



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

- تحلیل فرایند انتقال معنا در ترجمه با رویکرد نشانه‌منااساسی گفتمانی (مطالعه موردی: اثر پیامبر ترجمه حسین الهی قمشه‌ای)..... ۱
لیلا توکلی - حمیدرضا شعیری - علی ربیع - علی کریمی فیروزجانی
- معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجامدمحور..... ۳۱
رضا پیش‌قدم - تنیما ابراهیمی
- ترجمه(نا)پذیری عناصر فرهنگی در متون دیداری شنیداری: مورد پژوهش زیرنویس‌های فرانسوی مجموعه تلویزیونی ایرانی در چشم یاد..... ۶۳
نصرت حجازی - رویا شیرین
- اشعار تی. اس. الیوت دو زبان فارسی: بررسی موردی ترجمه کهن الگوها در شعر سهرزمین بی‌حاصل..... ۱۰۱
سید پختیار سجادی - سید شجاع‌الله نوا
- سیاست ممیزی در دوبله رسمی در ایران: مورد پژوهشی سه‌گانه بدرخوانده..... ۱۲۹
الناز یاکار - مسعود خوش‌سلیقه - زهرا خزاعی راوری
- ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی..... ۱۶۷
ابوالفضل خداسرادی - مجتبی مقصودی
- نگاهی جامعه‌شناختی به رفتار مترجمان: بررسی ترجمه چند نمونه از رمان‌های انگلیسی به فارسی در ایران..... ۱۹۷
فهیمة محمدپور - محمدتقی شاه‌نظری (درجه) - محمود افروز



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سر دبیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر محمدرضا فارسیان

دستیار سر دبیر: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی،

دانشگاه مک کواری، استرالیا)

دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه،

دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)

دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه

اصفهان، ایران)

دکتر ادوین گنتزور (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست

امهرست، امریکا)

دکتر محمدرضا هاشمی (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه

فردوسی مشهد، ایران)

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان شناسی کاربردی،

دانشگاه تگزاس، آمریکا)

دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی،

دانشگاه شیراز، ایران)

دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر،

انگلستان)

دکتر رضا پیش قدم (استاد روان شناسی اجتماعی آموزش

زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)

دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه

شهید چمران اهواز، ایران)

دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه

فردوسی مشهد، ایران)

کارشناس اجرایی: مرضیه دهقان

ویراستار انگلیسی: سعید عامری

ویراستار فارسی: عبدالله نوروزی

حروف نگاری و صفحه آرایی: الهه تجویدی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۵۲۰۲-۲۲۲۸

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

نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) تلفن: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱) بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

براساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، همه نشریات دارای درجه علمی-پژوهشی «به نشریه علمی» تغییر نام یافتند.

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و سوم، شماره اول

بهار ۱۳۹۹

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۳۹۹)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۱-۲۹	لیلا توکلی حمیدرضا شعیری علی ربیع علی کریمی فیروزجانی	تحلیل فرایند انتقال معنا در ترجمه با رویکرد نشانه‌معناشناسی گفتمانی (مطالعه موردی: اثر پیامبر ترجمه حسین الهی قمشه‌ای)
۳۱-۶۱	رضا پیش‌قدم شبیما ابراهیمی	معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجامد محور
۶۳-۱۰۰	نصرت حجازی رویا شیرین	ترجمه (نا)پذیری عناصر فرهنگی در متون دیداری شنیداری: مورد پژوهش زیرنویس‌های فرانسوی مجموعه تلویزیونی ایرانی در چشم باد
۱۰۱-۱۲۸	سید بختیار سجادی سید شجاع نی‌نوا	اشعار تی. اس. الیوت در زبان فارسی: بررسی موردی ترجمه کهن‌الگوها در شعر سرزمین بی‌حاصل
۱۲۹-۱۶۵	الناز پاکار مسعود خوش‌سلیقه زهره خزاعی راوری	سیاست ممیزی در دوبله رسمی در ایران: مورد پژوهشی سه‌گانه پدرخوانده
۱۶۷-۱۹۵	ابوالفضل خدامرادی مجتبی مقصودی	ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی
۱۹۷-۲۲۸	فهیمة محمدپور محمدتقی شاه‌نظری درچه محمود افروز	نگاهی جامعه‌شناختی به رفتار مترجمان: بررسی ترجمه چند نمونه از رمان‌های انگلیسی به فارسی در ایران

تحلیل فرایند انتقال معنا در ترجمه با رویکرد نشانه‌معناشناسی گفتمانی (مطالعه موردی: اثر پیامبر ترجمه حسین الهی قمشه‌ای)

لیلا توکلی (گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب، تهران، ایران)

حمیدرضا شعیری* (گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

علی ربیع (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد جنوب، تهران، ایران)

علی کریمی فیروزجانی (گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

چکیده

هر مترجم در محور جانشینی واژگان و نیز در محور همنشینی ساختار دستوری، با در نظر گرفتن نیت متن مبدأ و ملاحظات فرهنگی زبان مقصد دست به گزینش می‌زند. با التفات به اینکه مترجم، به عنوان گفته‌یاب پیام مؤلف در زبان مبدأ و نیز گفته‌پرداز همان پیام در زبان مقصد، تحت نفوذ فضایی بیناگفتمانی قرار می‌گیرد، رویکرد نشانه‌معناشناختی گفتمانی برای تحلیل فرایند انتقال معنا، اختیار شده است. با در نظر گرفتن تعریف نشانه‌شناختی «ترجمه» به مثابه رابطه بینا فرهنگی و بینامتنی، هدف پژوهش حاضر این است که با روش تحلیلی توصیفی نشان دهد در ترجمه پیامبر اثر جبران خلیل جبران و برگردان الهی قمشه‌ای، عناصر فرهنگی زبان مبدأ و زبان مقصد تحت کنترل شرایط گفتمانی براساس دو نظام معنایی هم‌گرا و واگرا نقش‌آفرینی می‌نمایند. از آنجا که کارکرد نظام معنایی هم‌گرا، حفظ ریختار فرهنگی متن مبدأ است و کارکرد نظام معنایی واگرا ایجاد ناهم‌ریختی بینا فرهنگی، مسئله پژوهش این است که در ترجمه پیامبر چگونه از تعامل مثبت یا منفی دو نظام معنایی هم‌گرا و واگرا، عناصر فرهنگی می‌توانند در چارچوب نظام ارزشی گفتمانی تمهید انتقال معنا را فراهم نمایند؟ فصل تمایز این پژوهش با پژوهش‌های متناظر دیگری که در خصوص پیامبر صورت پذیرفته، در توجه نشانه‌معناشناختی به عناصر بینا فرهنگی است. از یک سو التفات نابسندۀ

* نویسنده مسئول shairi@modares.ac.ir

پژوهشگران به مطالعه فرایند کیفی ترجمه و از سویی دیگر، نیاز مترجمان به مذاقه نظر در تفاوت‌های فرهنگی، برای بهبود عملی ترجمه‌هایشان ضرورت این پژوهش را توجیه می‌نمایند.

کلیدواژه‌ها: جبران خلیل جبران، نشانه‌معناشناسی گفتمانی، ترجمه، پیامبر، هم‌گرا، واگرا، حسین الهی قمشه‌ای

۱. مقدمه

ترجمه به‌عنوان نمودی از تلاقی سه عنصر دنیا، انسان، و معنا، در تعریف گریماسی^۱ «گفتمان»^۲ (۱۹۷۲، ص. ۸۷) صدق می‌کند. در فرایند ترجمه همواره تنشی بین گفتمان و ساختار زبان مبدأ با گفتمان و ساختار زبان مقصد وجود دارد و از تقابل^۳ این دو، فرایند^۴ ترجمه حاصل می‌آید. پیش‌فرض پژوهش این است که نظام غالب معنایی برای هر متنی می‌تواند هم‌گرا^۵ باشد یا واگرا^۶. نظام معنایی^۷ هم‌گرا منجر به ترجمه‌ای با نظام ارزشی هم‌ریخت^۸ و نظام معنایی واگرا منجر به ترجمه‌ای با نظام ارزشی ناهم‌ریخت^۹ می‌شود. در نظام ارزشی هم‌ریخت، ترجمه واژه‌به‌واژه می‌تواند ریختار و عناصر فرازبانی^{۱۰} متن مبدأ را به زبان مقصد انتقال دهد. در نظام ارزشی ناهم‌ریخت، ترجمه واژه‌به‌واژه کارکرد ارزشی نشانه‌ها را مختل می‌کند و مترجم به‌ناچار باید برای انتقال معنا به یکی از سه رویکرد حذف^{۱۱}، تقلیل^{۱۲}، و استعلا^{۱۳} معنا تن دهد. هدف پژوهش حاضر این است که نشان دهد در ترجمه پیامبر، اثر

1. Greimas AJ
2. discourse
3. dialectic
4. synthesis
5. convergent
6. divergent
7. semantic system
8. homomorphic value system
9. non homomorphic value system
10. meta language
11. elimination
12. reduction
13. transcendence

جبران خلیل جبران^۱، برگردان الهی قمشه‌ای، انتقال عناصر فرازبانی هر فرهنگ^۲ تحت کنترل شرایط گفتمانی براساس دو نظام معنایی هم‌گرا و واگرا قرار دارد و متناظر با این دو نظام معنایی، ترجمه مذکور تابع دو نظام ارزشی گفتمانی هم‌ریخت و ناهم‌ریخت است. در همین راستا، پژوهش حاضر ابتدا بزنگاه‌های ظهور دو نظام معنایی فوق‌الذکر را در متن اصلی پیامبر بازشناسی می‌کند. سپس، با تکیه بر ترجمه الهی قمشه‌ای، جهت‌گیری وی در چارچوب نظام‌های ارزشی منبعث از این دو نظام معنایی را واکاوی می‌کند. دلیل انتخاب ترجمه فوق‌الذکر، اشراف و تسلط مترجم بر عوامل فرازبانی‌ای نظیر عرفان شرقی و عرفان غربی و دلیل انتخاب این اثر از جبران خلیل جبران، هرمنوتیک عرفانی و تعدد معانی ضمنی مستتر در آن منظومه است که دست تأویل متن را برای انواع نظام‌های معنایی ترجمه هم باز می‌گذارد و هم می‌بندد. به عبارت دیگر وجه تنشی^۳ گفتمان در ترجمه اثر مذکور پررنگ است. پژوهش جاری در پی پاسخ به چهار پرسش در خصوص آن اثر می‌باشد: اول، بر مبنای مکتب ساختگرایی در فرایند ترجمه، کدام‌یک از عناصر فرازبانی در جابه‌جایی مرزهای معنایی نقش برجسته‌ای دارد؟ دوم، روابط موجود میان دال‌ها و مدلول‌ها در هر یک از دو زبان، به چه نظام‌هایی طبقه‌بندی می‌شوند؟ سوم، با توجه به کارکردهای دلالتی موجود در نظام‌ها در فرایند انتقال معنا، مترجم چگونه می‌تواند ضمن انعکاس این کارکردها در ترجمه خود به هم‌ارزی میان متن اصلی و متن ترجمه دست یابد؟ چهارم، چگونه با توسل به دو رویکرد هم‌گرا و واگرا، می‌توان به کارکرد ارزشی ترجمه پی برد؟ فرضیه‌های پژوهش عبارت‌اند از: اول، فرهنگ، عموماً چتری است بر فراز دو زبان مبدأ و مقصد که بخش عمده‌ای از عناصر فرازبانی را تحت سیطره خود قرار می‌دهد. دوم، نظام هم‌گرا شاهد بر انطباق دال‌ها و مدلول‌ها در هر یک از دو زبان است و نظام واگرا در خصوص دال‌ها و مدلول‌های غیرمنطبق در دو نظام وارد

1. Gibran Khalil Gibran

2. culture

3. tensional

4. the process of transferring meaning

عمل می‌شود. سوم، در خصوص نظام هم‌گرا، ترجمه به صورت واژه‌به‌واژه میسر است اما در خصوص نظام واگرا مجبور به توسل به سه رویکرد حذف، تقلیل و استعلا خواهیم بود. چهارم، در صورت همسویی عناصر دالی و مدلولی می‌توان به نظام ارزشی هم‌ریخت و در صورت عدم تقارن آن‌ها، به نظام ارزشی ناهم‌ریخت دست یافت. از یک سو، نقد آثار ترجمه‌شده ادبی بخشی از خلاقیت‌های ادبی و در نتیجه راهنمای مترجمان است و از سویی دیگر، کم‌توجهی مجامع دانشگاهی به پژوهش‌های نشانه‌مناشناختی ترجمه، ضرورت تحریر مقاله حاضر را اثبات می‌نماید.

تاریخ ترجمه به دو دوره «پیشازبان‌شناسی» و «پسازبان‌شناسی» تقسیم می‌شود. در دوره پیشازبان‌شناسی بین انواع متون اعم از مذهبی و ادبی تفاوتی وجود نداشته و به مثال‌ها و روش‌های عملی ترجمه توجه زیادی نمی‌شده است (نیومارک^۱، ۱۹۸۸، ص. ۴). در این دوره از دو روش ترجمه تحت‌اللفظی و ترجمه مفهومی (آزاد) استفاده می‌شده است. از سال ۱۹۵۰ دوره توصیف‌گرایی با تمرکز به علم زبان‌شناسی آغاز شد (ماندی^۲، ۲۰۰۱، ص. ۹) و مدل‌های زبان‌شناختی سوسور^۳، یاکوبسن^۴، لامبرت^۵ و نیدا^۶ به نظریات ترجمه راه پیدا کرد. ترجمه تحت‌اللفظی ساختار زبان مبدأ را منتقل می‌نمایاند، نه مفهوم آن را. ترجمه آزاد نیز نمی‌توانست شکل اندیشیدن، فرهنگ و مفاهیم فرازبانی را منتقل کند. از همین رو مالینوفسکی^۷ روش ترجمه همراه با شرح را معرفی کرد (صلح‌جو، ۱۳۷۷، ص. ۴۷). ترجمه حسین الهی قمشه‌ای از کتاب پیامبر با همین روش نگارش یافته، اما به جای توضیح در خصوص عناصر فرهنگی زبان مبدأ، حواشی را براساس متناظرهای فرهنگی در زبان مقصد نوشته است. ترجمه‌های متعددی از کتاب پیامبر به زبان فارسی منتشر شده است. تعداد پژوهش‌هایی که با موضوع مطالعات ترجمه‌های آثار جبران خلیل جبران در ایران

-
1. Newmark
 2. Munday
 3. Saussure
 4. Jacobson
 5. Lambert
 6. Nida
 7. Malinowski

انجام شده، نیز نسبتاً قابل قبول است. از آن جمله می‌توان به پایان‌نامه‌ای اشاره کرد موسوم به *تعادل زیباشناختی در متون ادبی از منظر زیباشناسی دریافت، موردپژوهی ترجمه‌های کتاب پیامبر اثر جبران خلیل جبران (صفی‌نژاد و خزاعی فرید و قربان‌صباغ، ۱۳۹۴)*. پژوهش مذکور با تطبیق سیزده ترجمه از کتاب *پیامبر* عوامل تأثیرگذار بر صور خیال و بر عناصر زیبایی‌شناختی متن را با رویکرد خواننده‌محور کنکاش کرده است. همچنین است مقالات «تحلیل شیوه‌های برقراری ارتباط با مخاطب بر مبنای اقتضای حال در پیامبر جبران خلیل جبران» (همتیان و هاشمی، ۱۳۹۴) و «تحلیل و نمادپردازی پیامبر، نوشته جبران خلیل جبران، با توجه به کهن‌الگوهای یونگی» (جعفری، ۱۳۸۹) اما هیچ‌کدام به ترجمه این اثر از منظر نشانه‌معناشناختی توجه درخوری نداشته‌اند. در زمینه نشانه‌معناشناسی پژوهش‌های فراوانی در ایران انجام شده است که از آن جمله «تحلیل فرایند معناسازی در ترجمه و نظام ارزشی گفتمان از منظر خرده‌معناهای اجتماعی فرهنگی و ذاتی» (شعیری و اشتری، ۱۳۹۴) در حوزه ترجمه را می‌توان نام برد و «تحلیل کارکرد تنشی‌زبانی 'نور' و ابعاد معنایی آن در نظام گفتمانی 'شرق اندوه' و 'حجم سبز' سهراب» (کنعانی، ۱۳۹۶) و «نشانه‌معناشناسی گفتمان تبلیغی موسی» (اکبری‌زاده و محمصص، ۱۳۹۶) در حوزه ادبی. دو پژوهش فوق بر نظام تنشی تمرکز دارند. همچنین در زمینه نشانه‌معناشناسی، کتب فراوانی در دسترس است، از آن جمله *نشانه‌معناشناسی ادبیات* (شعیری، ۱۳۹۵)، *مبانی معناشناسی نوین* (شعیری، ۱۳۹۷)، *تجزیه و تحلیل نشانه‌معناشناختی گفتمانی* (شعیری، ۱۳۸۵).

۲. مبانی نظری

۲.۱. گفتمان تنشی^۱

برخلاف نظام ایستای^۲ نشانه‌شناسی ساختگرا که صرفاً مبتنی بر رابطه مکانیکی دال و مدلول است، «نشانه‌معناشناسی^۳ نوین» نظامی پویا و سیال است که رابطه بیان (دال) و محتوا (مدلول) را در حضور زنده، موضع‌دار و فرهنگی کنشگر می‌داند. «گفتمان، به‌عنوان نتیجه کنش زبانی، به گونه‌های مدلولی فرایند تولیدات زبانی‌ای گفته می‌شود که پویا، جهت‌مند، و هدفدار هستند و به تولید متن منجر می‌شوند» (شعیری، ۱۳۸۵، ص. ۹). «گفتمان تنشی از تبانی دو قطب گستره^۴ و فشاره^۵ پدید می‌آید. اگر این تبانی روی دستگاه دکارتی به نمایش گذاشته شود، قطب گستره، که معمولاً کمی است، شاخصه محور افقی دستگاه را تشکیل می‌دهد و قطب فشاره، که معمولاً کیفی است، شاخصه محور عمودی را. نمودار مبتنی بر تضارب این دو محور مبین فرایند سیال تنش می‌باشد». یعنی «تنش» برآیند تبانی دو محور کمی (گستره) و کیفی (فشاره) است. لب کلام اینکه:

فضای تنشی فضایی است که از دو منطقه فشاره‌ای و گستره‌ای تشکیل شده است. منطقه فشاره‌ای منطقه‌ای شوشی است که سوگیری آن بر درونه‌های عاطفی حضور سوژه متمرکز است؛ در حالی که منطقه گستره‌ای منطقه‌ای است که سوگیری آن بر دنیای بیرونی، کمی، و شناختی متمرکز است. (شعیری، ۱۳۹۵، ص. ۹)

۲.۲. نظام‌های انتقال معنایی و ارزش معنایی

در هر متن، نظام معنایی غالب بر دو گونه است: نظام معنایی هم‌گرا، نظام معنایی واگرا.

-
1. tensif
 2. statics
 3. semiotics
 4. extensity
 5. intensity

۲.۲.۱. نظام هم‌گرا

در این نظام دال و مدلول در یک تناظر یک‌به‌یک با هم قرار دارند. یعنی صورت بیان، صورت محتوا را مستقیماً تصریح می‌کند. به تعبیر اومبرتو اکو^۱ متن «بسته» و به تعبیر رولان بارت^۲ متن از نوع «متن خوانا» است (به نقل از تسلیمی، ۱۳۸۷، ص. ۱۸۳) و دارای سطح معنایی تک‌لایه و غیرضمنی. متن‌های علمی نمونه‌هایی برای این نوع نظام معنایی‌اند.

۲.۲.۲. نظام واگرا

در این نظام دال و مدلول به نسبت یکسانی همدیگر را پشتیبانی نمی‌کنند. یعنی صورت بیان با صورت محتوای نیت مؤلف در نسبتی متقارن قرار ندارد. به تعبیر اومبرتو اکو، متن «باز» است و به تعبیر رولان بارت «متن نویسا» است و دارای سطح معنایی چندلایه و ضمنی. عناصر واگرا نشان می‌دهند که معنا در فرایند ترجمه امری سیال و تغییرپذیر است. به تعبیر عبدالکریم سروش، «ترجمه تفسیر مختصر است و تفسیر ترجمه مفصل» (به نقل از صلح‌جو، ۱۳۹۵، ص. ۸). متون شعری نمونه‌هایی از این نوع نظام معنایی‌اند.

مترجم، به عنوان فردی که مرزهای بین سطح بیان و سطح محتوا را جابه‌جا می‌کند، متناظر با دو نوع نظام معنایی فوق‌الذکر، می‌تواند دو نوع نظام ارزشی را در فرایند ترجمه اتخاذ کند: نظام ارزشی هم‌ریخت، نظام ارزشی ناهم‌ریخت. از منظر سوسور ارزش معنایی به مفهومی انتزاعی دلالت می‌کند که در بر گیرنده مجموعه ویژگی‌های معنایی و کاربردشناختی عبارات در بافت کلامی است (سوسور، ۱۳۷۷، ص. ۱۰۷).

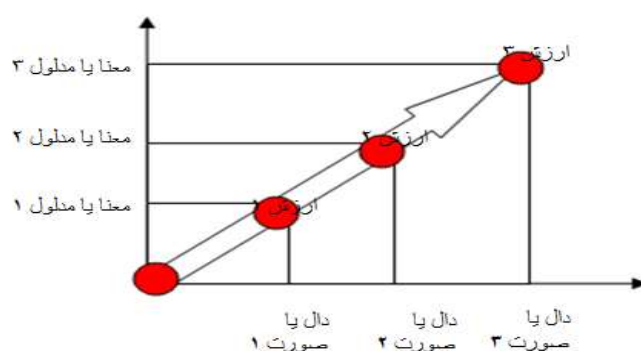
۲.۲.۳. نظام ارزشی هم‌ریخت

در این حالت، مترجم با چالش چندانی مواجه نخواهد بود؛ چراکه هر تغییری در صورت بیان (دال)، به همان نسبت موجب تغییر در صورت محتوا (مدلول) خواهد

1. Umberto Eco

2. Roland Barthes

بود. نمودار متناظر با این نظام، از منظر سبک‌شناسی زیلبربرگ^۱، دارای سبک کنشی^۲ است. یعنی فرایندی برنامه‌محور و همراه با رشد یکنواخت و تدریجی است. مترجمان متون دینی معمولاً خود را مکلف به استفاده از این نوع نظام ارزشی می‌دانند.



نمودار ۱. نظام ارزشی هم‌ریخت

این نمودار مبین ناهمزیستی «نسبی» بین نشانگی prophet در متن مبدأ با نشانگی «پیامبر» در متن مقصد است.

۲.۲.۴. نظام ارزشی ناهم‌ریخت

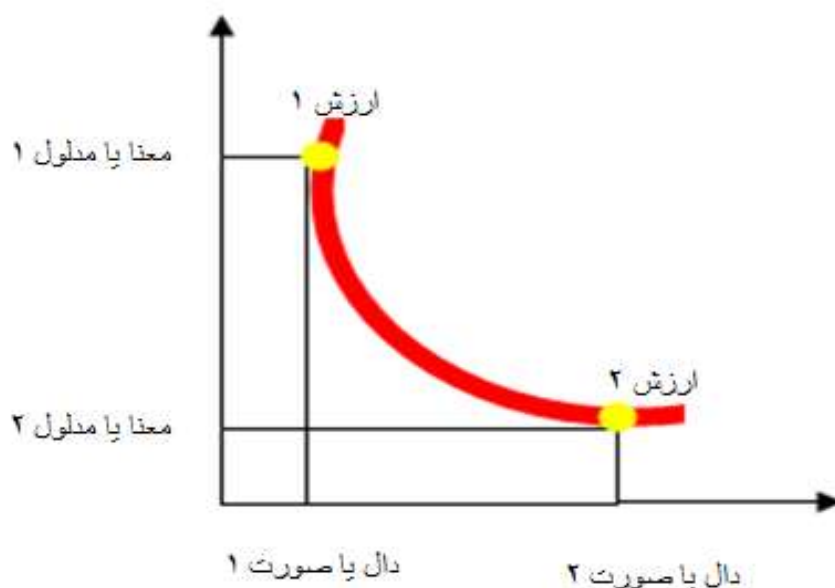
در این حالت، کمینه تغییرات در صورت بیان (دال) در زبان مقصد، منجر به بیشینه فاصله از صورت محتوا (مدلول) در زبان مبدأ خواهد شد. به عبارتی، در کمینه گستره صورت بیان، ناگهان صورت محتوا دچار بیشینه فشار تغییرات می‌شود و از همین رو با رشد عاطفی ناگهانی و شوک معنایی همراه خواهد بود. در این حالت مترجم، به واسطه عدم تقارن بین دامنه معانی متن مبدأ با مقصد، در چالش فضای گفتمان تنشی قرار می‌گیرد. نمودار متناظر با آن از منظر سبک‌شناسی زیلبربرگ، دارای سبک شوشی^۳ است. در ترجمه‌های متون شعری به واسطه چیرگی قطب‌های مجازی

1. Zilberberg

2. mode of actionality

3. etat [Fr]

و استعاری در متن مبدأ و عدم انطباق آن با قطب‌های استعاری و مجازی زبان مقصد معمولاً دارای نظام ارزشی غالب از نوع نظام ارزشی ناهم‌ریخت می‌باشند.



نمودار ۲. نظام ارزشی ناهم‌ریخت

نمودار ۲ مبین نظام ارزشی ناهم‌ریخت است که متناظر با نظام معنایی واگرا، رابطه دال و مدلولی را از زبان مبدأ با شیوه‌های حذف، تقلیل و استعلا ضمن دگرگونی به زبان مقصد، منتقل می‌کند.

مترجم در چالش ترجمه متون واگرا برای کاستن فاصله صورت (دال) در دستگاه رمزگان مقصد و محتوای متن در دستگاه رمزگان مبدأ به سه شیوه متوسل می‌شود: ۱. حذف معنایی؛ ۲. تقلیل معنایی؛ ۳. استعلا معنایی. اگر صورت (دال) مبدأ معادلی به لحاظ صورت (دال) در زبان مقصد داشته باشد، اما مدلول‌های این دو صورت با هم در تناظر کامل قرار نگیرند، ناهم‌ریختی نسبی خواهد بود، اما اگر به لحاظ صورت نیز معادلی در زبان مقصد وجود نداشته باشد و مترجم به معادل‌سازی متوسل شود، ناهم‌ریختی مطلق روی خواهد داد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. معرفی و خلاصه داستان

هرچند جبران، کتاب پیامبر را به عنوان یک غیرانگلیسی‌زبان اما به زبان انگلیسی نوشته، این مسئله از بلاغت و فصاحت اثر او نکاسته است. جبران تنها ادیب غیرانگلیسی‌زبان که به زبان انگلیسی آثار ادبی برجسته خلق کرده نیست. پیش از او نیز جوزف کنراد لهستانی با *لرد جیم، قلب تاریکی* و ... آثار ماندگاری در ادبیات انگلیسی خلق کرده بود و افراد دیگری نیز با شهرت کمتر از این دو وجود دارند که این گونه بوده‌اند. البته نباید از نظر دور داشت که خانم ماری هاسکل و دیگر دوستان و دستیاران آمریکایی جبران، آثار انگلیسی‌زبان او را چندین بار ویرایش و تصحیح می‌کردند تا برای چاپ آماده شود. با این همه، نوشته‌اند جبران پنج سال تمام با سرایش و بازنویسی‌های پیاپی پیامبر دست به گریبان بود. زبانی که جبران در کتاب پیامبر به کار می‌گیرد، زبانی باشکوه اما ساده و روان است و با آهنگی یکنواخت، خواننده را در خلسه‌ای رازآگین فرو می‌برد. او ساده سخن می‌گوید؛ چراکه در میان مخاطبانش مردم عادی نیز بسیارند. اما این ساده‌گویی چیزی از زیبایی و شاعرانگی کلامش نمی‌کاهد. با این توصیف‌ها، حتی برای آنان که زبان مادریشان انگلیسی نیست، متن کتاب چندان دشوار و سنگین به نظر نمی‌رسد و بدیهی است که اگر کسی بتواند پیامبر را به زبان اصلی آن بخواند لذت دوچندانی از خواندن آن خواهد برد.

مصطفی پیامبری فرزانه است که دوازده سال پیش از آغاز داستان، با یک کشتی به جزیره اورفالیس می‌آید. پس از یک دوره دوازده‌ساله با بازگشت کشتی، پیامبر از چشم انتظاری در می‌آید. کل اثر پیامبر، در واقع گفتگوهای پایانی المصطفی در هنگام وداع است با مردمی که کنجکاوانه و حزن‌آلود برای وداع با او در میدان اصلی شهر، در جنب معبد تجمع کرده‌اند. هر فصل از این اثر، به جز دو فصل آغاز و پایان، گفتگویی است که با پرسش یکی از نمایندگان اقشار صنفی مختلف آغاز می‌شود و مصطفی به آن پاسخی حکیمانه می‌دهد. شخصیت کلی او و نام مصطفی، آمیزه‌ای از پیامبر اسلام و حضرت مسیح است. مصطفی لقب پیامبر اسلام است و سخنان

مصطفی به کلام عیسی مسیح در حلقهٔ حواریونش مانسته است. مصطفی در اثر جبران خلیل جبران، به‌معنای عام «برگزیده» است اما عنوان کتاب با نام پیامبر ایجاد بینامتنیت می‌کند. شخصیت مصطفی در اثر مذکور دارای تفکری جهان‌شمول و فرامرزی است اما با هویتی نسبتاً شرقی. اثر پیامبر مانند خالقش، یعنی مانند خلیل جبران، محل التقای دو فرهنگ مسیحی و فرهنگ اسلامی است.

پیامبر اثری است دربارهٔ لحظهٔ نه‌گسست مصطفی. مصطفی شادمان از بازگشت کشتی است، اما دل‌کندن از مردمی که دوازده سال با آن‌ها زیسته و از نگاه آنان نیز مصطفی «چون جانی بوده که در میان آن‌ها خرامیده و سایه‌اش نوری بوده بر چهره‌هایشان» بسیار دشوار می‌نماید. اما مصطفی ناگزیر است از رفتن، پس مدتی در میان مردم می‌ماند. با آن‌ها هم‌کلام می‌شود و برایشان میراثی از راهنمایی می‌گذارد. «عشق»، «زناشوئی»، «کودکان»، «داد و دهش»، «خور و نوش»، «کار»، «شادی و اندوه»، «خانه»، «جامه»، «داد و ستد»، «گناه و کیفر»، «قانون»، «آزادی»، «خرد و احساس»، «خودشناسی»، «آموختن»، «دوستی»، «گفتار»، «زمان»، «نیک و بد»، «نیایش»، «خوشی»، «زیبائی»، «دین»، و «مرگ» موضوعاتی هستند که جدا جدا در هر گفتگویی مورد پرسش واقع می‌شود و او با فرزاندگی پاسخ می‌گوید. پیامبر اگرچه دیدگاه‌هایی کمال‌طلبانه و آرمان‌گرا دارد، از واقعیات فاصله نمی‌گیرد. او عشق را با جملاتی آرمان‌گرایانه توصیف می‌کند، اما جایی هم برای عشق‌های زمینی باقی می‌نهد و آن را انکار و تقبیح نمی‌کند. به‌همین ترتیب، وقتی دربارهٔ زناشوئی کلام می‌راند، بر استقلال شخصیت افراد در عین با هم بودن و عشق ورزیدن تأکید می‌کند. او دربارهٔ هرچه سخن می‌گوید، چیزی فراتر از ظواهر را در نظر می‌گیرد. کلماتش فراتر از مرزها، فراتر از زمان‌ها و فراتر از مکان‌هاست. اگرچه با مردم «اورفالس» سخن می‌گوید، خطابش فقط با آنان نیست. او در حقیقت با تمام مردم دنیا سخن می‌گوید و در حرف‌هایش چیزی یافت نمی‌شود که او را به ملت و فرهنگی خاص منتسب کند. پیامبری که گفتمان‌ش در اشتراک تمام سپهرهای نشانه‌ای قرار گرفته است. همین ویژگی است که به سخن جبران، در نیویورک و بیروت جذابیتی یکسان می‌بخشد و

پیامبر را مبدل به چهره‌ای جهانی می‌کند. او از اینکه در روزگار نیشخندزنان، یک ایدئالیست باشد بیم نداشته و در جایی که دیگران سرسپرده زیرکی افسونگران می‌شوند، از پرداختن به حقایق ساده نه‌راسیده است.

۳.۲. روش گردآوری داده‌ها

عنوان هر فصل، به‌عنوان مرز فصول، به‌لحاظ نشانه‌معناشناسی ساختار روایت، نقشی تعیین‌کننده در تداعی معانی در ذهن گفته‌یاب و شکل‌گیری پیش‌فرض‌ها دارد؛ چراکه «عنوان» اگرچه اسیر بافت کلی اثر است، به هر حال نشانه‌ای است که هنوز با قیود جمله و پاراگراف محدود و مهار نشده است. لذا سیالیت و تداعی آزاد بیشتری را در فرایند معناسازی ایجاد می‌کند تا نشانه‌ای که اسیر بافت جمله شده است. در واقع، عنوان یک فصل، خودش لنگری بر تمام فصل است. از این رو در ابتدا، ترجمه عناوین فصول، به‌لحاظ نشانه‌معناشناختی گفتمانی، در محور همنشینی با سایر عنوان‌های فصول دیگر و نیز در محور جانشینی با مقایسه عنوان‌های بالقوه‌ای که می‌توانستند انتخاب شوند، به‌صورت ویژه بررسی و نقش آن در شکل‌گیری و تغییرات معنایی واکاوی می‌شود؛ سپس به بررسی نشانه‌معناشناختی چگونگی شرایط انتقال معنا در چارچوب نظام هم‌گرایی و واگرایی به فاصله معنایی بین متن فصول در ترجمه الهی قمشه‌ای در زبان مقصد و متن اصلی پیامبر، اثر جبران خلیل جبران، در زبان مبدأ پرداخته می‌شود. در همین راستا، با مشخص کردن نظام‌های ارزشی هم‌ریخت و ناهم‌ریخت معنایی در سپهر نشانه‌ای ترجمه مذکور، چگونگی ایجاد شرایط انفصال و اتصال گفتمان را از طریق دو محور فشاره و گستره مورد تفحص و تبیین قرار می‌دهیم و هر کجا که ضروریات چارچوب نظری ایجاب کند، شواهدی از متن پیکره، به‌صورت تصادفی برگزیده و به‌عنوان شاهد ادعا، ذکر خواهیم کرد.

۴. نتایج و بحث

۴.۱. تحلیل نام‌گذاری فصل‌ها

نام هر فصل همزمان دارای دو رابطه اتصالی و انفصالی با خود آن فصل است. کانت به این رابطه متناقض «پاررگون»^۱ می‌گوید. برخلاف کانت، این پژوهش قائل به وجه انفصالی نام‌های هر فصل، در قبال کل متن، نیست؛ چراکه اگر هر فصل را یک کلان‌نشانه در نظر بگیرید، کل اثر، به‌مثابه متن، از هم‌نشینی این کلان‌نشانه‌ها (این فصل‌ها) پدید آمده است و نام هر فصل، به‌مثابه دال، و خود هر فصل، به‌مثابه مدلول آن نشانه، به شمار می‌آید.

مترجم به‌لحاظ نشانه‌معناشناختی برای انتقال معنای هر فصل، به‌عنوان یک کلان‌نشانه‌معنا، ملزم به امانت‌داری وجه نشانه‌ای متن مبدأ است. یکی از ملزومات امانت‌داری وجه نشانه‌ای متن، حفظ ارتباط نام هر فصل، به‌مثابه دال (صورت بیان)، و خود فصل، به‌مثابه مدلول (محتوای بیان) است. شیوه نام‌گذاری اولین و آخرین فصل از منظومه پیامبر (۱۹۹۵) با نام‌گذاری تمام فصول میانی آن، تفاوت دارد؛ چراکه به‌جز این دو فصل، نام‌گذاری بقیه فصول با حرف اضافه on آغاز می‌شود. این تفاوت در محور هم‌نشینی نام‌گذاری فصل‌ها، مبین تفاوت محتوای این دو فصل است. این دو فصل ابتدایی و انتهایی به معرفی و تودیع پیامبر، آمدن و رفتن کشتی، نیز طلوع و غروب خورشید می‌پردازد و برخلاف دیگر فصل‌ها که در خصوص موضوعاتی مانند خوراک، عشق، دادوستد، و... بودند، درباره پاسخ به موضوع خاص مطرح‌شده پرسشگران نیست. از آنجا که رعایت این تفاوت در نام‌گذاری‌های ترجمه قمشه‌ای (۱۳۸۷) لحاظ نشده است، مترجم با استفاده از شگرد «تقلیل معنایی» این اختلاف را در سطح هم‌نشینی فصول نادیده گرفته است، درحالی‌که اگر حرف اضافه «از» را برابرنهاد on قرار می‌داد یا از حرف اضافه «درباره» استفاده می‌کرد، علاوه بر رعایت «هم‌گرایی ترجمه» و به‌کارگیری «نظام ارزشی هم‌ریخت»، می‌توانست این اختلاف

1. parergon

تعمّدی در نامگذاری فصول را که مبین محتوای آن فصول بوده است، برجسته نماید. برای نامگذاری فصل نخست، الهی قمشه‌ای ترکیب «بازگشت کشتی» را در محور جانشینی به‌عنوان برابر نهادی برای the coming of the ship انتخاب کرده است. محتوای فصل نخست خبر از آمدن کشتی‌ای است که پیامبر را یک‌بار قبلاً به آن سرزمین آورده است و پس از گذشت دوازده سال دوباره کشتی آمده است تا او را با خود ببرد. دامنه معنایی مصدر مرخم «بازگشت» علاوه بر در داشتن دامنه معنایی مصدر «آمدن» حاوی گسترش دامنه مدلولی (تکثیر محتوای بیان) نیز می‌باشد، چراکه در فرهنگ اسلامی، «بازگشت به جایی که از آنجا آمده‌ایم» و «انا لله و انا الیه راجعون» را به مجموعه مدلولات آن نشانه می‌افزاید. همچنین اشاره‌ای دارد به مرحله چهارم از اسفار اربعه ملاصدرا مبنی بر «السفر فی الخلق، بالحق». در اسفار اربعه، عارف پس از اینکه به‌سوی خدا می‌رود و خود را نجات می‌دهد، دوباره به‌سوی خلق رجعت می‌کند و این بار در میان خلق می‌آید تا با نجات مردم به‌سوی خدا بازگردد. بنابراین قمشه‌ای در چارچوب «نظام معنایی واگرا» از شگرد «استعلا معنایی» برای ترجمه استفاده کرده است. در حالی که اگر از مصدر «آمدن» به‌جای مصدر مرخم «بازگشت» استفاده می‌کرد، ترجمه‌ای نظیر به نظیر و در چارچوب «نظام معنایی هم‌گرا» و با «نظام ارزشی هم‌ریخت» ایجاد کرده بود. قمشه‌ای می‌توانست به‌جای «بازگشت»، از مصدر «رسیدن» نیز در چارچوب «نظام معنایی واگرا» استفاده کند. در آن صورت، بر خلاف مصدر مرخم «بازگشت»، مفهوم «تکرار» و «دوباره آمدن» در دامنه مدلول‌های مصدر «رسیدن» قرار نداشت اما در عوض، مفهوم «انتظار» از دامنه مدلول‌های مصدر «رسیدن» به متن مذکور افزوده می‌شد؛ چراکه «رسیدن» با فاعلی به‌کار می‌رود که مخاطبی در انتظار آمدنش به سر می‌برد. مفهوم «انتظار» نیز از مفاهیم فرهنگ اسلامی است که در محور همنشینی با دال «کشتی»، به‌مثابه مفهوم عرفانی و اسلامی «سفینه‌النجات»، تقویت می‌شود. پس «رسیدن کشتی» نیز به‌گونه‌ای دیگر، می‌توانست «استعلا معنایی» را در چارچوب «نظام معنایی واگرا» رقم بزند. قمشه‌ای در اکثر عناوین فصل‌هایی که به‌صورت یک کلمه منفرد (بدون مضاف‌الیه یا بدون

عطف) مانند «عشق»، «کار»، «قوانین»، «آزادی»، «آموختن»، «دوستی»، «گفتن»، «زیبایی»، «مرگ» ترجمه کرده است، از چارچوب نظام معنایی هم‌گرا و نظام ارزشی هم‌ریخت پیروی کرده است؛ اما در نام‌گذاری‌های ترکیبی (ترکیب مضاف‌الیهی یا ترکیب عطفی) مثل «دهش و بخشش»، «پارچه‌ها و لباس‌ها»، «خانه و کاشانه»، «سود و سودا و بیع و شرا»، «رنج و محنت»، «پیوند زناشویی»، «بازگشت کشتی» معمولاً از چارچوب نظام معنایی واگرا استفاده کرده است. یعنی، همگونی واجی (واج‌آرایی) و همگونی ساختاری نام‌گذاری‌ها را به ترجمه تحت‌اللفظی ترجیح داده است. به عبارت دیگر، همان‌گونه که برای برابرنهاد ترکیباتی مانند:

eating and drinking, joy and sorrow, buying and selling, crime and punishment, reason and passion, good and evil, self-knowledge, coming of the ship

از ترکیبات دوکلمه‌ای استفاده کرده است، به‌طور مشابه، برای عناوین تک‌کلمه‌ای زبان مبدأ نیز برابرنهادی به‌صورت ترکیبات دوکلمه‌ای (در زبان مقصد) استفاده کرده است. از همین رو، در ترجمه *houses, giving, clothes, pain, pleasure, religion* نیز همچنان به حفظ سیاق ترکیب دوکلمه‌ای «خانه و کاشانه»، «دهش و بخشش»، «پارچه‌ها و لباس‌ها»، «رنج و محنت»، «لذت و عشرت»، «دین و دیانت» وفادار باقی می‌ماند. *clothes* دالی با دو مدلول «لباس‌ها» و «پارچه‌ها» است. بنابراین به‌جز ترکیب عطفی «پارچه‌ها و لباس‌ها» که برابرنهاد دال دو مدلولی *clothes* می‌باشد، بقیه ترجمه‌های دوکلمه‌ای اخیر می‌توانست به‌صورتی هم‌گرا، صرفاً به‌صورت تک‌کلمه‌ای ترجمه شود. مثلاً می‌توانست در ترجمه *houses* به‌جای «خانه و کاشانه» صرفاً یکی از واژگان «خانه» یا «کاشانه» را استفاده کند. از طرفی علامت جمع را، به‌خاطر حسن‌همنشینی (همگونی با سایر عناوین)، نادیده گرفته و بدین‌ترتیب از روش «حذف» برای ترجمه «واگرای» خود بهره برده است. گاهی در ترجمه بعضی عناوین، نه‌تنها معنا استعلا نیافته است بلکه قمشه‌ای صرفاً با تحریف و تقلیل معنایی دست به ترجمه‌ای واگرا زده است. مثلاً در فصلی با عنوان *teaching* آموزگاری از پیامبر درخواست می‌کند درباره «آموزش» چیزی به آن‌ها بیاموزد. پیامبر جواب می‌دهد:

«هیچ کس نمی‌تواند به شما چیزی بیاموزد مگر اینکه...». همان‌گونه که از فحوای پاسخ پیامبر بر می‌آید و با توجه به شغل «آموزگار» که در رابطه با «یاد دادن» است، بهتر بود teaching با روشی هم‌گرا به «آموزش دادن» ترجمه می‌شد، نه به «آموختن»؛ چراکه «آموزش دادن» در گُنه خود عملی است که با فاعلی به نام «آموزگار» تداعی می‌شود، اما وقتی قمشه‌ای آن را به «آموختن» ترجمه می‌کند فاعل به «طلبه» در جستجوی علم» بدل می‌شود. یعنی در «آموزش دادن» توجه به فعلی است که یک آموزگار انجام می‌دهد ولی در «آموختن» توجه به فعلی است که یک شاگرد انجام می‌دهد؛ لذا عنوانی موسوم به «آموختن» با فحوای خود فصل همخوانی ندارد و ترجمه قمشه‌ای در این جا، دچار تحریف و تقلیل معنایی شده است و نظام ارزشی حاکم بر ترجمه‌اش به «ناهم‌ریختی مطلق» انجامیده است. به نظر می‌آید قمشه‌ای به همخوانی موسیقایی تلفظ عناوین در محور همنشینی بیش از معنای منفرد هر عنوان توجه داشته است؛ چراکه ساختار فعل مرکب «آموزش دادن» یا «یاد دادن» شبیه به هیچ یک از عناوین دیگری نیست که قمشه‌ای ترجمه کرده است، لذا سیاق «فعل مرکب» را کنار می‌گذارد و «آموختن» را که مصدری ساده است و مشابه است با عنوان «گفتن»، «خوردن» و... ترجیح می‌دهد. گاهی این‌قدر اهمیت موسیقی عناوین برای مترجم بالا می‌رود که برای «واج‌آرایی» به «اطناب» روی می‌آورد. برای مثال، عنوان «سود و سودا، بیع و شرا» را قمشه‌ای برابر نهاد buying and selling قرار داده است. قمشه‌ای در سراسر ترجمه‌اش ترجیحش را بر استفاده از اصطلاحات عرفانی بنا نهاده است. مثلاً به جای «خود» از «نفس» تاجایی که ممکن باشد استفاده می‌کند. از همین رو در شیوه عنوان‌گذاری‌های فصول کتاب نیز همچنان علاقه‌مندی به ایجاد بینامتنیت از طریق به‌کارگیری اصطلاحات عرفانی را حفظ می‌کند. مثلاً «معرفت نفس» را در ترجمه self-knowledge به‌کار می‌برد، نه اصطلاح روان‌شناختی «خودآگاهی» را. همین‌طور است انتخاب عناوین «عقل و عشق»، «رنج و محنت» و...

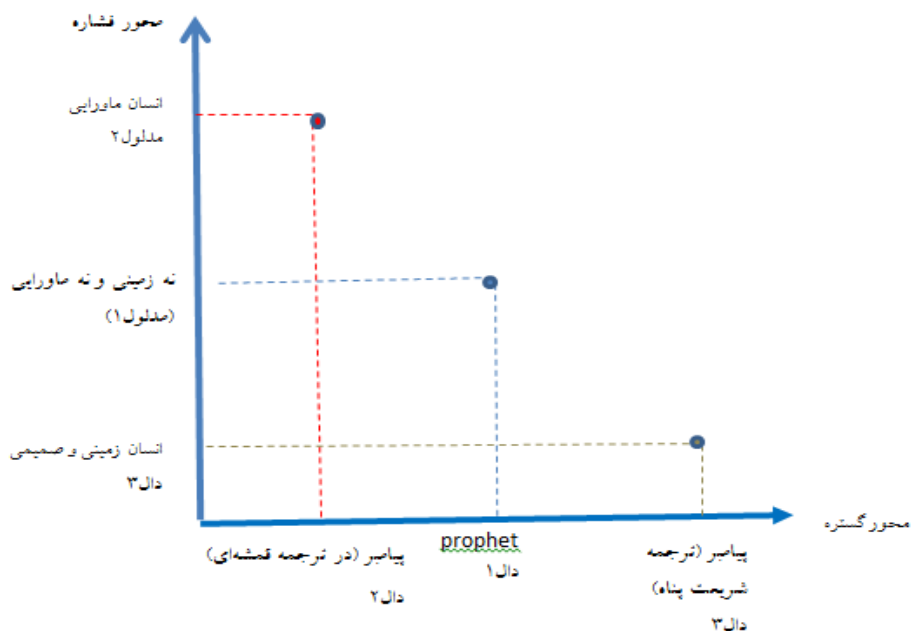
۴.۲. بررسی انتقال ویژگی‌های سبکی

لحن و زبان: لحن بیان نسخه اصلی جبران خلیل جبران، ساده و روان است اما به چهار دلیل قمشه‌ای از لحن و زبان فخیم ادبی در ترجمه استفاده کرده است.

۱. انتظار مخاطب از لحن پیامبرگون این است که به‌خاطر قدسی و ماورایی بودن، با زبان عامه تفاوت داشته باشد، نه اینکه عادی و نزدیک به محاوره باشد. لحن محاوره و عادی، پیامبر را در سطح دوستی صمیمی و هم‌تراز با خود ما تقلیل داده است، در حالی که فحوای پی‌رنگ، شخصیت پیامبر را متفاوت از بقیه و به‌صورت پیری نمایش می‌دهد که کارگشای ابهامات مهم بشری است. ترجمه قمشه‌ای توانسته است آن را به لحن خدای گونه و برتر از عموم، استعلا دهد:

It is when you give of yourself that you truly give.

ترجمه الهی قمشه‌ای: بخشش حقیقی آن است که از وجود خود به دیگری هدیه کنی (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۳۷).



نمودار ۳. نشانگی prophet در متن مبدأ با نشانگی «پیامبر»

نمودار ۳ مبین ناهم‌زیستی «نسبی» بین نشانگی prophet در متن مبدأ با نشانگی «پیامبر» در متن مقصد است. در متن اصلی لحن و بافت کلام «پیامبری نه‌چندان زمینی و نه‌چندان ماورایی» را به ذهن متبادر می‌کند، اما در ترجمه الهی قمشه‌ای لحن و بافت کلام «پیامبری ماورایی» با کلامی فرازمینی را متبادر می‌کند. لذا احساس خواننده از «پیامبرگونه‌گی» شخصیت اصلی ترجمه مذکور، بیش از حس «پیامبرگونه‌گی» شخصیت اصلی در متن انگلیسی خلیل جبران است. به عبارت دیگر ترجمه قمشه‌ای، در جهت افزایش فشاره باعث استعلا‌ی معنایی «پیامبر» شده است، در حالی که ترجمه‌ای عامیانه، پیامبر را با ویژگی‌های یک انسانی زمینی و دوستی صمیمی به ذهن خواننده متبادر می‌کند و در قالب نظام ارزشی ناهم‌ریخت نسبی به‌سوی تقلیل معنایی سوق پیدا می‌کند.

۲. در زبان فارسی روایتی که با واژگان غیرادبی و بدون ابهام شاعرانه و به‌صورتی رئال ارائه داده شود، موزون و منظوم تلقی نمی‌شود و ارزش ادبی ژانر را تنزل می‌دهد؛ ۳. لحن عارفانه و صوفیانه در زبان فخیم مقبول‌تر می‌افتد تا لحن عادی؛ ۴. در داستان تاریخی، لحن فخیم و شاعرانه، توهم دور بودن زمان رخدادهای داستان را برای مخاطب ایجاد می‌کند و بدین ترتیب با فاصله گذاشتن وقایع داستان از زمان حال، باورپذیری را زیاد می‌کند. لذا قمشه‌ای از نظر لحن با بهره‌گیری از شگرد «استعلا‌ی معنایی» رو به‌سوی نظام ارزشی ناهم‌ریخت نهاده است.

۴. ۳. انسجام کلام

متن و زبان قمشه‌ای یکدست و دارای انسجام است. در سه مورد درخواست نمایندگان اصناف از پیامبر، به‌صورت پرسشی و همراه با منادای master صورت پذیرفته است و در بقیه موارد به‌صورت امری و بدون خطاب. قمشه‌ای سیاق و چینش دستوری پرسشی و امری درخواست‌ها را در چارچوب نظام ارزشی هم‌ریختی محفوظ داشته و ضامن نظام معنایی هم‌گرای متن شده است.

برابرنهاد «پیر خردمند» یا «حکیم» برای master حافظ انتقال رابطه استادشاگردی از متن مبدأ به متن مقصد است. شاید رعایت جایگاه استاد و شاگردی در گفتمان

المیترا محلی از اعراب نداشته باشد؛ چراکه در سراسر گفتمان‌های المیترا، به‌ویژه در فصل آخر، رابطه عشق و شوش در نگاهی است که المیترا به مصطفی دارد. این گفتمان عاطفی و وضعیت شوشی، قاعدتاً باید وضعیت آستانه‌ای پیامبر را که بین رفتن و نرفتن در تردید قرار دارد، تضعیف کند. یعنی وضعیت شوش باید علی‌الاصول «گفتمان سفر» را برای پیامبر تضعیف کند. از سویی دیگر، نشانه «پیر خردمند»، به‌عنوان پارادایمی از گفتمان «عرفان ایرانی»، نقش «پادگفتمانی» را ایفا می‌کند. این پادگفتمان بیانگر نیروی «خرد» و نیروی «بینش عرفانی» پیری است که مبتنی بر گذشته تنومند تذهیب نفس اوست و آن پیشینه می‌تواند برای جبران تضعیف کنونی گفتمان سفر وارد کارزار شود تا این پادگفتمان عرفانی، کفه ترازو را به نفع بُعد عرفانی مصطفی سنگین کند و منجر به عدم غلبه شوش بر کنش او شود، در حالی که معادل‌سازی «استاد» قدرت پادگفتمان شدن و جبران آن گفتمان تضعیف‌شده را ندارد. بنابراین قمشه‌ای با ترجمه «پیر خردمند» برای master بار دیگر در چارچوب نظام واگرا، به‌سمت نظام ارزشی منسجم حرکت کرده است.

در کل، ترجمه قمشه‌ای مبتنی بر نظام واگراست. البته گاهی نیز به‌دلیل عدم درک معنای ضمنی متن اصلی، مجبور به استفاده از هم‌گرایی شده و این ابهام معنا از طریق ترجمه مبتنی بر هم‌گرایی به سپهر زبان مقصد منتقل شده است، مانند

You were born together, and together you shall be forevermore.

شما با هم زاده شدید و باید که پیوسته با هم باشید (خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص.

۳۳).

ترجمه هم‌گرایی فوق در به دنیا آمدن همزمان یک زوج زناشویی، با تجربه زیسته ما همخوان نیست؛ چراکه زن و شوهر معمولاً با هم به دنیا نمی‌آیند.

به‌طور مشابه در the newly born of its mother's milk ارجاع ضمیر its در زبان مبدأ به «گوسفند»، به‌عنوان حیوان دلالت داشته است، در حالی که در زبان مقصد این ارجاع با جایگذاری نادرست به «نوزاد انسان» تغییر معنا داده است. لذا با اینکه ترجمه لفظ‌به‌لفظ انجام شده است، نظام ارزشی حاصل ناهم‌ریخت و همراه با تقلیل

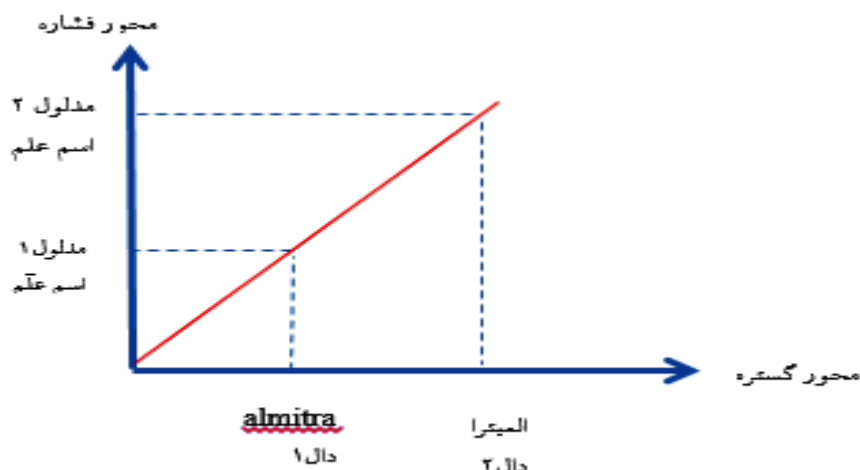
و تحریف معنا می‌باشد. یا مثلاً دو اسم خاص «مصطفی» و «المیترا» در نسخه انگلیسی با حرف تعریف عربی «ال» نوشته شده‌اند، اما قمشه‌ای در ترجمه‌اش «ال» را برای یکی از این اسامی خاص حفظ کرده است و برای دیگری «ال» را حذف کرده است (یعنی برای یک ساختار دستوری یکسان و در شرایط بافتی یکسان، مترجم از دو گونه ترجمه هم‌گرا و واگرا در یک متن واحد استفاده کرده است).

AL Mustafa the chosen and beloved...

مصطفی که نامش معنی برگزیده و محبوب داشت... (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۲۳).

Then said Almitra...

آنگاه المیترا گفت... (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۲۹).



نمودار ۴. رابطه نشانگی دال *almitra* با مدلولش

رابطه نشانگی دال *Almitra* با مدلولش در زبان مبدأ تحت یک نظام معنایی هم‌گرا قرار دارد و با یک نظام ارزشی هم‌ریخت تبدیل به رابطه نشانگی دال «المیترا» با مدلولش در زبان مقصد می‌شود. نسبت فشاره به گستره در زبان مبدأ با نسبت فشاره به گستره در زبان مقصد یکسان است.

۴. ۴. لنگرهای تفسیری

برای انتقال معنا حاشیه‌نویسی‌هایی که قمشه‌ای در قالب اشعاری از مولانا و حافظ و... انجام داده است، بر وجه تفسیری ترجمه لنگر می‌اندازد. این تفسیرگرایی در محور جانشینی نیز انتخاب واژگان قمشه‌ای را متأثر ساخته است.

در ترجمهٔ *talking* از عبارت «حرف و گفت و صوت» استفاده کرده است و علاوه بر این، عبارت مذکور را با حروف سیاه پررنگ، برجسته کرده است تا غیرمستقیم وام‌گیری این اصطلاح عرفانی را از مولوی گوشزد کند و در قالب ترجمه، تلمیحی بزند به بیت زیر:

حرف و گفت و صوت را بر هم زنم/ تا که بی این هر سه با تو دم زنم
قمشه‌ای با انتخاب این اصطلاح، سعی کرده متن را با عرفان ایرانی پیوند دهد و لذا از شگرد واگرا و «نظام ارزشی ناهم‌ریخت» برای استعلا‌ی ترجمه استفاده کرده است.

And then a scholar said "Speak of talking.

آن‌گاه دانشمندی گفت: ای دانای روزگار از حرف و گفت و صوت سخن بگوی
(جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۷۵).

۴. ۵. آرایه‌های ادبی

در سراسر ترجمهٔ قمشه‌ای علاقه‌مندی به ایهام‌های مبتنی بر اصطلاحات عرفانی و تلمیحات تاریخی، بیش از ایهام‌های صرفاً زیبایی‌شناختی ادبی (نظیر ایهام‌های اشاری، ایهام‌های کنایی و...) به چشم می‌خورد. مثلاً وی در اصطلاح «حرف و گفت و صوت» با اشاره به قانون عرفانی «سکوت»، تلمیحی عرفانی می‌آورد نه صرفاً ایهامی زیبایی‌شناختی. قمشه‌ای هیچ اصراری ندارد بر اینکه بین «حلقهٔ زنجیر» و «حلقهٔ چشم» پیوند زیبایی‌شناختی ادبی (ایهام اشاری) برقرار کند و گرنه می‌توانست از ترجمه‌هایی شبیه به این جمله استفاده کند: «هرچند که حلقهٔ چشمان آن زنجیر در آفتاب می‌درخشند و حلقهٔ چشمان شما را خیره می‌کنند»، اما او، به دور از ایهام‌های صرفاً ادبی، از ترجمه‌ای هم‌گرا استفاده کرده است.

In truth that which you call freedom is the strongest of these chains, through its links glitter in the sun and dazzle your eyes.

به حقیقت آنچه را که شما آزادی می‌خوانید محکم‌ترین این زنجیرهاست. هرچند که حلقه‌های آن زنجیر در آفتاب می‌درخشند و چشم شما را خیره می‌کنند (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۶۴).

قمشه‌ای برای زیباسازی کلام علاوه بر «اضافه استعاری» (مثل «نفس زندگی» و «دست زندگی» و «جامه غرور»، «بال‌های خیال» و...) به‌کرات از «اضافه اقترانی» کمک می‌گیرد. در ترکیب «اضافه اقترانی» بار معنی روی مضاف است و مضاف‌الیه اسمی است که مضاف با آن قرین و همراه است. مثل «یوغ اسارت» که به‌معنای «یوغی است که با اسارت همراه است». استفاده از بسامد بالای اضافه اقترانی شیوه‌ای است که از چشم بسیاری از مترجمان این اثر دور مانده است.

Assume no weight of gratitude lest you lay a yoke upon yourself and upon him who gives.

ترجمه قمشه‌ای: مبدا که بر گردن خود و گردن آن کس که شما را بخششی کرده است، یوغ اسارت نهید (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۳۹).

ترجمه شریعت‌پناهی: آگاه باشید که بار سنگین قدرشناسی را به دوش نکشید. مبدا که با این کار یوغی بر گردن خویش و بخشنده بیاندازید (جبران خلیل جبران، ۱۳۹۶، ص. ۶۴).

ترجمه مقصودی: زنه‌ار تا باری نباشی سنگین بر پشت خویش و بر دوش آنکه می‌بخشد (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۰، ص. ۳۲).

ترجمه ریاحی: بار سپاسگزاری بر گردن مگیرید که مبدا بر خود و بر آن کس که می‌بخشد، یوغ بندید (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۶، ص. ۱۹).

از همین دست می‌توان به اضافات اقترانی «شهوۃ رفاه» جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۵۰، «چشم شهود» (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۷۱)، «سکوت تنهایی» (جبران خلیل جبران، ۱۳۸۷، ص. ۷۱) و... اشاره کرد.

۵. نتیجه‌گیری

۵. ۱. بررسی فرضیات

در این بخش با استناد به بحث‌هایی که در خصوص ترجمه الهی قمشه‌ای از کتاب پیامبر جبران خلیل جبران انجام شد و با توجه به نمودارهای مندرج، در چارچوب نظام نشانه‌معناشناختی به تأیید یا رد فرضیات مطروح شده می‌پردازیم.

۵. ۱. ۱. بررسی فرضیه اول

اولین پرسش پژوهش این بود: بر مبنای مکتب ساختگرایی در فرایند ترجمه، کدام یک از عناصر فرازبانی در جابه‌جایی مرزهای معنایی نقش برجسته‌ای دارد؟ این پژوهش با طرح این پرسش درصدد بود نقش عناصر فرازبانی را در شکل‌گیری معنا، به‌عنوان عنصری زبانی، نمایش دهد. بر همین اساس همان‌گونه که دیده شد، فرهنگ مهم‌ترین عنصر فرازبانی و موجد سپهر نشانه‌ای به‌شمار می‌آید؛ لذا ترجمه باید با توجه به سپهر نشانه‌ای زبان مقصد تبدیل‌ها و برابری‌های خود را در محور جانشینی برگزیند و در صورت لزوم تغییر دهد. مثلاً با عنایت به نمودار ۳، مشخص می‌شود که مترجم با استفاده از انتخاب واژگان در محور جانشینی و تغییرات نحوی جملات، لحن ساده و صمیمی پیامبر جبران خلیل جبران (در زبان مبدأ) را به لحن فخیم و ادبی پرطمطراق تغییر داده است. هدف از این تغییر لحن، این بوده است که نشانگی prophet را به‌گونه‌ای باورپذیر و مطابق با پیشینه فرهنگی اسطوره‌ای زبان فارسی وارد سپهر نشانه‌ای زبان مقصد کند. از همین رو با کمک تغییر لحن نشانه مذکور را، به‌عنوان پیامبری سری و ماورایی، برای خواننده باورپذیر می‌نماید. بنابراین پژوهش حاضر نشان می‌دهد لازمه انتقال معنا، در نظر گرفتن تعادل‌ها در بستر فرهنگ است. در واقع، با توجه به اشتراکات و افتراقات فرهنگی دو سپهر نشانه‌ای زبان مقصد و مبدأ، پدیده ترجمه تحقق می‌یابد. در ترجمه قمشه‌ای التفات به فرهنگ در بعد عرفانی بسیار مورد توجه واقع شده است.

۵. ۱. ۲. بررسی فرضیه دوم

پرسش دوم پژوهش این بود: روابط موجود میان دال‌ها و مدلول‌ها در هر یک از دو زبان، به چه نظام‌هایی طبقه‌بندی می‌شوند؟

این پژوهش دو نظام معنایی هم‌گرا و واگرا را بر هر متن حاکم می‌داند. نمودار ۴ چگونگی ترجمه واژه‌به‌واژه را تحت نظام معنایی هم‌گرا به نمایش درآورده است. نمودار مذکور مبین این است که مترجم برای ترجمه *almitra*، از برابر نهاد «المیترا»، با همان حرف تعریف «ال»، استفاده کرده است؛ بنابراین هر چقدر رابطه نشانگی دال و مدلول، در سپهر نشانه‌ای اولیه، تنگاتنگ‌تر باشد، متن ترجمه نیز تحت نظام معنایی هم‌گراتری قرار می‌گیرد.

از طرفی، اگر رابطه نشانگی دال و مدلول در سپهرهای نشانه‌ای نسبت به هم متباعد و فاصله‌دار باشد، هاله‌ای از معانی بر متن مستولی می‌شود و این باعث می‌شود مترجم نتواند تمامی این هاله معانی را از سپهر نشانه‌ای زبان مبدأ به سپهر نشانه‌ای زبان مقصد منتقل کند. به عبارتی دیگر، مترجم عناصر سپهر نشانه‌ای اولیه را نمی‌تواند به صورت تمام و کمال با عناصر فرهنگی‌ای با کارکرد گفتمانی و معناساختی همسان، در سپهر نشانه‌ای دوم، جایگزین کند.

در ترجمه قمشه‌ای حضور هر دو نظام معنایی بسامد بالایی دارد. در برخی موارد عدم همخوانی نظام معنایی واگرای متن اصلی با نظام معنایی هم‌گرای متن ترجمه‌شده منجر به تغییر و حتی تهدید معنایی می‌شود، کما اینکه در فصل قبل به آن اشاره شد.

بنابراین دو نظام معنایی هم‌گرا و واگرا مبین چگونگی توزیع فشار معنایی نشانه در گستره فاصله دال و مدلول است. به عبارتی دیگر، نظام هم‌گرا فشار معنایی متراکم و نامنعطفی را بر گستره فاصله تنگاتنگ میان دال و مدلول تحمیل می‌کند در حالی که نظام معنایی واگرا فشار معنایی کمتر و سیالیت معنا را، در گستره فاصله متباعد دال و مدلول، ایجاد می‌کند. فشار بالای معنا در نظام هم‌گرا حاصل قطعیت معنا و حاصل رابطه نشانگی تنگاتنگ دال با مدلول است که مترجم را به ترجمه واژه‌به‌واژه سوق

می‌دهد. نظام‌های هم‌گرا متناظر با نظام رمزگان‌های قدرت بالابند. در نقطهٔ مقابل، فشارهٔ معنایی کم، حاصل عدم قطعیت معنا و حاصل رابطهٔ نشانگی متباعد و واگراست که مترجم را به‌سوی تغییر معنا سوق می‌دهد. نظام‌های معنایی واگرا متناظر با نظام رمزگان‌های قدرت پایین می‌باشند.

۵. ۱. ۳. بررسی فرضیهٔ سوم

پرسش سوم پژوهش این است: با توجه به کارکردهای دلالتی موجود در نظام‌ها در فرایند انتقال معنا، مترجم چگونه می‌تواند ضمن انعکاس این کارکردها در ترجمهٔ خود به هم‌ارزی میان متن اصلی و متن ترجمه دست یابد؟

در خصوص نظام هم‌گرا، ترجمه به‌صورت واژه‌به‌واژه میسر است، همان‌گونه که در نمودار ۴ دیده می‌شود. اما در خصوص نظام واگرا مترجم مجبور به توسل به سه رویکرد حذف، تقلیل و استعلا خواهد بود.

حذف حرف اضافهٔ on در ترجمهٔ عناوین فصول مبتنی بر نظام واگرایی است که با رویکرد حذف حاصل آمده است. همچنین در جایی دیگر، قمشه‌ای با افزایش قید مقدار «چندی» برای «مقدار زمان ماندن در خم» متن را در مجاورت صفت «ابدی»، به‌عنوان صفتی که مبین ماندن تا ابد در خم است، به‌جای سوق دادن متن به بازتولید معنایی، آن را دچار تناقض و تقلیل معنایی کرده است؛ چراکه یکی از این اصطلاحات مبتنی بر گستره و فشارهٔ کم است و دیگری مبتنی بر گستره و فشارهٔ زیاد است و اجتماعشان در یک نشانه امکان‌ناپذیر. در رویکرد تقلیلی، مترجم با تقلیل محتوای متن اصلی مدلول مورد نظر خود را بیان می‌کند. اگرچه این شیوه، بهتر از حذف کلی دال موجود در متن مبدأ از متن ترجمه شده موجود در زبان مقصد است، انتخاب مترجم حرفه‌ای نبوده و باعث از دست رفتن و اتلاف میزانی از اطلاعات متن اصلی می‌گردد.

در رویکرد استعلایی، مترجم نه‌تنها هیچ قسمتی از متن اصلی را در ترجمه حذف نمی‌کند بلکه، با رعایت جانب امانتداری آن را به‌گونه‌ای منطبق با فرهنگ و معیارهای جامعهٔ مقصد، به خواننده ارائه می‌نماید. در چنین صورتی است که اگرچه کار

ترجمه، به آسانی و به صورت هم‌گرا، رخ نداده است، باعث اعتلای آن گردیده و هیچ قسمتی از آن را نادیده نگرفته است. به کار بستن چنین شیوه‌ای، تنها توسط مترجمی حرفه‌ای ممکن است که با به‌کارگیری مهارت خوانش متن اصلی و گزینش خرده‌فرهنگ‌های مناسب و منطبق با جامعه مقصد، صورت می‌پذیرد.

۵. ۱. ۴. بررسی فرضیه چهارم

چهارمین پرسش پژوهش این بود: چگونه با توسل به دو رویکرد هم‌گرا و واگرا، می‌توان به کارکرد ارزشی ترجمه پی برد؟ در صورت همسویی عناصر دالی و مدلولی می‌توان به نظام ارزشی هم‌ریخت و در صورت عدم تقارن آن‌ها، به نظام ارزشی ناهم‌ریخت دست یافت. نظام ارزشی ناهم‌ریخت بر دو گونه است: ناهم‌ریخت مطلق و ناهم‌ریخت نسبی.

۵. ۲. نتیجه‌گیری

آنچه گفته شد مبین این بود که در فرایند ترجمه، همواره ریختارپذیری و ریختارگریزی، نشانه‌های سیستم رمزگانی را به سه شکل با یکدیگر در تعامل قرار می‌دهد:

۱. ریختارپذیری، نشانه‌ها را در همزیستی مسالمت‌آمیز با یکدیگر قرار می‌دهد که تحت عنوان «نظام ارزشی هم‌ریخت» از آن یاد می‌شود؛
۲. ریختارگریزی نشانه‌ها را در ناهمزیستی مطلق نسبت به هم قرار می‌دهد؛
۳. ریختارگریزی نشانه‌ها را در ناهمزیستی نسبی قرار می‌دهد. از موارد ۲ و ۳ به عنوان «نظام ارزشی ناهم‌ریخت» یاد می‌شود. عناصر هم‌گرا متن را در جهت همزیستی مسالمت‌آمیز و عناصر واگرا در جهت ناهمزیستی مطلق یا نسبی قرار می‌دهند.

به‌طور کلی هر کجا عناصر فرهنگ، به عنوان عناصری فرازبانی، در شرایط ناهم‌ریختی (گسست) قرار می‌گیرند، واگرایی گسترش می‌یابد و از آنجا که عناصر واگرا نشانگر سیالیت جریان معنایند، مسیر ارزشی ترجمه جریان معناگریزی یا

به تعبیری «ناهم‌ریختی» را طی می‌کند. ناهم‌ریختی در ترجمه متون ادبی و متونی که قطب استعاره و مجازی در آن برجسته است، امری ناگزیر است؛ اما در متونی نظیر متون علمی، نظام معنایی هم‌گرا ترجمه را به‌سوی هم‌ریختی (پیوست) سوق می‌دهد.

کتابنامه

- اکبری‌زاده، ف.، و محمص، م. (۱۳۹۶). نشانه‌معناشناسی گفتمان تبلیغی موسی. جستارهای زبانی، ۸ (۴۰)، ۲۹۳-۳۱۸.
- تسلیمی، ع. (۱۳۹۵). نقد ادبی. تهران: کتاب آمه.
- جعفری، ط. (۱۳۸۹). تحلیل و نمادپردازی پیامبر، نوشته جبران خلیل جبران، با توجه به کهن‌الگوهای یونگی. فنون ادبی، ۲ (۲)، ۱۲۳-۱۳۴.
- خلیل جبران، ج. (۱۳۸۰). پیامبر. ترجمه مهدی مقصودی. مشهد: گل آفتاب.
- خلیل جبران، ج. (۱۳۸۷). پیامبر. ترجمه حسین الهی قمشه‌ای. تهران: روزنه.
- خلیل جبران، ج. (۱۳۸۸). پیامبر. ترجمه هرمز ریحانی و ناتالینا ایوانوا. تهران: پیکان.
- خلیل جبران، ج. (۱۳۹۷). پیامبر. ترجمه مهوش شریعت‌پناهی. تهران: فراروان.
- سوسور، ف. (۱۳۷۷). دوره زبان‌شناسی عمومی. ترجمه کوروش صفوی. تهران: هرمس.
- شعیری، ح. (۱۳۸۵). تجزیه و تحلیل نشانه‌معناشناسی گفتمان. تهران: سمت.
- شعیری، ح. (۱۳۹۴). تحلیل فرایند معناسازی در ترجمه و نظام ارزشی گفتمان از منظر خرده‌معناهای اجتماعی فرهنگی و ذاتی. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۸ (۲)، ۲۷-۴۸.
- شعیری، ح. (۱۳۹۵). نشانه‌معناشناسی ادبیات. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- شعیری، ح. (۱۳۹۷). مبانی معناشناسی نوین. تهران: سمت.
- صفی‌نژاد، م.، خزاعی فرید، ع.، قربان‌صباغ، م. (۱۳۹۴). تعادل زیباشناختی در ترجمه متون ادبی از منظر زیباشناسی دریافت: موردپژوهی ترجمه‌های کتاب پیامبر اثر جبران خلیل جبران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد.
- صلح‌جو، ع. (۱۳۷۷). گفتمان و ترجمه. تهران: مرکز.
- صلح‌جو، ع. (۱۳۹۶). از گوشه و کنار ترجمه. تهران: مرکز.
- عباسی، ع. (۱۳۹۵). نشانه‌معناشناسی روایی مکتب پاریس. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

کنعانی، ا. (۱۳۹۶). تحلیل کارکرد تنشی‌زبانی 'نور' و ابعاد معنایی آن در نظام گفتمانی 'شرق اندوه' و 'حجم سبز' سهراب. *جستارهای زبانی*، ۱(۲)، ۵۲-۲۵.

همتیان، م.، و هاشمی، م. (۱۳۹۴). تحلیل شیوه‌های برقراری ارتباط با مخاطب بر مبنای اقتضای حال در پیامبر جبران خلیل جبران. *ادب و زبان*، ۱۸(۳۷)، ۳۰۴-۲۸۵.

- Bertrand, D. (2000). *Précis de sémiotique littéraire*. Paris, France: Nathan.
- Biglari, A. (2011). *Sémiotique et pragmatique des passions dans les contemplations de Victor Hugo* (Unpublished doctoral dissertation). University of Limoges, Limoges, France.
- Chandler, D. (1994). *Semiotics, the basics*. London, England: Routledge.
- Chauchat, H. (1999). Du fondement social de l'identité du sujet. In A. Chauchat, & A. Durand-Delvigne (Eds.), *De l'identité du sujet au lien social, les 'études des processus identitaires* (pp. 3-26). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity and the life cycle*. New York, NY: W. W. Norton & Company.
- Fodor, N. (1950). Varieties of nostalgia. *Psychoanalytic Review*, 37(1), 25-38.
- Fontanille, J. (1987). *Le savoir partagé: Sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust* (Vol. 4). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Proust, M. (1989). *Les espaces subjectifs. Introduction à la sémiotique de l'observateur*. Paris, France: Hachette.
- Munday, J. (2001). *Introduction translation studies*. Oxfordshire, England: Routledge.
- Newmark, P. (1981). *Approaches to translation*. Oxford and New York: Pergamon.
- Shaïri, H. R., & Kariminejad, S. (2014). Pour une sémiotique de l'alerte. Les conditions sémiolittéraires de l'éveil du corps. *Signata Annales des Sémiotiques*, 5, 199-216.
- Sonesson, G. (1997). The limits of nature and culture in cultural semiotics. In Papers from *The Fourth Bi-annual Meeting of the Swedish Society for Semiotic Studies*, Linköping University, Sweden.
- Tarasti, E. (2000). *Existential semiotics*. Indiana, IN: Indiana University Press.
- Zilberberg, C. (1999). Sémiotique de la douceur. *Tópicos del Seminario*, 2, 31-64.
- Zilberberg, C. (2002). Précis de grammaire tensive. *Tangence*, 70, 111-143.
- Zilberberg, C. (2006). *Éléments de grammaire tensive*. Limoges, France: Presses Univ. Limoges.

درباره نویسندگان

لیلا توکلی دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب است. زمینه پژوهشی ایشان مطالعات ترجمه و نشانه‌معناشناسی است و تاکنون دو کتاب از زبان انگلیسی به فارسی ترجمه کرده است.

حمیدرضا شعیری استاد گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس و سردبیر مجله جستارهای زبانی و دوفصلنامه روایت‌شناسی می‌باشد. پژوهش‌های اصلی ایشان در حوزه نشانه‌معناشناسی گفتمانی و روایت‌شناسی است.

علی ربیع استادیار و هیئت علمی گروه مترجمی زبان انگلیسی دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب، دارنده مدرک دانشجویی و دکتری زبان‌شناسی از دانشگاه دهلی هندوستان است. زمینه‌های مورد علاقه ایشان، مطالعات ترجمه، آواشناسی، واج‌شناسی و سبک‌شناسی است.

علی کریمی فیروزجانی دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور است. زمینه پژوهشی ایشان زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی است.

معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجامدمحور

رضا پیش قدم* (گروه زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

شیما ابراهیمی (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

تعامل مؤثر بین مدرس و فراگیران نقش مهمی در یادگیری آنان دارد. به منظور ایجاد هیجانات و انگیزه مثبت در فراگیران، باید رابطه دوسویه‌ای در ارسال پیام از فرستنده (مدرس) و گیرنده (فراگیر) در محیط کلاس وجود داشته باشد. از آنجایی که تدریس کارآمد به اثرگذاری مثبت بر فراگیر و هدایت او به سمت اهداف آموزشی اشاره دارد، هدف از پژوهش حاضر معرفی الگوی تدریسی است که زمینه را برای ایجاد ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر فراهم سازد و با درگیری حواس بیشتر آنان، میزان هیجان مثبت بیشتری تولید نماید. در این راستا، با توجه به اهمیت نقش هیجانات حسی در تدریس و با در نظر گرفتن آموزش هیجامدمحور، مدرس به عنوان فردی حس‌آگاه در نظر گرفته می‌شود که هدایتگر کلاس است و قدرت تعیین و مطرح کردن موضوعات مختلف در کلاس را دارد. چنانچه وی قادر باشد از شیوه‌های خلاقانه که به درگیری حواس بیشتر منجر می‌شود بهره گیرد، می‌تواند مطالب را بهتر در ذهن فراگیران نهادینه کند. در این شرایط وی با قرار گرفتن در کنار فراگیران در محیط کلاس نقش یاری‌رساننده را ایفا کرده و به آنان در هیجامدافزایی کمک می‌کند. از سوی دیگر، وی می‌تواند نقش حس‌محرك را نیز ایفا کند. در این شرایط او فراگیر را تشویق می‌کند تا خود پلکان هیجامدافزایی را طی نماید. از این رو، در جستار حاضر نگارندگان به معرفی نقش‌های حس‌آگاهی و حس‌محركی مدرس پرداخته و با توجه به دو مؤلفه ارتباط و حواس، تکنیک‌های حس‌آگاهی را در دو زیرمجموعه ارتباط‌مركز و حواس‌مركز و تکنیک‌های حس‌محركی را در دو زیرمجموعه پیراارتباط و

* نویسنده مسئول pishghadam@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۲۲

پیراحواس مد نظر قرار می‌دهند. انتظار می‌رود چنانچه تدریس با توجه به این تکنیک‌ها صورت گیرد، ارتباط مؤثری میان مدرس و فراگیر برقرار و فرایند یادگیری تسهیل شود.

کلیدواژه‌ها: آموزش هیجانی-مدمحور، حس‌آگاهی، حس‌محركی، پیراحواس، حواس مرکز، ارتباط مؤثر

۱. مقدمه

مدرس محور اصلی کلاس درس است و وجود تعامل بین مدرس و فراگیران یکی از ویژگی‌های خاص تعریف تدریس است (شعبانی، ۱۳۸۲). چگونگی برقراری ارتباط مدرس با فراگیران نقش بسزایی در یادگیری آنان ایفا می‌کند و آموزش مؤثر به استفاده صحیح از مهارت‌های ارتباطی بستگی دارد (بلند و دیگران^۱، ۲۰۰۲).

سالبرگ^۲ (۲۰۰۷)، یکی از اصلی‌ترین عناصر تدریس باکیفیت را چگونگی پاسخ‌دهی فراگیران نسبت به عملکرد مدرس و در مجموع تعامل مؤثر میان مدرس و فراگیر بر می‌شمارد. بر این اساس، برقراری ارتباط مؤثر نقش کلیدی در تدریس کارآمد دارد و میزان موفقیت مدرس را می‌توان از کیفیت ارتباط او با فراگیران ارزیابی کرد (کل و چان^۳، ۱۹۹۴). از سوی دیگر، عامل اصلی موفقیت فراگیران در کلاس‌های درس نیز به چگونگی ارتباط معلمان با آنان بستگی دارد (ریان و کوپر^۴، ۲۰۰۰؛ پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸) و می‌توان گفت اغلب نگرش‌های منفی، اضطراب و استرس در کلاس از عدم ارتباط مناسب فراگیر با مدرس ناشی می‌شود (پکران^۵، ۲۰۱۴).

مدرس توانا با بهره‌گیری از شیوه‌های تدریس خلاقانه و بالابردن قدرت تفکر فراگیر تلاش می‌کند تدریس خود را جذاب ساخته و ارتباط میان خود و فراگیر را استحکام بخشد. در چنین محیط آموزشی، با افزایش توانایی‌های ارتباطی فراگیر

1. Bland, Wersal, VanLoy, & Jacott

2. Sahlberg

3. Cole & Chan

4. Ryan & Cooper

5. Pekrun

فرصت خودابرازگری^۱ و بیان عقیده پیدا می‌کند و این عوامل می‌تواند به افزایش عزت نفس و اعتماد به نفس در او منجر شود. افزون بر این، فراهم آوردن محیط مناسب کلاسی هوش هیجانی^۲ فراگیران را افزایش می‌دهد و به آن‌ها در کاهش و کنترل اضطراب و بهبود مهارت‌های بین‌فردی کمک می‌کند (حسینی، پیش‌قدم و ناوری، ۲۰۱۰).

اشمیت^۳ (۱۹۹۵) معتقد است برای اینکه فرایند یادگیری اتفاق بیفتد مدرس باید قادر باشد توجه زیادی از فراگیر را در کلاس درس به خود معطوف سازد. چنانچه فراگیر به مدرس توجه کافی مبذول دارد، به گفته‌های او واکنش دوسویه نشان می‌دهد و ارتباط مؤثر شکل می‌گیرد. یکی از عواملی که می‌تواند نقش بسزایی در جلب توجه فراگیر داشته باشد برانگیختن هیجانات مثبت^۴ و عواطف آنان در محیط کلاس است. هیجانات فرد در اشتیاق به یادگیری^۵، انگیزه^۶ و خلاقیت^۷ او تأثیر زیادی دارند (پکران، ۲۰۱۴) و برآیند این عوامل برقراری ارتباط مؤثر مدرس و فراگیر خواهد بود. روش‌های تدریس ملال‌آور و سنتی تنها موجبات دلزدگی و بی‌علاقگی فراگیران را فراهم می‌سازند (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۶). در این شیوه‌های تدریس، مدرس تنها محور کلاس است و معمولاً رابطه دوسویه مؤثری میان او و فراگیران صورت نمی‌گیرد؛ زیرا همواره قدرت کلاس در دست اوست و فراگیران در این شرایط افرادی محدود و منفعل‌اند که فرصت تمرین مهارت‌های ارتباطی را ندارند. زیرا این گونه شیوه‌های تدریس عموماً به صورت نظری^۸ انجام می‌شوند و به جای کاربرد بیشتر حفظیات و یادگیری طوطی‌وار^۹ مد نظر است (تئو و ونگ^{۱۰}، ۲۰۰۰).

1. self-disclosure
2. emotional intelligence
3. Schmidt
4. positive emotions
5. willingness to learn
6. motivation
7. creativity
8. theoretical
9. rote learning
10. Teo & Wong

مدرس موفق فردی است که با آگاهی از اهداف آموزشی محیط کلاس را به محیطی تأثیرگذار و شاد تبدیل می‌سازد و تلاش در برقراری ارتباط دوسویه دارد. وی در مدت زمان تدریس همواره ارتباط میان خود و فراگیران در کلاس را ارزیابی می‌کند و سعی در رفع موانع ارتباطی می‌نماید. در چنین شرایطی مدرس با در نظر گرفتن شرایط محیطی و عاطفی تلاش می‌کند میزان هیجانات مثبت فراگیر را ارتقا دهد و زمینه رشد زبانی او را فراهم کند. چنانچه وی قادر باشد مطالب درسی را به گونه‌ای ارائه کند که برای فراگیران جذاب و لذت‌بخش باشد، مطالب بهتر در حافظه بلندمدت^۱ آنان تثبیت خواهد شد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸). در این مسیر، جو کلاس و تجربه هیجانی فراگیر نقش کلیدی در میزان یادگیری او دارد. یکی از راه‌هایی که می‌تواند به تحریک هیجانات مثبت فراگیران کمک کند، استفاده از حواس پنج‌گانه^۲ در تدریس است. مدرسان می‌توانند با ایجاد ارتباط هیجانی مطلوب و تأثیرگذاری بر حواس، توان یادگیری فراگیر را افزایش دهند. بنابراین، با توجه به اهمیت ارتباط مؤثر بین مدرس و فراگیر و نقش آن در اثربخشی فرایند یاددهی و یادگیری، در این جستار «آموزش هیجانی‌محور»^۳ که مبتنی بر حس و هیجان است، بررسی می‌شود. هیجانی^۴ (پیش‌قدم، ۲۰۱۵) مفهومی نوین در روان‌شناسی آموزش است که از تلفیق دو واژه «هیجان» و «بسامد»^۵ به دست آمده و اشاره به هیجاناتی دارد که در نتیجه استفاده از حواس مختلف حاصل می‌شوند (پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۲). براساس این الگوی آموزشی و با در نظر گرفتن میزان حواس فراگیر، مدرس به عنوان فردی حس‌آگاه^۶ (پیش‌قدم، ۲۰۱۶) و حس‌محور^۷ (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸) در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند با تصمیم‌گیری در مورد میزان و چگونگی درگیری حواس او، از

1. long-term memory

2. five senses

3. Emotioncy Based Education (EBE)

4. emotioncy

5. frequency

6. envolver

7. transvolver

تکنیک‌های تدریس مربوط به هر یک در ایجاد ارتباط مؤثر بهره ببرد (پیش‌قدم، مکی و محتشم، ۲۰۱۸؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۹). از این رو، هدف از جستار حاضر معرفی نقش‌های حس‌آگاهی و حس‌حرکی مدرس در راستای کمک به تسهیل یادگیری مواد آموزشی و برقراری ارتباط مؤثر است که تحت عنوان الگوی ارتباطی مد نظر قرار می‌گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به اهمیت برقراری ارتباط مؤثر مدرس و فراگیر در امر تدریس و یادگیری مطالب آموزشی، تاکنون پژوهش‌های متعددی در بررسی عوامل مؤثر انجام شده‌اند که در زیر به تعدادی از آنان اشاره می‌شود:

نیلسون و لوربر^۱ (۲۰۰۹) بر اهمیت وجود ارتباط مؤثر میان مدرس و فراگیر تأکید می‌کنند و معتقدند این ارتباط محیطی ایمن برای فراگیران فراهم می‌سازد که عاری از هر گونه احساس منفی، اضطراب و نگرانی است. در چنین محیطی فراگیران برای یادگیری مطالب انگیزه دارند و اطلاعات یادگرفته‌شده را به‌خوبی به یاد می‌آورند. بر این اساس، مدرس و چگونگی تدریس او نقش مهمی در یادگیری مطالب درسی ایفا می‌کند (آینی^۲، ۲۰۱۱). مازر^۳ (۲۰۱۳) نیز معتقد است چنانچه فراگیران فعالیت‌های کلاسی را معنادار بدانند و از ارتباط با مدرس و هم‌کلاسی‌های خود لذت ببرند، مطالب آموزشی را بهتر یاد خواهند گرفت. این فراگیران هیجان مثبت‌تری در محیط کلاسی تجربه می‌کنند، میزان علاقه آنان به مطالب آموزشی بیشتر است و با انرژی بیشتری در کلاس حضور می‌یابند (مازر، ۲۰۱۲). چنین مدرسی تسهیل‌کننده جریان تدریس است و میزان یادگیری فراگیران را ارتقا می‌دهد (تابیند، اگیلی و بانی^۴، ۲۰۱۱). پانتا^۵ (۱۹۹۹) معتقد است چنانچه فراگیران رابطه صمیمی با

1. Nielson & Lorber

2. Ayeni

3. Mazer

4. Tabind, Ageely, & Bani

5. Pianta

مدرس خود تجربه کنند وی را در نقش فردی حامی می‌پندارند که از آن‌ها در فرایند یادگیری حمایت می‌کند و یادگیری را تسهیل می‌سازد.

فرایمی‌یه و هوسر^۱ (۲۰۰۰) میزان مهارت مدرس را با انگیزه فراگیران مرتبط می‌دانند و معتقدند ابهام در سخن‌گویی مدرس می‌تواند به‌عنوان مانع ارتباطی جدی در امر تدریس به‌شمار آید. دیویس^۲ (۲۰۰۳) نیز بر این امر صحنه می‌گذارد و اذعان دارد روابط بین استاد و دانشجو عامل بسیار مهمی در راستای انگیزش یادگیری به‌حساب می‌آید. چنانچه رفتارهای ارتباطی مدرس با فراگیر به‌صورت حمایتی و در راستای تشویق او صورت گیرد منجر به افزایش اثربخشی آموزش خواهد شد (وبلز، برکل‌مان و هوی‌مایزر^۳، ۱۹۹۱). در این محیط، فراگیران مشتاقانه در فعالیت‌های آموزشی مشارکت می‌کنند و مشارکت فعالانه آنان در فرایندهای کلاسی موجب تقویت سطوح عمیق‌تر تفکر و تسهیل یادگیری می‌گردد (هاکاسورن و همکاران^۴، ۲۰۱۱).

کیل^۵ (۱۹۹۱) معتقد است روش تدریس مدرس نقش مهمی در ایجاد ارتباط دارد و مدرس هنگامی می‌تواند در ارتباط خود با فراگیران نتیجه‌ای قابل توجه کسب کند که شیوه تدریسی ترغیب‌کننده و متناسب با راهبردهای یادگیری آنان داشته باشد. شعاری‌نژاد (۱۳۸۰) این شیوه تدریس را زمانی مؤثر می‌داند که فراگیر را به تفکر خلاق و انتقادی وا دارد. در چنین تدریسی، مدرس بر تفکر منطقی، تسلط و مهارت مطلوب در آموختن و راهنمایی فراگیران برای چگونگی پژوهش تأکید دارد.

در پژوهشی دیگر، بیابانگرد (۱۳۸۴) انتقال واضح و شفاف اطلاعات را یکی از جنبه‌های مهم ارتباط مؤثر می‌داند و معتقد است استفاده صحیح از کلمات کلیدی و بیان مجدد و بررسی درک مطلب فراگیران، استفاده صحیح از قواعد دستوری،

1. Frymie & Houser

2. Davis

3. Wubbels, Brekelmans, & Hooymayers

4. Hackathorn, Solomonb, Blankmeyerb, Tennialb, & Garczynski

5. Kyle

صحبت کردن با سرعت مناسب، صریح و روشن بودن مطالب درسی از جمله راهبردهای مناسب در برقراری ارتباط کارآمد است.

همان گونه که مشاهده می شود اغلب پژوهش های صورت گرفته در زمینه مهارت های ارتباطی مدرس با فراگیر، به بررسی عوامل مهم در ایجاد ارتباط مؤثر پرداخته اند. باید توجه داشت که در برقراری ارتباط مؤثر، عوامل روان شناختی مانند هیجانات و حواس فراگیر نیز از اهمیت زیادی برخوردارند. در فرایند تدریس، زبان مدرس می تواند با هیجانات درآمیخته باشد؛ یعنی واژگان و عبارات زبانی که او استفاده می کند می توانند بار هیجانی^۱ متفاوتی داشته باشند که «زباهیجان»^۲ (زبان+هیجان) نامیده می شوند (پیش قدم و ابراهیمی، زیرچاپ). زباهیجان ها در ارتباط از چنان اهمیتی برخوردارند که بر درک و شناخت افراد نسبت به یک پدیده، مفهوم سازی^۳ و تفسیر فرهنگی آنان تأثیرگذارند. یعنی هیجانات واژگان به شناخت انسان جهت می دهند و نمی توان در بررسی زبان افراد جامعه و تعاملات آنان نقش روان شناختی هیجانات را نادیده گرفت (پیش قدم و همکاران، زیرچاپ) و این مهم در تدریس نیز به عنوان یک فرایند ارتباطی باید مد نظر قرار گیرد.

بر این اساس، با توجه به خلأ پژوهشی در زمینه بررسی نقش هیجان های حسی در برقراری ارتباط مؤثر در ادامه به معرفی الگوی آموزشی مبتنی بر حس و هیجان (الگوی آموزش هیجاند محور) و بررسی نقش آن در ایجاد ارتباط مؤثر و میزان یادگیری فراگیران پرداخته می شود.

۳. الگوی آموزش هیجاند محور

از آنجا که هیجانات و عواطف فراگیر نقش مهمی در روابط درون کلاسی با مدرس و هم کلاسی ها ایفا می کنند و بر اشتیاق به یادگیری او اثر می گذارند و از آنجا که نحوه پردازش حسی هیجانی افراد رفتار آنان را نیز دستخوش تغییر می کند

1. emotional load

2. emoling

(گرینسپن^۱، ۱۹۹۷) و بر قصد، نیت و موضوع‌گیری گوینده و مخاطب در مکالمه اثر بسزایی دارد (پیش‌قدم و همکاران، زیرچاپ)، می‌توان گفت کیفیت تعاملات هیجان‌حسی فراگیر با مدرس تعیین‌کننده کیفیت یادگیری اوست. از این منظر، کلاس درس را می‌توان محیط هیجانی و عاطفی به‌شمار آورد که در آن هیجان، توجه فرد را کنترل می‌کند و بر انگیزش او برای یادگیری و برقراری ارتباط کارآمد اثر می‌گذارد. لازم به ذکر است که حواس در این فرایند نقش قابل توجهی ایفا می‌کنند. پیش‌قدم (۲۰۰۹) اذعان دارد در کلاس‌هایی که روابط هیجانی مورد توجه قرار می‌گیرند، فراگیران موفق‌ترند و فرایند یادگیری با سرعت بیشتری اتفاق می‌افتد.

یکی از عوامل مهمی که به تولید هیجان فراگیر در کلاس درس کمک بسزایی می‌کند، به‌کارگیری حواس بیشتر او در محیط کلاسی است. استفاده از حواس مختلف (بینایی، شنوایی، لمسی، چشایی و بویایی) در یادگیری باعث می‌شود که فراگیران مشتاقانه‌تر وارد تعامل شوند و آنچه می‌آموزند، برای مدت‌زمان طولانی‌تری در ذهنشان باقی بماند (بینز^۲، ۲۰۰۸؛ نقل در ابراهیمی، ۱۳۹۶).

از این رو، با توجه به اهمیت نقش حواس و هیجان در یادگیری، پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری (۱۳۹۲) با الهام از دیدگاه روان‌شناختی تحولی تفاوت‌های مبتنی بر ارتباط^۳ که هیجان‌ها را پایه و اساس تحول یادگیری می‌داند (گرینسپن و ویدر^۴، ۱۹۹۸)، مفهوم «هیجامد» را عنوان کرده‌اند. این مفهوم معتقد است چنانچه موضوع آموزشی دارای درجه بالاتری از هیجان حسی برای فراگیر باشد، یادگیری آن راحت‌تر است. پیش‌قدم (۲۰۱۵) برای درک بهتر تفاوت حسی هیجانی افراد نسبت به تجربه موضوعات متفاوت، میزان هیجامد آنان را در شش سطح در نظر می‌گیرد که به‌ترتیب عبارت‌اند از: هیجامد تهی^۵ (۰)، هیجامد شنیداری^۶ (۱)، هیجامد دیداری^۷

1. Greenspan

2. Baines

3. DIR/ Developmental, individual differences, relationship-based

4. Greenspan & Weider

5. null emotioncy

6. auditory emotioncy

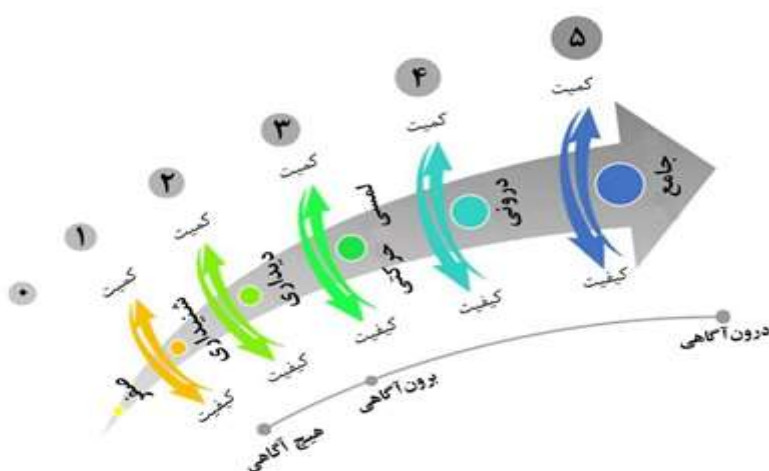
7. visual emotioncy

(۲)، هیج‌آمد لمسی حرکتی^۱ (۳)، هیج‌آمد درونی^۲ (۴) و هیج‌آمد جامع^۳ (۵). این شش سطح در زیرمجموعه سه سطح کلی هیج‌آگاهی^۴ (تهی)، برون‌آگاهی^۵ (شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی) و درون‌آگاهی^۶ (درونی و جامع) قابلیت دسته‌بندی دارند.

در مرحله هیج‌آگاهی (تهی) تجربه فراگیر نسبت به موضوع درسی صفر است و وی هیچ‌گونه دانش پیش‌زمینه‌ای^۷ نسبت به آن ندارد. با افزایش میزان تجربه به‌صورت شنیداری، فراگیر می‌تواند وارد مرحله برون‌آگاهی شده و هیج‌آمد شنیداری را کسب کند. چنانچه به تجربه شنیداری او تجربه آموزشی دیداری نیز اضافه شود، هیج‌آمد وی به سطح دیداری رسیده است. مدرس در مرحله بعدی تدریس خود می‌تواند از اشیا در آموزش نیز بهره بگیرد و تدریس خود را عینی‌تر سازد. در این مرحله با درگیری حواس شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی می‌تواند فراگیر را به سطح هیج‌آمد لمسی حرکتی برساند. در تمامی این سه مرحله، تجربه هیجانی فراگیر از نوع هیجانات دور^۸ است و او موضوع درسی را مستقیم تجربه نکرده است (پیش‌قدم، ابراهیمی و شکیبائی، ۱۳۹۷). مدرس می‌تواند در مرحله بعدی تدریس خود، امکان تجربه مستقیم موضوع را برای فراگیر فراهم سازد؛ یعنی فراگیر قادر خواهد بود خود از نزدیک با موضوع مورد بحث مواجه شود یا آن را به‌صورت عملی و کاربردی انجام دهد. در نهایت مدرس می‌تواند تدریس خود را با دادن تکلیف درسی به فراگیر به پایان برساند. پرواضح است که در دو مرحله پایانی به دلیل درگیری حواس بیشتر از فراگیر و امکان آوردن تجربه هیجان نزدیک^۹ موضوع، درک او به مرحله درون‌آگاهی می‌رسد و میزان یادگیری افزایش می‌یابد. در این نوع شیوه آموزشی فراگیر با کمک مدرس از سطح صفر با تجربه پلکانی هیجانی

1. kinesthetic emotionncy
2. inner emotionncy
3. arch emotionncy
4. avolvement
5. exvolvement
6. involvement
7. background knowledge
8. distal emotion
9. proximal emotion

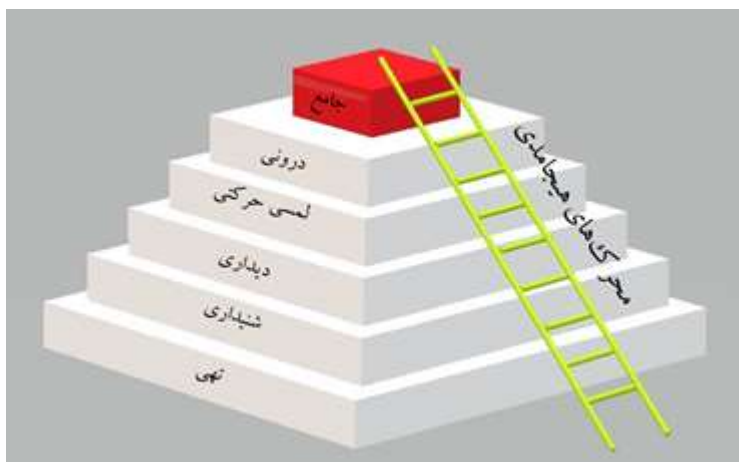
به صورت شنیداری، دیداری، لمسی، درونی و جامع به سطح پایانی که هیجامد جامع است، دست یافته و میزان تجربه هیجانی و حواس او نیز سلسله مراتبی افزایش داشته است (پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائی، ۱۳۹۸؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۷). سطوح چندگانه هیجامد را می توان به طور خلاصه در شکل ۱ مشاهده کرد:



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

لازم به ذکر است در شکل ۱ مؤلفه های حس و هیجان کیفیت و مؤلفه بسامد (میزان تجربه فراگیر) و کمیت هر یک از سطوح هیجامد (شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی، درونی و جامع) را نشان می دهند که فراگیر باید این الگوی سلسله مراتبی را به صورت پلکانی طی کند تا به درونی سازی کامل اطلاعات درسی دست یابد. مدرس می تواند برای رساندن فراگیر به سطوح بالای هیجامدی از تکنیک های آموزشی خلاقانه استفاده کند و آنان را در رساندن به این سطوح یاری رساند. محرک های هیجامدی^۱ در شکل ۲ قابل مشاهده است:

1. trans-emotioncy



شکل ۲. محرک‌های هیجانی^۱

پیش‌قدم (۲۰۱۶الف) اذعان دارد رابطه مستقیمی میان اشتیاق به تعامل^۲ و سطوح هیجانی وجود دارد. از این منظر، می‌توان گفت هرچه سطح هیجانی فراگیر بالاتر باشد، میزان اشتیاق به تعامل او با مدرس نیز بالاتر خواهد بود. بنابراین، فراگیران درون‌آگاه بیشتر از آن‌هایی که برون‌آگاه هستند، به برقراری تعامل و ارتباط تمایل نشان می‌دهند. از این رو، مدرس باید از تکنیک‌های تدریسی استفاده کند که با درگیری حواس بیشتر میزان هیجان بیشتری را در فراگیران تولید کند و آنان را به سطوح درون‌آگاهی برساند که در ادامه بدن‌ها پرداخته می‌شود.

۴. مدرس به‌عنوان فردی حس‌آگاه و حس‌محرك

همان‌گونه که اشاره شد، مدرس باید با استفاده از محرک‌های هیجانی تلاش کند فراگیر را از سطح هیجانی تهی (هیچ‌آگاهی) به سطح هیجانی جامع (درون‌آگاهی) برساند. هرچه در این راه موفق‌تر عمل کند میزان یادگیری فراگیر بیشتر خواهد بود و ارتباط مؤثرتری میان مدرس و فراگیر شکل خواهد گرفت (خرم، ۲۰۱۷). در چنین شرایطی مدرس تصمیم می‌گیرد به چه موضوعات درسی در کلاس بپردازد. پیش‌قدم

1. Adapted from Khorram. O. (2017)

2. Willingness to communicate (WTC)

(۲۰۱۶ب) مدرسان را افرادی حس‌آگاه در نظر می‌گیرد که قدرت تصمیم‌گیری در مورد چگونگی ارائه مطالب آموزشی را دارند. به این معنی که مدرس می‌تواند تصمیم بگیرد فراگیران را در حالت هیج‌آمد تهی نگه دارد و اصلاً در مورد مطلبی صحبت نکند (هیچ‌آگاهی). از سوی دیگر، ممکن است تصمیم بگیرد فراگیران را به هیج‌آمدهای شنیداری، دیداری و حرکتی برساند (برون‌آگاهی). در بالاترین مرحله، مدرس تصمیم می‌گیرد فراگیران به هیج‌آمدهای درونی و جامع دست یابند (درون‌آگاهی) (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

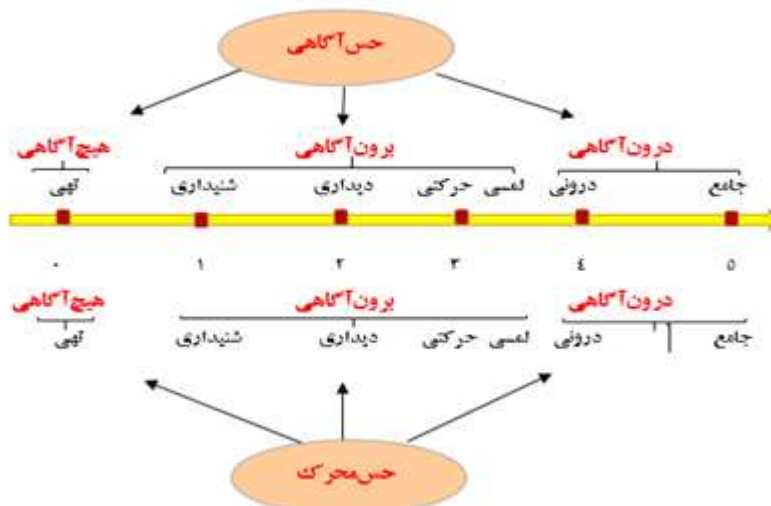
در تدریس به صورت سستی که مطالب بر پایه تکرار و تقلید و به صورت شنیداری صورت می‌گیرد، مدرس فراگیران را در سطح برون‌آگاهی نگاه می‌دارد. چنانچه تصمیم بگیرد از شیوه‌های خلاقانه که به درگیری حواس بیشتر منجر می‌شود، بهره گیرد، فراگیران به سطح درون‌آگاهی رسیده و مطالب در حافظه بلندمدت آنان بهتر نهادینه‌سازی می‌شوند. از این رو مدرس باید در محیط کلاس فردی حس‌آگاه باشد و بداند در چه زمانی فراگیران را هیچ‌آگاه، برون‌آگاه و درون‌آگاه کند (پیش‌قدم، مکی‌آبادی و محتشم، ۲۰۱۸؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۹). در چنین شرایطی مدرس برای هیج‌آمدهای فراگیر شخصاً وارد عمل شده و به او در رسیدن به هیجان مطلوب به عنوان تصمیم‌گیرنده یاری می‌رساند.

نقش مدرس می‌تواند از حس‌آگاه نیز فراتر رفته و به حس‌محرك تبدیل شود. مدرس حس‌آگاه فردی است که در کنار فراگیر حضور مستمر دارد و دست او را در بالارفتن از پلکان هیج‌آمدی می‌گیرد. در مقابل، مدرس حس‌محرك فردی است که فراگیر را تشویق می‌کند تا خود از پلکان هیج‌آمد بالا برود و در واقع تسهیل‌کننده^۱ فرایند دستیابی به هیج‌آمد جامع است و نقش انگیزشی ایفا می‌کند. در چنین شرایطی، مدرس نقش تحریک‌کننده حواس فراگیر را بر عهده دارد. وی از تکنیک‌های تدریس هیجان‌انگیز و خلاقانه استفاده می‌کند اما اختیار بالارفتن از پلکان هیج‌آمد بر عهده

1. emotionalization

2. facilitator

فراگیر است و این اختیار را دارد که تصمیم بگیرد از این پلکان بالارود یا خیر (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸). خلاصه نقش مدرس به‌عنوان فردی حس‌آگاه و حس‌محرك در شکل ۳ قابل مشاهده است:



شکل ۳. نقش مدرس به‌عنوان حس‌آگاه و حس‌محرك (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸)

پرواضح است که مدرسی می‌تواند به‌صورت موفق عمل کند که از هر دو تکنیک حس‌آگاهی و حس‌محركی در مواقع لزوم بهره‌برد و هم به‌صورت عملی و در صحنه به هیجان‌دافزایی فراگیران کمک کند و هم شرایطی را به‌صورت انگیزشی برای آنان فراهم سازد تا خود سطوح هیجان‌افزایی را طی نمایند.

۵. معرفی الگوی ارتباطی مؤثر مدرس و فراگیر

با توجه به اهمیت هیجانات و حواس در تدریس، مدرس باید محیط تدریس را مملو از عناصری کند که حواس پنج‌گانه فراگیران را مستقیم یا غیرمستقیم درگیر کند؛ زیرا پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که استفاده از حواس پنج‌گانه در آموزش باعث بهبود عملکرد مغز می‌شود (شمس و سیتز^۱، ۲۰۰۸) و این امر از اضطراب فراگیران

1. Shams & Seitz

در فرایند تدریس می‌کاهد. در حقیقت، مدرس باید از تکنیک‌های آموزشی‌ای استفاده کند که انگیزه و هیجان بیشتری در فراگیران ایجاد می‌کنند؛ زیرا چنانچه فراگیران در فرایند آموزش هیجان مثبتی داشته باشند، هورمون اکسی‌توسین ترشح شده و اطلاعات به حافظه کاری^۱ فرستاده می‌شوند و پس از تجزیه و تحلیل به حافظه بلندمدت انتقال می‌یابند (طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸).

بر این اساس، با توجه به نقش حس‌آگاهی و حس‌حرکی مدرس در کلاس درس، نگارندگان با توجه به آموزش هیجانی‌محور در ادامه به معرفی تکنیک‌های مربوط به هر نقش برای برقراری ارتباط مؤثر می‌پردازند و از آن به‌عنوان الگوی ارتباطی مؤثر یاد می‌کنند.

در الگوی ارتباطی مؤثر، جهت یادگیری مؤثر مطالب و براساس نقش مدرس در ارتباط با فراگیر می‌توان ارتباط را به دو دسته ارتباط مرکز^۲ و پیراارتباط^۳ تقسیم کرد. منظور از تکنیک‌های مرکزی آن‌هایی هستند که مدرس به‌طور مستقیم استفاده می‌کند تا به مقوله هیجانی‌افزایی در فراگیر بپردازد. در چنین شرایطی، ارتباط مدرس با فراگیر مستقیم صورت می‌پذیرد. در پیراارتباط، مدرس به‌صورت غیرمستقیم در صحنه حضور دارد. به عبارت دیگر، نقش وی بیشتر انگیزشی است و او بیشتر صحنه‌آراست تا صحنه‌گردان کلاس. بنابراین، ارتباط وی با فراگیر در مرحله حس‌حرکی بیشتر از نوع پیراحواس است.

از سوی دیگر، چنانچه براساس آموزش هیجانی‌محور دو مؤلفه حس و هیجان را نیز در تدریس مؤثر بدانیم براساس استفاده مستقیم یا غیرمستقیم مدرس از حواس فراگیر در یادگیری، نیز می‌توانیم قائل به وجود حواس مرکز^۴ و پیراحواس^۵ باشیم. در تکنیک‌های مرکزی مدرس به‌صورت حس‌آگاه و به‌طور مستقیم حواس فراگیر را درگیر می‌کند تا او بتواند خود را از پلکان هیجانی بالا بکشد. در مقابل، در

-
1. working memory
 2. centri-communicative
 3. peri-communicative
 4. centri-sense
 5. peri-sense

تکنیک‌های پیراحواس، مدرس به صورت حس محرک و به طور غیرمستقیم حواس فراگیر را تحریک می‌نماید تا وی خود به سطوح بالای هیجانی دست یابد.

شیوه تدریس مدرس در حواس مرکز برای برقراری ارتباط مرکزی با فراگیر به این صورت خواهد بود که وی ابتدا در مورد مطلب آموزشی که قصد دارد به فراگیر انتقال دهد، به صورت شنیداری توضیح می‌دهد تا حس شنیداری او درگیر شود. پس از آن با نشان دادن تصاویر مربوط به موضوع یا استفاده از لوح فشرده تصویری، فیلم و انیمیشن، امکان مشاهده تصویری موضوع را برای فراگیر فراهم می‌آورد. در ادامه، برای ملموس شدن بیشتر موضوع وی می‌تواند در صورت امکان ابزار و اشیای مربوط به آن را به کلاس آورده تا فراگیران از نزدیک آن را مشاهده و لمس کنند. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در این شیوه تدریس، حواس پنج‌گانه فراگیر در یادگیری، مستقیم درگیر می‌شوند و او قادر به یادگیری بهینه مطالب خواهد بود. در حقیقت، مدرس با تمرکز بر مدیریت حواس فراگیر، مستقیم با او وارد ارتباط می‌شود و سعی می‌کند به حس‌ورزی و تجربه هیجانی مثبت کمک کند.

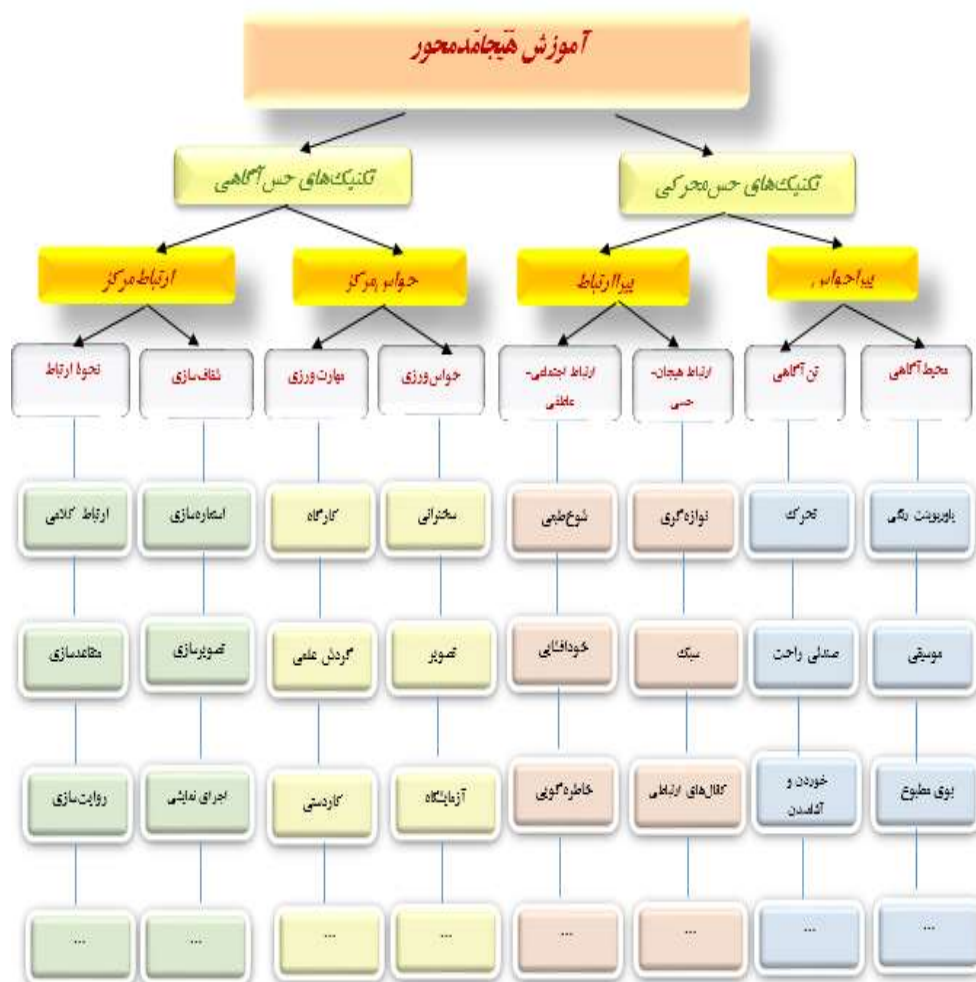
در تدریس به صورت مرکزی، رفتارهای حمایتی مدرس و میزان توجه او به فراگیر به پیامدهای مطلوبی مانند موفقیت تحصیلی، گوش‌سپاری کارآمد در حین ارائه مطالب، کاهش فشارهای روانی و رفتاری، مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، افزایش ساعات مطالعه، ایجاد رابطه گرم و صمیمی و ایجاد انگیزه در کسب موفقیت منجر خواهد شد (ملفت و خیر، ۱۳۹۱).

از سوی دیگر، تدریسی را می‌توان موفق دانست که از سطح نظری خارج شده و به سطح عملی و کاربردی^۱ نزدیک شود. در چنین شرایطی، بهتر است مدرس نقش تسهیل‌کننده و انگیزشی داشته باشد و عمده کار کلاسی را به فراگیر واگذار کند؛ بنابراین، تسلط به تکنیک‌های پیراحواس برای ارتباط مؤثر نیز از ضروریات تدریس است.

لازم به ذکر است براساس میزان درگیری حواس در یادگیری، دو آموزش حواس افزوده^۱ و حواس کاسته^۲ توسط پیش قدم (۲۰۱۸) معرفی شده‌اند. در آموزش حواس افزوده، تلاش بر این است که حواس بیشتری از فراگیران درگیر شوند. در مقابل، آموزش حواس کاسته، تنها به یادگیری مطالب توسط فراگیر اکتفا کرده و میزان درگیری زیاد از حواس در آن مد نظر نیست. بر این اساس، از آنجا که در ارتباط مرکزی بیشتر یادگیری بهینه مطالب مد نظر است و مدرس تنها از کلام و حس شنیداری برای تفهیم مطالب بهره می‌گیرد، می‌توان آن را از جنس آموزش حواس کاسته دانست. در مقابل، تکنیک‌های حس مرکزی از جنس حواس افزوده‌اند و تأکید بر استفاده از تمام حواس در یادگیری دارند. الگوی ارتباطی مؤثر به صورت خلاصه در شکل ۴ آمده است.

1. thick-slice sensory

2. thin-slice sensory



شکل ۴. الگوی ارتباطی مؤثر بر اساس نقش حواس

همان گونه که شکل ۴ نشان می‌دهد، نگارندگان تکنیک‌های حس آگاهی را به دو زیرمجموعه ارتباط مرکز و حواس مرکز تقسیم کرده‌اند. در تکنیک‌های ارتباط مرکز، مدرس می‌تواند مطالب را مستقیم ارائه کند. در این مرحله وی می‌تواند برای انتقال

مؤثر مطالب از تکنیک‌های تدریسی مانند ارتباط کلامی^۱، متقاعدسازی^۲ فراگیر و روایتگری^۳ استفاده کند.

در ارتباط کلامی، مدرس باید با مفهوم توانش کلامی^۴ آشنایی داشته باشد و بداند چه کلمه‌ای را کجا، چه زمانی و چگونه به‌لحاظ واژگانی یا دستوری به‌کاربرد تا ارتباط مؤثرتری برقرار گردد (دای و لی،^۵ ۲۰۱۴)؛ بنابراین، نحوه صحبت کردن مدرس با فراگیر و دانستن اصول توانش کلامی برای تعامل با او از جمله مواردی است که می‌تواند ارتباط را مؤثر سازد. در متقاعدسازی، مدرس باید چگونگی متقاعد کردن فراگیران را بداند. در این مرحله وی باید بداند چگونه خردورزی کند، چگونه احساسات افراد را تحریک کند و چگونه با منطق افراد را متقاعد کند. به عبارت دیگر، مدرس باید به فن بیان در متقاعد کردن فراگیران مسلط باشد که همان رعایت اصول سه‌گانه متقاعدسازی^۶ ارسطو (اعتبار گوینده^۷، هیجان شنونده^۸ و منطق^۹) است. اعتبار گوینده، به تسلط و تخصص مدرس درباره موضوع مورد بحث اشاره دارد. هیجان، به تحریک احساسات فراگیر از طریق کلام اشاره دارد که در متقاعدسازی او نقش بسزایی ایفا می‌کند و منطق به وضوح، صحت و ثبات کلام برای متقاعدسازی اشاره دارد (ارسطو، ۲۰۱۰). پرواضح است که مدرس موفق این اصول سه‌گانه در سخنوری را همواره مد نظر قرار می‌دهد.

روایتگری، اشاره به هوش روایی^{۱۰} مدرس دارد که باید بداند چگونه مطالب درسی را روایت کند. رندل^{۱۱} (۱۹۹۹) معتقد است که هوش روایی توانایی تولید و

-
1. verbalization
 2. persuasion
 3. narration
 4. communicative competence
 5. Dai & Li
 6. rhetoric
 7. ethos
 8. pathos
 9. logos
 10. narrative intelligence
 11. Randall

درک روایت است. یعنی مدرس باید آگاه باشد چگونه صحبت خود را آغاز کند، چگونه آن را ادامه دهد و چگونه به پایان برساند. چنانچه فرایند ارائه مطالب درسی را بسان یک روایت در نظر بگیریم، مدرسی که به هوش روایی مسلط باشد توانایی خلاصه کردن مطالب و نحوه مواجهه با مشکلات را می داند و آگاه است که چگونه مطالب را اولویت بندی کند (پی رنگ داستان^۱). تصویرهای ذهنی که در حافظه فراگیران شکل می گیرند مهم اند (شخصیت پردازی^۲) و مدرس همواره باید ارتباط منطقی بین رویدادها، دلایل و عواقب را مد نظر قرار داشته باشد (روایتگری). از این منظر، فرایند تدریس را می توان ژانر و رویدادی مشخص در نظر گرفت که به دنبال یکدیگر اتفاق می افتند (ژانرسازی^۳) تا فراگیران توانایی تشخیص مطالب و تم تدریس را داشته باشند (تم سازی^۴).

یکی دیگر از تکنیک های مربوط به ارتباط مرکز، شفاف سازی^۵ مطالب برای فراگیر است. چنانچه مدرس قادر باشد مطالب را مستقیم و بدون ابهام به فراگیر آموزش دهد، مطالب بهتر در حافظه او نهادینه خواهند شد. تکنیک هایی که در این مرحله می توان در نظر گرفت توضیح بیشتر مطالب درسی با استعاره سازی^۶، تصویر سازی^۷ یا اجرای آن به صورت نمایش^۸ است. منظور از استعاره سازی این است که مدرس باید هوش استعاری^۹ داشته باشد و در تدریس، از تشبیه و مثال برای واضح تر کردن گفته استفاده کند. وی باید بداند هنگامی که مطالب دشوارند، چگونه از تشبیه ها و استعاره ها و مثال های به موقع برای ملموس کردن موضوع و ساده سازی مطالب استفاده کند.

-
1. emplotment
 2. characterization
 3. genre-ation
 4. thematization
 5. clarification
 6. metaphorization
 7. visualization
 8. demonstration
 9. metaphorical intelligence

گاهی مدرس هنگامی که به موضوع تدریس مستقیم دسترسی ندارد و نمی تواند موضوع را از نزدیک تجربه کند، از فراگیران می خواهد از قوای تخیل خود برای تصویرسازی بهره گیرند و به تصویرسازی ذهنی می پردازد؛ بنابراین، توانایی ایجاد تصویرهای ذهنی مناسب یکی دیگر از راه های برقراری ارتباط مؤثر است. تصویرسازی های ذهنی به پرورش خلاقیت فراگیران کمک زیادی می کنند و از جمله مواردی هستند که باید مد نظر قرار بگیرند.

اجرای نمایشی، توضیح مطالب درسی با کمک زبان بدن^۱ و بهره بردن از اعضای بدن نظیر دست، پا و سر است. یعنی افزون بر کلام، با استفاده از ایما و اشاره و حرکات اعضای بدن، مدرس بتواند مفهومی را بهتر توضیح دهد. استفاده از توضیحات غیرکلامی در کنار توضیحات کلامی باعث می شود تأثیرپذیری فراگیر از مدرس افزایش یابد. همان گونه که مشاهده می شود در تمامی تکنیک های اشاره شده فوق، مدرس مستقیم با فراگیران در ارتباط است و بر میزان یادگیری آنان اثر می گذارد.

چنانچه مدرس در تدریس حواس چندگانه فراگیر را نیز مستقیم درگیر کند، باید به تکنیک های حواس مرکز حس آگاهی در برقراری ارتباط مؤثر توجه داشته باشد. نگارندگان این تکنیک ها را به دو دسته مهارت ورزی^۲ و حواس ورزی^۳ تقسیم کرده اند. مدرس می تواند تدریس خود را با توجه به اهمیت آموزش حواس افزوده و نقش حواس در تثبیت مطالب در مغز، عملی و در کارگاه های آموزشی انجام دهد یا فراگیران را به گردش های علمی ببرد. در تعدادی از موضوعات که قابلیت اجرا به صورت کاردستی دارند، شبیه سازی و درست کردن ماکت های آموزشی می تواند توان یادگیری فراگیران را افزایش دهد. در این شیوه ارتباطی، از آنجا که فراگیران در سطوح بالای هیجانی (هیجانی درونی) قرار می گیرند، درگیری حواس (شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی) در آنان بیشتر است و توان یادگیری ارتقا می یابد. مدرس با

1. body language

2. skill development

3. sensory enrichment

آماده‌سازی امکانات کمک‌آموزشی مانند فراهم کردن شرایط سخنرانی برای فراگیر، فراهم کردن تصاویر مرتبط با موضوع و بردن آن‌ها به مکان‌هایی مانند آزمایشگاه به فراگیران در حواس‌ورزی و درگیری حس بیشتر در یادگیری کمک می‌کند و انتظار می‌رود با درگیری حواس بیشتر هیجان مثبت زیادتری تولید شده و ارتباط مؤثرتری شکل بگیرد.

افزون بر تکنیک‌های حس‌آگاهی، تکنیک‌های آموزشی حس‌محركی نیز در برقراری ارتباط مؤثر اهمیت بسزایی دارند. این تکنیک‌ها نقش انگیزشی داشته و به فراگیر کمک می‌کنند علاقه بیشتری به فرایند تدریس مدرس نشان داده و در جریان تدریس بیشتر درگیر شود. در تکنیک‌های مربوط به پیراارتباط، مدرس به صورت غیرمستقیم در ارتباط مؤثر نقش ایفا می‌کند. این دسته از تکنیک‌ها به دو زیرمجموعه ارتباط اجتماعی عاطفی^۱ و ارتباط هیجان‌حسی^۲ تقسیم شده‌اند. در ارتباط اجتماعی عاطفی عواملی مانند شوخ‌طبعی^۳ مدرس، خودافشایی^۴ و خاطره‌گویی^۵ از جمله مواردی هستند که فراگیر را غیرمستقیم علاقه‌مند به برقراری ارتباط می‌کنند. شوخی کردن به موقع مدرس در کلاس موجب تلطیف فضای کلاسی خواهد شد و نگرش فراگیران را نسبت به یادگیری مثبت می‌کند (هماچک^۶، ۱۹۷۲). از سوی دیگر، استفاده از شوخی باعث افزایش انگیزش در فراگیران می‌شود و آنان تمایل بیشتری به برقراری ارتباط و یادگیری از خود نشان می‌دهند. رف^۷ (۲۰۰۶) معتقد است شوخ‌طبعی به افراد کمک می‌کند تا با تعارض‌های هیجانی یا عوامل فشارزای بیرونی از طریق اهمیت دادن به جنبه‌های طنزآمیز و سرگرم‌کننده مقابله کنند.

افزون بر شوخ‌طبعی، خودافشاگری مدرس در مقابل فراگیران نیز نقش مهمی در برقراری ارتباط دارد. منظور از خودافشاگری، صحبت مدرس از تجربیات پیشین خود

1. socio-emotional

2. emo-sensory

3. humor

4. self-disclosure

5. memory telling

6. Hamacheck

7. Reff

و در میان گذاشتن تجربیات خوب و بد خود با فراگیران است. این امر باعث می‌شود تجارب به‌خوبی منتقل شود و فراگیران احساساتشان را راحت‌تر با مدرس در میان بگذارند. خاطره‌گویی مرتبط با موضوع درسی نیز از جمله تکنیک‌های مؤثر است. این خاطرات افزون بر آنکه آموزنده هستند، باعث تلطیف فضای کلاس درس می‌شوند.

مدرس‌ان باید به تکنیک‌های ارتباط هیجان‌حسی نیز مسلط باشند. این تکنیک‌ها با در نظر گرفتن عوامل هیجانی و حسی در تدریس به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که هدفشان ارتقای سطح هیجانی فراگیر در اثر درگیری حواس بیشتر است. مدرس باید توانش هیجان‌حسی^۱ داشته باشد، یعنی درجه هیجانی فراگیر را بسنجد و براساس آن شروع به برقراری ارتباط کند و سعی کند وی را به درجه هیجان‌حسی خود برساند تا ارتباط بدون سوء تفاهم ادامه یابد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی، ۱۳۹۸). بر این اساس، استفاده از نوازه^۲ در کلاس، توجه به سبک‌های یادگیری^۳ فراگیران و کانال‌های ارتباطی^۴ به آنان در برقراری ارتباط مؤثر و درگیر کردن فراگیر به‌صورت غیرمستقیم در فضای کلاسی کمک می‌کند. نوازه به رسمیت‌شناختن حضور شاگرد و توجه به او (شیرای^۵، ۲۰۰۶) است که حس خوب دیده‌شدن توسط مدرس را القا می‌کند. برن^۶ (۱۹۸۸) معتقد است تعامل انسان‌ها با یکدیگر مجموعه‌ای از نوازش‌ها است و افراد برای اینکه بتوانند حالت خوب روحی، روانی و جسمی خود را حفظ کنند، به نوازه نیاز دارند. مدرسی که از نوازه‌های مثبت در کلاس درس استفاده می‌کند، احساس و عواطف را در نظر می‌گیرد و انگیزه یادگیری را در فراگیر بالا می‌برد. در چنین شرایطی، فراگیر قادر خواهد بود در موقعیتی آرام و بدون اضطراب به درک محتوای درسی بپردازد. شیوه‌های متفاوتی برای به‌رسمیت‌شناختن حضور شاگردان و

1. emo-sensory competence

2. stroke

3. learning styles

4. channelization

5. Shirai

6. Berne

دیده شدن آنان توسط مدرس وجود دارد. به عنوان مثال، دانستن نام کوچک فراگیران، تشویق آنان به صورت کلامی و غیرکلامی (مانند دست زدن، لبخند زدن، تماس چشمی و غیره) و تشویق قابلیت های مثبت و ایده های آنان باعث خواهد شد فراگیر توسط مدرس مورد توجه قرار گیرد (ایرج زاد، ۲۰۱۵). در این راستا، مدرسانی که صبورند و از کلمه های عاطفی زیاده تری به عنوان نوازه استفاده می کنند، روابط بهتری با فراگیران خود برقرار می کنند و به آنان توجه بیشتری مبذول می دارند (ویگوت^۱، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر، چنانچه مدرس تدریس خود را با توجه به سبک های یادگیری افراد جلو ببرد در آنها احساس بهتری به وجود خواهد آورد. سبک به ترجیحات فردی افراد برای یادگیری اشاره دارد (کسیدی^۲، ۲۰۰۴). بدین صورت که هر یک از آنها ترجیح می دهد به شیوه خاصی اطلاعات ارائه شود و اگر نحوه ارائه اطلاعات با سبک یادگیری آنها هماهنگی داشته باشد، پردازش اطلاعات یادگیری سریع تر و آسان تر خواهد بود. بنابراین، آگاهی مدرسان از سبک های یادگیری به همسوسازی سبک تدریس و سبک یادگیری فراگیران می انجامد و یادگیری را تسهیل می کند. بدین منظور، مدرسان باید منعطف عمل کنند و تمامی سبک های یادگیری را هنگام تدریس در نظر بگیرند و به همه آنها توجه کنند تا انگیزه فراگیران افزایش یابد و یادگیری سرعت گیرد. از آنجایی که افراد با سبک های یادگیری متفاوتی در کلاس درس حضور دارند مدرس می تواند ترکیبی از شیوه های شنیداری، دیداری، لمسی حرکتی و غیره را در کلاس درس به کار ببرد تا فراگیران با سبک های یادگیری متفاوت را اغنا کند.

کانال های ارتباطی به رعایت فاصله مناسب با فراگیر، استفاده از بوی خوش، حرکت در کلاس و نحوه نگاه کردن اشاره دارد (شایسته، پیش قدم و مقیمی، ۲۰۱۹)؛ اینکه مدرس بداند چگونه و کجا باید به افراد دست بزند یا حریم ارتباطی خود را رعایت کند و به او دست نزند یا از چه لهجه ای برای برقراری ارتباط مؤثر استفاده

1. Vygot
2. Cassidy

کند. این کانال‌ها را کانال‌های فرهنگی نیز می‌توان در نظر گرفت که به مسائل فرهنگی و ذائقه فرهنگی فراگیران توجه می‌کند. پرواضح است که توجه به چنین مواردی حس خوشایندی به فراگیر می‌دهد و وی راحت‌تر با مدرس خود وارد ارتباط خواهد شد.

از سوی دیگر عواملی همچون تن‌آگاهی^۱ و محیط‌آگاهی^۲ به‌عنوان تکنیک‌های پیراحواس حس‌محركی نقش مهمی در تولید حواس به‌صورت غیرمستقیم دارند. تن‌آگاهی به استفاده مناسب از بدن در یادگیری اشاره دارد. توجه به وضعیت مناسب بدن فراگیر در وی تولید حس مثبت کرده و او با احساس راحتی در محیط کلاس، ارتباط بهتری برقرار می‌کند (ابراهیمی، ۱۳۹۸)؛ چنانکه ایوانز و گرین^۳ (۲۰۰۶) معتقدند ذهن انسان تحت تأثیر وضعیت بدن وی قرار دارد. یعنی بدن فرد، شناخت او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و این تأثیر اغلب ناخودآگاه است. فراهم آوردن امکان تحرک در فضای کلاس، وجود صندلی‌های نرم و راحت و اجازه خوردن و آشامیدن در کلاس به فراگیران از جمله مواردی است که به فراگیر امکان تجربه خوشایند بدنی می‌دهد. مدرس می‌تواند با بهره‌گیری از این روش، با درگیر کردن هیجانات زبان‌آموز و میزان راحتی وضعیت بدن آن‌ها، فرایند به‌خاطر آوردن مطالب یادگرفته را تسهیل کند.

افزون بر تن‌آگاهی، توجه به محیط و فضای کلاس نیز نقش مهمی در تولید حواس فراگیر به‌صورت غیرمستقیم دارد. استفاده از پاورپوینت‌های رنگی و تصاویر زیبای مربوط به مطالب آموزشی، پخش موسیقی آرام و بدون کلام مرتبط به‌عنوان پیش‌زمینه صدای مدرس و بوی مطبوع در فضا، در فراگیر هیجان مثبت ایجاد کرده و انگیزه او به یادگیری را افزایش می‌دهد. در چنین شرایطی، مدرس باید به فراگیر نوازه حسی^۴ بدهد. نوازه حسی توجه نوازه‌گر به عناصر موجود در محیط برای دادن

1. body-related

2. environment-related

3. Evans & Green

4. sensory stroke

نوازه به پنج حس نوازه گیر است که بهتر است برای ارتقای کیفیت آموزشی در امر تدریس مد نظر قرار بگیرد (پیش قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

۶. نتیجه گیری

در رویکردهای نوین آموزشی می توان نقش پررنگی برای هیجان و انگیزه فراگیران قائل شد. بنابراین، هدف از تدریس نباید صرفاً آموزش صرف مطالب درسی باشد. از آنجایی که درگیر کردن تعداد حواس بیشتر در فرایند آموزش و تولید هیجانات حائز اهمیت است، در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن آموزش هیجانه محور، تکنیک های مربوط به افزایش هیجان حسی معرفی و بررسی شدند. بر این اساس، مدرس می تواند فردی حس آگاه ظاهر شود که مستقیماً در جریان یادگیری فراگیر دخالت دارد و او را به سمت یادگیری هدایت می کند. افزون بر این، وی می تواند نقش حس محرک نیز داشته باشد که با تحریک غیرمستقیم فراگیر او را به سوی یادگیری رهنمون می سازد. هر یک از تکنیک های حس آگاهی و حس محرکی به زیرمجموعه های ارتباط مرکز، حواس مرکز، پیرا ارتباط و پیرا حواس دسته بندی شدند. به نظر می رسد تکنیک های مبتنی بر حواس (حواس مرکز و پیرا حواس) نقش پررنگی در بالابردن میزان هیجانات نسبت به تکنیک های ارتباط مرکز دارند. این تکنیک ها می توانند در نقش محرک های هیجانه در نظر گرفته شوند که فراگیر را می توانند از سطوح پایین هیجانه به سطوح بالای آن برسانند و براساس آن ها میزان یادگیری فراگیر افزایش می یابد (خرم، ۲۰۱۷).

از سوی دیگر، حافظه یکی از اجزای مهم فرایند یادگیری محسوب می شود. وقتی اطلاعات وارد سیستم پردازش انسان می شود، ابتدا در حافظه حسی^۱ که شامل حافظه تصویری و حافظه صوتی است، ثبت می شود. حافظه حسی بخشی از فرایند ادراک است که با دقت، توجه و انگیزه فراگیر رابطه تنگاتنگی دارد. بدین معنا که با فرایند توجه و دقت، اطلاعات از حافظه حسی به حافظه کاری انتقال می یابد و پس از آن با

1. sensory memory

تکرار و مرور ذهنی، اطلاعات به حافظه بلندمدت انتقال یافته و فرایند یادگیری صورت می‌پذیرد (طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸). همسو با پژوهش‌های ابراهیمی (۱۳۹۶)، ابراهیمی و همکاران (۱۳۹۷)، بینز (۲۰۰۸)، پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان (۱۳۹۸)، پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهان (۱۳۹۶)، استفاده از حواس مختلف در یادگیری سبب می‌شود فراگیران آنچه را که می‌آموزند، برای مدت زمان طولانی‌تری در ذهن خود نگه دارند؛ زیرا هرچه تعداد حواس درگیر بیشتر باشد، یادگیری با عمق و موفقیت بیشتری همراه خواهد بود (مونته‌سوری^۱، ۲۰۰۴؛ ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ پیش‌قدم و فیروزیان پوراصفهان، ۱۳۹۶). بنابراین، استفاده از آموزش هیجانی‌محور کمک زیادی به درگیری حواس زیادتر در فراگیر خواهد کرد.

افزون بر این، مغز انسان دارای امواج متفاوتی از قبیل آلفا و بتا است که هر یک از این امواج کارکرد خاصی بر عهده دارند. موج بتا در تمرکز، توجه و تفکر و موج آلفا در خلاقیت، کاهش اضطراب و آرامش ذهنی دخیل هستند (کمپل و همکاران^۲، ۲۰۱۱). بر این اساس، هدف از معرفی فعالیت‌های حواس مرکز و ارتباط مرکز تقویت موج بتا و فعالیت‌های پیراحواس و پیرارتباط افزایش موج آلفا است. این دو موج مکمل یکدیگرند و تعادل میان آن دو باعث افزایش ماندگاری یادگاری در حافظه بلندمدت فراگیر خواهد شد. بنابراین، مدرس باید به هر دو نقش حس‌آگاهی و حس‌حرکی خود در طول فرایند تدریس همواره توجه کند. چنین انتظار می‌رود که توجه به تکنیک‌های حواس مرکز و پیراحواس با به‌وجود آوردن احساسات مثبت در فراگیر به آزادسازی هورمون‌های شادی‌آور دوپامین^۳ و سروتونین^۴ در مغز کمک کنند. در چنین شرایطی، توانایی تقسیم‌کردن میزان توجه فراگیر به مطالب درسی و یادگیری آنان ارتقا می‌یابد (آیزن و اشمیت^۵، ۲۰۰۷؛ طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸).

-
1. Montessori
 2. Campbell, Davalos, McCabe, & Troup
 3. dopamine
 4. serotonin
 5. Isen & Shmidt

به‌طور کلی، با توجه به نقش هیجانات و حواس در یادگیری و ثبت مفاهیم در حافظه بلندمدت، الگوی ارتباطی معرفی‌شده و تکنیک‌های مربوط به آن می‌تواند در هیجاندافزایی فراگیران نقش بسزایی ایفا کند و مدرسان با استفاده از این تکنیک‌ها می‌توانند آموزش خود را کارآمد سازند و ارتباط مؤثری با فراگیران رقم زنند. در چنین شرایطی می‌توان انتظار تعامل مؤثر، یادگیری بهتر و ثبت مطالب در حافظه بلندمدت فراگیر را داشت و محیط کلاس برای مدرس و فراگیران تبدیل به محیطی لذت‌بخش خواهد شد. بنابراین، ارتباط بین مدرس و فراگیران، نقش اساسی در یادگیری شناختی و عاطفی دارد و مسئول اصلی این ارتباط، مدرسان هستند (گایل و همکاران^۱، ۲۰۰۶). احساس مورد توجه قرارگرفتن فراگیر از جانب مدرس، همواره مسئله قابل توجه در تدریس است (سلیمی، ۱۳۸۲؛ هاوتون و همکاران، ۱۹۹۰) و مدرسان باید در تمامی زمان تدریس، بدان توجه داشته باشند. الگوی ارتباطی معرفی‌شده در پژوهش حاضر این نیاز فراگیر را با ارائه تکنیک‌های متفاوت مبتنی بر حس و هیجان برآورده می‌سازد و کمک بسزایی در برقراری تعامل مؤثر با فراگیر خواهد کرد. بنابراین، به‌کارگیری آن در کلاس‌های درسی به مدرسان پیشنهاد می‌شود.

کتابنامه

- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجاندافزایی بر یادگیری نکات فرهنگی، هیجاندافزایی، هیجانات، غرقگی، هوش فرهنگی، سبک‌های یادگیری و نگرش زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان زن در ایران. (رساله منتشرنشده دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۸). مدیریت حواس و محیط. در رضاپیش‌قدم (ویراستار)، معرفی الگوی مفهومی آموزش (ص. ۱۷۷-۲۰۹). مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، س. ا. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر استفاده از الگوی هیجاندافزایی بر نگرش به یادگیری فراگیران. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۰(۲)، ۳۱-۱.
- ابراهیمی، ش.، پیش‌قدم، ر.، استاجی، ا.، و امین‌یزدی، س. ا. (۱۳۹۷). بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیجاندافزایی بر هیجانات فراگیران غیرفارسی‌زبان زن در ایران. جستارهای زبانی، ۹(۳)، ۶۳-۹۷.

- بیابانگرد، ا. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی پرورشی*. تهران: ویرایش.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و شکیبائی، گ. (۱۳۹۷). معرفی مفهوم سرمایه هیجانی حسی و بررسی تأثیرات آن در آموزش زبان دوم. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱ (۲)، ۱-۲۶.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. س. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائی، م. س.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (تیرماه ۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجانی و شیوه‌های افزایش آن در آموزش زبان فارسی به فراگیران غیرفارسی‌زبان. مقاله ارائه‌شده در دومین همایش ملی آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (زیرچاپ). معرفی زیاهنگ: مطالعه‌ای در ژن‌های فرهنگی ایرانیان. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، و فیروزیان پوراصفهان، ا. (۱۳۹۶). معرفی هیجانی به‌عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. *جستارهای زبانی*، ۸ (۵)، ۷۹-۱۰۵.
- پیش‌قدم، ر.؛ ابراهیمی، ش.؛ شعیری، ح. ر.، و درخشان، ع. (زیرچاپ). معرفی زیاهیجان به‌عنوان حلقه مفقوده قوم‌نگاری ارتباط: مکمل الگوی SPEAKING هایمز. *جستارهای زبانی*.
- سلیمی، ح. (۱۳۸۲). مطالعه تأثیر رفتار معلم بر نظم‌پذیری دانش‌آموزان در مدرسه. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲ (۲)، ۹۶-۱۰۸.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. (۱۳۸۰). *نگاهی نو بر روان‌شناسی آموختن یا روان‌شناسی تغییر رفتار*. تهران: چاپخش.
- شعبانی، ح. (۱۳۸۲). *مهارت‌های آموزشی و پرورشی؛ روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: سمت.
- طباطبائی‌فارانی، س.، پیش‌قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۳۹۸). معرفی الگوی هیجانی به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲ (۲)، ۳۵-۶۳.
- ملتفت، ق.، و خیر، م. (۱۳۹۱). رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از سبک رفتاری معلمان با بهزیستی روان‌شناختی در آن‌ها. *علوم رفتاری*، ۶ (۳)، ۲۶۳-۲۷۰.

- Ayeni, A. J. (2011). Teachers' professional development and quality assurance in Nigerian secondary schools. *World Journal of Education*, 1(2), 143-149.
- Baines, L. (2008). *A teachers' guide to learning multisensory improving Literacy by Engaging the Senses*. Virginia, VA: Association for Supervision and curriculum development (ASCD).
- Berne, E. (1988). *Games people play*. New York, NY: Grove.
- Bland, C. J., Wersal, L., VanLoy, W., & Jacott, W. (2002). Evaluating faculty performance: A systematically designed and assessed approach. *Academic Medicine*, 77(1), 15-30.
- Campbell, A. M., Davalos, D. B., McCabe, D. P., & Troup, L. J. (2011). Executive functions and extraversion. *Personality and Individual Differences*, 51(6), 720-725.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational Psychology*, 24(4), 419-444.
- Cole, P. G., & Chan, L. K. (1994). *Teaching principles and practice* (2nd ed.). New York, NY: Prentice Hall.
- Dai, Zh., & Li, H. (2014). On verbal competence. *Journal of Arts and Humanities*, 3(3), 17-22.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38(4), 207-234.
- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh, Scotland: Edinburg University Press.
- Frymie, A. B., & Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N., & Allen, M. (2006). *Classroom communication and instructional: Advances through meta-analysis processes*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Greenspan, S. (1997). *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*. Reading, MA: Addison-Wesley Longman.
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. New York, NY: Perseus Books.
- Hackathorn, J., Solomonb, E. D., Blankmeyerb, K. L., Tennialb, R. E., & Garczynski, A. M. (2011). Learning by doing: An empirical study of active teaching technique. *The Journal of Effective Teaching*, 11(2), 40-54.
- Hamacheck, E. D. (1972). *Human dynamics in psychology and education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Hosseini, A., Pishghadam, R., & Navari, S. (2010). The effect of English classes on promoting emotional intelligence. *Language and Literature Studies*, 42, 1-11.
- Houghton, S., Wheldall, K., Jude, R., & Sharp, A. (1990). The effects of limited private reprimands and increased private praise on classroom behavior in four British secondary school classes. *British Journal of Educational Psychology*, 60(3), 255-265.

- Irajzad, F. (2015). *Stroke analysis of Persian, Arabic, and English teacher: A case of female teachers in the context of Iranian schools* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Isen, A. M., & Shmidt, E. (2007). Positive affect facilitates incidental learning and divided attention while not impairing performance on a focal task. Paper presented at the *Emotions Pre-Conference at the Annual Meeting of the Society for Personality and Social Psychology*, Memphis, TN.
- Khorram, O. (2017). *Into the heart of emotioncy: A qualitative account of Iranian EFL teachers' conceptions of trans-emotiony* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Kyle, P. B. (1991). Developing cooperative interaction in schools for teachers and administrators. *Individual Psychology*, 47(2), 261.
- Mazer, J. P. (2012). Development and validation of the student interest and engagement scales. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 99-125.
- Mazer, J. P. (2013). Student emotional and cognitive interest as mediators of teacher communication behaviors and student engagement: An examination of direct and interaction effects. *Communication Education*, 62(3), 253-277.
- Montessori, M. (2004). *The Montessori method: The origin of an educational innovation: Including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's the Montessori method*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Nielson, K. A., & Lorber, W. (2009). Enhanced post-learning memory consolidation is influenced by arousal predisposition and emotion regulation but not by stimulus valence or arousal. *Neurobiology of Learning and Memory*, 92(1), 70-79.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. Belley, France: Gonnet Imprimeur.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Pishghadam, R. (2015, October 6-7). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement*. Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016a, May). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English*. Paper presented at the 5th International Conference on Language, Education and Innovation. London, England.
- Pishghadam, R. (2016b, March). *Giving a boost to the working memory: Emotioncy and cognitive load theory*. Paper presented at The First National Conference on English Language Teaching, Literature, and Translation. Ghoochan, Iran.
- Pishghadam, R., Mahmoodzade, M., Naji Meidani, E., & Shayesteh, Sh. (2019). Teacher as envolver: a new role to play in English language discussion classes. *Sri Lanka Journal of Social Sciences*, 42(1), 41-45.

- Pishghadam, R., Makiabadi, H., & Mohtasham, M. (2018). Cultural understanding of controversial issues in class and teacher credibility: Introducing the concept of involvement. *Altre Modernita*, 19, 191-207.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 11-28.
- Reff, R. Ch. (2006). *Developing the humor styles questionnaire-revised: A review of the therapeutic alliance* (Unpublished doctoral dissertation). Ohio State University, Ohio.
- Ryan, K., & Cooper, J. M. (2000). *Those who can teach, teach* (9th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*, 9, 1-63.
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
- Shayesteh, Sh., Pishghadam, R., & Moghimi, S. (2019). Extending the boundaries of multisensory teaching: An introduction to the dual-continuum model of sensorial education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(4), 64-82.
- Shirai, S. (2006, April). How transactional analysis can be used in terminal care. In *International Congress Series* (Vol. 1287, pp. 179-184). Elsevier, Germany.
- Tabind, H., Ageely, H., & Bani, I. (2011). An ideal medical teacher. *Education in Medicine Journal*, 3(1), 54-59.
- Teo, R., & Wong, A. (2000, December). Does problem-based learning create a better student: A reflection. In *2nd Asia Pacific Conference on Problem-Based Learning: Education across Disciplines* (pp. 4-7). Singapore, Indonesia.
- Vygot, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14(3), 251-264.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hoymayers, H. (1991). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Fraser, & H. J. Walberg (Eds.), *Educational environments: Evaluation, antecedents, and consequences* (pp. 141-160). New York, NY: Pergamon.

درباره نویسندگان

رضا پیش قدم استاد گروه زبان انگلیسی و روانشناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه هیجانی، زیاهنگ و نوازه می‌باشد.

شیما ابراهیمی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و فارسی‌زبانان، هیجانی و زیاهنگ است.

مطالعات زبان و ترجمه دوره پنجاه و سوم، شماره اول (بهار ۱۳۹۹)، صص ۶۳-۱۰۰

ترجمه (نا)پذیری عناصر فرهنگی در متون دیداری شنیداری: مورد پژوهش زیرنویس‌های فرانسوی مجموعه تلویزیونی ایرانی در چشم باد

نصرت حجازی* (گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

رویا شیرین (گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

چکیده

ترجمه تولیدات دیداری شنیداری به‌ویژه زیرنویس‌ها با چالش‌های بسیاری همراه است. این چالش‌ها در تماس با فرهنگ و عناصر فرهنگی بیشتر نمود داشته و مترجم را با پیچیدگی‌ها و دشواری‌های کاری بسیاری روبرو می‌سازد. هدف از این پژوهش کندوکاو درباره چگونگی ترجمه و انتقال عناصر فرهنگی در متون دیداری شنیداری در قالب زیرنویس با توجه به مقتضیات و محدودیت‌های فناوریانه، زبان‌شناختی و زیباشناختی است. در این نوشتار، پس از تعریف و بازتاب چارچوب‌های نظری موجود درباره فرهنگ و عناصر فرهنگی و با گذر از امکان‌پذیری یا امکان‌ناپذیری انتقال مؤلفه‌های فرهنگی به مخاطبان غیربومی، به تحلیل پیکر مدنظر (مجموعه تلویزیونی ایرانی در چشم باد) براساس ریخت‌شناسی فرهنگی نظریه پردازان لهستانی پرداخته و راهکارهای مترجم در انتقال مفاهیم فرهنگی را بررسی می‌نمائیم. تحلیل‌های توصیفی و زبان‌شناختی که از چگونگی ترجمه گزاره‌های شفاهی فرهنگی در این پیکره به دست آمده‌اند، حاکی از آن است که ترجمه «خرده‌عناصر فرهنگی» و اشارات فاضلانه موجود در یک متن هرگز به‌صورت سیستم بسته عمل نمی‌کنند، بلکه قادرند در ازای فروریزش بخشی از ارزش‌های معنایی، گفتمانی یا سبک‌شناختی در زبان مبدأ، پیام را پس از فهم، تعبیر و تعدیل در متن مقصد بازتولید کرده و پلی به‌سوی «مفاهمه بینا فرهنگی» از تغییر ترجمه باز ایجاد کنند.

کلیدواژه‌ها: ترجمه دیداری شنیداری، گزاره شفاهی، زیرنویس، عناصر فرهنگی،

ترجمه (نا)پذیری

* نویسنده مسئول nos_hej@modares.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۰۹

۱. مقدمه

برای فرهنگ تعاریف گوناگونی ارائه شده است. پس از ویلیامز^۱ (۱۹۵۸، ص. ۶۷) که اولین مروج این مفهوم بود، لامبرت^۲ (۲۰۰۶، ص. ۲۳) و گاژاردو^۳ (۲۰۱۰، ص. ۲۱۸) در پژوهش‌های خود اذعان کرده‌اند که تا چه اندازه برداشت از مسئله فرهنگ در رشته‌های مختلف علوم اجتماعی، به‌ویژه جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی متفاوت و ناشی از آن است که «فرهنگ» مستقیماً به بازنمودهای نمادین و معنا و مفهومی که ما از آن در ذهن خود می‌سازیم اشاره دارد. به عبارتی، فرهنگ «به برساخت‌های ذهنی ما و معنایی که ما از آن می‌سازیم دلالت دارد و این همان مسئله‌ای است که ما در درک آن با مشکل روبه‌رو هستیم» (گاژاردو، ۲۰۱۰، ص. ۲۲۰-۲۲۱).

«عناصر فرهنگی» نیز با تعارف متعدد و بعضاً نامگذاری‌های متفاوت همراه شده‌اند. اما صرف نظر از تعدد نامگذاری‌ها و تعاریفی که در زیر به شرح آن خواهیم پرداخت، عنصر فرهنگی کوچک‌ترین واحد فرهنگی است که در مختصات زبانی، جغرافیایی و زمانی خاصی قابل بازیابی و درک و فهم است. از آنجا که فهم این عناصر تنها برای گویسوران آن زبان قابل درک است، مسئله ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری عناصر فرهنگی که فرازبان را در بر می‌گیرد برای نظریه‌پردازان و مترجمان چالش برانگیز می‌نماید. در این خصوص نظریه‌پردازان مختلفی مانند نایدا با ارائه مفهوم «معادل پویا»^۴ یا «معادل(های) کارکردی»^۵ بر این باورند که عناصر فرهنگی را که از دید گروهی ترجمه‌ناپذیرند، می‌توان با استفاده از تکنیک‌هایی به زبان مقصد منتقل کرد تا جایی که مخاطب بیگانه بدون داشتن هیچ‌گونه پیش‌زمینه یا تجربه از آن عناصر بتواند متوجه منظور متن از آن عناصر بشود. در واقع نایدا معتقد است که انسان دارای ظرفیت «عادت‌کردن» به رفتارهای گوناگون است: بدین معنی که

1. Williams

2. Lambert

3. Gajardo

4. equivalence dynamique

5. equivalence fonctionnelle

می‌توانیم دیگران را درک کنیم هرچند طرز تفکرشان با ما فرق داشته باشد و هرچند این عناصر برخاسته از تجربیات شخصی، تاریخی و ملی ما نباشد:

در ابتدا شاید تفاوت فرهنگ‌ها قابل توجه به نظر رسد، اما به مرور می‌توان شباهت‌های بیشتر و بیشتری را یافت و در زیر پوسته بیرونی اختلافات ظاهری ویژگی‌هایی را بازیافت که در میان فرهنگ‌ها مشترک است. این مؤلفه‌های مشترک همان عناصر جهان‌شمولی یا نزدیک به جهان‌شمولی هستند که برقراری ارتباط بین‌زبانی و درون‌زبانی را ممکن می‌سازند. (نایدا، ۱۹۶۴، ص. ۶۴)

براساس این رویکرد، تفاوت‌های موجود در اقوام و گروه‌های زبان‌شناختی مانع از انتقال عناصر فرهنگی جهان‌شمول میان آن‌ها نیست. برخلاف نایدا برخی از منتقدان ترجمه همچون وژتاسیه‌ویچ^۱ معتقدند که عناصر فرهنگی منحصرأً برای خوانندگان یا بینندگان که به فرهنگ مبدأ مسلط می‌باشند یا به‌طور معمول گویشوران زبان مبدأ قابل فهم است. این دیدگاه که برآمده از تفکر تکثرگراست فرهنگ را واجد مؤلفه‌های غیرمشترک دانسته و انتقال هرگونه دلالت فرهنگ را چه در قالب ترجمه درون‌زبانی و چه بین‌زبانی ناممکن می‌داند. بنابراین در این نگاه، فهم و درک «کمینه‌های فرهنگی»^۲، «کمینه‌های عامیانه»^۳ یا «واژگان قومی»^۴ برای غیر کاربران آن زبان و آن فرهنگ میسر نیست (وژتاسیه‌ویچ، ۱۹۹۲، ص. ۷۷-۷۸).

این دو رویکرد متضاد به جریانی فکری منجر شد که براساس آن چنین فرض می‌شود که اگرچه مترجم نمی‌تواند به‌صورت لغوی عناصر فرهنگی مذکور را که در بسترهای فکری، تاریخی و هویتی در بازه زمانی گسترده در جامعه‌ای خاص شکل گرفته به‌راحتی به فرهنگ و هویت دیگری انتقال دهد، می‌تواند این کنایات و ارجاعات را با به‌کارگیری راهکارهای متنوع به مخاطبانش توضیح دهد. به‌عبارتی مترجم نمی‌تواند همان هیجانان و معانی اصلی را که کنایات مزبور نزد مخاطب

-
1. Wojtasiewicz
 2. culturemes
 3. folklöremes
 4. ethnonymes

بومی بر می‌انگیزد، به مخاطب غیربومی انتقال دهد، اما به هر تقدیر بخشی از پیام به مخاطب هدف منتقل می‌شود؛ بنابراین، در طول این تغییر بخشی از بار معنایی، عاطفی، هیجانی این عناصر در زبان مقصد از دست می‌رود (وژتاسیه‌ویچ، ۱۹۹۲).

در این نوشتار قصد داریم ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری عناصر فرهنگی و چگونگی انتقال آن به مخاطب را در نوع خاصی از متون دیداری شنیداری و آن هم قالب خاصی از آن که همانا ترجمه به صورت زیرنویس است بررسی نماییم. ترجمه در قالب زیرنویس با مشکلات و محدودیت‌های فناورانه از منظر زمان و مکان و شمارش کارکترها و چالش‌های زبان‌شناختی و زیباشناختی بسیاری روبه‌روست. این مسئله هنگامی غامض می‌شود که مترجم در لابلای دیالوگ‌های و روایت‌های فیلم با عناصر فرهنگی که خاص مختصات فکری و فرهنگی در برهه‌ای از زمان است و بنابراین برای همه مخاطبان شناخته‌شده و جهان‌شمول نیست، روبه‌رو شود. بنابراین در این نوشتار مسئله چالش‌برانگیز ترجمه‌پذیری و یا ترجمه‌ناپذیری عناصر فرهنگی به بحث گذاشته می‌شود. در عین حال، مسئله پذیرش یکسان یا غیر یکسان مخاطب‌ها یعنی مخاطب دست‌اول که پیام را به زبان اصلی دریافت می‌کند و مخاطب دست‌دوم که پیام را براساس ترجمه ادراک می‌نماید نیز پرسش‌برانگیز است. در این رابطه، توجه به راهکارهای مترجم در مخابره حداکثری پیام حائز اهمیت به نظر می‌رسد. فرض را بر آن می‌گذاریم که مترجم به دلیل ناآشنایی مخاطب مقصد با ارجاعات زبان‌شناختی و پیشینه‌های تاریخی و فرهنگی گویشور اصلی نمی‌تواند ترجمه دقیقی در زبان مقصد ارائه دهد مگر آنکه وی بخشی از ارزش‌های معنایی، گفتمانی یا سبک‌شناختی زبان مبدأ را از میان برده و پیام را پس از فهم و تعبیر و تعدیل در متن مقصد بازتولید کند. با این حال به نظر نمی‌رسد که «خرده‌عناصر فرهنگی» و اشارات فاضلانه موجود در یک متن به صورت سیستم بسته عمل کنند و هیچ درک و فهمی را به خارج از سیستم زبان‌شناختی و سبک‌شناختی خود منتقل نکنند. به عکس به نظر می‌رسد مترجم با اتخاذ پاره‌ای از راهکارها بتواند مفهوم را منعکس سازد هرچند ارزش‌های زبان‌شناختی و سبک‌شناختی، در برداشت سوسوری

کلمه که در «کمینه‌های فرهنگی» زبان مبدأ موجود است، در زبان مقصد رنگ و بو باخته باشد.

این نوشتار، با بررسی موردی خود به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهد:

۱. آیا عناصر فرهنگی ترجمه‌پذیرند یا ترجمه‌ناپذیر؟

۲. آیا می‌توان چنین ادعا کرد که مخاطب مقصد زیرنویس‌ها، پیام را مشابه مخاطب مبدأ ادراک می‌کند؟

۳. اگر مترجم بخواهد ترجمه‌ای قابل درک برای مخاطب مقصد ارائه دهد مجبور به استفاده از چه راهکارهایی است؟

۲. پیشینه پژوهش

۱.۲. فرهنگ و عنصر فرهنگی

پیشینه پژوهش درباره فرهنگ، عمدتاً به مفهوم فرهنگ و چیستی فرهنگ بر می‌گردد. بنابراین بجاست که از تعریف فرهنگ و عنصر فرهنگی به صورت عام شروع کنیم. در ادامه رابطه فرهنگ و عنصر فرهنگی را با ترجمه که خود نیز محصولی تعاملات زبانی و فرازبانی است بررسی می‌کنیم.

برای عناصر فرهنگی تعاریف گوناگونی ارائه شده است. مولز^۱ (۱۹۶۷) عنصر فرهنگی را به «اتم‌هایی فرهنگی» که تشکیل‌دهنده پیکره فرهنگ در یک مکان جغرافیایی و ظرف زمانی است تشبیه می‌کند. بنابراین به اعتقاد مولز «فرهنگ» جورچینی از «عناصر فرهنگی» است که توسط یک «اتم اجتماعی»، یعنی انسان، پدید آمده و در نوشتارها و رسانه‌ها بازتاب می‌یابد.

اُکسار^۲ (۱۹۸۸) پژوهش در باب عناصر فرهنگی یا کمینه‌های فرهنگی را از منظر تبادل فرهنگی بررسی می‌کند. این درحالی است که رویکردهای اوسو^۳ (۱۹۸۵) بیشتر از نوع جامعه‌شناختی است. به اعتقاد اوسو عنصر فرهنگی محصول یک کنش

1. Moles
2. Oksaar
3. Evseev

فرهنگی است که از بدو تأثیرگذاری یک پیام بر یک پیام‌گیر آغاز می‌شود. این مرحله، مرحلهٔ پسا شکل‌گیری پیام است، اما یک عنصر فرهنگی می‌تواند شامل مرحلهٔ پیش‌شکل‌گیری و پیش‌عملکردی بوده و در نهایت عقبهٔ آن به خاطرهٔ مخاطب یا دانش فرهنگی مخاطب باز گردد. از سوی دیگر لونگو بادا^۱ (۲۰۰۴) در تلاش برای ارائهٔ تعریفی از کمینهٔ فرهنگی، آن را در تقابلی دوگانه با سایر مفاهیم نظیر «معنای ضمنی»^۲، «کنایه»^۳، «نوساخت واژگانی»^۳ و «واحد ترجمه» قرار می‌دهد و معتقد است «کمینهٔ فرهنگی» با «معنای ضمنی» متفاوت است؛ چراکه معنای ضمنی در بافتی خاص بالفعل می‌شود و براساس آن بافت فهم و درک ما از جمله یا عبارت را براساس معنای ثانویه‌ای که آن واژه یا عبارت با خود به همراه می‌آورد، شکل می‌دهد. این در حالی است که کمینهٔ فرهنگی به‌هیچ‌وجه وابسته به شبکه‌های ارتباطات معنایی نیست و غالباً همان اولین معنایی را که به ذهن‌خطور می‌کند، شامل می‌شود.

همچنین نیکلائه^۴ (۲۰۱۵) در ترکیب و ساخت کمینه‌های فرهنگی، ویژگی‌های فرهنگی موجود در لایهٔ زبانی (واژه‌ها، فرمول‌بندی زبان، عناصر پیرا زبانی)، لایهٔ فرا زبانی (زمان، مکان، فواصلی مانند دوری و نزدیکی) و لایهٔ غیر زبانی (زبان دست و صورت و پا، حرکات بدن) را بررسی می‌کند.

بر همین اساس، کاظمی اردکانی (۱۳۹۲، ص. ۲۴۶) ضمن ارائهٔ دسته‌بندی منظم‌تر، به تعاریف کمابیش مشابهی رسیده است. عنصر فرهنگی کوچک‌ترین ویژگی فرهنگی در یک فرهنگ یا همان رسم مرسوم یا رواج یافته است؛ عنصری که غالباً با یکی از پنج مشخصهٔ زیر یا با مجموعه‌ای از آن شناخته می‌شود:

۱. **عقاید و باورها:** مراد از عقاید و باورها در اینجا، «باورهای قدسی» و عقایدی است که شامل ایمان به غیب می‌شود، نه عقیده و باور به معنای «رأی و نظر». گاهی

1. Lungu-Badea

2. connotation

3. neologisme

4. Oana Nicolae

در محاورات شنیده می‌شود که شخصی می‌گوید: «عقیده من در مورد فلان مسئله، این است». در این گونه موارد مراد از عقیده، رأی و نظر است نه معنایی که در این بحث از عقیده، ارائه و اراده شده است. طبیعتاً آگاهی و جهان‌بینی مقبول در یک جامعه و گرایش‌های فطری به امور معنوی، پایگاه اصلی سازنده عقائد دینی به حساب می‌آیند.

۲. نگرش‌ها: منظور از نگرش، برداشت، تلقی و قضاوت نهایی فرد درباره یک مفهوم، پدیده یا شخص است. ممکن است این برداشت و تلقی، مطابق یا برآیند آگاهی‌های او و یا حتی مغایر با برخی از آگاهی‌های او باشد. و نیز ممکن است صرفاً چند آگاهی از میان تمام آگاهی‌های مربوط به یک موضوع یا مفهوم، نگرشی را در فرد ایجاد کند. به عبارت دیگر، شاید بتوان گفت: «نگرش، مساوی با همه آگاهی‌ها نیست، بلکه نوعی جمع‌بندی یا برداشت منتخبی از آگاهی‌هاست.» برخی از اوقات ممکن است نگرش‌ها با عقائد همپوشانی داشته باشند چون به‌طور کلی نگرش به ارزیابی نهایی افراد درباره هر چیزی اطلاق می‌شود.

۳. علایق و گرایش‌ها: تمایلات و علاقه‌مندی‌های افراد نیز جزو اموری است که می‌تواند عناصر کلیدی فرهنگ تلقی شود. گرایش اگرچه مانند برخی دیگر از عناصر فرهنگ، امری درونی و شخصی محسوب می‌شود، آنجا که به هر حال بروز و ظهور بیرونی پیدا می‌کند، قابل شناسایی خواهد بود و هنگامی که وجه مشترک افراد جامعه می‌شود عنصر فرهنگی به حساب می‌آید.

۴. رفتارها و آداب شخصی: نوع رفتارهای شخصی افراد جامعه و آدابی که نحوه رفتار آن‌ها در موقعیت‌های مختلف زندگی را بازتاب می‌دهند نیز به‌نوعی عنصر فرهنگی یا «سبک زندگی» دانست.

۵. آیین و رسوم اجتماعی: منظور آن دسته از آداب اجتماعی است که چگونگی تعاملات انسان را در مناسبات اجتماعی و زندگی جمعی تعیین می‌کند. رسوم مربوط به اظهار غم و شادی، سوگواری‌ها و اعیاد از اهم این آیین‌ها به حساب می‌آیند.

«نمادها و نشانه‌ها» هم جزئی از فرهنگ یک جامعه محسوب می‌شوند و می‌توانند در تظاهرات و ظهور و بروز هر یک از این عناصر فوق به‌کار گرفته شوند و معانی خاص خودشان را القا نمایند، و حتی زبان یک فرهنگ تلقی شوند. با این حال نمادها و نشانه‌ها بیشتر تبعی و فرعی‌اند تا اصیل و تعیین‌کننده؛ به‌همین دلیل آن‌ها را جزو عناصر اصلی فرهنگ تلقی نمی‌کنند.

بنابر این تعریف، به نظر می‌رسد امری که بناست به‌عنوان فرهنگ و عناصر آن تلقی شود، باید غالباً تحت یکی از عناوین پنج‌گانه‌ای که در بالا آمد، قرار گیرد. با توجه به این تعاریف، «عنصر فرهنگی»، کوچک‌ترین جزئیات یک زندگی است که در رابطه با فرهنگ، به‌عنوان یک ابرساختار، معنا می‌یابد و متقابلاً به آن معنا می‌دهد. در این تعریف، عنصر فرهنگی از یک جزء یا بخشی که به عناصر و بخش‌های دیگر تقسیم‌پذیر نیست تشکیل شده است. برخی عناصر فرهنگی، بیش از یک شیء ساده نیست، مثلاً یک انگشتر، قیچی یا عصا، اما عناصر دیگری نیز هست که مادی نبوده، بلکه نمونه‌ای از رفتار و چگونگی تفکر آدمی است، مانند دست‌دادن، سلام‌کردن، نماز گزاردن، زبان و سبک زندگی. اشیای دسته اول را «عناصر مادی فرهنگ» و دسته دوم را «عناصر غیرمادی فرهنگ» می‌نامند. براساس آنچه در بالا گفته شد و در جمع‌بندی از تعریف «عنصر فرهنگی» می‌توان گفت که «خرده‌عنصر فرهنگی» یا همان «کمینه فرهنگی»، کوچک‌ترین واحد فرهنگ است که اگر تجزیه شود، دیگر بخشی از فرهنگ نخواهد بود.

این تنوع و تعدد در تعریف فرهنگ و عنصر فرهنگی در حوزه مطالعات ترجمه، به‌ویژه در رویکردهای کارکردگرا به ترجمه، وضوح بیشتری دارد. نورد^۱ در کتاب خود، ترجمه به‌عنوان فعالیتی هدفمند: توضیح رویکردهای کارکردی، به‌عقیده هانس ورمیر در رابطه با فرهنگ اشاره می‌کند: «منظور از فرهنگ مجموعه‌ای از هنجارها و قراردادهاست که فرد به‌عنوان عضوی از جامعه خود باید بداند تا همانند "سایر افراد" آن جامعه باشد یا با آگاهی از این هنجارها قادر باشد تا متفاوت از سایر افراد

1. Nord

آن جامعه عمل کند» (نورد، ۱۹۹۷، ص. ۳۳). در این تعریف، فرهنگ مجموعه‌ای از هنجارها و قراردادهاست که والد و مولد اقدامات جمعی و فردی است و از آن جمله کنش ترجمه‌ای است؛ چراکه در الگوی کارکردی، ترجمه پیش از هر چیزی، کنشی است که در جهت برآوردن هدف صورت می‌پذیرد. بنابراین، از دیدگاه نورد کنش ترجمه‌ای که ماهیتاً از منظر فرهنگی حائز اهمیت است منجر به ایجاد نوع مقایسه و الگوپذیری فرهنگ‌ها از یکدیگر می‌شود.

در خصوص رابطه میان زبان و فرهنگ و براساس تعریفی که از عنصر فرهنگی در بالا ارائه شد می‌توان چنین ادعا کرد که زبان نیز نظامی از بازنمودهای تفکیک‌ناپذیر فرهنگی است که آن فرهنگ را به پیش می‌رانند. بر این اساس، تمام عناصر یک متن می‌توانند فرهنگی باشند؛ زیرا زبان به‌عنوان هویتی مستقل خود متعلق به فرهنگ است. از طرفی بیانیه جهانی یونسکو در مورد تنوع فرهنگی بر این باور صحنه می‌گذارد که «گفتگوی بینا فرهنگی بهترین ضامن صلح است» (یونسکو، ۲۰۰۲). در این میان ترجمه نقش مهمی را در گفتگوهای فرهنگی به‌عهده دارد، چراکه ترجمه غالباً شکل‌دهنده و قوام‌دهنده این گفتگوهاست. از آنجا که ترجمه تنها در قلمرو تولید نمود ندارد، بلکه موجب بازخورد و بازتولید نیز می‌شود. در واقع فرهنگ پذیرنده، طبق تعریف، از معیارهای متفاوتی نسبت به فرهنگ ارسال‌کننده برخوردار است. از این رو، نمی‌توان گفت چه چیزی می‌تواند مانع مفاهیم و پذیرش متقابل فرهنگ‌ها می‌شود یا چه چیزی باعث تنوع فرهنگی شده یا به‌عکس در گوشه‌ای از جهان باعث کم‌رنگ‌شدن «تفاوت‌های فرهنگی» و سیالیت مرزهای فرهنگی و فکری می‌شود.

با وجود این، آنچه در این گذر و انتقال مهم می‌نماید، نقش دلالت‌های اجتماعی فرهنگی در بازتولید معنا و مفهوم و انتقال «ضمنیات فرهنگی»^۱، یا به عبارتی ناشناخته‌ها و ناگفته‌ها^۲، از یک زبان به زبان دیگر یا از یک «دایره فرهنگی»^۳ به دایره

1. implicites culturels

2. non-dits

3. aires culturelles

فرهنگی دیگر است. بدین ترتیب، وظیفه مترجم، علاوه بر گزینش معادلی برای معنا، آشنایی با زندگی اجتماعی، ساختارهای فکری و زبانی و در نهایت قالب‌های سبکی و بلاغی گویشوران زبان مبدأ است. به اعتقاد ژیاوی^۱ (۱۹۹۹، ص. ۶۱-۷۷) ترجمه تا حد امکان باید توانایی حفظ «ارجاعات فرهنگی»^۲ و عناصر چندمعنایی متن مبدأ را داشته باشد و «برای خود فضای بیانی ویژه‌ای که تاریخ و برچسب خود را دارد» ایجاد نماید. در این رابطه، مالینوفسکی^۳ (۱۹۲۳) معتقد است به جای ترجمه، و صرفاً وارد کردن واژه‌ای انگلیسی به جای واژه مادری، با فهرستی بلند بالا و فرایندی پیچیده از توصیف آداب و رسوم، از روان‌شناختی اجتماعی و سازمان‌های قومی و محلی که مابه‌ازای آن در زبان دیگر وجود دارد یا ندارد روبه‌رو هستیم. ملاحظه می‌کنیم که تحلیل‌های زبان‌شناختی لاجرم ما را به بررسی تمام موضوعاتی سوق می‌دهد که در چهارچوب مطالعات قوم‌نگاری قرار می‌گیرند. (ص. ۳۰۱-۳۰۲)

هونگ‌وی^۴ (۱۹۹۹، ص. ۱۲۱-۱۳۲) نیز، با تقسیم فرهنگ به سه مقوله (فرهنگ مادی، فرهنگ نهادی و فرهنگ ذهنی) به گونه‌ای دقیق‌تر و روشن‌تر از رابطه عناصر وابسته به فرهنگ و ترجمه سخن گفته و معتقد است که زبان در شکل‌گیری و کاربرد خود محصول «فرهنگ ذهنی» جامعه است. منظور از «فرهنگ ذهنی» هر آن چیزی است که به قوای فکری، رفتارها، شیوه‌های فکری، باورها، ارزش‌ها و ذائقه‌های زیباشناختی ارجاع داده می‌شود. هونگ‌وی توضیح می‌دهد که تا چه اندازه فرهنگ ذهنی چینی‌ها، که بسیار متفاوت از فرهنگ ذهنی و فکری غربی‌ها به‌ویژه آنگلو ساکسون‌هاست، در فهرست واژگان و ساختار زبان چینی و نیز در متون و سایر مصادیق زیباشناختی متجلی است. بر این اساس، هر چه فاصله میان دو فرهنگ یا دو جامعه از یکدیگر بیشتر باشد، ناهمگونی و عدم تشابه میان عناصر وابسته به گفتمان فرهنگی این دو جامعه بیشتر خواهد بود. در این خصوص، مشکلات ترجمه که میان

1. Xioaoyi

2. references culturelles / cultural references

3. Malinowski

4. Hongwei

دو فرهنگ بسیار دور از هم به وجود می‌آید (مثلاً فرهنگ غربی و فرهنگ آسیای شرقی، بسیار فراتر از ترجمه «واژگان فرهنگی»^۱ (نیومارک، ۲۰۰۳)، فراتر از «قراردادهای نوشتاری»^۲ (دلیل^۲ ۱۹۹۳، ص. ۱۶۳)، فراتر از «استعاره‌ها و نمادها»^۳ (کوشمال^۳ ۱۹۹۵، ص. ۶۵) است. به عنوان مثال اژدهای سرخ یا طلایی در فرهنگ چینی نماد شگون و اقبال است. حال آنکه در فرهنگ غربی اژدهای مزبور به راحتی با نیروی اهریمنی خلط می‌شود. بنابراین مسئله‌ای که ایجاد مشکل کرده «بیشتر در خصوص ناهمگونی‌ها و عدم تشابه‌ها میان رفتارها، ارزش‌ها و باورها و صد البته تفاوت میان پارادایم‌های میان دو فرهنگ است». لذا از مترجم انتظار می‌رود تا به عنوان یک میانجی توانمند در برابر دشواری‌های ترجمه راهکارهای متناسب‌تر و مدون‌تری را ارائه دهد. (هونگ‌وی، ۱۹۹۹).

۲.۲. چارچوب نظری: ترجمه عناصر فرهنگی در زبان‌شناسی سبک‌شناختی و فرهنگی

پیش از این گفته شد که تمام عناصر یک متن می‌توانند فرهنگی باشند؛ زیرا زبان اساساً به عنوان هویتی مستقل خود محصول تعاملات فرهنگی است. عناصری که با فرهنگ مبدأ در ارتباط است از نقطه نظر ترجمه با مشخصه فرهنگی خاص خود مشخص می‌گردد. از آنجا که این ویژگی‌ها محصول زبان و فرهنگ مبدأ هستند، درک و فهم عناصر فرهنگی فقط در فرهنگ مبدأ قابل تشخیص‌اند. این امر صد البته به غامض شدن ترجمه و چگونگی برقراری گفتمان بینا فرهنگی می‌انجامد. در اینجا بخش دوم پرسش این نوشتار مجال ظهور می‌یابد و آن اینکه مترجم برای انتقال این دلالت‌های معنایی، فرهنگی و اجتماعی از چه راهکارهایی استفاده می‌کند تا ترجمه‌ناپذیری عناصر فرهنگی را کاهش داده و به یک وسیله ارتباطی قابل فهم نسبی برای همگان دست یابد؟ در واقع زبان‌شناسان و سبک‌شناسانی چون وینه و داربلنه^۴، رویکردها یا دسته‌بندی‌های خاصی را ارائه می‌دهند که مترجم در حین ترجمه

1. cultural terms

2. Delisle

3. Kussmaul

4. Vignay and Darbelenet

فرهنگ و عناصر وابسته به آن لاجرم از یک یا چند استراتژی استفاده می‌نماید. وینه و داربلنه (۱۹۷۷) استراتژی‌های ترجمه به صورت عام را به هفت دسته تقسیم می‌کنند: عاریه‌گیری^۱، گرت‌برداری^۲، ترجمه تحت‌اللفظی^۳، ترانهش^۴، تنظیم^۵، معادل‌سازی^۶، اقتباس^۷، باهم‌گذاری^۸، حجیم‌سازی^۹، تصریح^{۱۰} و اطناب^{۱۱}. این هفت آرایه نه تنها برای رویارویی با دشواری‌های ترجمه به طور عام، بلکه در خصوص دشواری‌های ترجمه به طور خاص، از جمله ترجمه‌های دیداری‌شنیداری، نیز مطرح است. در ادامه با دسته‌بندی عناصر فرهنگی در زبان‌شناسی سبک‌شناختی و زبان‌شناسی فرهنگی روبه‌رو هستیم. به‌ویژه اینکه در مطالعات فرهنگی ترجمه دسته‌بندی نظریه‌پردازان فرهنگی لهستانی از جمله پیسارسکا و توماسکی-یه‌ویچ^{۱۲} (۱۹۹۶)، هژووسکی^{۱۳} (۲۰۰۴) و نیز وژتاسیه‌ویچ از اهمیت بسیاری برخوردار است (نک. وارموزینسکا-روگوژ^{۱۴}، ۲۰۱۵). بدین‌منظور، ابتدا به دسته‌بندی کلی مردم‌شناس فرهنگی و نظریه‌پرداز ترجمه‌شناسی لهستانی‌الاصل، وژتاسیه‌ویچ^{۱۵}، اشاره می‌کنیم. وژتاسیه‌ویچ (۱۹۹۲) عناصر فرهنگی را به پنج دسته اصلی تقسیم نموده و از همگی این عناصر تحت عنوان «اشارات فاضلانه»^{۱۶} یاد می‌کند:

1. emprunt
2. calque
3. traduction mot a mot
4. transposition
5. modulation
6. equivalence
7. adaptation
8. collocation
9. etoffement
10. explication
11. paraphrase
12. Pisarska and Tomaszewicz
13. Hejwowski
14. Warmuzińska-Rogóż
15. Wojtasiewicz
16. allusions d'érudition

الف. غالب اسامی، خطاب‌ها و نام‌های خاص

به غیر از آن نام‌ها و خطاب‌هایی که بین فرهنگ مبدأ و مقصد کمابیش مشابه است و یا در فرهنگ مقصد همان کارکردی را دارد که در فرهنگ مبدأ مورد استفاده می‌باشند، سایر نام‌ها، اسامی و خطاب‌های خاصی که برای برقراری یا نگه داشتن ارتباط یا طلب استمداد به کار گرفته می‌شوند و خاص فرهنگ مبدأ می‌باشند به گونه‌ای که در فرهنگ مقصد معادلی برای آن نیست، جزو این دسته‌بندی قرار می‌گیرند. بر این اساس، عباراتی چون دده جان، خالو، مَشتی، آقا سید یا حاجی جان، حاج خانم که در فرهنگ ایرانی فراوانند، معادل دقیقی در زبان و فرهنگ فرانسه ندارند. ادوات تعجب (یا پنج تن! یا علی!) و تحذیر (یا الله! مثلاً) در حین ورود به خانه و برای تحذیر بانوان نامحرم) نیز در این دسته جای می‌گیرند.

ب. اسامی و اصطلاحات ناظر بر سبک زندگی خاص

وژتاسیه‌ویچ در این دسته دو مقوله را قابل تفکیک می‌داند:

۱. اسامی که به رژیم سیاسی، نظام آموزشی، مجموعه قوانین تشریعی و قانونی خاصی اشاره دارند و در نتیجه معادل درستی از آن‌ها در فرهنگ مقصد نیست: نظام ارباب و رعیتی، نظام ملک الطوایفی، قبیله‌ای و عشیره‌ای، رهبریت دینی سیاسی، لوطی‌گری، لمپنیزم، سبک زندگی دینی اسلامی، سبک زندگی غربی....

۲. تعارف‌ها و تکلف‌ها، تقدیرها و تقیب‌ها: «سالار ما هستی...!»، «قابل نداره...!»، «حالا مهمون ما باشید...!»، «چشم شما روشن...!»، «خسته نباشی پهلوان...!»، «زیر سایه مرتضی علی...!»، «دم همه تون گرم...!»، «خیلی مخلصیم...!»، «خرس گنده...!»،...

ج. سنت‌ها، آیین‌ها و عادات

هرگونه اشاره یا توضیح در خصوص سنت‌های مذهبی، جشن‌ها، عزاداری‌ها، عادات تغذیه‌ای و آشپزی در ذیل مقوله عادات و آداب و رسوم دینی یا میهنی قرار می‌گیرد. «آش پشت پا خوردن»، «نذری دادن»، «بله برون کردن»، «چشم‌روشنی آوردن»، «حجامت کردن»، ...

د. اصطلاحات زبانی و اشارات کاملاً فرهنگی به ادبیات، باورها و نقل قول‌های موجود در فرهنگ مبدأ

هرگونه اشاره به ضرب‌المثل‌ها (آب از سرچشمه گله، دود از کنده بلند میشه، تا نباشد چیزکی مردم نگویند چیزها)، مثل‌ها (آب که سر بالا بره قورباغه ابوعطا می‌خونه!)، مثل‌ها (اتل مثل یک مورچه... قدم می‌زد تو کوچه...)، گفته‌ها^۱ (با آل علی هر که در افتاد، ور افتاد) هرگونه رابطه بینامتنی و ارجاع به رمان و قطعات ادبی، نظم و نثر، تئاتر، نمایش‌های مذهبی و آیینی و اسطوره‌ای در این دسته قرار می‌گیرد. زبان، فرهنگ و ادب عامه پر است از این ارجاعات و جهان‌بینی‌ها که در قالب کوتاه‌ترین جملات و در لابلای اشعار کودکان، لالایی مادران، سروده‌ها و ترانه‌های ملی و محلی متجلی می‌گردد. استفاده شخصیت داستانی از بیت حافظ «دوش از جناب عاصف پیک بشارت آمد / کز حضرت سلیمان عشرت اشارت آمد» در یک دیالوگ کوتاه یا بازآفرینی جدیدی از آرش و سودابه شاهنامه در فیلمی امروزی از جمله اشارات فرهنگی و ادبی محسوب می‌شوند.

ه. اشارات تاریخی و هنری

هرگونه اشاره به جنگ‌ها و صلح‌ها، معاهده‌ها، میثاق‌ها، تاریخ افکار، نقاشی، موسیقی، فیلم‌های شاخص و ماندگار و دیوارکوب‌هایی که به قسمتی از تاریخ تمدن و هنر یک کشور اشاره می‌کند و با این اشاره سلسله‌ای از تداعی‌های تاریخی، ملی، حماسی و میهنی در ذهن بیننده شکل می‌گیرد جزئی از اشارات تاریخی و هنری به‌شمار می‌آید. اشاره به آغاز نهضت مشروطه در روند شکل‌گیری جامعه مردم‌سالاری دینی در ایران یا اشاره به حمله نیروهای متفق به خاک ایران در مجموعه‌ای تلویزیونی مصادیق اشارات تاریخی‌اند. قرار گرفتن سکانس‌هایی از فیلم لابلای مجموعه‌ای تلویزیونی یا زمزمه ترانه پاپ بخشی از اشارات هنری را در بر می‌گیرد.

1. dictons

در ادامه، مسئله چالش برانگیز ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری عناصر فرهنگی و نحوه مخاطب‌گیری عناصر فرهنگی موجود در گزاره‌های شفاهی مجموعه تلویزیونی در چشم باد که به زبان فرانسه زیرنویس شده‌اند بررسی خواهد شد. در این رابطه، راهکارهای مترجم در مخابره حداکثری پیام به مخاطب خود برآیمان جای سؤال است. از این روی، فرض بر آن است که مترجم به دلیل ناآشنایی مخاطب مقصد با ارجاعات زبان‌شناختی و پیشینه‌های تاریخی و فرهنگی گویشور اصلی نمی‌تواند ترجمه دقیقی در زبان مقصد ارائه دهد مگر آنکه وی بخشی از ارزش‌های معنایی، گفتمانی یا سبک‌شناختی زبان مبدأ را از میان برده و پیام را پس از فهم و تعبیر و تعدیل در متن مقصد بازتولید کند. با این حال به نظر نمی‌رسد «خرده‌عناصر فرهنگی» و اشارات فاضلانه موجود در یک متن به صورت سیستم بسته عمل کنند و هیچ درک و فهمی را به خارج از سیستم زبان‌شناختی و سبک‌شناختی خود منتقل نکنند. به عکس، به نظر می‌رسد مترجم با اتخاذ پاره‌ای از راهکارها می‌تواند مفهوم را منعکس سازد هرچند ارزش‌های زبان‌شناختی و سبک‌شناختی، در برداشت سوسوری کلمه، که در «کمینه‌های فرهنگی» زبان مبدأ موجود است در زبان مقصد رنگ باخته باشد.

۳. روش کار و محدودیت‌ها

پیش‌تر تعاریف کلی در خصوص فرهنگ و عناصر وابسته به آن (عناصر فرهنگی) و دیدگاه‌های متناقضی که در خصوص ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری عناصر فرهنگی وجود داشت، ارائه دادیم. در این بخش، مثال‌هایی از مجموعه تلویزیونی پنجاه قسمتی در چشم باد را که به فرانسه زیرنویس شده‌اند براساس دسته‌بندی وژتاسیه‌ویچ بررسی خواهیم کرد. از آنجا که امکان تحلیل همه گزاره‌های شفاهی فراهم نیست، ابعاد صرفاً زبان‌شناختی در گزاره‌های شفاهی را از مدار تحلیل خارج کردیم. سپس آن دسته از گزاره‌های شفاهی که در آن مقوله‌های فرازبانی (فرهنگی) نمود بیشتری داشتند انتخاب و بقیه گزاره‌های فرهنگی را که حاوی کنایات فرهنگی یا عناصر ناپیدای و غیرمستقیم فرهنگی بودند از مدار تحلیل کیفی خارج شدند. مقایسه بین گزاره‌های شفاهی در متن اصلی و معادل‌های زیرنویس شده در زبان

فرانسه به ما امکان می‌دهد راهکارهایی را که مترجم این مجموعه برای بازتولید عناصر وابسته به فرهنگ به‌کار برده شناسایی کرده و صحت و دقت مترجم را در ارائه معادل‌های پویا ارزیابی کنیم.

۴. تحلیل زیرنویس‌های فرهنگی در مجموعه در چشم باد

در این قسمت، بخشی از زیرنویس‌های فرانسوی از مجموعه‌گزاره‌های شفاهی سریال تلویزیونی ایرانی در چشم باد را با جداسازی گزاره‌های زبان‌شناختی صرف از گزاره‌های واجد مؤلفه‌های فرهنگی انتخاب نمودیم. سپس از میان گزاره‌های شفاهی واجد بار فرهنگی، تعدادی را به‌صورت تصادفی انتخاب نمودیم. در گام بعد، گزاره‌های شفاهی موجود در مجموعه تلویزیونی به زبان فارسی را با زیرنویس‌های ارائه‌شده به زبان فرانسه مقابله می‌کنیم. بدین‌منظور، با تکیه بر رویکرد زبان‌شناسی فرهنگی و ژتاسیه‌ویچ معادل‌های انتخابی در زیرنویس‌ها را هم از نظر مخاطبان فرانسه‌زبان که ساختار ذهنی و فرهنگی و نظام ارزشی آن‌ها تا اندازه‌ای با مخاطبان ایرانی متفاوت است و هم از نظر حفظ یا ریزش بار فرهنگی در حین ترجمه از مبدأ به مقصد ارزیابی می‌کنیم. در پایان هر جدول توضیحاتی به‌همراه پیشنهاد ترجمه‌ای خود ارائه می‌دهیم.

الف. غالب اسامی خطاب‌ها و نام‌های خاص

زیرنویس	گزاره شفاهی
O Dieu! Aide-moi!	یا پنج تن!
زمان: ۴۱:۰۴	

در اولین دسته‌بندی عناصر فرهنگی با خطاب‌ها، نداها، عبارت تعجبی یا تحذیری روبه‌رو هستیم. استغاثه به پنج‌تن یا به‌کار بردن آن به‌صورت تعجب یکی از این عناصر فرهنگی است. پنج‌تن برای شیعیان عبارت‌اند از پیامبر اسلام (ص)، علی (ع) حضرت فاطمه، امام حسن و امام حسین (ع) که همه آن‌ها به‌مناسبتی زیر یک کسا یا عبا رفتند و به پنج‌تن آل‌عبا شهرت یافتند. زمانی که فرد مسلمان شیعه به مشکل یا

گرفتاری بر می خورد به خدا و پیامبر و اهل بیتش تمسک می جوید و برای رفع آن مشکل و گرفتاری به آن ها متوسل شده و از ایشان کمک می خواهد. عبارت «یا پنج تن» کنایه از همین مسئله است (دانشنامه جهان اسلام، ۱۳۹۵). مترجم به دلیل عدم تناظر واژه مزبور در فرهنگ لائیک، در برابر این عنصر فرهنگی از واژه خدا به جای پنج تن استفاده کند. بنابراین مترجم واژه اصلی را حذف و در گام بعدی عنصر ارجاعی متفاوتی را انتخاب کرده است. بدیهی است که بخشی از خرده عنصر فرهنگی که متأثر از صبغه های مذهبی اعتقادی شیعیان است به مخاطب بیگانه منتقل نشده است. به نظر می رسد اگر مترجم به جای O Dieu! Aide-moi! از عبارت O! 5 bénis de Dieu aide-moi! استفاده می کرد، این بخش با ریزش معنایی همراه نمی شد.

گزاره شفاهی	زیرنویس
برای سلامتی حاج قاسم صلوات.	Dites un salawat pour la santé de Hajji Ghassem.
زمان: ۴۱:۵۴	

همچنین برای گزاره شفاهی مزبور نیز با همین مشکل روبه رو هستیم. در واقع «صلوات» ذکر خاصی به زبان عربی و شامل درود بر پیامبر اسلام (ص) است که مسلمانان در تشهد نماز و نیز هنگام شنیدن یا به زبان آوردن نام حضرت محمد (ص) آن را ایراد می کنند. «صلوات» جمع «صلاه» از ریشه «ص ل و» به معنای درود، تحیت و رحمت است. «صلوات» جمع «صلاه» یعنی نماز است؛ چراکه نماز شامل دعاها می باشد. بدین سان در عربی به صورت جمع «صلوات» آورده می شود. در باور مسلمانان «صلوات» هم احترام به پیامبر (ص) است و هم ثواب اخروی و اثرات مثبت دنیوی دارد. مسلمانان به مناسبت های مختلف مانند اظهار شادی در جشن ها یا آغاز کارها از باب تبرک صلوات می فرستند. رایج ترین شکل صلوات نزد مسلمانان ذکر «الهم صلی علی محمد و آل محمد» است.

در این قسمت از ترجمه به دلیل تفاوت باورهای دینی میان دو زبان، مترجم طبیعتاً قادر به یافتن واژه یا معادل مناسبی برای «صلوات» نبوده است. برای انتقال پیامی که

از متن بر می‌آید (اظهار شادی و خوشامدگویی برای ورود حاج قاسم) مترجم عین عبارت را عاریه گرفته است. این استراتژی هرچند در بدو امر صحیح به نظر می‌رسد اما پیام برای مخاطب فرانسه زبان مخابره نمی‌شود؛ چراکه او اساساً نمی‌داند صلوات چیست و برای چه در جشن‌ها و خیرمقدم‌گویی‌ها اشاره به پیامبر اسلام و خاندان او می‌شود. در این جا به نظر می‌رسد شاید اگر می‌توانست علاوه بر ایتالیک کردن واژه صلوات توضیح کوتاهی برای «صلوات» به زیرنویس اضافه کند، انتقال عنصر فرهنگی مذهبی به درستی صورت می‌گرفت. برای آشناسازی مخاطب فرانسه زبان با این عنصر فرهنگی مترجم می‌توانست هم عبارت صلوات را ایتالیک کرده و هم توضیحی در پرانتز اضافه کند:

Dites un *Salawat* pour la santé de Haj Ghassem! (Qu'il soit sous les auspices de Prophète de l'Islam)

در ادامه مخاطب فرانسه زبان صلوات دسته‌جمعی بازیگران را بر پرده نمایش می‌بیند و به فراست در می‌یابد که عملی که در جریان است نوعی طلب خیر و سلامتی برای بازیگر مورد نظر است. در این حالت افزودن توضیحات داخل پرانتز که مترجم فیلم در چشم باد شاید به دلایل فنی و کمبود فضای کاراکترهای مجاز برای زیرنویس از انجام آن سر باز زده، می‌تواند به صورت غیرمستقیم در انتقال مؤثر این دسته از عناصر فرهنگی ایفای نقش کند.

ب. اسامی و اصطلاحات ناظر بر سبک زندگی خاص

در دومین دسته‌بندی وژتاسیه‌ویچ با اسامی و اصطلاحاتی که ناظر بر سبک زندگی خاصی می‌باشند روبه‌رو هستیم. اشاره به «چاله‌میدانی بودن» در گزاره شفاهی زیر از جمله مصادیق بروز مشکل در ترجمه کمینه‌های فرهنگی است

گزاره شفاهی	زیرنویس
آهای مردم! من نماینده پابره‌های چاله‌میدونم!	He les gens, je suis le représentant d'un quartier simple!
زمان: ۳۴:۳۴	

اهمیت و رونق تهران از زمان دوران صفوی آغاز شد. یعنی درست همان زمانی که حکومت به دلیل دفن دنیای بزرگ صفویان بنام سید حمزه در شهر ری تصمیم به آبادانی تهران گرفت و کم‌کم وجود باغ‌های وسیع و آب گوارا و چنارهای بلند و زیبا در تهران باعث شد که شاهان صفوی هر از گاهی سری به تهران و ری بزنند. به این ترتیب تهران که بیشتر از همه مورد توجه پادشاهان صفوی به‌ویژه شاه طهماسب یکم قرار گرفته بود، نیاز به امنیت بیشتری داشت. به‌همین دلیل شاه طهماسب یکم دستور ساخت بارویی به دور شهر داد که چهار دروازه و ۱۱۴ برج، به تعداد سوره‌های قرآن کریم، داشت. کارگران برای بنای حصار شهر مجبور بودند از دو منطقه داخل شهر خاک‌برداری کنند که این دو منطقه بعدها به «چاله‌میدان» معروف شدند (فرقانی، ۱۳۸۵). صرف نظر از این پیشینه، در فرهنگ ایرانی زیستن در «چاله‌میدان» زندگی در مکانی پست و فرومایه را به ذهن متبادر می‌کند. اصولاً زمانی که به کسی صفت «چاله‌میدانی» می‌دهند منظور آن است که وی فردی به دور از ادب و فرهنگ است. در گزاره شفاهی فیلم مترجم «چاله‌میدان» را با quartier simple ترجمه کرده که به معنای «محله ساده» می‌باشد. معادلی که مترجم برگزیده کاملاً خالی از بار منفی «چاله‌میدان» و عاری از کنایات تاریخی و فرهنگی و عادات لمپنی مردم محله‌های خاصی از تهران قدیم است؛ بنابراین شاید اگر مترجم از توضیح اضافه یا معادل‌سازی بهتری برای این منطقه استفاده می‌کرد، یا لاقلاً از جایگذاری ارجاع فرهنگی مناسبی در زبان مقصد به جای زبان مبدأ استفاده می‌کرد، درک مطلوب‌تری از عنصر فرهنگی مزبور برای مخاطب فراهم می‌آمد.

زیرنویس	گزاره شفاهی
En bref, ils sont étrangers et seuls.	حضرت عباسی بچه تهرونی و لب مطلب غریبن و تنها.
زمان: ۳۴:۳۴	

در فرهنگ ایرانی برای تأیید و تصدیق کلام، افراد متوسل به نام خدا و ائمه می‌شوند که «حضرت عباسی» رایج‌ترین نوع این قسم‌هاست (هاشمی، ۱۳۹۰). مترجم در این قسمت از متن کلاً این عبارت را نادیده گرفته و حذف کرده است که این امر نه تنها بار فرازبان‌شناختی را منتقل نکرده، بلکه از نظر زبان‌شناسی نیز اشاره‌ای به قسم به‌طور کلی و حتی به نام و فرد حضرت ابوالفضل اشاره نشده است در صورتی که je prête sermon می‌توانست حداقل معادلی زبان‌شناختی در این رابطه باشد.

«بچه تهرونی» بخشی از اصطلاحات متداول و مصطلح در سطح جامعه است. از آنجا که تهران پایتخت ایران است ساکنان آن از به دوش کشیدن این لقب لذت برده و به یک سری صفات که پیرو آن نام برایشان به ارمغان آورده می‌شود مانند مرام، معرفت و... می‌بالند. مترجم این اصطلاح را نادیده گرفته و از ترجمه آن اجتناب کرده است که در این قسمت نیز با حذف آن ریزش مؤلفه‌های فرهنگی را به بار آورده است.

گزاره شفاهی	زیرنویس
تا حالا دیدی صنار حروم از گلوم پایین بره؟	Ai-je piégé les gens pour leur argent?
زمان: ۴:۳۵	

«صنار» واحد قدیمی پول ایران است و در زمان سلطان محمود غزنوی معادل صد دینار بوده است. امروزه واحد پول ایران ریال و صنار دیگر منسوخ شده است. از آنجا که صنار در مقایسه با پول امروزی بسیار بی‌ارزش و ناچیز است، گاهی اوقات در محاوره برای نشان دادن بی‌ارزشی یا ناچیز بودن یک موضوع یا یک وسیله از این واژه استفاده می‌شود (ماهنامه خواندنی، ۱۳۸۹، ص. ۳۶). از طرفی، «حرام» در لغت به معنای کاری است که اسلام از نظر شرعی آن را منع کرده و ارتکاب آن گناه است.

در اینجا مترجم، از آوردن دو واژه مهم «صنار» و «حرام» که هر یک به ترتیب دارای ارزش معنایی فرهنگی-تاریخی و فرهنگی-مذهبی‌اند، اجتناب کرده و تا حدی از روش تنظیم و اقتباس استفاده کرده، غافل از اینکه با انجام این کار مخاطب فرانسه‌زبان خود را از دریافت بار معنایی آن‌ها محروم کرده است. بهتر این بود که مترجم این دو واژه را در ترجمه خود استفاده و گریته‌برداری می‌کرده و به جای اینکه این جمله را کاملاً تغییر دهد و مثلاً بگوید «تاکنون دیده‌ای که مردم را برای پول فریب دهم؟»، جمله نسبتاً نزدیک‌تری را به گذاره شفاهی مثل *Ai-je jamais gagné sanar d'illicite dans ma vie?* برگزیند. عبارت *gagner sa vie* که در کنار واژه ایتالیک صنار قرار می‌گیرد قادر خواهد بود به ذهن مخاطب فرانسه معنای اولیه را متبادر کند. اما مخاطب از کجا بفهمد که صنار معادل پول قدیم ایرانی و به اصطلاح امروزی پول بی‌ارزش است؟ به نظر می‌رسد در این رابطه چنانچه مترجم بعد از عبارت ایتالیک صنار در داخل پرانتز معادل مفهومی آن به زبان فرانسه می‌گذاشت (*sous noirs*) مؤلفه فرهنگی مزبور به شیوه‌ای مؤثرتر به مخاطب فرانسه زبان انتقال می‌یافت و مخاطب می‌دانست که صنار معادل پول بی‌ارزش است.

زیرنویس	گذاره شفاهی
Nader, va au café pour prendre trois thés.	نادر جان برو قهوه‌خونه سه تا دشلمه بگیر.
زمان: ۴:۵۸	

«دشلمه» در ادبیات فارسی به معنای چای تلخ می‌باشد. مدت‌هاست که در زبان فارسی به جای این صفت که گویا ترکی است، «قندپهلو» را به کار می‌برند. دشلمه خوردن عادت است که براساس آن ابتدا قند را به دهان گذارند و چای تلخ را روی آن بنوشند (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۳۲۰۷).

در اینجا مترجم برای ترجمه «چای دشلمه» از واژه *thé* که واژه‌ای خنثی برای چای است استفاده کرده است. این در حالی است که چای دشلمه را اقشار خاصی از

جامعه مانند بازاریان، حجره‌داران و افراد قدیمی که به نوشیدن چای به سبک قدیمی عادت دارند، استفاده می‌کنند: یعنی نوشیدن چای پر رنگ و لعاب در استکان‌های کمرباریک و انداختن حبه‌ای قند در داخل دهان. همان‌گونه که در زیرنویس فرانسه می‌بینیم مترجم از بازتولید اسم و صفت سرباز زده و ترجیح داده با استفاده از واژه سرگروه^۱، اشاره‌ای به مختصات چای نداشته باشد. با این حال به نظر می‌رسد که افزودن صفتی مانند corsé به چای تا اندازه‌ای بتواند ویژگی چای را روشن کرده و تفاوت چای دشلمه با چای معمولی را نشان دهند. هرچند مخاطب فرانسه‌زبان به دلیل فقدان مختصات فرهنگی، نمی‌داند که thé corsé مخصوص به چه قشری از جامعه ایرانی است یا ساعت و عادت نوشیدن آن نزد ایرانیان به چه شیوه است.

همچنین برگردان قهوه‌خانه به café خالی از ابهام نیست. در زبان فارسی مکان‌های متعددی برای صرف چای وجود دارد: مثلاً می‌توان به قهوه‌خانه، چای‌خانه و... که در آن چای با قلیان و سایر ادوات دخانیت مصرف می‌شود، اشاره کرد. در این حالت معادل فرانسوی واژه قهوه‌خانه، یعنی café اگرچه به‌زعم هژووسکی نوعی معادل کارکردی^۲ است اما نوع مکانی که قهوه‌خانه قدیمی با آدم‌های غیرمنزه و بعضاً سطح پایین جامعه دارد با نوعی مکانی که یک کافی‌شاپ شیک و مدرن دارد و می‌تواند پاتوقی برای قرار و ملاقات‌های رسمی و خاص باشد، بسیار متفاوت است. در این مورد مترجم این اختلاف و تمایز در فضاهای فرهنگی را در نظر نگرفته و از واژه café استفاده کرده است. اما چنانچه مترجم اندکی از بافتار امروزی فرانسه فاصله می‌گرفت، احتمالاً می‌توانست از واژه bistrot نیز استفاده کند. در حقیقت bistrot رستورانی در میانه راه‌ها و جاده‌ها یا کافه‌باری قدیمی در سطح شهر است که در آنجا می‌توان به قیمت ارزان خورد و نوشید. فضای موجود در bistrot و آدم‌هایی که به آن رفت و آمد می‌کنند، تقریباً نزدیک به همان حال و هوا و فضایی است که در قهوه‌خانه‌های پر دود و دم با همه‌ها و قال و مقال‌های قهوه‌خانه‌های قدیمی حاکم

1. hyperonyme

2. equivalent fonctionnel

است. پیسارسکا و توماسکی به‌ویچ از این شیوه تحت عنوان تبدیل^۱ یاد می‌کنند. واژه قهوه‌خانه سستی در فارسی معادل تقریبی خود را در bistrot فرانسه می‌یابد. بنابراین چنانچه مترجم دست به تبدیل می‌زد (وینه و داربلنه این شیوه را به نام معادل‌سازی، پیسارسکا و توماسکی به‌ویچ این شیوه را قلب و هژووسکی به نام معادل کارکردی می‌شناسند)، برگردان بهتری از قهوه‌خانه به دست می‌آید.

پیش‌تر اشاره کردیم که از دید وژتاسیه‌ویچ، غالب تعارف‌ها و تکلف‌ها، تقدیرها و تقبیح‌ها برگرفته از سبک زندگی خاص در کشورهاست. در فرهنگ غربی تعارف و تکلف چندان وجود ندارد. حال آنکه در فرهنگ‌های آسیای شرقی استفاده از ساختارهایی که ادای احترام را می‌رسانند یا عبارات محترمانه انعکاس بیشتری دارد. در فرهنگ ایرانی، تعارف و تکلف و تملق به‌طور ملموس به چشم می‌آید. گزاره شفاهی از جمله گفتمان‌های تمجیدگونه و تعارف‌گونه است که مترجم آن را در قالب اقتباس یا معادل کارکردی منتقل کرده است.

زیرنویس	گزاره شفاهی
Bon! qu'elle soit toujours en bonne santé, quelle vive longtemps.	به‌به! چشم شما روشن! به‌سلامتی! قدمش سبک! عمرش طولانی! زیر سایه مرتضی علی!
زمان: ۲:۴۲	

اشاره به نام حضرت علی (ع) و ملقب نمودن ایشان به «مرتضی» یا «راضی‌شده» فارغ از دغدغه‌های فرهنگی و دینی ایرانیان نیست. علی (ع) پیشوای امامت شیعیان و در ذهنیت ایرانیان محضر قدرت و مردانگی و جوانمردی است. اصطلاح «زیر سایه مرتضی علی» کنایه از بیمه‌کردن سلامتی و زندگی فردی به نام نامی حضرت علی (ع) و طلب آرامش و امنیت خاطر برای اوست. در زیرنویس فرانسه به‌خوبی عدم تمایل مترجم در برگردان گفتمان مذهبی مزبور احساس می‌شود. در نتیجه این گزینش، حس آرامش و تسکینی که بازیگر با ادای این اصطلاح می‌خواهد به مخاطبش منتقل

کند تا اندازه‌ای از دست می‌رود. شاید اگر مترجم از معادلی چون *Qu'elle vive toujours en bonne santé et pour longtemps sous les auspices du Saint Imam Ali* استفاده می‌کرد، مخاطب بیگانه فرصت بیشتری برای آشنایی با عناصر فرهنگی مذهبی در فیلم ایرانی داشت یا لااقل با نام او آشنا می‌شد.

همچنین اصطلاح «چشم کسی روشن» در فرهنگ ایرانی کنایه از شادی و میمنت و آرزوهای خوب برای کسی داشتن است و زمانی از این اصطلاح استفاده می‌شود که فرزندی به دنیا می‌آید یا مسافری به خانوادش بر می‌گردد یا به‌طور کلی اتفاق یا رویداد خوشی برای کسی رخ می‌دهد. در اینجا مترجم علاوه بر حذف این اصطلاح و نیز اصطلاحات بعدی آن از جمله «قدمش سبک» که بار فرهنگی غنی دارد و جزو اصطلاحاتی است که در اکثر خانواده‌های ایرانی مرسوم و مصطلح است، به ارائه مفهومی کلی از تعارفات و تکلفات ایرانی بسنده کرده و ماحصل آرزو و طلب خیر را در قالب گزاره‌ای خنثی بازتاب داده است:

Qu'elle soit toujours en bonne santé, quelle vive longtemps

مورد دیگری از عناصر فرهنگی را که به سبک زندگی، تعارف و تکلف و باور اعتقادی خاص اشاره دارد، در ترجمه عبارت «فدای سرت! قضا بلا بود» می‌بینیم:

زیرنویس	گزاره شفاهی
Ce n'est pas grave, madame Haj, Ce n'est pas important.	چیزی نیست حاجیه خانم فدای سرت قضا و بلا بود
زمان: ۴۳:۰۵	

«قضا و بلا» به معنای رفع بلا یا مصیبت یا دور شدن خطر از سر کسی است و زمانی که اتفاقی برای فردی یا چیزی می‌افتد در فرهنگ ایرانی از این اصطلاح برای آرام کردن طرف مقابل استفاده می‌کنند و می‌گویند «انشا... قضا و بلا بوده...» (انصاری‌شب، ۱۳۹۵). در اینجا مترجم این اصطلاح را ترجمه نکرده و به جای ترجمه آن از عبارت کاملاً خنثی *Ce n'est pas important* استفاده کرده است. شاید عبارت

Que le péril soit ainsi écarté «انشالله دفع بلا شد» استفاده می نمود. به علاوه تعبیر «فدای سرت» نیز کاملاً از ترجمه حذف شده است.

ج. سنت‌ها، آیین‌ها و عادات

سومین دسته‌بندی وژتاسیه‌ویچ ناظر بر سنت‌ها، آیین‌ها و عادات فرهنگی و بینشی یک کشور است.

گزاره شفاهی	زیرنویس
گفته باشم تا عید نوروز باید صبر کنم.	Juste, il faut attendre jusqu'au nouvel an.
زمان: ۲۳:۵۷	

«عید» در لغت، شادی دوباره و سروری را گویند که سالیانه تکرار می‌شود (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۵۱۳۰). «نوروز» به معنای روز نو است که در فرهنگ ایرانیان، اول فصل بهار است که طبیعت نو و تازه می‌شود و به یمن این طراوت و تازگی سال نو آغاز می‌گردد و مردم آن را جشن می‌گیرند (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۸۰۲۴). «عید نوروز» در فرهنگ ایرانیان تجلی سال نو با طبیعت نو است. مترجم در اینجا «عید نوروز» را با nouvel an ترجمه کرده که ترجمه تحت‌اللفظی است و ما با آن موافق هستیم، اما باز هم بر این باوریم که استفاده از عاریه‌گیری در ترجمه و درج عبارت Nowruz در زیرنویس به صورت ایتالیک و سپس آوردن ترجمه گسته‌برداری شده در داخل پرانتز بهترین شیوه برای وارد کردن این واژه در قاموس فرانسوی است. به ویژه اینکه این واژه چند سالی است که در فرهنگ جهانی یونسکو ثبت شده و توضیح دوکلمه‌ای آن در داخل پرانتز به جا افتادن هرچه بهتر آن برای مخاطب غیربومی زبان فارسی مؤثر است.

گزاره شفاهی	زیرنویس
اینجوریه اسمال؟ دلاک مفتّم گیر بیاد اول تو باید حجامت کنی.	C'est comme ça Esmal? Si quelqu'un travaille gratuitement c'est toi le premier client.
زمان: ۴۲:۰۷	

از دیگر اصطلاحاتی که در مجموعه تلویزیونی در چشم باد به سنت و آیین خاص اشاره می‌کند، حجامت‌گیری در حمام‌های عمومی توسط دلاک است. در فرهنگ انوری «دلاک کسی است که در حمام اندام مردم را بمالد و کیسه بکشد؛ مشتمال‌چی» (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۲۴۷۰). در زمان‌های قدیم، رفتن و استحمام کردن در حمام‌های عمومی میان ایرانیان بسیار مرسوم بود. اما با گذشت زمان و تغییرات در سبک زندگی افراد فرهنگ استحمام نیز در میان خانوارها تغییر کرده و به شکل امروزی که هر خانواده‌ای در منزل خود دارای حمام یا حمام‌های خصوصی می‌باشند، مبدل شد.

«حجامت» نیز اصطلاحاً به روشی از خون‌گیری اطلاق می‌شود که جهت درمان بعضی از بیماری‌ها به‌کار می‌رود و دارای سابقه تاریخی هفت هزار ساله است. این سنت به‌عنوان سنتی الهی در روایات و سیره پیامبران و ائمه اطهار (ع) مطرح گردیده و جزو احکام امضائی اسلام و در طب سنتی به‌عنوان رکن درمان به‌حساب می‌آید. به زبان علمی از حجامت به drycupping, bloodietting, wetcupping, scarification تعبیر می‌شود که البته با توجه به مفاهیمی که از دیدگاه اسلام به‌دست می‌آید واژه‌های نامبرده کامل نیستند (روزنامه شرق، ۱۳۹۰). در گزاره شفاهی مزبور مترجم برای ترجمه قسمت اول به‌جای واژه «دلاک» از واژه quelqu'un که واژه‌ای کاملاً خنثی است استفاده نموده است. در واقع بخشی از سبک زندگی مردم قدیم که استفاده از دلاک و حجامت‌گر بوده حذف گردیده و بنابراین مخاطب با ریزش معنایی و فرهنگی روبه‌رو شده است. با گزینش quelqu'un نه‌تنها معادل زبان‌شناختی صحیحی برای دلاک انتخاب نشده بلکه مخاطب غیرومی از شرح وظایف او به‌عنوان طیب، نظافت‌کننده جسم و حتی ماساژوری که در گذشته به بیرون‌راندن دردهای جسمی و

آلام روحی از طریف ماساژ دادن و صحبت کردن مبادرت داشته بی خبر می ماند. در عین حال، گزینش مترجم برای عبارت حجامت نیز نادرست است (C'est toi le premier client?). در واقع با حذف واژه دلاک، مخاطب غیربومی نمی داند که بازیگر قرار است «مشرتی چه چیزی گردد؟». احتمالاً چنانچه مترجم از معادل کارکردی^۱، یا تبدیل^۲ استفاده می نمود، معادل روشن تری از پیام به مخاطب مخابره می شد. اما دقیقاً چه ترجمه ای را می توان از دلاک ارائه داد؟ آیا برگردان آن به صورت ماساژور، نظافتچی بدن یا مشاور درمانی صحیح است؟ آیا هیچ یک از معادل های فرانسه می تواند مجموع این مشاغل را در حرفه ای به نام دلاکی که پیشینه ای تاریخی دارد و شاید امروز وجود خارجی نداشته باشد بازتاب دهد؟ به نظر می رسد که گذاشتن عبارتی چون *massageur des bains turcs* شاید به اندازه ای بتواند معادلی برای دلاک باشد، بی آنکه مترجم مجبور به قلب عبارت یا پیدا کردن معادلی برگرفته از دنیای ارجاعی مخاطب و در نتیجه ریزش ارزش معنایی و فرهنگی باشد.

د. نقل قول ها و اشارات کاملاً فرهنگی به ادبیات و فرهنگ مبدأ

همان طور که وژتاسیه ویچ در چهارمین دسته عناصر فرهنگی اشاره می کند هرگونه نقل قول، مثل و ضرب المثل، هرگونه رابطه بینامتنی و ارجاع به رمان و قطعات ادبی، نظم و نثر، تئاتر، نمایش های مذهبی و آیینی و اسطوره ای در این دسته قرار می گیرد.

گزاره شفاهی	زیرنویس
چیه؟ داری گیوه سوراخ می کنی؟	Quoi? Il y a un problème?
زمان: ۰:۴۷	

«گیوه» اصولاً پای پوشی است سبک، بادوام و مناسب برای راهپیمایی های طولانی در مسیرهای ناهموار. با توجه به این خصوصیات، اغلب افراد پیدایش آن را به

1. equivalent fonctionnel

2. conversion

روزگاران قدیم‌تر از پیدایش سایر انواع پاپوش نسبت داده‌اند و همین امر باعث شده پیدایش گیوه با افسانه‌ها پیوند بخورد. کما اینکه در اکثر منابع، تولید نخستین گیوه را به گیو، پهلوان داستانی ایران که به روایت فردوسی پسر گودرز و داماد رستم بوده، نسبت داده‌اند (رمضان‌ماهی، ۱۳۹۱).

در این جا بازیگر با استفاده از عبارت «چیه؟ داری گیوه سوراخ می‌کنی؟» قصد دارد به‌طور ضمنی به مخاطبش بگوید «چرا اوقات تلخ است؟» یا اینکه «چرا ناراحت هستی؟». از آنجایی که مترجم نتوانسته اصطلاحی برای این عبارت در زبان مقصد با استفاده از واژه گیوه بیابد سعی کرده از توضیح و تصریح یا به‌نوعی از شفاف‌سازی استفاده کند. در حقیقت نه خبری از واژه گیوه که پای‌افزای ایرانی و کهنه است شده و نه اثری از برگردان این اصطلاح. در حقیقت اصطلاحات، مثل‌ها و تعبیر گاهای از سر ناچاری یا قلب می‌شوند (پیسارسکا و توماسکی‌یه‌ویچ، ۱۹۹۶)، یا به تعبیر هژووسکی با توضیح بازآفرینی^۱ می‌شوند یا حتی به‌واسطه ترانهشی توصیفی^۲ به مخاطب منتقل می‌گردند. در این گزاره ما با مترجم موافق بوده و انتقال به مفهوم را نزدیک‌ترین راه‌حل برای انتقال معنا می‌دانیم، هرچند این کار با از میان رفتن مؤلفه‌های فرهنگی همراه باشد.

گزاره شفاهی	زیرنویس
ی لا قبا، نمده به سر، گیوه صد پاره به پا	Je ne suis qu'un homme simple! ni un aristocrate, ni un nanti.
زمان: ۳۴:۰۹	

«قبا» در ادبیات فارسی به معنای لباس بلند مردانه است که از دو طرف با دکمه به هم وصل می‌شود. «ی لا» در لغت به معنای «یک لایه» است. اصطلاح «یه لا قبا» به‌طور ضمنی کنایه از «فردی مفلس بی‌پول و فقیر» دارد (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۵۴۷۵).

1. reproduction avec explication

2. transposition descriptive

«نمد» نوعی از فرش که از پشم یا کرک مالیده حاصل می‌شود. پارچه‌ای کلفت که از پشم یا کرک مالیده سازند و از آن فرش و کلاه و جامه کنند که در این دیالوگ بازیگر از کلاه نمدی صحبت می‌کند که باز هم تأکید بر فقر و تنگدستی و سادگی است (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۷۹۷۳). «گیوه» نوعی پای‌افزار است که رویه آن را از ریسمان و نخ پرگ یعنی ریسمان‌های پنبه‌ای بافته و زیره یا ته آن را گاه از چرم و بیشتر از لته‌های بهم فشرد و در هم کشیده سازند (انوری، ۱۳۸۱، ص. ۶۳۲۸).

مترجم در این قسمت، واژگان فرهنگی را تغییر داده و سه واژه مهم «قبا»، «نمد» و «گیوه» را که دارای بار فرهنگی بسیار غنی برای نشان دادن البسه ایرانی در زمان قدیم می‌باشد، نادیده گرفته و به‌طور غیر مستقیم معنای آن جمله را که کنایه از فقر و تنگدستی دارد، آورده است. به عبارتی مترجم از حذف، تنظیم و معادل‌سازی براساس جهان ارجاعی مخاطب استفاده کرده است. لازم به ذکر است که مترجم می‌توانست با آوردن یا عاریه گرفتن از این اسامی و با کمی توضیح درباره آن‌ها فرهنگ غنی و پرمعنای این نوع البسه را برای مخاطب فرانسوی‌زبان خود معرفی سازد؛ چراکه پوشش و البسه بخش مهمی از فرهنگ جامعه است. وانگهی استفاده مترجم از *un homme simple* در زیرنویس نه تنها نمی‌تواند فقر و بی‌پولی را به مخاطب انتقال دهد بلکه شاید *simple* بودن نوعی صفت مثبت هم تلقی شود؛ بنابراین در اینجا هم بار فرهنگی به‌درستی منتقل نشده و هم معادل گزینش شده از نظر زبان‌شناختی صحیح نیست. شاید اگر به جای عبارت مزبور از *je suis un homme fauché, en haillon, ni titre, ni parure* استفاده می‌شد، برداشت مخاطب فرانسوی‌زبان اندکی نزدیک‌تر به گزاره شفاهی فارسی بود. گزاره شفاهی بعدی مربوط به ضرب‌المثل «به تیریح قبای کسی بر خوردن» است.

زیرنویس	گزاره شفاهی
Je lui ai dit qu'ils sont pour l'art mais il n'aime pas.	بهش می‌گم وزیرپیشه و هنردوست رو دعوت کردم به تیریح قبایش بر می‌خوره.
زمان: ۲:۱۲	

«تیرج» تغییر شکل یافته «تیریز» یا همان «تراز» جامه است که در واقع حاشیه رو به پایین لباس و نقطه اتصال دو پارچه لباس است. «به تیرج قباش بر می خوره» کنایه از کسی است که «از حرفی یا کاری بدش آمده و به شخصیتش برخورد کرده باشد» (باقری، ۱۳۹۰). از آنجایی که مترجم نتوانسته است معادل مناسبی برای اصطلاح «به تیرج قباش بر می خوره» در زبان فرانسه بیابد سعی کرده از ترانهش به مفهوم توصیفی^۱ استفاده کند و تا حدی عبارت نزدیک به آن اصطلاح را در زبان مقصد منعکس سازد. اما باید در نظر گرفت که *il n'aime pas* نیز بسیار خنثی است و نمی تواند بار فرهنگی و معنایی آن عبارت را به مخاطب فرانسه زبان منتقل کند. پس در این گزاره نیز زیرنویس بار دیگر در خصوص مؤلفه های فرهنگی دچار ریزش معنایی و فروکاستی در ارزش های فرهنگی اجتماعی شده، بی آنکه مترجم برای افزایش درک بهتر مخاطب فرانسه زبان خود بخواهد از عبارتی مانند *il en fait de mine* که معادلی صرفاً زبان شناختی است و فاقد هرگونه رنگ و لعاب فرهنگی سنتی و عامه ایرانی است، استفاده نماید.

در ضمن در قسمت دوم این دیالوگ، مترجم واژه وزیر را حذف کرده و عبارت *qu'ils sont pour l'art* آورده که تا حدی برای مخاطب ابهام برانگیز است. در صورتی که به اعتقاد ما اگر به جای گزاره مزبور همان ترجمه تحت الفظی صورت می گرفت، شاید تا حدی ابهام زدایی می شد و پیام شفاف به مخاطب می رسید مثلاً *j'ai convoqué ministres et artistes: il se fait la mine*. در این حالت پیام بازیگر در استفاده از قدرت سخت (وزیر) و هم قدرت نرم (هنرمندان و اهل هنر) و معنایی که از این دو ناشی می شود به درستی به مخاطب فرانسه زبان می رسد و وی احتمالاً همان برداشتی را داشت که مخاطب فارسی زبان از دعوت وزیر و وکیل و هنردوست و... برداشت می کرد.

1. transposition à équivalent descriptif

گزارة شفاهی	زیرنویس
حالا برای من میری بالای منبر و قصه حسین کرد شبستری میگی	Qu'est-ce que tu racontes?
زمان: ۲:۳۰	

ضرب‌المثل بعدی «قصه حسین کرد شبستری گفتن» است که البته ریشه‌های تاریخی آن موجب ترویج کمینه فرهنگی مزبور در زبان عامه شده و از مدت‌ها پیش تا به امروز در قهوه‌خانه‌ها و گذرگاه‌ها نقل می‌شده است. «منبر» به معنی کرسی‌مانندی پایه‌دار که واعظ یا خطیب بر بالای آن نشسته خطبه خواند و موعظه کند. کرسی خطیب یا واعظ همانند آنچه در مسجد وجود دارد و از بالای آن با جمع سخن گویند جایگاه رفیع واعظ و سخنور را نشان می‌دهد و به دلیل بلند بودن آن نسبت به جایگاه مستمع آن را «منبر» می‌خوانند. اصطلاح «روی منبر رفتن» به این معنی است که فردی دیگران را موعظه می‌کند و از موعظه و نصیحت دست‌بردار نیست. از طرفی، «قصه حسین کرد شبستری» در دوره صفویه جریان داشته است. «حسین کرد» یکی از چوپان‌زادگان و پهلوانان ایران است که در آغاز مهتر و شاگرد پهلوان مسیح تکه‌بند تبریزی از پهلوانان دربار شاه عباس صفوی بود. حسین کرد پس از اختلاف با همسر مسیح تکه‌بند، تبریز را ترک می‌کند و در اصفهان به جمع پهلوانان شاه عباس می‌پیوندد. زمانی که حسین کرد مالیات هفت‌ساله ایران را از پادشاه هند گرفت و به دربار شاه آورد، شاه عباس به او خلعت فراوان داد و از آن پس، حسین کرد از نزدیکان شاه شد. جایگاه او در میان پهلوانان شاه عباس همچون جایگاه رستم در جمع پهلوانان شاهنامه است. پهلوانان داستان به سرپرستی سید میرباقر آجرپز در خدمت شاه عباس به سر می‌برند و با دشمنان شاه که بیشتر ترکان عثمانی و ازبک هستند مبارزه می‌کنند (حاجی‌لو، ۱۳۸۹، ص. ۱۰).

«قصه حسین کرد شبستری تعریف کردن» کنایه است از پرگویی افراد، آن‌گونه که عوام ماجرا یا شرح‌های طولانی را به قصه حسین کرد تشبیه می‌کنند. مترجم در

این قسمت هیچ اشاره‌ای نه به اصطلاح «روی منبر رفتن» و نه اشاره‌ای به داستان «حسین کرد شبستری» کرده؛ بنابراین با حذف عنصر فرهنگی و ترجمه به واسطه انتقال مفهوم روبه‌رو هستیم. اگرچه در این شیوه برگردان مؤلفه‌های فرهنگی مبدأ در زبان مقصد میسر نیست، به‌نظر می‌رسد مترجم لااقل با استفاده از تبدیل یا اقتباس می‌توانست معادلی کمابیش نزدیکی را به گزاره شفاهی فارسی ارائه دهد. مثلاً می‌توانست معادلی چون *verbiager* را به جای «حسین کرد گفتن» بگذارد، هرچند استفاده از این تبدیل و اقتباس نیز نمی‌تواند ارزش اجتماعی فرهنگی و بار معنایی عنصر فرهنگی را به مخاطب دست‌دوم مخابره کند.

ه. اشارات تاریخی و هنری

گزاره شفاهی	زیرنویس
اون موقع که گندم ری براش تلخ شده بود و هوس ماست مُسِیب کرده بود باید فکرش رو می‌کرد.	Elle devait y penser avant de mépriser et de viser haut.
زمان: ۹:۲۳	

عبارت «گندم ری» اشاره به واقعیتی تاریخی دینی دارد. ابن‌زیاد فرمان حکومت ری را به نام عمر بن سعد ابن ابی‌وقاص صادر کرد و او را با چهار هزار سپاهی مأموریت داد که پس از سرکوبی دیلمیان به حکومت آن سامان (ری) برود. عمر سعد مشغول تدارک سفر شد و حمام‌اعین را لشکرگاه ساخت تا به طرف ایران عزیمت کند و مانند پدرش که پس از فتح قادسیه بر سریر فرمانروایی مدائن تکیه زده بود او نیز شیر مردان جبال دیلم را منکوب کرده بر تخت حکمرانی شهر ری که در آن موقع از بلاد معظم ایران به‌شمار می‌رفت جلوس نماید و از گندم سفید و معنبر ری که در آن عصر و زمان بهترین گندم‌های خاورمیانه بوده است، نان برشته و خوش‌خوراکی تناول کند. اشاره تاریخی مزبور در مواردی به‌کار می‌رود که کسی قصد تأمین منابع از دو جانب را داشته باشد به این معنی که مقصودش از یک سو حاصل است و به‌علت حرص و طمع یا جهات دیگر بخواهد از طریق دیگر، خواه معقول و خواه نامعقول،

به اقناع و ارضای مطامع خویش اقدام کند، ولی نه تنها در این مورد مقصودش حاصل نمی‌آید بلکه منافع اولیه را نیز از دست می‌دهد. «ماست مسیب» هم دلالت بر کاری پرسود و منفعت دارد (ضیائی، ۱۳۹۴).

زیرنویسی که مترجم ارائه نموده فاقد ارجاعات تاریخی و فرهنگی است و به نظر می‌رسد برداشت صحیح از آن صورت نگرفته باشد. در واقع علاوه بر حذف یا به عبارتی عدم ترجمه، قلب معنایی مختصری در مفهوم صورت گرفته است. در واقع گزاره زیر دلالت بر این دارد که قبل از اینکه دیر بشود و خودت را در رؤیاهای غیرواقعی غرق بینی باید فکر این روزگار سخت را می‌کردی. این در حالی است که مترجم ضرب‌المثل مزبور را با عبارت «خود را دست بالا گرفتن» یکی کرده است. بدون تردید منظور گزاره شفاهی فارسی برداشتی متفاوتی از برداشت مترجم دیداری‌شنیداری می‌دهد که البته مترجم می‌توانست احتمال لغزیدن در دگرگونی معنایی را با ارائه ترجمه به مفهوم و تبدیل به گزاره‌ای نزدیک به آنچه در ذیل پیشنهاد می‌شود تقلیل دهد؛ هرچند عناصر فرهنگی موجود در این اشاره تاریخی یعنی «گندم ری» و «ماست مسیب» قابلیت جایگذاری با ارجاعات فرهنگی در زبان فرانسه را ندارد و بنابراین، زیرنویس لاجرم با فروریزش بار فرهنگی و ارزش تاریخی اجتماعی ضرب‌المثل مزبور مواجه خواهد بود.

Il fallait y réfléchir avant qu'on lui promette des monts et des merveilles.

۵. نتیجه‌گیری

پس از دسته‌بندی و بررسی تحلیلی توصیفی زیرنویس‌های فرانسوی مجموعه تلویزیونی ایرانی در چشم باد از منظر زبان‌شناسان فرهنگی لهستانی و در پاسخ به این پرسش که آیا عناصر فرهنگی ترجمه‌پذیرند یا ترجمه‌ناپذیر و اینکه آیا مخاطب مقصد می‌تواند عناصر فرهنگی موجود در زیرنویس‌ها را مشابه عنصر فرهنگی مخابره‌شده به مخاطب دست‌اول (مخاطب مبدأ) ادراک کند، دو فرض مطرح شد:

الف. مترجم به دلیل ناآشنایی مخاطب مقصد با ارجاعات زبان‌شناختی و پیشینه‌های تاریخی و فرهنگی گویشور اصلی نمی‌تواند ترجمه دقیق در زبان مقصد

ارائه دهد و بنابراین مخاطب مقصد قادر به ورود به جهان فرهنگی و ارزشی مخاطب مبدأ نیست؛

ب. مترجم با اتخاذ پاره‌ای از راهکارها می‌تواند مفهوم را منعکس سازد، هرچند که ارزش‌های زبان‌شناختی و سبک‌شناختی که در «کمینه‌های فرهنگی» زبان مبدأ موجود است در زبان مقصد رنگ و بو باخته باشد. در این فرض مخاطب امکان ورود نسبی به فضای فرهنگی و ارزشی مبدأ را دارد.

مقایسه میان گزاره‌های شفاهی به فارسی و زیرنویس‌های فرانسوی این مجموعه تلویزیونی به نتایج زیر منتج شد:

۱. **عدم توفیق قطعی مترجم در انتقال کمینه‌های فرهنگی:** انتقال معنا و مفهوم از زبانی به زبان دیگر با حفظ همه بار معنایی و ارزش‌های فرهنگی متن مبدأ به زبان مقصد مستلزم آن است که مخاطب پیش‌زمینه یا تجربه‌ای از عناصر فرهنگی زبان مبدأ داشته باشد تا قادر به درک کامل آن عناصر با بار معنایی صحیح آن باشد که این امر برای اکثریت مخاطبان مقصد به دلیل عدم آشنایی ایشان با عناصر فرهنگی زبان مبدأ و نیز تعلق آن‌ها به جهان ارجاعی، ارزشی و بینشی متفاوت لااقل به راحتی مقدور نیست. بنابراین مترجم دیداری‌شنیداری حتی اگر به شکل بسیار حرفه‌ای زیرنویس‌سازی کند و به فراست از تکنیک‌های مذکور استفاده نماید، قطعاً قادر به انتقال بار معنایی عمیق و ریشه‌دار این عناصر در فضای محدود و تعبیه‌شده در زیرنویس متون دیداری‌شنیداری به طور صد درصد نخواهد بود.

۲. **از میان رفتن سیاق‌های کلامی و تیپ‌سازی‌های شخصیتی:** مترجم دیداری‌شنیداری مجموعه تلویزیونی در چشم باد علی‌رغم توفیق در ارائه معادل‌های مناسب برای ساختارهای زبان‌شناختی و برقراری ارتباط مناسب با مخاطب فرانسه‌زبان، در اکثر موارد نه تنها در جهت تقویت و معرفی عناصر فرهنگی بومی ایرانی کم‌رنگ ظاهر شده، بلکه در ارائه خرده‌عناصر فرهنگی به صورت کاملاً ختشی عمل نموده، تا جایی که در زیرنویس فرانسه بسیاری از امثال و تعبیرات، سیاق‌های خاص کلامی، گفتمان روزمره و پوپولیستی این مجموعه تلویزیونی از میان رفته

است. یعنی عناصر فرهنگی این مجموعه یا حذف شده، یا زیرنویس‌سازی‌ها با ریزش ارزش‌های معنایی فرهنگی همراه شده و حتی در برخی موارد با دگرگونی معنایی مواجه شده که البته بخشی از آن قابل توجیه می‌باشد. در این رابطه، بسیاری از تیپ‌های شخصیتی، مانند تیپ بازارمنشانه شخصیت داستانی نادر که سیاق کلامی خاص اهالی بازارهای قدیمی تهران را دارد، از میان رفته و ما به جای تیپ نادر با شخصیتی که مشخصه کلامی و زبانی خاصی ندارد روبه‌رو هستیم. این مسئله باعث می‌شود که مخاطب مقصد که ترجمه این مجموعه را دریافت می‌کند، از بسیاری از آداب و رسوم، حال و هوا و گفتمان فرهنگی مردمان تهران قدیم به دور باشد و بسیاری از قالب‌های کلامی و کنشی را درک نکند.

۳. استفاده حداکثری از تبدیل و اقتباس: مترجم دیداری‌شنیداری لاجرم مجبور به گزینش روش‌هایی است که با استفاده از آن‌ها بتواند عناصر فرهنگ خودی را به فرهنگ غیرخودی عرضه کند. بنابراین وی باید تلاش کند تا نه صورت معنا، بلکه مفهوم^۱ و منویات^۲ گفته‌پرداز را به مخاطب بیگانه انتقال دهد. بدین منظور وی به ازای گزاره‌های شفاهی به زبان فارسی از معادل‌گذاری، تبدیل یا اقتباس استفاده می‌نماید. در این گذار لاجرم ریزش معنایی دست خواهد داد و پیام آن‌گونه که توسط مخاطب بومی درک و فهم می‌شود، توسط مخاطب غیرخودی قابل فهم نخواهد بود.

۴. انتقال نسبی و مشروط کمینه‌های فرهنگی: علی‌رغم اینکه مترجم دیداری‌شنیداری به مدد استفاده از تکنیک‌های ارائه‌شده توسط صاحب‌نظران ترجمه می‌تواند معنا و مفهوم حاصل از عناصر فرهنگی متن بومی را نسبی به مخاطب بیگانه انتقال دهد، اما لازم است که وی با تجربه و زیرکی و با استفاده از جادوی تصویر، کلام، حرکات بدن و صورت بازیگران بیشترین بهره را در جهت شناسایی و انتقال عناصر فرهنگی زبان مبدأ به مخاطب مقصد عرضه کند. در این راستا مترجمی موفق می‌شود که بتواند با وجود محدودیت‌های فناورانه که همواره در زیرنویس‌سازی

1. sens

2. vouloir dire

مطرح است (کمبود فضا برای گذاشتن زیرنویس، زمان کوتاه، جابجایی سریع سکانس‌ها، عدم هماهنگی تصویر و زیرنویس،...) جایی برای آشنایی مخاطب مقصد با عناصر فرهنگی غریبومی و احتمالاً باز کردن زمینه‌های تحقیق و کاوش در اذهان مخاطبان مقصد باز نماید.

۵. **ضرورت استفاده معقول از توضیح یا عاریه‌گیری:** شاید چنانچه مترجم به جای حذف، یا تبدیل یا ترجمه به مفهوم، از توضیحی کوتاه (ولو در حد دو یا سه کلمه) یا عاریه‌گیری استفاده می‌نمود، یعنی عیناً همان واژه را در زیرنویس به شکل ایتالیک مشخص می‌نمود یا از عاریه‌گیری بهره می‌برد، به مدد جادوی همزمان صوت و تصویر فرصتی برای تقویت، معرفی و آشنایی عناصر فرهنگی نامألوف و ناآشنا برای مخاطب بیگانه فراهم می‌آمد.

در آخر اینکه به نظر می‌رسد که ترجمه «خرده‌عناصر فرهنگی» و اشارات فاضلانه موجود در یک متن هرگز به صورت سیستم بسته عمل نمی‌کند، بلکه قادر است در ازای فروریزش بخشی از ارزش‌های معنایی، گفتمانی یا سبک‌شناختی در زبان مبدأ، پیام را پس از فهم، تعبیر و تعدیل در متن مقصد بازتولید کرده و پلی به سوی «مفاهمه بینافرهنگی» از تغییر ترجمه باز ایجاد کند. بنابراین کمینه‌های فرهنگی در قالب صورت ترجمه‌ناپذیرند، اما قابلیت انتقال مفهومی دارند و چنانچه مترجم دیداری‌شنیداری در زمان مناسب از راهکارهای ترجمه‌ای مناسب استفاده کند، چه‌بسا زمینه‌های ورود واژگان، مفاهیم و ساختارهای ذهنی مخاطب مبدأ مجال نفوذ به دامنه واژگان زبان، ساختارهای ذهنی و شبکه‌های مفهومی مخاطب مقصد را داشته باشد. وانگهی، شناخت دقیق‌تر مکانیسم انتقال کمینه‌های فرهنگی پژوهش‌های کمی و کیفی دامن‌دارتری را به مدد می‌طلبد. همچنین برای بررسی توفیق ترجمه عناصر فرهنگی در آثار دیداری‌شنیداری نیازمند در اختیار داشتن نسخه‌های متعدد ترجمه‌شده از اثر و توزیع پرسش‌نامه در میان مخاطبان است. اینکه بدانیم کدام ترجمه با اقبال بیشتری روبه‌رو شده و شناسایی دلایل موفقیت برخی آثار در برابر

کم‌اقبالی ترجمه آثار رقیب از جمله مطالعات آسیب‌شناختی و حل مسئله‌ای است که ظرفیت پایشی و تحلیلی گسترده‌تری را به مشارکت می‌طلبند.

کتابنامه

- Cambridge dictionary. (2015). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Delisle, J. (1993). *La traduction raisonnée*. Ottawa, Canada: Presses de L'Université d'Ottawa.
- Evseev, I. (1985). Proiectul unei grile valorice a textului lecturat. In O. Benkö et al. (Eds.), *Cultură, model, educație permanentă: Aspecte actuale ale educației permanente* (pp. 15-32). Timișoara, Romania: Tipografia Universității din Timișoara.
- Gajardo, A. (2010). La notion de culture dans les sciences sociales. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 26(3), 218-221.
- Hejwowski, K. (2004). *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa, Poland: Wydawnictwo Naukowe.
- Hongwei, C. (1999). Cultural differences and translation. *Meta*, 44(1), 121-132.
- Kussmaul, P. (1995). *Training the translator*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Lambert, J. (2006). *Functional approaches to culture and translation*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Le Petit Larousse Illustré. (2009). Paris, France: Larousse.
- Lungu-Badea, G. (2004). *Teoria culturemelor, teoria traducerii*. Timișoara, Romania: Editura Universității din Timișoara.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive languages. In C. K. Ogden, & I. A. Richards (Eds.), *The meaning of meaning: A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 301-302). New York, NY: Harcourt.
- Moles, A. A. (1967). *Sociodynamique de la culture*. Paris-La Haye, France: Mouton et Cie.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden, Netherlands: Brill.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity: Functionalist approaches explained*. Manchester, England: St. Jerome.
- Oana Nicolae, A. (2015). Multicultural dialogue: Translating culturemes. *Proceedings of the International Conference of Literature, Discourse and Multicultural dialogue*. Tîrgu-Mureș, Romania: Arhipelag XXI Press.
- Oksaar, E. (1988). *Culturemtheorie. Ein beitrag zur Sprachverwendungsforchung*. Göttingen, Germany: Vandenhoeck and Ruprecht.
- Pisarska, A., & Tomaszewicz, T. (1996). *Współczesne tendencje przekładowe*. Poznań, Poland: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu.
- Raymond, W. (1989). *Resources of hope: Culture, democracy, socialism*. London and New York: Verso.

- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1977). *Stylistique comparée du français et de l'anglais, méthode de traduction*. Paris, France: Beauchemin.
- Warmuzińska-Rogóż, J. (2015). *Les éléments culturels dans la traduction*. Katowice, Poland: Université Silésie.
- Williams, R., (1958/2015). *Culture and society; Coleridge to Orwell*. New York, NY: Random House.
- Wojtasiewicz, O. (1957/1992). *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Warszawa, Poland: TEPIIS.
- Xiaoqi, Y. (1999). Débat du siècle: Fidélité ou récréation. *Meta*, 44(1), 61-77.

درباره نویسندگان

نصرت حجازی استادیار گروه زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه علاقه‌مندی ایشان ترجمه و آموزش ترجمه برای مقاصد خاص حرفه‌ای، اصطلاح‌شناسی، ادبیات و پیرادبیات در ترجمه و نقد ادبی می‌باشد. **رویا شیرین** کارشناس ارشد مطالعات ترجمه و مترجمی زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزه پژوهشی ایشان ترجمه برای مقاصد خاص اختصاصی به‌ویژه ترجمه دیداری‌شنیداری و ترجمه رسانه‌ای است.

اشعار تی. اس. الیوت در زبان فارسی:

بررسی موردی ترجمه کهن‌الگوها در شعر سرزمین بی‌حاصل

سید بختیار سجادی* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران)
 سید شجاع نی‌نوا (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات سنندج، ایران)

چکیده

مقاله حاضر بر آن است که ترجمه‌های فارسی بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل اثر تی. اس. الیوت را با به‌کارگیری مبانی نظریه جهانی‌های ترجمه و با توجه ویژه به مفهوم «ناخودآگاه جمعی» بررسی و مقایسه کند. منابع فراوانی در باب تعاریف، انواع و کارکردهای مفهوم کهن‌الگو در دسترس است، اما بررسی بازنمایی کهن‌الگوها در آثار ادبی از منظر ترجمه‌پژوهی تلاشی نو به‌شمار می‌رود. با توجه به اینکه کهن‌الگوها مفاهیمی جهان‌شمول و ثابت هستند، ابراز آن‌ها در زبان‌های مختلف به شیوه‌ای تا حدی یکسان صورت پذیرفته است. از سوی دیگر، کاربست نظریه جهانی‌های ترجمه در بررسی معادل‌گزینی کهن‌الگوها در ترجمه‌های گوناگون فارسی نشان می‌دهد ترجمه این بخش از شعر در مقایسه با دیگر بخش‌ها کمتر چالش‌برانگیز بوده است. بسامد بالای کهن‌الگوها در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل با عنوان «مرگ در آب»، باعث شده ترجمه‌های فارسی صورت گرفته از این بخش، در مقایسه با دیگر بخش‌های شعر که کمتر به کهن‌الگو پرداخته‌اند، دارای کمترین اختلاف در ترجمه باشند. بخش چهارم شعر دارای فضایی مذهبی، اسطوره‌ای و حاوی بیشترین تعداد کهن‌الگوی به‌کاررفته نسبت به دیگر بخش‌های این شعر بوده و از این رو از زبانی آرکائیک برخوردار است. یافته‌های پژوهش حاضر، به دنبال تحلیل هفت ترجمه متمایز فارسی از بخش چهارم شعر مذکور، نشان‌دهنده این است که از لحاظ تراکم واژگانی، تنوع

* نویسنده مسئول b.sajadi@uok.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۵

واژگانی و میانگین طول عبارات و جمله‌ها شباهت‌های بسیاری در متن‌های ترجمه شده وجود دارد و جملگی حول نقطه‌میانی یک گستره قرار دارند. **کلیدواژه‌ها:** سرزمین بی‌حاصل، اسطوره، ناخودآگاه جمعی، کهن‌الگو، جهانی‌های ترجمه

۱. مقدمه

بررسی کهن‌الگو^۱ از جمله مبحث‌های جذاب برای مطالعه رابطه میان ادبیات به‌ویژه شعر و اسطوره است. کهن‌الگوها در اسطوره‌ها به کار گرفته شده و در ادبیات بازنمایی شده‌اند. عناصر اسطوره‌شناختی یا بن‌مایه‌های کهن‌الگویی از گنج‌خانه تصاویر کهن‌الگویی سر بر می‌آورند. به عبارت دیگر، اسطوره از طریق کهن‌الگوها یا تصویر کهن‌الگویی در شعر متجلی می‌شود:

این بن‌مایه‌ها چه به صورت دیداری، نمایشی و موسیقایی بازنمایی شوند و چه به رشته کلام درآیند، بیشتر به صورت متوالی با هم در ارتباط هستند که اسطوره نامیده می‌شوند. لذا، اسطوره‌ها معمولاً تراوش‌های خودجوش روان نیستند، بلکه به واسطه فرهنگ رشد و نمو می‌یابند. در قرن‌های متمادی، فرهنگ‌های غنی از تصاویر کهن‌الگویی مشترک میان ناخودآگاه جمعی^۲ ابنای بشر، گونه‌ای شگفت‌انگیز از اسطوره‌ها ابداع کرده است. (واکر، ۲۰۰۲، ص. ۴)

به باور واکر (۲۰۰۲) اسطوره‌شناسی روی هم‌رفته آینه‌ای برای ناخودآگاه جمعی است که بنیان روان‌شناختی مشترک زندگی ابنای بشر محسوب می‌شود. «اسطوره‌ها بیان‌گر ساختارهای غریزی و کهن‌الگویی ناخودآگاه ذهن هستند» (واکر، ۲۰۰۲، ص. ۴).

کهن‌الگوها نمادهای جهانی‌اند که به شیوه‌های مختلف از جمله مفاهیم، بن‌مایه‌ها، اشکال، اعداد و رنگ‌ها در متن‌های ادبی و هنری مورد بازنمایی قرار می‌گیرند. همان‌گونه که ویلرایت (۱۹۹۴) در کتاب *استعاره و واقعیت* توضیح می‌دهد این

1. archetype

2. collective unconscious

نمادها برای اکثریت قریب به اتفاق مردم جهان، مفهومی واحد یا بسیار مشابه دارند. «حقیقتی قابل کشف است که این نمادهای مشخص، مانند آسمان، زمین و غیره، به‌طور مکرر در فرهنگ‌ها تکرار می‌شوند» (گرین، لیبور، مورگن، ریسمن و ویلینگهام، ۲۰۰۵، ص. ۱۸۴).

این فرهنگ‌ها نیز به اشکال مختلفی همچون اسطوره در ادبیات نمود پیدا می‌کنند. اسطوره راهنمای فهم کهن‌الگو است و با بررسی اسطوره‌ها در واقع شناخت دقیقی از کهن‌الگوها کسب می‌کنیم (پاینده، ۱۳۸۴، ص. ۳۳). عموماً آثار ادبی برتر جهان، به‌ویژه شعر ملل، دارای روح پرواز تخیلی، اسطوره‌ها و نیز کهن‌الگوهای فراوانی هستند. منظومه بلند سرزمین بی‌حاصل^۱ اثر تی. اس. الیوت^۲ را از تک‌شاهکارهای شعر و ادب قرن بیستم می‌خوانند؛ شعری با خصلت چندلحنی و چندصدایی که از دل معماری عظیم فکری، پیوندهای بی‌شمار و بی‌نظیری با سایر شعرها و سنت‌های ادبی تاریخ ایجاد کرده است. این شعر ترکیبی است از اسطوره‌ها، باورهای دینی، روایت‌های شرقی، پندارهای شاعرانه، ارجاعات و نشانه‌ها و ارتباطات شبکه‌ای و حساب‌شده آن‌ها با هم که در قالب حکایت‌های اندوه‌زده جدا از هم سروده شده است. با این حال، آنچه پژوهشگران را به این بررسی ترغیب کرد، وجود فراوان کهن‌الگوها و تصاویر کهن‌الگویی در این شعر بود. از آنجا که کهن‌الگوی بیش‌تری در بخش چهارم از شعر سرزمین بی‌حاصل نسبت به سایر بخش‌های این شعر به‌کار رفته، برآنیم دقیق‌تر، تنها به بررسی و مقایسه ترجمه‌های متفاوت بخش چهارم این منظومه در زبان فارسی بپردازیم.

شعر سرزمین بی‌حاصل از سال ۱۳۳۴ تا ۱۳۸۸، چه به‌صورت مجموعه شعر مجزا و چه همراه دیگر اشعار تی. اس. الیوت، بیش از ده بار به زبان فارسی ترجمه شده است (جدول ۱)، اما نقدهای بسیار اندکی در مورد این ترجمه‌ها و خوانش تطبیقی آن‌ها صورت گرفته است. اهمیت اصلی پژوهش حاضر بر این واقعیت استوار بوده

1. the waste land

2. T. S. Eliot

که این بررسی اولین تلاش چه در ایران و چه خارج از ایران است که هدفمند به بررسی کهن‌الگوهای به‌کاررفته در آثار ادبی، به‌ویژه شعر، از منظر ترجمه می‌پردازد. نتایج این پژوهش می‌تواند برای مترجمان، ترجمه‌پژوهان، منتقدان ترجمه و نیز سایر پژوهشگران دیگر حوزه‌های مرتبط با ادبیات و ترجمه مفید باشد.

با توجه به ماهیت جهان‌شمولیت کهن‌الگوها، در این مقاله سعی بر آن است که ترجمه‌های فارسی صورت‌گرفته از بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل بررسی و مقایسه شوند. این مقایسه‌ها در چارچوب نظری «جهانی‌های ترجمه» که بیکر (۱۹۹۳) و نیز با توجه به رویکرد اسطوره‌شناختی یونگ (۱۹۶۴) به مفهوم کهن‌الگو صورت می‌گیرند. بیکر (۱۹۹۷) در دسته‌بندی خود از «جهانی‌های ترجمه» بیان می‌دارد که در «تصریح» (الگوی سوم) اطلاعات تلویحی موجود در متن مبدأ به‌صورت آشکار در متن مقصد بیان می‌شوند که در سه سطح متنی، ساختاری و واژگانی نمود دارند. از طرفی در «هم‌گرایی» (الگوی چهارم) بر تشابه متن‌های ترجمه‌ای به یکدیگر اعتقاد دارد؛ بدین معنا که متن‌های ترجمه‌ای از لحاظ تراکم واژگانی، تنوع واژگانی و میانگین طول جمله‌ها شبیه به یکدیگرند و در حول نقطه‌میان‌ی یک گستره قرار دارند؛ لذا، با توجه به نزدیکی ویژگی «جهان‌شمول» بودن کهن‌الگوها به ویژگی «تشابه متن‌های ترجمه‌ای در متن مقصد» که در نظریه بیکر (۱۹۹۷) مطرح می‌شود، نظریه «جهانی‌های ترجمه» برای چارچوب نظری پژوهش حاضر انتخاب شده است.

با وجود کتاب‌ها و مقاله‌های بسیار زیاد مرتبط با تعریف، تحلیل، تقسیم‌بندی و بازنمایی کهن‌الگو، منبعی مستقل و مقاله‌ای موثق در ارتباط با راهکارهای ترجمه کهن‌الگو در شعر انگلیسی، یافت نشد. وجود چنین منبعی از این لحاظ حائز اهمیت بود که پژوهشگران می‌توانستند با اشاره به آن راهکار یا راهکارهای ترجمه‌ای خاص در مقایسه‌های تطبیقی خود، تحلیل دقیق‌تری ارائه کرده و نیز برای یافتن چارچوب نظری مرتبط با کهن‌الگو از منظر ترجمه زمان کمتری را صرف نمایند؛ این مسئله اصلی‌ترین محدودیت پژوهش حاضر است. علاوه بر این، از دیگر محدودیت‌های

پژوهش می‌توان به در دسترس نبودن تمام ترجمه‌های فارسی این اثر اشاره کرد؛ تعدادی از ترجمه‌ها سال‌ها پیش در ایران منتشر شده اما دیگر تجدیدچاپ نشده‌اند و از طرف دیگر، تعدادی از این ترجمه‌ها در خارج از ایران منتشر شده‌اند که دسترسی به آن‌ها بسیار دشوار بود.

۲. پیشینه پژوهش

درباره مفهوم کهن‌الگو، انواع و کارکردهای مختلف آن در حوزه‌های مختلف علوم انسانی و به‌ویژه نقد اسطوره‌ای/کهن‌الگویی^۱، مقاله‌ها و کتاب‌های زیادی نوشته شده است، اما چه در داخل ایران و چه در خارج از ایران پژوهشی یافت نمی‌شود که به کهن‌الگوها در آثار ادبی، به‌ویژه در شعر سرزمین بی‌حاصل، از منظر ترجمه پرداخته باشد. در داخل ایران تنها دو مقاله به بررسی ترجمه استعاره و تلمیحات در شعر سرزمین بی‌حاصل پرداخته‌اند. لازم به ذکر است که این دو مقاله هیچ اشاره‌ای به ترجمه کهن‌الگوها نکرده‌اند.

سجادی و رستمی (۱۳۹۳) با به‌کارگیری نظریه‌های ترجمه مرتبط با استعاره که نیومارک (۱۹۹۸) در زبان انگلیسی و شمیسا (۱۳۸۶) در زبان فارسی ارائه کرده‌اند، ترجمه استعاره‌ها در شعر سرزمین بی‌حاصل را بررسی کرده‌اند. در این مقاله، استعاره با توجه به بازنمایی‌ها در تلمیحات شعر یادشده، بررسی شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد در روند ترجمه این شعر، شواهد قانع‌کننده‌ای وجود دارند که مترجم‌ها از ترجمه‌های پیش از خود به نوعی تقلید کرده‌اند. همچنین، نتایج تحقیق آن‌ها نشان می‌دهد شباهت‌های چشمگیری بین استعاره مُرده در انگلیسی با استعاره تبعیه در فارسی، استعاره ابتکاری در انگلیسی با استعاره بعید در فارسی و استعاره اقتباسی در انگلیسی با استعاره مرکب در فارسی وجود دارد؛ اما چنین به نظر می‌رسد که مترجم‌ها در یافتن معادل برای دیگر انواع استعاره‌ها در هر دو زبان با مشکل بزرگی مواجه‌اند.

1. mythological/archetypal criticism

احمدگلی و منبری (۱۳۹۰) نیز چهار شعر پرتلمیح تی. اس. الیوت از جمله سرزمین بی حاصل را با به کارگیری نظریه «بینامتنی» کریستوا (۱۹۶۹) و مدل لپهالم (۱۹۹۷) بررسی کرده‌اند. هدف این بررسی، راهکارهای مترجم‌های ایرانی برای انتقال تلمیحات بینامتنی در اشعار الیوت به زبان مقصد بوده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد راهکار «حفظ اسم» در ترجمه تلمیحات اسامی خاص و دو راهکار «تغییر حداقل» و «توضیح صریح تلمیح» مورد ترجمه به ترتیب پربسامدترین راهکارها در ترجمه تلمیحات عبارت‌های کلیدی بوده‌اند. نتایج بررسی بسامد راهکارها نشان می‌دهد که در طول زمان، راهکار «تغییر حداقل» روندی کاهشی داشته و، در مقابل، راهکار «توضیح صریح» روندی افزایشی داشته است. بر این اساس، نگرش مترجم‌های ایرانی به ترجمه تلمیحات در گذر زمان تغییر اساسی یافته است و به روندی شتابناک به سوی راهکارهای خواننده‌مدار و متمایل به زبان مقصد تبدیل شده است.

اما تا جایی که نویسندگان مقاله حاضر بررسی کرده‌اند، تنها یک مقاله به طور تخصصی و مستقل به بررسی مفهوم کهن‌الگو در شعر سرزمین بی حاصل الیوت پرداخته است. لازم به ذکر است که در این تحقیق نیز هیچ اشاره‌ای به ترجمه کهن‌الگوها نشده است. احمدی چناری (۱۳۹۲) خوانشی تطبیقی از مفهوم مرگ در چکامه «سرزمین بی حاصل» الیوت و اشعار سیاب، شاعر نوپرداز عرب، بر مبنای نظریه کهن‌الگوها ارائه داده است. در این جستار تلاش شده است جنبه‌های نمادین مفهوم «مرگ» در چکامه «سرزمین بی حاصل» مشهورترین اثر الیوت به عنوان متن تأثیرگذار و اشعار سیاب به عنوان متن تأثیرپذیر، براساس داده‌های نقد کهن‌الگویی به صورت تطبیقی تحلیل شود. هر دو شاعر فشارهای روانی برخاسته از بخش کهن‌الگویی ذهن را بر طیف وسیعی از نمادها فرافکنی کرده‌اند که در این میان، نمادهای اسطوره‌ای بیشترین بسامد را دارند. در واقع، آن‌ها اسطوره‌ها را تجلی‌گاه ترس و بیم، امید و ناامیدی و ارزش‌های متعالی و منحنوع انسان دیده‌اند و در حیات ادبی خود از آن‌ها الهام گرفته‌اند. ظهور کهن‌الگو در شعر الیوت منحصر به

نمادهای جهانشمول است، اما تنوع مبانی انگیزشی باعث می شود ردپای کهن‌الگوها در شعر سیّاب در چهار سطح تجربه فردی، ملی، قومی و جهانی دیده شود. در مقاله حاضر، ترجمه کهن‌الگوها در بخش چهارم از شعر سرزمین بی‌حاصل در پرتو چارچوب نظری رهیافت جهانی‌های ترجمه بیکر (۱۹۹۳) و براساس ایده ناخودآگاه جمعی کارل گوستاو یونگ (۱۹۶۴) بررسی و تحلیل می‌شود. کهن‌الگوها به منزله تصاویر کهن‌الگویی و همگانی نهفته در ضمیر ناخودآگاه جمعی، به صورت اسطوره تجلی می‌یابند و در آثار ادبی و هنری نمود پیدا می‌کنند. همان‌طور که در ادامه نشان داده خواهد شد، این مسئله سبب شده ترجمه کهن‌الگوها در مقایسه با واژه‌های معمولی در بخش چهارم از این شعر کمتر چالش برانگیز باشد؛ اما نباید این نکته مهم را از نظر دور داشت که کهن‌الگوها گاهی به واسطه زبان رمز و نماد در متن متجلی می‌شوند که همین امر باعث دشواری ترجمه آن‌ها می‌شود.

۳. مفهوم کهن‌الگو و ناخودآگاه جمعی

واژه یونانی «آرکی تایپ» (کهن‌الگو) از جمله رایج‌ترین اصطلاحات در صد سال اخیر است که در حوزه‌های مختلف علمی از جمله روان‌شناسی، انسان‌شناسی، الهیات، و نقد و نظریه ادبی و فرهنگی کاربرد دارد و کاربرد وسیع آن در ادبیات به پیدایی شاخه‌ای از نقد، به نام «نقد کهن‌الگویی» یا «نقد نمونه ازلی» منجر شده است (داد، ۱۳۸۳، ص. ۴۸۸). واژه «آرکی تایپ» برای اولین بار در دهه ۱۹۴۰، در لاتین به شکل archetypum وارد زبان انگلیسی شده است؛ البته خود از واژه یونانی archētopos، به معنای قالب، گرفته شده است. بخش نخست این ترکیب یعنی archē از فعل یونانی archēin، به معنای «آغاز کردن، اولی، اصلی»، مشتق شده است. بخش دوم آن نیز از واژه tupos به معنای «مدل، الگو، نمونه» گرفته شده است که آن را در کلماتی چون type (نوع) و prototype (پیش‌نمونه) می‌توان یافت. از این رو، واژه archetype را با توجه به مؤلفه‌های آن می‌توان «الگوی نخستین» یا «کهن‌الگو» ترجمه کرد. همان‌طور که پژوهشگر شهیر گفتمان نقد دانشگاهی، ام. اچ. آبرامز، ابراز داشته است «در نقد ادبی، اصطلاح کهن‌الگو نشان‌دهنده طرح‌های روایی، الگوهای کنشی،

تیپ‌های شخصیتی، درون‌مایه‌ها، و صورت‌های مکرر است که در طیف گسترده‌ای از آثار ادبی، همچنین اساطیر، رؤیاها و حتی شعائر اجتماعی قابل شناسایی‌اند» (آبرامز، ۲۰۰۹، ص. ۱۵).

از سوی دیگر، یونگ، اصطلاح «کهن‌الگو» را برای مفهومی به‌کار می‌برد که آن را «صورت‌های ازلی»، یا «بقایای روانی» الگوهای تکرارشونده در تجارب نیاکان باستانی ما می‌نامد که به اعتقاد وی، در «ناخودآگاه جمعی» نژاد بشر باقی مانده‌اند و در اسطوره‌ها، دین، رؤیاها، خیال‌پردازی‌های شخصی و نیز آثار ادبی تجلی می‌یابند (آبرامز، ۲۰۰۹، ص. ۱۵). ضمیر «ناخودآگاه جمعی»، گنجینه‌ی غرایز، انگیزه‌های سرکش و بی‌پایان و محرک‌های زیستی است. وقتی این محرک‌های زیستی در قالب تصاویر نمادین در خیال‌پردازی‌ها بروز پیدا کنند، کهن‌الگو محسوب می‌شوند و کهن‌الگوها در قالب پیکره^۱، چه انسانی یا غیرانسانی و چه یک فرایند، نوعی اسطوره می‌آفرینند (حری، ۱۳۸۸).

کهن‌الگوها تصاویری مشترک در ذهن بشریت‌اند که در ناخودآگاه وجود آدمی خانه دارند. هر شخص گویا خاطرات فشرده‌ی اجداد خویش را در ذهن دارد. تصاویر ناشی از این ذهنیت‌ها در واقع «کهن‌الگو» را به وجود می‌آورند. کهن‌الگوها سبب واکنش‌های مشابه افراد مختلف در برابر موقعیت‌های مشابه در سرتاسر جهان می‌شوند. این تصاویر در آفرینش‌های هنری مختلف به‌ویژه شعر، خود را به‌خوبی نشان می‌دهد؛ چون با ناخودآگاه افراد در ارتباط است و شعر نیز به ناخودآگاهی منسوب است. کهن‌الگو با نمادها و اساطیر هم در ارتباط است و در تقسیم‌بندی نمادها به‌نظر می‌رسد نمادهای جهانی همان کهن‌الگوها هستند (نیکویخت، بزرگ‌بیگدلی، قبادی و سلمانی‌نژاد مهرآبادی، ۱۳۸۸).

کارل گوستاو یونگ^۲ (۱۸۷۵-۱۹۶۱) روان‌پزشک و متفکر به‌نام سوئیسی است که با طرح مباحث مهمی چون ضمیر ناخودآگاه جمعی و کهن‌الگوها به بررسی اساطیر،

1. figure

2. Carl G. Jung

پنداره‌ها و رؤیاها پرداخته است. یونگ معتقد است تمام اساطیر کهن یک مکتب در ناخودآگاه قومی آن مکتب زنده و پابرجا است و رفتارهای کلی آن مکتب را کنترل می‌کند. بنابراین، می‌توان اذعان داشت که درک مفاهیم اساطیر کهن یک قوم می‌تواند در شناخت فرهنگ و رفتارهای قومی موثر باشد. الیاده معتقد است که فروید و یونگ خواسته‌اند اسطوره را به فرایندی ناخودآگاه تقلیل دهند، حال آنکه اسطوره، پدیده‌ای عالم‌گیر یا کلی است که بانی ساختاری واقعی و یا نوعی ساختار واقعیت و روشننگر وجود و فعالیت موجودات فوق طبیعی و الگویی دستوری برای سلوک آدمی است (به نقل از ستاری، ۱۳۸۹، ص. ۱۱۸). مراد از صورت اساطیری یا کهن‌الگو که اصطلاح یونگ برای محتویات ناخودآگاه جمعی است، به آن دسته از افکار غریزی و مادرزادی و تمایل به رفتارها و پندارهایی اطلاق می‌شود که فطری و ذاتی در نوع انسان وجود دارد. در واقع، ناخودآگاه جمعی شامل تصاویر کهن‌الگویی است که در خواننده عکس‌العمل و بازتاب عمیقی ایجاد می‌کند (شمیسا، ۱۳۸۹، ص. ۹۴).

یونگ بر این باور است که ضمیر ناخودآگاه افزون بر فردی بودن و خودبسندگی، «جمعی» نیز بوده که از گذشته مشترک ابنای بشر در روان آدمی به ارث رسیده است (حرّی، ۱۳۸۸). به اعتقاد یونگ، با اینکه ممکن است توجه به رؤیاها (کلیدی‌ترین واژه در روان‌کاوی فروید) و تعبیر و تفسیر آن‌ها تا حد زیادی به بررسی روان فرد کمک کند، رؤیاها و تصورات دیگری نیز هستند که تنها ریشه در ناخودآگاه فردی ندارند و باید خاستگاه آن‌ها را در گذشته ناخودآگاه تاریخی، قومی و نژادی ابنای بشر دنبال کرد. یونگ (۱۹۶۴) از این نوع ناخودآگاه مشترک و موروثی به «ناخودآگاه جمعی» تعبیر کرده است و تصاویر جهانی نهفته در آن را که در قالب اسطوره صورت بیانی پیدا می‌کنند و به واسطه زبان رمز و نماد در آثار هنری تجلی می‌یابند، «کهن‌الگو» می‌نامد.

به اعتقاد یونگ پیش‌شرط زایش اسطوره، در حقیقت در دل ساختار روان است و ناخودآگاه جمعی، گنجینه ساختارها، تجربیات و مضامین کهن‌الگویی است (۱۹۶۴). از نظر یونگ، اسطوره‌ها، داستان‌های تقابل‌های کهن‌الگویی هستند. در واقع، اسطوره،

استعاره‌ای از نهانگاه کهن‌الگویی محسوب می‌شود. طبق این دیدگاه، اسطوره‌ها نه ابداع، بلکه تجربه می‌شوند. «اساطیر، تجلیات بنیادین روان پیشاخودآگاه و نموده‌ها و جلوه‌های آزاد دربارهٔ رخدادهای روانی محسوب می‌شوند» (ساموئلز، ۱۹۹۲، ص. ۹۵). در مجموع، آنچه از کلام یونگ مشهود است از یک سو، توجه به ناخودآگاه و جنبه‌های آن و از سوی دیگر، توجه به کهن‌الگو به منزلهٔ گنجینه و نهانگاه نگاره‌ها و نمادهای ناخودآگاه جمعی است. به همین خاطر است که اسطوره‌ها ممکن است در ادبیات ملل گوناگون، در قالب الگوها و نمادها تجلی یابند.

کهن‌الگوها را می‌توان در سه طیف متفاوت «تصاویر»، «نقش‌مایه‌ها یا نظام‌های کهن‌الگویی» و «ژانرهای ادبی» مورد نقد و بررسی قرار داد. تصاویر شامل معقولات و نمادهای جهانی مشترکی مانند آب، دریا، خورشید، اعداد مقدس و نقش‌مایه‌ها یا نظام‌های کهن‌الگویی شامل مباحثی چون مرگ و نوزایی (تولد دوباره)، بازگشت به بهشت، آفرینش، فناپذیری و مفاهیم مربوط به دلاوری و جنگاوری قهرمان داستان و تحول و رستگاری اوست (گرین و همکاران، ۲۰۰۵، ص. ۲۳۸). اسطوره به هر نحو که در آثار ادبی و این‌جا در شعر، ظهور کند، یکی از اجزای اثر ادبی محسوب می‌شود که بایستی در کنار سایر اجزاء، در خدمت ساختار کلی اثر قرار بگیرد. بنابراین، از دیدگاه ساختاری، تنها اشاره به کهن‌الگو، به اسطوره در شعر کفایت نمی‌کند، بلکه آنچه اهمیت دارد چگونگی تبلور این کهن‌الگو در کل ساختار شعر و ارتباط آن با دیگر اجزای شعر است.

در بخش چهارم شعر «سرزمین بی‌حاصل» بیشتر مفاهیم کهن‌الگویی به کار برده شده در دو طیف «تصاویر» و «نقش‌مایه‌ها یا نظام‌های کهن‌الگویی» جای می‌گیرند. تصاویر، اعداد و مفاهیم عمده کهن‌الگویی در این بخش از شعر عبارت‌اند از دریا، عدد چهارده، مرگ، آب، فراز و فرود، گرداب، چرخ، باد، و پیری و جوانی.

۴. چارچوب نظری جهانی‌های ترجمه^۱

براساس رهیافت جهانی‌های ترجمه از منظر بیکر، آن دسته از ویژگی‌هایی که تصور می‌شود در تمام متن‌های ترجمه‌شده وجود دارند و نتیجه فرایند ترجمه نیز هستند به مثابه «جهانی‌های ترجمه» قلمداد می‌شوند. با شکل‌گیری پیکره‌های بزرگ زبانی، کشف جهانی‌های ترجمه امکان‌پذیر شده است. تصریح، ساده‌سازی، و بهنجارسازی از جمله اولین جهانی‌های ترجمه‌اند (فرحزاد، ۱۳۹۴).

پالامبو (۲۰۰۹) در فرهنگ اصطلاحات کلیدی در مطالعات ترجمه توضیح می‌دهد که ویژگی‌های فوق‌الذکر ارتباط چندانی به زبان‌های مبدأ و مقصد ندارند و در نتیجه تداخل^۲ نظام‌های زبانی به وجود نمی‌آیند. پژوهش درباره جهانی‌های ترجمه از اواسط دهه ۱۹۹۰ آغاز شد و در حقیقت، نتیجه رشد و شکوفایی مطالعات ترجمه و پیدایش زبان‌شناسی پیکره‌ای در دهه‌های پیشین بود. بیکر (۱۹۹۷)، جهانی‌های ترجمه را به چهار اصل ساده‌سازی، بهنجارسازی، تصریح و هم‌گرایی تقسیم می‌کند:

ساده‌سازی:^۳ بیکر ساده‌سازی در ترجمه را به ساده‌سازی زبان مورد استفاده در ترجمه، تعریف می‌کند. براساس این تعریف، زبان متن‌های ترجمه‌ای در مقایسه با زبان متن‌های غیرترجمه‌ای ساده‌ترند. یکی از نمودهای این ساده‌سازی در ترجمه پایین‌تر بودن متوسط طول جمله‌ها در متن‌های ترجمه‌ای است. تنوع و تراکم واژگانی کمتر در متن‌های ترجمه‌ای، از دیگر نمودهای ساده‌سازی در زبان ترجمه هستند.

بهنجارسازی:^۴ بهنجارسازی در ترجمه به فرایندی دلالت می‌کند که براساس آن عناصر متداول و رایج در زبان مقصد جای عناصر غیرمتداول زبان متن مبدأ را می‌گیرند. به عبارت دیگر، بهنجارسازی شامل فرایندی است که براساس آن ساختارهای دستوری، الگوهای هم‌نشینی و واژگان رایج زبان مقصد در ترجمه

1. translation universals

2. interference

3. simplification

4. normalisation

استفاده می‌شوند؛ بنابراین، متن مقصد ساختارهای دستوری، الگوهای هم‌نشینی و واژگان غیرمتعارف کمتری نسبت به متن مبدأ خواهد داشت.

تصریح:^۱ تصریح در ترجمه براساس آنچه بیکر بیان می‌دارد بر فرایندی دلالت دارد که براساس آن اطلاعات تلویحی موجود در متن مبدأ به صورت آشکار در متن مقصد بیان می‌شوند که در سه سطح متنی، ساختاری و واژگانی نمود دارند.

هم‌گرایی:^۲ بنا بر تعریف بیکر، هم‌گرایی بر تشابه متن‌های ترجمه‌ای به یکدیگر دلالت دارد، بدین معنا که متن‌های ترجمه‌ای از لحاظ تراکم واژگانی، تنوع واژگانی و میانگین طول جمله‌ها شبیه به یکدیگرند و در حول نقطه‌میانی یک گستره قرار دارند.

از سوی دیگر، جهانی‌های ترجمه از نگاه بیکر عبارت است از: «مشخصه‌هایی که نوعاً در متن ترجمه‌شده دیده می‌شوند نه در گفته‌های اصلی و نتیجه مداخله نظام‌های زبانی نیستند» (به نقل از شاتلورت و کاوی، ۲۰۱۴، ص. ۱۹۳). بیکر (۱۹۹۳) شش مشخصه زیر را در این مقوله می‌گنجاند:

۱. گرایش به تصریح یکی از ویژگی‌های مشترک متن‌های ترجمه شده است؛
۲. بسیاری از متن‌های مقصد به ساده کردن و ابهام‌زدایی از قطعه‌های مبهم متن مبدأ گرایش دارند؛
۳. هر متن مقصد غالباً دستور مهارنشده‌ی زبان مبدأ را بهنجار و دیگر مشخصه‌های غیرمتعارف متن مبدأ را معیار می‌کند؛
۴. موارد تکرار یا با استفاده از مترادف‌ها در قالب الفاظ دیگری در می‌آیند یا در برخی موارد به کلی حذف می‌شوند (توری، ۱۹۸۰، ص. ۱۳۰)؛
۵. مترجم در تلاش برای «بومی کردن» متن مقصد، ممکن است در به کار گرفتن مشخصه‌های خاص زبان مقصد مبالغه یا زیاده‌روی کند؛

1. explication

2. levelling out

۶. ممکن است فرایند ترجمه باعث شود «برخی مشخصه‌ها در متن‌های ترجمه‌شده در مقایسه با متن‌های مبدأ و نیز متن‌های اصلی زبان مقصد به صورت خاصی توزیع شوند» (به نقل از شاتلورت و کاوی، ۲۰۱۴، ص. ۱۹۳).

بنا بر آنچه که گفته شد، ارتباط نزدیک و دوسویه‌ای میان نظریه جهانی‌های ترجمه و پرسش اساسی پیش‌رو در پژوهش حاضر وجود دارد که عبارت است از ترجمه‌های مشابه کهن‌الگوها با توجه به حضور فراگیر آن‌ها در زبان مقصد. نظریه جهانی‌های ترجمه در واقع به ویژگی‌های متن‌های ترجمه‌شده در مقایسه با متن‌های نوشته‌شده به زبان مقصد می‌پردازد. از این رو، در بخش بعدی مقاله با توجه به بسامد قابل توجه کهن‌الگوها در زبان فارسی، تلاش‌های متفاوت مترجم‌های مختلف این اثر به زبان فارسی بررسی و بحث خواهد شد و این نکته نشان داده خواهد شد که در این حوزه بیشتر تلاش‌ها به دلیل وجود مفاهیم کهن‌الگویی تا حد بسیار زیادی یکسان و مشابه‌اند.

۵. روش پژوهش

متن مبدأ در پژوهش حاضر، منظومه بلند سرزمین بی‌حاصل از تک‌شاهکارهای شعر و ادب سده بیستم، یک شعر انگلیسی مدرنیستی است که نخستین بار، پس از آنکه ازرا پاوند^۱ آن را ویرایش کرده و به ۴۳۴ مصرع کاهش داد، در اکتبر سال ۱۹۲۲ منتشر شد. متن‌های مقصد بررسی شده در این پژوهش، ترجمه‌های فارسی از شعر سرزمین بی‌حاصل هستند. این شعر توسط ده مترجم ایرانی از سال ۱۳۳۴ تا ۱۳۸۸ به فارسی ترجمه شده است. از میان این ترجمه‌ها، تنها سه ترجمه، یعنی حسن شهباز (۱۳۵۷)، جواد علفچی (۱۳۸۳) و بهمن شعله‌ور (۱۳۸۶)، در بازار کتاب به سهولت یافت شدند، اما ترجمه‌های دیگر یا غیرقابل دسترس بودند یا دسترسی به آن‌ها بسیار دشوار بود؛ زیرا همان‌طور که قبلاً اشاره شد، تعدادی از ترجمه‌ها سال‌ها پیش در

1. Ezra Pound

ایران منتشر شده، اما دیگر تجدیدچاپ نشده‌اند و از طرف دیگر تعدادی از آن‌ها در خارج از ایران منتشر شده‌اند که دسترسی به آن‌ها بسیار دشوار بود.

با این حال، در مجموع هفت ترجمه برای پژوهشگران پیدا شد که پیکره پژوهش حاضر به‌شمار می‌روند. این ترجمه‌ها عبارت‌اند از: دشت سترون و اشعار دیگر ترجمه پرویز لشکری (۱۳۵۰)؛ منظومه سرزمین بی‌حاصل برگردان حسن شهباز (۱۳۵۷)؛ دشت سترون ترجمه شهریار شهیدی (۱۳۷۷)؛ سرزمین بی‌حاصل ترجمه جواد علفچی (۱۳۸۳)؛ سرزمین هرز ترجمه بهمن شعله‌ور (۱۳۸۶)؛ سرزمین ویران برگردان محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا (۱۳۸۶)؛ و ارض باطله ترجمه محمود مسعودی (۱۳۸۸).

جدول ۱، عنوان ترجمه، نام مترجم، ناشر، سال انتشار، و تعداد صفحات را برای هر کدام از ترجمه‌های فارسی منتشرشده از سرزمین بی‌حاصل الیوت، و ترجمه‌های موجود و غیرقابل دسترس در داخل و خارج از ایران را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ترجمه‌های موجود و غیرقابل دسترس از شعر سرزمین بی‌حاصل در داخل و خارج از ایران

ردیف	عنوان	مترجم(ها)	سال	تعداد صفحات	ناشر
۱	سرزمین ویران	حسین رازی، حمید عنایت، چنگیز مشیری	۱۳۳۴/۱۹۵۶	۹۹۴	جنگ هنر و ادب. دفتر اول
۲	دشت سترون و اشعار دیگر	پرویز لشکری	۱۳۵۰/۱۹۷۲	۱۶۰	نیل
۳	منظومه سرزمین بی‌حاصل	حسن شهباز	۱۳۵۷/۱۹۷۸	۲۴۶	تهران
۴	دشت سترون	شهریار شهیدی	۱۳۷۷/۱۹۹۸	۹۸	هما
۵	سرزمین هرز	مهدی وهابی	۱۳۸۳/۲۰۰۵	۹۰	امتداد
۶	سرزمین بی‌حاصل	جواد علفچی	۱۳۸۳/۲۰۰۵	۱۵۹	نیلوفر
۷	خراب‌آباد	محمد حامد نوری	۱۳۸۵/۲۰۰۶	۱۱۸	آزاد پیما

ردیف	عنوان	مترجم(ها)	سال	تعداد صفحات	ناشر
۸	سرزمین هرز	بهمن شعله‌ور	۱۳۸۶/۲۰۰۸	۷۲	چشمه
۹	سرزمین ویران	محمود داوودی، خلیل پاک‌نیا	۱۳۸۶/۲۰۰۸	۱۰۹	سی‌ودو حرف ^۱
۱۰	ارض باطله	محمود مسعودی	۱۳۸۸/۲۰۰۹	۱۰۰	سی‌ودو حرف

بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل تقریباً ترجمه دقیق بند آخر یکی از اشعار پیشین الیوت است که به نام «در رستوران»^۲ و به زبان فرانسه سروده شده است (مَدَری، ۲۰۰۹). این بخش که کوتاه‌ترین قسمت شعر است تقریباً به‌نوعی خلاصه قسمت‌های دیگر شعر است (شعله‌ور، ۱۳۸۶). بخش چهارم این شعر تحت عنوان «مرگ در آب»^۳ دارای فضایی مذهبی، اسطوره‌ای و حاوی بیشترین تعداد کهن‌الگوی به‌کاررفته نسبت به دیگر بخش‌های شعر است و از این رو از زبانی آرکائیک برخوردار است؛ لذا، با توجه به هدف پژوهش، کل بخش چهارم از شعر سرزمین بی‌حاصل برای بررسی در این پژوهش انتخاب شده است. در این بررسی تک‌تک کلمات و عبارات حائز اهمیت در بخش چهارم این شعر در هر هفت ترجمه با هم مقابله و مقایسه می‌شوند.

۶. نتایج و بحث

در این بخش، به بحث و کندوکاو در نمونه‌های ترجمه‌شده از بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل پرداخته می‌شود. برای انتخاب نمونه‌ها، با توجه به هدف پژوهش حاضر، سعی بر آن بوده تنها واژگان و عباراتی که حاوی کهن‌الگو هستند گزینش و بررسی شوند. معیار اصلی تشخیص و انتخاب مفاهیم، اعداد و تصاویر کهن‌الگویی در این پژوهش، منابع دست اول در حوزه مباحث ناخودآگاه جمعی و رویکردهای

۱. نشر «سی‌ودو حرف» در کشور سوئد و در شهر استکهلم فعالیت دارد.

2. dans la restaurant

3. death by water

اسطوره‌ای است که از این میان می‌توان به اثر کلاسیک کارل گوستاو یونگ در این حوزه با عنوان *انسان و سمبل‌هایش* (۱۹۶۴، ص. ۵-۲۰) و فصل مربوط به رویکردهای کهن‌الگویی و اسطوره‌شناختی در کتاب *رویکردهای انتقادی به ادبیات* نوشته گرین و همکاران (۲۰۰۵، ص. ۷-۱۸۵) اشاره نمود.

جدول ۲. مقایسه ترجمه‌های عنوان بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ	متن مقصد	مترجم(ها)
Death by Water	مرگ در آب	پرویز لشکری
	مرگ ناشی از آب <u>یادداشت:</u> چنانکه بانو جسی وستون در کتاب <i>از شعائر دینی تا داستان‌های عاشقانه</i> آورده، در اعصار کهن، در خاک مصر و در بندر اسکندریه، پیکره خدای طبیعت را که از چوب ساخته شده بود به درون دریا می‌افکندند تا نشانه آن باشد که به نیروی قهار آن پایان بخشیده‌اند و آب با جریان طبیعی خود این پیکره را به «بایبلوس» واقع در خاک لبنان امروزی می‌برد و در آنجا اهالی با تشریفاتی پیکره را از آب گرفته و به منزله تولد مجدد رب‌النوع در معرض ستایش و پرستش مردم قرار می‌دادند.	حسن شهباز
	مرگ در آب	شهریار شهیدی

متن مبدأ	متن مقصد	مترجم(ها)
	<u>یادداشت:</u> البوت تحت تأثیر انجیل مقدس و رساله پولس است که خطاب به رومیان می‌گوید: ... نمی‌دانید که جمع ما که در عیسی تعمید یافتیم، در موت او تعمید یافتیم، پس چونکه در موت او تعمید یافتیم با او دفن شدیم تا آنکه به همین قسمی که مسیح به جلال پدر از مردگان برخاست ما نیز در تازگی حیات رفتار نماییم! (کتاب مقدس، عهد جدید، رساله پولس رسول به رومیان، باب ششم، سطور ۱-۵). فلیپاس هم در آب غسل تعمید یافته و به ابدیت و جاودانگی پیوسته است.	
	مرگ در آب <u>یادداشت:</u> تقابلی آشکار دارد با «موعظه آتش» و سوختنی که در بخش ۳ آمد. همچنین مقایسه کنید با سطر ۴۷ و ۵۵ از بخش اول شعر.	جواد علافچی
	مرگ در آب	بهمن شعله‌ور
	مرگ در آب	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	مردن در آب	محمود مسعودی

همان‌گونه که از جدول ۲ مشخص است، پنج مترجم از هفت مترجم عنوان بخش چهارم، یعنی «Death by Water» را شبیه به هم و به «مرگ در آب» ترجمه کرده‌اند و تنها دو مترجم با اندک تفاوت نسبت به ترجمه‌های دیگر این عنوان را به «مرگ ناشی

از آب» (شهباز) و «مردن در آب» (مسعودی) ترجمه کرده‌اند. لازم به ذکر است که سه مترجم (شهباز، شهیدی و علافچی) در یادداشت کوتاهی به شرح بیشتر این عنوان پرداخته‌اند.

جدول ۳. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۲ در بخش چهارم شعر «سرزمین بی حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
Phlebas the Phoenician ۳۱۲	فلباس فنیقی	پرویز لشکری
	فله‌باس فنیقائی	حسن شهباز
	فلباس فنیقی	شهریار شهیدی
	فلباس فنیقی <u>یادداشت:</u> مطابق حاشیه البوت بر سطر ۲۱۸، فلباس فنیقی وجه دیگری است از آقای یوگینیدس، تاجر یک‌چشم	جواد علافچی
	فلباس Phlebas فنیقی	بهمن شعله‌ور
	فله‌باس فنیقی	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	فلباس فنیقی	محمود مسعودی

با توجه به جدول ۳ می‌توان گفت هر هفت مترجم عبارت Phlebas the Phoenician را شبیه به هم ترجمه کرده‌اند؛ تنها تفاوت جزئی ترجمه آن‌ها با هم در شکل نوشتاری فارسی عبارت است که هر مترجم سعی کرده است با آوانگاری حروف تلفظ صحیح عبارت انگلیسی در فارسی را به مخاطب فارسی نشان دهد. همچنین تنها علافچی در یادداشت کوتاهی به شرح بیشتر این عبارت پرداخته است.

جدول ۴. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۲ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم (ها)
a fortnight dead ۳۱۲	دو هفته مرده	پرویز لشکری
	که دو هفت روز گذشته از زمان مرگش	حسن شهباز
	کز دم مرگش دو هفته می‌گذشت	شهریار شهیدی
	مردۀ چارده روزه	جواد علافچی
	دو هفته پس از مرگش	بهمن شعله‌ور
	که چهارده روز از مرگش می‌گذرد	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	یک مرده‌ی پانزده روزه	محمود مسعودی

جدول ۴، ترجمه‌های مختلف عبارت a fortnight dead در سطر ۳۱۲ بخش چهارم شعر را نشان می‌دهد. همان‌طور که پیش‌تر و در بخش مقدمه به آن اشاره شد، کهن‌الگوها نمادهای جهانی‌اند که به شیوه‌های مختلف از جمله اعداد در متن‌های ادبی و هنری مورد بازنمایی قرار می‌گیرند. از این رو، با نگاهی به ترجمه‌های انجام‌شده مشخص می‌شود که شش مترجم درک مشترکی از کلمه fortnight داشته‌اند و آن را به «دو هفته» و «چهارده روز» ترجمه‌اند. اما تنها یک مترجم (مسعودی) این کلمه را به «پانزده روز» ترجمه کرده است.

جدول ۵. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۳ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم (ها)
the deep seas swell ۳۱۳	موج‌های وسط دریا	پرویز لشکری
	خیزاب دریای ژرف	حسن شهباز
	موج ژرف آب‌ها	شهریار شهیدی
	خیزاب ژرف دریا	جواد علافچی
	امواج ژرف دریا	بهمن شعله‌ور
	آب‌های سهمگین دریا	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	تلاطم عمیق بحر‌ها	محمود مسعودی

طبق جدول ۵، پنج مترجم کلمه seas را به «دریا» و دو مترجم آن را به «آب‌ها» (شهیدی) و «بحرها» (مسعودی) ترجمه کرده‌اند که می‌توان گفت معادل انتخابی تمام مترجم‌ها تقریباً یکی بوده است. همین‌طور، چهار مترجم کلمه deep را به «ژرف» و سه مترجم آن را به «وسط» (لشکری)، «سهمگین» (داوودی و پاک‌نیا) و «عمیق» (مسعودی) برگزیده‌اند که از میان آن‌ها تنها معادل انتخابی «داوودی و پاک‌نیا» ناهمگون با دیگر معادل‌های انتخابی شش مترجم دیگر است. همچنین، سه مترجم واژه swell را به «موج»، دو مترجم این واژه را به «خیزاب» و دو مترجم دیگر آن را به «آب‌ها» (داوودی و پاک‌نیا) و «تلاطم» (مسعودی) ترجمه کرده‌اند. اما با توجه به هدف پژوهش، آنچه در این عبارت دارای اهمیت بوده واژه «دریا» است. «دریا» جزو کهن‌الگوها قرار می‌گیرد و تقریباً تمامی مترجم‌ها آن را یکسان ترجمه کرده‌اند که همین ویژگی موجب شده کلمه‌های deep و swell نیز به تبعیت از کلمه sea ترجمه تقریباً مشابهی داشته باشند.

جدول ۶. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۴ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم (ها)
profit and loss ۳۱۴	سود و زیان	پرویز لشکری
	سود و زیان	حسن شهباز
	زیان و سود	شهریار شهیدی
	اندیشه سود و زیان	جواد علافی
	سود و زیان	بهمن شعله‌ور
	سود و زیان	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	بهره و زیان	محمود مسعودی

جدول ۶، ترجمه‌های مختلف هفت مترجم را برای profit and loss نشان می‌دهد. همان‌طور که مشخص است هر هفت مترجم معادل یکسانی را برای این عبارت ارائه کرده‌اند. از سوی دیگر، تنها علافی در ترجمه خود واژه اضافی

«اندیشه» را به کار برده است که با توجه به سبک ترجمه وی برای دیگر عبارات‌ها شاید بتوان گفت که او به نوعی در پی توضیح اضافه برای این عبارت بوده است.

جدول ۷. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۶ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
he rose and fell ۳۱۶	فراز آمد و فرو رفت	پرویز لشکری
	به فراز می‌رفت و به نشیب	حسن شهباز
	پائین می‌شد و بالا	شهریار شهیدی
	به پا خاست تا فرو افتاد	جواد علافچی
	از نشیب و فراز می‌گذشت	بهمن شعله‌ور
	فراز آمد و فرو افتاد	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	او به فراز بود و به فرود	محمود مسعودی

جدول ۷ ترجمه‌های مختلف عبارت rose and fell را نشان می‌دهد. همان‌طور که از مقایسه ترجمه‌ها مشخص است، هر هفت مترجم تا حد بسیار زیادی شبیه به هم معادل‌گزینی کرده‌اند؛ این معادل‌گزینی‌های مشابه سبب شده ساختار دستوری جمله‌ها هم تقریباً یکسان باشد.

جدول ۸. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۷ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
He passed the stages of his age and youth ۳۱۷	از مراحل پیری و جوانی گذشت	پرویز لشکری
	از مراحل عمر و جوانی گذشت	حسن شهباز
	دوران شباب و عمر خود را پشت سر بگذاشت	شهریار شهیدی
	دوران نوجوانی و پیری را پیمود	جواد علافچی
	مراحل سالخورده‌گی و جوانیش را پیمود	بهمن شعله‌ور
	از سال‌های پیری و جوانی‌اش گذشت	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	گذر کرد از گاه‌های پیری و جوانی خود	محمود مسعودی

همان‌طور که پیش‌تر در بخش مفهوم کهن‌الگو و ناخودآگاه جمعی اشاره شد، «پیری و جوانی» در دسته‌بندی کهن‌الگوها جای می‌گیرند. از این رو، با توجه به مقایسه ترجمه‌ها در جدول ۸، می‌توان گفت هر هفت مترجم معادل یکسانی را برای عبارت age and youth برگزیده‌اند.

جدول ۹. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۱۸ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
Entering the whirlpool ۳۱۸	ترجمه نشده	پرویز لشکری
	و به گرداب اندر شد	حسن شهباز
	و در گرداب اندر شد	شهریار شهیدی
	و آنگاه به گرداب فروشد	جواد علافی
	و به گرداب رسید	بهمن شعله‌ور
	تا گرداب بلعیدش	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	فروروان در گرداب	محمود مسعودی

جدول ۹، ترجمه‌های مختلف واژه whirlpool را توسط هفت مترجم نشان می‌دهد. همان‌طور که از مقایسه ترجمه‌ها مشخص است، شش مترجم عیناً معادل «گرداب» را برای این واژه برگزیده‌اند. لازم به ذکر است که لشکری این عبارت را ترجمه نکرده است.

جدول ۱۰. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۲۰ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
O you who turn the wheel	ای آنکه فرمان را به دوران می‌آوری	پرویز لشکری
	ای آنکه به دس داری سکان را	حسن شهباز
	ای که سکان را به کف داری	شهریار شهیدی
	ای آنکه چرخ و سکان به دست توست	جواد علافی

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
۳۲۰	یادداشت: چرخ و سگان: سگان کشتی و قایق؛ همچنین چرخ سرنوشت (مقایسه کنید با سطر ۵۱ متن)	
	ای آنکه چرخ را می گردانی	بهمن شعله‌ور
	تو که سکان می چرخانی	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	ای تویی که سگان می چرخانی	محمود مسعودی

طبق جدول ۱۰، شش مترجم واژه wheel را به «سگان» و «چرخ» ترجمه کرده‌اند، در حالی که تنها یک مترجم (لشکری) برای این واژه از معادل «فرمان» استفاده کرده است. از این رو، می‌توان گفت تقریباً همه مترجم‌ها درک مشترکی از این واژه داشته و به تبع آن، معادل مشابهی انتخاب کرده‌اند. همچنین، علافیچی تنها مترجمی است که این عبارت را در قالب یادداشت کوتاهی توضیح داده است.

جدول ۱۱. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۲۰ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
and look to windward ۳۲۰	به‌ره وزش باد چشم دوخته	پرویز لشکری
	و می‌نگری به سوی باد	حسن شهباز
	نظر می‌افکنی در رهگذار باد	شهریار شهیدی
	چشمت به جانب باد	جواد علافیچی
	و به‌سوی باد می‌نگری	بهمن شعله‌ور
	در پی باد	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	و جهت باد را مراقب‌ای	محمود مسعودی

جدول ۱۱، ترجمه‌های مختلف را برای واژه windward نشان می‌دهد. همان‌طور که از مقایسه ترجمه‌ها مشخص است، هر هفت مترجم تا حد بسیار زیادی شبیه به هم معادل‌گزینی کرده‌اند؛ واژه wind جزو کهن‌الگوها محسوب می‌شود.

جدول ۱۲. مقایسه ترجمه‌های سطر ۳۲۱ در بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل

متن مبدأ/شماره سطر شعر	متن مقصد	مترجم(ها)
who was once handsome and tall as you ۳۲۱	که روزی چون تو بلند بالا و خوش اندام بود.	پرویز لشکری
	که روزی همانند تو بود: خوش سیما و بلند اندام.	حسن شهباز
	که روزی هم‌چو تو او نیز بلند اندام و زیبا بود.	شهریار شهیدی
	که چون تو روزگاری بالابلند و زیبا بود.	جواد علافچی
	که روزی چون تو رشید و زیبا بود.	بهمن شعله‌ور
	که همچون تو بلند و زیبا بود	محمود داوودی و خلیل پاک‌نیا
	که روزگاری زیبارو بود و بلندبالا بود همچون تو.	محمود مسعودی

با توجه به جدول ۱۲ و مقایسه ترجمه‌ها می‌توان گفت هر هفت مترجم معادل مشابه را برای واژه‌های handsome and tall برگزیده‌اند. زیبایی، قد و در مجموع هرآنچه که به ویژگی‌های ظاهری انسان مربوط باشد، جزو کهن‌الگوها محسوب می‌شود.

با توجه به مقایسه ترجمه‌های فوق‌الذکر می‌توان متوجه شد که هر هفت مترجم، در ترجمه‌های خود تا حد بسیار زیادی شبیه به هم عمل کرده‌اند و لذا ترجمه‌های آنها نیز بسیار به یکدیگر شبیه‌اند. تعیین راهکارهای ترجمه‌ای مترجم‌ها برای ترجمه کهن‌الگوها ارتباط مستقیمی با مبحث پژوهش حاضر ندارد و خود موضوع پژوهش دیگری است. در پژوهش پیش‌رو، تشابهات حائز اهمیت در ترجمه کهن‌الگوها را می‌توان با توجه به برخی از الگوهای «جهانی‌های ترجمه» که بیکر (۱۹۹۷) معرفی کرده نظیر «تصریح» و «هم‌گرایی»، بررسی و مقایسه کرد.

کهن‌الگوها، الگوهای تکرارشونده، نمادهای جهانی و تصاویر مشترک در تمام دوره‌هایند که در ناخودآگاه ذهن بشریت وجود دارند؛ از این رو، اطلاعات تلویحی موجود در متن مبدأ نیز به صورت آشکار در متن‌های ترجمه‌شده بیان شده‌اند. بنا بر تعریف بیکر، متن‌های ترجمه‌شده از لحاظ تراکم واژگانی، تنوع واژگانی و میانگین طول جمله‌ها بسیار شبیه به یکدیگر و در حول نقطه‌میانی یک گستره قرار گرفته‌اند (بیکر، ۱۹۹۷).

در بیشتر مطالعات تطبیقی ترجمه‌های مختلف از یک اثر ادبی خاص سعی می‌شود بر روی تفاوت‌های موجود در ترجمه‌ها صحنه گذاشته شود، در پژوهش حاضر اما بنا به هر دو رهیافت جهانی‌های ترجمه و نیز رویکرد اسطوره‌شناختی سعی بر آن بود تشابه‌های ترجمه‌های متفاوت از این اثر برجسته شوند؛ لذا، با توجه به تشابه‌ها و قرابت‌های موجود میان ترجمه‌های فارسی بخش چهارم شعر مورد بحث، آن‌چنان که در جدول‌های بالا به آن‌ها اشاره شد، می‌توان گفت ترجمه مفاهیم و بن‌مایه‌های کهن‌الگویی بیشتر از الگویی واحد نشئت می‌گیرند که دلیل اصلی آن نیز همان ناخودآگاه جمعی و اشتراکات اسطوره‌ای در زبان‌های مختلف است.

جدای از این موارد، اگرچه رهیافت «جهانی‌های ترجمه» از نظر بیکر (۱۹۹۳) و رویکرد اسطوره‌شناختی از دیدگاه یونگ (۱۹۶۴) در دو حوزه گفتمانی متفاوت کاربرد دارند^۱، در نهایت نوعی هم‌خوانی و قرابت میان این دو رویکرد قابل ملاحظه است. هم‌خوانی و قرابت میان این دو به دلیل نزدیکی ویژگی‌های مشترک آن‌ها به یکدیگر است؛ یعنی، نزدیکی ویژگی «جهان‌شمولی» کهن‌الگوها در رویکرد اسطوره‌شناختی به ویژگی «تشابه متن‌های ترجمه‌ای در متن مقصد» که در نظریه «جهانی‌های ترجمه» مطرح می‌شود. این هم‌سویی و ارتباط نزدیک می‌تواند همچون سرآغازی تلقی شود در جهت انجام پژوهش‌های نو درباره چگونگی ترجمه کهن‌الگوها در متن‌های مختلف ادبی و فلسفی.

۱. رهیافت «جهانی‌های ترجمه» در حوزه مطالعات نظری ترجمه و «رویکرد اسطوره‌شناختی» در حوزه انسان‌شناسی به مثابه یکی از شاخه‌های علوم انسانی کاربرد دارند.

۷. نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر تلاش شد با به‌کارگیری رهیافت نظریه «جهانی‌های ترجمه» از منظر مونا بیکر (۱۹۹۳) و براساس ایده ناخودآگاه جمعی در آرا و اندیشه کارل گوستاو یونگ (۱۹۶۴) بخش چهارم شعر سرزمین بی‌حاصل اثر الیوت با ترجمه‌های فارسی آن بررسی و مقایسه شود. بخش چهارم این شعر با عنوان «مرگ در آب»، دارای فضایی مذهبی، اسطوره‌ای و حاوی بیشترین تعداد کهن‌الگوی به‌کاررفته نسبت به دیگر بخش‌های این شعر بوده و از این رو از زبانی آرکائیک برخوردار است. کهن‌الگوها، الگوهای تکرارشونده، نمادهای جهانی و تصاویر مشترک در تمام دوره‌ها هستند که در ناخودآگاه ذهن بشریت وجود دارند؛ لذا، با توجه به ویژگی جهان‌شمولی کهن‌الگوها، ترجمه‌های فارسی مختلف این بخش در مقایسه با دیگر بخش‌های شعر دارای کمترین اختلاف در ترجمه‌اند. نیز متن‌های ترجمه‌شده از لحاظ تراکم واژگانی، تنوع واژگانی و میانگین طول جمله‌ها بسیار شبیه به یکدیگر و حول نقطه‌میانی یک گستره قرار گرفته‌اند. این در حالی است که ترجمه‌های فارسی دیگر بخش‌های شعر سرزمین بی‌حاصل به دلیل وجود گفتگوهای زیاد پرسوناها و شخصیت‌های متعدد اثر، وجود استعاره‌ها و تلمیحات و نیز سبک‌های ادبی‌زبانی مختلف بسیار متفاوت هستند. برخلاف دیگر مطالعات تطبیقی در حوزه ترجمه که بر تفاوت‌های موجود در ترجمه‌ها تأکید می‌شود، در پژوهش حاضر سعی بر آن شد که تشابه‌های ترجمه‌های فارسی مختلف از شعر سرزمین بی‌حاصل پیدا و بررسی شوند. بنابراین، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش مشخص شد که از میان چهار خصوصیتی که بیکر (۱۹۹۷) برای تبیین بیشتر دیدگاه خود در باب «جهانی‌های ترجمه» معرفی کرده، الگوهای «تصریح» و «هم‌گرایی» بهترین گزینه‌ها برای بررسی ترجمه کهن‌الگویند. همچنین، لازم به ذکر است که تعیین راهکارهای ترجمه‌ای مترجم‌ها برای ترجمه کهن‌الگوها ارتباط مستقیمی با مبحث پژوهش حاضر نداشت و این خود موضوع پژوهش دیگری است.

کتابنامه

- احمدگلی، ک. و منبری، س. (۱۳۹۰). اشعار تی. اس. الیوت در زبان فارسی: بررسی موردی ترجمه تلمیحات. پژوهش ادبیات معاصر جهان، ۱۶ (۶۳)، ۵-۲۳.
- احمدی چناری، ع. (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی مفهوم مرگ در چکامه «سرزمین ویران» الیوت و اشعار سیاب بر مبنای نظریه کهن‌الگوها. زبان و ادبیات عربی، ۵ (۸)، ۱-۲۸.
- حری، ا. (۱۳۸۸). کارکرد کهن‌الگوها در شعر کلاسیک و معاصر فارسی در پرتو رویکرد ساختاری به اشعار شاملو. ادبیات عرفانی و اسطوره‌شناسی دانشگاه آزاد، ۵ (۱۵)، ۱-۱۷.
- داوودی، م. و پاک‌نیا، خ. (۱۳۸۶). سرزمین ویران. استکهلم، سوئد: سی‌ودو حرف.
- ستاری، ج. (۱۳۸۹). جهان اسطوره‌شناسی آیین و اسطوره. تهران: مرکز.
- سجادی، ب. و رستمی، ن. (۱۳۹۳). اشعار تی. اس. الیوت در زبان فارسی: بررسی موردی ترجمه استعاره‌ها در «سرزمین بی‌حاصل». مطالعات زبان و ترجمه، ۴۷ (۱)، ۱۹-۳۶.
- شعله‌ور، ب. (۱۳۸۶). سرزمین هرز. تهران: چشمه.
- شمیسا، س. (۱۳۸۶). بیان و معانی. ویرایش دوم. تهران: میترا.
- شمیسا، س. (۱۳۸۹). انواع ادبی. تهران: میترا.
- شهبازی، ح. (۱۳۵۷). منظومه سرزمین بی‌حاصل. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- شهیدی، ش. (۱۳۷۷). دشت سترون. تهران: هما.
- علافچی، ج. (۱۳۸۳). سرزمین بی‌حاصل. تهران: نیلوفر.
- فرحزاد، ف. (۱۳۹۴). فرهنگ جامع مطالعات ترجمه. تهران: علمی.
- لشکری، پ. (۱۳۵۰). دشت سترون و اشعار دیگر. تهران: نیل.
- مسعودی، م. (۱۳۸۸). ارض باطله. استکهلم، سوئد: سی‌ودو حرف.
- نیکویخت، ن.، بزرگ‌بیگدلی، س.، قبادی، ح. و سلمانی‌نژاد مهرآبادی، ص. (۱۳۸۸). بررسی کهن‌الگوی آب و درخت در شعر طاهره صفارزاده. پژوهش‌های ادبی، ۶ (۲۴)، ۱۴۵-۱۶۷.

Abrams, M. H., & Harpham, G. G. (2009). *A glossary of literary terms* (9th ed.). Boston, Massachusetts: Wadsworth Cengage Learning.

Baker, M. (1993). Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications. In M. Baker, G. Francis, & E. Tognini-Bonelli (Eds.), *Text and technology* (pp. 233-250). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Baker, M. (1997). Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. In H. Somers (Ed.), *Technology, LSP and translation: Studies in language engineering* (pp. 175-86). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Guerin, W. L., Labor, E., Morgan, L., Reesman, J. C., & Willingham, J. R. (2005). *A handbook of critical approaches to literature*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Jung, C. G., & Franz, M. L. (1964). *Man and his symbols*. New York, NY: Doubleday.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps: An empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Maddrey, J. (2009). *The making of T. S. Eliot: A study of the literary influences*. Jefferson, NC: McFarland.
- Newmark, P. (1998). *A textbook of translation*. New York, NY: Prentice Hall.
- Palumbo, G. (2009). *Key terms in translation studies*. London, England: Continuum.
- Samuels, A., Shorter, B., & Plaut, F. (1992). *A critical dictionary of Jungian analysis*. London, England: Routledge & Kegan Paul.
- Shuttleworth, M., & Cowie, M. (2014). *Dictionary of translation studies*. Abingdon, England: Routledge.
- Toury, G. (1980). *In search of a theory of translation*. Tel Aviv, Israele: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Walker, S. F. (2002). *Jung and the Jungians on myth*. London, England: Routledge.
- Wheelwright, P. E. (1994). *Metaphor and reality*. Ann Arbor, MI: U.M.I. Books.

درباره نویسندگان

سید بختیار سجادی دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه کردستان در سنندج است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه نقد و نظریه ادبی و فرهنگی با توجه خاص به برساخت سوژه و هویت، مدرنیسم انگلیسی به‌ویژه الیوت، فاکنر و جویس، ادبیات کردی و ادبیات معاصر فارسی است.

سید شجاع فی‌نوا کارشناس‌ارشد آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه مطالعات ترجمه، ترجمه ادبی، ترجمه دیداری‌شنیداری و آموزش زبان انگلیسی است.

مطالعات زبان و ترجمه دوره پنجاه و سوم، شماره اول (بهار ۱۳۹۹)، صص ۱۲۹-۱۶۵

سیاست ممیزی در دوبله رسمی در ایران: مورد پژوهشی سه گانه پدرخوانده

الناز پاکار (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

مسعود خوش سلیقه* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

زهره خزاعی راوری (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و طبقه‌بندی ممیزی‌های فیلم در رسانه ملی، نسخه دوبله‌شده سه گانه پدرخوانده را بررسی کرده و ممیزی‌های آن را استخراج و دسته‌بندی نموده است. این سه گانه که از آثار برجسته سینمایی جهان است، موضوعات فرهنگی و ایدئولوژیک بسیاری نظیر عشق، خشونت، جنایت و مذهب را در بردارد که در دوبله فارسی از طریق اعمال ممیزی با هنجارهای ایدئولوژیک و فرهنگی کشور همسو شده‌اند. پارادایم تحقیق، بهره‌گیری از رویکرد کیفی بوده است و نمونه‌گیری به روش هدفمند صورت گرفت و داده‌کاوی به روش تحلیل محتوای استقرایی انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان داد ممیزی‌ها در سه سطح تصویر، کلام و صدا اعمال شده‌اند و مسائل مذهبی، فرهنگی و سیاسی را شامل می‌شوند. در این فیلم، اغلب صحنه‌هایی که نمادها و آیین‌های دین مسیحیت، روابط خارج از ازدواج، روابط جنسی، خشونت، نوشیدنی‌های الکلی و نمادهای آمریکا را به تصویر می‌کشند، حذف شده‌اند و اغلب گفتگوهایی که به همین دست موضوعات اشاره دارد نیز جایگزین یا حذف شده است. سپس یافته‌ها از طریق مصاحبه با پنج تن از گویندگان و مدیران دوبلاژ سه‌سویه‌سازی شد. در پایان، یافته‌های پژوهش با توجه به پژوهش‌های قبلی مرتبط بحث شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: ایدئولوژی، ممیزی، ترجمه دیداری-شنیداری، دوبله، سه گانه

پدرخوانده

* نویسنده مسئول khoshsaligheh@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۲۹

۱. مقدمه

در اغلب کشورها از جمله ایتالیا، اسپانیا، آلمان و فرانسه و البته ایران، دوبله، با وجود هزینه بالا، روشی غالب برای ترجمه فیلم‌های خارجی در رسانه ملی محسوب می‌شود؛ چراکه به سواد خواندن یا تندخوانی نیازی ندارد و فهم آن برای مخاطبان آسان‌تر است (پریگو^۱، هرگو کارمونا^۲ و بوتیرولی^۳، ۲۰۱۶). همچنین، این روش، به تثبیت زبان ملی و جلوگیری از گسترش زبان‌های بیگانه یا محلی کمک می‌کند چون وحدت زبان موجب وحدت اجتماعی و سیاسی می‌شود (دانن^۴، ۱۹۹۱). به نظر می‌رسد این باور در بسیاری از کشورها همچنان رایج است. علاوه بر آنچه گفته شد، دوبله امکان ممیزی^۵ در فیلم‌ها را فراهم می‌آورد؛ زیرا صدای اصلی فیلم به گوش مخاطب نمی‌رسد و می‌توان به صورت حرفه‌ای و اغلب بدون جلب توجه بیننده، تغییرات ایدئولوژیک لازم را اعمال نمود (بسقی^۶، ۲۰۱۶؛ بوگوتسکی^۷، ۲۰۱۳؛ کولستارا^۸، پیترز^۹ و اسپینوف^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ دانن، ۱۹۹۱). ممیزی در اغلب کشورها با اهداف و به درجات مختلف اجرا می‌شود؛ برای مثال، پژوهش‌ها نشان دادند که در گذشته، حکومت‌های فاشیست کشورهایی از جمله ایتالیا و اسپانیا از این قابلیت، برای مطابقت فیلم‌ها با ایدئولوژی نژادپرستانه خود بهره می‌بردند (گومز کسترو^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ مرو^{۱۲}، ۲۰۱۶؛ ۲۰۱۲). در سال‌های اخیر که عقاید فاشیستی در این کشورها کمرنگ شده است، ممیزی غالباً به دلایل اخلاقی و فرهنگی و برای پیشگیری از آسیب

-
1. Perego
 2. Orrego-Carmona
 3. Bottiroli
 4. Danan
 5. censorship
 6. Beseghi
 7. Bogucki
 8. Koolstra
 9. Peeters
 10. Spinhof
 11. Gomez Castro
 12. Mereu

اجتماعی بر کودکان و نوجوانان اعمال می شود (دیاس-سیتاس^۱، ۲۰۱۸؛ مرو، ۲۰۱۶؛ زناتی^۲، ۲۰۱۶؛ ساندرلی^۳، ۲۰۱۶؛ سولر پاردو^۴، ۲۰۱۵؛ پرینی^۵، ۲۰۱۴؛ مرو، ۲۰۱۲؛ بیوکاریا^۶، ۲۰۰۹). پدیده ممیزی، در پژوهش های صورت گرفته در کشورهای مذهبی نظیر کشورهای عربی (دی جیوانی^۷، ۲۰۱۶؛ یایویی^۸، ۲۰۱۶) نیز شاهد این مدعایند.

در رسانه ملی کشور ما، روزانه چندین فیلم خارجی در شبکه های مختلف به نمایش گذاشته می شود و شاید بتوان گفت که گاهی شمار آن ها از فیلم های داخلی بیشتر است. برخی از این فیلم ها دارای تصاویر و گفتگوهایی است که با عرف و قوانین رایج در جامعه ناسازگارند. مسئولان پخش فیلم نیز که می دانند این مسائل به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر بینش و سبک زندگی مخاطبان تأثیر می گذارند (مرو، ۲۰۱۲)، به منظور حفظ نظام باورها و قوانین، ممیزی هایی بر فیلم ها اعمال می کنند. از آنجا که روش غالب ترجمه فیلم در کشور ما نیز دوبله است، امکان اعمال ممیزی بسیار بالاست. اما از آنجا که دستورالعمل ها و قوانین ممیزی دوبله به صورت کامل و منسجم در دسترس نمی باشد، می توان از طریق بررسی و مقایسه نسخه های دوبله شده با نسخه های اصلی فیلم ها به سازوکار ممیزی و در نتیجه نحوه رویارویی ما با فرهنگ و ایدئولوژی بیگانه پی برد. اهمیت بررسی ممیزی در مطالعات دیداری شنیداری که یکی زیر شاخه های رشته مطالعات ترجمه است بارها مورد تأکید قرار گرفته (پرز گونزالس^۹، ۲۰۱۴؛ دیاس سیتاس، ۲۰۱۲؛ گمبیر^{۱۰}، ۲۰۰۹) و ضرورت آن در مورد دوبله های فارسی نیز در مقاله خوش سلیقه، عامری و مهدیزادخانی (۲۰۱۷) بیان شده است. البته این موضوع تاکنون در چند پژوهش

-
1. Díaz Cintas
 2. Zanotti
 3. Sandrelli
 4. Soler Pardo
 5. Parini
 6. Bucaria
 7. Di Giovanni
 8. Yahiaoui
 9. Pérez González
 10. Gambier

بررسی شده است، ولی اغلب این پژوهش‌ها یا نسخه‌های دوبله‌شده توسط مؤسسات خصوصی را تحلیل نموده یا راهبردهای ممیزی را محور اصلی پژوهش قرار داده‌اند (خوش‌سلیقه، اریس و عامری، ۲۰۱۹؛ خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۶؛ کنویسی، چ عمر و جلالیان دقیق، ۲۰۱۶؛ عامری و قاضی‌زاده، ۲۰۱۵؛ خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۴؛ صدیقی و ناجیان، ۲۰۱۲؛ قاضی‌زاده و مردانی، ۲۰۱۱؛ قوامی عادل، ۱۳۸۹). پژوهش حاضر با هدف بررسی و طبقه‌بندی ممیزی‌های فیلم در رسانه ملی، در نظر دارد نسخه دوبله شده مجموعه «پدرخوانده»^۱ که در سال ۱۳۹۵ از شبکه یک پخش شده است را بررسی کرده و ممیزی‌های آن را استخراج و دسته‌بندی نماید. سه‌گانه پدرخوانده که از آثار شاخص و برجسته سینمایی جهان قلمداد می‌شود، دربردارنده موضوعات فرهنگی و ایدئولوژیکی بسیاری نظیر عشق، خشونت، جنایت و مذهب است، از این رو بررسی آن از منظر ممیزی‌های صورت گرفته می‌تواند بسیار روشنگر باشد. البته لازم به ذکر است که این سه‌گانه، پیش‌تر با چنین هدفی بررسی شده (مانند قوامی عادل، ۱۳۸۹) ولی از آنجا که در پژوهش ذکر شده، ممیزی‌ها براساس راهبردها ترجمه دسته‌بندی شده‌اند، طبقه‌بندی کامل و دقیقی از محتویات ممیزی‌شده و طبیعت آن‌ها ارائه نشده است. پژوهش حاضر در نظر دارد با دقت بیشتری موضوع ممیزی به‌کاررفته در این سه‌گانه کلاسیک را واکاوی کرده و طبقه‌بندی منسجم و کاملی از محتویات ممیزی‌شده ارائه دهد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. ایدئولوژی

هر جامعه، فرهنگ، باورها و ارزش‌های خاص خود را دارد که در گذر زمان شکل گرفته‌اند، برخی از آن‌ها متعلق به فرهنگ همان جامعه بوده که نسل به نسل انتقال یافته و برخی دیگر در تعامل با سایر جوامع به‌دست آمده است. جوامع به شیوه‌های مختلفی با هم در تعامل‌اند. یکی از مهم‌ترین راه‌های تعامل، ترجم

1. the godfather

محصولات فرهنگی از جمله کتاب‌ها، مجلات و محصولات دیداری‌شنیداری (چون فیلم‌ها، سریال‌ها و بازی‌ها) است. امروزه، به‌علت گسترش تکنولوژی، ترجمه محصولات دیداری‌شنیداری «پرکاربردترین نوع ترجمه» محسوب می‌شود (پرز گونزالس، ۲۰۱۴، ص. ۳). در میان این محصولات، فیلم‌ها و سریال‌ها، سهم بزرگی را به خود اختصاص داده‌اند که علاوه بر اینکه موجب سرگرمی می‌شوند، اطلاعات، فرهنگ، ارزش‌ها، باورها، اعتقادات و حتی کلیشه‌ها را از جامعه‌ای به جامعه دیگر انتقال می‌دهند. با وجود این، جوامع به‌سادگی اجازه ورود هر مطلبی را نمی‌دهند و در مرحله انتخاب و ترجمه، به‌ویژه برای پخش در رسانه ملی خود، قوانینی برای ممیزی تدوین می‌کنند. این مسئله به‌ویژه درباره ترجمه فیلم و سریال بیشتر صدق می‌کند؛ زیرا هرچه مخاطبان یک رسانه بیشتر باشد، ممیزی‌ها سختگیرانه‌تر است (مرکل^۱، ۲۰۱۰).

از آنجا که ممیزی رابطه‌ای تنگاتنگ با ایدئولوژی دارد (مرکل، ۲۰۱۰)، ابتدا شرح مختصری از مفهوم ایدئولوژی ارائه می‌شود و سپس به بحث ممیزی می‌پردازیم. نخستین بار فیلسوف فرانسوی، دیستوت دو تریسی^۲، در کتاب خود واژه یونانی ایدئولوژی را به معنای «علم ایده‌ها» به‌کار گرفت. به‌عقیده ون دایک^۳ (۲۰۰۰)، دیستوت تریسی این مفهوم را به همان معنایی به‌کار گرفت که امروزه از آن به روان‌شناسی یا علم شناختی تعبیر می‌شود. در گذر زمان این واژه با قرار گرفتن در کنار مکاتبی چون مارکسیسم، کمونیسم، ناسیونالیسم، لیبرالیسم، فمینیسم، نژادپرستی، ضدنژادپرستی و غیره، معانی منفی و مثبتی به خود گرفت. تعاریف متعددی از این واژه ارائه شده است که وجه مشترک تمامی این تعاریف این است که «ایدئولوژی‌ها درباره عقاید و باورهای جمعی و مشترک افراد هستند» (ون دایک، ۲۰۰۰، ص. ۱۱). به‌زعم ون دایک (۲۰۰۰، ص. ۱۶)، این واژه در معنای عام، نوعی «شناخت اجتماعی»

1. Merkle

2. Desttut de Tracy

3. Van Dijk

است و در معنای خاص، «باورهای بنیادین یک گروه و اعضای آن». فچینی^۱ و ملکی (۲۰۱۱) نیز ایدئولوژی را «مجموعه تفکرات هر فرهنگ می‌دانند که شامل باورها، اعتقادات و هنجارها می‌باشد» (ص. ۱) که در این پژوهش به این تعاریف استناد می‌شود.

با چرخش فرهنگی در دهه ۱۹۸۰ بحث‌های مرتبط با ایدئولوژی به مطالعات ترجمه نیز راه یافت (بسن^۲، ۱۹۹۸) و محققان این حوزه به تدریج از رویکرد علمی و زبانی مبتنی بر مفهوم تعادل دست کشیده و به رویکرد فرهنگی تغییر جهت دادند. به بیان دیگر، واحد ترجمه از متن به فرهنگ تغییر یافت و محققان به جای مقایسه متن‌های مبدأ و مقصد و ارزیابی آن‌ها بر مبنای میزان وفاداری ترجمه به اصل، به تحلیل ترجمه‌ها از منظر فرهنگ، سیاست و ایدئولوژی پرداختند. به این ترتیب، در پژوهش‌های بسیاری ترجمه به مثابه پدیده‌ای ایدئولوژیک تعریف شد که بر تاریخ و سیاست هر کشوری تأثیرگذار است (مثلاً، مرینو-آلوارز^۳، ۲۰۱۶؛ زابلیسکو^۴، ۲۰۱۶؛ لی^۵، ۲۰۱۳؛ نورد^۶، ۲۰۱۱؛ والدئون^۷، ۲۰۱۱؛ بسن^۸، ۱۹۹۸؛ توری^۹، ۱۹۹۵؛ هرمانز^۹، ۱۹۸۵). با این حال، مباحث فرهنگی و ایدئولوژیکی تقریباً در دهه اخیر و به ویژه در پی دعوت دیاس سینتاس در سال ۲۰۱۲ به حوزه مطالعات دیداری‌شنیداری راه یافت که تا پیش از آن چندان مورد توجه نبود. دیاس سینتاس (۲۰۱۲، ص. ۲۹۱) در این باره می‌گوید: «با وجود اینکه رسانه‌های دیداری‌شنیداری نقش بسیار مهمی در جامعه ایفا می‌کنند، تحقیقات بسیار اندکی به موضوع تأثیر قدرت، ایدئولوژی، ممیزی و مناسب‌سازی در ترجمه این برنامه‌ها به زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر، اختصاص یافته است».

1. Facchini

2. Bassnett

3. Merino-Álvarez

4. Zabalbeascoa

5. Li

6. Nord

7. Valdeón

8. Toury

9. Hermans

۲.۲. ممیزی

سانسور یا ممیزی که زیرمجموعه مطالعات ایدئولوژی قرار می‌گیرد از فعل لاتین *censere* گرفته شده که نزد برخی بار مثبت و نزد برخی بار منفی دارد. در لغت‌نامه دهخدا سانسور به عنوان ممیزی و تفتیش مطبوعات، مکاتیب و نمای نامه‌ها معنا شده است. در بافت ایران، به‌ویژه در سال‌های اخیر، در رسانه و کتاب‌ها به جای واژه سانسور، از ممیزی استفاده می‌شود. معتمدنژاد (۱۳۸۷) نیز ممیزی را «بررسی کتاب‌ها، روزنامه‌ها، نمایشنامه‌ها، فیلم‌ها، نامه‌ها و غیره به دستور حکومت یا فرد صاحب اقتدار پیش از اجازه انتشار، نمایش یا توزیع آن‌ها» تعریف می‌کند (بیان‌شده در معصومی، ۱۳۹۰، ص ۲۲۳). به‌زعم بیلیانی^۱ (۲۰۰۷، ص ۳) ممیزی «دخل و تصرف در بازنویسی گفتمان‌ها از سوی یک مسئول یا سازمان با هدف ممانعت از انتقال پاره‌ای از اطلاعات از یک منبع به منبع دیگر می‌باشد. آلان^۲ و بوریدج^۳ (۲۰۰۶، ص ۱۲) نیز ممیزی را «پیشگیری و ممانعت از انتشار سخنان یا نوشته‌هایی می‌دانند که به صلاح جامعه نیست» و کارکرد آن را محافظت مردمان آن جامعه از آسیب‌های اخلاقی و حتی جسمی می‌دانند. تمامی این تعاریف کم و بیش به این نکته اشاره دارند که نقش حکومت‌ها در چگونگی انتقال متون ترجمه‌شده، از جمله محصولات دیداری‌شنیداری، بسیار مهم است (بیلیانی، ۲۰۰۷). ایفای این نقش با دخل و تصرفاتی^۴ می‌انجامد که عموماً به دلایلی چون حفظ قدرت سیاسی، عقاید مذهبی، ایدئولوژی غالب و جلوگیری از آسیب‌های اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی صورت می‌گیرد (مرکل، ۲۰۱۰). البته همیشه این گونه نیست که ممیزی به واسطه قوانین و مقررات و به دست حکومت‌ها صورت گیرد، بلکه اعمال سلیقه بازار و مخاطبان یا سلیقه خود مترجم نیز ممکن است به ممیزی یا سانسور بینجامد (گمبیر، ۲۰۰۲، بیان‌شده در سانددرلی، ۲۰۱۶). دو مفهوم ممیزی و دخل و تصرف معانی درهم‌تنیده‌ای

1. Billiani

2. Allan

3. Burridge

4. manipulation

دارند و اغلب به جای هم به کار گرفته می شوند، ولی دیاس سیتاس (۲۰۱۲) اشاره می کند که دخل و تصرف ممکن است به دلایل ایدئولوژیک یا فنی صورت گیرد، ولی ممیزی صرفاً ناشی از ایدئولوژی است و ممکن است به دلایل همگامی صورت گیرد.

۳.۲. مروری بر پژوهش های پیشین

همانند بسیاری از کشورهای دیگر، در ایران نیز ممیزی قدمتی به اندازه سینما دارد که در بخشی از کتاب چهارجلدی *تاریخ اجتماعی سینمای ایران* نوشته سعید نفیسی^۱ به تفصیل مورد بحث قرار گرفته، این کتاب که به موضوع سینما از زمان ورود آن در دوره حکومت قاجاریان، تا پهلوی اول و دوم و دهه های اول انقلاب اسلامی می پردازد (۲۰۱۱ و ۲۰۱۲). همچنین نکاتی نیز در کتاب های دانیال^۲ و مهدی (۲۰۰۶) به نام فرهنگ و رسومات ایران و اثر دوجلدی ژیرافر (۱۳۹۳ الف و ب) به نام *تاریخچه کامل دوبله به فارسی در ایران* آورده شده است. با وجود این، اطلاعات مربوط به سازوکار ممیزی در سال های اخیر را باید در پژوهش های اخیر جستجو کرد که برخی با هدف ارائه راهبردهای ممیزی از دسته بندی ارائه شده توسط شریفی و دارچینی (۱۳۸۸، ص. ۱۳۲) در رمان های ترجمه شده استفاده نموده اند و برخی دیگر سعی کرده اند مستقلاً با بررسی فیلم ها، به صورت اکتشافی طبقه بندی متفاوتی ارائه دهند. در اینجا موضوعات ممیزی به دست آمده از پژوهش های پیشین را برای سهولت درک در چهار دسته بندی طبقه بندی کرده و گزارش می کنیم: ۱. مسائل مذهبی: از جمله غذاهای حلال و حرام همانند مشروبات الکلی، توهین به چهره های مذهبی و قدیسان، بیان ویژگی های بد رفتاری یا عادات اجتماعی مانند دزدی و غیره، بیان مسائل و باورهای دینی، اعتقادی و فلسفی که با باورهای ما تضاد داشته باشد، غیبت و دروغ؛ ۲. مسائل سیاسی: از جمله طرح مسائلی که برخلاف منافع کشور است مثل انرژی اتمی، مسئله آزادی و قدرت آمریکا، بیان برخی از مسائل سیاسی که نوعی تهدیدکننده منافع جامعه یا باعث بی ثباتی جامعه مترجم شود، همچنین نسبت دادن

1. Naficy

2. Daniel

برخی از خصوصیات به شغل‌های کلیدی جامعه؛ ۳. مسائل جنسی: از جمله عریانی، روابط جنسی، نام‌بردن اندام تناسلی و روابط پیش از ازدواج؛ ۴. بی‌حرمتی: مثل فحش و ناسزا و دعوا (قاضی‌زاده و مردانی، ۲۰۱۱؛ خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۴ و ۲۰۱۶؛ کنویسی، چ عمر و جلالیان دقیق، ۲۰۱۶). نتایج مقاله قوامی عادل (۱۳۸۹) با موضوع «ممیزی در پدرخوانده» نیز نشان داد که در این مجموعه، ممیزی‌ها از طریق راهبردهای حذف، جایگزینی، حذف صدا و حفظ صحنه اعمال شده‌اند و شامل موارد زیر است: صحنه‌های بوسیدن و رقصیدن و اشارات لفظی به مشروبات الکلی، روابط جنسی، قاچاق، روابط خارج از ازدواج، آمریکا، رقصیدن، ناسزا، دعا‌های مربوط به دین مسیحیت و مسئله مواد مخدر (قوامی عادل، ۱۳۸۹). از آنجایی که اغلب تحقیقات صورت‌گرفته بر راهبردهای ممیزی متمرکز بوده تا موضوعات آن یا به بررسی ممیزی در فیلم‌های دوبله‌شده در شبکه‌های خصوصی پرداخته‌اند، بنابراین، این تحقیق به دنبال طبقه‌بندی موضوعات ممیزی در دوبله رسمی پدرخوانده است که بارها از رسانه ملی پخش شده است.

۳. روش پژوهش

سه‌گانه پدرخوانده سال‌ها پیش دوبله و آخرین بار در مرداد ۱۳۹۵ از شبکه ۱ پخش شده است. این فیلم از جمله برجسته‌ترین آثار سینمایی است که دوبله فارسی بسیار موفقی داشته است، با وجود این، دوبله این مجموعه با ممیزی بسیاری نیز همراه بوده است. این فیلم، درامی جنائی به کارگردانی فرانسیس فورد کوپولا و محصول کشور آمریکاست که داستان خانواده مافیایی ایتالیایی تبار کورلئونه را که مقیم آمریکاست، روایت می‌کند. ماجرای اصلی کشمکش باندهای مافیایی برای تصاحب قدرت بیشتر است. در قسمت ۱ می‌بینیم که دون ویتو کورلئونه که در فیلم پدرخوانده نامیده می‌شود، همراه فرزندانش باند مافیایی قدرتمندی را در آمریکا تشکیل داده و به کسب و کار می‌پردازند. آن‌ها که گاه سعی در اجرای عدالت دارند، همانند سایر گروه‌های مافیای در فیلم با همراهان خود خوب و با مخالفان خود بی‌رحم‌اند. در میان فرزندان دون، مایکل که کوچکترین فرزند خانواده است، علاقه‌ای به شغل

خانوادگی نشان نمی‌دهد ولی پس از کشته شدن برادر بزرگترش و کناره‌گیری پدر از قدرت، شخص اول خانواده شده و لقب پدرخوانده به او تعلق می‌گیرد و از اواخر قسمت ۱ و در قسمت ۲ تبدیل به فردی بی‌رحم شده که برای حفظ جان و منافع خانواده دست به جنایت‌های هولناکی می‌زند و در قسمت ۳ که از برخی از اعمال گذشته‌اش پشیمان است، قدرت را به برادرزاده سپرده و کناره‌گیری می‌کند ولی در پایان فیلم، دختر خود را در پی انتقام یکی از شرکا از دست می‌دهد و در غم از دست دادن فرزند، برادر و دو همسرش در تنهایی جان می‌سپارد. روند پژوهش به این صورت بود که نسخه دبله‌شده هر سه قسمت پدرخوانده را از سایت تلویون^۱ دانلود نمودیم. این سایت، عمده فیلم‌ها و سریال‌های ایرانی و خارجی را که در چند سال اخیر در شبکه‌های مختلف ملی به نمایش درآمده رایگان در اختیار عموم مردم قرار می‌دهد. پس از دانلود فیلم، نسخه اصلی و دبله‌شده را با دقت مقایسه و تمام ممیزی‌های اعمال‌شده را استخراج نمودیم و با تکیه بر روش تحلیل محتوای استقرایی، داده‌ها بدست آمده را کدگذاری باز نمودیم و سپس در کدگذاری محوری به سه سطح کلی که عبارت‌اند از ممیزی در محتوا، صدا و تصویر، تقسیم کردیم. ممیزی در محتوا به این معناست که در گفتگوها، واژه یا واژگانی وجود دارد که در جامعه مقصد از منظر سیاسی، اخلاقی، فرهنگی یا مذهبی نامناسب انگاشته می‌شوند که می‌تواند شامل نشانه‌های شنیداری و نشانه‌نظام گرافیکی (برای اطلاعات بیشتر رجوع شود به مهدیزادخانی و خوش‌سلیقه، ۱۳۹۶). ممیزی در تصویر نیز به این معناست که تصویری در فیلم وجود دارد که در جامعه مقصد نامناسب است و گفتگوهای آن صحنه هم، چه مناسب باشد و چه نامناسب، به همراه تصویر حذف شده‌اند. ممیزی در صدا به این معناست که صدایی در یک سکانس وجود داشته که حذف شده یا به‌خاطر وجود آن صدا، کل سکانس حذف شده است. در ادامه، داده‌ها را مجدد با توجه به سطح ممیزی، براساس تشابه موضوع، کدگذاری محوری نموده و در سه جدول در قالب کدهای بزرگ‌تر و کوچک‌تر ارائه دادیم و نهایتاً هرکدام از

1. <https://www.telewebion.com>

جداول بررسی و بحث شده و برای روشن شدن بحث، نمونه‌هایی نیز آمده است. سپس یافته‌های تحقیق برای تأیید و سه‌سویه‌سازی به ۵ نفر از گویندگان و مدیران دوبلاژ داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا به این سه سؤال پاسخ دهند: ۱. آیا هرکدام از موارد ذکرشده در جدول، جزو ممیزی‌های صداوسیماست یا به‌علتی دیگر اعمال شده؟ ۲. آیا همچنان موارد ذکرشده در صداوسیما ممیزی می‌شوند؟ ۳. چرا باید چنین فیلم‌هایی که نیاز به حجم زیادی از ممیزی دارند، انتخاب، دوبله و پخش شوند؟ جامعه افراد شرکت کننده در تحقیق حاضر، گروهی از گویندگان و مدیران دوبلاژهای باتجربه در ایران بودند: تورج مهرزادیان (گوینده پیشکسوت)، کریم بیانی (گوینده و مدیر دوبلاژ)، اشکان صادقی (گوینده و مدیر دوبلاژ)، علی باقلری (گوینده، مدیر دوبلاژ) و علی اصغر قره‌خانی (گوینده و مدیر دوبلاژ). امکان ارتباط و مصاحبه از طریق یکی از دوستان محقق به نام نجمه احمدی که در حال حاضر در حرفه دوبله فعالیت دارند، میسر شد. سپس مصاحبه‌ها به‌صورت حضوری در تهران در استدیوهای دنیای آوای دنیای خیال و کوالیما انجام گرفت.

۴. یافته‌ها

طبق جدول ۱، بررسی مقابله‌ای نسخه اصلی و دوبله فیلم نشان داد که از قسمت ۱ حدود ۵۰ دقیقه، از قسمت ۲ حدود ۶۰ دقیقه و از قسمت ۳ نیز حدود ۶۰ دقیقه حذف شده است. زمان‌های حذف‌شده کاملاً بیانگر این مسئله‌اند که نسخه دوبله به‌مراتب کوتاه‌تر از نسخه اصلی فیلم است و بررسی‌ها نشان داد که ممیزی‌های بسیاری بر فیلم اعمال شده است. در ادامه این مقاله موضوعات ممیزی در سه جدول ارائه تحلیل می‌شود.

۴. ۱. ممیزی در تصویر

بررسی فیلم‌ها نشان داد که عمده سکانس‌های حذف‌شده به‌علت ممیزی در تصویر بوده است که در جدول زیر این موضوعات فهرست‌وار بیان شده‌اند.

جدول ۱. ممیزی‌های اعمال شده در سطح تصویر در سه گانه پدرخوانده

مسائل مذهبی	مراسم و نمادهای مذهبی دین مسیحیت
	بروز احساسات بین زن و مرد، چه در رابطه مشروع و چه نامشروع مانند بوسیدن، آغوش گرفتن و غیره
	روابط عاشقانه خارج از ازدواج مثل دوست‌دختر و دوست‌پسر
	لباس‌های نامناسب خانم‌ها
	مصرف مشروبات الکلی
	جشن‌ها که با رقصیدن، خوانندگی، پذیرایی با مشروبات الکلی و بروز احساسات بین زن و مرد همراه است.
	نواختن آلات موسیقی مثل گیتار و چنگ
	بازی پاسور
مسائل فرهنگی	رفتارهای خشونت‌آمیز مانند کشتن یا ضرب‌وشتم
	رفتارهای خلاف آداب اجتماعی مثل ادرار کردن در ملأ عام
	سیگار کشیدن خانم‌ها
مسائل سیاسی	نمادهای فرهنگ آمریکا

طبق جدول ۱، سه دسته‌بندی کلی ارائه‌شده عبارت‌اند از مسائل مذهبی، فرهنگی و سیاسی. بخش مسائل مذهبی به آن دسته از موضوعاتی اشاره دارد که در دین اسلام حرام دانسته شده‌اند. برای مثال، هر شکل از بروز احساسات فیزیکی بین دو جنس مخالف در این مجموعه حذف شده است. این حذفیات شامل مواردی چون روبوسی، دست‌دادن، بوسیدن دست، گرفتن دست، گرفتن بازو، دست‌انداختن دور کمر، در آغوش کشیدن، نشستن در فاصله بسیار نزدیک، نگاه‌های عاشقانه یا روابط جنسی می‌شود. معاشرت و روابط خارج از ازدواج نیز در بسیاری از صحنه‌ها حذف شده‌اند. از آنجایی که بخشی از داستان این فیلم، به روابط خانوادگی و عاشقانه خانواده کورلثونه می‌پردازد، حذف صحنه‌های مربوط به روابط عاشقانه در این فیلم، که تعداد قابل‌توجهی هم هستند، نه تنها موجب شده بخشی از روایت داستان به‌درستی منتقل نشود بلکه از جذابیت این فیلم ۹۰ دقیقه‌ای نیز کاسته است، چراکه مابقی فیلم بر

کشمکش‌های خانواده‌های مافیایی بر سر قدرت متمرکز است که شاید برای برخی از بینندگان خسته‌کننده باشد. تصاویر زیر نمونه‌هایی از سکانس‌های حذف‌شده در فیلم‌اند. تصویر ۱ به این دلیل حذف شده است که مایکل و کی در دوران قبل از ازدواج در حال خریدند و مایکل بازوی کی را گرفته است. در واقع در اینجا گوشه‌ای از روابط عاشقانه آن‌ها پیش از ازدواج را شاهد هستیم.



تصویر ۱. پدرخوانده ۱ که در نسخه دوبله‌شده به علت تماس فیزیکی حذف

شده است. زمان: ۰۰:۴۶:۲۲

تصاویر ۲ نیز مایکل دست خود را بر دور کمر مری انداخته و ماجرای ازدواج خود با آپولونیا در سیسیل را برای فرزندانش تعریف می‌کند.



تصویر ۲. از پدرخوانده ۳ که در نسخه دوبله‌شده به علت تماس فیزیکی

حذف شده است. زمان: ۰۱:۳۲:۱۰

تصویر ۳ نیز بخشی از سکانس حذف‌شده از ارتباط پنهانی مری و وینسنت را نشان می‌دهد.



تصویر ۳. از پدرخوانده ۳ که در نسخه دوبله‌شده که به علت رابطه خارج از ازدواج حذف شده است. زمان: ۰۱:۱۵:۰۵

لباس‌های نامناسب شخصیت‌های فیلم نیز گاهی منجر به حذف صحنه‌های مهمی از فیلم شده است، به عنوان مثال صحنه گلوله خوردن مری (تصویر ۴) و مرگ وی در پایان قسمت ۳ بخاطر نامناسب بودن لباسش با حذف بسیار همراه است که موجب کاهش تأثیر این صحنه شده است. در دوبله‌های جدید، معمولاً این‌گونه صحنه‌ها را با استفاده از تکنیک پوششی حفظ می‌کنند.



تصویر ۴. از پدرخوانده ۳ که در نسخه دوبله‌شده که به علت نامناسب بودن لباس حذف شده است. زمان: ۰۲:۳۸:۵۱

همانطور که در جدول ۱ بیان شد، یکی از مهم‌ترین ممیزی‌های این فیلم، حذف کامل یا بخش بزرگی از جشن‌هاست. در سه قسمت این فیلم، شاهد چندین جشن و

مهمانی بزرگ؛ چون، عروسی کانی در قسمت ۱، جشنی برای پسر مایکل و سال نو در قسمت ۲ و مراسم بزرگداشت مایکل بخاطر کمک‌هایش به کلیسا در ابتدای قسمت ۳ هستیم که در تمامی آن‌ها، مهمان‌ها در حال رقص و خوشگذرانی هستند و در خلال این جشن‌ها، شاهد ثروت، قدرت، روابط خانوادگی و روابط بین سران مافیای حاضر در مهمانی هستیم. بخش اعظمی از این مهمانی‌ها حذف شده‌اند زیرا زنان لباس‌های نامناسبی بر تن دارند و صحنه‌هایی چون رقص، خوانندگی، روبوسی، دست دادن، در آغوش کشیدن، خوردن مشروبات الکلی به فراوان دیده می‌شوند که با موازین اسلامی و فرهنگی کشور ما مطابقت ندارد و به واسطه حذف این صحنه‌ها، بخشی از گفتگوهای فیلم نیز ترجمه نشده‌اند؛ بنابراین، روایت فیلم در این بخش‌ها به‌صورت کامل انتقال نیافته و بخش‌هایی از فیلم انسجام خود را از دست داده است. از جمله ممیزی‌های مذهبی دیگر این مجموعه، حذف نمادها و آیین‌های مذهبی مسیحیت است که به فراوانی در این فیلم دیده می‌شوند و تکرار و یکدستی این حذف در هر سه قسمت، نشان‌دهنده حساسیت این موضوع است. برای حذف صحنه‌هایی از این دست می‌توان سه دلیل برشمرد: دلیل اول، می‌تواند تفاوت در اعتقادات مسلمان و مسیحیان در برخی ماجراها، از جمله تصلیب حضرت مسیح باشد؛ زیرا مجسمه مسیح مصلوب به‌دفعات در این فیلم نشان داده می‌شود (مسلمانان بر پایه آیه ۱۵۷ و ۱۵۸ سوره نساء برخلاف مسیحیان معتقدند فرد دیگری به‌جای مسیح به صلیب کشیده شده است)، دلیل دوم نیز می‌تواند به عدم تمایل رسانه ملی به تبلیغ دین مسیحیت برگردد و سومین دلیل حذف این صحنه‌ها را می‌توان عدم تمایل به نشان‌دادن خانواده‌ای خلافکار دانست که پایبند آداب دینی‌اند؛ زیرا در بسیاری از بخش‌های فیلم می‌بینیم که خانواده کورلثون در کلیسایند و به آداب دینی پایبندند. تصاویر زیر از چند نمونه از سکانس‌های حذف شده است که موجب حذف بخشی از روایت فیلم شده است. تصویر ۴ از سکانسی است که در کلیسا اتفاق می‌افتد. پس از آنکه کانی در مقابل مجسمه مسیح زانو زده و دعا می‌کند، با وینسنت در مورد نقشه قتل چند نفر از اعضای مافیا که در ترور مایکل مشارکت

داشتند گفتگو می‌کند. تأثیر این حذف بر روایت فیلم این است که بیننده فارسی متوجه نمی‌شود این نقشه به دست چه کسانی ریخته شده است. تصویر ۵ نیز از سکانسی حذف شده در فیلم‌اند که یک مراسم مذهبی مسیحیت را نشان می‌دهند و به نظر می‌رسد حذف به دلیل وجود مجسمه مسیحی است که به آن پول آویخته شده است. به همین ترتیب، در پایان قسمت ۳، بخش زیادی از سکانس نسبتاً طولانی و تأثیرگذار اپراخوانی پسر مایکل که همراه با آن نمایشی اجرا می‌شود حذف شده است به طوری که در نسخه دوبله تنها دو یا سه صحنه کوتاه بدون صدا را می‌بینیم که بیننده تصور می‌کند که نمایشی کوتاه با بازی پسر مایکل در حال اجراست. ممیزی به عللی چون دشواری دوبله اپرا و اجرای نمایشی مذهبی که در آن پیکر به صلیب کشیده شده مسیح را می‌بینیم، می‌تواند مرتبط باشد.



تصویر ۴. نماد دین مسیحیت در پدرخوانده ۳ که در نسخه دوبله حذف شده است. زمان: ۰۱:۰۹:۳۸
تصویر ۵. مجسمه مسیح در پدرخوانده ۲ که در نسخه دوبله حذف شده است. زمان: ۰۱:۵۵:۴۹

از موارد دیگر ممیزی، حذف نمادهای فرهنگی آمریکاست. برای مثال، تصویر ۶ که در آن پرچم آمریکا دیده می‌شوند کامل حذف شده است. تصویر ۷ تصویر اصلی است که در آن در دوردست مجسمه آزادی دیده می‌شود در حالی که همان تصویر (یعنی تصویر ۸) در نسخه دوبله، بدون مجسمه است.



تصویر ۶. پرچم آمریکا در پدرخوانده ۱ که در نسخه دوبله حذف شده

است. زمان: ۰۲:۰۶:۴۵



تصویر ۸. نسخه دوبله شده بدون مجسمه آزادی زمان:

۰۰:۳۷:۰۹



تصویر ۷. وجود مجسمه آزادی در نسخه اصلی در

پدرخوانده ۱. ۰۰:۵۷:۲۰

جالب اینکه در همه سکانسی که سران مافیا در یک دورهمی در حال توافق بر سر قاچاق مواد مخدرند، پرچم آمریکا که به طور واضح در گوشه سمت راست دیده می شود حذف نشده و به نظر می رسد تعمداً و ایدئولوژیک است. از جمله موارد دیگر ممیزی در این فیلم، صحنه های نمایش کشتار و خشونت است که بخشی از درون مایه فیلم را می سازند که در نسخه دوبله بسیار کوتاه یا حذف شده اند مانند تصویر ۹.



تصویر ۹. خشونت شدید در پدرخوانده ۳ که نسخه دوبله حذف

شده است. زمان ۰۰:۳۵:۲۰

سیگار کشیدن خانم‌ها نیز مشمول ممیزی شده است. در این فیلم در صحنه‌ای از جشن عروسی، کی در حال سیگار کشیدن است و در صحنه‌ای از قسمت ۳، مری در حال سیگار کشیدن است که هر دو حذف شده‌اند. همان‌طور که در جدول ۲ ذکر شد، سکانس‌هایی که نواختن آلات موسیقی و خوانندگی را نشان می‌دهند نیز حذف شده‌اند. در قسمت ۳ در مهمانی‌ای در سیسیل، پسر مایکل، آنتونی، گیتار می‌نوازد و به‌همراه آن می‌خواند و چند سکانس بعد نیز در مراسم آپرا، خانمی چنگ می‌نوازد و آنتونی می‌خواند که این دو سکانس نیز به‌دلایل ذکرشده ممیزی شده‌اند. همچنین در این فیلم، در چند صحنه شاهد بازی پاسور نیز هستیم که در نسخه فارسی نشان داده نشده‌اند.

۴.۲. ممیزی در محتوا

در گفتگوهای فیلم به موضوعاتی اشاره شده است که با فرهنگ، مذهب و سیاست کشور ما در تضادند و مترجمان یا تیم ترجمه ناگزیر در فیلم‌نامه دخل و تصرف نموده‌اند. این موضوعات در جدول ۲ به‌طور فهرستوار ذکر شده و سپس برای روشن شدن بحث، مثال‌هایی برای هر کدام آورده شده و بحث شده‌اند. لازم به ذکر است که موارد ممیزی در محتوا در این فیلم در سطوح مختلفی از یک واژه گرفته تا سطح روایت فیلم دیده می‌شود.

جدول ۲. ممیزی‌های اعمال شده در سطح محتوا در سه‌گانه پدرخوانده

تمجید از آمریکا	مسائل سیاسی
اشاره به واژه‌های یهودی و کمونیسم	
دعاها و اعتقادات دین مسیحیت	مسائل مذهبی
واژه‌ها و عباراتی که به رابطه خارج از ازدواج دو جنس مخالف اشاره	
ابراز احساسات بین دو جنس مخالف پیش از ازدواج مانند استفاده از	
اشاره به مشروبات الکلی و میکده	
اشاره به واژه رقصیدن	
اشارات جنسی	

مسائل فرهنگی	واژه‌های قبیح و بی‌ادبانه مانند فحش و ناسزا
	توهین به سایر نژادها

اولین موضوعی که در جدول ۲ در بخش مسائل سیاسی بیان شده، تمجید از آمریکا است. در خلال گفتگوهای این سه نسخه به جملاتی برخوردیم که تمجید از آمریکا بود. از آنجایی که از ابتدای انقلاب اسلامی، کشور ما رابطه تیره‌ای با آمریکا داشته (کنووسی، چ عمر و جلالیان دقیق، ۲۰۱۶؛ قوامی عادل، ۱۳۸۹) و تمایلی به تبلیغ مثبت درباره این کشور ندارد، در تمجیدهای درون این فیلم نیز دخل و تصرفاتی صورت گرفته است. جالب اینکه در اولین گفتگوهای پدرخوانده ۱، یک نمونه انتقاد از نظام قضایی آمریکا هم به چشم می‌خورد که در ترجمه در اثر اعمال دخل و تصرف ایدئولوژیک شدت بیشتری یافته است. نمونه‌های ذکر شده در جدول ۳ بخشی از این گفتگو است. داستان از این قرار است که قسمت ۱ با جشن عروسی کانی، دختر دون ویتو کورلئونه، آغاز می‌شود. در مدتی که میهمانی در جریان است، پدرخوانده، دون ویتو کورلئونه، در دفتر کار خود با افرادی دیدار می‌کند. از جمله میهمانان او مردی ایتالیایی است به نام بوناسرا که یکی از دوستان خانواده کورلئونه است. وی پس از اینکه ماجرای تجاوز دو پسر غیرایتالیایی به دخترش را شرح می‌دهد، از پدرخوانده تقاضا می‌کند آن‌ها را به جزای عمل خود برساند. بخشی از ماجرای که بوناسرا تعریف می‌کند اشاراتی به آمریکا دارد. جمله‌ای که اعتقاد خود را به آمریکا بیان می‌کند تغییر یافته و جمله‌ای که به نظام قضایی آمریکا انتقاد می‌کند، ترجمه آن به شکل دیگری انجام شده که اصل ایدئولوژی آمریکا در مورد آزادی را نقد می‌کند و ناهنجاری‌های اجتماعی را نتیجه اعتقاد به آزادی در آمریکا می‌داند.

جدول ۳. تمجید و اشاره به آمریکا

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
بوناسرا: من سال‌ها پیش به آمریکا اومدم (به جای «من به آمریکا ایمان دارم»). در آمریکا پول در آوردم.	Bonasera: I believe in America. America has made my fortune. And I raised my daughter in the American fashion. (The Godfather I)

متن اصلی	متن جایگزین شده در دوبله
	ولی دختر خودم را با آداب و رسوم ایتالیایی (آمریکایی) تربیت کردم، همون طور که خودمون بزرگ شدیم (این عبارت در متن نیست)
Bonasera I went to the police, like a <u>good American</u> .	بوناسرا: رفتم پیش پلیس، مثل هر شهروند دیگه‌ای (به جای «مثل هر آمریکایی خوب دیگه»).
These two boys were brought to trial.	هر دو پسر به محاکمه کشیده شدن.
The judge sentenced them to three years in prison, but suspended the sentence. Suspended the sentence! They went free that very day! (<i>The Godfather I</i>)	ولی دادگاه تحت عنوان عبارت مقدس آزادی، مجرمین را آزاد کرد (به جای «قاضی اون‌ها رو به سه سال زندان محکوم کرد»). مفهوم آزادی در این کشور مساوی است با آزاد کردن مجرمین و از بین بردن حقوق حقه انسان‌های بدبختی مثل دختر من (این جمله انشاگونه هم که اصلاً در متن اصلی نیست) (به جای «حکم را معلق کرد! حکم را معلق کرد! همون روز آزاد شدن»).

در گفتگوی جدول ۴ نیز صفت‌ها در عبارات «این کشور تمیز» و «آمریکایی‌های خوب» حذف شده‌اند؛ زیرا نه تنها تمجید از آمریکاست، بلکه نگاهی نژادپرستانه دارد.

جدول ۴. تمجید از آمریکایی‌ها

متن اصلی	متن جایگزین شده در دوبله
The senator: I don't like your kind of people. I don't like to see you come out to <u>this clean country</u> in oily hair, dressed up in those silk suits and try to <u>pass yourselves off as decent Americans</u> (<i>The Godfather II</i>)	سنااتور: دلم نمیخواد ببینم بیان این مملکت (این کشور تمیز) با موهای چرب، با اون لباس‌های ابریشمی تون. شما میخواید آمریکایی‌ها را لگدمال کنید (به جای «خود را جای آمریکایی خوب جا بزنید»).

طبق جدول ۵ واژه‌های کمونیسم و یهودی نیز حذف شده‌اند. در گفتگوی اول جدول ۵، واژه یهودی در ترجمه حذف شده و در جمله دوم نیز واژه «کمونیسم» با «قماش» جایگزین شده است.

جدول ۵. اشاره به واژه‌های یهودی و کمونیسم

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
این کار به کی بدم؟ فعلاً عجله نکن. احتیاج به اعضای کنگره و دادستان کل داریم (به جای «بده به یکی از یهودیان اعضای کنگره در منطقه‌ای دیگر»). بعداً تماس می‌گیریم.	Who should I give this job to? Not to our pais. Give it to a <u>Jew</u> Congressman in another district. Who else is on the list?
بالاخره ما همه از یک قماشیم.	After all, we're not communists.

همان‌طور که نمادهای دین مسیحیت در این فیلم حذف شده‌اند، دعاها و اشارات مذهبی نیز ترجمه نشده‌اند. برای مثال، در پایان قسمت ۱ می‌بینیم که طی یک مراسم مذهبی مایکل، پدرخوانده خواهرزاده خود می‌شود و دعایی که طی آن مراسم خوانده می‌شود حذف شده است. در قسمت ۲ نیز فردو، برادر مایکل، قبل از مرگ خود در قایقی نشسته و شعری مذهبی می‌خواند که اصلاً به فارسی برگردانده نشده است.

در نسخه دوبله، توهین به سایر نژادها و قومیت‌ها از جمله به ایتالیایی‌ها و سیاه‌پوستان نیز انتقال نیافته است. در نمونه‌ای که در جدول ۶ آمده، در میان گفتگوهای بین سران مافیا در مورد قاچاق مواد مخدر، به سیاه‌پوستان با لقب «حیوانات» اشاره شده که در ترجمه به‌کلی حذف شده است. واژه infamia که به معنای بی‌شرمی و بی‌آبرویی است نیز، عمداً یا سهواً، به «ما نژادپرستیم» ترجمه شده و معنای منفی را به متن اضافه می‌نماید.

جدول ۶. توهین به نژادها

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
اصلاً نباید به بچه‌ها فروخته بشه. ما نژادپرستیم. تو شهر من فقط باید بین سیاه‌پوست‌ها پخش بشه. سیاه‌ها باید به اونا فروخته بشه. باید نسل اونا را از بین ببریم.	I don't want it sold to children. That's an infamia. In my city we would keep the traffic to the coloured. <u>They're animals</u> , so let them lose their souls (<i>The Godfather III</i>)

جالب اینکه دخل و تصرفی در گفتگوی مایکل با کاردینال اعمال شده (جدول ۷) که ممکن است موجب برداشتی منفی از وجود دین مسیحیت در جامعه اروپایی شود. در گفتگوی زیر کاردینال با مایکل در مورد وجود فضای مسیحیت در اروپا و عدم نفوذ مسیح در دلهای مردمش صحبت می‌کند تا به کنایه به مایکل بفهماند با اینکه فرد مذهبی و دینداری است، مسیح در دلش نفوذ نکرده و بر اعمال او تأثیر نگذاشته است. چنانچه این عبارت به صورت دقیق ترجمه می‌شد ممکن بود به ناکارآمدی دین تعبیر شود و اساساً اشاعه این گونه مفاهیم در جامعه دینداری مثل ما خطرناک است، بنابراین این عبارت به صورت «برای قرن‌ها مردم در فضای مسیحی زندگی کردند. اما در درونشون یک دیو وجود داره» ترجمه شده است که چنین احساسی را به وجود می‌آورد که اعتقاد به دین مسیحیت موجب به وجود آمدن دیو در درون مردم اروپا شده است.

جدول ۷. اشارات به دین مسیحیت

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
ببینید کاملاً خوشگله. (این بخش معلوم نیست به چه دلیلی حذف شده است: «به این سنگ نگاه کن. سال‌ها در درون آب بوده ولی آب به درون آن نفوذ نکرد»)	Cardinal Lamberto: <u>Look at this stone. It has been in the water for a very long time, but the water has not penetrated it. Look... Perfectly dry.</u> The same thing has happened to men in Europe. For centuries they have been surrounded by Christianity, but <u>Christ has not penetrated. Christ doesn't live within them</u> (<i>The Godfather III</i>)

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
همین اتفاق در مورد اروپا افتاده. برای قرن‌ها مردم در فضای مسیحی زندگی کردند. اما در درونشون یک دیو وجود داره.	

همان‌طور که در بخش ممیزی در تصویر بیان شد، ممیزی برخی از موضوعات در فیلم‌نامه موجب تغییر در روایت فیلم شده است، از جمله ممیزی روابط خارج از ازدواج. برای مثال، در چند جای فیلم، ناسزای «حرامزاده» به وینسنت گفته می‌شود و به این موضوع اشاره دارد که وی فرزند نامشروع سانی است که در نسخه فارسی به «عوضی» ترجمه شده است.

همچنین می‌بینیم که در مهمانی تقدیر از مایکل در قسمت ۳، وینسنت با دختر گزارشگری آشنا شده و شب را در کنار هم می‌گذارند ولی در همان شب دو نفر به قصد جان وینسنت به خانه او وارد شده و دختر را گروگان می‌گیرند. علاوه بر اینکه بخشی از صحنه‌های این سکانس حذف شده، در مکالمه وینسنت با گروگان‌گیر، بخشی که به رابطه کوتاه آن‌ها اشاره دارد حذف شده (جدول ۸) تا این‌طور تصور شود که این دختر نامزد اوست و اصلاً نمی‌خواهد جانش به خطر بیفتد.

جدول ۸. تغییر روابط شخصیت‌های فیلم

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
قاتل: جوش زن رفیق گلوش میبره. وینسنت: بدون ترجمه (من نمی‌شناسمش، پس گلوش رو ببر، چرا باید برام مهم باشه؟)	The Hitman: Okay, chief...Drop your gun or he'll cut her throat. Vincent: <u>I hardly know her, so cut her.</u> <u>What the fuck do I care?</u> (<i>The Godfather III</i>)

همان‌طور که در بحث ممیزی در تصویر بیان شد، رابطه وینسنت و مری در قسمت ۳ نیز با ممیزی در تصویر همراه است. در گفتگوهای فیلم به این موضوع که تمایل به ازدواج دارند اشاره‌ای نشده است ولی در نسخه دوبله سعی شده با اعمال

تغییر در برخی از گفتگوها به بیننده القا شود که این دو قصد ازدواج دارند. در گفتگوی زیر (جدول ۹) مایکل دو مرتبه از وینسنت می پرسد «تو با دختر من چه کار داری؟»، در حالی که در ترجمه، یکی از آن‌ها با «می‌خواهی با دخترم ازدواج کنی؟» جایگزین شده تا رابطه آن شکلی مشروع به خود گیرد.

جدول ۹. تغییر روابط شخصیت‌های فیلم

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
مایکل: تو با دختر من چه کار داری؟ می‌خواهی باهاش ازدواج کنی؟ این کار خطرناکه.	Michael Corleone: What are you doing with my daughter? What are you doing with her? It's too dangerous. (<i>The Godfather III</i>)

در گفتگوی جدول ۱۰ نیز تغییر اعمال شده فقط برای به‌کار نبردن واژه «دوست‌پسر» است که موجب ایجاد تناقض در متن شده است. ضمناً در متن ترجمه شده تأکید شده این دو پسر آمریکایی‌اند، در حالی که در متن اصلی چنین تأکیدی وجود ندارد.

جدول ۱۰. اشاره به رابطه خارج از ازدواج

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
(عبارت «بهش آزادی دادم» حذف شده، شاید برای جلوگیری از آموزش و القای این گزاره است). در ضمن ازش خواستم شرافت خانوادگی را حفظ کنه. اون با یک پسر جوان نامزد شد. یک آمریکایی (اگر نامزد شده، پس تجاوز معنی نمی‌دهد) («ایتالیایی نبود»، شاید آمریکایی هم نبود و اگر هم بود قطعاً قرار نبود این کلمه بیان شود).	<u>I gave her freedom</u> , but I taught her never to dishonour her family. <u>She found a boyfriend</u> , not an Italian.

جمله ۱۱ نیز به رابطه خارج از ازدواج سانی با لوسی اشاره دارد که از زبان پدرش ویتو کورلئونه بیان می‌شود و در ترجمه کاملاً تغییر یافته است.

جدول ۱۱. اشاره به رابطه خارج از ازدواج

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
سنتینا. بیا اینجا. تو چت شده. مثل اینکه مغزت از کار افتاده یا شایدم خودتو به لودگی زدی.	Santino. Come here. What's the matter with you? <u>Your brain is going soft from playing with that girl</u> .

در این فیلم ابراز احساسات بین دو جنس مخالف که در رابطه خارج از ازدواج هستند نیز حذف شده است. در مثال جدول ۱۲، کی زمانی که هنوز با مایکل ازدواج نکرده با او تماس گرفته تا حالش را جویا شود و در این تماس به او ابراز علاقه می‌کند که در ترجمه با واژه «خدا را شکر» جایگزین شده است.

جدول ۱۲. جایگزینی واژه احساسی

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
کی: <u>گفتم خدا را شکر.</u> مایک: چی؟ کی: <u>چی چرا چیزی نمی‌گی؟</u>	Kay: <u>I love you. I love you!</u> Michael? Mike: Yeah, I know Kay: Tell me <u>you love me.</u> (The Godfather I)

تمامی اشارات به مشروبات الکلی نیز حذف شده‌اند و جالب آنکه در یکی از جملات دوبله‌شده، برای حفظ انسجام معنایی، واژه «مواد مخدر» جایگزین مشروب الکلی شده است (جدول ۱۳)

جدول ۱۳. حذف اشاره به مشروبات الکلی

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
(مدت‌ها به همین منوال گذشت) تا اینکه دو ماه پیش دخترمو برد سواری با یک دوست دیگه‌اش. به‌زور بهش مواد مخدر دادن (بجای «مشروب دادند»).	Two months ago he took her for a drive with another boyfriend. <u>They made her drink whiskey...</u>

در جملات دیگر واژه‌های نظیر «مشروب و زنان» با «خیلی چیزهای دیگر» جایگزین شده است و در جایی دیگر واژه‌های «میکده»، «قماربازان»، «کازینو»، «رقصیدن» ترجمه نشده‌اند. همچنین، مناسب‌سازی و تعدیل الفاظ ناسزا نیز از جمله مواردی است که در تحقیقات گذشته نیز به آن‌ها اشاره شده است. مثالی در راستای تأیید این موضوع آمده است. از آنجا که این الفاظ شدت احساسات و شخصیت بازیگران را نشان می‌دهند مترجم سعی کرده در جملاتی که از زبان برخی از شخصیت‌های خشن و عصبانی مثل افراد خلافکار (گفتگوی اول جدول ۱۴) یا سانی بیان می‌شود، لفظی مشابه ولی مناسب‌تر انتخاب کند تا سبک شخصیت حفظ شود ولی در جاهای که امکان حذف بوده این کار را انجام داده است (در گفتگوی دوم جدول ۱۴). پرینی (۲۰۱۴) معتقد است حذف یا جایگزینی ناسزاها در دوبله‌های ایتالیایی را نباید صرفاً ممیزی در نظر گرفت، بلکه به نوعی راهبرد بومی‌سازی^۱ (ونوتی، ۱۹۹۵) نیز محسوب می‌شود؛ زیرا در فیلم‌های ایتالیایی این گونه واژگان بسیار کمتر از فیلم‌های آمریکایی به کار می‌روند. این گفته را می‌توان به فیلم‌های ایرانی نیز تعمیم داد؛ زیرا در فیلم‌ها و سریال‌های ایرانی نیز تعداد واژه‌های ناسزا بسیار کمتر است.

جدول ۱۴. تعدیل الفاظ ناسزا

متن اصلی	متن جایگزین شده در دوبله
Hey, Joey Zasa! Joey, up your ass! Joey, up your ass! Get off the car! Get the fuck off this car. I'll break your fucking balls. Get out of here! Run, Joey! You piece of shit! (The Godfather III)	هی جوئی هی جوئی از رو اون ماشین بیا پایین و گرنه خرابش می‌کنی. از رو اون ماشین بیا پایین توله‌سگ گورتو گم کن برو ... گمشو ... گمشو
Those two bastards, they smiled at me.	و اون دو تا [بی‌شرف] بعد از آزاد شدن به من خندیدن.

یکی از گفتگوهای دیگر پدرخوانده ۱ که ترجمه نشده به زیبایی و سحر و جادوی زنان سیسیلی اشاره دارد که امری جنسی تلقی و در نتیجه حذف شده است. در نمونه ۱۵ نیز واژه banging که به رفتاری جنسی اشاره می‌کند و با معنای دیگری جایگزین شده است.

جدول ۱۵. اشاره به رفتار جنسی

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
کارهای عجیب غریب از سر می‌زد. کسی نبود که به مشتری‌ها برسه.	He was banging cocktail waitresses! Players couldn't get a drink.

جمله جدول ۱۶ نیز در نسخه دوبله ترجمه نشده زیرا به این موضوع اشاره می‌کند که پلیس در تجارت قمار با گروه‌های مافیایی همکاری داشته ولی در قاچاق مواد مخدر همکاری نخواهد کرد. علت ترجمه نشدن این گفتگو را نمی‌توان با قطعیت بیان کرد ولی می‌شود حدس زد که به علت عدم تمایل به مثبت نشان دادن چهره پلیس در آمریکاست.

جدول ۱۶. اشاره به عدم مشارکت پلیس آمریکا در قاچاق مواد مخدر

متن جایگزین شده در دوبله	متن اصلی
(حتی پلیس که در گذشته در قمار و کارهای دیگر با ما همکاری می‌کرد، در قاچاق مواد مخدر همکاری نخواهد کرد. این را قبلاً می‌دانستم و الان هم باور دارم.)	Even the police that have helped us in the past with gambling and other things... ...are going to refuse to help us when it comes to narcotics. I believed that then... and I believe that now.

۴.۳. ممیزی در صدا

در چند جای فیلم نیز شاهد حذف صدا بودیم که در جدول ۱۷ بیان شده‌اند.

جدول ۱۷. ممیزی‌های اعمال شده در سطح صدا در سه‌گانه پدرخوانده

مسائل مذهبی	موسیقی با کلام
	خوانندگی

مسائل فرهنگی	تقلید صدای نابهنجار (مانند تقلید صدای الاغ توسط انسان)
--------------	--

برای مثال، در قسمت ۳ در هنگام ورد مایکل به شهر سیسیل، موسیقی سنتی آن شهر پخش می‌شود که حذف شده است. در همین قسمت، در صحنه اپراخوانی آنتونی، صدای او به گوش نمی‌رسد و این‌طور تصور می‌شود که در حال بازیگری است. این حذف ممکن است به دلایل مذهبی یا به علت دشواری دوبله باشد (لو، ۲۰۱۷، بیان‌شده در خوش‌سلیقه و محمدعلیزاده سامانی، ۱۳۹۸). در واقع ترجمه آهنگ به علت آمیختگی دو بعد زبانی و موسیقایی با دشواری زیادی همراه است. این فیلم پر است از موسیقی و ترانه که حذف آن‌ها نه تنها بر بخشی از روایت فیلم آسیب زده، بلکه احساسات و عواطفی را که از آن طریق برانگیخته می‌شود، نیز از میان برده است (خوش‌سلیقه و عامری، ۲۰۱۶ الف). همچنین در صحنه قبل از گلوله خوردن مری، مردی بر روی پله زانو زده و صدایی همانند صدای الاغ از خود در می‌آورد که آن صدا نیز حذف شده است. به نظر می‌رسد به این دلیل است که رفتاری خلاف آداب اجتماعی در فرهنگ ایران محسوب می‌شود. از آنجا که رسانه ملی سعی در ارتقای فرهنگ دارد در برخی موارد این گونه صحنه‌ها را حذف می‌کند.

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد طیف وسیعی از موضوعات در این اثر بزرگ سینمایی ممیزی شده‌اند که مورد تأیید گویندگان و مدیران دوبلاژ مصاحبه‌شونده قرار گرفتند. آن‌ها اظهار داشتند این موارد همچنان ممیزی می‌شوند، به جز پوشش نامناسب خانم‌ها که امروزه اغلب از طریق تکنیک‌های پوششی قابل اصلاح است و دیگر نیاز به حذف صحنه نیست. در مورد علت اینکه چرا باید چنین فیلم‌هایی که نیاز به حجم زیادی از ممیزی دارند، انتخاب، دوبله و پخش شوند نیز دلایل مختلفی را ذکر کردند:

۱. پرمخاطب بودن فیلم: دوبله بیشتر از آنکه هنر تلقی شود یک صنعت است، پس هر فیلمی که پیش‌بینی شود بیننده بیشتری داشته دارد، برای دوبله اولویت می‌یابد حتی به قیمت اعمال ممیزی زیاد؛
۲. همراستا بودن موضوع فیلم با ایدئولوژی غالب جامعه. گاهی برخی از فیلم‌ها که با ایدئولوژی جامعه هم‌راستا هستند، با وجود نیاز به

ممیزی زیاد دوبله می‌شوند؛ ۳. پر کردن برنامه شبکه‌ها: روزانه تعداد زیادی فیلم خارجی از رسانه ملی پخش می‌شود و گاهی چاره‌ای نیست جز پخش فیلم ولو با ممیزی زیاد؛ ۴. عدم نظارت دقیق در هنگام خرید: گاهی فیلم‌ها با حجم بالا خریداری می‌شوند و هزینه زیادی بابت آن پرداخت می‌شود، پس برخی از آن‌ها، به‌ناچار، با وجود نیاز به ممیزی زیاد دوبله می‌شوند؛ و ۵. سختگیری بیش از حد و اعمال سلیقه شخصی برخی از ویراستاران که مسئولیت ممیزی را به عهده دارند. سختگیری و سلیقه‌ای بودن ممیزی آن‌قدر زیاد است که رامبد جوان، کارگردان، بازیگر و تهیه‌کننده معروف سینما و تلویزیون، در صفحه شخصی‌اش در اینستاگرام به این موضوع اشاره داشته:

من که بیش از ۲۶ ساله که در تلویزیونمون کار می‌کنم و هنوز نفهمیدم چه چیزهای قابل پخش در تلویزیون هستن و چه چیزهایی نیستن. شک ندارم بقیه همکارانم هم نمی‌دونن و شک ندارم مسئولین محترم پخش هم نمی‌دونن و شک ندارم مدیران شبکه‌ها هم نمی‌دونن و قطعاً شک ندارم رئیس محترم سازمان هم نمی‌دونن. یه روز خیلی دور یه مدیر پخش (مسئول ممیزی) در جواب سؤال و گیجی مطلق من که در حین ساخت و پخش یک برنامه بودم گفت: قوانین سانسور و ممیزی در تلویزیون «سیاله» هر چیزی ممکنه امروز اجازه داشته باشه و فردا نه.

۵. بحث

نتیجه بررسی ممیزی در این پژوهش نشان داد موضوعات بسیاری در این فیلم موجب ممیزی شده است که مزایا و معایبی دارد. از جمله مزایای آن تطابق فیلم با فرهنگ و باورهای اجتماعی و سیاسی کشور است، لذا این فیلم نمی‌تواند به ایدئولوژی‌های غالب کشور آسیبی برساند و فرهنگ سایر کشورها را ترویج دهد و والدین همراه فرزندان خود به راحتی می‌توانند این فیلم را تماشا کنند. معصومی (۱۳۹۰، ص. ۱۳) می‌گوید:

اعتلای فکر بشری به حدی نرسیده که مطالعه‌کننده و تحقیق‌کننده [در اینجا می‌توان به تماشاگر فیلم هم تعمیم داد] از اطلاعات کافی و فکر نافذ برخوردار باشد

و در آزادی مطلق بیان، هیچ مشکلی پیش نیاید. واقعیت آن است که چه در شرق و چه در غرب تعداد کسانی که درجه آگاهی و اطلاعات و اقتدار فکریشان به درجه‌ای رسیده باشد که هر چه بیان می‌کنند از روی محاسبه دقیق معرفتی باشد، بسیار کم است. لذا اگر گفته‌ها و نوشته‌ها کنترل نشود اثرات سوء آنها همچون آتشفشان بر سر مردم ناآگاه فرود می‌آید در ادامه این نکته را متذکر می‌شود که هدف از احکام و قوانین در قانون اساسی و فقه اسلامی که به واسطه آنها سانسورها اعمال می‌شوند «حفظ دین به عنوان یکی از مصلحت‌های اساسی زندگی بشر و باورها و اعتقادات توحیدی به عنوان یکی از حقوق فطری آنهاست» (معصومی، ۱۳۹۰، ص. ۱۳). از جمله معایب هم سلب اعتماد بیننده است؛ زیرا در ایران دستورالعمل‌های ممیزی گاه بیش از حد سختگیرانه‌اند، به نحوی که زیان آن از منفعت آن بیشتر است. در شرایطی که بیننده به راحتی می‌تواند فیلم‌های خارجی را بدون ممیزی از راه‌های دیگر تماشا کند، ممیزی‌های زیاد و عدم وفاداری به محتوای فیلم موجب می‌شود اعتماد بیننده به رسانه ملی که سرمایه اوست از دست برود و بیننده به سمت کانال‌های دیگر گرایش یابد. البته ممیزی به‌ویژه در امور فرهنگی امری ضروری است ولی مسئله بر سر حد و حدود آن است. اساساً وفاداری به فیلم‌نامه یکی از شاخصه‌های کیفیت‌سنجی در دوبله محسوب می‌شود که این سه‌گانه از این منظر امتیاز بالایی نمی‌گیرد (چاومه^۱، ۲۰۰۷)؛ زیرا ممیزی از حد یک تصویر یا یک واژه فراتر رفته و به تغییرات اساسی در محتوای فیلم منجر شده و در بخش‌هایی انسجام منطقی فیلم را بهم زده است. وقتی فیلمی برای پخش نیاز به ممیزی اساسی دارد، شاید بهترین راه این است که کل فیلم را ممیزی کنیم، یعنی اصلاً آن را نشان ندهیم؛ چون با ممیزی سنگین روی فیلم هم حقوق مؤلف تضییع می‌شود و هم حق بیننده که خیال می‌کند آنچه می‌بیند برابر با اصل است. نتایج پژوهش صورت‌گرفته درباره دریافت دوبله در ایران (عامری، خوش‌سلیقه و خزاعی‌فرید، ۲۰۱۸) در میان ۴۷۷ شرکت‌کننده نیز نشان داد که دومین موضوع پراهمیت در دوبله مطلوب، وفاداری به تصویر و محتوای فیلم‌نامه است،

1. Chaume

به‌طوری که بسیاری از شرکت‌کنندگان به تماشای فیلم بدون ممیزی تمایل نشان دادند (عامری و خوش‌سلیقه، ۲۰۱۸). چاومه (۲۰۰۷، ص. ۸۵) نیز در تأیید این موضوع می‌گوید که برای بینندگان امروزی «ممیزی‌های سیاسی، مذهبی و جنسی» چندان مطلوب نیست. جالب اینکه مسعود فراستی، منتقد مشهور سینمای ایران، در برنامه‌ای تلویزیونی به ممیزی این فیلم اعتراض کرده است که «من امیدوارم این‌قدر دیگر ممیزی‌های بی‌جهت نباشد؛ زیرا این فیلم بسیار مهمی در تاریخ سینماست که همه هم دیده‌اند. لحظاتی که احیاناً به‌نظر می‌رسید قابل پخش نیست را این‌قدر تعمیم ندهند و ممیزی سلیقه‌ای نکنند» (آپارت، انتقاد مسعود فراستی به سانسور پدرخوانده در صدا و سیما). همان‌طور که می‌دانیم ممیزی منحصر به ایران نیست و پدیده‌ای بسیار رایج در جهان است که از زمان ورود سینما تا به امروز در بسیاری از کشورها اعمال می‌شود. یافته‌های این پژوهش همپوشانی‌هایی با یافته‌های تحقیقات در حوزه ممیزی در سایر کشورها دارد، مثلاً تصاویر و واژگان روابط جنسی در دوبله‌های ایتالیایی آثاری چون انیمه^۱، در فیلم‌های آمریکایی که محور آن‌ها جوانان^۲ هستند و همچنین در سریال‌های آمریکایی ممیزی می‌شوند (پرینی، ۲۰۱۲)، حرف‌های بی‌ادبانه و ناسزا نیز در دوبله‌های اسپانیایی و ایتالیایی حذف می‌شوند (زناتی^۳، ۲۰۱۶؛ بسقی، ۲۰۱۶؛ بیوکاریا، ۲۰۰۹؛ پرینی، ۲۰۱۴؛ چیارو، ۲۰۰۷) و همین‌طور، مسائل سیاسی و ایدئولوژیک در ایتالیا (بیوکاریا، ۲۰۰۹) و کشورهای عربی (دی جیوانی، ۲۰۱۶؛ یایویی، ۲۰۱۶). ممیزی نسخه اسپانیایی این فیلم در دوران حکومت دیکتاتوری فرانکو که با سختگیری زیادی همراه بود بر روابط جنسی و ناسزاها اعمال شده است (گمز کسترو، ۲۰۱۶) و در مقایسه با نتایج این تحقیق می‌توان دریافت که ممیزی در ایران با شدت بیشتری اعمال می‌شود. البته از آنجایی که کیفیت دوبله در ایران بسیار بالاست و گاه خلأ ناشی از ممیزی را می‌پوشاند و به باورپذیری محتوای فیلم کمک می‌کند، گاه بینندگان متوجه بسیاری از ممیزی‌ها نمی‌شوند.

-
1. anime
 2. youth films
 3. Zano

۶. نتیجه گیری

بررسی مقابله‌ای سه‌گانه پدروخوانده با نسخه اصلی نشان داد ممیزی‌ها در سه سطح انجام شدند که شامل موارد زیرند:

الف. در سطح تصویر: ۱. مسائل مذهبی چون بروز احساسات فیزیکی بین زن و مرد، معاشرت و روابط آزاد پیش از ازدواج، لباس‌های نامناسب خانم‌ها، خوردن مشروبات الکلی، جشن‌ها، نواختن آلات موسیقی به همراه خوانندگی و بازی پاسور؛ ۲. مسائل سیاسی چون مراسم و نمادهای مذهبی دین مسیحیت و نمادهای فرهنگ آمریکا؛ ۳. مسائل فرهنگی چون اعمال خشونت آمیز، سیگار کشیدن خانم‌ها و رفتارهای خلاف آداب اجتماعی مثل ادرار کردن در ملأ عام؛

ب. در سطح کلام: ۱. مسائل سیاسی چون تمجید از آمریکا و اشاره به واژه‌هایی از جمله یهودی و کمونیسم؛ ۲. مسائل مذهبی چون توهین به سایر نژادها، دعاها و اعتقادات دین مسیحیت، واژه‌ها و اشارات به مشروبات الکلی و میکده، واژه‌های قبیح و بی‌ادبانه، اشاره به واژه رقصیدن و اشارات جنسی؛

ج. در سطح صدا: موسیقی باکلام روی تصویر، آواز که حذف آن ممکن است به دلایل مذهبی یا دشواری دوبله باشد و تقلید صدای نابهنجار باغ توسط انسان نیز که به دلیل منافاتش با شئون اخلاقی و فرهنگی ممیزی شده‌اند. قوامی عادل (۱۳۸۹) که پیش‌تر به بررسی دوبله سه قسمت فیلم پدروخوانده با دو هدف بررسی ممیزی‌ها و ارائه انواع راهبردهای آن پرداخته است، به ممیزی‌های زیر اشاره نموده است: بوسیدن، رقصیدن، اشاره لفظی به مشروبات الکلی، روابط جنسی، اشاره به قاچاق، روابط خارج از ازدواج، اشاره لفظی به آمریکا، اشاره به رقصیدن، ناسزا، دعاها، مسیحی، اشاره به مواد مخدر.

با مقایسه نتایج این دو تحقیق می‌توان به برخی از موضوعاتی که قوامی عادل (۱۳۸۹) به آن‌ها اشاره نکرده دست یافت که عبارت‌اند از: نمادهای فرهنگ آمریکایی، نمادهای مسیحیت، خشونت، لباس‌های نامناسب خانم‌ها، نگاه‌های عاشقانه، سیگار کشیدن خانم‌ها، نواختن آلات موسیقی به همراه خوانندگی، اشاره به

واژه‌های «یهودی» و «کمونیسم»، واژه‌های احساسی، موسیقی باکلام، رفتارهای خلاف آداب اجتماعی و صداهاى نابهنجار. علت بیان نکردن این موارد توسط قوامی عادل شاید این باشد که محقق بیشتر تمایل به ارائه دسته‌بندی راهبردها داشته و همین امر سبب شده انواع ممیزی با دسته‌بندی مشخص و به‌صورت کامل ارائه نشود. همچنین به‌نظر می‌رسد در مجموع نتایج حاصل از این تحقیق به مواردی اشاره کرده که در سایر پژوهش‌ها اشاره نشده بود: نمادهای فرهنگ آمریکایی، نمادهای مسیحیت، نگاه‌های عاشقانه، سیگار کشیدن خانم‌ها، نواختن آلات موسیقی به همراه خوانندگی، اشاره به واژه‌های «یهودی» و «کمونیسم»، واژه‌های احساسی در خارج از ازدواج و صداهاى نابهنجار توسط انسان. از آنجایی که یافته‌های این پژوهش به یک سریال سه‌قسمتی محدود است، نمی‌توان نتایج آن را تعمیم داد و ممکن است نتایج حاصل از بررسی یک سریال یا ژانری دیگر به دسته‌بندی‌های متفاوتی منجر شود، به‌ویژه با توجه به اینکه سیاست شبکه‌های مختلف صداوسیما و دوره‌های مختلف سیاسی بر سازوکار ممیزی تأثیرگذار است. با این حال، نتایج حاصل از این پژوهش اطلاعات جدیدی در زمینه سازوکار ممیزی ارائه می‌دهد و تکمیل‌کننده نتایج پژوهش‌های گذشته در زمینه ممیزی است. پی‌بردن به اصول ممیزی می‌تواند در آموزش ترجمه و حرفه دوبله یا زیرنویس راه‌گشا باشد. ولی همچنان نیاز به تحقیقات بیشتر درباره سیاست‌های دوبله، به‌ویژه از زاویه تمایز سیاست شبکه‌ها در انتخاب فیلم و میزان ممیزی، احساس می‌شود. در ضمن، تحقیقاتی با رویکرد تاریخی نیز مفید خواهند بود.

کتابنامه

- خوش‌سلیقه، م. و محمدعلیزاده سامانی، ب. (۱۳۹۸). روش‌های ترجمه آواختی آهنگ‌ها در دوبله فارسی پویانمایی لوراکس. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۱)، ۲۵-۴۸.
- جوان، ر. (۱۳۹۸). *انتقاد رامبد جوان از سانسور خندوانه در ایام نوروز*. برگرفته از <http://tinynews.online/movie-and-series-news/sansoor-khandevane>
- ژیرافر، ا. (۱۳۹۳ الف). *تاریخچه کامل دوبله به فارسی در ایران: دهه ۱۳۲۰-۱۳۵۰*. ج ۱. تهران: کوله‌پشتی.

ژیرافر، ا. (۱۳۹۳ب). *تاریخچه کامل دوبله به فارسی در ایران: دهه ۱۳۵۰-۱۳۹۰*. ج. ۲. تهران: کوله‌پشتی. شریفی، ش.، و دارچینیان، ا. (۱۳۸۸). بررسی نمود زبانی تابو در ترجمه به فارسی و پیامدهای آن. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسانی*، ۱(۱)، ۱۲۷-۱۴۹.

فراستی، م. (۱۳۹۲). *انتقاد مسعود فراستی به سانسور پدرخوانده در صداوسیما*. برگرفته از

<https://www.aparat.com>

قاضی‌زاده، خ.، و مردانی کلاته قشلاق، و. (۲۰۱۲). بررسی راهبردهای مترجمان در ترجمه تابوهای غربی در دوبله فیلم‌های ۲۰۱۱ انگلیسی به فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۱(۱)، ۸۵-۹۹. معصومی، ج. (۱۳۹۰). سانسور و اقسام و روش‌های آن. *مطالعات نقد ادبی (پژوهش ادبی)*، ۶(۲۴-۲۵)، ۱۶۳-۱۸۴.

معمدنژاد، م. ک. (۱۳۸۷). *حقوق مطبوعات*. تهران: دفتر مطالعات و توسعه رسانه‌ها. مهدیزادخانی، م.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۶). ترجمه نشانه گرافیکی: مطالعه موردی دو نسخه دوبله حرفه‌ای. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۳)، ۴۹-۶۹.

- Allan, K., & Burridge, K. (2006). *Forbidden words: Taboo and the censoring of language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ameri, S., & Ghazizadeh, K. (2015). A norm-based analysis of swearing rendition in professional dubbing and non-professional subtitling from English into Persian. *Iranian Journal of Research in English Language Teaching*, 2(2), 78-96.
- Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2018). Exploring the attitudes and expectations of Iranian audiences in terms of professional dubbing into Persian. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 57, 175-193.
- Ameri, S., Khoshsaligheh, M., & Khazaei Farid, A. (2018). The reception of Persian dubbing: A survey on preferences and perception of quality standards in Iran. *Perspectives*, 26(3), 435-451.
- Bassnett, S. (1998). The translation turn in culture studies. In S. Bassnett, & A. Lefevere (Eds.), *Construction cultures* (pp. 123-140). Clevedon, England: Multi Lingual Matters.
- Beseghi, M. (2016). WTF! Taboo language in TV series: An analysis of professional and amateur translation. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 215-231.
- Billiani, F. (2007). Assessing boundaries: Censorship and translation: An introduction. In F. Billiani (Ed.), *Modes of censorship and translation: National contexts and diverse media* (pp. 1-27). Manchester, England: St Jerome.
- Bogucki, L. (2013). *Areas and methods of audiovisual translation research*. Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Bucaria, C. (2009). Translation and censorship on Italian TV: An inevitable love affair? *VIAL, Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 6, 13-32.

- Chaume, F. (2007). Dubbing practices in Europe: Localisation beats globalisation. *Linguistica Antverpiensia*, 6, 203-217.
- Chiaro, D. (2007). Not in front of the children? An analysis of sex on screen in Italy. *Linguistica Antverpiensia*, 6(New Series), 257-276.
- Danan, M. (1991). Dubbing as an expression of nationalism. *Meta*, 36(4), 606-614.
- Daniel, E. L., & Mahdi, A. A. (2006). *Culture and customs of Iran*. Westport, Irland: Greenwood.
- Di Giovanni, E. (2016). Dubbing and redubbing animation: Disney in the Arab world. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 92-106.
- Díaz-Cintas, J. (2012). Clearing the smoke to see the screen: Ideological manipulation in audiovisual translation. *Meta: Journal des Traducteurs*, 57(2), 279-293.
- Díaz-Cintas, J. (2018). Film censorship in Franco's Spain: The transforming power of dubbing. *Perspectives*, 24(2), 1-19.
- Facchini, F., & Melki, M. (2011). *Ideology and cultural change*. Retrieved from Hyatt Regency, Crystal City (Washington DC).
- Gambier, Y. (2009). Perception and reception of audiovisual translation: Implications and challenges. In H. C. Omar, H. Haroon, & A. Abd (Eds.), *12th International Conference on Translation: The sustainability of the translation field* (pp. 40-57). Kuala Lumpur, Malaysia: Persatuan Penerjemah Malaysia.
- Gómez Castro, C. (2016). Ideological manipulation in the form of official censorship: Audiovisual tie-ins of bestselling novels in Spain under Franco. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 42-57.
- Hermans, T. (1985). *The manipulation of literature: Studies in literary translation*. London, England: Croom Helm.
- Kenevisi, M. S., Che Omar, H., & Jalalian Daghigh, A. (2016). Manipulation in dubbing: The translation of English-language films into Persian. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 201-214.
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2014). Translation of taboos in dubbed American crime movies into Persian. *T&I Review*, 4, 25-50.
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016a). Exploring the singability of songs in *A Monster in Paris* dubbed into Persian. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 3(1), 76-90.
- Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016b). Ideological considerations and practice in official dubbing in Iran. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 232-250.
- Khoshsaligheh, M., Eriss, A., & Ameri, S. (2019). The portrayal of women in English films localized into Persian. *International Journal of Society, Culture and Language*, 7(2), 39-50.
- Koolstra, C. N., Peeters, A. L., & Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication*, 17, 325-354. doi:10.1177/0267323102017003694
- Li, B. (2013). The manipulation of images of women in translation in early twentieth century Hong Kong Chinese newspapers. *Media Histoy*, 19(3), 270-283.

- Mereu, C. (2012). Censorial interferences in the dubbing of foreign films in Fascist Italy: 1927-1943. *Meta*, 57(2), 294-309.
- Mereu, C. (2016). The Italian color: Race, crime iconography and dubbing conventions in the Italian language versions of Scarface (1932). *Altre Modernità*, 15(Special issue), 107-123.
- Merino-Álvarez, R. (2016). The censorship of theatre translations under Franco: The 1960s. *Perspectives*, 24(1), 36-47.
- Merkle, D. (2010). Censorship. In Y. Gambier, & L. V. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (Vol. 1). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Naficy, H. (2011a). *A social history of Iranian cinema: The artisanal era, 1897-1941* (Vol. 1). London, England: Duke University Press.
- Naficy, H. (2011b). *A social history of Iranian cinema: The industrialization years, 1941-1978* (Vol. 2). London, England: Duke University Press.
- Naficy, H. (2012a). *A social history of Iranian cinema: The islamicate period, 1978-1984* (Vol. 3). London, England: Duke University Press.
- Naficy, H. (2012b). *A social history of Iranian cinema: The globlizing era, 1984-2000* (Vol. 4). London, England: Duke University Press.
- Nord, C. (2011). Manipulation and loyalty in functional translation. *Current writing: Text and reception in Southern Africa*, 14(2), 32-44.
- Parini, I. (2012). Censorship of anime in Italian distribution. *Meta*, 57(2), 325-337.
- Parini, I. (2014). "I'm going to f***** kill you!" Verbal censorship in dubbed mafia movies. In G. Iannaccaro, & G. Iamartino (Eds.), *Enforcing and eluding censorship: British and Anglo-Italian perspectives* (pp. 144-166). Newcastle, England: Cambridge Scholars.
- Perego, E., Orrego-Carmona, D., & Bottiroli, S. (2016). An empirical take on the dubbing vs. dubtitling debate: An eye movement study. *Lingue e Linguaggi*, 19, 255-274.
- Pérez González, L. (2014). *Audiovisula translation: Theories, methods and issues*. London, England: Routledge.
- Sandrelli, A. (2016). The dubbing of gay-themed TV series in Italy: Corpus-based evidence of manipulation and censorship. *Altre Modernità*, 15(special issue), 124-143.
- Sedighi, A., & Najian, T. S. (2012). On audiovisual translation: The effect of norms of dubbing taboos into Persian movies after the Islamic revolution in Iran. *Journal of Language and Translation*, 3(1), 37-49.
- Soler Pardo, B. (2015). *On translation of swearing into Spanish: Quentin Tarantino from Reservoir Dogs to Inglourious Bastards*. London, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies-and beyond*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Valdeón, R. A. (2011). Communicating the past via translation: The manipulation of history. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 232-247.

- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction*. Barcelona, Spain: Pompeu Fabra University.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. London, England: Routledge.
- Yahiaoui, R. (2016). Ideological constraints in dubbing: The Simpsons into Arabic. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 182-200.
- Zabalbeascoa, P. (2016). Censoring Lolita's sense of humor: When translation affects the audience's perception. *Perspectives*, 24(1), 93-114.
- Zanotti, S. (2016). Images of youth on screen: Manipulative translation strategies in the dubbing of American teen films. *Altre Modernità*, 15(Special issue), 144-165.

فیلم نگاشت

- Coppola, F. F. (Producer), & Coppola, F. F. (Director). (1974). *The Godfather Part II* [Crime, Drama]. USA: Paramount Pictures.
- Coppola, F. F. (Producer), Coppola, F. F. (Director). (1990). *The Godfather Part III* [Crime, Drama]. USA: Paramount Pictures.
- Rudy, A. S. (Producer), & Coppola, F. F. (Director). (1972). *The Godfather* [Crime, Drama]. USA: Paramount Pictures.

درباره نویسندگان

الناز پاکار دانش‌آموخته دکتری تخصصی مطالعات ترجمه از دانشگاه فردوسی مشهد و مدرس مدعو ترجمه در گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های اخیر ایشان متمرکز بر مطالعات فرهنگی ترجمه رسانه‌های دیداری شنیداری در ایران است.

مسعود خوش‌سلیقه دانشیار مطالعات ترجمه گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های اخیر ایشان متمرکز بر ابعاد اجتماعی، آموزشی و تعاملات بین فرهنگی در ترجمه رسانه‌های دیداری شنیداری در ایران است.

زهرا خزاعی راوری استادیار ادبیات انگلیسی گروه زبان‌های خارجی دانشگاه شهید باهنر کرمان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در مطالعات فرهنگی و ادبیات جهان، رمان و نمایشنامه است.

ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی

ابوالفضل خدامرادی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

مجتبی مقصودی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران)

چکیده

هدف این پژوهش ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه‌ای برای تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی بود. به این منظور از مرور متون سه مؤلفه اصلی و ۴۲ گویه استخراج گردید و پس از تأیید روایی محتوایی توسط صاحب‌نظران، پرسش‌نامه نهایی با ۳۶ گویه تعیین و از اعتبار آن از طریق آزمون-آزمون مجدد ($r = 0.91$) و همسانی درونی آلفای کرونباخ ($\alpha = 0.92$) اطمینان حاصل شد. سپس پرسش‌نامه نهایی با ۳۶ گویه بر روی یک نمونه ۳۰۵ نفری فارغ‌التحصیلان رشته زبان انگلیسی اجرا گردید. به منظور بررسی ساختار عاملی از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. در قالب تحلیل عاملی اکتشافی نتایج حاصل نشان داد تنها سه عامل دانش، مهارت و نگرش قابل استخراج است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد همه ضرایب رگرسیون و همبستگی بین متغیرهای مکنون، ضرایب استاندارد به‌شمار می‌روند. لذا می‌توان نتیجه گرفت مدل پیشنهادی از هر دو روش تحلیل عاملی با انتظار طراحان پرسش‌نامه مطابقت دارد. **کلیدواژه‌ها:** هنجاریابی، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، دانش، مهارت، نگرش

* نویسنده مسئول khodamoradi@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۱/۱۷

۱. مقدمه

به عقیده دیویی^۱ (۱۹۲۶) سیستم‌های آموزشی در هر جامعه‌ای یکی از مهم‌ترین ابزارهای تأمین پیشرفت و اصلاح جامعه محسوب می‌شوند؛ لذا امروزه تلاش‌های فراوانی صورت می‌گیرد تا با ارتقای خرده‌سیستم‌های نظام آموزشی، کم‌وکیف آن را بهبود ببخشند. یکی از این خرده‌سیستم‌ها، سیستم تربیت معلم است که هدف آن تربیت معلمانی شایسته بوده، از جمله مؤلفه‌های بسیار تأثیرگذار بر کیفیت سیستم آموزشی یک کشور محسوب می‌شوند (چانگ و هو^۲، ۲۰۰۹؛ دارلینگ هموند و برنسفورد^۳، ۲۰۰۶؛ کوکران-اسمیت^۴، ۲۰۰۱؛ گودوین^۵، ۲۰۰۸). در این زمینه صاحب‌نظران و متخصصان امر آموزش همواره با بررسی نیازها و الزامات محیط‌های آموزشی، به دنبال ارائه چهارچوب‌های مفهومی دقیق‌تری بودند تا بتوانند تصویر جامع‌تری از ویژگی‌ها و شاخصه‌های یک معلم باصلاحیت ترسیم کنند. امروزه به این ویژگی‌ها و شاخصه‌ها «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم»^۶ اطلاق می‌شود.

صلاحیت‌های حرفه‌ای به مجموعه دانش، مهارت‌ها، بینش‌ها، ارزش‌ها و خصیصه‌های فردی اطلاق می‌گردد که معلم را قادر می‌سازد در موقعیت‌های متفاوت به‌طور حرفه‌ای عمل کند (کوستر و دنگرینک^۷، ۲۰۰۸). لذا می‌توان گفت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم ناظر به مجموعه‌ای از شاخص‌ها و ویژگی‌هایی است که تحصیل آن‌ها معلم را برای احراز حرفه معلمی واجد شرایط می‌کند و احتمال توفیق او را امر خطیر تعلیم و تربیت افزایش می‌دهد. لازم به ذکر است که صلاحیت‌های معلمی با مقوله شایستگی معلمی^۸ متفاوت است. مفهوم صلاحیت‌های معلمی مجموعه‌ای از توانمندی‌های معلم در حوزه‌های مختلف است، حال آنکه شایستگی،

-
1. Dewey
 2. Chong & Ho
 3. Darling-Hammond & Bransford
 4. Cochran-Smith
 5. Goodwin
 6. teachers' competencies
 7. Koster & Dengerink
 8. teacher competence

توانایی کلی فرد در رسیدن فرد به سطح مشخصی از عملکرد اطلاق می‌شود (مولدر^۱، ۲۰۰۱، ص. ۷۶). به عبارت ساده‌تر می‌توان گفت که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم آجرهای سازنده شایستگی معلمی هستند که خود از الزامات بسیار مهم آموزش به حساب می‌آید و با موفقیت دانش‌آموزان نیز همبستگی بالایی دارد (پوتری، یواسترا، عزیز و یوسف^۲، ۲۰۱۹).

چهارچوب‌های مفهومی متعددی برای به تصویر کشیدن مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان ارائه شده است. هوستان^۳ (۱۳۸۵) این صلاحیت‌ها را در سه حیطه دانشی، مهارتی و ارزشی طبقه‌بندی می‌کند و در طبقه‌بندی کم‌وبیش مشابه، ریچن و سالگانیک^۴ (۲۰۰۶) این متغیر را متشکل از دانش، مهارت‌های شناختی حرکتی و نگرش‌ها می‌دانند. همچنین در تقسیم‌بندی دیگری، سلوی^۵ (۲۰۱۰) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه حوزه صلاحیت‌های تخصصی، تربیتی و فرهنگی طبقه‌بندی می‌کند.

تفاوت در چهارچوب‌های مفهومی مطرح‌شده برای صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از برخی متغیرها متأثر است که از جمله این متغیرها می‌توان به رشته تحصیلی معلمان و ارزش‌های نهفته در بافت فرهنگی اجتماعی محیط‌های آموزشی اشاره کرد؛ لذا منطقی به نظر می‌رسد که صلاحیت‌ها و شایستگی‌های متصور برای یک معلم زبان انگلیسی در یک کشور با صلاحیت‌ها و شایستگی‌های تعریف‌شده برای یک معلم ریاضی در کشور دیگری متفاوت باشند. شاید به همین دلیل باشد که به ندرت چهارچوب‌های مفهومی اختصاصی برای معلمان یک رشته خاص ارائه شده است و اگر تلاش‌هایی در این زمینه صورت گرفته است اغلب در حد و حدود بیان مبانی نظری بوده است و مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های مطرح‌شده کمتر در قالب پروژه‌ای تحقیقی اعتبارسنجی یا هنجاریابی شده‌اند؛ لذا بررسی و ارزیابی مدل‌ها و

1. Mulder

2. Putri, Yoestara, Aziz, & Yusuf

3. Houston

4. Rychen and Salganik

5. Selvi

چهارچوب‌های مفهومی با هدف ساخت ابزار سنجش این متغیر می‌تواند از اولویت‌های اصلی متخصصان و سیاست‌گذاران حوزه آموزش باشد. با توجه به اهمیت سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی و همچنین فقدان ابزار سنجش این متغیر، نویسندگان این جستار بر آن شدند تا ابزاری برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای این دسته از معلمان طراحی و هنجاریابی نمایند.

۲. پیشینه پژوهش

معلم به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ارکان آموزش همواره مورد توجه متخصصان آموزشی بوده است تا آنجا که برخی بر این باورند که کیفیت سیستم آموزشی نمی‌تواند از کیفیت معلمان آن سیستم فراتر رود (باربر و مرشد^۱، ۲۰۰۷)؛ لذا نیاز به بررسی عملکرد کمی و کیفی این مؤلفه تأثیرگذار همواره احساس شده است. برای ارزیابی عملکرد این عنصر اثربخش، مفهوم «صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم» در حوزه تربیت معلم مطرح شده است که ناظر بر مجموعه‌ای از دانش‌ها، توانمندی‌ها، خصیصه‌ها و باورهای است که متناسب با نیازهای روز محیط‌های آموزشی تعریف می‌گردند. ادبیات پژوهش در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان به دو بخش قابل تقسیم است. بخش اول شامل تعاریف، مدل‌ها و تقسیم‌بندی‌های کلی و جزئی این مقوله است که مبانی نظری این حوزه را تشکیل می‌دهد و بخش دوم شامل تحقیقات تجربی است که یا با هدف ساخت و هنجاریابی ابزار سنجش این متغیر صورت پذیرفته‌اند یا کم‌وکیف برنامه‌های تربیت معلم را می‌سنجد.

در حوزه نظری، تعاریف و تقسیم‌بندی‌های متعددی از صلاحیت‌های حرفه‌ای مطرح شده است. در یک تقسیم‌بندی، هانتلی^۲ (۲۰۰۸) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوایی، شناخت فراگیران و آگاهی از راهبردهای تدریس و یادگیری است. عمل حرفه‌ای شامل طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری

1. Barber and Mourshed

2. Huntly

مناسب و سنجش و ارزشیابی است. تعهد حرفه‌ای نیز به‌عنوان مؤلفه سوم یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاق‌مداری را شامل می‌شود.

در یک تقسیم‌بندی دیگر کوستر، برکلمانس، کورتاگن و وابلز^۱ (۲۰۰۵) صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را به پنج سرشاخه اصلی تقسیم می‌کنند که عبارت‌اند از: ۱. دانش تخصصی شامل اطلاعات فنی لازم برای تدریس؛ ۲. مهارت‌های ارتباطی برای برقراری ارتباط با دانش‌آموزان؛ ۳. مهارت‌های مدیریتی برای مدیریت زمان و تنظیم برنامه درسی مطابق با اهداف سازمانی؛ ۴. مهارت‌های آموزشی برای نیازسنجی دانش‌آموزان، تنظیم برنامه درسی، طراحی فعالیت‌هایی یادگیری و استفاده از فناوری در تدریس؛ ۵. صلاحیت رفتاری همچون داشتن نگرش دموکراتیک، احساس مسئولیت، اشتیاق برای یادگیری مادام‌العمر و صداقت.

در سال ۲۰۰۴، مؤسسه ملی آموزش سنگاپور در راستای بازنگری برنامه‌های تربیت معلم خود مدلی را با عنوان چهارچوب وی‌اس‌کی (VSK)^۲ را طراحی کرد که صلاحیت حرفه‌ای معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه را در سه سرشاخه اصلی دانش‌ها، مهارت‌ها و ارزش‌ها و با چندین زیرشاخه برای هر کدام تعریف کرد. این مدل حاصل یافته‌های تحقیقات متعددی بود که با تمرکز بر نیازهای روز محیط‌های آموزشی، ماهیت متغیر این نیازها و نظریات جدید در حوزه آموزش سعی داشت تصویر جامعی از معلم شایسته در سه سرشاخه اصلی ترسیم کند. در سرشاخه دانش، دانش محتوایی، دانش درباره محیط آموزشی، دانش برنامه‌ریزی درسی، دانش در زمینه نظریات تدریس، شناخت دانش‌آموزان و شناخت خود پیشنهاد شد. در سرشاخه مهارت‌ها، مهارت‌های مدیریت کلاس، مهارت‌های فردی، مهارت‌های ارتباطی، مهارت‌های تدریس و مهارت‌های تأملی مطرح شد و در سرشاخه ارزش‌ها، باور داشتن به یادگیری مشارکتی، یادگیری مادام‌العمر، تعهد شغلی، تربیت‌پذیری

1. Koster, Brekelmans, Korthagen, & Wubbels

2. VSK (values, skills, knowledge) framework

تمامی دانش‌آموزان، تفاوت‌های فردی و احساس مسئولیت داشتن در قبال تمامی دانش‌آموزان پیشنهاد شد.

با گذر زمان مدل وی‌اس‌کی کمی بسط داده شده و عناصر دیگری به آن اضافه گردیده است. در مدل اصلاح شده که با عنوان V3SK شناخته می‌شود سرشاخه ارزش‌ها خود به سه شاخه تقسیم می‌شوند که هرکدام از این شاخه‌ها، زیرشاخه‌های خاص خود را دارند. همچنین سرشاخه‌های مهارت و دانش نیز زیرشاخه‌های بیشتری دارند. در سرشاخه نگرش‌ها، سه شاخه با عناوین ارزش‌های دانش‌آموزمحور، هویت معلمی و خدمت به حرفه و جامعه مطرح شده است. در شاخه ارزش‌های دانش‌آموزمحور، مؤلفه‌هایی همچون همدلی، باور داشتن به همه دانش‌آموزان، تعهد به پرورش پتانسیل‌های هر دانش‌آموز و ارج نهادن به تفاوت‌های فردی ذکر شده است. در شاخه هویت معلم، مؤلفه‌های تعیین استانداردهای بالا، اشتیاق برای یادگیری، تلاش برای پیشرفت، اخلاق‌مداری و حرفه‌ای شدن بیان شده است و در شاخه خدمت به حرفه و جامعه، مؤلفه‌های یادگیری مشارکتی، مسئولیت اجتماعی و مباشرت مطرح گردیده است. در بخش سرشاخه مهارت‌های لازم برای صلاحیت حرفه‌ای، مهارت‌های تأملی، آموزشی، مدیریتی، اجرایی، خودمدیریتی، فناوری، ابداعی و هوش هیجانی پیشنهاد شده است و در سرشاخه دانش، معلم باید درباره خود، دانش‌آموزان، محتوا، آموزش، سیاست‌ها، برنامه درسی، محیط زیست و فرهنگ‌ها اطلاعات کافی داشته باشد.

در یکی از جدیدترین مدل‌های صلاحیت حرفه‌ای که توسط وزارت آموزش و پرورش ترکیه معرفی شده نیز سرشاخه‌های دانش حرفه‌ای، مهارت حرفه‌ای، و نگرش‌ها و ارزش‌ها مطرح شده است (اوزتوسان^۱، ۲۰۱۸). در سرشاخه دانش حرفه‌ای اجزای دانش موضوعی، دانش تخصصی، و دانش آیین‌نامه‌ای قرار می‌گیرد. در زیرمجموعه مهارت حرفه‌ای، مهارت طراحی آموزشی، مهارت مدیریت محیط یادگیری، مهارت مدیریت فرایند تدریس و مهارت سنجش و ارزیابی مطرح شده

1. Uztosun

است و در سرشاخه نگرش‌ها و ارزش‌ها، پابندی به ارزش‌های اخلاقی/ملی/بین‌المللی، نگرش درست نسبت به دانش‌آموز، باور به کار جمعی و مشارکتی و اعتقاد به توسعه حرفه‌ای پیشنهاد شده است (کارتال و باسول^۱، ۲۰۱۹).

از بررسی تعاریف و مدل‌های متعدد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان این‌گونه استنباط می‌شود که اکثر آن‌ها ارزش‌ها، دانش‌ها و مهارت‌ها را به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی صلاحیت حرفه‌ای مطرح کرده‌اند. به باور بسیاری از صاحب‌نظران، ارزش‌ها و نگرش‌ها باید در اولویت برنامه تربیت معلم باشند (فراسر و ساندرز^۲، ۱۹۹۸)، اما تحقیقات نشان داده‌اند سهم این بخش در بسیاری از برنامه‌های تربیت معلم ناچیز بوده است (هیدان^۳، ۱۹۹۷). مهارت در محیط‌های آموزشی به رفتارهای اکتسابی اطلاق می‌شود که حاصل عملیاتی‌کردن دانش اکتسابی به‌منظور تسهیل فرایند یاددهی به دانش‌آموزان و مدیریت کلاس است (ارواین^۴، ۲۰۰۱). این دسته از شایستگی‌ها طیف گسترده‌ای را تشکیل می‌دهند که اهم آن‌ها عبارت‌اند از: مهارت‌های آموزشی، ارتباطی، تأملی، فردی و مهارت‌های مدیریتی. سرشاخه دانشی صلاحیت حرفه‌ای معلمان نیز طیف گسترده‌ای را شامل می‌شود. در تقسیم‌بندی‌ای، چانگ و چی^۵ (۲۰۰۹) این طیف را به‌صورت جزئی تفسیر و زیرشاخه‌هایی همچون اطلاعات درباره محیط‌های آموزشی، دانش محتوایی، دانش برنامه درسی، آشنایی با فراگیران، دانش آموزشی و خودشناسی را مطرح کرده‌اند.

چانگ و چی (۲۰۰۹) در پروژه‌ای تحقیقی، پرسش‌نامه‌ای را برای ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای نومعلم‌ان در سنگاپور طراحی و هنجاریابی کردند. در این تحقیق ۶۷۶ دانشجو معلم ۳۰ گویه پرسش‌نامه صلاحیت حرفه‌ای را ارزیابی کردند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار عاملی مفروض محققان که در آن دانش، مهارت و ارزش به‌عنوان مؤلفه‌های اصلی صلاحیت‌های حرفه‌ای مطرح

1. Kartal and Başol
2. Fraser and Saunders
3. Haydon
4. Irvine
5. Chong Cheah

گردیده، مورد تأیید است. در این پرسش‌نامه باور به تربیت‌پذیری همه دانش‌آموزان، نیاز به تدریس تأملی، ایجاد روحیه ابداع و نوآوری، تعهد به حرفه معلمی، نیاز به تعامل با والدین، درک تفاوت‌های فردی، ارتقای مستمر دانش فردی و خدمت به جامعه به‌عنوان زیرمؤلفه‌های سرشاخه ارزش‌ها تعیین گردید. در سرشاخه مهارت‌ها، زیرمؤلفه‌های تدریس اثربخش، تشویق دانش‌آموزان، مدیریت کلاس، سنجش آموخته‌های دانش‌آموزان، تعامل با دیگر عناصر آموزش، کاربرست نظریات در آموزش، نظریه‌پردازی در حوزه آموزش، مدیریت زمان و مدیریت فعالیت‌های برنامه درسی تعیین شد و در بخش دانش، زیرمؤلفه‌های دانش محتوایی، انتخاب منابع، پاسخگویی به سؤالات، راهبردهای تدریس، فناوری‌های تدریس، سنجش و ارزیابی، بازخورد، مشاوره، سازگار کردن محتوا با نیاز دانش‌آموزان و استفاده بهینه از ابزار سنجش استخراج شد.

در تحقیقی دیگر کاسنی^۱ (۲۰۱۷) پرسش‌نامه‌ای طراحی و اعتبارسنجی کرد تا صلاحیت حرفه‌ای معلمان علوم را در مالزی بسنجد و ارزشیابی کند. براساس منابع موجود ۶۸ گویه برای صلاحیت حرفه‌ای استخراج شد و از ۲۳۰ معلم دبیرستان خواسته شد اهمیت آن‌ها را در مقیاس پنج‌نقطه‌ای لیکرت تعیین کنند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد ۴۲ گویه از ۶۸ گویه در پرسش‌نامه اولیه در سه سرشاخه ارزش‌ها (۱۹ گویه همچون باور به تربیت‌پذیری همه دانش‌آموزان، تعهد بالا به حرفه تدریس، تشویق دانش‌آموزان به کار گروهی و پیروی از اصول اخلاقی)، دانش‌ها (۱۷ گویه از جمله آشنایی با حقایق، مفاهیم، اصول، نظریه‌ها، آشنایی با اصول ارزشیابی، آشنایی با منابع آموزشی و آشنایی با راهبردهای یاددهی-یادگیری) و مهارت‌ها (۶ گویه شامل مدیریت کلاس و آزمایشگاه، مهارت تعامل با دانش‌آموزان و والدین و کاربرست نظریات یادگیری در تدریس) بارگذاری شدند.

1. Kosni

در حوزه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز تحقیقاتی پیرامون صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان صورت گرفته است. در پژوهشی، آفرین، راستی، انور و عمر^۱ (۲۰۱۸) به مدلی از صلاحیت حرفه‌ای رسیدند که تمامی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنی و حرفه‌ای^۲ در چهار طبقه توانش تدریس، توانش حرفه‌ای، توانش ارتباطی و توانش فردی قرار می‌گیرند. همچنین با هدف تعیین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان فنی و حرفه‌ای در فنلاند در تحقیق دیگری تاپانی و سالونن^۳ (۲۰۱۹) به مدلی دست یافتند که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در ۵۳ خرده‌مهارت و سه توانش آموزشی، تربیتی و سنجشی تعریف می‌شود.

بررسی پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد در اکثر قریب به اتفاق آن‌ها مؤلفه‌های دانش، مهارت و نگرش سرشاخه‌های اصلی صلاحیت حرفه‌ای معلمی به‌شمار می‌روند؛ اما آنچه ضروری به‌نظر می‌رسد بررسی این مدل سه‌وجهی برای ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان در رشته‌های خاص و در بافت فرهنگی اجتماعی محیط‌های خاص آموزشی است. حوزه آموزش زبان انگلیسی در ایران از جمله این حوزه‌هاست که با توجه به کمیت و کیفیت تحقیقات صورت گرفته از بسترهای مناسب برای انجام این دست تحقیقات محسوب می‌شود. لذا نظر به فقدان ابزار سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران محققان بر آن شدند تا در قالب طرحی تحقیقاتی ابزاری برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای در این حوزه طراحی و هنجاریابی نمایند. ضرورت ساخت این ابزار از آن جهت بود که برنامه تربیت دبیر زبان انگلیسی در ایران اخیراً با تأسیس دانشگاه فرهنگیان با سازوکار جدید و برنامه درسی کاملاً نوینش وارد مرحله تازه‌ای شده است و سنجش خروجی این برنامه درسی بیش از پیش حائز اهمیت است.

-
1. Arifin, Rasdi, Anuar, & Omar
 2. vocational teachers
 3. Tapani and Salonen

۳. روش شناسی

۳.۱. آزمودنی‌ها

جامعه آماری این تحقیق شامل همه فارغ‌التحصیلان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری گرایش‌های زبان انگلیسی در ایران بود که در محیط‌های آموزشی مشغول به تدریس بودند و از بین آن‌ها ۳۰۵ نفر به عنوان نمونه در دسترس انتخاب شدند. مشخصات جمعیتی نمونه پژوهش در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مشخصات جمعیتی نمونه پژوهش

درصد	فراوانی	طبقه‌بندی	متغیر
۳۱/۱	۹۵	مرد	جنسیت
۶۸/۹	۲۱۰	زن	
۶/۲	۱۹	۵-۱	سابقه تدریس (سال)
۲۴/۶	۷۵	۱۰-۵	
۲۴/۶	۷۵	۲۰-۱۰	
۲۵/۲	۷۷	۲۵-۲۰	
۱۹/۳	۵۹	۳۰-۲۵	
۸۷/۵	۲۶۷	آموزش	گرایش
۴/۶	۱۴	مترجمی	
۵/۲	۱۶	ادبیات	
۲/۶	۸	زبان‌شناسی	
۹/۵	۲۹	کارشناسی	مدرک تحصیلی
۷۸	۲۳۸	کارشناسی ارشد	
۱۲/۵	۳۸	دکتری	

۳.۲. روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. ابتدا مبانی نظری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان بررسی شد و براساس چهارچوب‌های نظری مطرح در این حوزه سه مؤلفه اصلی و ۴۲ زیرمؤلفه توسط محققان استخراج شد. سپس گویه‌ها برای تأیید روایی محتوایی در اختیار پنج نفر از صاحب‌نظران در حوزه آموزش زبان انگلیسی قرار گرفت. براساس نظرات مطرح‌شده، برخی گویه‌ها تلفیق، حذف، یا

اضافه شد و در نهایت ۳۶ گویه در پرسش‌نامه گنجانده شد. پس از آماده‌سازی فرم اولیه پرسش‌نامه، در پژوهشی مقدماتی از ۱۵ نفر از فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد گرایش آموزش زبان خواسته شد پرسش‌نامه را تکمیل نمایند. سپس نظرات آن‌ها درخصوص سهولت فهم سؤالات و پاسخ‌دهی به آن‌ها جمع‌آوری شد. براساس نظرات مطرح‌شده پاره‌ای تغییرات لفظی و مفهومی در پرسش‌نامه اعمال شد و نسخه نهایی با همان ۳۶ گویه تهیه و تنظیم شد. آزمودنی‌ها در این پرسش‌نامه باید گویه صلاحیت حرفه‌ای را با استفاده از مقیاس پنج‌نقطه‌ای لیکرت (خیلی مهم=۵، مهم=۴، نظری ندارم=۳، قابل صرف‌نظر کردن=۲، غیرضروری=۱) ارزیابی کنند. نظر به اینکه سطح زبانی آزمودنی‌ها سطح پیشرفته بود زبان به‌کاررفته در پرسش‌نامه، زبان انگلیسی انتخاب شد. اعتبار پرسش‌نامه بر روی ۳۰ آزمودنی به روش آزمون-آزمون مجدد با فاصله زمانی دو هفته محاسبه شد. ضریب همبستگی دو بار اجرای پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۱ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و همسانی درونی پرسش‌نامه از طریق آلفای کرون‌باخ ۰/۹۲۳ به‌دست آمد. نتایج نشان داد حذف هیچ‌یک از گویه‌ها تغییر قابل توجهی در اعتبار پرسش‌نامه ایجاد نمی‌کند و از این رو تمامی ۳۶ گویه مناسب‌اند. پس از اطمینان از روایی محتوایی و پایایی پرسش‌نامه، این ابزار در اختیار ۳۳۲ فارغ‌التحصیل کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری رشته زبان انگلیسی قرار گرفت که از این تعداد پرسش‌نامه، داده‌های ۳۰۵ نفر برای بررسی اعتبار سازه‌ای تحلیل شد.

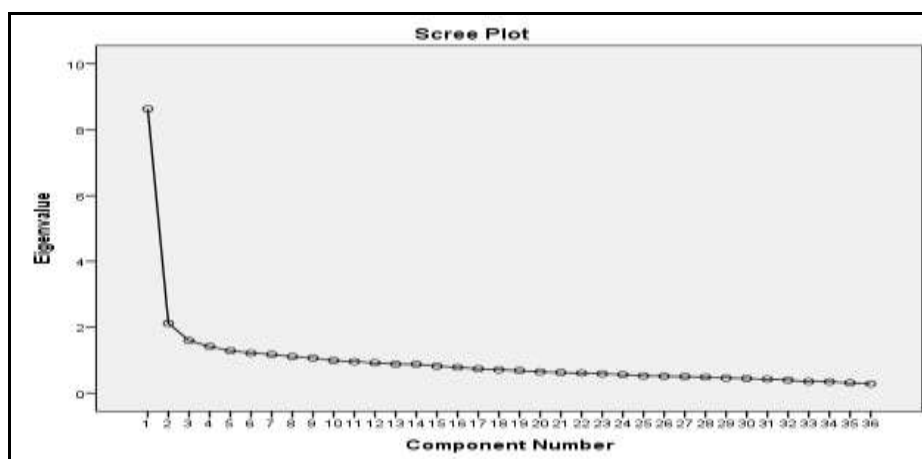
۴. نتایج

برای بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه در ابتدا تحلیل عاملی اکتشافی به‌کار برده شد و سپس برای بررسی ساختار عاملی مفروض‌شده توسط محققان، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد.

۴. ۱. تحلیل عاملی اکتشافی

برای بررسی ساختار عاملی پرسش‌نامه در ابتدا از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. روش تحلیل عاملی به‌کاررفته عبارت بود از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی. قبل از تفسیر نتایج تحلیل عاملی در ابتدا باید تعداد عوامل پرسش‌نامه مشخص شود. برای بررسی تعداد عوامل اکتشاف شده از روش تحلیل موازی و منحنی سنگریزه‌ای استفاده شد.

در نمودار ۱ منحنی سنگریزه‌ای برای تعیین تعداد عوامل اصلی پرسش‌نامه ترسیم شده است. با توجه به این منحنی مشخص است که سه عامل اصلی برای ساختار پرسش‌نامه توسط نرم‌افزار مشخص شده است.



نمودار ۱. منحنی سنگریزه‌ای برای تعیین تعداد عوامل اکتشافی پرسش‌نامه

روش منحنی سنگریزه‌ای برای تعیین تعداد عوامل پرسش‌نامه روش قابل اعتمادی نیست. به‌همین دلیل برای تعیین دقیق تعداد عوامل پرسش‌نامه از روش تحلیل موازی استفاده می‌شود. در جدول ۲ واریانس تبیین‌شده توسط مؤلفه‌های پرسش‌نامه و همچنین مقادیر ویژه هر یک از مؤلفه‌ها گزارش شده است. همچنین در این جدول

مقادیر ویژه تولیدشده توسط روش تحلیل موازی با فرض تعداد ۳۰۵ نمونه و ۳۶ متغیر گزارش شده است.

جدول ۲. واریانس و مقادیر ویژه استخراج‌شده توسط مؤلفه اصلی و تحلیل موازی

گویه	مقادیر ویژه اولیه			تحلیل موازی
	مجموع	% از واریانس	% از انباشته	
۱	۸/۶۳۱	۲۳/۹۷۴	۲۳/۹۷۴	۱/۷۹۷
۲	۲/۱۱۹	۰/۸۸۶	۲۹/۸۶۰	۱/۶۹۴
۳	۱/۵۹۴	۴/۴۲۸	۳۴/۲۸۸	۱/۶۲۴
۴	۱/۴۱۵	۳/۹۳۱	۳۸/۲۱۹	۱/۵۳۳
۵	۱/۲۸۵	۳/۵۷۰	۴۱/۷۸۹	۱/۴۵۰
۶	۱/۲۱۳	۳/۳۶۹	۴۵/۱۵۸	۱/۴۰۱
۷	۱/۷۳	۳/۲۵۷	۴۸/۵۱۸	۱/۳۵۷
۸	۱/۱۰۷	۳/۰۷۵	۵۱/۴۹۰	۱/۳۱۷
۹	۱/۰۶۴	۲/۹۵۴	۵۴/۴۴۴	۱/۲۷۶
۱۰	۰/۹۸۸	۲/۷۴۴	۵۷/۱۸۹	۱/۲۳۸
۱۱	۰/۹۵۷	۲/۶۵۷	۵۹/۸۴۶	۱/۲۰۰
۱۲	۰/۹۱۷	۲/۵۴۶	۶۲/۳۹۲	۱/۱۶۳
۱۳	۰/۸۸۰	۲/۴۴۴	۶۴/۸۳۶	۱/۱۳۱
۱۴	۰/۸۷۷	۲/۴۳۷	۶۷/۲۳۷	۱/۰۹۷
۱۵	۰/۸۲۰	۲/۲۷۷	۶۹/۵۵۰	۱/۰۶۷
۱۶	۰/۷۸۴	۲/۱۷۷	۷۱/۷۲۷	۱/۰۳۷
۱۷	۰/۷۳۶	۲/۰۴۴	۷۳/۷۷۱	۱/۰۰۸
۱۸	۰/۷۰۹	۱/۹۶۹	۷۵/۷۴۰	۰/۹۷۸
۱۹	۰/۶۸۵	۱/۹۰۲	۷۷/۶۴۲	۰/۹۴۹
۲۰	۰/۶۴۶	۱/۷۹۳	۷۹/۴۳۶	۰/۹۲۲
۲۱	۰/۶۲۵	۱/۷۳۶	۸۱/۱۷۲	۰/۸۹۶
۲۲	۰/۶۰۷	۱/۶۸۵	۸۲/۸۵۶	۰/۸۶۷
۲۳	۰/۵۸۸	۱/۶۳۴	۸۴/۴۹۰	۰/۸۳۹

گویه	مقادیر ویژه اولیه			تحلیل موازی
	مجموع	% از واریانس	% از انباشته	
۲۴	۰/۵۶۰	۱/۵۵۵	۸۶/۰۴۵	۰/۸۱۲
۲۵	۰/۵۲۳	۱/۴۵۳	۸۷/۴۹۷	۰/۷۸۶
۲۶	۰/۵۱۲	۱/۴۲۱	۸۸/۹۱۸	۰/۷۵۷
۲۷	۰/۵۰۱	۱/۳۹۳	۹۰/۳۱۱	۰/۷۳۰
۲۸	۰/۴۸۳	۱/۳۴۱	۹۱/۶۵۲	۰/۷۰۲
۲۹	۰/۴۵۸	۱/۲۷۱	۹۲/۹۲۳	۰/۶۷۶
۳۰	۰/۴۴۳	۱/۲۳۲	۹۴/۱۵۵	۰/۶۴۸
۳۱	۰/۴۲۲	۱/۱۷۲	۹۵/۳۲۷	۰/۶۲۱
۳۲	۰/۳۹۵	۱/۰۹۸	۹۶/۴۲۴	۰/۵۹۳
۳۳	۰/۳۵۲	۰/۹۷۹	۹۷/۴۰۳	۰/۵۶۷
۳۴	۰/۳۴۵	۰/۹۵۸	۹۸/۳۶۲	۰/۵۳۷
۳۵	۰/۳۰۸	۰/۸۵۵	۹۹/۲۱۶	۰/۵۰۳
۳۶	۰/۲۸۲	۰/۷۸۴	۱۰۰/۰۰۰	۰/۴۵۷

با توجه به نتایج گزارش شده در جدول ۲ مشخص است که روش تحلیل موازی نیز سه عامل برای پرسش نامه مشخص می کند؛ چراکه بر طبق قاعده نکته برش برای تعیین تعداد عوامل مقایسه مقادیر ویژه استخراج شده توسط روش تحلیل موازی و تحلیل عاملی است. با توجه به اینکه مقدار ویژه مؤلفه چهارم که در تحلیل مؤلفه های اصلی استخراج شده برابر با ۱/۴۱۵ است و این مقدار از اندازه گزارش شده برای تحلیل موازی کوچک تر است (۱/۵۳۳)، فقط سه عامل برای پرسش نامه قابل استخراج است.

بعد از تعیین تعداد عوامل پرسش نامه و تثبیت تعداد عوامل پرسش نامه، برای تفسیر نتایج تحلیل عاملی از چرخش متمایل دایرکت ابلیمین (direct oblimin) استفاده شد. در جدول ۳ نتیجه تحلیل عاملی با چرخش متمایل آمده است. با توجه به نتایج گزارش شده در جدول ۱ مشخص است که مؤلفه اول استخراج شده برای

پرسش‌نامه متشکل از گویه‌هایی است که بُعد نگرش را می‌سنجد، بُعد دوم پرسش‌نامه شامل گویه‌هایی است که مهارت را می‌سنجد و بُعد سوم حاوی گویه‌هایی که مؤلفه دانش را می‌سنجد.

جدول ۳. تحلیل مؤلفه‌های اصلی با چرخش direct oblimin

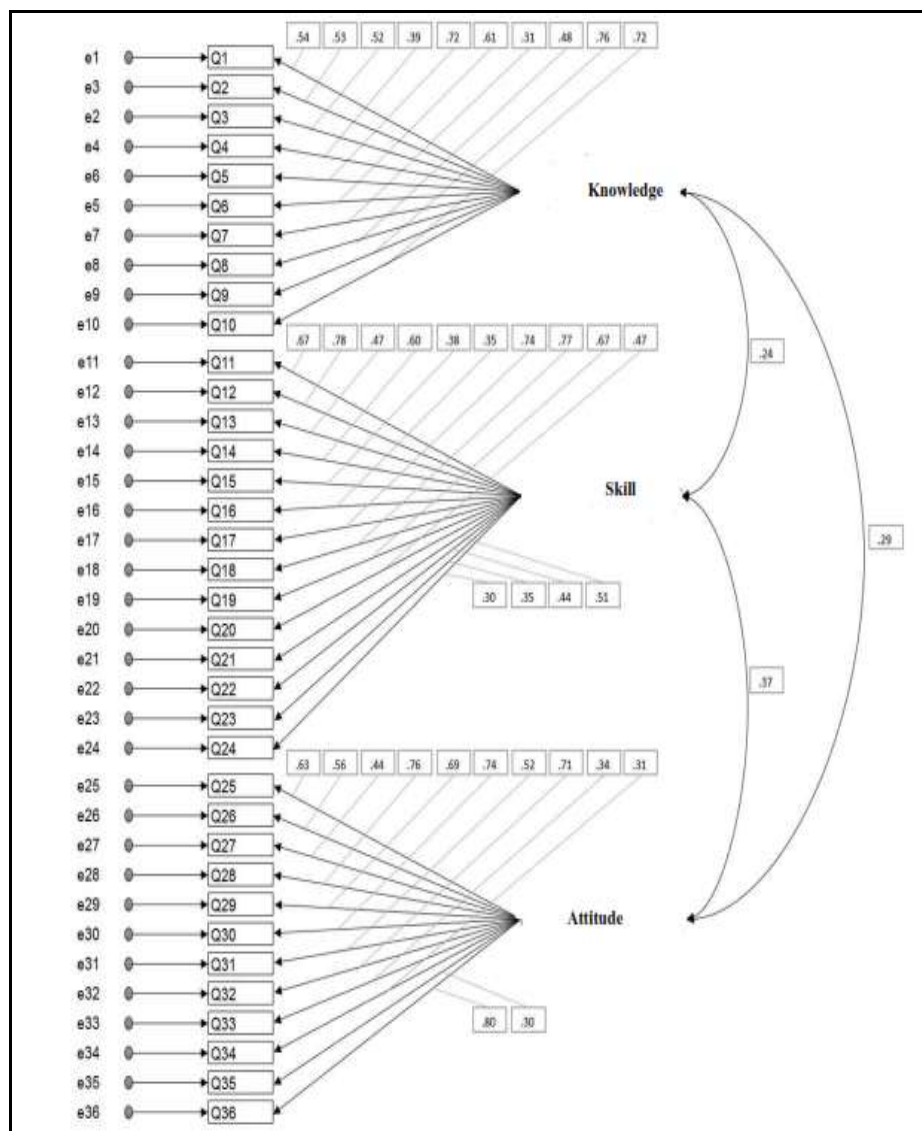
شماره	گویه	Component		
		1	2	3
۳۵	متعهد بودن به اصول اخلاقی	.748		
۳۶	درک احساسات و شرایط دانش‌آموزان	.714		
۳۱	اعتقاد به تدریس تأملی	.701		
۳۲	احساس مسئولیت در قبال تمامی دانش‌آموزان	.596		
۲۷	اعتقاد به یادگیری گروهی و مشارکتی	.572		
۲۸	اعتقاد به اصل تفاوت‌های فردی	.567		
۲۹	اعتقاد به نوآوری و رشد فردی	.533		
۳۴	داشتن رویکردهای صحیح در آموزش	.508		
۳۰	باور داشتن به یادگیری مستمر	.428		
۳۳	داشتن احساس مسئولیت و تعهد	.365		
۱۴	مهارت آزمون‌سازی		.756	
۱۹	مهارت ایجاد انگیزه		.723	
۲۰	مهارت زبانی		.769	
۲۱	مهارت مدیریت منابع		.698	
۱۳	مهارت اقدام‌پژوهی		.668	
۱۶	مهارت مشارکت		.649	
۲۳	مهارت حل مسئله		.536	
۱۵	مهارت مدیریت کلاس		.526	
۲۲	مهارت تدریس		.518	
۲۴	مهارت خودارزیابی		.435	
۱۷	مهارت ایجاد هماهنگی بین اجزای مختلف		.410	
۱۸	مهارت تصمیم‌گیری براساس داده‌ها		.404	

شماره	گویه	Component		
		1	2	3
۲۵	مهارت در استفاده از فناوری آموزشی		.343	
۲۶	مهارت مدیریت زمان و تدریس		.317	
۱۲	آگاهی از فنون و راهبردهای تدریس			.762
۳	دانش سازمانی			.755
۱۰	دانش آموزشی			.732
۷	شناخت فراگیران			.690
۹	دانش محتوایی آموزشی			.671
۴	دانش برنامه‌ریزی درسی و طراحی سرفصل درسی			.645
۱	دانش روان‌شناسی			.520
۲	دانش محتوایی			.497
۶	دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات			.480
۸	دانش زبانی	.431		.454
۵	دانش آموزشی			.315
۱۱	دانش تحقیق		.304	.312

به‌طور خلاصه نتیجه تحلیل مؤلفه‌های اصلی گویای این بود که پرسش‌نامه پژوهش از سه مؤلفه اصلی تشکیل شده است.

۲.۴. تحلیل عاملی تأییدی

در مرحله بعد برای واریانس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی از تحلیل عاملی تأییدی بهره گرفته شد. برای انجام تحلیل عاملی تأییدی از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. روش برآورد پارامترهای سؤال روش بیشینه درست‌نمایی بود. در شکل ۲ خروجی مدل برآورده‌شده برای پارامترهای سؤال و همچنین رابطه بین متغیرهای مکنون ترسیم شده است. لازم به ذکر است که همه ضرایب رگرسیون و همبستگی بین متغیرهای مکنون ضرایب استاندارد است.



نمودار ۲. تحلیل عاملی تأییدی پرسش‌نامه

قبل از تفسیر نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی باید از برازش مدل با داده‌ها اطمینان حاصل کرد. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل ساختاری با داده‌های تجربی گزارش شده است. با توجه به مقادیر گزارش شده در این جدول به‌وضوح مشخص است که مدل پیشنهادی تحقیق دارای مقادیر قابل قبول برازش است. بنابراین

می‌توان نتیجه گرفت مدل پیشنهادی محققان از طریق هر دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطابق با انتظار طراحان پرسش‌نامه بود.

جدول ۴. شاخص‌های برازش تحلیل عاملی تأییدی

شاخص برازش		میزان	ملاک	تفسیر
مطلق	x ²	۱۰۷/۳۲ درجه آزادی ۷۴	-	-
	p value	۰/۰۰۶۸	بیشتر از ۰/۰۵	عدم برازش
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۸	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
تطبیقی	شاخص توکر-لویس (TLI)	۰/۹۷	بیشتر از ۰/۹۰	قابل قبول
	شاخص برازش تطبیقی (CFI)	۰/۹۸	بیشتر از ۰/۹۰	برازش مطلوب
مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۰۷۷	کمتر از ۰/۰۸	قابل قبول
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۴	بزرگ‌تر از ۰/۹۰	برازش مطلوب

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه‌ای برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم زبان در ایران بود. بدین‌منظور از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی ساختار عاملی پرسش‌نامه استفاده شد. در قالب تحلیل عاملی اکتشافی، نتایج حاصل از روش تحلیل موازی و منحنی سنگریزه برای تعیین تعداد مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه و نتایج حاصل از چرخش متمایل دایرکت ابلیمن برای تفسیر نتایج تحلیل عاملی گویه‌ها نشان داد سه عامل برای پرسش‌نامه قابل استخراج است. برای تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS روش بیشینه درست‌نمایی برای برآورد پارامترهای سؤال انتخاب گردید که نتایج نشان داد همه ضرایب رگرسیون و همبستگی بین متغیرهای مکنون، ضرایب استاندارد هستند. همچنین برازش مدل ساختاری با داده‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی دارای مقادیر قابل قبول برازش است.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت اعتبار و پایایی چهارچوب مفهومی مطرح‌شده توسط محققان از هر دو روش تحلیل عاملی تأیید شد و این پرسش‌نامه می‌تواند برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران استفاده شود.

در این پرسش‌نامه سه مؤلفه دانش (۱۲ گویه)، مهارت (۱۴ گویه) و نگرش (۱۰ گویه) استخراج و تأیید شدند. این چهارچوب مفهومی با چهارچوب مفهوم غالب در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای که سه‌گانه دانش، مهارت و نگرش را مطرح می‌کند صرف‌نظر از زیرمؤلفه‌ها کاملاً مطابقت دارد. تا آنجا که نویسندگان این جستار می‌دانند، هنوز پرسش‌نامه‌ای برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی در ایران طراحی و هنجاریابی نشده است؛ لذا مقایسه زیرمؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای در این حوزه امکان‌پذیر نیست، اما تعداد قابل‌توجهی از زیرمؤلفه‌های تأییدشده در این پرسش‌نامه با صلاحیت‌های مطرح‌شده در پرسش‌نامه‌های طراحی‌شده در حوزه‌های دیگر همپوشانی دارند. به‌نظر می‌رسد عدم انطباق برخی گویه‌های این پرسش‌نامه با پرسش‌نامه‌های طراحی‌شده ناشی از تفاوت ماهیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی با صلاحیت‌های حرفه‌ای دیگر معلمان باشد.

در حوزه آموزش زبان انگلیسی، مؤلفه مهارت از اهمیت بیشتری نسبت به حوزه‌های دیگر همانند حوزه آموزش ریاضی و علوم برخوردار است؛ زیرا معلم زبان نه‌تنها باید بر دانش زبانی تسلط داشته باشد بلکه باید در مهارت‌های چهارگانه زبانی (شنیداری، گفتاری، نوشتاری، و خوانداری) نیز از سطح بالایی برخوردار باشد. از طرفی، تدریس زبان انگلیسی با رویکردهای جدید همانند رویکرد ارتباطی ایجاب می‌کند معلم در حوزه مهارت‌های ارتباطی و تعاملی مهارت زیادی داشته باشد. همچنین این یافته با نظریه آموزش زبان کاربردمحور پیش‌قدم و ذبیحی^۱ (۲۰۱۲) که بر دانش علمی و دانش عملی برنامه‌های زبان‌آموزی تأکید دارد همسو است. این نظریه بر این باور تکیه دارد که کلاس‌های زبان‌آموزی می‌توانند پلی برای انتقال دانش

1. Pishghadam and Zabihi

برای رسیدن به مهارت‌های زندگی باشد که این خود نیازمند برنامه‌درسی ویژه است (ناوری، پیش‌قدم، فاطمی و هاشمی، ۱۳۹۷). لذا با توجه به نقش کلیدی معلم در کیفیت برنامه‌زبان‌آموزی اختصاص بیشترین تعداد گویه‌ها به مؤلفه مهارت دور از انتظار نیست.

در برخی موارد همچون دانش فناوری و مهارت استفاده از فناوری یا دانش زبانی و مهارت‌های چهارگانه زبانی تناظر یک‌به‌یک وجود دارد که بدون شک می‌تواند ریشه در نگرش معلمان و سیستم ارزشی آن‌ها داشته باشد. این تناظر یک‌به‌یک نشان می‌دهد که در سرفصل‌های درسی تربیت معلم، گنجاندن دروسی که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم را در هر سه حوزه دانش، مهارت و نگرش تضمین کند، ضروری است. آنچه صلاحیت حرفه‌ای معلم را در معرض خطر قرار می‌دهد توجه بیش از حد به مقوله‌های دانشی دانشجومعلمان بدون فراهم کردن شرایط تبدیل آن‌ها به مهارت است. در این میان اصلاح نگرش این طیف از دانشجویان با توجه به تجربه چندین‌ساله حضور آن‌ها در دوران تحصیل و الگوبرداری از معلمان‌شان نیز باید از اولویت‌های برنامه تربیت معلم باشد.

قرار گرفتن ده گویه در مؤلفه نگرش نیز بسیار قابل تأمل است. اخلاقی‌گرایی، مسئولیت‌پذیری، درک دانش‌آموزان، اعتقاد به تدریس تأملی، اعتقاد به یادگیری مشارکتی، باورداشتن به اصل تفاوت‌های فردی، نوآوری و یادگیری مستمر از جمله مؤلفه‌هایی هستند که شاکله جهان‌بینی معلم را تشکیل می‌دهند. مقایسه این مؤلفه‌ها با علل بی‌انگیزگی دانشجومعلمان (اقتصادی، ۱۳۹۷) نشان می‌دهد بی‌انگیزگی دانشجومعلمان به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم متأثر از فقدان یک یا چند مؤلفه نگرشی است.

با توجه به تناظر گویه‌ها در مؤلفه‌های دانش و مهارت، محققان در پژوهش‌های آتی می‌توانند مدلی را طراحی و ارزیابی کنند که برای هر صلاحیت حرفه‌ای در حوزه دانش، صلاحیت‌های دیگری در حوزه مهارت تعریف کند؛ چراکه کسب مهارت بدون کسب دانش امکان‌پذیر نیست و کسب دانش و از طرفی ارتقای سطح مهارت

نیز غالباً با نگرش افراد رابطه تنگاتنگی دارد. این روند پژوهش می‌تواند با اعمال تحلیل عاملی اکتشافی، صحت و سقم مدل غالب در این حوزه را بیش از پیش بررسی و کنکاش کند. همچنین با توجه به اینکه نقش و کارکرد معلم در تعاریف جدید گستردگی بیشتری پیدا کرده است طراحی پرسش‌نامه‌ای که صلاحیت‌های معلمی را در دو بخش صلاحیت‌های عمومی و صلاحیت‌های اختصاصی ارائه نماید می‌تواند از دیگر حوزه‌های آتی تحقیق باشد. بدون شک عناصر و مؤلفه‌های آموزشی در دنیای امروز دائماً در حال تغییرند و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز تابعی از این ماهیت متغیر خواهد بود؛ لذا ساخت ابزار جدید و توسعه مدل‌ها و چهارچوب‌های مفهومی تازه از ضرورت‌های این حوزه خواهد بود.

کتابنامه

- اقتصادی، ا. (۱۳۹۷) انگیزه و چالش‌های آن در برخی دانشجومعلمان زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان مشهد: مطالعه‌ای آمیخته. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۱۱۳-۱۳۷.
- ناوری، ص.، پیش‌قدم، ر.، حسینی فاطمی، آ.، و هاشمی، م. (۱۳۹۷). ساخت و هنجاریابی پرسش‌نامه افزایش خلاقیت زبان‌آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربردمحور، با روش مدل‌سازی رش. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۴)، ۱-۲۷.

- Arifin, M. A., Rasdi, R. M., Anuar, M. A. M., & Omar, M. K. (2018). Competencies of vocational teacher: A personnel measurement framework. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(14). doi: 10.6007/ijarbss/v7-i14/3659
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. Retrieved from <https://b2n.ir/099362>
- Chong, S., & Cheah, H. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(3), 1-17.
- Chong, S., & Ho, P. (2009). Quality teaching and learning: A quality assurance framework for initial teacher preparation programs. *International Journal of Management in Education*, 3(3&4), 302-314.
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17(5), 527-546.

- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2006). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Dewey, J. (1926). My pedagogic creed. *Journal of Education*, 104(21), 542–542.
- Fraser, V., & Saunders, M. (1998, September). *Communities in search of values: Articulated shared principles in initial teacher education*. Paper presented at BERA Conference. The Queen's University, Belfast, Ireland.
- Goodwin, A. L. (2008). Defining teacher quality: Is consensus possible? In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers, (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 399–403). New York, NY: Routledge.
- Haydon, G. (1997). *Teaching about values: A new approach*. London, England: Cassel.
- Houston, R. W. (1985) Competency-based education. In T. Hussen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education research and studies* (pp. 898–906). Oxford, England: Pergammon.
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Irvine, J. J. (2001). *Critical knowledge for diverse teachers and learners*. Washington, DC: AACTE.
- Kartal, G., & Başol Ç. H. (2019). Generic teacher competencies and the English language teacher education program in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 13(2), 133-154.
- Kosni, A. N. (2017). An exploratory factor analysis on generating of quality of science teacher attributes from Malaysian science teacher perspectives. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(3), 613-623.
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 135-149.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157-176.
- Mulder, M. (2001). *Competence development in organization: Perspectives and practice*. The Hague, Netherlands: Elsevier.
- Pishghadam, R., & Zabihi. R. (2012). Life syllabus: A new research agenda in English language teaching. *TESOL Arabia Perspectives*, 19(1), 23-27.
- Putri, Z., Yoestara, M., Aziz, Z. A., & Yusuf, Y. Q. (2019). The correlation between Professional development training and English teachers' competence. *Journal of Physics: Conference Series*, 1232. doi: 10.1088/1742-6596/1232/1/012037
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2006). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Göttingen, Germany: Hogrefe and Huber.

- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultural International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Tapani, A., & Salonen, A. O. (2019). Identifying teachers' competencies in Finnish vocational education. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 6(3), 243-260.
- Uztosun, M. S. (2018). Professional competences to teach English at primary schools in Turkey: A Delphi study. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 549-565.

پرسش‌نامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم زبان انگلیسی (نمونه‌ای از گویه‌ها)

۱- به‌نظر من دانش تحقیقی برای یک معلم زبان

- اهمیت ندارد
- قابل صرف‌نظر کردن است
- نظری ندارم
- مهم است
- بسیار مهم است

۲- به‌نظر من مهارت مدیریت کلاس برای یک معلم زبان

- اهمیت ندارد
- قابل صرف‌نظر کردن است
- نظری ندارم
- مهم است
- بسیار مهم است

۳- به‌نظر من باور داشتن به کار گروهی برای یک معلم زبان

- اهمیت ندارد
- قابل صرف‌نظر کردن است
- نظری ندارم
- مهم است
- بسیار مهم است

Questionnaire on English Language Teacher Competencies

Dear participant,

This questionnaire aims at investigating your opinion about the significance of English language teacher competencies. Please fill out the bio data section, and then indicate your level of agreement with the significance of each of these competencies.

BIODATA

Name:

Teaching Experience: 0 ☐ ≤5 ☐

5- 10 ☐ 10-20 ☐

Degree: BA ☐ MA ☐ Ph.D. ☐

Major: Teaching ☐ translation ☐

Literature ☐ Linguistics ☐

1. I think action research skill (doing small-scale research in the class) is

- a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

2. I think assessment tool design skill (designing tests) is

- a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

3. I think believing in cooperation and collaboration is

- a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

4. I think believing in diversity and individual differences is

- a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

5. I think believing in innovation and personal improvement is

- a. unimportant b. negligible c. no opinion d. important
e. very important

6. I think *believing in life-long learning* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
7. I think *believing in reflective teaching (getting feedback from learners for improvement)* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
8. I think *child development/psychology knowledge* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
9. I think *classroom management skill* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
10. I think *content area knowledge* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
11. I think *contextual, institutional, organizational knowledge (knowing the context)* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
12. I think *cooperative skill (school-environment relationship skill)* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
13. I think *coordinating skills (organizing teaching elements to work well together)* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important
14. I think *curriculum development and syllabus design knowledge* is
 a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
 e. very important

15. I think *data-driven decision-making skill (deciding based on data and evidence)* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

16. I think *educational knowledge (historical, philosophical, sociological knowledge)* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

17. I think *enthusiasm generation skill (motivating students)* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

18. I think *having care and concern for all students* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

19. I think *having commitment and feeling responsible* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

20. I think *having right attitudes towards teaching and learning* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

21. I think *ICT knowledge (computer literacy)* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

22. I think *language skills (listening, speaking, reading, & writing)* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

23. I think *learners knowledge (awareness of learners' needs, their prior knowledge,...)* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

24. I think *linguistic knowledge* (vocabulary and grammatical knowledge) is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

25. I think *material/resource management skill* (using the available resources well) is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

26. I think *pedagogical content knowledge* (using pedagogical knowledge in a specific situation) is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

27. I think *pedagogical knowledge* (knowing theories, approaches, methods in general) is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

28. I think *pedagogical skill* (applying theories in a real context) is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

29. I think *problem-solving skill* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

30. I think *reflective and self-evaluative skill* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

31. I think *research knowledge* is

- a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

32. I think *Showing concern about professional ethics* (following moral rules and principles) is

a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

33. I think *Strategies and technique knowledge* is

a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

34. I think *Technological skill* is

a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

35. I think *Time management/lesson plan skill* is

a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

36. I think *Understanding students' feelings and problems (empathy)* is

a. unimportant b. negligible c.no opinion d. important
e. very important

درباره نویسندگان

ابوالفضل خدامرادی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه تربیت معلم می‌باشد.
مجتبی مقصودی استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزه دوزبانگی و معلم فکور می‌باشد.

نگاهی جامعه‌شناختی به رفتار مترجمان: بررسی ترجمه چند نمونه از رمان‌های انگلیسی به فارسی در ایران

فهیمة محمدپور (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

محمدتقی شاه‌نظری درجه* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

محمود افروز (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

عادت‌واره از اساسی‌ترین مفاهیم جامعه‌شناسی بوردیو است که مطالعات ترجمه از آن بهره جسته است. با استفاده از مدل جامعه‌شناسی پیر بوردیو، پژوهش حاضر عادت‌واره مترجمان ایرانی رمان‌های عاشقانه انگلیسی را از منظر به‌کارگیری راهبردهای ترجمه عناصر فرهنگی در دوره قبل و بعد از انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۵۸ در ایران بررسی می‌کند. داده‌های پژوهش مشتمل بر ۳۴۲۹ جمله دارای عناصر فرهنگی‌اند که از رمان‌های عاشقانه انگلیسی و *داع با اسلحه*، *بلندی‌های بادگیر*: عشق هرگز نمی‌میرد، *دفتر خاطرات* و دو ترجمه فارسی از هریک از آن‌ها استخراج شده‌اند. داده‌های مستخرج با استفاده از دسته‌بندی ادغام‌شده لیانگ تحلیل شدند. راهبردهای ترجمه عناصر فرهنگی با آمار توصیفی از طریق مقایسه فراوانی و درصد ارائه شدند. افزون بر این، به‌منظور افزایش اعتبار داده‌های پژوهش حاضر تحلیل کیفی مصاحبه‌های چاپ‌شده در *فصلنامه مترجم* نیز ارائه شدند. پژوهش حاضر سه یافته اساسی در بر داشت: گرایش مبدأ‌محور معنادار در میان مترجمان ایرانی رمان‌های عاشقانه انگلیسی در دوره پیش از انقلاب فرهنگی، حفظ این گرایش در دوره پس از انقلاب فرهنگی، و در نهایت افزایش بیشتر این گرایش در سال‌های قبل تا پس از انقلاب فرهنگی.

* نویسنده مسئول m.shahnazari@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۰

نتایج آزمون خبی دو از تفاوت معنادار کاربرد مجموع راهبردهای مختلف در دو دوره حکایت داشتند.

کلیدواژه‌ها: ترجمهٔ رمان‌های عاشقانه، رویکرد بوردیو، عادت‌واره، عناصر فرهنگی، دورهٔ پیش/پس از انقلاب فرهنگی، جامعه‌شناسی ترجمه

۱. مقدمه

به باور پیر بوردیو^۱، جامعه را می‌توان با تحلیل کنش‌های عاملان آن که به جایگاه و سیر تکامل اجتماعی آن‌ها مرتبط است، تفسیر کرد (بوزلین^۲، ۲۰۰۵، ص. ۱۹۴). از میان رویکردهای مختلف جامعه‌شناسی، رویکرد پیر بوردیو به سبب اینکه ابزار مفهومی قدرتمندی را برای تحلیل منتقدانهٔ نقش مترجمان، به عنوان عاملان اجتماعی و فرهنگی فعال مشارکت‌کننده در تولید و بازتولید فعالیت‌های متنی و گفتمانی ارائه می‌دهد بسیاری از متفکران این رشته را به خود جذب کرده است (اینگیلری^۳، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۶). این توجه رو به افزایش به رویکرد جامعه‌شناختی بوردیو را می‌توان به این امر مرتبط دانست که اساسی‌ترین مفاهیم این نظریه یعنی میدان^۴، عادت‌واره^۵ و سرمایه^۶ در مطالعات ترجمه قابلیت به‌کارگیری دارند (گوآنویچ^۷، ۲۰۰۵، ص. ۱۴۸). سیمونی^۸ (۱۹۹۸) با معرفی مفهوم عادت‌وارهٔ ترجمه‌ای^۹ پای نظریهٔ جامعه‌شناسی بوردیو را به مطالعات ترجمه کشاند.

بزرگ‌ترین جلوهٔ اجتماعی فرهنگی انقلاب اسلامی ایران در «انقلاب فرهنگی» مشهود است. پس از انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، انقلاب دیگری در سال ۱۳۵۸ در زمینهٔ فرهنگی رخ داد که به «انقلاب فرهنگی» شهرت دارد. انقلاب فرهنگی تأثیر

-
1. Pierre Bourdieu
 2. Buzelin
 3. Inghilleri
 4. field
 5. habitus
 6. capital
 7. Gouanvic
 8. Simeoni
 9. translational habitus

بسازی بر ترجمهٔ رمان‌های عاشقانه از انگلیسی به فارسی و به‌طور دقیق‌تر بر میدان ترجمه و عاملان آن، مترجمان، داشت. «عاملیت به این موضوع اشاره می‌کند که مترجمان عاملینی قدرتمند و اثرگذار هستند.» (خوش‌سلیقه و عامری، ۱۳۹۶، ص. ۱۸۶). در این پژوهش، چارچوب نظری بوردیو (۱۹۷۷، ۱۹۸۳ و ۱۹۸۴) به‌کار گرفته شده است؛ زیرا توضیح کاملی ارائه می‌دهد که عاملان اجتماعی چگونه میدان را می‌سازند و میدان چگونه بر کنش‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد. به نظر بوردیو (۱۹۸۴) این چارچوب به تفهیم رابطهٔ میدان ترجمه و عاملان درگیر در آن یاری می‌رساند.

با بررسی پیشینهٔ پژوهش دریافتیم که تعداد بسیار محدودی پژوهش در زمینهٔ ترجمهٔ رمان‌های عاشقانهٔ انگلیسی به فارسی با تأکید بر ماهیت اجتماعی و فرهنگی آن در ایران انجام شده است. همین‌طور بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده موجود در رابطه با این رمان‌ها در سطح متن انجام شده‌اند. این بدین معناست که بیشتر این پژوهش‌ها ترجمه را به‌عنوان «فعالیت جامعه‌محور» (لیانگ^۱، ۲۰۱۰) در نظر نمی‌گیرند. به عبارت بهتر، نه تنها تأثیر عاملان بر میدان ترجمه بلکه تأثیر عوامل اجتماعی فرهنگی در میدان بر کنش مترجمان نادیده پنداشته شده است. بدین منظور، مطالعهٔ نقش مترجمان به‌عنوان عاملان اجتماعی در میدان ترجمه قبل و بعد از انقلاب فرهنگی معقول و ضروری است. بنابراین، پژوهش حاضر، با به‌کارگیری مدل اجتماعی بوردیو می‌کوشد با بررسی راهبردهایی که مترجمان ایرانی قبل و بعد از انقلاب فرهنگی برای ترجمهٔ عناصر فرهنگی^۲ به‌کار گرفته‌اند تغییر عادت‌وارهٔ ترجمهٔ مترجمان ایرانی که کتاب‌های عاشقانه را از انگلیسی به فارسی ترجمه می‌کنند، بررسی کند.

پژوهشگران در پی یافتن پاسخ برای پرسش‌های زیرند:

۱. آیا در میان مترجمان رمان‌های عاشقانهٔ انگلیسی به فارسی قبل از انقلاب فرهنگی رفتار مشترکی^۳ در به‌کارگیری راهبردهای ترجمهٔ عناصر فرهنگی مشاهده می‌شود؟

1. Liang

2. culture-specific items (CSIs)

3. collective behaviour

۲. آیا در میان مترجمان رمان‌های عاشقانه انگلیسی به فارسی بعد از انقلاب فرهنگی رفتار مشترکی در به‌کارگیری راهبردهای ترجمه عناصر فرهنگی مشاهده می‌شود؟

۳. آیا در رفتار مشترک مترجمان رمان‌های عاشقانه انگلیسی به فارسی بعد از انقلاب فرهنگی به نسبت مترجمان قبل از انقلاب فرهنگی در به‌کارگیری راهبردهای ترجمه عناصر فرهنگی تغییری مشاهده می‌شود (یعنی در خلال سال‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۹۰)؟

فرض بر این است که انقلاب فرهنگی بر جنبه‌های مختلف زندگی‌های مردم ایران به‌گونه‌ای تأثیر گذاشت که آن را به‌سوی فرهنگ مذهبی و محافظه کار غالب با تأکید بر عفت عمومی سوق داد؛ طبعاً چنین جهان‌بینی در ایران بر شیوه ترجمه عناصر فرهنگی در ترجمه کتاب‌ها تأثیرگذار است.

۲. پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه مرتبط با جامعه‌شناسی مترجم و ترجمه نشان می‌دهد که بسیاری در پژوهش‌های خود از نظریه نظام‌های چندگانه^۱ (مانند خواجه‌پور، خزاعی‌فرید و خوش‌سلیقه، ۱۳۹۶) و نظریه هنجارها^۲ (مانند، بیژنی، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۲۰۱۴؛ خوش‌سلیقه، کافی و عامری، ۲۰۲۰) بهره برده‌اند، ولی پس از بروز کاربردهای بالقوه نظریه جامعه‌شناختی بوردیو، استفاده از این نظریه به‌عنوان چارچوب نظری مطالعه مترجم به‌شدت گسترش پیدا کرد (مانند کافی، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۲۰۱۵ و ۲۰۱۸). از این رو، در این بخش به معرفی مفاهیم اساسی نظریه نظام چندگانه، نظریه هنجارها و نظریه بوردیو و پژوهش‌های انجام‌شده براساس این نظریه‌ها پرداخته شده است.

۲.۱. هنجار، ایدئولوژی و قدرت

آغاز تجلی گرایش‌های جامعه‌شناختی در مطالعات ترجمه را می‌توان در نظریه نظام چندگانه اون زوهر^۳ و پس از آن در نظریه هنجارها توری^۴ یافت. نظریه نظام

1. polysystem theory
2. norms theory
3. Even-Zohar
4. Toury

چندگانه، در قالب ساختاری سلسله‌مراتبی به روابط بین نظام‌های خُرد و کلان با یکدیگر پرداخته می‌شود. در این نظریه، به نقش ترجمه در نظام ادبی اهمیت ویژه‌ای داده می‌شود و در نتیجه ترجمه بخشی از نظام ادبی محسوب می‌گردد (گنتزler^۱، ۲۰۰۱). ساختار سلسله‌مراتبی در این نظریه منتج به تغییر جایگاه از مرکز به حاشیه یا برعکس می‌شود (لیانگ، ۲۰۱۰). لفرور^۲ (۱۹۹۲) به تأثیرگذاری عواملی همچون «قدرت»، «ایدئولوژی»، «نهاد»^۳، «دستکاری»^۴ در شکل‌گیری نظام‌های ادبی و پذیرش یا عدم پذیرش و معیار شدن یا غیرمعیار ماندن آثار ادبی معتقد است (بلوری، ۱۳۹۶، ص. ۳۰). به باور او «ترجمه شکلی از بازنویسی متن اصلی براساس ایدئولوژی و بوطیقای خاصی است، از این رو محصول ترجمه متن را به‌منظور عملکرد خاصی در جامعه مفروض به‌گونه‌ای خاص دستکاری می‌کند» (احد الخواجه^۵، ۲۰۱۴، ص. ۳۷). بلوری (۱۳۹۶) با هدف سنجش میزان تأثیرگذاری نهادهای قدرت و سیاست‌هایشان در شکل‌گیری ادبیات ترجمه‌شده زنان در نظام ادبی ایران می‌کوشد تأثیر سیاست‌ها و اقدامات دو دولت اصلاح‌طلب و اصولگرا را در حوزه زنان در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی در دوران پس از انقلاب اسلامی بررسی کند.

پس از نظریه نظام چندگانه، نظریه هنجارهای توری به نقش هنجارها بر رفتار مترجمان در فرایند ترجمه پرداخته است. توری در دهه ۱۹۷۰ هنجار را «الگوهای رفتاری که انتظارات مرتبط با خود رفتار و محصولات آن را تنظیم می‌کند» معرفی کرد (شفنر^۶، ۱۹۹۸، ص. ۵). به بیان دیگر، هدف نظریه هنجارها مشاهده قاعده‌مندی‌های رفتاری مترجمان در محیط اجتماعی، فرهنگی و تاریخی است. نورا (۱۳۹۷) با به‌کارگیری نظریه توری، هفت هنجار زبانی سه نسل از مترجمان ادبی

1. Gentzler

2. Lefever

3. institution

4. manipulation

5. Ahed Alkhawaja

6. Schäffner

ایران پس از انقلاب مشروطه را واکاوی می‌کند. نتایج از میزان متفاوت گرایش سه نسل مترجمان ایرانی به استفاده از امکانات بالقوه و بالفعل زبان فارسی و زبان مبدأ حکایت دارد.

۲.۲. عادت‌واره، میدان و سرمایه

عادت‌واره، یکی از پرکاربردترین مفاهیم نظریهٔ بوردیو (۱۹۹۰ ب، ص. ۵۴)، این‌گونه تعریف می‌شود: «عادت‌واره به‌عنوان محصول تاریخ و منشأ کنش‌های فردی و اجتماعی بر مبنای طرح‌واره‌های تولیدشده در تاریخ است. زنده‌بودن تجربه‌های گذشته را که در ترکیب هر موجود زنده‌ای ته‌نشین شده است قطعیت می‌بخشد.» از نظر بوردیو رفتارهای عاملان اجتماعی از طریق خصلت‌های درونی‌شده‌ای که برگرفته از تجربه، یعنی عادت‌وارهٔ آن‌هاست، نظم می‌گیرند و به اشتراک گذاشته می‌شوند و نیازی به پیروی از قواعد مشخص و سایر سازوکارهای علی و معلولی نیست (اینگیلیری، ۲۰۰۵، ص. ۱۳۴-۱۳۵).

برای به‌کارگیری رویکرد بوردیو در مطالعات ترجمه، سیمونی (۱۹۹۸) مفهوم عادت‌واره در ترجمه را بازنویسی نمود. وی عادت‌وارهٔ ترجمه‌ای را «پیامد جانبی، محصول سال‌ها درونی‌سازی‌شدن تجربه و نه لزوماً نتیجهٔ تحصیل در مدرسه» می‌داند (سیمونی، ۱۹۹۸، ص. ۳۱). ویژگی قابل توجه عادت‌واره این است که هم «سازوکار نظم‌یافته» دارد و هم «سازوکار نظم‌دهنده» (سیمونی، ۱۹۹۸، ص. ۲۲-۲۱)، از این رو، این مفهوم به پژوهشگران حوزهٔ مطالعات ترجمه در یافتن تصمیم مترجمان و شرایط اجتماعی حاکم بر این تصمیم‌ها یاری می‌رساند. هانا^۱ (۲۰۱۴) با هدف بررسی عادت‌وارهٔ مترجمان، تکوین میدان ترجمهٔ نمایش‌نامه را در مصر با استفاده از مفاهیم دوگانهٔ استقلال و وابستگی و رابطهٔ آن‌ها را با فعالیت ترجمهٔ مترجمان تراژدی‌های شکسپیر بررسی کرده و دریافته است که تفاوت در فعالیت ترجمهٔ مترجمان عرب نسل اول و نسل دوم نمایش‌نامه‌های شکسپیر به‌علت تغییر عادت‌وارهٔ آن‌ها در طول

1. Hanna

زمان است. ایرادی که به تحلیل هانا وارد است تأکید بسیار بر تحلیل سطح کلان واقعیت‌های اجتماعی فرهنگی و نادیده گرفتن تحلیل‌های متنی مترجمان است.

به باور بوردیو، کنش «رفتارهای همیشگی، اساساً بدون استدلال، بدون واکنش، و روزمره است که خود طرح‌واره‌اند نه بر مبنای طرح‌واره، قاعده‌مندند و نه وابسته به قاعده» (فریدلند^۱، ۲۰۰۹، ص. ۸۸۸). نظریه پیشنهادی وی جامعه‌شناسی را به‌عنوان علم رفتارهای اجتماعی مفهوم‌سازی می‌کند و برای توضیح مفهوم کنش فرمولی ارائه می‌دهد: [عادت‌واره + سرمایه] + میدان = کنش. بر این اساس، کنش فرد متأثر است از عادت‌واره وی، سرمایه و میدانی که در آن فعالیت می‌کند. عاملان اجتماعی در میدان برای انباشت اشکال مختلف سرمایه از جمله سرمایه اقتصادی، فرهنگی و نمادین با یکدیگر کشمکش دارند (بوردیو، ۱۹۷۷، ص. ۴۱). فریدلند (۲۰۰۹، ص. ۹۰۳) انباشت سرمایه را «شیوه تاریخی برای بازتولید تسلط در یک میدان» می‌داند که در آن صاحبان قدرت برای کسب قدرت برتر در میدان با یکدیگر در رقابت‌اند. از دریچه جامعه‌شناسی بوردیو، لیانگ (۲۰۱۰) کوشید تا میدان تولید ترجمه داستان‌های فانتزی بعد از دهه ۱۹۹۰ در تایوان را بررسی کند. بررسی در سطح خرد با به‌کارگیری پیکره‌ای موازی از چهار داستان فانتزی و ترجمه‌هایشان انجام شد. هدف این پژوهش مقایسه بررسی عادت‌واره مترجمان در سطح متن بود. نتایج نشان دادند که تمایل مبدأمحوری در میان مترجمان برای ترجمه عناصر فرهنگ‌محور وجود دارد. شواهد یافت‌شده از تحلیل متون در سطح خرد، از تعامل میان عادت‌واره مترجمان با محدودیت‌ها و فرصت‌های موجود در میدان ترجمه ادبی حکایت داشت.

حدادیان مقدم (۲۰۱۴) با به‌کارگیری مفاهیم بنیادین نظریه بوردیو همچون میدان، سرمایه، موضع‌گیری^۲ و انگاره^۳ سه‌سطحی پژوهش عاملیت توسط پالوپوسکی^۴ (۲۰۰۷)، عاملیت را در ترجمه فارسی و تولید رمان‌های انگلیسی در ایران مدرن (از

1. Friedland
2. disposition
3. model
4. Paloposki

سال ۱۳۳۵ تا حال حاضر) بررسی کرده است. نتایج از این امر حکایت دارند که عاملان ترجمه، برخلاف ماهیت پیچیده شرایط سیاسی ایران، توانسته‌اند عاملیتشان را به منصه ظهور بگذارند. بیش از این، مترجمان ایرانی در انتخاب رمان‌هایی خاص برای ترجمه نقشی پررنگ داشته‌اند.

پازماتزی^۱ (۲۰۱۴) به بررسی ترجمه یونانی کتاب تاریخی *ماندولین کاپیتان کارولی* (۱۹۹۴) از دیدگاه بوردیو و با در نظر گرفتن عوامل اجتماعی و ایدئولوژیکی مؤثر بر شرایط اجتماعی زمان ترجمه اثر در ۱۹۹۵ می‌پردازد. وی تصمیم‌های ترجمه‌ای خاص را بررسی می‌کند که به‌عنوان بازتولید متنی مترجم و همین‌طور دانش فرهنگی درونی‌شده ناشر و ویراستار، مفاهیم و هنجارهای فرهنگی در جستجوی افتخار در میدان‌های اجتماعی در نظر گرفته می‌شوند.

احد الخواجا (۲۰۱۴) با هدف اکتشاف تأثیر عوامل اجتماعی فرهنگی بر کنش‌های ترجمه در میدان ترجمه، پیکره‌ای مشتمل بر شش رمان نوشته نقیب محفوظ^۲، میدان ترجمه در مصر بررسی کرده است و سعی کرده رابطه بین میدان تولیدات فرهنگی و عاملان آن را بررسی کند. یافته‌ها نشان دادند که تمایل مترجمان در طول زمان به استفاده از رویکردهای بیگانه‌سازی در ترجمه عناصر فرهنگی بیشتر شده و رفتارشان که نتیجه عادت‌هایشان است، متناسب با عوامل سیاسی و اجتماعی و فرهنگی در میدان ترجمه است.

۳.۲. عناصر فرهنگی

پوشکر^۳ (۲۰۰۷، ص. ۱۳۰) فرهنگ را «دانش و باورهای مشترک و شیوه دیدن و انجام کارها در نظام اجتماعی انسان‌ها» تعریف می‌کند. وی (۲۰۰۷، ص. ۱۳۰) معتقد است که «عناصر فرهنگی» را به‌سختی می‌توان از سایر بخش‌های زبانی (به‌ویژه از ارتباطات متن محور و گزاره‌های غیرکلامی) تفکیک کرد. آکسلا^۴ (۱۹۹۶، ص. ۵۸)

1. Pasmatzi

2. Naguib Mahfouz

3. Pöschhacker

4. Aixelá

عناصر فرهنگی را چنین تعریف می‌کند: آن عناصر فرهنگی‌ای که کارکرد و معنای ضمنی‌شان در متن مبدأ برای انتقال به متن مقصد مشکل ایجاد می‌کند. این مشکل ناشی از نبود مورد ارجاع است یا اینکه موقعیت بین متنی متفاوتی در نظام فرهنگی خوانندگان متن مقصد وجود دارد.

۳. روش پژوهش

پژوهش پیش‌رو موردپژوهی توصیفی است که تلاش دارد رفتار مشترک عاملان ترجمه را در خصوص ترجمه عناصر فرهنگی رمان‌های عاشقانه در میدان ادبی ایران نشان دهد. برای این هدف و کشف کنش‌های متنی عاملان ترجمه، پیکره‌ای موازی استفاده شده است. تحلیل کلان با بررسی آرشیو مصاحبه‌های چاپ‌شده در فصلنامه مترجم، روزنامه‌ها و صفحات اینترنت صورت می‌گیرد.

۳.۱. معیارهای انتخاب داده‌های پیکره‌محور

داده‌ها براساس معیارهای زیر از پیکره موازی استخراج شده‌اند:

۱. متون بررسی‌شده در این پژوهش از ژانر رمان‌های عاشقانه است.
۲. سه رمان از میان رمان‌هایی که در هر دو دوره قبل و بعد انقلاب اسلامی ایران، یعنی از سال ۱۳۴۰ تا ۱۳۹۰، ترجمه شده، انتخاب شدند.
۳. رمان‌های پرفروش و برنده جایزه در هر دهه‌اند.
۴. رمان‌ها را مترجمان ایرانی مشهور ترجمه کرده‌اند.
۵. رمان‌ها را ناشران معتبر چاپ کرده‌اند.
۶. بین ترجمه قبل و بعد از انقلاب این رمان‌ها یک تا چهار دهه فاصله وجود دارد.
۷. رمان‌ها مستقیماً از انگلیسی به فارسی ترجمه شده‌اند.

براساس این معیارها، سه رمان *وداع با اسلحه*^۱، *بلندی‌های بادگیر*^۲، *عشق هرگز نمی‌میرد*، *دفتر خاطرات*^۳ و دو ترجمه برای هریک از آنها طبق جدول ۱ انتخاب شده‌اند.

جدول ۱. پیکره پژوهش

عنوان کتاب	سال نشر	نویسنده	مترجم نسخه قبل از انقلاب	سال نشر	مترجم نسخه بعد از انقلاب	سال نشر
وداع با اسلحه	۱۹۲۹	ارنست همینگوی	نجف دریابندری	۱۳۴۰	کیومرث پارسای	۱۳۹۳
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	۱۸۴۷	امیلی پرونته	علی‌اصغر بهرام‌بیگی	۱۳۴۵	رضا رضائی	۱۳۹۰
دفتر خاطرات	۱۹۹۶	نیکولاس اسپارکس	نفسه معتکف	۱۳۵۸	مهدی سجودی	۱۳۹۲

۳.۲. مراحل استخراج و طبقه‌بندی داده‌ها (عناصر فرهنگی)

به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش حاضر، براساس تعرف لارسن^۴ (۱۹۸۴، ص. ۴۳۱) و بیکر (۱۹۹۲، ص. ۲۱) از فرهنگ و عناصر فرهنگی و داده‌های موجود در پیکره مد نظر، عناصر فرهنگی در این پیکره طبق جدول ۲ به هشت دسته تقسیم شده‌اند.

1. a farewell to arms
2. wuthering heights
3. the note book
4. Larson

جدول ۲. دسته‌بندی عناصر فرهنگی

عناصر فرهنگی	نمونه‌ها
عبارات مذهبی	Jesus Christ, Upon my soul, Good God
اسم‌های خاص، گونه‌های خطاب و عناوین	Colonel Julyan, Ma'am, Hon. Miss Morton
غذا و نوشیدنی	Soufflé, dessert, Constantia wine
سبک زندگی، فعالیت‌های روزمره و جشن‌ها	Easter, piquet, Cassino
اصطلاحات روزمره	Out of sight, out of mind, the skeleton in the family
لباس	shooting-jacket, waist coat
واحدهای اندازه‌گیری	guineas, pounds, mile
مکان‌های جغرافیایی	Kerrith, Loire, Wigmore Street

به‌دلیل حجم مناسب پیکره، تحلیل پیکره دستی انجام شد و همه نمونه‌های عناصر فرهنگی با دقت تمام جمع‌آوری شدند تا از استخراج کامل عناصر فرهنگی اطمینان حاصل شود. آکسلا (۱۹۹۶)، دیویس^۱ (۲۰۰۳) و کلینگبرگ^۲ (۱۹۸۶) راهکارهای به‌ظاهر متفاوت با عملکرد یکسان برای ترجمه عناصر فرهنگی پیشنهاد داده‌اند. راهکارهای پیشنهادی آکسلا (۱۹۹۶) عبارت‌اند از: تکرار^۳، انطباق دستور خط^۴، ترجمه زبانی (غیرفرهنگی)^۵، تأویل بیرون متن^۶، تأویل درون متن^۷، متعارف‌سازی^۸، محدودیت جهانی^۹، جهانی‌سازی مطلق^{۱۰}، طبیعی‌سازی^{۱۱}، حذف^{۱۲}، و

1. Davies
2. Klingberg
3. repetition
4. orthographic adaptation
5. linguistic (non-cultural) translation
6. extratextual gloss
7. intratextual gloss
8. synonymy
9. limited universalization
10. absolute universalization
11. naturalization
12. deletion

قرارداد مستقل^۱. آنچه دیویس (۲۰۰۳) به عنوان راهکار ترجمه پیشنهاد می دهد عبارت است از: حفظ^۲، افزودن^۳، نادیده گرفتن^۴، جهانی سازی^۵، خصوصی سازی^۶، تغییرات^۷، و خلق^۸. راهکارهای اصلاح واژگان^۹، افزودن توضیحات^{۱۰}، ترجمه توضیحی^{۱۱}، توضیحات خارج متن^{۱۲}، جایگزینی معادل در فرهنگ زبان مقصد^{۱۳}، تعویض یک معادل ناهنجار در فرهنگ زبان مقصد^{۱۴}، ساده سازی^{۱۵}، حذف^{۱۶}، و بومی سازی^{۱۷} را کلینبرگ (۱۹۸۶) پیشنهاد می دهد. برای ارائه مدلی جامع که همه راهکارهای پیشنهادی ترجمه عناصر فرهنگی که در عمل با یکدیگر هم پوشانی دارند، لیانگ (۲۰۱۰، ص. ۱۲۱) دسته بندی ادغام شده ای از راهکارهای ترجمه را به این صورت ارائه داده است: حرف نویسی^{۱۸}، ترجمه تحت الفظی^{۱۹}، جایگزینی^{۲۰}، قرارداد^{۲۱}، افزودن برون متنی^{۲۲}، افزودن درون متنی^{۲۳}، ترقیق فرهنگی^{۲۴}، طبیعی سازی، حذف.

1. autonomous creation
2. preservation
3. addition
4. omission
5. globalization
6. localization
7. transformations
8. creation
9. rewording
10. added explanation
11. explanatory translation
12. explanation outside the text
13. substitution of an equivalent in the culture of target language
14. substitution of a rough equivalent in the culture of the target language
15. simplification
16. deletion
17. localization
18. transliteration
19. rendition
20. substitution
21. convention
22. extratextual addition
23. intratextual addition
24. cultural dilution

رمان‌های انگلیسی و ترجمه‌های فارسی آن‌ها با هدف شناسایی چگونگی ترجمه عناصر فرهنگی کنار هم خوانده شدند و براساس طبقه‌بندی پیشنهادی لیانگ (۲۰۱۰، ص. ۱۲۱) تقسیم‌بندی شدند.

در راستای سنجش روایی پژوهش، ۲۵ درصد از داده‌های جمع‌آوری‌شده جهت دسته‌بندی یا کدگذاری در اختیار پژوهشگر دیگری قرار گرفت که با ۹۶ درصد انطباق در خصوص کدگذاری یکسان تأیید شد.

۴. نتایج

۴.۱. بررسی متنی (خرد)

۴.۱.۱. حرف‌نویسی

حرف‌نویسی راهکاری است که در آن نزدیک‌ترین آوای متناظر زبان مقصد برای ترجمه انتخاب می‌شود و از این رو به آن «ترجمه آوایی» نیز گفته می‌شود (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۱). نمونه‌های حرف‌نویسی در جدول ۳ آمده‌اند.

جدول ۳. نمونه‌های حرف‌نویسی و فراوانی آن‌ها در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	Take a glass of wine? (p. 10)	حالا یک گیلّاس شراب میل بفرمایید. (بهرام‌بیگی، ص. ۷)	۵۷۸	یک گیلّاس شراب می‌خورید؟ (رضائی، ص. ۱۲)	۴۳۸
وداع با اسلحه	He lived in 2) Udine. (p.	پادشاه در یودین زندگی می‌کرد. (دریابندری، ص. ۱۳)	۷۷۴	شاه در یودین می‌زیست. (پارسای، ص. ۱۱)	۵۲۶
دفتر خاطرات	It was early October 1946... (p. 24)	اوایل اکتبر سال ۱۹۴۶ بود... (معتکف، ص. ۱۱)	۶۳	اوایل اکتبر سال ۱۹۴۶ بود... (سجودی، ص. ۱۹)	۷۱
مجموع			۱۴۱۵		۱۰۳۵

۴. ۱. ۲. ترجمه تحت الفظی

ترجمه تحت الفظی زمانی به کار می رود که مرجع فرهنگی به نزدیک ترین معنای متناظرش در زبان مقصد واژه به واژه ترجمه می شود. ترجمه واژه به واژه به اصطلاح زبان مبدأ وفادار است و در زبان مقصد شفاف است. جدول ۴ نمونه هایی از ترجمه تحت الفظی مستخرج از رمان ها را نشان می دهد.

جدول ۴. نمونه های ترجمه تحت الفظی و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی های بادگیر: عشق هرگز نمی میرد	<u>Mrs. Earnshaw</u> undertook to keep her sister-in-law in due restraint she returned home. (p. 80)	خانم ارنشا، همسر اربابم نیز تعهد کرد پس از بازگشت کاترین، وی را کاملاً تحت نظر و مراقبت قرار دهد. (بهرام بیگی، ص. ۶۴)	۳۸۵	خانم ارنشا، هم قرار شد وقتی خواهر شوهرش برگشت چشم از او بر ندارد و مواظبش باشد. (رضائی، ص. ۶۰)	۷۷۱
وداع با اسلحه	Good night, <u>Mr. Henry.</u> (p. 11)	شب بخیر آقای هنری (پارسای، ص. ۳۵)	۴۷	شب بخیر، آقای هنری (دریابندری، ص. ۳۷)	۳۹۸
دفتر خاطرات	<u>Oh God,</u> what's happening to me? Please help me. (p. 314)	اوه خدایا، چه به سرم آمده است؟ لطفاً کمکم کن. (معتکف، ص. ۳۲۴)	۳۵	خدایا، چی داره به سرم می آید؟ تو رو خدا کمکم کن. (سجودی، ص. ۱۹۵)	۲۸
مجموع			۴۶۷		۱۱۹۷

۴. ۱. ۳. جایگزینی

این راهکار به معنای جایگزینی یک اسم در زبان مبدأ با اسمی به لحاظ صوری یا معنایی غیرمرتبط در زبان مقصد است (هرمانز، ۱۹۸۸، ص. ۱۳). در این حالت، عنصر فرهنگی زبان مبدأ با عناصر فرهنگی دیگری در زبان مقصد جایگزین می گردد

که نه به‌لحاظ صوری و نه به‌لحاظ معنایی با یکدیگر ارتباطی ندارند. به عبارت دیگر، موردی جایگزین مورد دیگری در زبان مقصد می‌شود اما «همچنان بوی ترجمه می‌دهد» (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۳). جدول ۵ مثال‌هایی را نشان می‌دهد که برای درک بهتر به‌کارگیری راهکار جایگزینی در انواع مختلف عناصر فرهنگی به‌صورت تصادفی از رمان‌ها انتخاب شده‌اند.

جدول ۵. نمونه‌های جایگزینی و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	She sat on the sofa quietly. (p. 79)	کاترین آرام و ساکت روی <u>مبلی</u> نشسته بود. (بهرام‌بیگی، ص. ۶۲)	۵	کاترین آرام روی <u>کاناپه</u> نشسته بود. (رضائی، ص. ۶۰)	۱۴
وداع با اسلحه	Aymo had a basin of <u>spaghetti</u> with onions and tinned meat chopped up 82) in it. (p.	آیمو یک <u>بادیه رشته</u> <u>فرنگی</u> داشت که پیاز و کنسرو گوشت با آن مخلوط کرده بود. (دریابندری، ص. ۱۲۱)	۱۳	آیمو <u>ماکارونی</u> با کنسرو گوشت و پیاز درست کرده بود. (پارسای، ص. ۱۷۳)	۱۲
دفتر خاطرات	<u>Bacon</u> , biscuits, and coffee, nothing spectacular 254) (p.	<u>ژامبون</u> ، بیسکویت، و قهوه؛ صبحانه‌ای معمولی. (معتکف، ص. ۱۸۴)	۱	صبحانه‌ای معمولی شامل <u>ژامبون</u> ، بیسکویت، و قهوه. سجودی، ص. ۱۵۹)	۴
مجموع			۱۹		۳۰

۴. ۱. ۴. قرارداد

در راهکار قرارداد مرجع به روش قراردادی مورد قبول ترجمه می‌شود. قرارداد بیش از همه برای ترجمه اسامی جغرافیایی و شخصیت‌های ادبی به‌کار گرفته می‌شود. اساس این راهکار را معنا یا آوای مرجع مد نظر می‌سازد (لیانگ، ۲۰۱۰).

جدول ۶ تعدادی از نمونه‌های مستخرج از رمان‌ها برای نشان دادن به‌کارگیری راهکار قرارداد توسط مترجم هستند.

جدول ۶. نمونه‌های قرارداد و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	I had been his <u>foster-sister</u> , and excused his behaviour more readily than a stranger would. (p. 68)	من خواهر رضاعی آقای ارنشا بودم و بهتر و آسانتر از اشخاص غریبه می‌توانستم رفتار زننده و غیرقابل بخشش وی را تحمل کنم. (بهرام‌بیگی، ص. ۸۳)	۳	من خواهر هم شیرش بودم و بیش از غریبه‌ها رفتارم را تحمل می‌کردم. (رضایی، ص. ۷۵)	۶
وداع با اسلحه	We go <u>whorehouse</u> before it (p. 4) shuts.	سروان گفت: «یالا پاشو تا بسته نشده بریم ... <u>خونه</u> .» (دریابندری، ص. ۱۹)	۹	سروان گفت: «آه بیایید پیش از اینکه <u>مهمانخانه</u> بسته شود به آنجا برویم.» (پارسای، ص. ۱۸)	۸
دفتر خاطرات	I have some <u>bourbon</u> in the party. Is that okay. (p. 223)	«نوشابه <u>خنک</u> هم دارم.» (معتکف، ص. ۱۶۴)	۰	یه مقدار آب انگور <u>خنک</u> داریم، خوبه؟ (سجودی، ص. ۱۴۲)	۰
مجموع			۱۲		۱۴

۴. ۱. ۵. افزودن برون‌متنی

در راهکار افزودن برون‌متنی «توضیحاتی در باب معنا یا کاربرد عنصر فرهنگ‌محور به‌صورت مجزا به ترجمه افزوده می‌شود. به بیان بهتر، اطلاعات افزوده‌شده در قالب پانویس، فهرست واژگان، پی‌نوشت، شرح و تفسیر، مقدمه و

غیره ارائه می‌شود» (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۶). مثال‌های ارائه شده در جدول ۷ برای درک بهتر به‌کارگیری راهکار افزودن برون‌متنی است.

جدول ۷. نمونه‌های افزودن برون‌متنی و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	<u>The Jonah</u> ^۱ , in my mind, was Mr. Earnshaw,... (p. 134)	----- ----(بهرام‌بیگی، ص. ۱۱۱)	۷	۱. پیامبری که همراهانش او را در طوفان در جایی از کشتی بیرون انداختند، اما در شکم نهنگی ماند و نهنگ او را سالم به مقصد رساند. (رضائی، ۹۷)	۱۹
وداع با اسلحه	I could get a pheasant, or a <u>woodcock</u> ^۱ . 65) (p.	«ممکنه براتون قرقاول یا یلوه تهیه کنیم.» (دریابندری، ص. ۱۹۲)	۲۱	۱. پرنده‌ای جنگلی و تک‌زی با منقار باریک و بلند و پرهایی به رنگ برگ خشک درختان-م. (پارسای، ص. ۱۴۵)	۵
دفتر خاطرات	He went to <u>Norfolk</u> and worked at a shipyard for six months ... (p. 61)	او ابتدا به <u>نورفالک</u> رفت و مدت شش ماه در یک کارخانه کشتی‌سازی کار کرد. (معتکف، ص. ۳۰)	۱	۲. دومین شهر بزرگ ایالت ویرجینیا با جمعیتی حدود ۲۶۰ هزار نفر. مترجم (سجودی، ص. ۴۱)	۱۷
مجموع			۲۹		۴۱

۴. ۱. ۶. افزودن درون‌متنی

رویکرد افزودن درون‌متنی مشابه افزودن برون‌متنی است با این تفاوت که «اطلاعات توضیحی اضافی به‌عنوان بخش لاینفک ترجمه به زبان مقصد» افزوده می‌شود (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۵). در جدول ۸ نمونه‌های افزودن درون‌متنی نشان داده شده است.

جدول ۸. نمونه‌های افزودن درون‌متنی و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	<u>She is, on the whole, a very fair narrator.</u> (p. 161)	این زن در نقل سرگذشت و داستان تبحر خاصی دارد. (بهرام‌بیگی، ص. ۲۰۹)	۳۶	آلن دین روی هم رفته راوی بسیار خوبی است. (رضائی، ص. ۱۶۹)	۴۱
وداع با اسلحه	<u>In September the first cool nights come...</u> (p.57)	در ماه سپتامبر نخستین شب‌های سرد آمد... (دریابندری، ص. ۱۶۹)	۵	در ماه سپتامبر نخستین شب‌های سرد از راه رسید... (پارسای، ص. ۱۳۱)	۱۱
دفتر خاطرات	... and in the evenings he would read the works of <u>Whitman and Tennyson</u> aloud as his father rocked beside him. (p.57)	...شب‌ها نیز کتابهای ویتمن و تینسون (شاعر انگلیسی دوران ملکه ویکتوریا) با صدای بلند برای پدرش می‌خواند. (معتکف، ص. ۲۸)	۰	...خود را به خواندن اشعار والت ویتمن و تینسون مشغول می‌کرد. (سجودی، ص. ۳۹)	۱
مجموع			۴۱		۵۳

۴. ۱. ۷. ترقیق فرهنگی

هدف ترقیق فرهنگی «تولید ترجمه‌ای کلی یا خنثی است به این معنا که خوانندگان زبان مقصد به آسانی به پیشینه فرهنگی زبان مقصد دسترسی داشته باشد» (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۵). در جدول ۹ نمونه‌های ترقیق فرهنگی برای عناصر فرهنگی که از رمان‌ها استخراج شده‌اند آمده است.

جدول ۹. نمونه‌های ترقیق فرهنگی و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	He'll be cramming his fingers in the <u>tarts</u> and stealing the fruit, if left alone with them a minute. (p. 60)	اگر یک دقیقه در اتاق پذیرایی تنه‌ایش بگذارید دستش را توی ظرف <u>شیرینی</u> فرو خواهد کرد و میوه‌ها را خواهد دزدید. (بهرام‌بیگی، ص. ۷۲)	۵۷	اگر پیش مهمان‌ها باشد فوراً دستش را فرو می‌کند توی <u>کلوچه‌ها</u> و میوه‌ها را هم می‌دزد. (رضایی، ص. ۶۷)	۶
وداع با اسلحه	...I saw a market-place and an open <u>wine shop</u> with a girl sweeping out. (p. 35)	یک مغازه <u>نوشابه</u> <u>فروشی</u> باز بود و دختری زبانه‌ها را به بیرون جاروب می‌کرد. (دریابندری، ص. ۱۰۴)	۷۵	یک <u>فروشگاه</u> باز بود و دختری آشغال‌های درون آن را به بیرون جارو می‌کرد. (پارسای، ص. ۱۱۱)	۲۱۰
دفتر خاطرات	He went inside for a moment and emerged with another cup of tea and a <u>beer</u> for himself. (p. 70)	لحظه‌ای به داخل رفت و با یک فنجان چای برای الی و <u>نوشابه‌ای</u> برای خودش به ایوان برگشت. (معتکف، ص. ۸۱)	۸	یک بار دیگر به آشپزخانه آمد و کمی بعد با یک فنجان چای برای الی و یک <u>نوشیدنی خنک</u> برای خودش به ایوان برگشت. (سجودی، ص. ۷۸)	۱۰
مجموع			۱۴۰		۲۲۶

۴. ۱. ۸. طبیعی‌سازی

هدف راهکار طبیعی‌سازی «ارائه ترجمه‌ای شفاف‌تر و روان‌تر برای خوانندگان زبان مقصد است. از این رو جایگزینی مرجع فرهنگی زبان مبدأ با یک مرجع فرهنگی زبان مقصد را شامل می‌شود» (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۷ و ۱۲۸). نمونه‌های طبیعی‌سازی در جدول ۱۰ آمده‌اند.

جدول ۱۰. نمونه‌های طبیعی‌سازی و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر: عشق هرگز نمی‌میرد	..., Joseph returned bearing a basin of <u>milk- porridge</u> and placed it before Linton 334) (p.	جوزف یک ظرف فرنی جلوی لیتون روی میز گذاشت. (بهرام‌بیگی، ص. ۲۷۷)	۶۰۹	همین موقع جوزف یک کاسه بلغور جو و شیر برگشت و آن را گذاشت مقابل لیتن. (رضایی، ص. ۲۲۳)	۴۳۳
وداع با اسلحه	“Rolls and jam and coffee,” Catherine 119) said. (p.	کاترین گفت: «نون سفید و مربا و قهوه» (دریابندری، ص. ۳۴۵)	۵۹۸	کاترین گفت: «کلوچه و مربا و قهوه» (پارسای، ص. ۲۴۵)	۲۹۵
دفتر خاطرات	Sarah suggested they get some <u>cherry Cokes</u> ... (p. 36)	سارا پیشنهاد کرد بهتر است کوکای گیلایی بنوشند (معتکف، ص. ۱۷)	۱۹	پیشنهاد کرد که به اتفاق شربت گیلایی بنوشند (سجودی، ص. ۲۶)	۲۶
مجموع			۱۲۲۶		۷۵۴

۴. ۱. ۹. حذف

حذف زمانی اتفاق می‌افتد که «عنصر فرهنگ‌محور به‌دلیل ایدئولوژیکی یا سبک‌شناسی برای خواننده زبان مقصد نامناسب باشد» (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۲۷). نمونه‌های حذف در جدول ۱۱ آورده شده‌اند.

جدول ۱۱. نمونه‌های حذف و فراوانی آن در هر یک از آثار

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
بلندی‌های بادگیر:	Who is to separate us, pray? They'll meet the fate	چه کسی می‌تواند دو نفر را از یکدیگر جدا	۴۹	هرکس بخواهد ما را از هم جدا کند همان بلایی سرش می‌آید که سر	۱

کتاب	متن مبدأ	متن مقصد ۱	فراوانی	متن مقصد ۲	فراوانی
عشق هرگز نمی‌میرد	(p. of <u>Milo!</u> 128)	کند؟ --- (بهرام‌بیگی، ص. ۱۰۶)		<u>میلو</u> آمد! (رضایی، ص. ۷۶)	
وداع با اسلحه	You want a glass of (p. <u>grappa?</u> 100)	یکی گیللاس <u>گراپا</u> می‌خوری؟ (دریابندری، ص. ۲۹۲)	۰	یکی دیگر --- می‌خواهی؟ (پارسای، ص. ۲۰۵)	۷۷
دفتر خاطرات	He removed a <u>beer</u> and a bottle of hot sauce, then returned to the stove. (p. 115)	نواح --- یک شیشه سس تند برداشت و به‌سوی اجاق برگشت. (معتکف، ص. ۱۱۵)	۳۱	اما نوآ بدون توجه، سس تند و <u>بطری سرکه</u> را برداشت و مجدداً به کنار اجاق برگشت. (سجودی، ص. ۱۱۵)	۱
مجموع			۸۰		۷۹

تحلیل متنی در سطح خُرد عادت‌واره ترجمه‌ای عاملان ترجمه را می‌توان با به‌کارگیری مفهوم بومی‌گرایی^۱ و بیگانه‌سازی^۲ ونوتی (۲۰۰۴) بهتر تفسیر کرد. به میزانی که هر راهکار به حفظ عناصر فرهنگی متمایل باشد به بیگانه‌سازی تمایل دارد و به هر میزان که راهکاری به جایگزینی عنصر فرهنگی زبان مبدأ با عنصر فرهنگی زبان مقصد یا حذف آن گرایش داشته باشد به بومی‌گرایی متمایل است (لیانگ، ۲۰۱۰، ص. ۱۵۳).

براساس آنچه در نمودار ۱ نشان داده شده است حرف‌نویسی، ترجمه تحت‌اللفظی، جایگزینی، قرارداد و افزودن برون‌متنی به بیگانه‌سازی گرایش دارند و افزودن درون‌متنی، ترفیق فرهنگی، طبیعی‌سازی و حذف به بومی‌گرایی متمایل‌اند.

-
1. domestication
 2. foreignization



نمودار ۱. گرایش رویکردهای ترجمه (لیانگ، ۲۰۱۶، ص. ۵۲)

۴.۲. آمار توصیفی راهکارهای ترجمه عناصر فرهنگی

راهکارهای به‌کارگرفته‌شده در ترجمه عناصر فرهنگی تشخیص داده شدند و به تبع آن در دسته‌بندی مناسب مدل پیشنهادی قرار گرفتند. فراوانی هر شیوه شمارش شد. پس از آن، درصد شیوه‌های بومی‌گرایی (افزودن درون‌متنی، ترقیق فرهنگی، طبیعی‌سازی و حذف) در مقایسه با شیوه‌های بیگانه‌سازی (حرف‌نویسی، ترجمه تحت‌لفظی، جایگزینی، قرارداد و افزودن برون‌متنی) برای هر رمان محاسبه گردیدند. جدول ۱۲ آمار توصیفی است و نتایج آزمون خی‌دو^۱ برای رفتار جمعی مترجمان ایرانی قبل و بعد از انقلاب فرهنگی در به‌کارگیری راهکارهای ترجمه عناصر فرهنگی نشان می‌دهد و هر راهبرد در هر دوره در مقایسه با یکدیگر بررسی می‌کند.

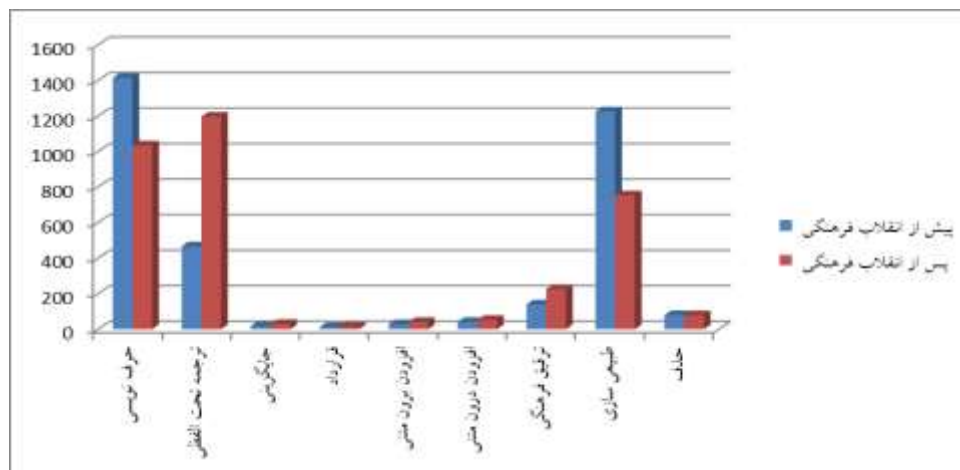
جدول ۱۲. آمار توصیفی و نتایج آزمون خی‌دو برای راهبردهای ترجمه

راهبرد	فراوانی	درصد	χ^2	df	p
حرف‌نویسی در پیش از انقلاب فرهنگی	۱۴۱۵	۴۱/۲۷			
حرف‌نویسی در پس از انقلاب فرهنگی	۱۰۳۵	۳۰/۱۸	۲۹/۴۶۹	۱	۰
ترجمه تحت‌لفظی در پیش از انقلاب فرهنگی	۴۶۷	۱۳/۶۲			
ترجمه تحت‌لفظی در پس از انقلاب فرهنگی	۱۱۹۷	۳۴/۹۱	۱۶۰/۱۲۶	۱	۰
جایگزینی در پیش از انقلاب فرهنگی	۱۹	۰/۵۵			
جایگزینی در پس از انقلاب فرهنگی	۳۰	۰/۸۷	۱/۲۳۴	۱	۰/۲۶۸
قرارداد در پیش از انقلاب فرهنگی	۱۲	۰/۳۵			
قرارداد در پس از انقلاب فرهنگی	۱۴	۰/۴۱	۰/۰۷۶	۱	۰/۷۸۲
افزودن برون‌متنی در پیش از انقلاب فرهنگی	۲۹	۰/۸۵			

1. chi-square test

راهبرد	فراوانی	درصد	χ^2	df	p
افزودن برون‌متنی در پس از انقلاب فرهنگی	۴۱	۱/۲	۱/۰۲۸	۱	۰/۳۱
افزودن درون‌متنی در پیش از انقلاب فرهنگی	۴۱	۱/۲			
افزودن درون‌متنی در پس از انقلاب فرهنگی	۵۳	۱/۵۵	۰/۷۶۵	۱	۰/۳۸۱
ترقیق فرهنگی در پیش از انقلاب فرهنگی	۱۴۰	۴/۰۸			
ترقیق فرهنگی در پس از انقلاب فرهنگی	۲۲۶	۶/۵۹	۱۰/۱۰۳	۱	۰
طبیعی‌سازی در پیش از انقلاب فرهنگی	۱۲۲۶	۳۵/۷۵			
طبیعی‌سازی در پس از انقلاب فرهنگی	۷۵۴	۲۱/۹۹	۵۶/۲۵۸	۱	۰
حذف در پیش از انقلاب فرهنگی	۸۰	۲/۳۳			
حذف در پس از انقلاب فرهنگی	۷۹	۲/۳۰	۰/۰۰۳	۱	۰/۹۵۵
مجموع راهکارها در پیش از انقلاب فرهنگی	۳۴۲۹	۱۰۰			
مجموع راهکارها در پس از انقلاب فرهنگی	۳۴۲۹	۱۰۰	۲۵۹/۰۶۷	۸	۰

همان‌طور که در جدول ۱۲ نشان داده شده است در مجموع ۳۴۲۹ گزاره، رایج‌ترین راهکار دوره پیش از انقلاب فرهنگی حرف‌نویسی (۴۱/۲۷٪) و در دوره پس از انقلاب فرهنگی ترجمه تحت‌اللفظی (۳۴/۹۱٪) است. دومین راهکار پرفراوانی در دوره پیش از انقلاب فرهنگی و پس از آن به‌ترتیب طبیعی‌سازی (۳۵/۷۵٪) و حرف‌نویسی (۳۰/۱۸٪) است. از سوی دیگر، ترجمه تحت‌اللفظی و ترقیق فرهنگی که در دوره پیش از انقلاب فرهنگی در جایگاه سوم و چهارم قرار می‌گیرند (به‌ترتیب ۱۳/۶۲٪ و ۴/۰۸٪) در دوره پس از انقلاب فرهنگی افزایش پیدا می‌کنند (به‌ترتیب ۳۴/۹۱٪ و ۶/۵۹٪). کم‌فراوانی‌ترین راهکارها در هر دو دوره جایگزینی (۰/۵۵٪) و ۰/۸۷٪ و قرارداد (۰/۳۵٪ و ۰/۴۱٪) هستند. فراوانی راهکارهایی که در دوره قبل از انقلاب فرهنگی زیرگروه بیگانه‌سازی قرار می‌گیرند (۵۵/۷۹٪) بیش از آن‌هایی است که در دسته بومی‌گرایی (۴۴/۲۱٪) هستند. این تمایل در دوره پس از انقلاب فرهنگی نیز ادامه پیدا کرده است (به‌ترتیب، ۶۳/۳۷٪ و ۳۳/۶۳٪). از آنجا که نتایج آزمون خی‌دو نشان داد مقدار p کمتر از ۰/۰۵ است تفاوت معنادار کاربرد مجموع راهبردهای مختلف در دو دوره تأیید می‌شود.



نمودار ۲. راهکارهای ترجمه بکار گرفته شده در رمان‌های قبل و بعد از انقلاب فرهنگی

نمودار ۲ نشان‌دهنده تغییر عادت‌واره ترجمه‌ای در دو دوره است. تصویر نیز به‌خوبی نشان می‌دهد تفاوت معنادار تنها در چهار مورد حرف‌نویسی، ترجمه تحت‌اللفظی، ترقیق فرهنگی و طبیعی‌سازی صورت گرفته است. به‌علاوه، رشد تمایل مترجمان ایرانی به سمت بیگانه‌سازی در آن مشهود است. با این همه، به‌منظور داشتن تصویری واضح‌تر از تمایل مترجمان در هر دوره نتایج کلی در جدول ۱۳ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱۳. میزان تمایل مترجمان دوره قبل و بعد از انقلاب فرهنگی به به‌کارگیری راهکارها در رمان‌های مورد پژوهش

بیگانه‌سازی (حرف‌نویسی، ترجمه تحت‌اللفظی، جایگزینی، قرارداد و افزودن برون‌متنی)	بومی‌گرایی (افزودن درون‌متنی، ترقیق فرهنگی، طبیعی‌سازی و حذف)	
۵۵/۷۹٪	۴۴/۲۱٪	دوره قبل از انقلاب فرهنگی
۶۶/۳۷٪	۳۳/۶۳٪	دوره بعد از انقلاب فرهنگی

۴.۳. بخش فرامتنی (کلان)

به باور پالوپوسکی (۲۰۱۰، ص. ۸۸، نقل‌شده در بلوری، ۱۳۹۶، ص. ۱۹۸) «عاملیت را می‌توان با روش‌هایی چون مصاحبه با مترجم یا مشاهده او در محیط کارش بررسی کرد». از این رو برای دستیابی به اهداف پژوهش حاضر از مصاحبه به‌عنوان ابزار دیگری برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

برای کشف این موضوع که نظرات مترجمان با یافته‌های تحلیل ادبی هم راستا است یا خیر، مجموعه مصاحبه‌های چاپ شده در *فصلنامه مترجم* و سایر آرشیوهای موجود بررسی شد. از آنجا که انجام مصاحبه رودررو با مترجمان امری دست‌نیافتنی بود، این فصلنامه منبع ارزشمندی از مصاحبه‌های با محققان ترجمه و مترجمان را فراهم آورد.

در پاسخ به این سؤال که «... گزینشتان در انتخاب تعابیر و اصطلاحات بر چه مبنایی استوار است یا به عبارت دقیق‌تر خط قرمزهایتان را چگونه مشخص می‌کنید...» رضایی پاسخ داد:

اول اینکه از تعبیرهای فارسی (چه «رسمی» و چه «ایرونی») باید طوری استفاده کنیم که هویت متن از بین نرود؛ دوم اینکه استفاده از این تعبیرها در عین حال نباید متن را طوری کند که خواننده فکر کند دارد رمان ایرانی می‌خواند؛ و در نهایت فراموش هم نکنیم که ما از ابزاری به نام فارسی امروز داریم استفاده می‌کنیم، هرچند که می‌دانم برداشت ما از «زبان فارسی امروز» لزوماً یکسان شاید نباشد. (اکبری، ۱۳۸۶، ص. ۵۹-۶۰)

همان‌طور که در مصاحبه بالا مشهود است باور رضایی این است که در عین ارائه ترجمه‌ای روان از متن مبدأ، مترجمان نباید از متن اصلی جدا شوند و اصالت متن مبدأ باید حفظ شود. همین‌طور خواننده باید بداند که با متنی از فرهنگ بیگانه مواجه است. این امر دلیلی بر گرایش‌های مبدأمحور است که بر یافته‌های بخش متنی (خُرد) صحه می‌گذارد.

در جایی دیگر، رضایی در پاسخ به سؤال «قبل از انتخاب کتابی برای ترجمه، آیا به مخاطبان آن هم فکر می‌کنید؟ به‌طور کلی مخاطبان یک اثر چقدر در انتخابتان تأثیرگذار است؟» می‌گوید:

صد در صد به مخاطب فکر می‌کنم. چون من مترجمی حرفه‌ای هستم و زندگی‌ام از این راه باید تأمین شود. پس طبیعتاً کتابی را انتخاب نخواهم کرد که چند صد نفر مخاطبانش باشند، پانصد نسخه بفروشد و بقیه در انبار ناشر بماند. باید برای ترجمه یک کتاب مذاکرات مقدماتی را با ناشر داشته باشم و البته همیشه همه‌چیز به‌دلخواه من پیش نمی‌رود، و چیزهایی را بازار به ناشر و مترجم دیکته می‌کند. من جزو معدود مترجمان حرفه‌ای در این کشور هستم که از راه ترجمه نان می‌خورم و فکر نمی‌کنم شما بتوانید در ایران پنج نفر مثل من پیدا کنید که از این راه امرار معاش می‌کنند. (رضایی، ۱۳۸۸)

براساس مصاحبه بالا، مترجمان به‌عنوان عاملان اجتماعی در میدان تولیدات ادبی در رقابت با سایر مترجمان برای کسب انواع مختلف سرمایه‌اند. در اینجا رضایی با تأکید بر پرفروش بودن کتابی که ترجمه می‌کند با در نظر گرفتن انتظار خوانندگان به اهمیت کسب سرمایه‌های نمادین و فرهنگی در کنار سرمایه اقتصادی واقف است. همچنین به نقش ناشران در میدان ترجمه اشاره می‌کند.

زمانی که از دریابندری (۱۳۸۸) سؤال شد چرا در همان اواخر دهه ۴۰ کتاب پیرمرد و دریا را ترجمه نکرد، پاسخ داد:

من اصولاً کارهایی را ترجمه کرده‌ام که وقتی آن‌ها را می‌خوانده‌ام حس کرده بودم می‌توانم ترجمه‌شان بکنم و بعد سراغ ترجمه‌اش رفته‌ام. در مورد پیرمرد و دریا این حس را نداشتم و فکر می‌کردم در ترجمه فارسی در نمی‌آید. وقتی فیلم را برای ترجمه آوردند من در آن موقع در تلویزیون کار می‌کردم و این متن را آنجا ترجمه کردم.

پاسخ دریابندری از این امر نشان دارد که وی «در زمان ترجمه کتاب در زمره مترجمانی بود که طبق جهان‌بینی خود، دست به انتخاب و ترجمه اثر می‌زد و عملاً

برنامه‌ریزی نظام‌مندی، وی را به این سمت سوق نداده بود» (کاشیگر، ۱۳۹۳، ص. ۱۰؛ نقل شده در لرزاده، ۱۳۹۴، ص. ۴۹).

از سوی دیگر، آنچه در پاسخ دریابندری هویداست از عاملیت وی به‌عنوان مترجمی زبده و توانمند در میدان ترجمه در ایران حکایت دارد. در حقیقت، دریابندری به‌سبب کسب سرمایه‌های فرهنگی، نمادین و اقتصادی به‌قدری در این میدان قدرت دارد که می‌تواند در انتخاب کتاب و ترجمه یا ترجمه‌نکردن آن گزینشی عمل کند.

زمانی که از نفیسه معتکف در باب میزان وفاداری به اصل مطلب سؤال شد، او پاسخ داد:

بیش از اندازه. نهایت سعی خود را می‌کنم که صداقت در ترجمه را رعایت کنم، مگر اینکه خلاف قوانین کشورم باشد. راستش ترجمه کار سختی است زیرا مترجم موظف است حال و هوایی را که منظور نویسنده است به خواننده برساند. مترجم باید مهارت و تجربه و تسلط بر اصطلاحات دو فرهنگ و زبان مختلف چند جنبه را مثل حفظ امانت، رساندن مفهوم اصلی و روان بودن ترجمه را مدنظر قرار دهد. (معتکف، ۱۳۹۰، ص. ۱۹)

توضیح معتکف در مورد وفاداری به حال و هوای متن اصلی نیز موید یافته‌های بخش متنی پژوهش حاضر است. همچنین اذعان او به رعایت صداقت در ترجمه به شرط عدم قانون شکنی دال بر آگاهی مترجمان از قدرت و روابط قدرت در میدان ترجمه دارد. زیرا عاملان ترجمه به‌خوبی می‌دانند صاحبان قدرت می‌توانند جلوی نشر یک اثر ادبی را بگیرند و این امر تهدیدی برای همه انواع سرمایه‌های عاملان ترجمه محسوب می‌گردد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف کشف رفتار جمعی مترجمان ایرانی در ترجمه عناصر فرهنگی در رمان‌های انگلیسی انجام شده است. پرسش اول پژوهش سعی داشت رفتار جمعی مترجمان ایرانی را در به‌کارگیری راهکارهای ترجمه عناصر فرهنگی قبل

از انقلاب فرهنگی ایران بررسی کند. به نظر می‌رسد جهانی‌شدن در میدان تولیدات فرهنگی و ترجمه ادبی مترجمان ایرانی را به‌سوی به‌کارگیری عناصر فرهنگی متن مبدأ سوق داده است. از آنجا که در روند جهانی‌شدن تمایل به کسب دانش بین‌فرهنگی، آشنایی با آداب و رسوم سایر کشورها و شناخت سایر تمدن‌ها وجود دارد، مترجمان ایرانی نیز با حفظ عطر و بوی متن مبدأ انتظارخوانندگان کتاب‌های ترجمه‌شده را محقق می‌کنند. این نتایج همسو با یافته‌های پازماتزی (۲۰۱۴) است که نشان داده بود مترجم کتاب *ماندولین کاپیتان کارولی* به‌منظور تولید ترجمه‌ای که در جمیع میدان‌های فرهنگی، سیاسی-تاریخی و اجتماعی یونان معتبر باشد، به دانش درونی، الگوهای اجتماعی و همچنین ساختارهای اجتماعی-ایدئولوژیکی مطابق با درکش از انتظار خوانندگان ترجمه متوسل شده است.

در پرسش دوم، وجود رفتار جمعی میان مترجمان ایرانی رمان‌های عاشقانه انگلیسی در دوره پساانقلاب فرهنگی بررسی شد. شواهد این پژوهش حاکی از تمایل غالب میان مترجمان این دوره همانند دوره قبل به بیگانه‌سازی است. اما علت را می‌توان به این امر مرتبط دانست که در دوره انقلاب فرهنگی و سال‌های ابتدایی پس از آن «ترجمه به حرفه‌ای تبدیل شد که می‌توان با آن امرار معاش کرد. به بیان دیگر، از آنجا که بسیاری از روشنفکران نمی‌توانستند در دانشگاه‌ها که به‌خاطر «انقلاب فرهنگی» بسته شده بودند تدریس کنند به‌عنوان آخرین گزینه به ترجمه روی آوردند» (حدادیان‌مقدم، ۲۰۱۴، ص. ۱۱۸). در این شرایط مترجمان باید ترجمه‌ای تولید کنند که احتمال چاپ آن توسط ناشران زیاد باشد و بتوانند در میدان ترجمه ادبی با سایر مترجمان به رقابت پرداخته و از این طریق سرمایه اقتصادی کسب نمایند. این نتایج موید نتایج هانا (۲۰۱۴) است که نشان داده بود نسل اول مترجمان آثار شکسپیر مترجمان آزادی بودند که به‌خاطر امرار معاش تابع متن مبدأ همچنین خواسته‌های ناشران و خوانندگان بودند.

در خصوص پرسش سوم می‌توان گفت که تمایل به حفظ عناصر فرهنگی متن مبدأ در میان مترجمان ایرانی رمان عاشقانه از انگلیسی به فارسی در سال‌های پس از

انقلاب فرهنگی به نسبت مترجمان قبل از انقلاب فرهنگی نیز افزایش پیدا کرده است. علت را می‌توان در تلاش رو به افزایش مترجمان ایرانی جهت حفظ ساختار، رنگ و بو، فضاسازی نویسنده و همین‌طور تفاوت‌های سبکی نویسنده متن اصلی دانست. این نتایج همراستا با نتایج نورا (۱۳۹۷) است که نشان داده بود مترجمان نسل دوم (در پژوهش حاضر مترجمان قبل از انقلاب فرهنگی) کوشیده‌اند ظرافت‌های معنایی و ساختاری متن اصلی را به فارسی انتقال دهند و مترجمان نسل سوم (در پژوهش حاضر مترجمان پس از انقلاب فرهنگی) آن را به اوج خود رسانیده‌اند. امری که خزاعی‌فر (۱۳۸۶)، نقل‌شده در نورا، ۱۳۹۷، ص. ۷۶) آن را در بسیاری از موارد موجب «تداخل مثبت و ورود امکانات معنایی و ساختاری متن اصلی به فارسی دانسته است».

این پژوهش همچون هر پژوهش دیگری با پاره‌ای محدودیت روبرو بوده است. یکی از این موارد، عدم بررسی تأثیر ترجمه اول بر سایر ترجمه‌های هر اثر است. بنابر این، به انجام پژوهش‌های بیشتری در باب ترجمه مجدد نیاز است تا از این طریق تأثیر اولین ترجمه‌های هر اثر بر روی ترجمه‌های بعدی بررسی شود. دوم اینکه، پیکره این پژوهش شامل سه کتاب و دو ترجمه برای هر کدام و تنها برای کتاب‌های عاشقانه انگلیسی ترجمه‌شده به فارسی بود. از این رو، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی از پیکره‌ای با حجم بزرگتر، ژانری متفاوت و زبان‌های دیگری استفاده شود تا نتایج قابل تعمیم‌تری گرفته شود. به کارگیری چارچوب جامعه‌شناسی همچون نظریه عامل شبکه لاتور را نیز می‌توان پیشنهاد کرد.

کتابنامه

- اسپارکس، ن. (۱۳۵۸). *دفتر خاطرات*. ترجمه نفیسه معتکف. تهران: لیوسا.
- اسپارکس، ن. (۱۳۹۲). *شور عشق (دفترچه خاطرات)*. ترجمه مهدی سجودی. تهران: مهراندیش.
- اکبری، ع. (۱۳۸۶). در جستجوی روح سیال ذهن: گفتگو با رضا رضایی درباره ترجمه رمان‌های جین آستین. مترجم، ۱۷ (۴۶)، ۴۵-۶۳.

بلوری، م. (۱۳۹۶). عاملیت مترجم در پانویس‌ها و یادداشت‌های مترجمان ادبی معاصر در ایران. *جستارهای زبانی*، ۸(۶)، ۱۹۱-۲۱۴.

بلوری، م. (۱۳۹۶). نقش سیاست‌های حوزه زنان در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه به زبان فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۳)، ۲۹-۴۷.

برونته، ا. (۱۳۴۵). عشق هرگز نمی‌میرد. ترجمه علی اصغر بهرام‌بیگی. تهران: کتاب‌های جیبی. برونته، ا. (۱۳۹۰). *بلندی‌های بادگیر*. ترجمه رضا رضایی. تهران: نی.

خواجه‌پور، ب.، خزاعی فرید، ع.، و خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۶). نظریه ذخایر فرهنگی زوهر و بررسی راهبردهای ترجمه ریزفرهنگ‌ها: موردپژوهشی رمان دای جان ناپلئون در برابر ترجمه انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۱)، ۱-۲۵.

خزاعی فرید، ع. (۱۳۸۶). نگاهی دیگر به گتسبی بزرگ. مترجم، ۱۲(۴۵)، ۲۹-۳۳. خوش‌سلیقه، م.، و عامری، س. (۱۳۹۶). عاملیت مترجم و ویژگی‌های ترجمه غیر حرفه‌ای بازی‌های ویدئویی (موردپژوهی *آنچارتد ۴: فرجام یک دزد*). *جستارهای زبانی*، ۸(۵)، ۱۸۱-۲۰۴.

دریابندری، ن. (۱۳۸۸، ۳۰ اردیبهشت). *درس انگلیسی را تجدید شدم*. روزنامه جام جم. برگرفته از <https://b2n.ir/649712>

رضایی، ر. (۱۳۸۸، ۴ مهر). *گفتگو با رضا رضایی*. وبگاه ترجمه. برگرفته از <http://tarjomeh.blogfa.com/post/284>

لرزاده، م. (۱۳۹۴). تحلیلی بر ترجمه ماندگار: وداع با اسلحه. مترجم، ۲۴(۵۷)، ۴۹-۵۵. معتکف، ن. (۱۳۹۰). کتاب، زندگی من است: گفتگو با نفیسه معتکف مترجم پرکار ایرانی. *مجله موفقیت*، ۹(۱۱۱)، ۱۸-۲۰.

نورا، م.، و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۷). توصیف برخی هنجارهای زبانی مترجمان ادبی ایران از آغاز مشروطه تا کنون. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۴۹-۸۴.

همینگوی، ا. (۱۳۴۰). *وداع با اسلحه*. ترجمه نجف دریابندری. تهران: کتاب‌های جیبی.

همینگوی، ا. (۱۳۹۳). *وداع با اسلحه*. ترجمه کیومرث پارسای. تهران: ناژ.

Ahed Alkhawaja, L. (2014). *The role of social agents in the translation into English of the novels of Naguib Mahfouz* (Unpublished doctoral dissertation). Aston University, Birmingham, England.

Aixelä, J. (1996). Culture-specific items in translation. In R. Alvarez, & M. Vidal. (Eds.), *Translation, power, subversion* (pp. 52-78). Clevedon, Ph: Multilingual Matters.

- Baker, M. (1992). *In other words: A course book on translation*. London, England: Routledge.
- Bijani, S., Khoshsaligheh, M., & Hashemi, M. R. (2014). Categorization of the fiction translation expectancy norms to Iranian undergraduate readership. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies*, 1(3), 210-221.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1983). The field of cultural production or: The economic world revisited. *Poetics* 12(4/5), 311-356.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment taste* (R. Nice, Trans.). Cambridge, England: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). Forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 46-56). New York, NY: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (1990a). *In other words: Essays toward a reflexive sociology* (A. M. Adamson, Trans.). Stanford, England: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b). *The logic of practice* (R. Nice, Trans.). London, England: Polity Press.
- Brontë, E. (1847). *Wuthering heights*. London, England: Thomas Cautley Newby.
- Buzelin, H. (2005). *Unexpected allies: How Latour's network theory could complement Bourdieusian analyses in translation studies*. *The Translator*, 11(2), 193-218.
- Davies, E. (2003). A goblin or a dirty nose? The treatment of culture-specific references in translations of the Harry Potter book. *The Translator*, 9(1), 65-100.
- Friedland, R. (2009). The endless fields of Pierre Bourdieu. *SAGE*, 16(6), 887-917.
- Gentzler, E. (2001). *Contemporary translation theories*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Gounvic, J. (2005). A Bourdieusian theory of translation, or the coincidence of practical instances: Field, habitus, capital, illusio (J. Moore, Trans.). *The Translator*, 11(2), 147-166.
- Haddadian-Moghaddam, E. (2014). *Literary translation in modern Iran: A sociological study*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Hanna, S. (2014). Remapping habitus: Norms, habitus and the theorisation of agency in translation practice and translation scholarship. In G. M. Vorderobermeier (Ed.), *Remapping habitus in translation studies* (pp. 59-71). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Hemingway, E. (1929). *A farewell to arms*. London, England: William Heinemann.
- Hermans, T. (1988). On translating proper names, with reference to *De Witte and Max Havelaar*. In M. Wintle (Ed.), *Modern Dutch studies: Essays in honor of Peter King on the occasion of his retirement*. London, England: The Athlone Press Ltd.
- Inghilleri, M. (2005). The sociology of Bourdieu and the construction of the 'object' in translation and interpreting studies. *The Translator*, 11(2), 125-145.

- Kafi, M., Khoshsaligheh, M., & Hashemi, M. (2018). Translation profession in Iran: Current challenges and future prospects. *The Translator*, 24(1), 89-103.
- Kafi, M., Khoshsaligheh, M., & Hashemi, M. R. (2015). Typology of capitals expected and received by Iranian translators. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 9(1), 26-43.
- Khoshsaligheh, M., Kafi, M., & Ameri, S. (2020). Fiction translation expectancy norms in Iran: a quantitative study of reception. *Translation and Interpreting*, 12(1), 74-89.
- Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of the translator*. Stockholm, Sweden: Gloms Boktryckeri AB.
- Larson, M. (1984). *Meaning-based translation: A guide to cross-language equivalence*. Lanham and New York: University Press of America Inc.
- Liang, W. (2010). *Constructing the role of human agents in translation studies: Translation of fantasy fiction in Taiwan from a Bourdieusian perspective* (Unpublished doctoral dissertation). Newcastle University, Newcastle, England.
- Liang, W. (2016). Translators' behaviors from a sociological perspective – A parallel corpus study of fantasy fiction translation in Taiwan. *Babel*, 62(1), 39-66.
- Paloposki, O. (2007). Translators' agency in 19th century Finland. In Y. Gambier, M. Shlesinger, & R. Stolze (Eds.), *Doubts and directions in translation studies. Selected contributions from the EST Congress, Lisbon 2004* (pp. 335-346). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Paloposki, O. (2010). The translator's footprints. In T. Kinnunen, & K. Koskinen (Eds.), *Translators' agency*, (pp. 86-107). Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Pasmatzi, K. (2014). Translatorial hexis and cultural honour: Translating *captain Corelli's mandolin* into Greek. In G. M. Vorderobermeier (Ed.), *Remapping habitus in translation studies* (pp. 73-92). Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Pöschhacker, F. (2007). Coping with culture in media interpreting. *Perspectives: Studies of Translatology* 15(2), 123-142.
- Schäffner, Ch. (1998). The concept of norms in translation studies. *Current Issues in Language and Society*, 5(1&2), 1-9.
- Simeoni, D. (1998). The pivotal status of the translator's habitus. *Target*, 10(1), 1-39.
- Sparks, N. (1996). *The notebook*. New York, NY: Warner Books.
- Venuti, L. (2004). Retranslations: The creation of value. In K. M. Faull (Ed.), *Translation and culture* (pp. 25-38). Lewisburg, PA: Bucknell University Press.

درباره نویسندگان

فهیمة محمدپور دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه دانشگاه اصفهان است. پژوهش‌های ایشان پیرامون ایدئولوژی در ترجمه می‌باشد.

محمدنقی شاه‌نظری درجه استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه اصفهان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر پیرامون روان‌شناسی زبان می‌باشد.

محمود افروز استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه اصفهان است. پژوهش‌های ایشان بیشتر پیرامون مطالعات ترجمه می‌باشد.

A Sociological Look at Translators' Behavior: A Case Study of English Fiction Translated to Persian in Iran

Fahime Mohammadpour

Department of English Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Mohammadtaghi Shahnazari-Dorcheh ¹

Department of English Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Mahmoud Afrouz

Department of English Language and Literature, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 23 December 2019 Accepted: 29 February 2020

Abstract

Habitus is one of the key concepts of the Bourdieusian sociology from which translation studies has benefited. Based on the Bourdieusian sociological model, this study investigated the translatorial habitus of the Iranian translators of English romance novels as far as the translation strategies of culture-specific items (CSIs) are concerned before and after the Cultural Revolution of 1980 in Iran. The research data include 3429 sentences containing CSIs extracted from *A Farewell to Arms*, *Wuthering Heights*, and *The Notebook*, and their two Persian translations. The extracted data were analyzed, adopting a consolidated typology of translation procedures for CSIs. The strategies employed for translating CSIs are presented with frequencies and percentages using descriptive statistics. Moreover, the results were corroborated with a qualitative analysis of some archived interviews printed in *Motarjem* [the translator] journal. The investigation revealed three essential findings: a marked source-oriented tendency between Iranian translators of the English romance novels when translating CSIs in the Pre-Cultural Revolution era, maintaining the same tendency in the Post-Cultural Revolution era, and finally a growing tendency in moving from Pre- to Post-Cultural Revolution era. The results of the Chi-square test highlighted a significant difference between various strategies used in two eras.

Keywords: English romance translation, Bourdieusian approach, Habitus, Culture-specific items (CSIs), Pre/ Post-cultural revolution era, Sociology of translation

1. Corresponding Author. Email: m.shahnazari@fgn.ui.ac.ir

Development and Validation of the English Language Teacher Competencies Questionnaire

Abolfazl Khodamoradi ¹

Department of English Language, Farhangian University, Tehran, Iran

Mojtaba Maghsoudi

Department of English Language, Farhangian University, Tehran, Iran

Received: 12 February 2019

Accepted: 6 February 2020

Abstract

This study aimed at developing and validating a questionnaire for measuring Iranian English teacher competencies. Upon the survey of the literature, three constructs, and 42 sub-constructs were identified, and after examining the content validation by a group of expert panelists, the final questionnaire was developed with 36 sub-constructs. Its reliability was then assured via test-retest method ($r=0.91$), and split-half method ($\alpha=0.92$). The final questionnaire was filled out by an available sample of 305 graduates of English language. The data were gathered and both exploratory and confirmatory factor analyses were done. The results of the exploratory factor analysis indicated that only three factors of knowledge, skills, and attitudes can be extracted from the questionnaire. Moreover, the results of the confirmatory factor analysis showed that all regression and correlation coefficients among underlying latent variables were standard ones and the suggested model had acceptable goodness of fit index. Therefore, it is suggested that the proposed model of teacher competencies in the questionnaire is supported by both types of factor analyses.

Keywords: Validation, Teacher competencies, Knowledge, Skill, Attitude

1. Corresponding Author. Email: khodamoradi@cfu.ac.ir

Cultural Gate-Keeping Policies in Official Dubbing in Iran: A Case Study of *The Godfather* Series into Persian

Elnaz Pakar

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Masood Khoshsaligheh ¹

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Zahra Khozaei

Department of Foreign Languages, University of Kerman, Kerman, Iran

Received: 14 June 2019

Accepted: 20 September 2019

Abstract

The present article investigated the themes and topics, which were deemed unsuitable to the Iranian society, in an American film series *The Godfather*, which has been broadcast on Iranian mainstream Television several times. This series contains many controversial issues such as love, violence, religion, and politics that have undergone heavy censorship in order to adhere to the target ideological and cultural norms. The film is however the greatest films of all time. A comparative study of the original and dubbed versions revealed that discrepancies between the two were at visual, content, and auditory levels, and at each level, numerous instances of religious, political, and moral appropriations were detected and classified. For example, scenes or dialogues that promote Christianity and American values, or contain illegitimate relationships, sexuality, violence, dancing, singing, women's smoking, women's inappropriate clothes, and alcoholic beverages were eradicated or concealed through substitution strategies. Then, five interviews were conducted with outstanding dubbing artists and dubbing directors to see if they confirm the findings as recurrent censorship themes in Persian official dubbing and to ask why this series was broadcast with such heavy censorship.

Keywords: Ideology, Culture, Censorship, Audiovisual translation, Dubbing, *The Godfather*

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

**T. S. Eliot's Poetry in Persian:
A Case Study of Translating Archetypes in *The Waste Land***

Bakhtiar Sadjadi ¹

**Department of English Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj,
Iran**

Shoja Naynava

**Department of English, Islamic Azad University, Science and Research Branch,
Sanandaj, Iran**

Received: 25 January 2019

Accepted: 4 February 2020

Abstract

The present paper aims to study part IV of T. S. Eliot's celebrated poem *The Waste Land* and its Persian translations from the perspective of translation universals and according to the concept of the collective unconscious. Although there is a rich literature on the definitions, kinds, and functions of archetypes, examining the representation of archetypes in translation studies appears to novel. Archetypes are universal and constant concepts; their expressions in different languages sound similar to some extent. The application of the theory of translation universals in examining the coinages conducted for the translation of archetypes demonstrates that the translation of this part of the poem has been less challenging in comparison with the other parts. The high frequency of archetypes in *Death by Water* has led to slight changes in its different Persian translations. This part of the poem includes a religious and mythical atmosphere with more archetypes in comparison with the other parts of the same poem. Investigating seven different Persian translations of Part IV of the poem, the present research arrives at the conclusion that the translated texts differ slightly in terms of the number and variety of words, and the phrases and sentences in all Persian translations sound similar to each other and a central cannon constitutes them.

Keywords: *The Waste Land*, Myth, The unconscious, Archetype, Translation universals

1. Corresponding Author. Email: b.sajadi@uok.ac.ir

(Un)Translatability of Culture-Specific Items in Audiovisual Translation: A Case Study of French Subtitles of the Iranian Movie *In the Eye of the Wind*

Nosrat Hejazi ¹

Department of French, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Roya Shirin

Department of French, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received: 1 January 2019

Accepted: 30 December 2019

Abstract

Translation of films, TV shows, and any other audiovisual product demands special procedures and techniques which become more challenging and complex when it comes to culture-specific items. Due to the fact that the translator who crafts the subtitles is confronted with myriads of technological restrictions, linguistic requirements, and stylistic challenges, this question arises as to whether subtitles are essentially able to reproduce the cultural elements. To study the modalities of the transfer of the cultural messages from the original text (oral statements in Farsi) to the translated formats (subtitles in French), we propose a descriptive-analytic approach through a case study. After offering a brief definition and an outlook of the concept, we discuss the possibility or impossibility of transferring cultural elements using a classification of culture-specific items proposed by the Polish ethnocultural scholars. Once the classifications are laid out, the analytical study of these elements in French subtitles of the film *In the Eye of the Wind* is implemented. The results lead us to the initial question: Translatability or untranslatability of cultural elements and the way they will be perceived by the audience.

Keywords: Audiovisual translation, Oral statement, Subtitle, Cultural elements, Translatability, Untranslatability

1. Corresponding Author. Email: nos_hej@modares.ac.ir

Introducing an Effective Communication Model in Light of Emotioncy-Based Education

Reza Pishghadam ¹

Department of English and Department of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Shima Ebrahimi

Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 1 June 2019

Accepted: 14 October 2019

Abstract

Effective interaction between teachers and learners plays a crucial role in the learning process. In order to create positive emotions and motivation for learners in the classroom environment, there should be a mutual relationship between the sender of the message, namely the teacher, and the receiver of that message, namely the student. Due to the importance of positive emotions in the learning process, the purpose of the present study is to introduce a teaching model that provides the basis for effective communication between learners and their teacher by means of involving their senses more deeply, which consequently leads to producing more positive emotions. Indeed, the teacher is considered as an envolver who controls the class and is authorized to identify and classify various concepts in the classroom. Should the teacher be able to use creative teaching methods for involving senses more, s/he can get the materials internalized more effectively in the learners' minds. In such situations, s/he helps the learners as a facilitator in their emotionalization process. Moreover, the teacher can become the transvolver, who encourages the learners to move up the ladder of emotionalization themselves. The authors of the present study have therefore introduced the teachers' roles as envolvers and transvolvers, and have used the two components of communication and senses to divide teaching techniques into envolving and transvolving categories. Envolver techniques have two subsets of centri-communication and centri-sensory, and transvolving techniques are also divided into peri-communicative and peri-sensory. It is expected that by utilizing such techniques, effective communication between the teacher and the students be established and the content be internalized more effectively in the long-term memory.

Keywords: Emotioncy-based education, Envolver, Transvolving, Peri-senses, Centri-senses, Effective communication

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

Examining the Process of Transferring Meaning in Translation Using the Discourse Semiotic Approach: A Case Study of Elahi Qomshei's Translation of *The Prophet*

Leila Tavakoli

Department of General Linguistics, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran

Hamidreza Shairi ¹

Department of French Language, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Ali Rabi

Department of Language Translation, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran

Ali Karimi Firuzjani

Department of General Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran

Received: 5 December 2019

Accepted: 5 February 2020

Abstract

Each translator directs his/her translation choices based on vocabulary substitution and coherence of grammatical structures and by taking into account what intentions the source text holds and the importance of the target culture. Given the fact that the translator is under the influence of an interpolation space between source and target languages, the semantic approach was employed to analyze the process of meaning transfer. Given the semiotic definition of translation, which is understood as an intercultural and intertextual relationship, the purpose of the present study is to show that in the translation of *The Prophet*, the work by Gibran Khalil Gibran's work, which was translated by Hossein Elahi Qomshei, the culture of both source and target languages play a role, following two converging and diverging semantic systems. The function of the converging semantic system is to preserve the cultural morph of the source text, and the function of the divergent semantic system is to create intercultural anomalies. The question is, however, how cultural elements could facilitate the transfer of meaning within the framework of a discursive value in the abovementioned translation. The novelty of this study lies on the fact that it studied the cross-cultural elements in this translation from the perspective of the semantic sign.

Keywords: Gibran Khalil Gibran, Elahi Qomshei, Discourse Semiotic Approach, Translation, *The Prophet*, Convergent, Divergent

1. Corresponding Author. Email: shairi@modares.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Examining the Process of Transferring Meaning in Translation Using the Discourse Semiotic Approach: A Case Study of Elahi Qomshei's Translation of <i>The Prophet</i>	1
Leila Tavakoli Hamidreza Shairi Ali Rabi Ali Karimi Firuzjani	
Introducing an Effective Communication Model in Light of Emotioncy-Based Education	2
Reza Pishghadam Shima Ebrahimi	
(Un)Translatability of Culture-Specific Items in Audiovisual Translation: A Case Study of French Subtitles of the Iranian Movie <i>In the Eye of the Wind</i>	3
Nosrat Hejazi Roya Shirin	
T. S. Eliot's Poetry in Persian: A Case Study of Translating Archetypes in <i>The Waste Land</i>	4
Bakhtiar Sadjadi Shoja Naynava	
Cultural Gate-Keeping Policies in Official Dubbing in Iran: A Case Study of <i>The Godfather</i> Series into Persian	5
Elnaz Pakar Masood Khoshsaligheh Zahra Khozaei	
Development and Validation of the English Language Teacher Competencies Questionnaire	6
Abolfazl Khodamoradi Mojtaba Maghsoudi	
A Sociological Look at Translators' Behavior: A Case Study of English Fiction Translated to Persian in Iran	7
Fahime Mohammadpour Mohammadtaghi Shahnazari-Dorcheh Mahmoud Afrouz	

ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 53, Issue 1 (Spring 2020)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Reza Pishghadam

Executive Manager:

Dr. Mohammad Reza Farsian

Editorial Assistant:

Dr. Shima Ebrahimi

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

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, Iran

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Mohammad Reza Hashemi

Professor in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Alireza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Iran

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University, Iran

Dr. Masood Khoshsaligheh

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

Dr. Reza Pishghadam

Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Abdolmahdi Riazi

Profesor in TEFL, Macquarie University, Australia

Persian Editor:

Abdullah Nowruzy

English Editor:

Saeed Ameri

Coordinator:

Marziyeh Dehghan

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

Number of Copies: 30

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

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

Postal Code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878



Journal of Language and Translation Studies

Examining the Process of Transferring Meaning in Translation Using the Discourse Semiotic Approach: A Case Study of Elahi Qomshei's Translation of *The Prophet* 1
Leila Tavakoli - Hamidreza Shairi - Ali Rabi - Ali Karimi Firuzjani

Introducing an Effective Communication Model in Light of Emotioncy-Based Education 2
Reza Pishghadam - Shima Ebrahimi

(Un)Translatability of Culture-Specific Items in Audiovisual Translation: A Case Study of French Subtitles of the Iranian Movie *In the Eye of the Wind* 3
Nosrat Hejazi - Roya Shirin

T. S. Eliot's Poetry in Persian: A Case Study of Translating Archetypes in *The Waste Land* 4
Bakhtiar Sadjadi - Shoja Naynava

Cultural Gate-Keeping Policies in Official Dubbing in Iran: A Case Study of *The Godfather* Series into Persian 5
Elnaz Pakar - Masood Khoshsaligheh - Zahra Khozaei

Development and Validation of the English Language Teacher Competencies Questionnaire 6
Abolfazl Khodamoradi - Mojtaba Maghsoudi

A Sociological Look at Translators' Behavior: A Case Study of English Fiction Translated to Persian in Iran 7
Fahime Mohammadpour - Mohammadtaghi Shahnazari Dorcheh - Mahmoud Afrouz

**p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878**

Volume 53, Issue 1 (Spring 2020)