس معیارهای ادب و احترام بررسی و سطح‌بندی شده و موضوع، مخاطب و موقعیت را در نظر می‌گیرد، حال آنکه در زبان فارسی معیار سطح بندی گونه‌های اجتماعی و انواع کاربرد زبان می‌باشند. صفار مقدم (۱۳۸۸) نیز به بحث دربارهٔ پدیدهٔ ادب و مقایسهٔ آن در زبان‌های فارسی و کره‌ای پرداخته است؛ وی دریافته است که زبان‌های فارسی و کره‌ای دارای وجوه مشترک زیادی هستند که ریشه در زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی آن‌ها دارد.

۱. ٤. مفهوم سازگاری اجتماعی

سازگاری اجتماعی[1] انسان را قادر می‌سازد تا طی فرآیند تکاملی به‌صورت هماهنگ با طیفی از محیط‌های مختلف در ارتباط باشد. زمانی که فرد در فرهنگ خارجی قرار می‌گیرد، سازگاری اجتماعی را می‌توان نتیجه‌ای عقلانی در نظر گرفت که به تحلیل مسائل و حل مشکلات کمک می‌نماید (شافر[2] و دیگران، ۲۰۰٦).

رویکرد دیگری که در این زمینه مطرح است، «فرضیه تماس»[3] می‌باشد که مدعی است تماس میان افرد با فرهنگ‌ها و سنت‌های مختلف باعث کاهش کج‌فهمی‌ها و افکار کلیشه‌ای آن‌ها نسبت به یکدیگر شده و تفاهم و سازگاری را بین آن‌ها افزایش خواهد یافت (سیگلمن[4] و ولش[5]، ۱۹۹۳؛ بری[6] و دیگران، ۲۰۰۲).

اکبری (۱۳۷۹) تحقیقی دربارهٔ عوامل مؤثر بر فرآیند سازگاری ایرانیان مقیم امارات متحده عربی انجام داده است. وی دریافته است که متغیرهای سن، بُعد خانوار، میزان درآمد، مدت اقامت در محیط جدید، جنسیت، وضعیت تأهل، شغل، میزان تحمل، میزان تحصیلات و نوع مذهب مهاجر رابطهٔ معنی‌داری با سازگاری مهاجرین دارند. شعرباف (۱۳۷٦) نیز با مطالعهٔ انطباق‌پذیری مهاجران افغان در

1. Cultural adaptation
2. Shaffer
3. Contact hypothesis
4. Sigelman
5. Welch
6. Berry

اصفهان به این نتیجه رسیده است که متغیرهای سواد، تأهل، مدت اقامت و میزان امید به بهبود آتی افغانستان بر میزان سازگاری این مهاجران تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد.

۲. اهداف و سؤال‌های پژوهش

در ایران یادگیری زبان انگلیسی و مهاجرت در سال‌های اخیر رواج بسیاری یافته است؛ پدیده‌ای که لزوم بررسی مقولهٔ فرهنگ و تبادل یا تقابل فرهنگ‌ها و نیز بازنگری نظام آموزشی به‌ویژه در زمینهٔ شیوه و محتوای مطالب آموزش زبان را دوچندان می‌کند. از این رو با در نظر گرفتن ارتباط متقابل زبان و فرهنگ، در این پژوهش تلاش شده با نگاهی انتقادی به رشتهٔ زبان انگلیسی در سطح دانشگاه‌ها، نقش آن در شکل‌گیری هویت اجتماعی‌فرهنگی دانشجویان بررسی شود. از این رو مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی، وابستگی به فرهنگ مادری، هوش فرهنگی و میزان ادب و احترام در دو گروه از دانشجویان مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به سؤال‌های زیر می‌باشد:

۱. آیا تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی در ارتقای هوش فرهنگی دانشجویان مؤثر است؟

۲. آیا تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی بر میزان وابستگی به فرهنگ بومی دانشجویان مؤثر است؟

۳. آیا تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی بر میزان سازگاری اجتماعی دانشجویان مؤثر است؟

٤. آیا تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی بر میزان ادب و احترام در میان دانشجویان این رشته مؤثر است؟

۳. روش پژوهش

پژوهش پیش رو از نوع توصیفی‌پیمایشی و شامل بر دو دسته متغیر است: متغیر مستقل رشتهٔ تحصیلی (با دو زیرگروه زبان و غیرزبان) و متغیر وابستهٔ چهاروجهی که شامل هوش فرهنگی، وابستگی به فرهنگ بومی، سازگاری اجتماعی و شاخص ادب

و احترام است. لذا ساختار آن ۲ × ٤ بوده و برای تحلیل داده‌ها نیز از آمار چندگانه استفاده شده است. از جمله متغیرهای مداخله‌گر در این پژوهش عواملی همچون دسترسی به ماهواره، میزان استفاده از اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، سفر به کشورهای انگلیسی‌زبان یا اقامت در آن‌هاست؛ لیکن از آنجا که توزیع فراوانی آن‌ها در هر دو گروه یکسان فرض شده، مورد بررسی یا کنترل قرار نگرفتند.

۳. ۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش نمونه‌گیری از طریق روش در دسترس انجام شده است، بدین‌معنا که از دانشجویانی که حاضر به همکاری بودند برای پاسخگویی به آزمون‌ها دعوت به‌عمل آمد. دویست دانشجوی کارشناسی دانشگاه شهید باهنر و آزاد اسلامی کرمان در دو زیر گروه زبان (گرایش‌های مترجمی و ادبیات انگلیسی) و غیرزبانی (رشته‌های زیر مجموعهٔ علوم انسانی، علوم محض، و فنی‌مهندسی) در این مطالعه شرکت کردند که از این تعداد به‌صورت گروه‌بندی‌شدهٔ ۱۰۰ نفر در گروه زبان و ۱۰۰ نفر در سایر رشته‌ها مشغول به تحصیل بودند. به‌منظور اطمینان از تأثیر نسبی محیط و رشته تحصیلی، این تحقیق منحصراً از دانشجویان ترم چهار و بالاتر در هر دو گروه آموزشی انجام شد. در شمارش داده‌ها دو معیار پاسخگویی به هر ٤ آزمون و پاسخگویی به بیش از دو سوم (معادل ٦٦٪) سؤالات در هر آزمون لحاظ گردید؛ لذا از میان دویست دادهٔ اولیه، هفت نمونه به‌دلیل آنکه فاقد هر یک از شرایط مذکور بودند حذف شدند. نمونهٔ نهایی ۱۹۳ نفر (۷۷ مرد و ۱۲۱ زن) بودند. در جدول زیر آمار توصیفی شرکت‌کنندگان آمده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دو گروه مورد مطالعه

سن، جنسیت و رشته		کمینه	بیشینه	میانگین	تعداد
سن		۱۹	۳۳	۲۰	
جنسیت	زن				۱۲۱
	مرد				۷۷

ادامه جدول ۱

سن، جنسیت و رشته		کمینه	بیشینه	میانگین	تعداد
رشتهٔ تحصیلی	زبان	۹۸			
	سایر رشته‌ها	۹۵			
جمع کل					۱۹۳

۳. ۲. آزمون‌ها و روش گردآوری داده‌ها

ابزار این پژوهش چهار آزمون پیش‌ساخته و استاندارد است که در ادامه به توضیح هر یک و سطوح اعتبار روایی و پایایی آن‌ها در این تحقیق پرداخته شده است:

آزمون هوش فرهنگی نخستین بار توسط ون دائن و دیگران (۲۰۰۷) طراحی و اعتبارسنجی گردید. این آزمون در قالب ۲۰ سؤال طراحی و اعتبار روایی آن در کشورهای کانادا، آمریکا، کره جنوبی و چندین کشور اروپایی مورد بررسی قرار گرفته است (نگ[1] و دیگران، ۲۰۱۲). سؤالات آزمون در بر گیرندهٔ میزان شناخت و آشنایی با سایر فرهنگ‌ها، توانایی در درک تفاوت‌های بین فرهنگی، تمایل به یادگیری در مورد سایر فرهنگ‌ها، انگیزه و گرایش به تعاملات بین‌فرهنگی، و میزان آشنایی و استفاده از ابزاهای کلامی و غیرکلامی در چنین محیط‌هایی می‌باشد. در ایران، خدادادی و قهاری (۲۰۱۱) ۸۵٤ نفر را مطالعه و با استفاده از تحلیل عاملی آزمون مذبور را اعتبارسنجی نمودند. اعتبار پایایی آزمون در این پژوهش در سطح مطلوب تخمین زده شد (آلفا = ۰/۷۵).

دیگر آزمون استفاده شده در این تحقیق وابستگی به فرهنگ بومی نام دارد که توسط شاهسوندی[2] و دیگران (۲۰۱۰) تحت عنوان آزمون وابستگی نسبت به فرهنگ مادری تهیه و تدوین گردیده است. اخیراً پیشقدم و دیگران (۲۰۱۳) با استفاده از نرم افزارهای مدل‌سازی معادلات ساختاری و رش[3] و نیز محاسبهٔ تحلیل عاملی آن را

1. Ng
2. Shahsavandi
3. Rasch modeling

اعتبارسنجی کرده و مؤلفه‌های آن را استخراج نموده‌اند. آزمون شامل ٤٢ سؤال و ٥ زیرمؤلفهٔ باورهای مذهبی، غرب‌گرایی، وابستگی به فرهنگ ایرانی، وابستگی به فرهنگ‌های اصیل بومی و محلی، و گرایش هنری و ادبی می‌باشد؛ در قالب مؤلفه‌های فوق، این آزمون به ارزیابی گرایش افراد نسبت به مذهب خود، میزان پایبندی عملی به اصول دینی، تمایل به باورها و ارزش‌های فردی و اجتماعی غرب (از جمله طرز پوشش و نوع روابط رایج در این کشورها)، میزان وابستگی به فرهنگ ایرانی، میزان اطلاعات و علاقه‌مندی نسبت به ارزش‌ها و سنت‌های ایرانی (برای مثال آشنایی با آثار تاریخی، مناسبت‌ها، و شکل روابط افراد)، گرایش به حفظ و نشر فرهنگ‌های بومی و محلی (شامل حفظ لهجه، پوشش و موسیقی محلی) و نهایتاً مقایسهٔ گرایش به موسیقی، آثار ادبی و سینمایی غربی و ایرانی می‌پردازد. اعتبار پایایی این آزمون در این تحقیق ۰/۷۲ گزارش شده است.

آزمون سازگاری فردی‌اجتماعی متشکل از ١٤ سؤال با طیف لیکرت ٤ گزینه‌ای است. سؤالات دربارهٔ افکار و احساسات فرد در طول یک ماه گذشته در زمینهٔ توانایی در مواجهه با وقایع و مسائل پیش‌بینی‌نشده می‌باشد. هدف کلی آزمون بررسی رویکرد و نحوهٔ واکنش فرد نسبت به مسائل و تحولات فردی‌اجتماعی است، از جمله این واکنش‌ها می‌توان به احساس بیقراری و اضطراب، ناامیدی و عقب‌نشینی از حل مسئله، برنامه ریزی و تفکر، پذیرش چالش و تلاش برای یافتن راه‌حل نام برد. این آزمون که پرسش‌نامهٔ راهبردهای مقابله‌ای نام دارد توسط لازاروس[1] و فوکمن[2] (١٩٨٤) طراحی و اعتبارسنجی شد و در این پژوهش پایایی‌اش ٪٦٨ تخمین زده شد.

آزمون چهارم به‌منظور سنجش میزان ادب و احترام استفاده شد. این آزمون که تست چندگزینه‌ای تکمیل کلام نام دارد نخستین‌بار توسط بیرجندی[3] و رضایی[4] (٢٠١٠) طراحی و اعتبارسنجی شده است. آزمون شامل ٢٠ موقعیت جهت سنجش

1. Folkman
2. Lazaros
3. Birjandi
4. Rezaei

عملکـرد فـرد در دو شـرایط عـذرخواهی و طـرح تقاضاسـت. پـس از هـر موقعیـت یـک سؤال به‌همراه سه گزینه مطرح شـده کـه شـرکت‌کننـده مـی‌بایسـت از میـان آن‌هـا تنهـا یـک گزینـه را کـه مطـابق عملکـرد خـود در موقعیـت مشـابه اسـت، انتخـاب نمایـد. از جملـه ویژگـی‌هـای ایـن آزمـون آن اسـت کـه همـه موقعیت‌هـا، در کلـاس و در رتبـاط بـا اسـتاد شکل گرفتـه اسـت کـه بـا در نظـر گـرفتن اهـداف و شـرکت‌کننـدگان ایـن تحقیـق مناسـب به‌نظر می‌رسد. اعتبـار پایـایی آزمـون مـذکور همچـون سـه آزمـون دیگـر در سـطح مطلـوب قرار گرفت (آلفا = ۷۱/.).

بـه‌منظور گـردآوری داده‌هـا، پـیش از پاسـخگویی بـه سـؤالات بـه شـرکت‌کنندگان در زمینـهٔ جنبـهٔ تحقیقـاتی آزمـون، محرمانه‌مانـدن اوراق و عـدم تـأثیر جواب‌هـا بـر قضـاوت محقق اطلاع‌رسانی شـد تـا بـدین‌وسـیله از صـحت پاسـخ‌های آن‌هـا اطمینـان حاصـل شـود. چهـار آزمـون مـذبور بـه دانشـجویانی کـه در تـرم چهـار و بالـاتر تحصـیل می‌کردنـد و نیـز با در نظر گرفتن رضـایت‌منـدی آن‌هـا بـه شـرکت در ایـن پـروژه توزیـع شـد. علـت اعمـال محـدودیت سـطح تحصـیلی رسـیدن بـه سـطح نسـبی شـکل‌گیـری شخصـیتی متـأثر از عوامـل مختلـف ازجملـه محـیط آموزشـی، تعاملـات و موضـوعات و مطالـب درسـی اسـت. از جملـه پژوهش‌هـایی کـه در بررسـی‌های خـود، تـرم تحصـیلی را معیـار سـنجش بلـوغ شخصـیتی افـراد قـرار داده‌انـد می‌تـوان بـه حسـینی و بهرامـی (۱۳۸۱)، شـهبازی و وزینـی طـاهر (۱۳۹۲)، پاسـکر[1] و دیگـران (۲۰۱۱)، ژوهانسـن[2] و دیگـران (۲۰۰۸)، و کـوه[3] و دیگران (۲۰۰۸) اشاره کـرد. علـاوه بـر آزمون‌هـا، اطلاعـات جمعیـت‌شـناختی از جملـه سـن و جنسیت شرکت‌کنندگان نیز مورد پرسش قرار گرفت.

٤. نتایج

در جـدول ۲ آمـار اولیـهٔ عملکـرد دو گـروه در هـر یـک از چهـار آزمـون خلاصـه شـده اسـت. گـروه ۱ شـامل دانشـجویان رشـتهٔ زبـان و گـروه ۲ دانشـجویان سـایر رشـته‌ها

1. Pusecker
2. Johansson
3. Kuh

مـــی‌باشـــد. در مؤلفـــهٔ اول (ادب) میـــانگین گـــروه ۱ (۱۲/۲۱) از گـــروه ســـایر رشـــته‌ها (۱۰/۹۷) بالاتر اسـت. ایـن بـدین معناسـت کـه آگـاهی دانشـجویان زبـان نسـبت بـه قواعـد اجتماعی و ارتبـاط کلـامی مناسـب بـا شـرایط محیطـی بیشـتر بـوده اسـت. در مؤلفـهٔ هـوش فرهنگـی نیـز میـانگین گـروه زبـان (٦٩/٢٦) از سـایر رشـته‌ها (٦٤/٢٢) بیشـتر مـی‌باشـد کـه بیـانگر برخـورداری از انگیـزه و توانـایی بیشـتر در تعاملـات بـین‌فرهنگـی در ایـن گـروه است.

جدول ۲. آمار توصیفی دو گروه در چهار آزمون

	گروه ۱				گروه ۲			
	ادب	هوش فرهنگی	سازگاری	فرهنگ مادری	ادب	هوش فرهنگی	سازگاری	فرهنگ مادری
کمینه	۳	٤۲	۲۲	۳۰	٤	٤٥	۲۹	٤٥
بیشینه	۱۹	۱۰۰	٦۲	۱۳٦	۱۹	۹۳	۸۱	۱۹٤
میانگین	۱۲/۲۱	٦۹/۲٦	٤۳/۷۰	۹۲/۸۰	۱۰/۹۷	٦٤/۲۲	٤۳/۷۲	۱۰۱/۳۸
انحراف‌معیار	٤/۷٥۹	۱۰/٥۰	۸/۱۳	۲٤/۳۷	۳/۷۱	۱۰/٥٥	۸/۱٥	۳۲/۷۰
جمع کل	۹۸				۹٥			

گروه ۱ = رشتهٔ زبان؛ گروه ۲ = سایر رشته‌ها

از نظـر سـازگاری اجتمـاعی، میـانگین گـروه اول (٤۳/۷۰) بسـیار نزدیـک بـه سـایر رشـته‌ها (٤۳/۷۲) بـوده اسـت کـه نشـانگر عملکـرد نسـبتاً مسـاوی دو گـروه در ایـن زمینـه اسـت. در مؤلفـهٔ آخـر، وابسـتگی بـه فرهنـگ مـادری، میـانگین گـروه زبـان (۹۲/۸۰) بـا اختلـاف نسـبتاً زیـادی پـایین‌تر از گـروه ۲ (۱۰۱/۳۸) شـده اسـت؛ لـذا پـیش‌بینـی مـی‌شـود وابستگی دانشـجویان زبـان بـه فرهنـگ بـومی خـود کمتـر از سـایر رشـته‌ها باشـد. بـه‌منظور ارزیابی درجـهٔ معنـاداری تفاوت‌هـای مطـرح‌شـده میـان دو گـروه، آزمـون تحلیـل واریـانس یک‌طرفه انجام شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس متغیرهای وابسته

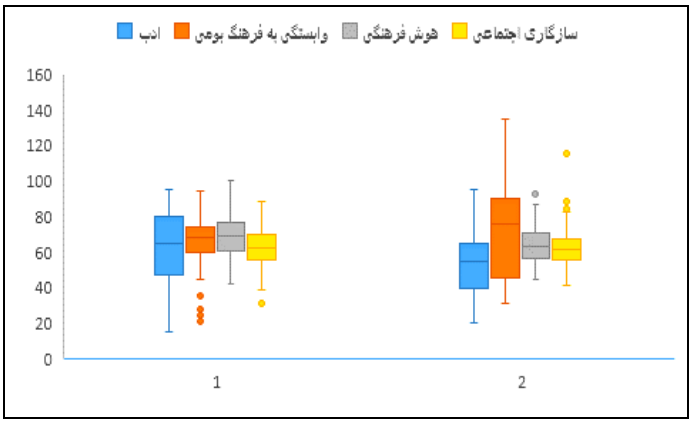
مؤلفه		مجموع مجذورات	درجهٔ آزادی	F	درجهٔ معناداری
ادب	میان گروهی	۷٤/۸۷۵	۱	٤/۰۹۱	۰/۰٤٤
	درون گروهی	۳٤۹۵/٤۰۵	۱۹۱		
	جمع کل	۳۵۷۰/۲۸۰	۱۹۲		
هوش فرهنگی	میان گروهی	۱۲۲۲/٤۳۹	۱	۱۱/۰۳٤	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۲۱۱٦۰/۹۸۰	۱۹۱		
	جمع کل	۲۲۳۸۳/٤۲۰	۱۹۲		
فرهنگ مادری	میان گروهی	۳۵۵۳/٦٤۱	۱	٤/۲۹۱	۰/۰٤۰
	درون گروهی	۱۵۸۱٦۸/۲۷٦	۱۹۱		
	جمع کل	۱٦۱۷۲۱/۹۱۷	۱۹۲		
سازگاری	میان گروهی	۰/۰۰۷	۱	۰/۰۰۰	۰/۹۹۲
	درون گروهی	۱۲٦۷۱/۷٤۵	۱۹۱		
	جمع کل	۱۲٦۷۱/۷۵۱	۱۹۲		

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تفاوت میان دو گروه در زمینهٔ ادب معنادار است (F=٤/۰۹۱، p<۰/۰۵). بنابراین فرضیهٔ آگاهی بیشتر گروه زبان نسبت به آداب و مناسبات اجتماعی و انعکاس آن در ارتباطات کلامی تأیید می‌شود. در زمینهٔ هوش فرهنگی نیز تفاوت میان دو گروه معنادار و در نتیجه عملکرد گروه زبان در زمینهٔ توانایی و انگیزه برای تعاملات بین فرهنگی بیشتر است (F=۱۱/۰۳٤، p<۰/۰۵). همچنین مطابق جدول ۳ تفاوت میان دو گروه از لحاظ وابستگی به فرهنگ مادری نیز معنادار است؛ با در نظر گرفتن میانگین دو گروه در جدول ۲ این مؤلفه در گروه سایر رشته‌ها بیشتر از گروه زبان است (F=٤/۲۹۱، p<۰/۰۵)؛ این بدان معناست که برخلاف دو مؤلفهٔ قبلی که با کارکرد مثبت و به‌طور معنادار در گروه زبان بالاتر بودند، در زمینهٔ وابستگی به فرهنگ بومی عملکرد این گروه ضعیف‌تر از سایر رشته‌هاست. در آخر، از حیث سازگاری اجتماعی تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان دو گروه مشاهده نشد (F=۰/۰۰۰، p<۰/۰۵)؛ بنابراین طبق داده‌های حاصل از این تحقیق، رشتهٔ

تحصیلی بر انطباق‌پذیری فردی‌اجتماعی دانشجویان تأثیری نداشته است. در نمودار زیر و جدول ٤ خلاصهٔ عملکرد دو گروه در چهار مؤلفه تحت بررسی آمده است.

جدول ٤. خلاصهٔ عملکرد دو گروه

مؤلفه	مقایسهٔ دو گروه
ادب	گروه زبان < سایر رشته‌ها
هوش فرهنگی	گروه زبان < سایر رشته‌ها
سازگاری اجتماعی	گروه زبان ≈ سایر رشته‌ها
وابستگی به فرهنگ مادری	گروه زبان > سایر رشته‌ها



نمودار ۱. مقایسهٔ چهارگانهٔ دو گروه

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با در نظر گرفتن ارتباط تنگاتنگ میان زبان و فرهنگ و همچنین اهمیت محیط و محتوای آموزشی به‌عنوان یکی از ریزسیستم‌های مؤثر بر شکل‌گیری هویت دانشجویان، به بررسی نقش تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی بر رشد فرهنگی‌اجتماعی دانشجویان پرداخته است؛ لذا چهار مؤلفهٔ هوش فرهنگی، وابستگی به فرهنگ مادری، ادب و احترام، و سازگاری اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفتند. نتایج مؤید تأثیر معنادار تحصیل در این رشته بر سه متغیر اول بوده، حال آنکه تفاوتی

میان دو گروه از حیث سازگاری اجتماعی مشاهده نشد. در ادامه، نتایج به‌دست‌آمده در هر یک از مؤلفه‌ها به‌طور جداگانه مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

۵. ۱. تأثیرپذیری هوش فرهنگی

به‌طور کلی برخورداری از هوش فرهنگی بالا به فرد این امکان را می‌دهد تا به نحو مؤثری تفاوت‌های بین‌فردی و بین‌فرهنگی را کنترل و مدیریت کند. در حقیقت این گونه افراد به‌جای تمرکز بر روی وجوه اختلاف سعی در درک اختلافات داشته و برای ایجاد سازگاری و حفظ روابط شخصی اثربخش تلاش می‌کنند. بنابراین کیفیت عملکرد این افراد در فعالیت‌های گروهی و مشارکتی به‌مراتب بیشتر از سایرین خواهد بود (پیترسون[1]، ۲۰۰٤؛ بنتون[2] و لینچ[3]، ۲۰۰۹؛ علایی و میرمحمدی، ۱۳۹۲).

تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی در دوگرایش مترجمی و ادبیات ارائه می‌شود؛ هر دو گرایش تا نیم‌سال سوم تحصیلی مشترک بوده و پس از آن واحدهای تخصصی ارائه می‌شوند. دروس ارائه‌شده در این رشته غالباً حاوی مطالبی می‌باشند که طراحان و نویسندگان خارجی گردآوری کرده و محتوای هر یک از دروس حول معرفی ادبیات معاصر و شعر کهن، تاریخ تحولات، اطلاعات سیاسی و اجتماعی، نوع روابط بین فردی، هنر، اقتصاد و غیره می‌باشد که خود به شناخت و درک درست از فرهنگ دیگر، ایجاد خود باوری و انگیزش درونی نسبت به زندگی و یا ارتباط با افراد آن جامعه و در نهایت تطبیق رفتارهای کلامی و غیرکلامی در ارتباط با آن‌ها کمک می‌کند (وندایین و دیگران، ۲۰۰۷).

با در نظر گرفتن زیرمؤلفه‌های هوش فرهنگی، می‌توان نتیجه گرفت که دانشجویان رشتهٔ زبان انگلیسی به‌سبب آشنایی مستقیم یا ضمنی با باورها و ارزش‌های فرهنگ کشورهای انگلیسی زبان از توانایی بیشتری در درک تضادها و تفاوت‌های فرهنگی موجود و نیز پذیرش آن‌ها به‌ویژه در هنگام مواجهه عینی و

1. Peterson
2. Benton
3. Lynch

عملی با چنین محیط‌هایی برخوردارند. از سوی دیگر، این گروه به‌واسطهٔ آشنایی نسبی که از یک فرهنگ جدید پیدا کرده است از انگیزه و تمایل بالاتری برای شناخت هرچه بیشتر، رویارویی با محیط‌های چندفرهنگی و تعامل با افراد از طیف وسیع اعتقادی و فکری برخوردارند.

۵. ۲. تأثیرپذیری وابستگی به فرهنگ مادری

یافتهٔ دیگر در این تحقیق تفاوت سطح وابستگی به فرهنگ مادری دانشجویان زبان در مقایسه با سایر دانشجویان بود؛ یافته‌ای که نشان‌دهندهٔ کاهش وابستگی آن‌ها به فرهنگ بومی بوده و برخلاف عامل قبلی جزو تبعات منفی یک محرک ارزیابی می‌شود. در حقیقت، در وابستگی به فرهنگ مادری، فرد ضمن پذیرش و درونی‌کردن آگاهانهٔ هنجارها و ارزش‌های اجتماعی در شکل‌دادن حیات اجتماعی خویش براساس هدف‌های فرهنگی و مسائل نهادی‌شده جهت نیل بدان اهداف مشارکت دارد. عدم وابستگی به فرهنگ مادری می‌تواند به دو صورت نمود پیدا کند: الف. بیگانگی با محیط (نقض ارزش‌های مسلط محیط، عدم سازگاری و ایجاد شکاف میان فرد و جامعه) و ب. بیگانگی با خود (عدم شناخت و گسستن از خویشتن، پذیرش نقش یا نقش‌هایی در خانواده و اجتماع بدون آنکه دقیقاً بدان اعتقادی داشته باشد) (ساروخانی، ۱۳۸٦). آنچه در اینجا دربارهٔ آن مطالعه شده، میزان وابستگی به زبان مادری از نوع عدم سازگاری با محیط است.

این یافته بیانگر این مسئله است که گروه زبان، متأثر از محتوای آموزشی خود که ممکن است برای عده‌ای از آن‌ها محدود به محیط دانشگاه نبوده و به‌صورت شرکت یا تدریس در آموزشگاه‌های خارج از دانشگاه یا استفاده از محصولات فرهنگی اعم از فیلم‌ها، کتاب‌ها، و برنامه‌های زبان اصلی باشد، از وابستگی به فرهنگ بومی کمتر و در مقابل گرایش به فرهنگ غربی بیشتری برخوردار است. به بیان دیگر، با در نظر گرفتن زیرمؤلفه‌های این متغیر، غرب‌گرایی و گرایش به آثار هنری غربی در آن‌ها بیشتر است، حال آنکه وابستگی آن‌ها به فرهنگ ایرانی، فرهنگ‌های اصیل بومی و محلی و باورهای مذهبی به‌مراتب از دیگر گروه پایین‌تر است. در حقیقت این گونه

به‌نظر می‌رسد که آشنایی با فرهنگ زبان دوم «بار عظیمی از [انگلیسی-] آمریکایی شدن را به‌همراه دارد» (کاوسی و حسین‌زادگان، ۱۳۹۰، ص. ٤٥) و تأثیرات این دگرگونی به‌ویژه در افرادی که به درک درستی از فرهنگ بومی خود نرسیده و هویت فرهنگیشان شکل نگرفته بسیار عمیق‌تر است.س ؤالات سنجش میزان غرب‌زدگی مربوط به گرایش افراد به زبان، نوع پوشش، آرایش مو، مارک‌های تجاری، اسم‌های زنانه و مردانه، برنامه و شیوهٔ غذا خوردن، نحوهٔ برگزاری مراسم ازدواج و اعیاد و نهایتاً ایدئولوژی و جهان‌بینی می‌باشد. در دانشجویان زبان به‌طور چشمگیری این تمایلات به‌سمت زبان و فرهنگ انگلیسی‌آمریکایی مشاهده شد، حال آنکه در سایر دانشجویان گرایش بیشتر به سمت زبان فارسی و فرهنگ ایرانی بود.

مرور سوابق تاریخی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین المللی نشان می‌دهد که این اتفاق به‌طور تصادفی و بدون هدف از پیش تعیین شده نبوده، بلکه به‌تدریج به‌صورت عنصری از نظام جهانی هژمونی اجتماعی، اقتصادی و سیاسی غرب شکل گرفته است. همچنین امروزه بسیاری از صاحب‌نظران (پنیکوک[1]، ۱۹۹٤؛ فیلیپسون[2]، ۱۹۹۲) پذیرفته‌اند که این دولت‌ها با طرح مباحثی چون زبان و فرهنگ واحد، سعی در تسخیر فرهنگ‌ها، از میان بردن زبان‌های بومی و خلق هویت‌های جدید دارند که این امر در تضاد با نظریهٔ بی‌طرفی سیاسی[3] (کریستال[4]، ۲۰۰۳) آموزش زبان است. همچنین ندبل[5] (۱۹۸۷) معتقد است تصور اینکه زبان‌آموزان باید علاوه بر زبان در معرض فرهنگ زبان انگلیسی نیز قرار بگیرند، باید کنار گذاشته شود. لذا نتایج این بخش از تحقیق نظریه‌های استعمار نو (کومارادیولو[6]، ۲۰۰۳) و امپریالیسم زبانی (فیلیپسون، ۱۹۹۲) را که هر دو بر استفادهٔ ابزاری از انگلیسی برای هجمهٔ فرهنگی‌اجتماعی بر جوامع مقصد تأکید می‌کنند، تأیید می‌نماید.

1. Pennycook
2. Philipson
3. Political quietism
4. Crystal
5. Ndebele
6. Kumaravadivelu

۵. ۳. تأثیرپذیری سطح ادب

دیگر یافته مشاهده شده در این تحقیق تفاوت دو گروه از حیث میزان آشنایی با هنجارهای ادب و احترام در جامعهٔ بومی خود می‌باشد؛ تفاوتی که می‌توان آن را جزو تبعات مثبت یک محرک قلمداد کرد. در هر مکالمهٔ دونفره، طرفین با توجه به عواملی چون جنسیت، سن و پایگاه اجتماعی‌اقتصادی خود ممکن است دارای جایگاه بالاتر یا مساوی قرار داشته باشند (یعنی از منزلت اجتماعی برابر یا نابرابر برخوردار باشند). برای سنجش این مؤلفه در تحقیق حاضر از ابزاری استفاده شد که در آن تمامی موقعیت‌های طرح‌شده میان افراد با جایگاه نابرابر (استاد و دانشجو) صورت گرفته بود. با در نظر گرفتن این موضوع، به‌نظر می‌رسد متأثر از محتویات آموزشی، گروه زبان که بیش از دیگر گروه‌ها با موضوعاتی چون تعاملات بین‌فردی، درک و انتقال صحیح معانی و منظور، احترام به حقوق فردی‌اجتماعی دیگران، پرهیز از ایجاد سوء تفاهم‌ها یا رفع به موقع آن‌ها و استفاده از ابزارهای کلامی و غیرکلامی مناسب در زمان و مکان مختلف، سروکار دارد نسبت به تفاوت جایگاه اجتماعی افراد از آگاهی و شناخت بیشتری برخوردار بوده و در نتیجه توانایی بیشتری در حفظ و رعایت آداب اجتماعی از خود نشان می‌دهد. بنابراین از آنجا که ابزار استفاده‌شده در این تحقیق شناخت و تشخیص درست شرکت‌کنندگان را مد نظر قرار داده، عملکرد بهتر این گروه در این زمینه دور از انتظار به‌نظر نمی‌رسد.

۵. ٤. تأثیرپذیری سازگاری اجتماعی

تحلیل داده‌ها نشان داد تحصیل در رشتهٔ زبان انگلیسی در افزایش یا کاهش سازگاری اجتماعی تأثیری ندارد. با توجه به ابزار استفاده‌شده در این پژوهش و تعریف مفهومی سازگاری فردی‌اجتماعی که آن را توانایی فرد در مواجهه با وقایع و مسائل پیش‌بینی‌نشده قلمداد می‌کند، این‌گونه به‌نظر می‌رسد که این مفهوم، در مقایسه با سه مفهوم دیگر، بیشتر جنبهٔ روان‌شناختی دارد؛ بدین‌معنا که همانند اضطراب، برون‌گرایی و خشم از جمله ویژگی‌های نهادینه‌شده و نسبتاً ثابت در فرد بوده که بیش از آنکه متأثر از عوامل محیطی باشد متأثر از عوامل ژنتیکی است. لذا برای ایجاد تغییر در چنین ویژگی‌هایی، محیط و شرایط خرد از جمله محیط آموزشی یا اجتماع

دوستان نقش کوچکی ایفا می‌کنند. این ادعا در راستای نظریهٔ پژوهشگران پیشین است که فرضیهٔ تماس را برای مفهوم سازش‌پذیری مطرح می‌کنند. به گفتهٔ آن‌ها تماس نزدیک و مستقیم با افراد از فرهنگ‌ها، آداب و عقاید گوناگون برای مدت طولانی (برای مثال زندگی در یک کشور خارجی برای سال‌های متمادی) باعث کاهش کج‌فهمی‌ها و افکار کلیشه‌ای فرد شده و در مقابل روحیهٔ تفاهم و سازگاری وی را بهبود می‌بخشد (سیگلمن و ولش ۱۹۹۳؛ بری و دیگران، ۲۰۰۲). با این تفسیر و با در نظر گرفتن این موضوع که واحدها و مطالب درسی ارائه‌شده در رشتهٔ زبان تنها به‌صورت موردی و کلی به موضوعات مختلف فرهنگی می‌پردازند، مشاهدهٔ عدم تفاوت معنادار میان دو گروه از حیث روحیه سازگاری دور از ذهن نبوده است.

در پایان توصیه می‌شود در تحقیقات مشابه متغیرهایی چون پایگاه و طبقه اجتماعی-اقتصادی خانوادگی افراد، وسایل ارتباط جمعی (رسانه‌های داخلی در مقابل شبکه‌های ماهواره‌ای) و نوع آثار هنری-فرهنگی (فیلم‌ها و کتاب‌های بومی در مقابل آثار غربی) مورد استفاده شرکت‌کنندگان نیز مورد پرسش و بررسی قرار گیرد. همچنین، اگرچه نتیجه گیری قطعی بر پایه تحقیقات میدانی و توصیفی از این دست -که براساس گزارش افراد از خود به جای مشاهده رفتار عینی و عملی آن‌ها انجام می‌شود- دشوار به نظر می‌رسد، لذا نتایج این تحقیق می‌تواند توجه مسئولین امر آموزش و طراحان مطالب درسی دانشگاهی را به تبعات فردی، اجتماعی و اخلاقی محیط‌ها و محتویات آموزشی جلب نماید. در اینجا نقش بومی‌سازی مطالب درسی و آگاهی‌دادن به دانشجویان به‌ویژه دانشجویان رشته‌های زبان خارجی در زمینهٔ اولویت قرار دادن باورها و ارزش‌های بومی ضمن پذیرش و احترام به تفاوت‌های اجتماعی فرهنگی بیش از هرچیز ضروری به‌نظر می‌رسد.

کتابنامه

اکبری، ن. (۱۳۸۲). *مهاجرت و سازگاری: پژوهشی در مورد ایرانیان مقیم امارات متحده عربی*. شیراز: نوید.

حاتمی، پ. (۱۳۸۹). *بررسی عوامل مؤثر بر سلامت اجتماعی دانشجویان با تأکید بر شبکه‌های اجتماعی*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

حسینی، س. ع.، و بهرامی، م. (۱۳۸۱). مقایسهٔ تفکر انتقادی در دانشجویان سال اول و سال آخر کارشناسی. *آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۲)، ۲۱-۲۶.

ساروخانی، ب. (۱۳۸٦). *دایره‌المعارف علوم اجتماعی*. تهران: کیهان.

شعرباف، ح. (۱۳۷٦). بررسی عوامل مؤثر بر تمایلات آوارگان افغانی شهر اصفهان و حومه در بازگشت به افغانستان. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد.

شهبازی، م.، و وزینی طاهر، ا. (۱۳۹۲). بررسی سلامت روانی و میزان عزت نفس دانشجویان سال اول و آخر. *طب نظامی*، *۱۵*(۲)، ۱۰۳-۱۱۰.

صالحی امیری، ر.، و حسین‌زادگان، ز. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن فرهنگی و تأثیرات آن بر فرهنگ ایرانی. *پژوهش‌نامهٔ فرهنگ و جهانی‌شدن*، (۵۷)، ۹-٤٦.

صفار مقدم، ا. (۱۳۸۸). مقایسهٔ عناصر ادب در زبان‌های کره‌ای و فارسی. *تحقیقات فرهنگی*، ۲(۱)، ۷۷-۹۷.

علائی، س.، و میرمحمدی، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش و اهمیت هوش فرهنگی در مدیریت فرهنگی. *مهندسی فرهنگی*، (۷۷)، ۱٦۹-۱۹۹.

قهاری، ش. (۱۳۹۲). تأثیر رشتهٔ زبان انگلیسی بر هویت فرهنگی: بررسی مقایسه‌ای هوش فرهنگی و انزوای ارزشی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۳(۲)، ۲۸۷-۳۱۲.

کاوسی، ا.، و حسین‌زادگان، ز. (۱۳۹۰). حفظ هویت ایرانی-اسلامی در فرآیند جهانی‌شدن. مطالعات راهبردی جهانی‌شدن، ۲(۳)، ۳۷-٦۲.

محسنی تبریزی، ع. (۱۳۸۰). *آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان: بررسی وابستگی به فرهنگ مادری (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور*. تهران: انتشارات دانشگاه مفید.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., & Ng, K. Y. (2004). *The measurement of cultural intelligence.* Paper presented at the Annual Meeting of the Academy of Management, New Orleans, LA.

Ang, S., Van Dyne, L., Koh, C., Ng, K. Y., Templer, K. J., Tay, C., & Chandrasekar, N. A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation, and task performance. *Management and Organization Review*, *3*(3), 335-371.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, *51*(2), 269–290.

Berry, J., Poortinga, Y., Segeall, M., & Dasen, P. (2000). *Cross-cultural psychology: Research and applications.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brislin, R., Worthley, R., & Macnab, B. (2006). Cultural intelligence: Understanding behaviors that serve people's goals. *Group and Organization Management*, *31*(1), 40-55.

Brown, H. (2002). *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Campbell, L. (1997). *The Sapir-Whorf hypothesis.* Retrieved from http:// venus. va.com.au/ suggestion/sapir.htm

Canagarajah, A. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Routledge.

Crowne, K. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, *51*(5), 391-399.

Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Earley, P., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Giddens, A. (1998). *Sociology*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Johansson, K., Segerstad, H., Dahlgren, M., Hult, H., & Dahlgren, L. (2008). The two faces of political science studies: Junior and senior students' thoughts about their education and their future profession. *Higher Education*, *55*(6), 623-636.

Kern, R., & Kramsch, C. (2014). Communicative grammar and communicative competence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Chicester: Wiley-Blackwell.

Khodadady, E. & Ghahari, Sh. (2011). Validation of the Persian cultural intelligence scale and exploring its relationship with gender, education, travelling abroad and place of living. *Global Journal of Human Social Science*, *11*(7), 64-75.

Khodadady, E., & Ghahari, Sh. (2012). Exploring the relationship between foreign language proficiency and cultural intelligence. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, *1*(1), 22-30.

Kitao, K. (2000). Teaching culture in foreign language instruction in the Unites States. Retrieved from http:// ilc2.doshisha.ac.jp/ users/ kkitao/ library/ article/ culture.htm.

Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, G., & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, *79*(5), 540-563.

Kumaravadivelu, B. (2003). Critical language pedagogy: A post-method perspective on English language teaching. *World Englishes*, *22*(4), 539-550.

Lazarus, R., & Folkman, S. (1985). *Coping and adaptation*. New York: Gilford press.

Lyons, J. (1981). *Language and linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). Do you know Naomi? Researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education*, *20*(3), 255–265.

McDevitt, B. (2004). Negotiating the syllabus: A win-win syllabus. *ELT Journal*, *58*(1), 3-9.

Ndebele, N. (1987). The English language and social change in South Africa. *The English Academy Review*, *4*, 1-16.

Nettler, G. (1957). A measure of alienation. *American Sociological Review*, *22*(6), 670-677.

Ng, K., Van Dyne, L., & Ang, S., (2012). Cultural intelligence: A review, reflections, and recommendations for future research. In A. M. Ryan, F. T. L. Leong, & F. L. Oswald (Eds.), *Conducting multinational research: Applying organizational psychology in the workplace* (pp. 29-58). Washington, DC: American Psychological Association.

O'Neil, D. (2005). *Language and culture: An introduction to human communication.* Retrieved from http://anthro.palomar.edu/language.

Pennycook, A. (1994). *The cultural politics of English as an international language*. Harlow, Essex, UK: Longman Group Limited.

Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

Pishghadam, R., & Ghahari, Sh. (2012). *Fundamental concepts in applied linguistics: A reference book.* Tehran: Rahnama Press.

Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of 'World Englishes'. *Journal of Language Teaching and Research*, *2*(3), 569-579.

Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences*, *4*(3), 147-162.

Pishghadam, R., Hashemi, M., & Bazri, E. (2013). Specifying the underlying constructs of the home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture, and Language*, *1*(1), 37-51.

Pusecker, K., Torres, M., Crawford, L., Levia, D., Lehman, D., & Copic, G. (2011). *A comparison of assessing general education goals with freshmen and senior students.* A research project at the University of Delaware, center for teaching and assessment of learning.

Sahragard, R. (2003). *A cultural script analysis of a politeness feature in Persian*. Paper presented at the 8th conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, Japan.

Sapir, E. & Whorf, B. (1958). *Culture, language and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.

Shaffer, M., & Millar, G. (2008). Cultural intelligence: A key success factor for expatriates. In S. Ang & L. Van Dyne (Eds.), *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement and applications* (pp.107-124). Armonk, NY: ME Harpe.

Shahsavadi, S., Ghonsooly, B., & Kamyabi, A. (2010). Designing and validating home culture attachment questionnaire for students of foreign languages and its application. *Ferdowsi Review, 10*, 49-76.

Sigelman, L., & Welch, S. (1993). The contact hypothesis revisited: Black-white interaction and positive racial attitudes. *Social Forces, 71*(3), 781-795.

Sternberg, R., & Grigorenko, E. (2006). Cultural intelligence and successful intelligence. *Group and Organization Management, 31*(1), 27-39.

Sung, C. (2013). English as a lingua franca and English language teaching: A way forward. *ELT Journal, 67*(3), 350-353.

Sung, C. (2014). Global, local or glocal? Identities of L2 learners in English as a lingua franca communication. *Language, Culture and Curriculum, 27*(1), 43-57.

Templer, K., Tay, C., & Chandrasekar, N. (2006). Motivational cultural intelligence: Realistic job preview, realistic living conditions preview, and cross-cultural adjustment. *Group and Organization Management, 31*, 154-173.

Triandis, H. (2006). Cultural intelligence in organizations. *Group and Organization Management, 31*(1), 20-26.

Tsou, W. (2005). The effects of cultural instruction on foreign language learning. *RELC Journal, 36*(1), 39-57.

Van Dyne, L., Ang, S., & Livermore, D. (2010). Cultural intelligence: A pathway for leading in a rapidly globalizing world. In K. M. Hannum, B. McFeeters, & L. Booysen (Eds.), *Leadership across differences*. San Francisco, CQ: Pfeiffer.

Van Dyne, L., Ang, S., & Nielsen, T. (2007). Cultural intelligence. In S. Clegg & J. Bailey, (Eds.), *International encyclopedia of organization studies* (pp. 345-350). Thousand Oaks, CA: Sage.

Watts, R. (2004). *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

References (In Persian)

Ghahari, Sh. (2015). The impact of studying English language and literature at universities on cultural identity: Cultural intelligence or home culture detachment? *Foreign Language Research Journal, 3*(2), 288-312.

References (In English)

Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canagarajah, A. (2005). *Reclaiming the local in language policy and practice*. London: Routledge.

Kern, R., & Kramsch, C. (2014). Communicative grammar and communicative competence. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics* (pp. 1-6). Chicester: Wiley-Blackwell.

Khodadady, E., & Ghahari, Sh. (2012). Exploring the relationship between foreign language proficiency and cultural intelligence. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, 1*(1), 22-30.

Kitao, K. (2000). Teaching culture in foreign language instruction in the Unites States. Retrieved from http:// ilc2.doshisha.ac.jp/ users/ kkitao/ library/ article/ culture.htm.

Magos, K., & Simopoulos, G. (2009). Do you know Naomi? Researching the intercultural competence of teachers who teach Greek as a second language in immigrant classes. *Intercultural Education, 20*(3), 255–265.

Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of 'World Englishes'. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(3), 569-579.

Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences, 4*(3), 147-162.

Sapir, E., & Whorf, B. (1958). *Culture, language and personality*. Berkeley, CA: University of California Press.

Sung, C. (2013). English as a lingua franca and English language teaching: A way forward. *ELT Journal, 67*(3), 350-353.

Sung, C. (2014). Global, local or glocal? Identities of L2 learners in English as a Lingua Franca communication. *Language, Culture and Curriculum, 27*(1), 43-57.

cultural quotient (r=0.72), and cultural adaptation (r=0.68). Thus, the study followed a 4 × 2 factorial design.

3. Discussion

The results of a one-way ANOVA demonstrated that the English group was the higher achiever in terms of CQ and politeness and the lower achiever in HCA domain compared with the non-English group.

Respecting the outperformance of L2 learners in cultural quotient, the nature of L2 learning as a means to promote communicative competence and intercultural competence needs to be taken into account (Kern & Kramsch, 2014). Intercultural competence is defined as the ability to deal with the differences which are derived from everyday communication (Magos & Simopoulos, 2009). Hence, the development of intercultural competence enables L2 learners to observe other people's behaviors, reflect on their own culture in the light of others', and cooperate more effectively with people from other cultures.

Another strength of L2 learners was at the level of politeness. In order to use language appropriately, L2 learners need a fair command of pragmalinguistic and socio-pragmatic competencies (Brown & Levinson, 1987) to avoid being considered rude by native speakers. This will lead them to become more aware of the target culture norms, to recognize the relationships and differences between the target and their own cultural norms, and finally, to be more sensitive toward them.

One possible explanation for the L2 students' degree of alienation could be identity conflict. Although it is less severe than identity conflicts in English as second language environments, identity conflict is mainly created in EFL contexts by the pedagogic textbooks and materials and could gradually lead L2 learners to observe their home culture more critically (Pishghadam & Sadeghi, 2011).

4. Conclusions

The present study aimed to shed light on the impact of L2 learning on learners' sociocultural identity in the globalization era. The ultimate results indicated the presence of English goes beyond utilitarian values, encompassing a range of benefits in L2 learners' lives and social skills. Yet, the impact of English for individuals is multiplex and mutually re-enforcing, having negative consequences as such. Finally, university instructors are advised to adopt a reflective, interpretive, sociocultually grounded, and politically engaged L2 pedagogy in order to enable L2 learners to realize and appreciate the values of other cultures while maintaining and enriching their own.

Keywords: Cultural Adaptation, Cultural Quotient, English Language Learning, Globalization, Home Culture Attachment, Linguistic Relativism, Politeness

Sociocultural Pathology of English Language Teaching: A Case Study of Home Culture Attachment, Cultural Intelligence, Politeness, and Cultural Adaptability

Mahshid Rezaeyan
M.A. Candidate in TFEL, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Shima Ghahari [1]
Assistant professor of TEFL, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran

Mahdi Dahmardeh
Assistant professor of TEFL, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 26.01.2016 **Accepted: 08.12.2017**

Extended Abstract

1. Introduction

In the 1950s, Sapir and Whorf suggested that the cultural concepts and categories inherent in different languages determine their cognitive classification, making speakers of different languages think and behave differently. Since then, the topic of teaching and learning second/foreign language (L2) and the role of culture in L2 instructions have been a matter of considerable interest among language educators, with a particular focus on language learners' identity. With the increasing use of English on the global scale, many L2 learners have developed a sense of cosmopolitan identity as a member of global community (Ghahari, 2015; Sung, 2013). Some researchers, on the other hand, have reported that L2 learners display their first language (L1) identities (e.g., Canagarajah, 2005; Kitao, 2008). There are still other studies which have discovered the possibility of constructing glocal or hybrid identities (e.g., Sung, 2014). However, the existing studies have examined the concept of identity in relation to accent (e.g., Sung, 2013), L2 proficiency level (e.g., Khodadady & Ghahari, 2012), in language institutes (e.g., Pishghadam & Saboori, 2011), and from L2 instructors' viewpoint (e.g., Pishghadam & Sadeghi, 2011). Therefore, the present research examined sociocultural identity of L2 learners' at college-level in terms of home culture attachment (HCA), cultural adaptation (CA), culture quotient (CQ), and politeness.

2. Methodology

The data were collected via the administration of multiple measures and checklists to English (n=98) and non-English (n=95) major students at two universities. The checklists included home culture attachment (r=0.75), pragmatic skills (r=0.71),

1.Corresponding Author: ghahary@uk.ac.ir

http://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/51265/499.pdf?sequence=1

Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London & New York: Routledge.

authors, and the socio-cultural contexts of the source to the ones pursuing the target text and translators' problems, strategies, and decision makings.

4. Conclusion

Translatorial prefaces to literary texts, mostly those with explanatory function, are valuable sources to be studied by critics as well as readers because they provide a detailed account, nowhere else available, of the translators' meeting with texts. Critics and readers can avail themselves from one more narration of a text provided by translatorial prefaces as an effective reframing device. Any change in the Meta/Master narratives on translator and translation must start from within the narratives of translators themselves. This must be the concern and responsibility of the translators, before all, to increase the public awareness and (re)construct the conceptual and Meta narratives which represent translators' identities and status.

Keywords: Translatorial Preface, Paratext, Narrative Theory

References

Anvari, H. (2003). *Sokhan concise dictionary*. Tehran: Sokhan.

Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. London & New York: Routledge.

Bamberg. M. G. W. (2011). Narrative analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 111-130). Washington: American Psychological Association Press.

Bassnett, S., & Lefevere, A. (1990). *Translation, history and culture*. London: Printer Publishers.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101.

Creswell, J. W. (2006). *Five qualitative approaches to inquiry*. Retrieved from http://www.sagepub.com/upm-data/13421_Chapter4.pdf

De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2012). *Analyzing narrative: Discourse and sociolinguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dimitriu, R. (2009). Translators' prefaces as documentary sources for translation studies. *Perspective*, *17*(3), 193-206.

Genette, G. (1987). *Paratexts: Thresholds of interpretation* (J. Lewin, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Lefever, A. (1992). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame.* London & New York: Routledge.

Nannetti, M. (2006). Name of translator in publications (books or other). *Translation Article Knowledgebase*. Retrieved from http://www.proz.com/translation-articles/articles/1039/NarrativeState%20of%20the%20Art,%20Introductory%20Remarks.pdf

Somers, M. R., & Gibson, G. D. (1993). *Reclaiming the epistemological other: Narrative and the social constitution of identity*. Retrieved from

number of prefaces seemed to be following an increasing trend from 1330 to 1390, hence the reframing strategy of "selective appropriation", introduced by Baker (2006, p. 71), has been at work, not only throughout the form, content, and function of prefaces, but also from the very beginning with the decision on writing or not writing a preface. The translators' decision to initiate a preface is one of the main determining steps toward visibility.

The findings of data analyses in all the three folds of form, content, and function can be divided into the concepts which showed meaningful changes, and the ones that remained unchanged or did not follow any meaningful change. Considering the titles or labels of translatorial prefaces revealed that among the five main types of titles, the title *"Translator's"+ a generic term* was the most frequent one in the past sixty years. "Translator's Introduction"; "Translator's Note"; and "Translator's Preface" were first, second, and third most frequently observed titles; however, "Translator's Note" showed an increasing trend during the last sixty years and was utilized more significantly in the last two decades. Concomitant to the rise in the use of the term "Note" in the titles, the length of translatorial prefaces also followed a decreasing trend during the last sixty years. This change was more prominent during the last two decades under study.

Investigating the content of the prefaces demonstrated that "presenting / recommending the text" has been the most frequent theme in all decades. Finding that the "biographical or critical information on the author" has been the second most frequent theme in sixty years was expressive of the status of the source author; however, the focus on critical information on the author has overtaken the biographical aspect through time. Not only has the amount of biographical information decreased, but also cases were observed where their position had changed from the beginning to the end of the prefaces. This change in the emplotment is not of course void of significance. The themes related to the status of the source text and the author have indicated a gradual wane in the last two decades under study. On the other hand, the theme of "readership", as the fourth most frequent theme in the last sixty years, seemed to be consequently gaining more popularity. The prominence given to readership may not be only because readers were gaining more importance, but also because translators were becoming more conscious of their role in mediating their own narratives to readers through their translatorial prefaces. The theme of "strategies of translating" as the third most frequent theme and as an answer to the theme "difficulties/problems of translating" did not show any quantitatively meaningful change but indicated some qualitative changes.

To conduct a macro analysis, the findings of the form and content analyses were fed into a function analysis. Working out eight distinct functions based on the three main functions introduced by Dimitriu (2009), the researcher found that despite the long-established and still present dominance of informative/descriptive function, the struggle of explanatory function for dominance especially during the last two decades is not ignorable. In other words, translators' prefaces have been displaying indications of a change from the narratives valuing source text analyses, source

A Narrative Account on the Translatorial Prefaces to the Fictions Translated into Persian

Maryam Hosseinzadeh [1]
Associate Professor of Translation Studies, Qaemshahr Branch, Islamic Azad University, Qaemshahr, Iran

Received: 13.09.2017 **Accepted: 02.12.2017**

Extended Abstract

1. Introduction

Emphasizing on the value of prefaces as a paratextual device that shapes the mediation among books, authors, and readers, Genette (1987) underlined that each paratextual element has its own history which is worth broad and comprehensive investigations. Based on a narrative account, translatorial prefaces are considered as the story of translators, the story of self, and an "ontological" narrative according to Somers and Gibson (1993, p. 2). Everyone not only has a story, but also has a right to tell his/her story (Bamberg, 2011). Baker (2006) brought the genre, translatorial preface, to the fore as a framing tool. She referred to framing as a way for individuals to "consciously participate in the construction of reality" (p. 106). Foregrounding the agency of translators, she (2006) asserted that narratives construct realities rather than merely representing them.

2. Methodology

The current study aimed to investigate the translatorial prefaces and their changes during the last sixty years in Iran. Therefore, a representative corpus was required. The corpus included one hundred and four randomly sampled translatorial prefaces written by Iranian translators to the first published editions of their translations of fictions from different languages into Persian during the years 1330-1390. To analyze narratives in a discursive context as translatorial prefaces, a threefold model was devised, examining the form, content, and function of the prefaces. In analyzing the form of the prefaces, the translatorial prefaces were investigated in terms of their title, length, setting, pagination, and signature. The findings of this part were mostly quantitatively analyzed. The second phase of this study was a content analysis which mostly entailed a qualitative approach. To analyze the content, the six-phase thematic analysis method proposed by Braun and Clarke (2006) was applied. The findings of the first two folds were fed into an interpretative functional approach, drawing on the categorization introduced by Dimitriu (2009).

3. Discussion

To start with a general thesis, it can be claimed that based on the findings of the study, translatorial prefaces have been earning more prominence as time passes; the

1. Corresponding Author: mrmhoseinzadeh@gmail.com

Dean, T. (2003). Lacan and queer theory. In J. M. Rabate (Ed.), *The Cambridge companion to Lacan*. New York: Cambridge University Press.

Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. London: The Macmillan Press.

Guiraud, P. (1975). *Semiology* (G. Gross, Trans.). London: Routledge and Kegan Paul.

Hammavand, Z. (2003). The construal of atemporalisation in complement clauses in English. *Annual Review of Cognitive Linguistics, 4*(1), 59-85.

Homavi, E. (2004). *Khazanatoladab and ghaiatoladab* [The treasure of literature and the ultimate in literature]. Beirut: Darolmaktabatolhelal.

Lacan, J. (1989). Sience and truth from Ecrites. *Newsletter of the Freudian Field, 3,* 12-34.

Matloob, A. (2000). *Mojam e mostalahatelbalaghi va tatavoreha* [A dictionary of rhetorical terms and their development]. Beirut: Nasherun.

Mortezaee, J. (2014). *Badi az balaghat* [Oratory from rhetorics]. Tehran: Zavvar.

Sadowski, P. (2001). Control, information, and literary meaning: A systems model of literature as communication. *European Journal of English Studies, 5*(3), 289-301.

Sadowski, P. (2003). From signal to symbol: Towards a systems typology of linguistic signs. In W. G. Muller & O. Fischer (Eds.), *From sign to signing: Iconicity in language and literature 3* (pp. 411–424). Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Sampson, G. (1999). The tree planes of language. *Language Sciences, 21*, 1-30.

Siuti, J. (1999). *Aletghan fi olumelghoran* [Stability in Qur'anic studies]. Beirut: Darolketabe Arabi.

Soon, P. S. (1994). *Lexical ambiguity in poetry*. London & New York: Longman.

Tayyebhoseini, M. (2009). *Chand manai dar Ghoran e Karim* [Multiple meanings in the Great Quran]. Qom: Pazhuheshgah e Hoze va Daneshgah.

Vygotsky, L. (1962). *Thinking and speaking* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). Cambridge: MIT Press.

meanings of them, others try to avoid that, and yet others go beyond that. Avoiding the use of accepted meanings of words needs devices and tools and ambiguity is one of the most important tools for fulfilling this aim. As many different meanings can be understood from a word if writers employ ambiguity, ambiguity is used to a great extent and it provides writers with the necessary tool. A complicated form of signification exists in which the relationship between the sign and its meaning is even more indirect. Ambiguity belongs to this category. At this level, the meanings of words and signs are associated with the hidden meanings indirectly and the meaning is far from the sign or the form, and it is independent of the sign or the form (Sadowski, 2001).

3. Conclusion

If we want to study ambiguity only with reference to the definitions provided by the predecessors in rhetoric books, we have to mention that ambiguity, in either words or in meaning, doesn't bring a single meaning to the mind of the reader. We cannot decide which meaning comes to the mind of the reader. Moreover, there are ample cases in which we cannot prefer one meaning to another in principle, but there are various reasons that may influence the meaning, and the mind of the reader has a fundamental role in meaning-making. The more the addressee is familiar with the various meanings, the more he can appreciate the employed ambiguity. That is the reason why the definition of this figure has been proposed and attempts have been made to get familiar with it. This will the reader in terms of vocabulary and awareness and will assist them in understanding the text (Mortezaee, 2014). All great poets, at one point in their literary lives, have unconsciously followed the accepted language norms at some period of time. They have been able to cope with this issue by means of gaining knowledge and literary insight and getting access to expertise in the domain of linguistics. This has enabled them to coin new words and use language creatively. Gaining expertise in the field could help in understanding meaning and responding to the signs. This ability is accessible to those who possess interpretive systems which are equipped with the power of information processing. Indeed, at this level, the physical signs become the semiotic signs, and the association between the meaning and the sign becomes the evidence for proximity, analogy or arbitrariness. Aesthetic decoding which is more pertinent to the given category of the present paper, i.e. ambiguity, can be employed to express the internal feelings and the whole mental experiences of human facing reality; therefore, aesthetic signs are the images of reality.

Keywords: Aesthetics, Ambiguity, Rhetoric, Rising of the Norms

References

Clement, C. (1983). *The lives and legends of Jacque Lacan* (A. Goldhammer, Trans.). New York: Columbia University Press.

Ambiguity or ambiguity is one of the most practical figures in rhetoric knowledge which deals with the spread of meaning in speech. Ambiguity (creating illusion and making supposition) or ambiguity (speaking unclearly and indirectly) is a way of interpretation since it is represented in a word including two meaning: one which is clear as it is the denotative meaning of the word and the other which is hidden in the word (Hamooy, 2005; Syooti, 2000; Matloob, 2000). Speech is the most fundamental and important tool in expressing thought, and it is the cornerstone of the emergence of human worldview. Ambiguity challenges human mind and imagination and makes him think about the intended meaning of the speaker. This psychological state makes speech attractive, and the reader can comprehend the equivocal ornaments when he is aware of the different meanings of words and expressions. The purpose of the speaker's meaning is the speech that carries a message and conveys a meaning that is inherently a structure. Of the relevant issues that are germane to the issue of the present study is the function of word when there is more than one meaning and this has been the point of difference among scholars (Tayeb Hosseini, 2008). Literature benefits from creating multiple significations, as the natural abilities of language, and it represents ambiguity. It can be said that any type of ambiguity includes multiple significations, but any multiple signification does not mean ambiguity. In any particular literary works, we can create to an imaginative image of reality by means of signs. What is important in this type of communication is the conveyance of internal and personal experience, and other communicative signs help linguistic signs in conveying internal experience and aesthetic sense.

2. Discussion

A word does not consist of multiple significations just because of having multiple concepts, even if it has the potentiality for multiple significations. The real multiple signification emerges provided that a particular relation is established between the concepts and this happens in occasions that the word or sentence is, firstly, positioned in linguistic context (or paralinguistic context) and secondly, multiple meanings can be considered for it based on the context. Scholars in rhetoric science in Islam have expanded the discussion of form and meaning with the titles of word and meaning, and among this expertise in literature, some authenticate words, others authenticate meaning, and yet others authenticate both of them. The present paper focuses on the theories and voices of one of the eminent figures named Jacques Lacan (1989) who is a physician, psychoanalyst, and philosopher does not believe that there is no meaning. He (1989) believes that there may be many signifieds for a signifier; therefore, it would be useless to search for one single meaning, and the more we search for meaning, the less we can get to it. As a result, Lacan (1989) does not believe in the lack of meaning, but he believes in the existence of multiple meanings that can be confusing and his idea challenges the attempts made by the analysts to delve into the text (Clement, 1983). Another issue that should be analyzed is the way poets and writers deal with language categories. Poets deal with language differently. Some choose to utilize words with the existing clichés and accepted

An Analysis of Meaning Transformation of Rhetorical Figures of Ambiguity from Linguistic Perspectives

Seyyed Javad Mortezaie [1]
Associate Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Farzad Ghaemi
Assistant Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Davood Emarati Moghadam
Assistant Professor of Persian Language and Literature, Neishabour University, Neishabour, Iran

Gholam Reza Kazemi
Ph.D. Candidate in Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 26.06.2017 **Accepted: 26.09.2017**

Extended Abstract

1. Introduction

Ambiguity has been the point of difference between scholars in linguistics and those in literary rhetoric from long ago, and there are various theories in this regard; however, no serious attempt has been made to clarify how ambiguity is signified in this rhetorical category and to represent how it can be employed based on human unconscious. Previous research seems to have addressed a unique but superficial definition for ambiguity offering some examples. In this paper, the position of equivocal figures as a system of semiotics was studied with reference to decoding of aesthetics. Moreover, the study investigated the nature of communication techniques and how words signified meaning in the semiotic science. The present study, initially, addressed the understanding of rhetorical figures of ambiguity and the domains of its meanings; furthermore, it investigated the artistic and aesthetic values of rhetorical figures of ambiguity. Having confirmed the rising of the norms for meaning representation in rhetorical figures, the researchers employed the framework of decoding in semiotics to analyze ambiguity. Most literary scholars and literary critics agree unanimously that ambiguity deserves to be taken into consideration as a rhetoric trick with aesthetic value. However, so far, researchers have just contented themselves with superficial definitions of ambiguity which are not satisfactory. Therefore, it is important and necessary to analyze ambiguity deeply and more systematically.

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

human mind. This path specifies the definition for imagination. As a result, imagination according to Durand's (1992) theory is a dynamism which indicates a representation of the world through the twofold impact that is, being influenced by the environment, desires or libido. On the one hand, desires or intrinsic commands shape the representation of the outer reality. On the other hand, necessities and objective commands of the environment help shape intrinsic desires. Symbolic images forming the imagination are created through such interaction. Ultimately, a question can be posed as the research prospect: Can one find a method based on which instead of focusing on concept (as Durand does) focus on linguistic creativity? It is believed that such focusing on linguistic creativity is completely essential because, in this way, a connection could be made between language and imagination.

Keywords: Myth-Criticism, Myth-Analysis, Imagination, Heroic Structures, Cyclic Structures, Mysterious Structures.

References

Burgos, J. (1982). *Pour une poétique de l'imaginaire* [For a poetic of the imaginary]. Paris: Seuil.

Chelebourg, Ch. (2000). *L'imaginaire littéraire* [The literary imaginary]. Paris: Nathan.

Durand, G. (1953). *Psychanalyse de la neige* [Psychoanalysis of the snow]. Paris: Mercure de France.

Durand, G. (1961). *Le décor mythique de la Chartreuse de Parme: Contribution à l'esthétique* [The mythical decor of the Chartreuse of Parma: Contribution to aesthetics]. Paris: Corti.

Durand, G. (1979). *Figure Mythiques et Visage de l'œuvre, de la mythocritique à la mythoanalyse* [Mythical Figure and face of the work, from myth-criticism to myth-analysis]. Paris: Berge International.

Durand, G. (1989). *L'imagination symbolique* (2e éd.) [The symbolic imagination (2nd ed.)]. Paris: Quadrage / PUF.

Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire: Introduction à l'archétypologie générale* (11e éd.) [The anthropological structures of the imaginary: Introduction to the general archétypologie (11th ed.)]. Paris: Dunod.

Durand, G. (1996). *Introduction à la mythologie: Mythes et société* [Introduction to the mythology: Myths and society]. Paris: Albin Michel.

Flaubert, G. (1965). *Les trois contes* [The three tales]. Paris: Garnier- Flammarion.

psychological motives enter one another. In Durand's (1996) method of literary criticism, reading myth is a key to understanding any work of literature arts, or even science.

This study sought to provide answers to the following questions: How does Flaubert's system of imagination produce meanings in this narrative? Which myth has this system of imagination been inspired by? Why have these images been imposed on mind? What other images are contextually called into mind by the images and to what kind of images do they refer? It was hypothesized that since a pure literary work is inspired by its own discourse and cultural texture as well as the myths of that culture, such a work must be formed through religious, heroic legends.

2. Method

The present study was conducted in line with two purposes. Firstly, this study was set out to introduce a subjective-objective method for text analysis so as to gain access to the main sensory-cognitive and imaginary core of the text and its author through different images and diverse verbal networks. Consequently, the researchers can ultimately reach a creative self and understand meaning among such thick layers. The second purpose of the study was demonstrating the position of the creative self. As a result, there are certain questions posed such as how can a myth-criticism critic reach these complex figurative networks? Is empathy alone enough for reading a text, or should one resort to structural analyses related to the author's imagination? As a matter of fact, myth-criticism and myth-analysis enable the critic to consider literature subjectively and, at the same time, to take it as an element which is self-critical. Subsequently, the role of empathy is highlighted in this criticism. According to these two objectives, another purpose was formed: how can this method be implemented on "three stories, the legend of *Julien L'hospitalier*" by Gustave Flaubert (1965).

3. Discussion

Imagination is benefited by the rules governing its products and involves a fixed syntactic combination. The presence of images is indicated by predetermined rules; yet, it is believed that individuals also influence the predetermined structures, since individuals live in their own particular cultural context and both influence the context and its structures and are influenced by rules governing the context. Symbolism is the product of environment in which humans evolve and change as it involves features that are particular to the human mind. Among these features, the desire or libido defined by psychology should be taken into account. Geographical and global facts, social structures, awareness on female fertility, awareness on masculine power, all of these external, and the objective data of cognition are integrated with our deepest desires so as to form our representation of the world. Between these two dimensions of reality, one objective and the other intrinsic, there is a perpetual exchange between constant reciprocating imaginations, which is called *anthropology path* by Gilbert Durand (1992), since it distinguishes the movement of

Exploring Mythical Adornments in Flaubert's "La légende de Saint-Julien l'hospitalier" According to Myth-Criticism and Myth-Analysis

Ali Abbasi [1]
Professor of French Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Jafar Jahangir Mirzahesabi
Assistant Professor of French Language and Literature, Tehran Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 31.08. 2017 **Accepted: 16.12.2017**

Extended Abstract

1. Introduction

In this study, it was attempted to analyze "The legend of Saint Julian the hospitalier" (La légende de Saint-Julien l'hospitalier) by Gustave Flaubert using Gilbert Durand's method. Inspired by the paintings on the windows of Rouen's city cathedral, Flaubert imagined and wrote the second narrative of "the legend of *Julien L'hospitalier*". The present inquiry aimed at examining this narrative according to myth-criticism and myth-analysis method.

During the 1950s, one of the significant incidents in the French literature was the emergence of a set of literary criticism methods which were known as "new criticism". The basis in conventional criticism was majorly considered to be "judgment" or evaluating works of art, whereas new criticism attempts to describe and interpret such works without judgment. Words such as theme, creative subject, the relationship between the writer's and the reader's second identities, imagination, awareness, myth-criticism, and myth-analysis are some of the main themes in "new criticism". Myth-criticism and myth-analysis have originated from the beliefs and opinions of Gaston Bachelard (1948), whose beliefs have influenced Gilbert Durand (1979) as well. To establish myth-criticism, Gilbert Durand (1979) neglected material imagination criticism related to Gaston Bachelard's (1948) thoughts so as to lay out a new approach called myth-criticism and myth-analysis. In fact, the readers of Durand's works have constantly observed a perpetual continuity in his methods of literary criticism. For instance, myth is the mutual, permanent feature in his various studies and investigations. The methodology of Durand's (1979) literary criticism involves establishing a second valuation of myth epistemology. Durand's (1979) works are among the best works dealing mythical thinking. For Durand (1979), both myth and imagination are the starting and ending points of any science or art research. This means that myth and imagination are analogous to an intersection in which historical, social, and philosophical subjects along with

1. Corresponding Author: aliabbassi1344@yahoo.fr

in the classroom: An experience sampling study. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-10.

Oehman, A. (2008). Fear and anxiety. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed., pp. 709-729). New York: The Guilford Press.

Schutz, P. A., & Lee, M. (2014). Teacher emotion, emotional labor and teacher identity. *Utrecht Studies in Language and Communication, 27, 169-186.*

Sutton, R. E. (2007). Teachers' anger, frustration, and self-regulation. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* (pp. 259–274). Boston: Elsevier.

Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*(4), 327–358.

Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education, 49*, 78-88.

the present scale. Therefore, future research is needed to develop scales for other emotions. Moreover, validity and reliability of this research are limited to the present study and further research is needed to confirm the validity and reliability of this research in other contexts.

Keywords: Confirmatory Factor Analysis, Emotions, Exploratory Factor Analysis, Rasch Analysis

References

Becker, E. S. (2011). *Teacher's emotion in the classroom and how they relate to emotional exhaustion - An experience-sampling analysis.* Konstanz: Universität Konstanz.

Bibby, T. (2002). Shame: An emotional response to doing mathematics as an adult and a teacher. *British Educational Research Journal, 28*(5), 705-721.

Butz, N. T., Stupnisky, R. H., & Pekrun, R. (2015). Students' emotions for achievement and technology use in synchronous hybrid graduate programmes: A control-value approach. *Research in Learning Technology, 23*, 26-97.

Carson, R. L. (2006). *Exploring the episodic nature of teachers' emotions as it relates to teacher burnout.* Indiana: Purdue University.

Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193-218.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation, and coping. *Motivation and Emotion, 37*(4), 799-817.

Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 235-242.

Darby, A. (2008). Teachers' emotions in the reconstruction of professional self-understanding. *Teaching and Teacher Education, 24*, 1160-1172.

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. In L. Linnenbrink-Garcia & R. Pekrun (Eds.), *Handbook of emotions in education* (pp. 494-519). New York: Routledge.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2013). *Emotions questionnaire for teachers (EQT) - User's manual*. University of Munich: Department of Psychology.

Hargeaves, A., & Tucker, E. (1991). Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and Teacher Education, 7*(5/6), 491-505.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education, 14*(8), 835-854.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management, 24*(3), 287–309.

Keller, M. M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor

anger has been reported to be students' disruptive behavior (Chang, 2009). The purpose of the present study was to develop and validate a scale for assessing English language teachers' emotions. This scale included items from previous studies as well as new items developed by the researchers.

2. Methodology

A total number of 326 teachers who were teaching English in language institues took part in this study. Among the participants, there were 227 female and 95 male teachers. Five participants did not write their gender. Teachers' age ranged between 20 and 40 with a mean of 27.88. Moreover, teachers had between 1 and 21 years of teaching experience. In order to assess emotions, the newly developed qustionnaire was sent for the teachers online. The questionnaire assessed six emotions of enjoyment, pride, anxiety, anger, boredom, and shame. Each subscale included four items measured on a six-point Likert scale rangigng from strongly disagree to strongly agree. In order to analyze the data, exploratory factor analysis was run by SPSS. To check the unidimensionality of the scale, Rasch analysis was run by Winsteps. Finally, confirmatory factor analysis was run by Mplus.

3. Results

In order to check the unidimensionality of the scale, Rasch analysis was conducted. MNSQ statistics confirmed the unidimensionality of the scale. Following this, exploratory factor analysis was run. Before that, KMO and Bartlett test of sphricity were investigated in order to be sure that the data were ready for factor analysis. Upon confirming the factorability of the scale, exploratory factor analysis with principal component analysis and varimax rotation was run. The results showed a six-factor solution and items loading on each factor. Three items did not load on any factor due to very low factor loadings and therefore were removed for further analyses. Finally, confirmatory factor analysis was conducted and goodness-of-fit indices were all within the acceptable range. In addition to validity, reliability of the subscales was also investigated using Cronbach's alpha coefficients. Cronbach's alpha coefficients ranged from .64 to .88 which confirmed the reliability of the subscales.

4. Conclusions

This study was conducted to develop and validate a scale for measuring English language teachers' emotions in the Iranian context. Results of Rasch analysis, exploratory factor analysis, and confirmatory factor analysis confirmed the construct validity of the scale. This questionnaire can be used by researchers for future research. Supervisors in English language institutes can also benefit from this scale. For example, using this questionnaire, supervisors can become aware of their teachers' emotions and provide more support for the teachers accordingly. Like all studies, this research had some limitations. While we tried to develop a scale for the most important emotions, there are still other emotions which were not included in

Development and Validation of the Persian Scale of Teachers' Emotions for the Iranian EFL Teachers

Gholam Hassan Khajavy
Ph.D. Candidate in TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Behzad Ghonsooly [1]
Professor of TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Azar Hosseini Fatemi
Associate Professor of TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 30.09.2015 **Accepted: 06.01.2016**

Extended Abstract

1. Introduction

In recent years, research on emotions has attracted the attention of many researchers (Butz, Stupnisky, & Pekrun, 2015; Frenzel, 2014). Teachers' emotions can be as important as students' emotions. Although many studies have focused on investigating emotions among students, very few studies have examined emotions among teachers (Chang, 2009; Frenzel, 2014). Moreover, the studies which have examined emotions among teachers have mostly examined them in general education, and very few studies have been conducted on English language teachers' emotions. To have a better understanding of learning and teaching English, it is necessary to get more familiar with teachers' emotions. Teaching consists of different positive and negative emotions (Hargreaves, 1998). However, six discrete emotions are considered as the most salient ones (Frenzel, 2014). These emotions include enjoyment, pride, anxiety, anger, boredom, and shame. Although previous research has developed a scale for assessing emotions, this scale is limited only to enjoyment, anxiety, and anger, while other emotions among teachers have not been examined.

Teaching is full of emotions and these emotions play a vital role in teachers' professional career (Hargreaves, 1998). Motivation, cognition, and emotions are considered to be three main components of the mind (Sutton & Wheatley, 2003). Teachers experience both positive and negative emotions. The importance of teachers' emotions lies in the fact that they are related to other individual difference constructs which are related to both teachers and students.. For example, previous research has shown that negative emotions are directly related to teachers' burnout, while positive emotions can hinder burnout (Chang, 2009, 2013). Among both positive and negative emotions, enjoyment is the most dominant emotion that teachers experience (Frenzel, 2014). Among negative emotions, anger is the main emotion experienced by teachers (Frenzel, 2014). The main reason for teachers'

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

that Leiris's whole project can be resumed into the autobiographical act? An autobiography which leads itself towards the ethnography of the self and the other?

Keywords: Ethnography, Michel Leiris, Literature

References

Albers, I. (2008). Mimesis and alterity: Michel Leiris's ethnography and poetics of spirit possession. *French Studies, 62*(3), 271-289.

Beaujour, M. (1990). Leiris : Poétique et ethnopoétique [Leiris : Poetics and ethnopoetics]. *MLN, 105*(4), 646-655.

Boyer, A. M. (2001). Littérature et ethnologie [Literature and ethnology]. *Klincksieck (revue de littérature comparée), 298,* 295-303.

Hewitt, L. (1983). Events in life and writing: The "autobiographical act" of Michel Leiris. *Romantic Review, 74*, 485-493.

Larson, R. (1997). Ethnography, thievery, and cultural identity: A rereading of Michel Leiris's L'Afrique fantôme. *PMLA, 112*(2), 229-242.

Leiris, M. (1934). *L'Afrique fantôme* [Phantom Africa]. Paris: Gallimard.

Leiris, M. (1939). *L'Age d'homme* [Manhood]. Paris: Gallimard.

Leiris, M. (1948). *La langue secrète des Dogons de Sanga* [The secret language of Dogons of Songa]. Paris: Travaux et mémoires de l'Institut d'Ethnologie de l'Université de Paris.

Leiris, M. (1948). *La règle du jeu* [Rule of the game]. Paris: Gallimard.

Leiris, M. (1958). *La possession et ses aspects théâtraux chez les Ethiopiens de Gondar* [The possession and its theatrical aspects]. Paris: Plon.

Leiris, M. (1982). 45 rue Blomet [45, Blomet street]. *Revue de Musicologie, 68*(1/2), 57-63.

Maingueneau, D. (2004). *Discours littéraire; Paratopie et scène d'énonciation* [Literary discourse; Paratopie and the scene of enunciation]. Paris: Armand Colin.

Paulme, D. (1990). Michel Leiris, 1901-1990. *Cahiers d'Etudes Africaines, 30*(117), 5-6.

Said, E. (1985). *Orientalism: Western conceptions of the orient.* London: Penguin.

situated between the place and the non-place (Maingueneau, 2004) known as non-lieu in French. Dominique Maingueneau (1993) used the term parasite to characterize the concept of paratopie. By writing different books belonging each to a different genre, Michel Leiris is one of those rare authors who cannot be confined to one movement or genre. In his famous novels such as "Manhood" (1939) or "Rules of the game" (1948), he appears to be an autobiographer while in works like "Phantom Africa" (1934), he turns into an ethnographer; this is how he transformed himself into a paratopic author. The social and political period in which the author lived and his writings made him a paratopic writer. Leiris's presence in the society, in different literary circles and his trips influenced his writings greatly and became an integral part of his creating process. This is precisely what we can label a paratopic motor.

3. Discussion

Leiris's life as a child, his numerous trips with his family and his taste for culture have had an impact on his thinking patterns later. His interactions with the surrealists in the 1920s marked his career. His early works (1925) were hugely influenced by the revolutionary artistic movement until he met Marcel Griaule (1930), famous French ethnologist who would change his career forever. Michel Leiris accompanied Griaule in the Dakar-Djibouti mission which lasted two years (1931-1933). The mission in Africa and his exploration of African tribes led to one of his greatest books called "Phantom Africa" (1934). Leiris's presence and activities in different fields of human sciences made it difficult to place him in one movement or genre. Novels such as "Manhood" or "Rules of the game" are considered as autobiographical acts and labeled as literary works whose language is heavily influenced by surrealist's linguistic innovations. On the other hand, some critics consider him an ethnographer because of his deep involvement in ethnography. His long stay in Africa and his study of African tribes gave birth to what many consider to be his masterpiece "Phantom Africa" (1934). By studying this work closely, we can clearly notice that it is not merely an ethnographic book on the African tribes. The poetic and literary language seems to haunt the text from the very beginning where he quotes from the eighteenth-century French author Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). However, his look towards the otherness and the relation established between the self and the otherness transform his work into a philosophical ethno-autobiography.

4. Conclusion

Today Leiris's name is linked to different movements and genres. Critics who have studied his writings closely have established a link between ethnography and poetry in his language and some like Michel Beaujour (1987) have even gone as far as calling him a poet-ethnographer. This situation puts the author in a paratopic position, in an impossible place and, at the same time, shows how the borders between different genres and movements could be destabilized. Could we conclude

Between Ethnography and Literature: Case of Michel Leiris

Sarine Torossian
Ph.D. Candidate in French Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Dominique Carnoy-Torabi [1]
Associate Professor of French Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Received: 11.09.2017 **Accepted: 18.12.2017**

Extended Abstract

1. Introduction

The twentieth century has been dramatically influenced by massive political and social changes. Literature, art, and science were also transformed heavily by the changes predominant in the society. In Europe, especially in France, many writers - with their works and their positions in various fields - have recorded their names in history. Julien Michel Leiris (1901-1990) is one of those writers who has left an enormous footprint throughout the 20th century. Critics usually have difficulty determining his position as a writer. Some consider him to be an autobiographer and label him as an eloquent poet who has succeeded in revolutionizing the concept of self. Others consider him as an ethnographer because of his numerous trips to Africa and his voluminous research on African tribes. His major book "Phantom Africa" impersonates his love for Africa and makes him a not so ordinary ethnographer. Given Michel Leiris's diverse writings and special use of language, positioning him in a precise field or movement becomes utterly difficult. This is where French school's discourse analysis concepts such as paratopie may help us better understand Michel Leiris as an author. Paratopie or paratopic to which we refer, is a theory developed by the French school of discourse analysis. Paratopie can be described as the condition through which the author constructs his identity (Maingueneau, 1993). A paratopic situation designates a paradoxical place, somewhere between the place and the non-place and the necessity to play in-between the two (Maingueneau, 2016).

2. Methodology

In this study, we tried to analyze the author's position and some of the works he has produced. Based on the French theory of paratopie produced by the French linguist and discourse analyst, Dominique Maingueneau (1993), we investigated the paratopic situation of the author and his writings. According to Dominique Maingueneau's (1993) theory, paratopie is a contradictory point or place, somewhere

1. Corresponding Author: dcarnoy.torabi@gmail.com

Pishghadam, R., & Attaran, A. (2013). Rhetorical patterns of argumentation in EFL journals of Persian and English. *International Journal of Research Studies in Language Learning, 2*(1), 81-90.

Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Silva, T., & Matsuda, P. K. (2002). Writing. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (pp. 251-266). London: Oxford University Press.

Zamel, V. (1982). Writing: The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly, 16*(2), 67-76.

Zamel, V. (1985). Responding to students' writing. *TESOL Quarterly*, *19*(1), 79-101.

Zare-ee, A., & Taghifarvar, M. (2009). Comparison of university level EFL learners' linguistic and retorical patterns as reflected in their L1 and writing. *Novitas-ROYAL*, *3*(2), 143-155.

Keywords: English writing skills, Farsi writing skills, Subject frequencies, Subject order, Teaching approach

References

Arnaudet, M. L., & Barrett, M. E. (1990) *Paragraph development: A guide for students of English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Strattor.

Bailey, E. P., & Powell, P. A. (1989). *The practical writer with readings (2nd ed.).* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Berzonsky, M. D. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences, 44*, 645-655.

Connor, U. (2002). New directions in contrastive rhetoric. *TESOL Quarterly, 36*(4), 493–510.

Cook, V. J. (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The power of literacy: A genre approach to teaching writing*. Philadelphia, PA: 39 University of Pittsburg Press.

Elbow, P. (1981). *Writing with power: Techniques for mastering the writing process (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Hashemian, M. (2011). The effect of L2 writing ability on L1 writing ability. *Journal of Language Teaching and Research, 2*(6), 1306-1311.

John-Shteiner, V. (1985). *Notebooks of the mind: Explorations of thinking.* Oxford: Oxford University Press.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning, 16*, 1–20.

Kaplan, R. B. (1988). Contrastive rhetoric and second language learning: Notes toward theory of contrastive rhetoric. In A. C. Purves (Ed.), *Writing across languages and cultures* (pp. 275-304). Newbury Park, CA: Sage Publication.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* New York: Longman.

Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing, 13*, 7–27.

Liebman, J. A. (1988). Contrastive rhetoric: Students as ethnographers. *Journal of Basic Writing, 7*(2), 6-27.

Meyers, A. (2006). *Composing with confidence: Writing effective paragraphs and essays* (7th ed.). New York: Pearson Longman.

Meyers, A. (2009). *Writing with confidence: Writing effective sentences and paragraphs* (9th ed.). New York: Pearson Longman.

Mirahmadi, S. H. (2011). The effect of Iranian students' first language proficiency in writing. *European Journal of Social Sciences, 24*(2), 182-190.

currently being taught at universities. It compared them with each other following three directions, namely subject matter frequencies, subject matter order, and teaching approach to writing. In fact, the study was set out to answer two research questions: *"How do Persian textbooks present writing skill?"* and *"How do EFL textbooks present writing skill?".*

3. Discussion

The results of this study showed that the percentage and frequency of subject matters and pedagogical points related to writing in Persian textbooks are high, yet limited to a form of 'short notice' at junior high school. Although the writing lessons in high school textbooks are in an expanded lesson frame, they are still in the form of definitions or outlines as if they are just for exam purpose or for memorization. This is in opposition to theories of cognitive and conceptual learning (Ausubel, 1963). The results of the second phase of this study presented information that indicated how logically the subjects related to writing were set and organized in EFL textbooks and if they were organized based on the capability of the learner. The results revealed that lessons in EFL textbooks such as 'Writing with confidence' (Meyers, 2006; 2009) follow a logical order. A comparative study between the two systems (Persian and EFL textbooks) showed that EFL writing textbooks were much more carefully organized and designed. The topics in these course books were ordered from easy to difficult in teaching writing. They were written according to an organized pedagogical syllabus, which met learners' needs and ability. Actually, reminding learners of the principles of writing made the writing process more effective. In contrast to EFL writing textbooks, there was no logical continuity in the order of lessons in Persian textbooks. It seems that Persian textbooks do not follow a logical order to present the relevant subjects and as a result, the topics and their order do not fit the capability of students. The results of the third phase of the study revealed that EFL textbooks emanate process-based approach whereas Persian textbooks implement the product-based approach. All in all, comparing the course books revealed that Persian textbooks do not deal with principles of writing comprehensively.

4. Conclusion

The current study sought to compare EFL writing textbooks with Persian junior high and high school writing course books. The results revealed that there were differences in subject frequencies, the order of lessons presented, and the teaching approach. The results have implications for textbook writers. They can make modifications to the development of Persian textbooks. Reviewing the course books could lead to the students' mastery of Persian written system as, among all factors that affect learning the writing skill, textbooks form one of the most important factors.

A Comparative Content Analysis of Persian Junior High and High School Textbooks and EFL Writing Textbooks

Zhila Ghaemi
MA in TEFL, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Pishghadam [1]
Professor of Language Education and Professor by Courtesy of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 25.08.2013 Accepted: 08.12.2013

Extended Abstract

1. Introduction

The importance of writing as a complex skill in applied linguistics has drawn the attention of many researchers to evaluating textbooks in order to help learners gain self-sufficiency and autonomy in the field of language use and communication. Investigations have shown that developments in textbook evaluation can promote the quality of pedagogies and consequently, the quality of learning. Silva and Matsuda (2002) support the idea that writing, as part of applied linguistics, is a way of communication. It is the product of creative, dynamic learning process that spirals naturally upward, and outward toward limitless possibilities, as it is fostered by examples over time (John-Steiner, 1985). It is clear that this complex skill requires support from a rich qualitative pedagogical curriculum based on a process-based approach, which involves students in planning, drafting, revising, and editing (Seow, 1995). Investigations have shown that developments in the textbook evaluation can increase the quality of learning (e.g., Richards & Renandya, 2002; Tompkins, 1990; Zamel, 1982). To simplify the complexity of the writing skill, the teachers' role is salient both as the interpreters of materials and as the one who teaches the principles of writing. According to Zamel (1982), many teachers usually do not evaluate student's compositions based on the crucial principles of writing. Instead, they present writing as something which has always existed and needs to be developed by practice.

Therefore, careful attention to the quality of the content is particularly important. There seem to be problems in the content, the order of the lessons, and the teaching approach in Persian writing textbooks, compared to the ones used for teaching English writing.

2. Methodology

This study was set out as a qualitative one. It attempted to analyze, first, the content of junior high and high school Persian textbooks and the EFL writing textbooks

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

Dongchao, M. (2014). Toward an alternative traveling theory. *Signs: Journal of Women in Culture and Society, 39*(3), 584-592.

Eagleton, T. (2005). *Literary theory: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing

Hermans, T. (2012). Response. *Translation Studies, 5*(2), 242-245.

Holtorf, C. J. (1998). The reception history of monuments. Retrieved from https:// tspace.library.utoronto.ca/citd/holtorf/2.4.html.

Jauss, H. R. (1970). Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History, 2*(1), 7-37.

Machor, J. L., & Goldstein, P. (2001). *Reception study: From literary theory to cultural studies*. London and New York: Routledge.

Marcus, H. (2015). Reception History. Retrieved from http:// www.history.ucsb.edu/ faculty/ marcuse/receptionhist.htm#def

Miller, J. H. (1996). Border crossings, translating theory: Ruth. In S. Budick & W. Iser (Eds.), *The translatability of cultures: Figurations of the space between* (pp.207-224). Stanford, Calif: Stanford University Press.

Munslow, A. (2001). *Deconstructing history*. London & New York: Routledge.

Robyns, C. (1994). Translation and discursive identity. *Poetics Today, 15*(3), 405-428.

Rundle, C. (2012). Translation as an approach to history. *Translation Studies, 5*(2), 232-240.

Said, E. W. (2010). *The world, the text, and the critic.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

St-Pierre, P. (2012). Response. *Translation Studies, 5*(2), 240-242.

Susam-Sarajeva, S. (2006). *Theories on the move: Translation's role in the travels of literary theories*. Amsterdam: Rodopi.

Thompson, M. P. (1993). Reception theory and the interpretation of historical meaning. *History and Theory, 32*(3), 248-272.

Venuti, L. (2006). *The scandals of translation: Towards an ethics of difference*. London: Routledge.

Venuti, L. (2013). *Translation changes everything: Theory and practice*. New York: Routledge.

3. Discussion

The present paper sought to emphasize the transfer of contemporary discourses as an important area in Historical Translation Studies in Iran and suggested it be an essential area for research among Translation Studies scholars in Iran. To this end, first, some of the ideas on the transfer of discourses and the current discussions in the field of historiography were briefly reviewed, and then an attempt was made to adapt Jauss's (1970) Reception Theory to the needs of Historical Translation Studies scholars interested in studying the transfer of discourses.

4. Conclusion

Considering the importance of translation in the transfer and development of contemporary discourses, this paper attempted to propose a historical approach to address the issue of the transfer of contemporary discourses in Iran. Adopting a historical approach helps us avoid imposing a pre-existing theory on the data, and thus emphasizes the specific characteristics of the transfer of each discourse. In addition, the emphasis put on using the "Reception Theory" distinguishes it from similar approaches to the problem of the transfer of discourses which seek to examine the impact of imported discourses on the target culture.

Keywords: History, Translation, Transfer of discourses, Reception theory, Reception history

References (In Persian)

Alton. J. R. (2007). *Shīvey-e tārīkhnegārī* [Methodology in historiography] (M. Etehadieh, Trans.). Tehran: Tarikh-e Iran.

Namvar Motlaq, B. (2008). Jaus wa Iser: Naẓarīyi-i daryāft [Jauss and Iser: Reception theory]. *Pazhūhishnāmi-yi Farhangistān-i Hunar*, *11*, 93-110.

References (In English)

Bandia, P. F. (2006). The impact of postmodern discourse on the history of translation. In G. L. Bastin & P. F. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp.11-43). Ottawa: University of Ottawa Press.

Bastin, G. L. & Bandia, P. F. (2006). Introduction. In G. L. Bastin, & P. F. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history* (pp.1-9). Ottawa: University of Ottawa Press.

Brems, E. & Pinto, S. R. (2013). Reception and translation. In Y. Gambier & L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 142–147). Amsterdam: Benjamins.

D'hulst, L. (2001). Why and how to write translation histories? In J. Milton (Ed.), *Emerging views on translation history in Brazil* (pp.21-32). São Paulo: Humanitas.

Delabastita, D. (2012). Response. *Translation Studies*, *5*(2), 246-248.

Proposing a Historical Approach for the Analysis of the Transfer of Discourses and Theories through Translation

Marzieh Malekshahi
Ph.D. Candidate in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Ali Khazaee Farid [1]
Associate Professor of Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 26.07.2017 **Accepted: 02.12.2017**

Extended Abstract

1. Introduction

Discourses and theories are produced in different ways, whether they are produced within the borders of a culture, or imported from a different culture through the channel of translation or other forms of rewriting (e.g. original writing on the imported discourse). In Iran, many modern discourses and theories are products of different types of translations. This does not mean that some elements of these discourses have not been previously present in Persian literary and philosophical works, but it means that such discourses and theories as coherent sets of knowledge, philosophy and theory and with a specific purpose and worldview are products of translation and importation from different cultures. However, few historical studies have been carried out in this regard and even in those few studies the role of translation in introducing new discourses has been totally ignored.

2. Theoretical framework

The present study aimed to use, as Bandia (2006) suggests, the current theories and methodologies which are developed in the field of history. Thus, among the current theories, Reception Theory, proposed by Jauss (1970), has been suggested and modified to account for the way modern discourses in Iran are received.

Following Rundle's (2012) distinction between historical and scientific methods in historical translation studies, the present study aimed to avoid yielding a general account of the role of translation in the immigration of theories and discourses and instead focused on the history of the reception of modern discourses in Iran with a focus on the role of translation among other forms of rewritings. Thus, as Rundle (2012) suggested the results may interest a wider range of audience, historians as well as translation studies scholars.

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

In God's Name

TABLE OF CONTENTS **Pages**

Proposing a Historical Approach for the Analysis of the Transfer of Discourses and Theories through Translation **1**
Marzieh Malekshahi
Ali Khazaee Farid

A Comparative Content Analysis of Persian Junior High and High School Textbooks and EFL Writing Textbooks **5**
Zhila Ghaemi
Reza Pishghadam

Between Ethnography and Literature: Case of Michel Leiris **9**
Sarine Torossian
Dominique Carnoy-Torabi

Development and Validation of the Persian Scale of Teachers' Emotions for the Iranian EFL Teachers **13**
Gholam Hassan Khajavy
Behzad Ghonsooly
Azar Hosseini Fatemi

Exploring Mythical Adornments in Flaubert's "La légende de Saint-Julien l'hospitalier" According to Myth-Criticism and Myth-Analysis **17**
Ali Abbasi
Jafar Jahangir Mirzahesabi

An Analysis of Meaning Transformation of Rhetorical Figures of Ambiguity from Linguistic Perspectives **21**
Seyyed Javad Mortezaie
Farzad Ghaemi
Davood Emarati Moghadam
Gholam Reza Kazemi

A Narrative Account on the Translatorial Prefaces to the Fictions Translated into Persian **25**
Maryam Hosseinzadeh

Sociocultural Pathology of English Language Teaching: A Case Study of Home Culture Attachment, Cultural Intelligence, Politeness, and Cultural Adaptability **29**
Mahshid Rezaeyan
Shima Ghahari
Mahdi Dahmardeh

برگ درخواست اشتراک

فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه

دانشگاه فردوسی مشهد

۱- برای اشتراک یکسالهٔ مبلغ ۸۰۰۰۰ریال به حساب شماره ۴۲۵۲۹۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبهٔ دانشگاه مشهد (کد با نک تجارت : ۴۲۵۱) واریز کنید.

۲- برگ اشتراک را همراه با تصو یر فیش بانکی به نشانی اینتر نتی mind4master@gmail.com دفتر فصلنا مه مطا لعات ز با ن و ترجمه ارسال کنید.

۳- تغییر آدرس را به امور مشترکین مجلّه اطّلاع دهید.

۴- در صورت تمایل به دریافت شماره های مربوط به سال‌های قبل با ما مکاتــبه و یا با شــماره تلفن (۳۱- ۸۷۹۶۸۲۹) تماس بگیرید.

نام: نام خانوادگی: مؤسّسه:

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 Quartealy Journal

Vol. 50, No. 4,
Winter 2017-2018

License Holder:
Ferdowsi University of Mashhad

General Director:
Dr. Mohammad Reza Hashemi

Editor-in-Chief:
Dr. Ali Khazaee Farid

Editor-in-Chief's Assisstant:
Dr. Maryamsadat Tabatabaeian

Executive Manager:
Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Board:
Dr. Ali Reza Anoushirvani
Professor in English Language and Literature, Shiraz University
Dr. Mona Baker
Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England
Dr. Zohreh Eslami Rasekh
Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA
Dr. Mohammad Reza Farsian
Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad
Dr. Edwin Gentzler
Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA
Dr. Mohammad Reza Hashemi
Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad
Dr. Ali Reza Jalilifar
Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Ahwaz
Dr. Saeed Ketabi
Associate Professor in TEFL, Isfahan University
Dr. Ali Khazaee Farid
Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad
Dr. Masoud Khoshsaligheh
Associate Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad
Dr. Reza Pishghadam
Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad
Dr. Abdolmahdi Riazi
Profesasor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:
Abdullah Nowruzy

English Editor:
Dr. Maryamsadat Tabatabaeian

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

دانشگاه فردوسی مشهد

The Journal of
Language and Translation Studies

Proposing a Historical Approach for the Analysis of the Transfer of Discourses and Theories through Translation 1
Marzieh Malekshahi - Ali Khazaee Farid

A Comparative Content Analysis of Persian Junior High and High School Textbooks and EFL Writing Textbooks 5
Zhila Ghaemi - Reza Pishghadam

Between Ethnography and Literature: Case of Michel Leiris 9
Sarine Torossian - Dominique Carnoy Torabi

Development and Validation of the Persian Scale of Teachers' Emotions for the Iranian EFL Teachers 13
Gholam Hassan Khajavy - Behzad Ghonsooly - Azar Hosseini Fatemi

Exploring Mythical Adornments in Flaubert's "La légende de Saint-Julien l'hospitalier" According to Myth-Criticism and Myth-Analysis 17
Ali Abbasi - Jafar Jahangir Mirzahesabi

An Analysis of Meaning Transformation of Rhetorical Figures of Ambiguity from Linguistic Perspectives 21
Seyyed Javad Mortezaie - Farzad Ghaemi - Davood Emarati Moghadam - Gholam Reza Kazemi

A Narrative Account on the Translatorial Prefaces to the Fictions Translated into Persian 25
Maryam Hosseinzadeh

Sociocultural Pathology of English Language Teaching: A Case Study of Home Culture Attachment, Cultural Intelligence, Politeness, and Cultural Adaptability 29
Mahshid Rezaeyan - Shima Ghahari - Mahdi Dahmardeh

ISSN: 2228-5202

Volume 50, No. 4, Winter 2017-2018,
Serial Number 34