دانشگاه فردوسی مشهد

مجلهٔ علمی

مطالعات زبان و ترجمه

معرفی الگوی «زبامغز» و بررسی نقش آن در برقراری ارتباط مؤثر: گامی فراتر از توانش ارتباطی.....۱
رضا پیش‌قدم - شیما ابراهیمی

بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان).....۳۳
در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی
زینب سازگار - حمید اشرف - خلیل مطلب‌زاده

چالش‌ها و اختلالات ارتباط کلامی در آثار نمایشی ناتالی ساروت.....۷۱
مهدی افخمی‌نیا - اللهشکر اسداللهی - نعیمه کریم‌لو

بررسی راهبردهای دستکاری ایدئولوژیک در فیلم‌های دوبله‌شده از انگلیسی به فارسی: ۸۹
موردپژوهشی دوبله‌های بعد از انقلاب اسلامی در ایران
سلیمه سلامتی - پرینا قمی اسکوئی

تأثیر آگاهی فرازبانی زبان مقصد بر کیفیت و ویژگی‌های متنی ترجمه از انگلیسی به فارسی:.....۱۲۱
تمرکز بر دروس نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی در مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی
علی فاضل - داریوش نژادانصاری - عزیزاله دباغی

تحلیل روان‌شناختی بحران هویت قهرمان زن در فرهنگ مردسالار از خلال مطالعه ۱۵۳
رمان ترس و لرز نوشتهٔ نوتومب
زهرا سعادت‌نژاد - نگار مزاری - محمدرضا فارسیان

استعاره و آفرینش معنا در سخن شاعرانه (بررسی آرای پل ریکور در کتاب استعارهٔ زنده ۱۷۹
با تکیه بر چکامهٔ تیرهبختی اثر آلفرددو وینی)
ساقی فرهمندپور - محمد زیار

منتشر از مجلهٔ علمی - پژوهشی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی

شاپا چاپی: ۵۲۰۲ - ۲۲۲۸
شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸ - ۲۳۸۳

دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم(پاییز ۱۳۹۹)

مجلهٔ علمی مطالعات زبان و ترجمه
دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم، پاییز ۱۳۹۹

مطالعات زبان و ترجمه

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر رضا پیش‌قدم
سردبیر: دکتر رضا پیش‌قدم
مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریّه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان‌شناسی 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 پیش‌قدم (استاد روان‌شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر علیرضا جلیلی‌فر (استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)
دکتر مسعود خوش‌سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک‌کواری، 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 گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، امریکا)

ویراستار فارسی: عبداله نوروزی **ویراستار انگلیسی**: سعید عامری **کارشناس اجرایی**: مرضیه دهقان
حروف‌نگاری و صفحه‌آرایی: الهه تجویدی
شاپا چاپی: ۵۲۰۲-۲۲۲۸ **شاپا الکترونیکی**: ۲۸۷۸-۲۳۸۳
نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی، دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی. **کد پستی**: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳
نمابر: ۳۸۷۹۴۱۴۴ (۰۵۱) **تلفن**: ۳۸۸۰۶۷۲۳ (۰۵۱)
بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک‌شماره)
نشانی اینترنتی: http://jm.um.ac.ir/index.php/lts/index **آدرس ایمیل**: jlts@um.ac.ir

براساس مصوبه وزارت عتف از سال ۱۳۹۸، همهٔ نشریات دارای درجهٔ «علمی-پژوهشی» به نشریهٔ «علمی» تغییر نام یافتند.

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

بسم الله الرحمن الرحیم

دانشگاه فردوسی مشهد

مجلهٔ علمی

مطالعات زبان و ترجمه

دورهٔ پنجاه و سوم، شـمارهٔ سوم

پاییز ۱۳۹۹

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۳۹۹)

این مجلّه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

		صفحه
معرفی الگوی «زبامغز» و بررسی نقش آن در برقراری ارتباط مؤثر: گامی فراتر از توانش ارتباطی	رضا پیش‌قدم شیما ابراهیمی	۱-۳۲
بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی	زینب سازگار حمید اشرف خلیل مطلب‌زاده	۳۳-۶۹
چالش‌ها و اختلالات ارتباط کلامی در آثار نمایشی ناتالی ساروت	مهدی افخمی‌نیا الله‌شکر اسداللهی نعیمه کریم‌لو	۷۱-۸۸
بررسی راهبردهای دستکاری ایدئولوژیک در فیلم‌های دوبله‌شده از انگلیسی به فارسی: موردپژوهشی دوبله‌های بعد از انقلاب اسلامی در ایران	سلیمه سلامتی پرینا قمی اسکوئی	۸۹-۱۲۰
تأثیر آگاهی فرازبانی زبان مقصد بر کیفیت و ویژگی‌های متنی ترجمه از انگلیسی به فارسی: تمرکز بر دروس نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی در مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی	علی فاضل داریوش نژادانصاری عزیزاله دباغی	۱۲۱-۱۵۱
تحلیل روان‌شناختی بحران هویت قهرمان زن در فرهنگ مردسالار از خلال مطالعه رمان ترس و لرز نوشتهٔ نوتومب	زهرا سعادت‌نژاد نگار مزاری محمدرضا فارسیان	۱۵۳-۱۷۷
استعاره و آفرینش معنا در سخن شاعرانه (بررسی آرای پل ریکور در کتاب استعارهٔ زنده با تکیه بر چکامهٔ تیرهبختی اثر آلفرددو وینی)	ساقی فرهمندپور محمد زیار	۱۷۹-۲۰۷

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۱-۳۲

Doi: 10.22067/lts.v53i3.87911
مقالهٔ پژوهشی

معرفی الگوی «زبامغز» و بررسی نقش آن در برقراری ارتباط مؤثر: گامی فراتر از توانش ارتباطی

رضا پیش‌قدم (گروه زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
شیما ابراهیمی* (گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

مکالمه و برقراری ارتباط مؤثر، نوعی فرایند اجتماعی است که توسط زنجیره‌های واژگانی و زبانی نمود پیدا می‌کند. در واقع سخن را می‌توان نوعی واسطهٔ ارتباطی به‌شمار آورد که به دانش زبانی و توانش سخنگو بستگی دارد؛ اما چنانچه هدف غایی مکالمه برقراری ارتباط مؤثر باشد، باید فراتر از رسیدن به قصد و نیات شخصی گوینده گام برداشت. در پژوهش حاضر نگارندگان با در نظر گرفتن مفهوم «پساتأثیر» در گامی فراتر از توانش ارتباطی، براساس ساختار مغز و کارکردهای مربوط به لوب‌ها، الگویی به نام «زبامغز» را معرفی می‌کنند که افزون بر ساختار واژگانی، به بررسی نقش تفکر، هیجانات، حواس و فرهنگ در ارتباطات می‌پردازد. این الگو، زبان را ابزاری برای تغییر رفتار و رشد می‌داند و براساس ساختار مغز و زبان (زبامغز)، چهار مفهوم زبافکر (شناخت و تفکر در زبان)، زباهیجان (هیجان در زبان)، زباهنگ (فرهنگ در زبان) و زباحواس (حواس در زبان) را مطرح می‌کند. براساس الگوی زبامغز می‌توان کارکردهای کلان مغز را در زبان جستجو کرد و تصویر متفاوت و منسجمی از زبان ارائه داد که در برقراری روابط مؤثر با دیگران تسهیل‌گر است. از این منظر در مکالمه، افزون بر زبان خودخواه، زبان دگرخواه نیز باید مدنظر قرار گیرد و افراد باید افزون بر توانش ارتباطی به توانش درمان زبانی (زبان برای زندگی بهتر) نیز توجه کنند.

* نویسنده مسئول shimaebrahimi@um.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۴ تاریخ پذیرش ۱۳۹۹/۰۶/۰۱

کلیدواژه‌ها: توانش ارتباطی، توانش درمان زبانی، زبامغز، زبافکر، زباهیجان، زباهنگ، زباحواس

۱. مقدمه

در تعاملات روزمره، عواملی مانند دانش زبانی و دستوری گویشوران، دانش اجتماعی‌فرهنگی، دانش عملگرا و مهارت استفاده از زبان و میزان درگیری حواس و هیجانات همگی حائز اهمیت هستند. افراد باید برای برقراری ارتباط مؤثر انعطاف‌پذیر باشند و راهکارهای متعددی را برای آن مدنظر قرار دهند. در واقع برای ایجاد هیجانات و انگیزهٔ مثبت در مکالمه، باید رابطهٔ دوسویه‌ای در ارسال پیام از فرستنده و گیرنده وجود داشته باشد و گویندهٔ موفق فردی است که تلاش می‌کند ارتباطی دوسویه برقرار کند.

اُکانر[1] (۲۰۰۱) ارتباط مؤثر را نتیجهٔ درک نگرش سایرین و احترام به دیدگاه‌های آن‌ها می‌داند و معتقد است چنانچه ارتباط مؤثری میان گوینده و مخاطب صورت گیرد، پاسخ‌های بهتری در این مکالمه دریافت می‌شود. بنابراین، توجه به افراد و احترام به آن‌ها باعث می‌شود ارتباط کارآمد به‌وجود آید و در نتیجهٔ ارتباط مؤثر، اعتماد شکل بگیرد.

در راستای ارتباط با مخاطب، چگونگی استفاده از الفاظ و واژگان در مکالمه از اهمیت بسیاری برخوردار است؛ زیرا هر فردی درجه‌ای از احساسات دارد و بار هیجانی[2] واژگان برای هر فردی متفاوت است (پیش‌قدم، آدامسون[3] و شایسته، ۲۰۱۳). در واقع، ترتیب و ترکیب واژگان باعث می‌شوند واقعیت‌های بیرونی متفاوت جلوه کنند و گویندهٔ کلام باید توجه داشته باشد که به چه میزان قادر است از این ترتیب‌ها برای تأثیر بر مخاطب بهره ببرد. باید توجه داشت در مکالمات این تأثیر از اهمیت زیادی برخوردار است. این‌گونه به‌نظر می‌رسد امروزه افراد در مکالمات

1. O’Connor
2. emotional load
3. Adamson

معمولاً در جهت دست یافتن به اهداف و نیات «خود» پیش می‌روند و «دیگری» و احساسات او چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. این امر در حالی است که تأثیر بر روی مخاطب میزان موفقیت مکالمه را نشان می‌دهد و میزان اشتیاق به تعامل[1] افراد و سطح درگیری حسی‌هیجانی آن‌ها با یکدیگر رابطهٔ مستقیمی دارد (پیش‌قدم، ۲۰۱۶).

بر این اساس، زبان می‌تواند افزون بر ساختار واژگانی مصطلح در زبان‌شناسی ازدیدگاه ساختار مغزی نیز کنکاش شود و در این بررسی نقش تفکر، هیجانات، حواس و فرهنگ در ارتباطات قابل توجه است. در واقع در دنیای کنونی با توجه به رشد روزافزون فناوری اطلاعات، در قسمت زبان نیز نیاز به نوآوری و خلاقیت است و باید نگاه سنتی را نسبت به بحث زبان تغییر داد. چنانچه افراد بدانند فکر، هیجان، فرهنگ و حواس ورای واژگان چیست، بدون تردید بسیاری از مشکلات ارتباطی، هیجانی و شناخت رفتاری آنان تغییر می‌یابد که این همان درمان زبانی[2] است و در آن زبان به‌عنوان ابزار تغییر رفتار، رشد و ابزاری برای بهبود حالِ فردی دیگر است. با توجه به این ملاحظات، هدف نگارندگان از پژوهش حاضر معرفی الگوی زبامغز و زیرمجموعه‌های آن (زبافکر[3]، زباهیجان[4]، زباهنگ[5] و زباحواس[6]) به‌عنوان الگویی کارآمد در برقراری ارتباط مؤثر است.

۲. نظریهٔ توانش ارتباطی[7] (زبان به عنوان ابزاری برای ارتباط)

نظریهٔ توانش ارتباطی نخستین‌بار توسط هایمز[8] (۱۹۷۲) مطرح شده است. وی معتقد است برای برقراری ارتباط مؤثر، افراد باید دانش و توانایی لازم را برای استفاده از زبان به‌دست آورند. این دانش شامل اطلاعات لازم دربارهٔ ساختار دستوری ممکن، همخوانی ساخت با بافت زبانی و توجه به زبان صحیح است. پس از وی کنل

1. willingness to communicate (WTC)
2. linguistic therapy
3. cogling
4. emoling
5. cultuling
6. sensoling
7. communicative competence
8. Hymes

و سواین[1] (۱۹۸۰) نیز این نظریه را به چهار بُعد تقسیم کردند و معتقدند چنانچه فرد بخواهد رابطهٔ موفقی با دیگران برقرار کند، باید این موارد را مدنظر قرار دهد. لازم به ذکر است که این موارد معمولاً به‌صورت ناخودآگاه توسط افراد فرا گرفته می‌شوند. در زیر توضیح هر یک از این ابعاد از دیدگاه کنل و سواین (۱۹۸۰) ذکر شده است:

۱. توانش دستوری[2]: این توانش به ظرفیت واژگانی و دستوری توجه دارد و صحت یک جمله را با توجه به این ظرفیت مدنظر قرار می‌دهد. به‌عبارت دیگر، اگر فرد بخواهد با دیگران ارتباط برقرار کند در ابتدا باید واژه یا ساختار مناسب را برگزینند و این واژگان و ساختار می‌توانند در خانواده فراگرفته شوند.

۲. توانش گفتمانی[3]: یعنی فرد باید بداند چگونه جملاتش را به یکدیگر ارتباط دهد (انسجام)[4] تا مخاطب او کل گفتمان یا متن را به خوبی درک کند.

۳. توانش جامعه‌شناسی زبان[5]: فرد باید بداند چه کسی، در کجا و با چه فردی در حال مکالمه است و چگونه با او ارتباط برقرار می‌کند. به‌عنوان نمونه، صحبت کردن با دوست، رئیس، معاون و غیره با یکدیگر فرق دارند و براساس نوع مخاطب و بافت[6]، کلمات انتخاب می‌شوند. واژگانی مانند «دراز»، «بلند»، «رشید» اگرچه در ظاهر هم‌معنا به‌نظر می‌رسند ولی به لحاظ معنایی متفاوت هستند. فرد باید بداند هر یک را در چه بافتی و کجا به‌کار ببرد و کلمات مترادف صد در صد وجود ندارد.

٤. توانش راهبردی[7]: این توانش به راهبردهایی که افراد برای شروع، پایان، ادامه، ترمیم و تغییر جهت ارتباط به‌کار می‌گیرند، اشاره دارد. به‌عنوان نمونه، افراد در هنگام برقراری ارتباط ممکن است موردی را فراموش کنند و در این هنگام از

1. Canal & Swain
2. grammatical competence
3. discourse competence
4. cohesion
5. sociolinguistic competence
6. context
7. strategic competence

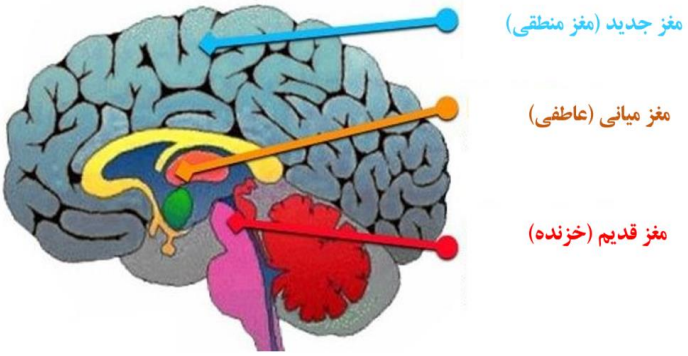
راهبردها مدد می‌گیرند. به‌کاربردن عباراتی مانند «داشتم می‌گفتم»، «همان‌طور که خودت می‌دانی» و غیره از جمله راهبردهایی هستند که گوینده ممکن است با به‌کار بردن آن‌ها قصد خریدن زمان و فرصت برای خود داشته باشد تا مطلبی را که فراموش کرده راحت‌تر به یاد بیاورد.

لازم به ذکر است پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان (۱۳۹۸) با توجه به اهمیت توانش ارتباطی، بُعد دیگری به نام توانش هیجان‌حسی[1] را معرفی کرده و معتقدند افراد افزون بر چهار بُعد عنوان‌شده در نظریهٔ کنل و سواین (۱۹۸۰)، باید از لحاظ حسی و هیجانی نیز به مخاطب توجه کنند تا ارتباط به بهترین شیوهٔ ممکن صورت گیرد. بر این اساس، هرچه شکاف کمتری به لحاظ حسی و هیجانی میان گوینده و مخاطب برقرار باشد، درک مشترک از موضوع شکل می‌گیرد و میزان یادگیری و فهم افزایش می‌یابد. بنابراین، از آن‌جاکه در نظریهٔ توانش ارتباطی تنها برقراری ارتباط و رسیدن به خواسته‌ها و اهداف شخصی در مکالمه مهم است، می‌توان توانش درمان زبانی[2] (زبان برای زندگی بهتر) را نیز در تکمیل توانش‌های اشاره شده برای برقراری ارتباط مؤثر معرفی نمود. در این مفهوم، زبان متغیر وابسته نیست بلکه متغیر مستقل است که می‌تواند خود منشأ تغییرات باشد. بر این اساس، نگارندگان براساس ساختار مغز و زبان (زبامغز[3])،چهار مفهوم زبافکر (شناخت و تفکر در زبان)[4]، زباهیجان (هیجان در زبان) [5]، زباهنگ (فرهنگ در زبان)[6] و زباحواس[7] (حواس در زبان) را مطرح می‌کنند و به نقش آن‌ها در برقراری ارتباط مؤثر می‌پردازند. برای تفهیم بیشتر این مطالب ابتدا در زیر به تئوری مغزهای سه‌گانه[8] پرداخته می‌شود.

1. emo-sensory competence
2. linguo-therapeutic competence
3. brainling
4. cogling
5. emoling
6. cultuling
7. sensoling
8. triune brain

۳. نظریهٔ مغزهای سه‌گانه

براساس نظریهٔ مغزهای سه‌گانه (سه مغز در یک مغز) مک‌لین[1] (۱۹۷۸)، مغز انسان از سه ساختار به‌هم‌پیوسته شامل مغز خزنده[2]، مغز لیمبیک[3] و مغز کورتکس/نئوکورتکس[4] تشکیل شده است که این ساختارها بر هم اثرگذارند و تشکیل یک کل را می‌دهند. این ساختار در شکل ۱ قابل مشاهده است:



شکل ۱. مغزهای سه‌گانه (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸، ص. ۲۰۷)

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، پایین‌ترین و قدیمی‌ترین قسمت مغز (ساقهٔ مغز)، مغز خزنده یا مغز پسین[5] (مغز قدیم) است که بیشتر حواس ساده مانند درد، لذت و غیره را شامل می‌شود و میان انسان و سایر موجودات مشترک است. اطلاعاتی که از نخاع می‌آید، ابتدا وارد این قسمت می‌شود و مخصوص تحلیل حواس است. شایان ذکر است این مغز فاقد لذت احساسی است، رفتارهای کلیشه‌ای بر پایهٔ یادگیری‌ها را برعهده دارد و مسئول اعمال غریزی است. مغز لیمبیک، قسمت میانی مغز است و بین انسان و پستانداران مشترک است. این مغز مسئول احساسات و عواطف است و به‌طور کلی وظیفهٔ تبدیل حس به احساس به کمک حافظه را برعهده

1. MacLean
2. reptilian brain
3. limbic brain
4. neocortex brain
5. posterior brain

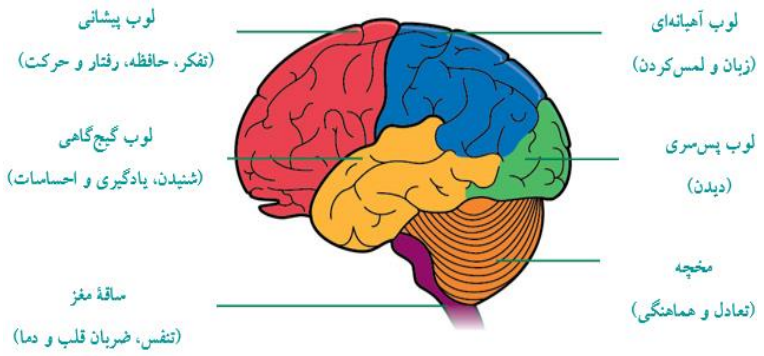
دارد. تکامل‌یافته‌ترین لایهٔ مغز که فقط مختص انسان است، قشر جدید مخ یا *نئوکورتکس*[1] (مغز جدید) نام دارد که تفکر انتزاعی، برقراری ارتباط کلامی و زبان، استدلال و حل مسئله و فرایند یادگیری پیچیده برعهدهٔ آن است (مک‌لین، ۱۹۸۷؛ نقل در پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸).

براساس ساختار مغزهای سه‌گانه، زبافکر مربوط به قسمت نئوکورتکس، زباهیجان و زباهنگ مربوط به قسمت لیمبیک و زباحواس مربوط به قسمت مغز خزنده می‌باشند. بنابراین زبان و چگونگی برقراری ارتباط با دیگران می‌تواند از جانب این چهار بُعد بررسی شود. افزون بر مغزهای سه‌گانه، آشنایی با لوب‌های مغز[2] و کارکرد آن‌ها نیز در برقراری ارتباط مؤثر کمک‌کننده است که در ادامه بدان‌ها پرداخته می‌شود.

٤. لوب‌های مغز و کارکردهای آن

مغز شامل قسمت‌هایی است که هر یک دارای کارکرد مشخصی هستند. ابتدا مغز به دو لایهٔ فوقانی[3] و تحتانی[4] تقسیم می‌شود که به‌نظر می‌رسد لایهٔ فوقانی برای انجام کارهایی مانند ثبت نوار مغزی قابل دسترس‌تر است و با این قسمت می‌توان فعل و انفعالاتی که بر روی کورتکس اتفاق می‌افتد را اندازه‌گیری کرد. قسمت تحتانی مغز لایه‌های خاکستری مغز است که غیرقابل دسترس‌تر به‌نظر می‌رسد. پس از آن می‌توان مغز را به چهار لوب (قسمت) پیشانی[5]، لوب آهیانه‌ای[6]، لوب پس سری[7] و لوب گیج‌گاهی[8] تقسیم کرد که همراه با کارکردهای آنان در شکل ۲ قابل مشاهده است (اوروال[9]، ۲۰۰۹).

1. neocortex
2. lobes of brain
3. cortical
4. subcortical
5. frontal lobe (PFC)
6. parietal lobe
7. occipital lobe
8. temporal lobe
9. Overwalle



شکل ۲. لوب‌های مغز و کارکردها[1]

همان‌گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، قسمت جلوی مغز (پیشانی)، مربوط به تفکر، حافظه، رفتار (تصمیم‌گیری) و حرکت است و تجزیه و تحلیل در آن اتفاق می‌افتد. قسمت مرکزی سر مربوط به زبان، لمس‌کردن و انجام‌دادن است. بخش دیداری انسان (رصدکردن و دیدن تجربیات گذشته) مربوط به قسمت پشت مغز است و قسمت کناری سر که نزدیک گوش‌هاست، بخش مربوط به شنیداری، یادگیری و احساسات (دریافت‌کردن) است (اوروال، ۲۰۰۹) بنابراین، هنگامی که فرد کلمه‌ای را در متنی می‌بیند، آن کلمه نخست به بخش دیداری (قسمت پشت مغز) می‌رود و در زیر این قسمت بخش هیجانات قرار گرفته است. در آنجا مغز جستجو می‌کند که آیا آن کلمه را پیش از این دیده یا ندیده است و آن کلمه دارای چه معنایی‌ست. سپس، کلمهٔ مورد نظر برای تجزیه و تحلیل به قسمت پیشانی مغز می‌رود و آن کلمه و معنایش در بافت بررسی می‌شود. در پایان به بخش فوقانی مغز برای انجام دادن (به‌عنوان مثال نوشتن) می‌رود.

۵. معرفی الگوی زبامغز

همان‌گونه که اشاره شد، براساس ساختار مغز، مغز انسان شامل سه قسمت اصلی و حداقل چهار لوب است که برطبق این دسته‌بندی پیش‌قدم (۲۰۲۰، ص، ۱۰۱)

1. http://www.macmillan.org.uk/_images/Brain-lobes-functions-labelled_tcm9-155258jpg

الگـویی بـه نـام زبـامغز را مطـرح نمـوده اسـت. وی معتقـد اسـت «در زبان‌شناسـی اصـولاً زبـان را از منـاظر مختلـف کـه عمومـاً از جـزء بـه کـل اسـت (واج‌شناسـی[1]، سـاخت‌واژه[2]، نحـو[3]، معناشناسـی[4]، کاربردشناسـی[5]، تحلیـل گفتمـان[6] و غیـره) بررسـی می‌کننـد»، امـا الگوی زبامغز اشاره بـه نمـود زبـان در مغـز دارد و اینکـه زبـان در مغـز چگونـه تجلـی پیـدا می‌کند. بـه‌عبارت دیگـر، افـراد در صـحبت‌کردن خـود می‌تواننـد از کـل کارکردهـای مغـز و ساختار مربـوط بـه آن اسـتفاده کننـد تـا بتواننـد ارتبـاط خـوبی را بـا مخاطـب برقـرار کننـد. بنـابراین، در ایـن الگـو بـا توجـه بـه اهمیـت‌دادن بـه مبـاحثی ماننـد زبـان و تفکـر، زبـان و هیجـان، زبـان و حـواس، زبـان و فرهنـگ و جایگـاه هـر یـک از آنـان در سـاختار مغـز مفـاهیمی ماننـد زبـافکر (نمـود فکـر در زبـان)، زباهیجـان (نمـود هیجـان در زبـان)، زبـاحواس (نمـود حـواس در زبـان) و زباهنـگ (نمـود فرهنـگ در زبـان) مطـرح می‌شـوند که در شکل ۳ قابل مشاهده هستند:

شکل ۳. الگوی زبامغز و زیرمجموعه‌های آن

1. phonology
2. morphology
3. syntax
4. semantics
5. pragmatics
6. discourse analysis

پیش‌قدم (۲۰۲۰، ص. ۱۰۱) معتقد است «براساس الگوی زبامغز می‌توان کارکردهای کلانِ مغز را در زبان جستجو کرد و تصویر متفاوت و منسجمی از زبان را ارائه داد». در ادامه به تعریف هر یک از زیرمجموعه‌های الگوی زبامغز و کارکرد آن‌ها در برقراری ارتباط مؤثر پرداخته می‌شود:

زبافکر (فکر در زبان): به این موضوع اشاره دارد که انتخاب واژگان و آرایش زبانی گوناگون، فکر متفاوت تولید می‌کند. در حقیقت وسعت نگاه آدمی در حجم و ترکیب واژگان اوست و هر ترکیب و انتخاب واژگانی تأثیری متفاوت بر افراد دارد و آنان باید بازی این ترکیب را برای برقراری ارتباط مؤثر بدانند. به‌عنوان نمونه، دو واژهٔ «عقل» و «کل» هر دو به‌تنهایی واژگانی با بار معنایی مثبت هستند که در ترکیب واژگانی «عقل کل» بار معنایی منفی پیدا می‌کنند. استفاده از جملهٔ «من فردا با حاج‌خانوم می‌آیم» به‌جای جملهٔ «من فردا با همسرم می‌آیم» می‌تواند نشان‌دهندهٔ میزان مذهبی بودن فرد باشد که ترجیح داده است به‌جای واژهٔ «همسر» از واژهٔ «حاج‌خانوم» استفاده کند تا این بار معنایی را به مخاطب نیز منتقل سازد. بنابراین، با ترکیب و ترتیب واژگانی متفاوت می‌توان تأثیر گوناگونی ایجاد کرد و از قبال آن می‌توان ذهن افراد را نیز خواند. در این راستا، فکرشناسی در روابط از اهمیت بسیار زیادی برخوردار است و اگر زبافکر درست تشخیص داده نشود، ارتباط مؤثری برقرار نمی‌شود. این مبحث همانند بحث نظریهٔ ذهن[1] در روان‌شناسی است. براساس این نظریه، صورت‌های گوناگون ادراک اجتماعی و هیجانی که به شناخت افراد نیز مربوط هستند، نقش مهمی در رشد اجتماعی آنان دارند (کارپیندال و لویس[2]، ۲۰۰۶). بنابراین، نظریهٔ ذهن درک حالات ذهنی، هیجانات، باورها، تمایلات، نیات و سایر تجربیات درونی خود و دیگران است و از طریق رفتار انسان نشان داده می‌شود (پیش‌قدم، طباطبائیان و ابراهیمی، زیرچاپ). بر این اساس، افراد می‌توانند محتویات

1. theory of mind (TOM)
2. Carpendale & Lewis

ذهن و هیجانات خود و دیگران را بفهمند و در مغز قسمتی وجود دارد که مربوط به قصد و نیت‌خوانی فرد و دیگران است (محمدزاده و خرمی بنادکی، ۱۳۹٤).

پرواضح است که با صحبت از «فکر»، ذهن به‌سمت فیلسوفانی مانند دکارت[1] (۱٦۳۷) و جملهٔ معروف وی «من فکر می‌کنم، پس هستم»[2] می‌رود. در این جمله «من» مساوی با «تفکر» است و فردی که تفکر کند، انسان محسوب می‌شود. یعنی فکر فرد و دیگران مهم است و برای برقراری ارتباط مؤثر باید به‌دنبال تغییر نگرش و فکر دیگران بود. بنابراین، «تفکر» برابر با «انسانیت» است و بیانگر حالات ذهنی و اعمال فرد است که اساس ادراک و یادگیری وی را شکل می‌دهد. حال سؤال اینجاست «افراد چگونه فکر می‌کنند؟» و این سؤال به ویگوتسکی[3] (۱۹۷٦، ۱۹۷۸) روان‌شناس روس بر می‌گردد که تفکر را همگام و همسو با تولید زبان می‌دانست. وی با مطرح‌کردن نظریهٔ واسطه[4] (۱۹۷۸) و اهمیت چگونگی تفکر، معتقد است چنانچه فرهنگ به‌مثابهٔ رفتار اجتماعی[5] در نظر گرفته شود، باور جمعی و مشترک افراد بر آن تأثیر زیادی می‌گذارد. بنابراین، ارتباط زیادی میان فرهنگ جامعهٔ زبانی و تفکرات افراد آن جامعه وجود دارد. در نظریهٔ واسطهٔ او، ابزاری[6] وجود دارد که فرایندهای سطح پایین ذهن[7] مانند لمس‌کردن و احساسات را به فرایندهای عالی و سطح بالای ذهن[8] مانند هوش، خلاقیت و غیره مرتبط می‌سازد و فرایند تفکر اتفاق می‌افتد. وی این ابزار و واسطه را «زبان» می‌داند. از نظر او، زبان ابزاری برای تفکر است و اگر زبان نباشد، تفکر پیچیده نخواهد بود. به‌عنوان نمونه، واژگانی که یک متخصص مغز و اعصاب از واژهٔ «سر» در ذهن خود دارد ممکن است چند صد برابر واژگان یک فرد عادی باشد؛ زیرا ابزار زبانی و واژگانی‌اش مرتبط با حرفهٔ اوست.

1. Descartes
2. I think, therefore I am
3.Vygotsky
4. mediation theory
5. social behavior
6. tools mediation
7. lower-order processes
8. higher-order processes

بنابراین، زبان ابزاری است که به فرد کمک می‌کند بهتر بیندیشد. در نظر ویگوتسکی، چنانچه فرد واژه نداشته باشد تفکر نیز ندارد و اگر تفکر نداشته باشد، انسان نیست. در واقع واژگان به تحلیل جهان فرد و تفکر او کمک می‌کند و از اهمیت زیادی برخوردار است.

افزون بر موارد اشاره‌شده، چگونگی انتقال تفکر نیز از اهمیت زیادی برخوردار است. آستن[1] (۱۹۷۵) در نظریهٔ کنش گفتاری[2]، معتقد است براساس کارهای گوناگونی که فرد می‌تواند با کلمات انجام دهد، تحلیل‌های متفاوتی از آن‌ها می‌توان ارائه داد و در حقیقت فیلسوفان بر این عقیده بوده‌اند که زبان به‌کار گرفته می‌شود تا جهان را بازنمایی کند (زرقانی و اخلاقی، ۱۳۹۱). بر این اساس وی معتقد است گوینده با به‌زبان‌آوردن جملات کار انجام می‌دهد. از این رو، او سه سطح متفاوت کنش بیانی[3]، کنش منظوری[4] و کنش تأثیری[5] را مطرح می‌کند و اذعان دارد هر گفته‌ای این سه کنش را در بردارد. منظور از کنش بیانی، معنی تحت‌اللفظی است و به عباراتی اشاره دارد که معنا و مصداق دارند. کنش منظوری، قصد و نیت گوینده از کلام را مدنظر قرار می‌دهد و کنش تأثیری به اثری که جمله بر روی مخاطب می‌گذارد، توجه دارد. به‌عنوان نمونه، مادری به دخترش به یک‌باره می‌گوید: «سوسک»!. منظور از گفتن این واژه این است که «سوسک را بکش». اما دخترش با شنیدن این واژه فریاد می‌کشد و فرار می‌کند. کنش بیانی این جمله یعنی «اینجا سوسک وجود دارد» اما منظور مادر از گفتن این عبارت کشتن سوسک بوده است نه خبر دادن در مورد اینکه سوسک وجود دارد. تأثیری که این جمله بر روی دختر گذاشته نیز فرار بوده است نه کشتن سوسک؛ بنابراین، مادر به مقصود خود دست نیافته است. لازم به ذکر است بیشتر سوءتفاهمات از این امر ناشی می‌شود که فکر فرد چیز دیگری است و با کلمات فکر خود را منتقل می‌کند، اما تأثیری که از

1. Austin
2. speech act theory
3. locutionary act
4. illocutionary act
5. perlocutionary act

مخاطب انتظار دارد ممکن است رخ ندهد. در واقع می‌توان گفت پشت هر زبان فکری است که گوینده به تأثیری که مدنظر دارد دست نمی‌یابد و ممکن است با سوءتفاهمات ایجادشده جملات حتی تأثیر منفی و بالعکس بر روی مخاطب داشته باشد.

افزون بر منظور و تأثیر، می‌توان مفهومی به‌نام «پساتأثیر»[1] را نیز مطرح کرد. در این مفهوم تأثیر بلندمدت و توجه به «دیگری» مهم است. اینکه فرد فکر کند عواقب و تأثیر کلام او پس از گفتن چه بوده است که گاهی می‌تواند نشان‌دهندهٔ این باشد که زبافکر درست منتقل نشده است. چنانچه بخواهیم پساتأثیر را با تأثیر موردنظر آستن مقایسه کنیم، می‌توان گفت فرد در کنش گفتاری فقط به رسیدن به خواسته می‌اندیشد و تأثیر مدنظر وی از نوع کوتاه‌مدت است یعنی در آن لحظه ممکن است محقق شود یا خیر. در جملهٔ فوق کشتن سوسک مدنظر بوده که محقق نشده است. حال در آن لحظه ممکن است مادر خود برای کشتن سوسک اقدام کرده باشد اما در حین رفتن پایش لیز خورده و بر زمین خورده است. به‌لحاظ پساتأثیر در چنین لحظه‌ای دختر به دیگری که همان مادرش است می‌اندیشد و خود را سرزنش می‌کند که کاش به‌جای فرار کردن خودش برای کشتن سوسک اقدام کرده بود تا پای مادرش نمی‌شکست و همان‌گونه که مشاهده می‌شود تأثیر رفتار فرد بلندمدت است و وی دربارهٔ عملکرد خود بیشتر می‌اندیشد. این تفکر بیشتر در مورد عملکرد سبب می‌شود حال فرد خوب یا بد شود و وی رفتار خود را برحسب آن تغییر دهد. بنابراین، به تغییر رفتار نیز منجر می‌شود. به‌صورت کلی، در کنش تأثیری، رسیدن به خواسته در کوتاه‌مدت و در لحظه مدنظر است اما در پساتأثیر فرد به تأثیر عملکرد در بلندمدت می‌پردازد و فرد دیگری را نیز در نظر می‌گیرد. در واقع، زبافکر، تعامل بین «خود» و «دیگری» است که اگر میان آن‌ها تعادل برقرار باشد، ارتباط مؤثر شکل می‌گیرد و اگر این تعادل شکل نگیرد فرد به هدف خود در مکالمه دست نمی‌یابد.

1. postlocution

زباهیجـــان (هیجـان پشـت عبـارات زبـانی): فیربـک[1] بـا گفـتن جملـهٔ «مـن احسـاس مـی‌کنم، پـس هسـتم»[2] برخلـاف دکـارت (۱۹٦۳) کـه بـودن انسـان را منـوط بـه تفکـر می‌داند، معتقد است که انسـان می‌توانـد بـدون فکـر غـذا بخـورد، امـا نمی‌توانـد بـدون غـذا خوردن فکر کند. یعنـی اگـر انسـان غـذا نخـورد فکـری وجـود نـدارد. بـر ایـن اسـاس، وی معتقـد اسـت همـهٔ مسـائل زنـدگی انسـان تفکـر نیسـت و عـواملی ماننـد احساسـات و هیجانـات نیـز در زنـدگی او نقـش پررنگـی دارنـد. داماسـیو[3] (۱۹۹٤، ۲۰۰۱) نیـز بـر ایـن امر صحه می‌گذارد و بـا مـرتبط دانسـتن مغـز و اراده معتقـد اسـت عواطـف و هیجانـات بـر تصـمیمات افـراد تـأثیر زیـادی می‌گذارنـد. یعنـی انسـان‌ها ماشـین‌هـای فکـری نیسـتند کـه احسـاس نیـز دارنـد بلکـه آن‌هـا را می‌تـوان ماننـد ماشـین‌های عـاطفی دانسـت کـه دارای تفکر نیز هستند. او بر ایـن بـاور اسـت کـه عاطفـه بخـش مجزایـی از مغـز انسـان یـا خـرد او نیسـت بلکـه سـطحی پـایین‌تر از خـرد انسـانی اسـت کـه جایگـاهش در مغـز اسـت و بـدون عاطفـه، خـرد در تصـمیم‌گیری‌هـایش دچـار مشـکلات عدیـده‌ای می‌شـود. بنـابراین، اگر فرد بخواهد فکـرش خـوب کـار کنـد حتمـاً بایـد ایـن تفکـر همـراه بـا هیجـان باشـد و فردی می‌تواند خوب تصمیم بگیرد کـه هیجـان نیـز چاشـنی تفکـر وی باشـد. البتـه لـازم بـه ذکـر اسـت ایـن گفتـه برخلـاف نظـر دکـارت (۱۹٦۳) اسـت کـه معتقـد بـود بـرای پررنـگ‌کردن تفکـر بایـد هیجانـات را نادیـده گرفـت. بایـد توجـه داشـت بـرای برقـراری ارتبـاط مـؤثر نمی‌تـوان میـان دوگانـهٔ هیجـان و تفکـر خـط کشـید و ایـن دو را از یکـدیگر جدا کرد و می‌تـوان بـر ایـن اعتقـاد بـود کـه بـا کمرنگ‌شـدن میـزان هیجـان می‌تـوان شـاهد سقوط تفکر نیز بود.

بـا توجـه بـه مـواردی کـه ذکـر شـد، مفهـوم زباهیجـان نخسـتین‌بار توسـط (پیش‌قـدم و ابراهیمـی، زیرچـاپ) مطـرح شـده اسـت و بدین‌معناسـت کـه در زبـانی کـه فـرد اسـتفاده می‌کنـد، هیجـان وجـود دارد (مثبـت یـا منفـی). منظـور از هیجـان در اینجـا لزومـاً واژه نیست. منظور از هیجـان ایـن اسـت کـه عبـارت می‌توانـد در بافـت هیجـان مثبـت یـا منفـی

1. Feuerbach
2. I feel, therefore I am (Sentio, ergo, sum)
3. Damasio

ایجاد کند و براساس آن فضا می‌تواند باز یا بسته شود و حال افراد خوب یا بد شود. در واقع، هنگامی که هیجان وارد یک مکالمه می‌شود، گفتمان را به‌سمت نظام عاطفی سوق می‌دهد و یکی از وجوه این نظام عاطفی، قبض (فشاره) و بسط (گستره) گفتمان است (شعیری، ۱۳۸۵). نکتهٔ قابل توجه این است که چنانچه در مکالمه‌ای قبض گفتمانی بیشتر باشد، هیجانات و حس و ادراک آن بیشتر است و در مقابل گسترهٔ بسیار بالا باعث گشایش در سخن می‌شود (پیش‌قدم، ابراهیمی، شعیری و درخشان، زیرچاپ).

از این منظر دو نوع هیجان خودکار (درونی)[1] و هیجان فکری (بیرونی)[2] وجود دارد که افراد آنان را به‌مرور زمان و از محیط بیرون آموخته‌اند و نقش این دو در مکالمه قابل توجه است. در هیجانات خودکار/درونی، هیجان در ذات وجود دارد و اتوماتیک اتفاق می‌افتد مانند درد که در ذات خود هیجان منفی ایجاد می‌کند و ناخودآگاه و خودکار اتفاق می‌افتد. هیجانات فکری/بیرونی مانند کمک‌کردن کمی فکر نیاز دارد و به‌مرور زمان از محیط بیرون به‌دست آمده است. بنابراین، این نوع هیجان می‌تواند به دو دستهٔ میان‌فردی و میان‌فرهنگی تقسیم شود:

هیجان فکری/بیرونی میان‌فرهنگی: هیجانات از فرهنگی به فرهنگ دیگر می‌توانند برای واژگان متفاوت باشند و واژگان متفاوت در فرهنگ‌های گوناگون می‌توانند تولید هیجانات متفاوت نمایند. به‌عنوان نمونه، در فرهنگی «سگ» نجس است و هیجانی که برای اغلب مردم در آن فرهنگ ایجاد می‌کند، از نوع منفی است. در فرهنگی دیگر، سگ عضو خانواده محسوب می‌شود و حتی ممکن است به او کتاب نیز تقدیم شود. در واقع در این فرهنگ، سگ همنشین آدمی در نظر گرفته می‌شود و هیجان نسبت به آن نیز از نوع مثبت است. یا در فرهنگ غربی «جغد» نماد خرد، دانایی و عقلانیت است، اما در فرهنگ ایرانی این پرنده شوم و نحس است و هیجان

1. automatic emotion
2. deliberative emotion

منفـی تولیـد می‌کنـد. پـس بایـد دقـت کـرد کلمـاتی کـه در مکالمـات اسـتفاده مـی‌شـوند به‌لحاظ این دسته‌بندی نیز تأثیرات و هیجانات متفاوتی در افراد ایجاد می‌کنند.

هیجـان فکری/بیرونـی میـان‌فردی: هیجانـات از فـردی بـه فـرد دیگـر می‌توانـد متفـاوت باشد. به‌عنوان نمونـه، فـردی ممکـن اسـت «میگـو» دوسـت نداشـته باشـد و بـا شـنیدن ایـن واژه هیجان منفی به او دسـت می‌دهـد و در مقابـل فـردی دیگـر ممکـن اسـت غـذای مـورد علاقه‌اش میگو باشد و بـا شـنیدن نـام آن هیجـان مثبتـی بـه او دسـت بدهـد. بنـابراین، افـراد متفـاوت بسـته بـه هیجانـات گونـاگون نسـبت بـه واژگـان، بـار هیجـانی متفـاوتی را تجربـه می‌کننـد و تفکـر متفـاوتی نسـبت بـه آن‌هـا دارنـد. بـر ایـن اسـاس، هیجانـات نسـبت بـه واژگـان مطلـق نیسـتند و نسـبی می‌باشـند. بـه‌عنوان نمونـه، فـردی ممکـن اسـت بـا اتفـاق طلاق زنـدگی‌اش اوج گرفتـه و در مسـیر بهتـری پـیش بـرود و فـردی ممکـن اسـت بـا ایـن اتفـاق زنـدگی‌اش دگرگـون شـود و سرنوشـت بـدتری بـرای او رقـم بخـورد. بنـابراین، همان‌گونـه کـه مشـاهده می‌شـود خـود واژهٔ «طلـاق» اگرچـه دارای هیجـان منفـی اسـت، برای فـرد اول ممکـن اسـت تولیـد هیجـان مثبتـی کنـد. نسـبیت را می‌تـوان نسـبت بـه ایـن واژه در دو بافت متفاوت مشاهده کرد.

بـر ایـن اسـاس، از آنجـایی کـه میـان جهـان واژه، جهـان بیـرون و جهـان درون مغـز ارتبـاط وجـود دارد (اوسـیچرو[1]، ۲۰۱۸)، نمی‌تـوان قـدرت واژگـان و تـأثیراتی کـه بـر افـراد می‌گـذارد را کـم‌اهمیـت به‌شـمار آورد. بـدین‌معنا کـه واژه مـی‌توانـد بـا درگیرکـردن قسـمت‌هـای مـرتبط مغـز، جهـان بیـرون فـرد را متفـاوت کنـد کـه ایـن خـود نشـان‌دهنـدهٔ قـدرت و اهمیـت مراقبـت از واژگـان، تصـورات و تفکـرات اسـت (پیش‌قـدم، ابراهیمـی و طباطبائیـان، ۱۳۹۸). بایـد توجـه داشـت کـه اسـتفاده از واژگـان مثبـت منجـر بـه ترشـح هورمون‌هـای مثبـت و شـادی‌آور ماننـد دوپـامین[2]، سـروتونین[3]، اکسی‌توسـین[4] و غیـره در مغـز می‌شـود و در مقابـل اسـتفاده از واژگـان منفـی و غم‌انگیـز تولیـد هورمون‌هـای منفـی

1. Ó Siochrú
2. dopamine
3. serotonin
4. oxytocin

مانند کورتیزول[1] می‌کند و با تولید استرس و اضطراب فرد نمی‌تواند تمرکز چندانی داشته باشد (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹؛ طباطبائی‌فارانی، پیش‌قدم و مقیمی، ۱۳۹۸). جملاتی مانند «خوبی؟»، «ادامه بدم؟»، «می‌خوای بعد حرف بزنیم؟»، «آقا خوشحال شدم»، «فکر کنم امروز تو مود نیستی» و غیره از مصادیق توجه هیجانی در زبان هستند که گوینده با آوردن آنان نشان می‌دهد که به حس و هیجان مخاطب خود توجه می‌کند.

در بافتی دیگر، فردی فوت می‌کند و دیگران به اقوام متوفی تسلیت می‌گویند. چنانچه تسلیت را به‌معنای تسلی‌دادن در نظر بگیریم، پس حال فرد باید با این تسلی‌دادن مساعد شود. اما عباراتی که افراد در این بافت استفاده می‌کنند ممکن است متفاوت باشد. برخی می‌گویند «خداوند او را رحمت کند، انسان خوبی بود. جایش در بهشت است» و برخی می‌گویند «زود بود، حیف شد، خیلی جوان بود». چنانچه خانواده متوفی این دو جمله را بشنوند، هیجانات متفاوتی را تجربه خواهند کرد. در اولی ممکن است با شنیدن عباراتی مانند «انسان خوب»، «بهشت» و غیره هیجان آنان از نوع مثبت باشد اما در بافت دوم با شنیدن عباراتی مانند «حیف‌شدن»، «زود فوت کردن» و غیره هیجان منفی را تجربه می‌کنند و داغ آنان تازه خواهد شد. بنابراین، با عبارات زبانی می‌توان هیجان مثبت یا منفی در افراد تولید کرد و نیاز است هیجان‌شناسی کرد و هیجان پشت این عبارات را شناسایی نمود. لازم به ذکر است ادبیات ایران و ضرب‌المثل‌ها از این باب قابلیت بسیاری دارد. می‌توان دید کدام‌یک از ضرب‌المثل‌ها حال افراد را خوب می‌کند و در آن‌ها هیجان مثبتی تولید می‌کند. از همان‌ها می‌توان در مکالمه استفاده کرد و حال افراد را خوب کرد. باید توجه داشت که بازی زبانی، بازی هیجانی است و بازی هیجانی بازی تفکر و اندیشه است تا افرادی زندگی سالمی را تجربه کنند. زباهیجان‌ها در ارتباط از چنان اهمیتی برخوردارند که بر درک و شناخت افراد نسبت به یک پدیده، مفهوم‌سازی[3] و تفسیر فرهنگی آنان تأثیرگذارند. یعنی هیجانات واژگان به شناخت انسان جهت می‌دهند و

1. cortisol

نمی‌توان در بررسی زبان افراد جامعه و تعاملات آنان نقش روان‌شناختی هیجانات را نادیده گرفت (پیش‌قدم، ابراهیمی، شعیری و درخشان، زیرچاپ).

زباهنگ (فرهنگ مستتر در زبان): به «ساختارها و عباراتی از زبان اشاره دارد که نما و شمای فرهنگی یک قوم را نشان می‌دهند و دربردارندهٔ رابطهٔ دوسویه میان زبان و فرهنگ‌اند. یعنی زبان می‌تواند نمایانگر فرهنگ یک جامعه باشد» (پیش‌قدم، ۱۳۹۱، ص. ٤٧)، بدان‌معنا که از دل صحبت‌کردن افراد می‌توان به فرهنگ جامعهٔ آن‌ها نیز پی برد و از طریق بررسی قطعات زبانی حامل اطلاعات فرهنگی جامعه، فرهنگ حاکم بر آن جامعه و تفکر آنان را نیز به‌خوبی تبیین کرد. پژوهشگران بسیاری نیز پیرو رابطهٔ میان زبان و فرهنگ، فرضیه‌های متعددی مطرح کرده‌اند که از چالش‌برانگیزترینِ آن‌ها می‌توان به فرضیهٔ سپیر–ورف[1] (١٩٥٦) (نقل در یی، ژانگ و نیسبت[2]، ٢٠٠٤) اشاره کرد. آنان اذعان دارند رابطهٔ تنگانگی میان زبان و فرهنگ هر ملت وجود دارد و فرهنگ از طریق زبان بر طرز فکر افراد نیز اثر می‌گذارد. افزون بر این، زبان بر شکل‌گیری رفتار افراد نیز تأثیرگذار است و برای شناخت عادات و فرهنگ مردم جامعه می‌توان به واکاوی زبان آن‌ها پرداخت (لیکاف[3]، ١٩٨٧).

داوکینز[4] (١٩٧٦) در کتاب *ژن خودخواه*[5] با عنوان‌کردن مفهوم میم فرهنگی[6] بر این باور است که از طریق بررسی آنان به‌عنوان خرده‌فرهنگ، می‌توان جریان و رفتار را در جامعه بررسی کرد؛ زیرا آنان واحدی بنیادی از نظرات، نمادها و کنش‌های فرهنگی هستند که از طریق گفتار، نوشتار، رفتار و آداب رسوم می‌توانند از شخصی به شخص دیگر انتقال یابند و یکی از مسیرهای این انتقال «زبان» است (پیش‌قدم، ابراهیمی، ناجی‌میدانی و درخشان، زیرچاپ). به‌طور کلی می‌توان گفت هنجارها، باورها و رفتارهای متداول در یک فرهنگ براساس میم‌های فرهنگی آن شکل

1. Sapir-Whorf
2. Ji, Zhang, & Nisbett
3. Lakoff
4. Dawkins
5. selfish gene
6. cultural meme

می‌گیرد که همچون ژنی قابل انتقال از نسلی به نسل دیگر می‌رود و تأثیر زیادی در سرنوشت افراد دارد. یعنی میم‌ها را می‌توان کدهای رفتاری[1] دانست که فرهنگ افراد را توضیح می‌دهند (داوکینز، ۱۹۸۹). در این میان چنانچه این کدهای رفتاری خوب باشند، افراد سلامت اجتماعی و روانی خواهند داشت و شاهد به‌فرهنگی[2] خواهیم بود و چنانچه کدهای رفتاری، نادرست و نابهنجار باشند، افراد آن جامعه از سلامت روان کمتری برخوردار هستند که این امر در طول زمان با سرایت به همهٔ مجموعه‌های فرهنگی و انسانی، باعث کندی روند توسعهٔ بشری می‌شود (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). گلتن[3] در سال ۱۸۸۳ مفهوم به‌نژادی[4] را مطرح کرد و در کتاب *نبوغ وراثتی*[5] (۱۸۶۹) عنوان کرد هوش ارثی است و از والد یا پدر به فرزند منتقل می‌شود. او معتقد بود با به‌نژادی و اصلاح نژاد انسان، نسل‌های آتی بهبود و سرمایه‌های ژنتیکی یک نژاد افزایش می‌یابند. چنانچه به این دو مفهوم اعتقاد داشته باشیم، به‌زبانی و به‌فرهنگی نیز امکان‌پذیر است و افراد با شناسایی ژن‌های معیوب و جایگزینی آن‌ها با ژن‌های سالم می‌توانند در راستای تعالی فرهنگی، رفتاری و زبانی گام بردارند و جامعهٔ سالم ایجاد کنند (پیش‌قدم و ابراهیمی، زیرچاپ؛ پیش‌قدم، ابراهیمی و درخشان، زیرچاپ).

همان‌گونه که با مطرح‌کردن رابطهٔ زبان و فرهنگ، فرضیهٔ نسبیت زبانی[6] سپیر–ورف (۱۹۵۶) به ذهن خطور می‌کند، می‌توان قائل به وجود نسبیت فرهنگی[7] نیز بود. بر این اساس، می‌توان گفت هر کشوری فرهنگ خاص خود را داراست که بر رفتارهای آنان (اعم از زبانی و غیرزبانی) تأثیر می‌گذارد و باید به این فرهنگ در هر کشوری احترام گذاشت. به‌عنوان نمونه، زبان فارسی زبانی سیّال و انعطاف‌پذیر است و اجازهٔ حذف ضمیر اول شخص و حذف نوبت‌گیری در کلام را می‌دهد. بنابراین، در فرهنگ ایرانی زباهنگ فردیت‌پرهیزی وجود دارد و فاعل در زبان فارسی قابل

1. behavioral codes
2. eucultuling
3. Galton
4. eugenics
5. hereditary genius
6. language relativism
7. cultural relativism

حذف است در صورتی که در زبان انگلیسی وجود فاعل الزامی است. در زبان فارسی جملهٔ «من غذا را خوردم= غذا را خوردم» اما در زبان انگلیسی چنانچه فاعل I از جملهٔ I ate معادل انگلیسی «من خوردم» حذف شود، جملهٔ خبری تبدیل به جملهٔ امری خواهد شد و این زبان اجازهٔ حذف فاعل را نمی‌دهد و جزو زبان‌های ضمیرانداز[1] محسوب نمی‌شود. در حقیقت، زباهنگ فردیت‌پرهیزی در جامعهٔ ایرانی نشان‌دهندهٔ فرهنگ جمع‌گرایی[2] است و بر ارتباط‌محوری ایرانیان تأکید دارد و در زبان انگلیسی حفظ فاعل نشان‌دهندهٔ فرهنگ فردگرایی[3] و منیّت آنان است (پیش‌قدم، ۱۳۹۱). شناسایی زباهنگ‌ها در زبان‌های گوناگون به برقراری ارتباط مؤثر منجر می‌شود و عدم شناسایی آن‌ها به شکست ارتباطی می‌انجامد. چنانچه فردی فرهنگ جمع‌گرایی ایرانیان و زباهنگ‌های مربوط به آن را نشناسد، اگر در روابط خود از ضمیر اول شخص به‌وفور استفاده کند، به مخاطب او حس خوشایندی دست نخواهد داد و ارتباط موفق صورت نمی‌گیرد. زباهنگ‌های مسئولیت‌گریزی، صراحت‌گریزی، شرط‌گریزی، عدم اعتماد و مصادیق زیاد قسم، سکوت‌پروری از جمله زباهنگ‌هایی هستند که باید در مکالمه با ایرانیان آنان را مدنظر قرار داد و از خلال آن‌ها رفتارها را در رابطه با دیگران تحلیل نمود. لازم به ذکر است شناسایی این زباهنگ‌ها به فرایند اجتماعی‌شدن[4] افراد نیز کمک می‌کنند.

زباحواس (حواس در زبان): یعنی حس در زبان مهم است. از این منظر، حواس را می‌توان کانال‌های اطلاعاتی دانست که دنیای فیزیکی و اجتماعی افراد را به یکدیگر مرتبط می‌سازند و بر رفتارهای (کلامی و غیرکلامی) آنان تأثیرگذار هستند (روبی، فورنل و بنسافی[5]، ۲۰۱۶). به عبارت دیگر، افراد تمامی اطلاعات را از طریق حواس خود پردازش می‌کنند. اگر حواس افراد دقیق‌تر به‌کار گرفته شوند، بهتر می‌توانند اطلاعات را از محیط دریافت کنند و تفکر واضح‌تری از شرایط به‌دست

1. pro-drop languages
2. collectivism
3. individualism
4. socialization
5. Rouby, Fournel, & Bensafi

آورند (اُکانر، ۲۰۰۱). لامبارد[1] (۲۰۰۷) با مطرح کردن هوش حسی[2] معتقد است افراد به درون‌داد حسی به‌شیوهٔ خاصی پاسخ می‌گویند و این هوش چگونگی تغییر حواس برای تطبیق با محیط و افراد دیگر را نشان می‌دهد. در واقع با استفاده از هوش حسی می‌توان مؤثرتر عمل و سایرین را نیز بهتر درک کرد. از این رو، با توجه به نقش حواس و هیجانات در برقراری ارتباط مؤثر و ادغام دو هوش هیجانی[3] و هوش حواس، می‌توان قائل به وجود هوش هیجان‌حسی[4] نیز بود. از نظر گلمن[5] (۱۹۹۵) هوش هیجانی دانستن هیجانات خود، مدیریت آن‌ها، انگیزه‌دادن به خود، شناخت هیجانات سایرین و کنترل روابط است. بنابراین، هوش هیجان‌حسی را می‌توان توانایی تشخیص، برچسب‌گذاری، مانیتور کردن و مدیریت هیجاناتی در نظر گرفت که از حواس ایجاد می‌شوند و بر رفتار فرد تأثیرگذار هستند (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷).

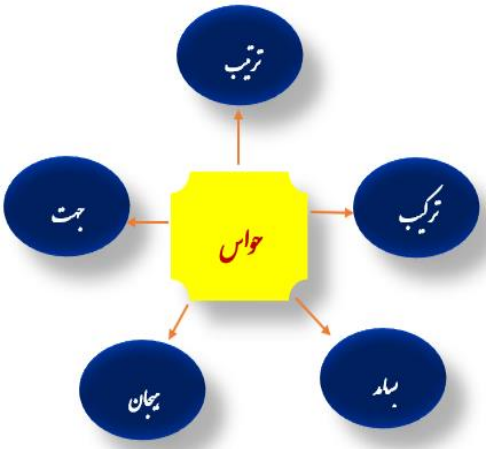
عطف به اهمیت جنبهٔ هیجانی حواس ارتباط، مفهومی به نام هَیَجامَد[6] (هیجان+بسامد) (پیش‌قدم، آدامسون و شایسته، ۲۰۱۳؛ پیش‌قدم، طباطبائیان و ناوری، ۱۳۹۳؛ پیش‌قدم، ۲۰۱۵) مطرح شده است با تبیین این مهم که ترکیب حواس و میزان رویارویی با یک موضوع بر نوع هیجان افراد تأثیر می‌گذارد، بدین‌معنا که چنانچه افراد میزان مواجههٔ زیادتری با شیئی داشته باشند و میزان حواس بیشتری از آنان در این مواجهه درگیر شده باشد، احتمال تجربهٔ هیجانی و شناخت نسبت به آن موضوع نیز زیادتر خواهد بود و شنیدن، دیدن یا لمس کردن شیء می‌تواند هیجانات گوناگونی در افراد تولید کند و بر میزان درک و شناخت از پدیده‌های جهان هستی تأثیرگذار باشد (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱۶). بر این اساس باید توجه داشت، میزان تزریق حواس به افراد در رابطه اهمیت بسیاری دارد. برای مثال، در

1. Lombard
2. sensory intelligence (SQ)
3. emotional intelligence (EQ)
4. emotional-sensory quotient (ESQ)
5. Goleman
6. emotioncy

ارتباط با کودکان استفاده از حواس لمسی اهمیت زیادی دارد و در ارتباط با بزرگسالان استفاده از حس شنیداری اثرگذارتر است. بنابراین چنانچه حواس را به دو نوع حس زبانی[1] و حس فیزیکی[2] تقسیم کنیم، افزون بر حواس فیزیکی (حواس چندگانهٔ متداول)، حواس واژگانی و وزن حواس[3] در ارتباطات نیز از اهمیت بسیاری برخوردار است و افراد باید در مکالمات خود بدان‌ها توجه داشته باشند.

به‌عنوان نمونه، گفتن دو عبارت «من دیروز صبحانه خوردم» و « من دیروز صبحانه نان سنگک تازه و پنیر محلی گوسفندی در یک صبح دل‌انگیز خوردم» میزان متفاوتی از حواس را درگیر می‌کند. در جملهٔ اول بیشتر حس شنیداری مخاطب درگیر می‌شود اما در جملهٔ دوم افزون بر حس شنیداری، حواس دیداری، بویایی، چشایی نیز می‌تواند درگیر شود و جمله حاوی حواس کلامی است. مثالی دیگر دو جملهٔ «مریم موفق شد» و «مریم پلکان ترقی را به‌سرعت طی کرد» است. جملهٔ اول جمله‌ای انتزاعی است که حس خاصی را برای مخاطب درگیر نمی‌کند، اما با شنیدن جملهٔ دوم مخاطب تصویر پله و حرکت بر روی آن به ذهنش خطور می‌کند و حواس دیداری و حرکتی او فعال می‌شود. با میزان درگیری حواس می‌توان تصویرسازی بهتری برای مخاطب تولید کرد و ارتباط به‌صورت مؤثرتری برقرار می‌شود. به‌عنوان نمونه، برای اینکه فردی را ناراحت نکنیم، به وی می‌گوییم «هوا گرم است» به‌جای اینکه بگوییم «پنجره را باز کن». بنابراین، حس حرکتی را درگیر نمی‌کنیم تا او حس و هیجان بهتری داشته باشد. به‌طور کلی، با توجه به اهمیت حواس، می‌توان عناصر شکل زیر را در برقراری ارتباط مؤثر مهم دانست:

1. linguistic sense
2. physical sense
3. sensory weight



شکل ٤. عناصر مهم حواس در برقراری ارتباط مؤثر

همان‌گونه که شکل ٤ نشان می‌دهد با توجه به مفهوم زباحواس، ترکیب حواس با یکدیگر و چگونگی ترتیب آن‌ها (حس‌آمیزی)[1]، جهت و میزان استفاده از حواس در کلام و ارتباط آن‌ها با هیجان نقش مهمی در برقراری ارتباط دارد و گوینده باید به این مؤلفه‌ها برای تنظیم کلام خود و استفاده از واژگان زبانی توجه ویژه مبذول دارد.

٦. انواع مکالمه: زبان خودخواه[2] و زبان دگرخواه[3]

براساس آنچه ذکر شد، در یک مکالمه «خود»[4] و «دیگری»[5] هر دو دارای اهمیت هستند و برطبق دسته‌بندی زبامغز می‌توان انواع مکالمه را به دو دستهٔ «زبان خودخواه» و «زبان دگرخواه» تقسیم کرد. توانش ارتباطی که به آن اشاره شد، زبان خودخواه است و تنها هدف و رسیدن به قصد و نیت مهم است، بنابراین برای برقراری ارتباط مؤثر و موفق باید فرای آن گام برداشت. اما توانش درمان زبانی، زبان دگرخواه است. در این زبان رسیدن به هدف مهم است و پیش از آن باید حال مخاطب خوب باشد تا از طریق آن بتوان به اهداف دست یافت. در واقع با کمک به

1. sensbination
2. self-oriented language
3. other- oriented language
4. introspection (self)
5. outrespection (other)

دیگران دوپامین و سروتونین مغز افزایش می‌یابد و با آلفایی‌شدن موج مغز حال فرد مقابل خوب می‌شود. چنانچه بخواهیم اجزای یک مکالمهٔ موفق را برحسب سطوح زبانی درنظر بگیریم، صحبت فرد باید در ابتدا روان[1] باشد که فرد آن را در خانواده می‌آموزد. پس از آن گفته باید از دقت[2] لازم برخوردار باشد و دارای اشتباهات دستوری و غیره نباشد که فرد آن را در خانواده و مدرسه می‌آموزد و در ادامه، گفتهٔ فرد باید در عین سادگی و روانی، پیچیدگی‌های[3] مفهومی لازم را داشته باشد که این امر نیز در مدرسه آموخته می‌شود. در نهایت فرد باید بداند چگونه از کلام در برای متقاعدسازی و قانع‌کردن دیگران استفاده کند تا نظر او را گوش کنند (عاملیت)[4]. این سطوح توانش ارتباطی هستند که زبان خودخواه هستند و تنها فرد را در نظر می‌گیرند. اما چنانچه بخواهیم دیگری را نیز در نظر بگیریم، لایهٔ پنجمی هم می‌تواند وجود داشته باشد و آن مسئولیت‌پذیری[5] است. یعنی فرد در قبال آنچه می‌خواهد به‌دست آورد مسئول است و باید تلاش کند در ارتباط حال مخاطب خود را خوب کند و نگرش مثبت در او ایجاد کند. بنابراین، تنها خود فرد و رسیدن به خواستهٔ فردی اهمیت ندارد بلکه «دیگری» نیز مهم است.به‌عنوان نمونه، فردی به منزل یکی از اقوام به میهمانی رفته است و اتاق از نور مناسبی برخوردار نیست. در این شرایط وی طبق رودربایستی که با میزبان دارد نمی‌تواند درخواست خود را مستقیم مطرح کند. بنابراین، غیرمستقیم می‌گوید: «هوا چه زود تاریک می‌شود». چنانچه میزبان زبافکر این جمله که نشان‌دهندهٔ تفکر پشت این عبارت زبانی است را بفهمد رمزگشایی اتفاق می‌افتد و پس از آن مکالمهٔ مؤثر شکل می‌گیرد. تفکر این جمله این است که ما می‌خواهیم میزبان چراغ را روشن کند. زباهنگ آن به فرهنگ پشت عبارت زبانی می‌پردازد و فرد گوینده با توجه به فرهنگ خود این‌گونه تصور می‌کند که اگر مستقیم درخواست خود را مطرح کند، مخاطب ناراحت می‌شود. پس زباهنگ

1. fluency
2. accuracy
3. complexity
4. agency
5. accountability

این جمله زبان غیرمستقیم‌گو است و فرد به‌جای بیان مستقیم «چراغ‌ها را روشن کنید» ترجیح داده است درخواست خود را برای جلب رضایت مخاطب غیرمستقیم بیان کند. زباهیجان این جمله مثبت است و فرد ممکن است ناراحت نشود. زباحواس آن بیشتر حس دیداری است (تاریک) و زمانی که فرد درخواست می‌کند چراغ روشن شود لمسی اتفاق نمی‌افتد و فرد وارد فضای حرکتی نمی‌شود. به‌طور کلی براساس روان‌شناسی گفتمانی[1]، کاربرد زبان، گفتمان است و گفتمان شکلی از زبان و کاربرد آن است که ساخت تاریخی و اجتماعی پیدا کرده است (اسکندری، ۱۳۹۲). بر این اساس، اگر زبان را عوض کنیم، واقعیت تغییر پیدا خواهد کرد. در این نظریه اعتقاد بر آن است که هیجان پدیده‌ای روان‌شناختی است و ساختاری اجتماعی دارد. بنابراین، برای پی‌بردن به احساسات افراد باید عملکرد و رفتار آن‌ها را در موقعیتی احساسی سنجید (بیلیگ[2]، ۱۹۹۷). در واقع می‌توان گفت روان در زبان موجود است و زبان نیز تفکر و هیجان را در درون خود دارد. از سوی دیگر، زبان فرهنگ نیز هست که از نسل‌های گذشته به ما به ارث رسیده است. برخی از قسمت‌های زبان مبین بدفرهنگی است و برخی مبین به‌فرهنگی و اینکه چگونه با فرد مقابل صحبت کنیم بر حال او و تغییر نگرش او تأثیر بسیاری دارد. بنابراین، روان را باید در زبان پیدا کرد و آن را به دیگران آموخت که آشنایی با الگوی زبامغز این راه را تسهیل می‌کند.

۷. نتیجه‌گیری

برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگران، افزون بر راه‌های برقراری ارتباط مؤثر و رسیدن به قصد و خواسته‌های فردی (توانش ارتباطی)، باید به توانش درمان زبانی[3] (زبان برای زندگی بهتر) نیز توجه کرد، بدین‌معنا که گوینده باید افزون بر خود، به مخاطب، تفکرات، هیجانات، حواس و فرهنگی که وی بدان تعلق دارد نیز توجه کند.

1. discursive psychology
2. Billig
3. linguo-therapeutic competence

باید توجه داشت زبان در تولید هیجان و بستر فرهنگی نقش مهمی دارد. از این منظر، انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند که تعامل اجتماعی موفق آن‌ها با یکدیگر به‌طور مستقیم به توانایی آن‌ها در درک و فهم فرآیندهای شناختی و هیجانی وابسته است (ولم و همکاران[1]، ۲۰۰۶) و موضوعاتی که هیجانات فرد را درگیر می‌کنند، بهتر در خاطر فرد می‌مانند و در مغز نیز راحت‌تر پردازش می‌شوند (اشنر[2]، ۲۰۰۰). از سوی دیگر باید در نظر داشت که توجه هیجانی[3] افراد (میزان تمایل به مشاهده و ثبت هیجانات)، وضوح هیجانی[4] (توانایی فهم و تشخیص هیجانات) و غیره فرهنگ‌محور هستند و از جامعه‌ای به جامعهٔ دیگر متفاوت می‌باشند (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷).

از این رو، در مکالمات بهتر است هیجان‌سنجی زبانی صورت گیرد و گوینده باید نشانه‌های هیجانی را رصد کند تا بداند آیا مکالمه را باید ادامه بدهد یا خیر؟ در واقع، با معرفی الگوی زبامغز از هیجانات در زبان (زباهیجان)، تفکر پشت عبارات زبانی، توجه به ترتیب و ترکیب حواس و در نظر گرفتن فرهنگ بومی می‌توان برای اقناع‌گری و رسیدن به خواسته‌ها استفاده کرد:

شکل ۵. مؤلفه‌های مؤثر در اقناع‌گری

1. Völlm et al.
2. Ochsner
3. emotional attention
4. emotional clarity

از آنجا که هیجانات نقش مهمی در روابط دارند، تأثیرات هیجانی واژگان می‌توانند بسان الاکلنگ هیجانی[1] در نظر گرفته شود که گوینده باید بداند در چه زمان از چه واژگانی با بار هیجانی مثبت یا منفی استفاده کند؛ بدین‌معنا که چنانچه از جملات منفی برای فردی استفاده می‌کند، باید بداند که همزمان برای خنثی‌کردن این جملات، از واژگان با بار هیجانی مثبت نیز استفاده کند. پرواضح است که در مسیر ارتباط موفق و تأثیرگذار بازی با هیجانات نقش مهمی ایفا می‌کند و باعث سلامت روان و نشاط افراد می‌شود. گویندهٔ موفق می‌داند چه زمانی در مکالمهٔ خود جدی باشد و چه زمانی از مزاح و طنز استفاده کند و تلاش می‌کند گفتمان خود را براساس مخاطب تنظیم کند. گاه لازم است برای برقراری ارتباط مؤثر با مخاطب همگام شد و سرعت گفته و سایر مؤلفه‌های کلامی را برحسب مخاطب تنظیم کرد.

باید توجه داشت که واکنش‌های هیجانی در ارتباط مستقیم با میزان درگیری حواس هستند (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷). بنابراین، توجه به سبک‌های حسی ترجیحی افراد نقش مهمی در برقراری ارتباط دارند و طبق مفهوم نسبیت حسی[2] (پیش‌قدم، جاجرمی و شایسته، ۲۰۱٦)، حواس می‌توانند شناخت افراد را نسبی کند و واقعیت دنیای آنان را تحت تأثیر قرار دهد. بر این اساس، آگاهی از هیجاناتی که در نتیجهٔ درگیری حواس مختلف به‌وجود می‌آیند نیز در یک رابطه مهم هستند (پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷). طبق مفهوم نوازهٔ حسی[3] (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائیان، ۱۳۹۸) گوینده برای برقراری ارتباط مؤثر تلاش می‌کند به حواس پنج‌گانهٔ مخاطب توجه کند و سعی می‌کند شرایطی فراهم کند تا این حواس ارضا شوند. پرواضح است هرچه تلاش کند حواس بیشتری از مخاطب درگیر کند، رابطهٔ وی از نوع حواس‌افزوده[4] (پیش‌قدم، ۲۰۱۸) خواهد بود و طبق نظر آیزن و اشمیت[5] (۲۰۰۷) با درگیری حواس

1. emotional seesaw
2. sensory relativism
3. sensory stroke
4. thick-slice sensory
5. Isen & Shmidt

بیشتر، بخش وسیع‌تری از مغز درگیر می‌شود و این امر به یادگیری و برقراری ارتباط کارآمدتر منجر خواهد شد.

از سوی دیگر، در راستای همدلی احساسی[1] (جاور[2]، ۲۰۱٦) چنانچه فردی خود را به‌جای مخاطب بگذارد و حالات هیجانیِ او را درک کند، درک نیات، خواسته‌ها، هیجانات و حالات افراد سبب می‌شود که در روابط سوءتفاهم کمتری اتفاق بیفتد و تعاملات موفق‌تر انجام شوند. همچنین، توانایی در نظر گرفتن زاویهٔ دید دیگران باعث می‌شود افراد به جهان از دیدِ سایرین بنگرند و قادر به درک نقطه‌نظر آنان نیز باشند.

به‌طور کلی باید به این مهم اشاره کرد که زبان‌ورزی (چگونگی استفاده از زبان در کلام) و دکوراسیون/زینتگری زبانی[3] در برقراری ارتباط مؤثر با دیگران حائز اهمیت است و می‌تواند در پژوهش‌های آتی بیشتر مد نظر قرار بگیرد. در زبان‌ورزی، توجه به عملکردهای حسی، هیجانی و شناختی عناصر پیرامون، تصویر جامع‌تری از مکالمات و کیفیت روابط ارائه می‌دهد و نباید از آن‌ها غافل بود که این امر در راستای پژوهش دان[4] (۲۰۰۰) و تامسون، کراکر و مارکتو[5] (۲۰۱۰) است که معتقدند حواس نقش فراتری از شناسایی جهان فیزیکی دارند و ادغام آنان با هیجانات در شناخت انسان‌ها تأثیر بسزایی دارد. دکوراسیون/زینتگری زبانی و تزیین کلام نیز هویت و شخصیت افراد را نشان می دهد که ریشه در هوش و استعداد زبانی افراد دارد و با تأکید بر کارکرد اصلی زبان، باعث جذاب شدن آن می‌شود. استفاده از فکرآمیزی[6]، هیجان‌آمیزی[7]، فرهنگ‌آمیزی[8] و حس‌آمیزی از جمله راهکارهایی هستند که با توجه به تفاوت‌ها و ارزش‌های فرهنگی از جامعه‌ای به جامعهٔ دیگر متفاوت‌اند

1. affective empathy
2. Javor
3. language decoration
4. Dunn
5. Thomson, Crocker, & Marketo
6. cogbination
7. emobination
8. culbination

و می‌توانند در دکوراسیون/زینتگری زبانی مد نظر قرار بگیرند. از این رو، باید توجه داشت از آنجا که افراد دارای تجارب حسی و هیجانی مختلف از مفاهیم پیرامون خود هستند، عبارات زبانی که به‌کار می‌روند باید به‌گونه‌ای باشند که در مخاطب حس و هیجان مثبت تولید کنند و در نظر گرفتن الگوی زبامغز در این راستا مثمرثمر است.

کتابنامه

اسکندری، ح. (۱۳۹۲). بررسی نقش و اهمیت روش تحلیل گفتمان در قلمرو روان‌شناسی گفتمانی. *اندازه‌گیری تربیتی*، ٤(١٤)، ٦٥-٨٧.

پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۱). معرفی «زباهنگ» به‌عنوان ابزاری تحولگرا در فرهنگ‌کاوی زبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ٤، ٤٧-٦٢.

پیش‌قدم، ر. و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۹). معرفی الگوی ارتباطی مؤثرِ تدریس در پرتو آموزش هَیَجامَدمحور. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۱)، ۳۱-٦۱.

پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (زیرچاپ). *زباهنگ مطالعه‌ای در ژن‌های فرهنگی ایرانیان*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، شعیری، ح. ر.، و درخشان، ع. (زیرچاپ). معرفی زباهیجان به‌عنوان حلقهٔ مفقودهٔ قوم‌نگاری ارتباط: مکمل الگوی SPEAKING هایمز. *جستارهای زبانی*.

پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. س. (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م. س.، و ابراهیمی، ش. (زیرچاپ). *کاربرد دوزبانگی و دوزبانگی کاربردی*. تهران: انتشارات بنیاد سعدی.

پیش‌قدم، ر.، طباطبائیان، م. س.، و ناوری، ص. (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اوّل از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

زرقانی، س. م.، و اخلاقی، ا. (۱۳۹۱). تحلیل ژانر سطح براساس نظریهٔ کنش گفتار. *ادبیات عرفانی*، ۳(٦)، ٦١-٨٠.

شعیری، ح. م. (۱۳۸۵). *تجزیه و تحلیل نشانه-معناشناختی گفتمان*. تهران: سمت.

طباطبائی‌فارانی، س.، پیش‌قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۳۹۸). معرفی الگوی هَیَجامَد به‌عنوان شیوه‌ای کارآمد برای کاهش اضطراب خواندن در زبان خارجی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۳۵-۶۳.

محمدزاده، آ.، و خرمی بنارکی، آ. (۱۳۹۲). نظریهٔ ذهن در پرتو مطالعات عصب‌شناختی. *تازه‌های علوم اعصاب*، ۵۰، ۲۸-۳۷.

Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Billig, M. (1997). The dialogic unconscious. *British Journal of Social Psychology*, *36*(2), 139-159.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*(1), 1-47.

Carpendale, J., & Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Oxford, England: Blackwell.

Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, *271*(4), 144-144.

Damasio, A. R. (2001). Descartes error revisited. *Journal of the History of the Neurosciences*, *10*(2), 192-194.

Dawkins, R. (1976). *The selfish gene*. Oxford, England: Oxford University Press.

Descartes, R. (1637). *Discourse on method and meditations on first philosophy.* Cambridge, MA: Hackett.

Dunn, W. (2000). Habit: What's the brain got to do with it? *The American Journal of Occupational Therapy*, *55*(6), 608-620.

Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences.* London, England: Macmillan.

Galton, F. (1883). *Inquiries into human faculty and its development.* London, England: Macmillan.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence.* New York, NY: Bantam.

Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics selected readings* (pp. 269-293). Baltimore, MD: Harmondsworth Penguin.

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.

Javor, R. (2016). Bilingualism, theory of mind and perspective-taking: The effect of early bilingual exposure. *Psychology and Behavioral Sciences*, *5*(6), 143-148.

Ji, L. J., Zhang, Z., & Nisbett, R. E. (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(1), 57-65.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Lombard, A. (2007). *Sensory intelligence*. Welgemoed, South Africa: Metz.

MacLean, P. D. A. (1978). *Mind of three minds: Educating the triune brain.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Ó Siochrú, C. (2018). *Psychology and the study of education: Critical perspective on developing theories*. New York, NY: Routledge.

O'Connor, J. (2001). *NLP workbook: A practical guide book to achieving the results you want*. London, England: Harper Collins Publishers.

Ochsner, K. N. (2000). Are affective events richly 'remembered' or simply familiar? The experience and process of recognizing feelings past. *Journal of Experimental Psychology: General, 129*, 242-261.

Overwalle, F. V. (2009). Social cognition and the brain: A meta-analysis. *Human Brain Mapping*, *30*(3), 829-858.

Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvolvement to involvement*. Paper presented at the 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Mashhad, Iran.

Pishghadam, R. (2016, 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. (2018, June). *An introduction to thin-slice sensory education: Less is more*. Paper presented at the International Academic Conference on Economics, Business and Social Sciences, Tbilisi, Georgia.

Pishghadam, R. (2020). *101 educational concepts* [101 mafhoom-e amoozeshi]. North Carolina, USA: Lulu Press.

Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2017). Emo-sensory expression at the crossroads of emotion, sense, and language: A case of color-emotion associations. *International Journal of Society, Culture and Language*, *5*(2), 15-24.

Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, *3*(9), 1-16.

Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Derakhashan, A. (in press). Cultuling analysis: A new methodology for discovering cultural memes. *International Journal of Society, Culture and Language*.

Pishghadam, R., Ebrahimi, S., Naji Meidani, E., & Derakhshan, A. (in press). An introduction to "Cultuling" Analysis (CLA) in light of variational pragmatics: A step towards "Euculturing". *Research in Applied Linguistics*.

Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture and Language*, *4*(2), 11-21.

Rouby, C., Fournel, A., & Bensafi, M. (2016). The role of senses in emotion. In H. Meiselman (Ed.), *Emotion measurement* (pp. 65-81). New York, NY: Woodhead.

Thomson, D. M., Crocker, C., & Marketo, C. G. (2010). Linking sensory characteristics to emotions: An example using dark chocolate. *Food Quality and*

Preference, *21*(8), 1117-1125.
Völlm, B. A., Taylor, A. N., Richardson, P., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, Sh., Deakin, J. F. W., & Elliott, R. (2006). Neuronal correlates of theory of mind and empathy: A functional magnetic resonance imaging study in a nonverbal task. *Neuroimage*, *29*(1), 90-98.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Presidents and Fellows of Harvard College.
Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT.

دربارهٔ نویسندگان

رضا پیش‌قدم استاد گروه زبان انگلیسی و روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزهٔ هَیَجامَد، زباهنگ و نوازه است.

شیما ابراهیمی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی (گرایش آموزش زبان فارسی) است. پژوهش‌های ایشان بیشتر در حوزهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و فارسی‌زبانان، هَیَجامَد و زباهنگ است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۳۳-۶۹

Doi: 10.22067/lts.v53i3.85815
مقالهٔ پژوهشی

بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی

زینب سازگار (گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران)
حمید اشرف* (گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران)
خلیل مطلب‌زاده (گروه زبان انگلیسی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران)

چکیده

برنامهٔ درسی پنهان در فرایند تعلیم و تربیت نقش ویژه‌ای دارد به‌طوری که حتی اهداف برنامهٔ درسی آشکار (صریح) تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد. در همین راستا پژوهش پیش‌رو به بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در فراگیران پرداخته است. جامعهٔ آماری این پژوهش شامل ۱٦٤ مدرس زبان انگلیسی است که در سطوح زبانی متوسط و بالاتر در سال ۹٦-۹۷ در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در تهران، مشهد، کرمان، اصفهان، سمنان، زنجان، همدان، بیرجند، گرگان، تربت حیدریه، طبس، گرمسار، بوشهر، کرمانشاه، اراک، اردبیل، ملایر، تبریز و تربت‌جام مشغول به تدریس بودند و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. در این پژوهش پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته با ٤۰ گویهٔ پنج‌گزینه‌ای بر مبنای فرمت لیکرت که شامل سه زیرسازه (مؤلفه‌های) جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان می‌باشد، تدوین شده است. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ برآورد گردید؛ روایی محتوایی پرسش‌نامه با استفاده از نظر متخصصان و اساتید و روایی سازه‌ای با استفاده از الگوی رَش محاسبه شد. نتایج پژوهش نشان داد که از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جو اجتماعی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به‌طور معنادار و تا حد زیادی به

* نویسنده مسئول h.ashraf@iautorbat.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۵

یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود. علاوه بر این، بیشترین یادگیری‌های قصدنشده برای فراگیران از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به‌ترتیب از طریق تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی و جو اجتماعی مؤسسات به‌دست می‌آید.

کلیدواژه‌ها: یادگیری‌های قصدنشده، برنامهٔ درسی پنهان، مدرسان زبان انگلیسی، جو اجتماعی، ساختار سازمانی، تعامل معلم و زبان‌آموزان

۱. مقدمه

ابعاد برنامهٔ درسی پنهان در فرایند تعلیم و تربیت به‌قدری مؤثر است که حتی اهداف برنامهٔ درسی آشکار (صریح) تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، چنانکه مطالعات پژوهشی سیلور و الکساندر[1] (۱۹۸۱) نشان می‌دهند زمینه‌های ساخت‌دار محیط تربیتی تعیین‌کنندهٔ تکالیف، فرصت‌ها و محدودیت‌های فراگیران است. از جملهٔ هنجارهای اجتماعی و زمینه‌های ساخت‌دار محیط تربیتی می‌توان از قوانین و مقررات آموزشگاهی و روابط بین‌فردی میان فراگیران با یکدیگر و با سایر عناصر محیط تربیتی نام برد (مهرمحمدی، ۱۳۸۳).

معمولاً جامعه‌شناسان، پژوهشگران آموزش و پرورش و روان‌شناسان، مفهوم برنامهٔ درسی پنهان را برای توصیف نظام غیررسمی مدرسه به‌کار می‌برند. شاید مهم‌ترین اثر مفهوم برنامهٔ درسی پنهان در این نهفته است که پژوهشگران را به مشاهدهٔ تعلیم و تربیت، تدریس و آموزش‌های مدرسه به‌منزلهٔ موقعیتی که باید تفسیر شود یا معانی پنهان آن آشکار گردد، فرا می‌خواند. برنامهٔ درسی پنهان نه در جایی نوشته شده و نه هیچ معلمی آن را درس می‌دهد، بلکه محیط آموزشی مدرسه، با تمام خصوصیاتش، آن را آموزش می‌دهد. صرف نظر از اینکه معلمان مدرسه تا چه اندازه متبحر و شایسته‌اند یا برنامهٔ درسی تا چه حد پیشرفت کرده، دانش‌آموزان، اتفاقاً در معرض چیزی قرار می‌گیرند که هیچ‌گاه سخنی از آن در میان نبوده است. آن‌ها، به

1. Saylor & Alexander

مرور زمان تحت تـأثیر برنامـهٔ درسـی پنهـان مدرسـه، رویکـرد خاصـی نسـبت بـه زنـدگی و نگرش خاصی نسبت به تحصیل و یادگیری پیدا می‌کنند (تقی‌پور و غفاری، ۱۳۸۸).

مجموعهٔ یادگیری‌های هـر فـرد محـدود بـه برنامـهٔ درسـی رسـمی نیسـت؛ زیـرا عوامـل دیگـری کـه از دیـد برنامـه‌ریـزان نظـام آموزشـی پنهـان اسـت وجـود دارد کـه بـر فکـر، عواطـف و رفتـار فراگیـران اثـر مـی‌گـذارد. قـوانین و مقـررات مراکـز آموزشـی، جـو اجتمـاعی، رابطـه و تعامـل معلمـان و زبـان‌آموزان از مهـم‌تـرین ایـن عوامـل هسـتند. در برنامهٔ درسی آمـوزش زبـان انگلیسـی کـه عمومـاً محتـوای مطالـب، شـیوهٔ تـدریس و تعامـل مدرسـان ممکـن اسـت تحـت تـأثیر کشـورهای انگلیسـی‌زبـان باشـد، انجـام مطالعـات در حـوزهٔ برنامـهٔ درسـی پنهـان مـی‌توانـد نتـایج قابـل تـوجهی را بـرای سیاسـتگذاران، تهیـه‌کننـدگان مطالـب درسـی و مدرسـان داشـته باشـد. بـا توجـه بـه تعـداد بسـیار انـدک تحقیقـات پیرامـون تـأثیرات برنامـهٔ درسـی پنهـان آمـوزش زبـان انگلیسـی، اهمیـت و ضـرورت بررسـی ابعـاد مختلـف یـادگیری‌هـای قصدنشـده در مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسی در ایران نمایان می‌گردد.

امـروزه تـأثیرات برنامـهٔ درسـی پنهـان در نظـام‌هـای آموزشـی و پرورشـی و نیـز اثـرات یـادگیری‌هـای قصدنشـده (برنامـهٔ درسـی پنهـان) همـراه بـا برنامـهٔ درسـی آشـکار در مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی، تحقـق اهـداف آموزشـی و یـادگیری را تـا حـد زیـادی تحت تأثیر قـرار مـی‌دهنـد. هنگـام تصـمیم‌گیری دربـارهٔ تعریـف برنامـهٔ درسـی پنهـان، بایـد همهٔ زمینه‌هـا و موقعیـت‌هـای مختلفـی کـه برنامـهٔ درسـی پنهـان ممکـن اسـت در آن‌هـا رخ دهد و همچنین اشـکال مختلـف آن مـورد توجـه قـرار گیـرد. تـاکنون تحقیقـی دربـارهٔ ابعـاد و اثـرات یـادگیری‌هـای قصدنشـده در مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی در ایـران انجـام نشـده اسـت و دیـدگاه مدرسـان زبـان انگلیسـی و نیـز فراگیـران بررسـی نشـده اسـت. در پژوهش پـیش رو از دیـدگاه سـیلور، الکسـاندر و لـوییس[1] (۱۹۸۱) اسـتفاده شـده اسـت کـه مؤلفه‌های برنامـهٔ درسـی پنهـان را جـو اجتمـاعی مـدارس، سـاختار سـازمانی و تعامـل بـین

1. Saylor, Alexander, & Lewis

معلمـان و دانش‌آمـوزان مـی‌داننـد. در راسـتای بررسـی یـادگیری‌هـای قصدنشـده (برنامـهٔ درسـی پنهـان) در مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی، پـژوهش پـیش‌رِو بـه بررسـی میـزان تـأثیر جـو اجتمـاعی مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی، سـاختار سـازمانی مؤسسـات و تعامل بین معلمـان و زبـان‌آمـوزان در یـادگیری‌هـای قصدنشـده توسـط فراگیـران از دیـدگاه مدرسان زبان انگلیسی می‌پردازد.

با عنایت به موارد مطرح‌شده سئوالات پژوهش پیش‌رِو بدین شرح است:

۱. از دیـدگاه مدرسـان زبـان انگلیسـی تـا چـه انـدازه جـو اجتمـاعی مؤسسـات آمـوزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟

۲. از دیـدگاه مدرسـان زبـان انگلیسـی تـا چـه انـدازه سـاختار سـازمانی مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی می‌توانـد بـه یادگیری‌هـای قصدنشـده در فراگیـران منجـر شود؟

۳. از دیدگاه مدرسـان زبـان انگلیسـی تـا چـه انـدازه تعاملـات میـان معلـم و زبـان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟

٤. کـدام یـک از عوامـل فـوق، یادگیری‌هـای قصدنشـده بیشـتری بـرای فراگیـران در بـر خواهد داشت؟

۲. پیشینهٔ پژوهش و چارچوب نظری

هرچنـد فیلیـپ جکسـون[1] در سـال ۱۹٦۰ اصـطلاح برنامـهٔ درسـی پنهـان را رسـماً وارد ادبیـات برنامـه‌ریـزی درسـی کـرد (قورچیـان، ۱۳۷٤)، نظریـه‌پردازان دیگـری از جملـه ژیـروکس[2] (۱۹۸۳)، آیزنـر[3] (۱۹۹٤) و آسـبروکس[4] (۲۰۰۰) مفهـوم آن را گسـترش دادند. آسبروکس (۲۰۰۰) برنامهٔ درسـی پنهـان را ایـن‌گونـه تعریـف مـی‌کنـد: برنامـهٔ درسـی پنهـان شـامل پیـام‌هـای ضـمنی در محـیط اجتمـاعی مرکـز آموزشـی اسـت کـه بـدون

1. Jackson
2. Giroux
3. Eisner
4. Ausbrooks

ساختارند اما همه آن را احساس می‌کنند. آیزنر (۱۹۹٤) به ضرورت بررسی در مورد برنامه‌های درسی مختلف (اعم از آشکار، پنهان و پوچ) در محیط‌های آموزشی تأکید دارد. پژوهش در زمینه برنامهٔ درسی پنهان، نسبت به سایر انواع برنامه‌های درسی، طی پنجاه سال گذشته از جاذبهٔ بیشتری میان محققان و مربیان تربیتی برخوردار شده است (اندرسون[1]، ۲۰۰۲)؛ زیرا معتقدند میزان قابل توجهی از یادگیری‌های اساسی فراگیران از طریق برنامهٔ درسی پنهان و پیام‌های پنهان آن آموخته می‌شوند (آیزنر، ۱۹۹٤؛ پیتز[2]، ۲۰۰۳؛ جاکوبسون[3]، ۲۰۰۸ ؛ ژیروکس ، ۱۹۸۰).

ژیروکس (۱۹۸۳) چهار رویکرد را در مفهوم برنامهٔ درسی پنهان تعریف کرده است: سنتی[4]، لیبرال[5]، رادیکال[6] و نقد دیالکتیکی[7]. رویکرد سنتی (جکسون، ۱۹٦۸؛ دریبن[8]، ۱۹٦۷) به‌طور غیرانتقادی رابطهٔ موجود میان مدرسه و جامعهٔ بزرگ‌تر را پذیرفته است. رویکرد لیبرال (انین[9]، ۱۹۸۰؛ مارتین[10]، ۱۹۹٤)، برنامهٔ درسی پنهان را در شیوه‌های اجتماعی خاص، تصاویر فرهنگی یا اشکالی از گفتمان‌ها قرار می‌دهد که تبعیض و تعصب را تقویت می‌کند، اما به‌طور بالقوه می‌توان آن را کشف و حذف کرد و رویکرد رادیکال (بولز و گینتز[11]، ۱۹۷٦) بر اقتصاد سیاسی آموزش تمرکز کرده و روابط اجتماعی فرایند تولید را به‌عنوان عاملی در شکل‌گیری محیط مدرسه در نظر می‌گیرد. رویکرد چهارم ژیروکس یعنی نقد دیالکتیکی، ارتباط نزدیکی با رویکرد رادیکال دارد و در این رویکرد، ساختارگرایی یک‌طرفه و بدبینی نسبت به وضعیت اقتصاد سیاسی رد شده است.

1. Anderson
2. Pitts
3. Jacobson
4. traditional
5. liberal
6. radical
7. dialectical critique
8. Dreeben
9. Anyon
10. Martin
11. Bowles & Gintis

از دیدگاه سیلور، الکساندر و لوییس (۱۹۸۱) ابعاد برنامهٔ درسی پنهان به شرح زیر است:

جو اجتماعی مدارس. اگرچه جو اجتماعی مدارس عامل مهم و نافذی در مدارس است، به‌ندرت با اقدامات آشکاری مشخص می‌شود. در فرایند برنامه‌ریزی آموزش، معلمان باید از مجموعهٔ کامل شرایط غیررسمی و ماهیت تعاملات بین‌فردی موجود بین دانش‌آموزان و هیئت آموزش اطلاع داشته باشند. فرهنگ موجود بین همسالان، به‌ویژه در سنین مدرسه، عامل مهمی در آموزش جوانان است. یکی از موضوعات جذاب و جدی تأثیر جو مدرسه و فرایندهای معاشرت بر دانش‌آموزان، خانواده‌هایی هستند که از نظر مالی و فرهنگی در سطح بالایی نیستند. ممکن است کارکنان مدرسه ناخودآگاه سعی کنند دانش‌آموزان را مطابق شیوهٔ زندگی و نگرش خود تغییر دهند. در نتیجه، کودکان در معرض جو اجتماعی مدارس با چالش‌های سازگاری روبه‌رو می‌شوند.

ساختار سازمانی. یکی از عوامل مهم سیستم مدیریتی در یک مؤسسه، به کارگیری مجموعه منسجمی از روش‌ها، قوانین و برنامهٔ درسی پنهان است. حفظ چنین ساختار اداری ممکن است به‌عنوان هدفی در نظر گرفته شود که در معاشرت دانش‌آموزان نقش دارد. در هر مؤسسهٔ آموزشی مقرراتی مربوط به ادارهٔ امور وجود دارد. این آیین‌نامه شامل سیستم طبقه‌بندی، روش‌های ارزیابی، مسائل تنبیه و تشویق، فعالیت‌های گروهی و مشارکت دانش‌آموزان در مدیریت امور است.

تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان. تعامل بین دانش‌آموزان و معلمان در کلاس‌ها از ساختار مؤسسه و سازمان اجتماعی حاکم بر آن متأثر است. این نوع تعامل‌ها می‌توانند تأثیر مستقیمی بر یادگیری داشته باشند. تأثیر رفتار دانش‌آموزان بر پاسخ‌های معلمان در تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده شده است. در این پژوهش‌ها، دو نوع کلی از رفتار دانش‌آموزان که برای موفقیت تحصیلی مهم هستند، شناسایی شده‌اند: ۱. مهارت‌های عملی متقابل فردی مانند کمک، مشارکت، مکالمه مثبت و کنترل پرخاشگری؛ ۲. مهارت‌های مرتبط با تکلیف درسی مانند حضور در کلاس، مکالمهٔ

مثبت در مورد مطالب درسی، تبعیت از انتظارات معلمان و پیگیری در انجام تکالیف. این مهارت‌ها نشان‌دهندهٔ اهداف مهم کلی برنامهٔ درسی پنهان است. دانش‌آموزانی که این مهارت‌ها را به‌عنوان برنامهٔ درسی پنهان به‌کار می‌گیرند و به آن‌ها تسلط می‌یابند، موفق خواهند بود.

اندرسون (۱۹۸۲) با بررسی جو مدارس نشان داد که تعامل میان معلم و دانش‌آموز به‌طور کلی مثبت و سازنده است. دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری مشارکت می‌کنند و فرصت‌های زیادی برای مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌ها وجود دارد. بدیهی است که همهٔ این عوامل می‌توانند تحت تأثیر رهبری مؤثر مدیران و معلمان قرار گیرند.

آموزش فرایندی پویاست که از تعامل سه عنصر اصلی یعنی معلم، شاگرد و تکلیف به‌وجود می‌آید (دوئل[1]، ۲۰۰۷؛ سالیوان[2]، کلارک[3]، کلارک و اوشیا[4]، ۲۰۱۰). فضای کلاس مملو از تعامل این سه عنصراست که از میان آن‌ها تعامل معلم‌شاگرد نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشبرد آموزش به‌عنوان یک فرایند دارد. بر همین اساس بخش عمده‌ای از پژوهش‌های حوزهٔ تعلیم و تربیت بر آن تمرکز یافته‌اند. در تحقیقات فراگیری زبان دوم که هدف آن ارائهٔ راه‌حل برای پیشرفت دانش و مهارت‌های زبان دوم است، مذاکره برای معنا به‌طور خاص به‌عنوان مجموعه‌ای از اقدامات مکالمه‌ای مورد استفاده در تعاملات متقابل عملیاتی شده است. لیستر[5] (۲۰۰۲) به بررسی نقش مذاکره در تعامل معلم و دانش‌آموز پرداخته و استدلال می‌کند که مذاکرهٔ معنا، به‌عنوان مجموعه‌ای از اقدامات مکالمه‌ای تعریف شده که به‌سمت درک متقابل فعالیت می‌کنند، لذا مذاکرهٔ معنا ساختاری بسیارظریف برای تحقق پتانسیل‌های آموزشی خود در تعامل میان معلم و دانش‌آموزان در کلاس‌های ارتباط‌محور و مبتنی بر محتوای

1. Doyle
2. Sullivan
3. Clarke
4. O`shea
5. Lyster

زبـــان دوم دارد. علـــی‌رغم اســـتفادهٔ دانش‌آمـــوزان از فرم‌هـــای غیررســـمی، درک متقابـــل در تعامل کلاســـی بـــه‌راحتـــی قابـــل درک اســـت. بـــه همـــین دلیـــل، ســـوین[1] (۱۹۸۵) اســـتدلال کـــرد کـــه معلمـــان بـــرای بهره‌منـــدی از پیشـــرفت بـــین‌زبـــانی دانش‌آمـــوزان خـــود، نیازمنـــد ترکیـــب راه‌هایی بـــرای «ســـوق دادن» دانش‌آمـــوزان بـــه ســـمت تولیـــد زبـــانی هســـتند کـــه نـــه‌تنهـــا قابـــل درک، بلکه همچنین دقیق باشد.

تعامـــل، مؤلفـــه اساســـی فراینـــد یـــادگیری زبـــان اســـت (وراســـیداس[2]، ۲۰۰۰). براســـاس اســـتدلال کومـــاروادیولو[3] (۲۰۰۳) معلمـــان می‌تواننـــد بـــا درگیـــر کـــردن زبـــان‌آموزان در ارتبـــاط معنـــادار، فرصـــت‌های یـــادگیری را در کلاس‌هـــا بـــه حـــداکثر برســـانند. بیشـــتر محققـــان و نظریـــه‌پردازان در زمینـــهٔ فراگیـــری زبـــان دوم فـــرض می‌کننـــد کـــه مشـــارکت در تعامـــل ارتبـــاطی روشـــی بـــرای فراگیـــری زبـــان دوم توســـط زبـــان‌آموزان اســـت. بررســـی شـــده اســـت فعالیت‌هایی کـــه در طـــول تعامـــل (بـــه‌عنوان مثـــال، ارائـــهٔ بـــازخورد اصـــلاحی[4]، توجـــه[5]، تولیـــد خروجـــی تصـــحیح شـــده[6]، مـــذاکره معنـــا[7]) اتفـــاق می‌افتنـــد نقـــش اساســـی در فراینـــدهای یـــادگیری ایفـــا می‌کننـــد (ســـوین و ســـوزوکی[8]، ۲۰۰۸). بـــه‌نظر ســـوین (۱۹۹۵)، تعامـــل در کلـــاس نقـــش مهمـــی در تســـهیل پیشـــرفت مهارت‌هـــای ارتبـــاطی فراگیـــران بـــا ایجـــاد درک بهتر داده‌های زبانی برای زبـــان آمـــوزان و بـــه حـــداکثر رســـاندن داده‌هـــای زبـــانی بـــرای تبـــدیل شـــدن بـــه پـــذیرش فراگیـــران دارد. مکـــی[9] (۲۰۰۷) تکـــرار، تقســـیم‌بندی، بازنویســـی و اختصاص زمان بیشتر را اقداماتی برای تقویت تعامل در کلاس پیشنهاد کرد.

مکی (۱۹۹۹) بـــا بررســـی شـــکل‌گیری زبـــان انگلیســـی بـــه‌عنوان زبـــان دوم[10] نشـــان داد کـــه مشـــارکت فعـــال و تعامـــل، بـــا یـــادگیری همـــراه اســـت. برخـــی از محققـــان شـــناخت بیشـــتر

1. Swain
2. Vrasidas
3. Kumaravadivelou
4. the provision of corrective feedback
5. noticing
6. the production of modified output
7. the negotiation of meaning
8. Suzuki
9. Mackey
10. ESL

زمینهٔ اجتماعی در تحقیقات تعامل را استدلال کرده‌اند (بلاک[1]، ۲۰۰۳). در حالی که تحقیقات در حوزه تعامل، مانند بسیاری از تحقیقات فراگیری زبان دوم، در زمینهٔ توسعه و یادگیری تمرکز مناسب دارند، محققان این حوزه ممکن است از ترکیب درک برخی عوامل اجتماعی از جمله یادگیرنده، گفت و شنودگر آن‌ها، تکلیف و محیط با طرح‌های بررسی یادگیری بهره ببرند (مکی، ۲۰۰٦).

همان‌طور که در تحقیقات دو دههٔ گذشته به‌روشنی اثبات شده است، شاید یکی از مهم‌ترین ابزارهای ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان همگرایی بین اهداف آموزشی و تعامل کلاسی آشکارشونده باشد (سیدهاوس[2]، ۲۰۰٤؛ والش[3]، ۲۰۱۱؛ سرت[4]، ۲۰۱۵). محققان تعامل در کلاس زبان دوم عمدتاً با استفاده از روش‌های تحلیلی مکالمه، مانورهای تعامل معلمان را ثبت کرده‌اند تا جزئیات میکروسکوپی یادگیری و تدریس زبان را درک کنند (سرت، ۲۰۱۹). والش (۲۰۰٦ و ۲۰۱۱) با استفاده از رویکردی متنوع به تحلیل تعامل در کلاس مفهوم توانش تعامل در کلاس[5] را طراحی کرده است که توانایی استفاده از تعامل به‌عنوان ابزاری برای واسط و کمک به یادگیری تعریف شده است (۲۰۱۱، ص. ۱۵۸). مفهوم توانش تعامل در کلاس شامل ویژگی‌های تعامل کلاسی است که باعث می‌شود فرایند آموزش و یادگیری کم‌وبیش مؤثر باشد.

سیدهاوس (۲۰۰٤، ص. ۱۰۱) شرح مفصلی از پویایی تعامل در کلاس‌های زبان دوم ارائه می‌دهد. او چشم‌انداز متنوعی را معرفی و نشان داده است که بافت‌های کلاسی زبان دومی وجود دارند که هر کدام تمرکز آموزشی خود و سازمان متناظر نوبت گرفتن و ترتیب» را دارند. کار او به درک ما از ماهیت پویای تعامل در

1. Block
2. Seedhouse
3. Walsh
4. Sert
5. classroom interactional competence

کلاس‌های درس کمک کرده است و شواهدی راجع به رابطهٔ بازتابنده (انعکاسی) بین آموزش و تعامل به‌دست داده است.

لی[1]، سان[2] و جی[3] (۲۰۱۹) در پژوهشی مقایسه‌ای تأثیر استفاده از فناوری در الگوهای تعامل معلم و دانش‌آموز در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در چین را بررسی کرده‌اند. تحلیل مکالمهٔ فیلم‌های کلاس نشان داد که استفاده از فناوری نقش منفی در تسهیل گفتمان‌های ارتباطی کلاس داشته است، معلمان با استفاده از فناوری پیشرفته از سؤالات و دستورالعمل‌های نمایشی بیشتری استفاده می‌کردند و خروجی واقعی یا خودکار کمتری از دانش‌آموزان به زبان مقصد تسهیل می‌نمودند. علاوه بر این، معلمان در هر دو نوع کلاس مقدار کمی اما تقریباً یکسان از بازخوردهای اصلاحی ارائه می‌دهند که نشان‌دهندهٔ تأثیر حداقلی فناوری بر الگوهای بازخورد معلمان است.

مولونه[4] (۲۰۱۹) تعامل در کلاس درس و چندین عامل مؤثر بر آن در کلاس‌های زبان خارجی در دانشگاه‌ها براساس دیدگاه‌های متفاوت را بررسی کرده است. تعامل کلاسی بسیار پیچیده است، در عین حال در فرایند یادگیری و آموزش زبان نقش محوری ایفا می‌کند. دانش‌آموزان زبان را به‌وسیله و در تعامل با دیگران، معلم و سایر دانش‌آموزان یاد می‌گیرند. از بعد کلامی و غیرکلامی شیوه‌های تعاملی، گفتار معلم، سؤالات و بازخورد با تسلط بیشتری در ارتباطات کلی کلاسی پدیدار می‌شوند. علاوه بر ابعاد کلامی و غیرکلامی، ابعاد آموزشی و فردی برای کنترل و مدیریت کلاس و ایجاد رابطه بین معلم و دانش‌آموزان در اولویت قرار دارند. علاوه بر این، چندین عامل، در داخل و خارج از کلاس، ممکن است بر نحوهٔ تعامل معلمان با زبان‌آموزان و استراتژی انتخاب‌شده در کلاس‌های درس تأثیر بگذارد. متغیرهای یادگیرنده و معلم، اهداف یادگیری و مهارت‌های زبان هدف از عوامل اولیهٔ مؤثر بر تعامل در

1. Li
2. Sun
3. Jee
4. Muluneh

کلاس هستند. همچنین، زمینه‌های کلاس می‌توانند به‌عنوان سطوح، ترکیب، اندازهٔ کلاس، مدت زمان و امکانات یادگیری مشخص شوند. نه‌تنها این عوامل، چندین عامل خارجی نیز زمینه‌های اجتماعی‌فرهنگی، مانند برنامهٔ درسی ملی، نقش والدین، در معرض زبان قرارگرفتن و سایر متغیرهای اقتصادی اجتماعی، به‌وجود می‌آیند. به‌عبارت دیگر، به‌طور کلی، زمینه‌های کلاس، بافت مؤسسه و بافت ملی مربوط به سیاست یادگیری آموزش زبان ممکن است به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر تمرینات زبانی و فعالیت‌های موجود در کلاس تأثیر بگذارد.

به‌طور کلی، مطالعات در خصوص برنامهٔ درسی پنهان و ابعاد آن را می‌توان به دو دسته تحقیقات داخلی و خارجی تقسیم کرد:

۲. ۱. پژوهش‌های مرتبط داخلی

براساس یافته‌های بحیرایی، شاه محمدی و عموئی (۱۳۹۶) برنامهٔ درسی پنهان (در ابعاد قوانین و مقررات مدرسه، قوانین و مقررات کلاس، روابط میان‌فردی دانش‌آموزان، روابط میان‌فردی معلمان، روابط میان‌فردی معلمان و مدیران، روابط میان‌فردی معلمان و دانش‌آموزان، روش تدریس معلم، روش ارزشیابی، محتوای کتب درسی، تجهیزات یادگیری، محیط فیزیکی مدرسه و محیط فیزیکی کلاس) بر یادگیری درس زبان انگلیسی تأثیر مثبت دارد و باعث ارتقا در یادگیری درس زبان انگلیسی می‌شود. یافته‌های ناصری آذر (۱۳۹۵) پیرامون برنامهٔ درسی پنهان درس زبان انگلیسی مدارس عادی و تیزهوشان نشان داد که تلقی کلیشه‌ای بودن درس زبان، عدم ارتباط آموخته‌های درس زبان با زندگی واقعی در مدارس عادی و ضعف در سازماندهی محتوا، در مدارس عادی و تیزهوشان عمده‌ترین بارهای ارزشی و شناختی ناخواستهٔ نامطلوب بوده است.

همچنین کریمی (۱۳۹۱) به این نتیجه رسید که ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس درس تصورات خاصی را به دانش‌آموزان القا می‌کند. کلاس‌های مستطیل‌شکل، نیمکت‌های به‌هم‌چسبیده و به کف زمین پیچ شده دانش‌آموزان را موجوداتی خالی از ذهن و تحت کنترل معلم بیان می‌کند. ظاهر فیزیکی مدرسه با دیوارهای بلند،

دانش‌آموزان را موجودات منزوی و شرور می‌داند که باید کنترل شوند و برعکس ساختار فیزیکی مدرسه و کلاس می‌تواند موجب برانگیختن قوای خلاق در دانش‌آموزان شود و وجود محرک‌های بصری، وسایل بصری و امکانات مختلف کمک‌آموزشی درس زبان می‌تواند به تقویت یادگیری درس زبان کمک شایانی نماید.

یافته‌های پژوهش بروغنی، مهرام، امین‌یزدی و سعیدی رضوانی (۱۳۹۰) نشان داد که در میان مؤلفه‌های برنامهٔ درسی، مؤلفهٔ معلم و راهبردهای تدریس بیشترین تأثیر را بر عواطف دانش‌آموزان دارد. در پژوهش بیان‌فر، ملکی، سیف و دلاور (۱۳۸۹)، ۸۵/٦۸ درصد بازده‌های عاطفی یادگیری دانش‌آموزان متأثر از برنامهٔ درسی پنهان مدارس است. همچنین، در اکثر مدارس و کلاس‌های درس مشاهده‌شده، دانش‌آموزان تحت تأثیر آثار منفی و قصدنشده برنامهٔ درسی پنهان قرار داشتند که این آثار به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر بازده‌های عاطفی یادگیری آن‌ها اثرات منفی و پایداری می‌گذاشت.

تقی‌پور و غفاری (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های برنامهٔ درسی پنهان از جمله ساختار فیزیکی و مکانیزم‌های تشویق و تنبیه با رفتار انضباطی دانش‌آموزان رابطهٔ معناداری وجود دارد. علاوه بر این، نتایج تحقیق حاجی (۱۳۸۷) بیانگر آن بود که مؤلفه‌های روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، جو اجتماعی و ساختار فیزیکی بر منضبط‌کردن دانش‌آموزان تأثیر دارد. ایزدی، شارع‌پور و قربانی قهرمان (۱۳۸۸) به این نتیجه رسیدند که حدود ٤٦ درصد دانش‌آموزان و٤٦ درصد کارکنان آموزشی به مقدار زیاد و خیلی زیاد معتقد بودند که برنامهٔ درسی پنهان در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان نقش دارد و در مقابل ۱۰ درصد دانش‌آموزان و ۲۱ درصد کارکنان آموزشی این عامل را به میزان کم و خیلی کم مطرح نمودند و در نتیجه با ۹۵ درصد اطمینان می‌توانیم نتیجه بگیریم که دانش‌آموزان بیشتر از کارکنان برنامه‌های درسی پنهان را در تقویت هویت ملی دانش‌آموزان مؤثر می‌دانند.

حداد علوی، عبداللهی و احمدی (۱۳۸٦) برنامهٔ درسی پنهان را ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی می‌دانند که مستقل از مواد شناختی است و

از طریق فرهنگ مدرسه و به‌طور ضمنی به دانش‌آموزان منتقل می‌شود. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه به‌طور ضمنی می‌آموزند که وظیفهٔ آن‌ها تنها خواندن کتاب‌های درسی با مطالب از پیش تعیین شده و گرفتن نمره‌های بالاست در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبه‌رو می‌شوند؛ بنابراین پایهٔ ارزشیابی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و نیز روش‌ها و مطالب درسی، نمره است. در نتیجه مدارس و نظام آموزشی برای رسیدن به این ارزش، با تکیه بر حافظه، روش‌های حفظ کردن و تکرار و تمرین مطالب از قبل تعیین شده را در پیش می‌گیرند و دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند که بهترین راه، حفظ کردن است و نیازی به کنجکاوی، مشاهده، جستجوگری، تفکر و تعقل نیست. حداد علوی و همکاران (١٣٨٦) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان طی یادگیری‌های مدرسه‌ای، برنامه‌های درسی پنهانی را فرا می‌گیرند که در جهت مخالف مؤلفه‌های روحیهٔ علمی از جمله تقویت روحیهٔ انفعال و ترس به‌جای پرسشگری و نقادی قرار دارند.

علیخانی و مهرمحمدی (١٣٨٤) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که یکی از عمده‌ترین پیامدهای پنهان مدارسی که از جو اجتماعی بسته‌تری برخوردارند، عبارت است از تقویت روحیهٔ اطاعت‌پذیری به‌جای تفکر انتقادی. در مطالعهٔ علیخانی (١٣٨٢)، عمده‌ترین یافته‌های پژوهشی از پیامدهای قصدنشدهٔ مدارس دارای جو بسته عبارت‌اند از: ١. افزایش روحیهٔ اطاعت‌پذیری، تقلید و پیروی محض و کاهش روحیهٔ تفکر انتقادی؛ ٢. تقویت تمایل دانش‌آموزان به انجام فعالیت انفرادی و نگرش منفی نسبت به فعالیت‌های گروهی؛ ٣. کاهش میزان اعتماد و عزت نفس دانش‌آموزان و تقویت احساس خودپندارهٔ منفی در آن‌ها. همچنین دارا بودن روحیه اطاعت و انقیاد و تکالیف انفرادی در پسران بیش از دختران و میزان کاهش عزت‌نفس در دختران بیش از پسران گزارش شده است (بیجندی، ١٣٨٦). ملکی (١٣٧٦) عوامل پدیداری برنامهٔ درسی پنهان را روابط میان‌فردی فراگیران و کارکنان، ساختار اجتماعی

و قوانین اداری مراکز آموزشی، معماری و کیفیت ساختمان مراکز آموزشی، ارتباط متقابل مربیان و استادان و محتوای آموزشی و شیوهٔ تدریس می‌داند.

۲. ۲. پژوهش‌های مرتبط خارجی

مارلو و مین‌هیرا[1] (۲۰۰۸) در گزارش پژوهشی خود که به بررسی موضوع‌های کلیدی برنامهٔ درسی پرداختند به این مطلب اشاره کردند که مدیران مدارس به‌عنوان رهبران و فرهنگ‌سازان مدارس بیشترین تأثیر را در برنامهٔ درسی پنهان دارند. رومانوسکی[2] (۱۹۹۷) به بررسی این مسئله پرداخته است که چگونه دیدگاه‌های فردی معلمان و عقاید آن‌ها، اساس فعالیت کلاسی و تصمیم‌گیری در فرایند برنامه‌ریزی درسی هستند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که معلمان انتقال‌دهندگان منفعل دانش تاریخ نیستند. آن‌ها تجارب، باورها، نگرش‌ها و جهان‌بینی خود را به کلاس درس می‌آورند.

کاروالو[3] (۱۹۹۵) با استفاده از روش کیفی و مطالعهٔ میدانی، ارزش‌های موجود در برنامهٔ درسی پنهان گروهی از دانش‌آموزان کلاس هفتم را موردمطالعه قرار داد. یافته‌های این تحقیق نشان داد که بازآفرینی ارزشی از طریق برنامهٔ درسی پنهان وجود دارد که گرایش آن نسبت به ارزش‌های منفی یا غیرارزشی است که نه فقط دانش‌آموزان به آن تداوم می‌بخشند، بلکه به‌طور ناخودآگاه کادر مدرسه آن را پرورش می‌دهد. نابرابری‌های اجتماعی بخش جدانشدنی و ذاتی مدرسه است که معلمان و مدیریت مدرسه آن را تقویت می‌کنند. همچنین جنبه‌های ارزش منفی و قوی دیگری نیز کشف شد که این جنبه‌ها موانع جدی تربیت در حیطهٔ ارزش‌ها هستند.

آهرنتزن[4] (۱۹۸۱) تحقیقی در رابطه با محیط فیزیکی کلاس و تأثیر آن روی مسائل انضباطی انجام داده است. در این تحقیق انواع شیوه‌های انضباطی سنتی و تکنیک‌های

1. Marlow & Minehira
2. Reinkowski
3. Carvallo
4. Ahrentzen

جدید انضباطی در مورد گروه آزمایشی و گواه بررسی شد. نتایج نشان داد که انضباط خشک و اجباری زیان‌آور است و مسائل و مشکلات دانش‌آموزان را تشدید می‌کند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد که مشخصات داخلی مکان کلاس مثل بلندی سقف، مساحت کلاس و مساحت متعلق به هر فرد در کلاس، بر انضباط دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. هرقدر فضای کلاس بیشتر باشد، مشکلات انضباطی کمتر خواهد بود و رضایت بیشتری از محیط مدرسه حاصل خواهد شد. همچنین پژوهشی در خصوص جو کلاس توسط گلاسر[1] (١٩٦٩) انجام شده است. این محقق پیشنهاد می‌کند که در محیط‌هایی که دانش‌آموزان به‌عنوان افراد توانا پذیرفته می‌شوند و مدارس، محیط‌های صمیمی و شخصی برای آن‌ها فراهم می‌کنند، مسائل انضباطی به حداقل خواهد رسید (گای‌آر[2]، ١٣٧٥).

یافته‌های تحقیقاتی که در خارج از کشور انجام شده بیانگر آن است که عوامل زیادی از جمله جو اجتماعی، فرهنگ، آداب و رسوم، ارزش‌های مدرسه (اسمیت و مونتگرمری[3]، ١٩٩٧) جنبه‌های غیرعلمی و فضای حاکم بر مدرسه (آهولا[4]، ٢٠٠٠)، قوانین و مقررات آموزشی، نظم و انضباط، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه (برندا[5]، ١٩٩٧؛ روتر[6]، ١٩٨٠؛ گتزلز[7]، ١٩٧٤) و چگونگی ارتباطات و پیامدهای ضمنی مستتر در آن‌ها، در شکل‌گیری برنامهٔ درسی پنهان دخالت دارند (مهرمحمدی و علیخانی، ١٣٨٣).

در یک جمع‌بندی کلی از ادبیات پژوهشی مربوط به برنامهٔ درسی پنهان مشاهده شد که نظرها و تحقیقات گوناگونی دربارهٔ این برنامه، عوامل تشکیل‌دهنده و آثار آن ارائه شده است. در این پژوهش‌ها به بررسی آثار این برنامه بر ارزش‌ها، باورها،

1. Glasser
2. Guy R
3. Smith & Montgomery
4. Ahola
5. Branda
6. Roter
7. Getzels

نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان پرداخته شده است. به‌رغم اختلاف نظرهای فراوانی که در مورد مفهوم و عملکرد برنامهٔ درسی پنهان به‌طور عام وجود دارد، پژوهشگران این حیطه (نظیر آهولا، ۲۰۰۰؛ بزرگ، ۱۳۹۰؛ بیجندی، ۱۳۸۶؛ جاکوبسون[1]، ۲۰۰۸؛ رینرت[2]، ۲۰۰۸؛ صفایی موحد، ۱۳۹۰؛ عبدالسلام[3]، ۲۰۰۸؛ مارگولیس[4]، ۲۰۰۱؛ مهرام، ۱۳۸۴؛ یمانی، لیاقتدار، چنگیز و ادیبی، ۱۳۸۸) معتقدند که برنامهٔ درسی پنهان به‌شدت تحت تأثیر زمینه و بستری قرار دارد که آموزش در آن جریان می‌یابد. در این راستا سامبل و مک‌دوئل[5] (۱۹۹۸ به‌نقل از اندرسون[6]، ۲۰۰۴) نیز اصطلاح آمرفوس[7] را برای اشاره به ماهیت این نوع از برنامه‌های درسی به‌کار می‌برند که حکایت از تأثیرپذیری شدید برنامهٔ درسی پنهان از زمینهٔ آموزشی خود دارد.

ملاحظه می‌شود که این نوع برنامهٔ درسی از قابلیت اجتماعی‌سازی پنهانی برخوردار است که فراگیران را با هنجارهای موجود در جامعه همسو می‌سازد. اهمیت توجه به برنامهٔ درسی پنهان از آنروست که این برنامه به موازات برنامهٔ درسی آشکار(صریح) جریان داشته (آیزنر[8]، ۱۹۹۴؛ اندرسون، ۲۰۰۲ ؛ جرالد[9]، ۲۰۰۶؛ حداد علوی، عبداللهی و احمدی، ۱۳۸۶؛ دوانلو، ۱۳۸۶؛ دوتان،۱۹۸۷، به‌نقل از پیتز[10]، ۲۰۰۳؛ ورن[11]، ۱۹۹۹؛ یمانی، لیاقتدار، چنگیز و ادیبی، ۱۳۸۸) و می‌تواند مانع یا عاملی برای تحقق اهداف یک نظام آموزشی باشد (ورن، ۱۹۹۳؛ مهرام، اسکندری، سعیدی رضوانی و مهرمحمدی، ۱۳۸۷).

1. Jacobson
2. Rennert
3. Abdulsalam
4. Margolis
5. Sambell & McDowell
6. Anderson
7. amorphous
8. Eisner
9. Jerald
10. Pitts
11. Wern

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳. ۱. جامعهٔ آماری

روش پژوهش پیش‌رو توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعهٔ آماری مدرسان زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی حدود ۵۰۰۰ نفر در سطح کشور هستند که به‌صورت تصادفی چند شهر انتخاب شده است. نمونه آماری این پژوهش شامل ۱٦٤ مدرس زبان انگلیسی است که در سطوح زبانی متوسط و بالاتر در سال ۹٦-۹۷ در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در تهران، مشهد، کرمان، اصفهان، سمنان، زنجان، همدان، بیرجند، گرگان، تربت حیدریه، طبس، گرمسار، بوشهر، کرمانشاه، اراک، اردبیل، ملایر، تبریز و تربت‌جام مشغول به تدریس هستند که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دادند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان محاسبه شده است. نمونهٔ آماری شامل ٦۸ مرد (٤۱/۵ درصد) و ۹٦ زن (۵۸/۵ درصد) است که دارای مدرک تحصیلی دیپلم ۱/۸ درصد، لیسانس ٤۸/۵ درصد، کارشناسی ارشد ٤۵/٤ درصد و دکتری تخصصی ٤/۳ درصد بودند. رشتهٔ تحصیلی مدرسان زبان انگلیسی شرکت‌کننده در این پژوهش به شرح زیر است: آموزش زبان انگلیسی ٤۲/٦ درصد، ترجمه ۱۵/٤ درصد، زبان و ادبیات انگلیسی ۱۱/٦ درصد، زبان‌شناسی ٦/۲ درصد و دیگر رشته‌ها ۲۲/۲ درصد.

۳. ۲. ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش از پرسش‌نامهٔ محقق‌ساخته «یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی» برای بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به برنامهٔ درسی پنهان استفاده شده است. پرسش‌نامه با٤۰ گویه پنج‌گزینه‌ای بر مبنای فرمت لیکرت تدوین شده است که شامل سه زیرسازهٔ (مؤلفه‌های) جو اجتماعی (شامل ۱۵ سؤال)، ساختار سازمانی (شامل ۱٤ سؤال) و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان (شامل ۱۱ سؤال) می‌باشد که به زبان انگلیسی نوشته شده است. در تدوین پرسش‌نامه از تئوری‌ها و نظرات محققان

(فتحی واجارگاه و واحدچوکده، ۱۳۸۵؛ حیدری، ۲۰۱۳؛ ونگ[1]، ۲۰۰۶؛ شیخی‌زاده، ۲۰۱۱؛ کانگراجاه[2]، ۲۰۰۳؛ مارگولیس[3]، ۲۰۰۱؛ جکسون[4]، ۱۹۹۰) استفاده شده است.

زیرسازهٔ جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی شامل گویه‌های ارتباط مناسب کلاسی بین زبان‌آموزان، وضعیت اقتصادی زبان‌آموزان، آشنایی با برخی ایدئولوژی‌ها از طریق کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی، ارتباط مناسب بین معلمان، انتقال ارزش‌های فرهنگی و هنجارها به زبان‌آموزان، وجود فاصلهٔ طبقاتی بین زبان‌آموزان، ارتباط مناسب بین والدین و کارکنان مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی، ارتباطات صمیمانه و غیررسمی بین معلمان، تعاملات مناسب بین‌گروهی زبان‌آموزان، انتقال هنجارهای از قبل تعیین شده توسط کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی در ایران، کسب رویکرد و نگرش خاصی نسبت به زندگی، تحصیل و یادگیری توسط زبان‌آموزان، همکاری بین معلم و والدین، سطح فرهنگی والدین، تمایل والدین نسبت به یادگیری زبان توسط فرزندان و انتقال محتوای فرهنگی از طریق کتاب‌های درسی چاپ شدهٔ بین‌المللی است.

زیرسازهٔ ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی شامل گویه‌های نظام مناسب روش‌های ارزشیابی (آزمون‌ها، نمره‌گذاری)، ساختار اقتداری مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی و الگوهای کارکنان آن، شیوه‌های نادرست ارزشیابی عملکرد معلمان، نظام نامناسب تشویق و پاداش معلمان زبان انگلیسی، درنظرگرفتن شایستگی‌های معلمان زبان انگلیسی، ساختار مدیریتی مؤسسهٔ زبان انگلیسی، قوانین انضباطی و نظم موجود در مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی، ارتباطات رسمی بین معلم و زبان‌آموز، کاربرد مناسب اختیارات مدیریتی ناظر علمی در مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی، مکانیزم‌های مناسب تشویق و تنبیه برای زبان‌آموزان، ارتباطات غیررسمی بین معلم و زبان‌آموز، اثر محیط فیزیکی مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی (چینش صندلی‌ها، نور،

1. Vang
2. Canagarajah
3. Margolis
4. Jackson

رنگ، وسایل و تجهیزات، تصاویر و...) و تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان توسط ناظر علمی مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی می‌باشد.

زیرسازهٔ تعامل میان معلم و زبان‌آموزان شامل گویه‌های ارتباطات رسمی بین معلم و ناظرعلمی مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی، ناتوانی زبان‌آموزان در ارتباط برقرارکردن با یکدیگر، آموزش غیررسمی (فضای مجازی) به زبان‌آموزان، ناتوانی گفتاری زبان‌آموز (ناتوانی در گفتگو و صحبت کردن با معلمان و زبان‌آموزان)، عدم مشارکت زبان‌آموز در فعالیت‌های کلاس درس، توسعهٔ تفکر خلاق در زبان‌آموزان، عدم اطاعت زبان‌آموز از خواسته‌های معلم، نحوهٔ ارائهٔ تکالیف درسی و انجام آن‌ها توسط زبان‌آموزان، اقتدار معلم در کلاس، تجهیزات آموزشی مناسب، ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، احترام و صبر در زبان‌آموزان و روش مناسب تدریس می‌باشد.

برای محاسبهٔ پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب به‌دست‌آمده ۰/۸۷ برآورد شد. برای روایی محتوایی از نظر ۱۱ نفر از متخصصان و اساتید برنامه‌ریزی درسی و آموزش زبان انگلیسی استفاده شد. روایی سازه‌ای ابزار اندازه‌گیری نیز با استفاده از الگوی رش محاسبه شد که براساس نتایج حاصل ٦ سؤال از پرسش‌نامه حذف شد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که پرسش‌نامه از روایی و پایایی مطلوب برخوردار بوده است.

۳. ۳. روش اجرای پژوهش

تعداد ١٦٤ مدرس زبان انگلیسی که در سطوح زبانی متوسط و بالاتر در سال ۹٦-۹۷ در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی مشغول به تدریس بوده‌اند در این پژوهش شرکت نمودند. به‌طوری که ۷۵/۷ درصد پرسش‌نامهٔ کتبی و ۲٤/۳ درصد نیز پرسش‌نامهٔ الکترونیکی (فرم گوگل داک google doc) را به‌صورت داوطلبانه تکمیل نمودند. پرسش‌نامهٔ کتبی توسط نویسندهٔ اول در اختیار شرکت‌کنندگان پژوهش در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در تهران، مشهد، سمنان، زنجان و بیرجند قرار گرفت. بعد از انجام هماهنگی‌های لازم با مدیریت مؤسسه، پرسش‌نامه در اختیار معلمانی که در سطوح مورد نظر تدریس داشتند، قرار گرفت و آن‌ها به‌صورت فردی

به پرسش‌نامه پاسخ دادند. برخی از معلمان نیز پرسش‌نامه را به منزل برده و با دقت بیشتری تکمیل نمودند. مدرسان زبان سؤالات و تردیدهای خود راجع به سؤالات را از نویسنده اول جویا شدند. توزیع و تکمیل پرسش‌نامه‌ها ۳ ماه به طول انجامید. معلمان زبان انگلیسی شاغل در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی در سایر شهرها نیز پرسش‌نامهٔ الکترونیکی را از طریق فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی مرتبط با معلمان زبان انگلیسی تکمیل نمودند.

٤. یافته‌ها

داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه با استفاده از فنون آمار توصیفی و استنباطی شامل میانگین، انحراف‌معیار، آزمون t تک‌نمونه‌ای[1] و آزمون فریدمن[2] تحلیل شده‌اند. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف[3] (SPSS24) استفاده شد (جدول ۱).

جدول ۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (متغیر یادگیری‌های قصدنشده)

تعداد	١٦٤
میانگین	٤/٠٠٢٠
انحراف‌معیار	٠/٣٢٥٦٨
آمار تست	٠/٠٧٨
Asymp. Sig (دو دامنه)	٠/٠٦

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌کنید سطح معناداری در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف که در این جدول با .sig نمایش داده می‌شود بیشتر از ۰/۰۵ است و می‌توان نتیجه‌گیری کرد که داده‌های متغیر یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) دارای توزیع نرمال هستند.

1. one-sample T-test
2. Friedman test
3. the Kolmogorov-Smirnov normality test

در پاسخ به پرسش اول پژوهش یعنی «از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟» از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. جدول ۲ نتایج را نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسه جو اجتماعی مؤسسات

متغیر	میانگین	انحراف‌معیار	t	df	Sig.	تفاوت میانگین
جو اجتماعی مؤسسات	۳/۸۸	۰/۳۶	٦٦/۳۷	۱٦۳	۰/۰۰	۱/۸۸

معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

نتایج آماری جدول ۲ نشان می‌دهد که عامل جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارای میانگین ۳/۸۸ و انحراف‌معیار ۰/۳٦ می‌باشد و میانگین عامل جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی که منجر به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران می‌گردد، بیشتر از مقدار متوسط (۲=) است. علاوه بر این، تفاوت میانگین دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به عامل جو اجتماعی ۱/۸۸ است. سطح معناداری آزمون ۰/۰۰ است و کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵ می‌باشد؛ بنابراین از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی اختلاف معناداری با میانگین تعیین‌شده دارد ($P<۰/۰۵$) و نشان از این دارد که از دیدگاه مدرسان جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش یعنی «از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود؟» ازآزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد (جدول ۳).

جدول ۳. آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسهٔ ساختار سازمانی مؤسسات

متغیر	میانگین	انحراف‌معیار	t	df	Sig.	تفاوت میانگین
ساختار سازمانی مؤسسات	۳/۹۵	۰/٤٤	٥٦/٥٧	١٦٣	۰/۰۰	۱/۹۵

معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

جدول ۳ نشان می‌دهد که عامل ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارای میانگین ۳/۹۵ و انحراف‌معیار ۰/٤٤ است و میانگین عامل ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی که به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر می‌شود، بیشتر از مقدار متوسط (۲=) است. علاوه بر این، تفاوت میانگین دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به عامل ساختار سازمانی ۱/۹۵ است. سطح معناداری آزمون ۰/۰۰ است و کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵می‌باشد، لذا از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی اختلاف معناداری با میانگین تعیین‌شده دارد (P<۰/۰۵) و نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود.

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش مبنی بر اینکه «از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تا چه اندازه تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود» از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد (جدول ٤).

جدول ٤. آزمون t تک‌نمونه‌ای برای مقایسهٔ تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان

متغیر	میانگین	انحراف‌معیار	t	df	Sig.	تفاوت میانگین
تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان	٤/١٦	۰/٤٢	٦٥/٢٣	١٦٣	۰/۰۰	۲/١٦

معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

نتایج جدول ٤ نشان می‌دهد که عامل تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارای میانگین ٤/١٦ و انحراف‌معیار ۰/٤۲ است و میانگین عامل تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس که به یادگیری‌های قصد نشده در فراگیران منجر می‌شود، بیشتر از مقدار متوسط (۲=) است. علاوه بر این، تفاوت میانگین دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به عامل تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان ۲/١٦ است. سطح معناداری آزمون ۰/۰۰ است و کمتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است؛ بنابراین از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی، تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی اختلاف معناداری با میانگین تعیین‌شده دارد (P<۰/۰۵) و نشان می‌دهد که از دیدگاه مدرسان تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود.

برای بررسی آمار استنباطی در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش مبنی بر اینکه «کدام‌یک از عوامل جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی، ساختار سازمانی مؤسسات و تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس یادگیری‌های قصدنشده بیشتری برای فراگیران در بر خواهد داشت از آزمون فریدمن استفاده شد. نتایج در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. آزمون فریدمن

تعداد	١٦٤
Chi-Square	۳۹/۹۹۱
Df	۲
Asymp. Sig	۰/۰۰

جدول ۵ معنی‌داری آماری را نشان می‌دهد. مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۳۹/۹۹۱ است که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ قرار دارد (P<۰/۰۵). معنی‌دار بودن آزمون فریدمن بدین معناست که رتبه بندی مؤلفه‌های یادگیری

قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی بامعناست و مدرسان رتبه‌بندی متفاوتی از یادگیری‌های قصدنشدهٔ فراگیران در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی دارند.

جدول ٦. رتبه‌بندی آزمون فریدمن

جو اجتماعی مؤسسات	۱/۷۰
ساختار سازمانی مؤسسات	۱/۹۲
تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان	۲/۳۸

رتبه‌بندی آزمون فریدمن در جدول ٦ نشان می‌دهد که اهمیت و رتبهٔ ویژگی‌های مطرح‌شده در مورد یادگیری‌های قصدنشده با یکدیگر متفاوت است (P<۰/۰۵). مقایسهٔ میانگین رتبه‌ها نشان می‌دهد که بیشترین یادگیری‌های قصدنشده برای فراگیران از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی به‌ترتیب از طریق تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی مؤسسات و جو اجتماعی مؤسسات به‌دست می‌آید. میانگین رتبهٔ این ویژگی‌ها به‌ترتیب ۲/۳۸، ۱/۹۲ و ۱/۷۰ است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش پیش‌رو بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی نسبت به یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی در فراگیران است. سه مورد از عوامل متعدد تأثیرگذار در برنامهٔ درسی پنهان آموزش زبان انگلیسی، جو اجتماعی مؤسسات، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان مد نظر است. بیشتر تحقیقات پیرامون برنامهٔ درسی پنهان به بررسی رابطه و تأثیرات میان برنامهٔ درسی پنهان و متغیرهای مربوط به دانش‌آموزان (تربیت شهروندی، تربیت اجتماعی، رفتار انضباطی، بازده‌های عاطفی، تقویت هویت ملی و روحیهٔ علمی) و نیز محیط اجتماعی و فیزیکی مدارس پرداخته‌اند. پژوهشگران دیدگاه‌های متفاوتی دربارهٔ مؤلفه‌های برنامهٔ درسی پنهان دارند. پژوهش پیش‌رو از معدود کارهایی است که دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی در

مؤسسات آموزش زبان را دربارهٔ یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) با تأکید بر مؤلفه‌های جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان جویا شده است.

این پژوهش نشان داد که از نظر مدرسان زبان انگلیسی، جو اجتماعی، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به‌طور معنادار و تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود. علاوه بر این، از نظر مدرسان زبان انگلیسی بیشترین یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران به‌ترتیب از طریق تعامل میان معلم و زبان‌آموزان، ساختار سازمانی مؤسسات و جو اجتماعی مؤسسات به‌دست می‌آید. نتایج این پژوهش بر اهمیت مطالعهٔ تأثیر یادگیری‌های قصدنشدهٔ (برنامهٔ درسی پنهان) آموزش زبان انگلیسی از دیدگاه زبان‌آموزان صحه می‌گذارد.

از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جو اجتماعی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به‌طور معنادار و به مقدار زیادی منجر به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران شود. نوع ارتباط صمیمی و غیررسمی که بین معلم و زبان‌آموزان در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی وجود دارد و نیز ارتباط مناسب کلاسی و تعاملات بین‌گروهی بین زبان‌آموزان که گاهی در فضای مجازی و رسانه‌های اجتماعی در جهت آموزش زبان انگلیسی تداوم می‌یابد می‌تواند یکی از دلایل چنین یافته‌ای باشد. علاوه بر این، زبان‌آموزان با علاقه و بدون اجبار در کلاس‌های مؤسسات آموزش زبان انگلیسی ثبت‌نام می‌کنند که نشان‌دهندهٔ بالا بودن انگیزهٔ درونی و داشتن هدف مشخص از فراگیری زبان انگلیسی است. هاشمی (۱۳۹٤) حضور به موقع در کلاس، اظهار علاقه به مواد درسی، اطاعت از خواسته‌های معلم و نظم در انجام تکالیف برای کسب موفقیت بیشتر را مهم‌ترین مؤلفه‌های برنامهٔ درسی پنهان شناخته که بیشتر تحت تأثیر جو مدرسه شکل می‌گیرند.

تمایل والدین به یادگیری زبان انگلیسی توسط فرزندان، همکاری والدین با معلم و کارکنان مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی برای پیشرفت فرزندانشان از عوامل پنهانی

است که در مؤسسات آموزش زبان انگلیسی رخ می‌دهد. در تحقیق پیش‌قدم و مرادی‌مقدم (۱۳۹۱) بالا بودن انگیزهٔ درونی، داشتن هدف مشخص از فراگیری زبان انگلیسی از ابعاد عاطفی، مطالعهٔ درس قبل از آمدن به کلاس، استفادهٔ مداوم از فرهنگ لغت و مرور فعالیت‌هایی که برای یادگیری زبان انجام‌شده، ابعاد شناختی مطرح‌شده توسط دانش‌آموزان قوی بود. کنترل مداوم تکالیف، توجه به یادگیری طولانی‌مدت و معنادار در تعامل با زبان‌آموز از ابعاد شناختی و تشویق فراگیر نسبت به یادگیری زبان انگلیسی، صحبت با فراگیر دربارهٔ مزایای آموزش زبان انگلیسی و اینکه زبان انگلیسی هدف نیست بلکه ابزاری است برای رسیدن به هدف از ابعاد عاطفی مطرح‌شده توسط والدین دانش‌آموزان قوی است.

جذابیت بیشتر کتاب‌های درسی بین‌المللی آموزش زبان انگلیسی نسبت به کتاب‌های چاپ‌شدهٔ داخلی و نیز کتاب‌های درسی آموزش زبان انگلیسی در مدارس از نظر محتوا، ویژگی‌های ظاهری، تصاویر، سازماندهی منطقی و ارتباط موضوعی مطالب و ویژگی‌های روش‌شناختی می‌تواند از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی جزو عوامل مؤثر در یادگیری‌های قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) از طریق عامل جو اجتماعی باشد. یافته‌های خیرآبادی و علوی‌مقدم (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که ظاهراً محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی مقاطع مختلف، از نظر کارشناسان آموزش زبان‌های خارجی و دبیران این درس، از جهات مختلف قابل قبول نیست. عدم انسجام محتوای کتاب‌های پایه‌های مختلف با یکدیگر و یادآوری مطالب آموخته‌شدهٔ پایه‌های قبلی، گرامرمحور بودن کتاب و عدم توجه به مهارت‌های گفتاری و شنیداری، عدم جذابیت ظاهری کتاب و عدم توجه به رویکردهای نوین آموزش زبان در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی از ضعف‌های مطرح‌شدهٔ محتوای کتاب‌های زبان انگلیسی است. همچنین، رزمجو (۱۳۸۵) نشان داد کتب زبان انگلیسی در مدارس بر پایهٔ روش ارتباطی نیست و این عاملی بر عدم موفقیت دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی است. عادل، حسینی‌فاطمی و پیش‌قدم (۱۳۹۲) آگاهی سیاسی بخشیدن به معلمان انگلیسی، صاحبان اصلی تعیین‌کنندهٔ خط‌مشی‌های آموزش زبان و به‌ویژه طراحان دوره‌های

آموزشی را بررسی کرده است. باید از قدرت موضوعات و محتوای کتاب‌های درسی آگاهی باشیم. اگر موضوعی در کتاب‌ها ارائه می‌شود، معلم آن از آن استفاده می‌کند و زبان‌آموزان در حیطهٔ آن تمرین می‌کنند و آن موضوع جزئی از هویت‌های زبان آموز می‌شود؛ بنابراین پیامدهای حاصل از برنامهٔ درسی پنهان، اغلب جزو برنامه‌های درسی رسمی یا آشکار نیستند. این یادگیری‌ها که بیشتر در بستر محیط اجتماعی حاصل می‌شوند، فراگیرترین، پایدارترین و مؤثرترین نوع یادگیری‌ها هستند.

از دید مدرسان زبان انگلیسی ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی می‌تواند به‌طور معنادار و تا حد زیادی به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شود. کاربرد مناسب اختیارات مدیریتی ناظر علمی در مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی و تفویض اختیار و آزادی عمل به معلمان از طرف ناظر علمی می‌تواند عامل موثری در پیشرفت مؤسسات آموزش زبان انگلیسی نسبت به آموزش زبان انگلیسی در مدارس باشد. نتایج حسینی‌فاطمی و بارانی (۱۳۹٦) نشان داد که بین فرهنگ یادگیری سازمانی و تعهد سازمانی، فرهنگ یادگیری سازمانی و قصد تسهیم دانش و بین رفتار شهروندی سازمانی و قصد تسهیم دانش رابطهٔ مثبت و معناداری وجود دارد. اختلاف معناداری در امتیازات مربوط به تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی در مدرسان زبان انگلیسی و مدرسان غیر زبان انگلیسی وجود دارد. تحلیل دقیق‌تر نتایج ثابت کرد که اساتید زبان انگلیسی میزان بیشتری از قصد تسهیم دانش، تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی را در مقایسه با همتایان خود در گروه غیر زبان انگلیسی نشان دادند. مقررات و نظم و انضباط موجود در ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان نیز عامل دیگری برای کسب یادگیری‌های قصدنشده محسوب می‌شود. علیخانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳) به پیامدهای مثبت برنامهٔ درسی پنهان از جمله حضور بموقع در کلاس درس، اظهار علاقه به مواد درسی و احترام به قوانین و مقررات اشاره می‌کنند. نتایج پژوهش نامی، مرسولی و عاشوری (۲۰۱٤) نشان داد بین تمامی مؤلفه‌های برنامهٔ درسی پنهان (ارتباط استاد و دانشجو، ارتباط بین دانشجویان، نقش ساختار سازمانی، محیط اجتماعی، نقش ظاهر دانشکده و ساختار فیزیکی) با پیشرفت تحصیلی

دانشجویان ارتباط معنی‌داری وجود دارد و تنها بین پیشرفت تحصیلی و ساختار فیزیکی کلاس رابطهٔ معناداری مشاهده نشد.

از دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس می‌تواند به‌طور معنادار و به مقدار زیادی منجر به یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران شود. تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در فضای مجازی به‌دلیل استفاده روزافزون از رسانه‌های مبتنی بر وب و جذابیت یادگیری در شبکه‌های اجتماعی مجازی در استفاده نظام آموزشی از فضای مجازی در تقویت یادگیری درس زبان انگلیسی مؤثر خواهد بود. یافته‌های پژوهش زارعی زوارکی و قربانی (۱۳۹٤) نشان داده است که آموزش از طریق شبکه اجتماعی مجازی اسکایپ بر میزان یادگیری سه مهارت شنیداری، گفتاری و درک مطلب زبان‌آموزان تأثیر مثبت داشته است.

میزان مشارکت فعال زبان‌آموزان در محیط یادگیری و در فعالیت‌های کلاس درس می‌تواند زمینهٔ یادگیری عمیق‌تر را برای زبان‌آموزان فراهم نماید. براساس یافته‌های بهمنی، جوادی‌پور، حکیم‌زاده، صالحی و علوی‌مقدم (۱۳۹٦) دانش‌آموزانی که در کلاس درس معکوس آموزش دیده‌اند، در فعالیت‌های مرتبط با تمرین و تکلیف زبان انگلیسی در مهارت‌های مختلف به‌طور فعالانه مشارکت داشته‌اند. یکی از مهارت‌های اساسی که برای رشد و توسعه نیاز داریم، تفکر خلاق است. از طریق تعامل میان معلم و زبان‌آموزان، می‌توان تفکر خلاق در زبان‌آموزان را افزایش داد. مهم آن است که بتوانیم تفکر خلاق را شکوفا کنیم، توسعه دهیم و به خدمت بگیریم. لی[1] (۲۰۱۸) معتقد است در فرایند آموزش انگلیسی باید کاملاً به اهمیت برنامهٔ درسی پنهان در تدریس زبان انگلیسی پی ببریم و شرایطی برای دانش‌آموزان فراهم نماییم تا توانایی تفکرشان را پرورش دهند. با توجه به نیازهای تدریس انگلیسی، باید هنگام طراحی برنامهٔ درسی صریح خود را وقف پیشرفت برنامهٔ درسی پنهان کنیم به گونه‌ای که برنامهٔ درسی پنهان را خاص‌تر و عملیاتی تدوین نماییم. براساس یافته‌های لوک‌من[2]

1. Li
2. Lukman

(۲۰۱۹) معلم می‌تواند از جنبه‌های روحی‌فرهنگی برنامهٔ درسی پنهان به‌عنوان روش تدریس در فرایند تدریس و یادگیری برای تحریک علاقهٔ دانش‌آموزان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی استفاده کند. معلم می‌تواند جو خوبی را در کلاس درس ایجاد کند تا دانش‌آموزان در کلاس احساس راحتی کنند.

براساس یافته‌های این پژوهش، ازدید مدرسان زبان انگلیسی یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران تا حد زیادی تحت تأثیر عوامل جو اجتماعی مؤسسات، ساختار سازمانی مؤسسات آموزش زبان انگلیسی و تعاملات میان معلم و زبان‌آموزان در محیط کلاس است. این یافته‌ها با یافته‌های بحیرایی، شاه‌محمدی و عموئی (۱۳۹٦) پیرامون نقش برنامهٔ درسی پنهان (در ابعاد قوانین و مقررات مدرسه، قوانین و مقررات کلاس، روابط میان‌فردی معلمان و دانش‌آموزان، محیط فیزیکی مدرسه و کلاس) در ارتقای یادگیری درس زبان انگلیسی همخوانی دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های ملکی (۱۳۷٦) که نشان داد عوامل پدیدآیی برنامهٔ درسی پنهان، روابط میان‌فردی فراگیران و کارکنان، ساختار اجتماعی و قوانین اداری مراکز آموزشی، معماری و کیفیت ساختمان مراکز آموزشی، ارتباط متقابل مربیان و استادان است، همخوانی دارد. علاوه بر این، نتایج تحقیق حاجی (۱۳۸۷) که تأثیر مؤلفه‌های روابط موجود در مدرسه، ساختار سازمانی، جو اجتماعی و ساختار فیزیکی بر منضبط‌ساختن دانش‌آموزان را نشان می‌دهد، با تأثیر عوامل مؤثر بر یادگیری‌های قصدنشده در این پژوهش (جو اجتماعی، ساختار سازمانی و تعامل میان معلم و زبان‌آموزان) همخوانی دارد.

علاوه بر این، براساس یافته‌های این پژوهش تعاملات میان معلم وزبان‌آموزان، ساختار سازمانی مؤسسات و جو اجتماعی مؤسسات به‌ترتیب به بیشترین یادگیری‌های قصدنشده در فراگیران منجر شده است. کلاس، مؤلفهٔ کلیدی و اصلی مؤسسات آموزشی به‌عنوان یک سازمان است؛ جایی که برجسته‌ترین جنبه‌های برنامهٔ درسی پنهان در آن اجرا می‌شود. بیشترین حجم ارتباط با زبان‌آموز در مؤسسهٔ آموزش زبان انگلیسی از میان مدیر مؤسسه، کارکنان، سوپروایزر (ناظر علمی) و

معلمـان، متعلـق بـه معلمـان اسـت و بـه‌همـین جهـت می‌تـوان یادگیری‌هـای قصدنشـدهٔ بیشتری را از ایـن طریـق نسـبت بـه سـایر زیرسـازه‌های برنامـهٔ درسـی پنهـان کسـب نمـود. علـاوه بـر ایـن، در هـر تحلیلـی از برنامـهٔ درسـی پنهـان، جایگـاه سـاختارهای سـازمانی کـه تعامل معلـم و دانش‌آمـوز را درون کلـاس تحـت تـأثیر قـرار می‌دهنـد، حـائز اهمیـت اسـت. بـرای تـرویج درک کامـل‌تر از پویایی‌هـای زنـدگی در کلـاس درس و ارتبـاط آن بـا جامعـهٔ بـزرگ‌تـر، پنـا[1] و ژیـروکس[2] (۱۹۷۹) فراینـدهای اجتمـاعی زنـدگی مدرسـه و کلـاس را کـه معنای خاصی بـه اصـطلاح برنامـهٔ درسـی پنهـان می‌بخشـد، شناسـایی کرده‌انـد. ایـن یافتـه‌ها بـا نتـایج پـژوهش بروغنـی، مهـرام، امـین‌یـزدی و سـعیدی‌رضـوانی (۱۳۹۰) کـه در میـان مؤلفه‌های برنامهٔ درسـی، مؤلفـهٔ معلـم و راهبردهـای تـدریس بیشـترین تـأثیر را بـر عواطـف دانش‌آموزان دارد، همخوانی دارد.

بـا توجـه بـه اینکـه در پژوهش‌هـای گذشـته در داخـل کشـور پژوهشـی دربـارهٔ برنامـهٔ درسی پنهان آموزش زبـان انگلیسـی در مؤسسـات آمـوزش زبـان انجـام نشـده اسـت، لـزوم انجـام تحقیـق دربـارهٔ یادگیری‌هـای قصدنشـده (برنامـهٔ درسـی پنهـان) آمـوزش زبـان انگلیسی در آمـوزش و پـرورش و نیـز مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی بـه‌عنوان متولیـان آموزش امـری ضـروری بـه‌نظـر می‌رسـد. بنـابراین، پـژوهش پـیش‌رو بـا شـناخت و آگـاهی از اهمیت موضوع و نیـز تلـاش در جهـت پرکـردن خلـأ پژوهشـی اشاره‌شـده انجـام شـده و امیـدوار اسـت سـازمان‌ها، نهادهـا و دسـت‌اندرکاران امـر برنامـهٔ درسـی از نتـایج ایـن پـژوهش در زمینـهٔ برنامـه‌ریزی و اتخـاذ تصـمیمات مناسـب‌تر در حـوزهٔ برنامـهٔ درسـی کشـور اسـتفاده نماینـد. توجـه بـه نقـش معلـم بـه‌عنوان مهم‌تـرین مؤلفـه در یـادگیری قصدنشـده توسـط فراگیـران لـزوم بـه‌کـارگیری معلمـان توانمنـد توسـط مـدیران مؤسسـات را بـیش از پـیش پررنـگ می‌نمایـد و بـر اهمیـت قـوانین و مقـررات مؤسسـات و نیـز جـو اجتمـاعی مؤسسـات آمـوزش زبـان انگلیسـی بـر فکـر، عواطـف و رفتـار فراگیـران صـحه می‌گذارد.

1. Penna
2. Giroux

انجام پژوهش‌های مشابه با پژوش حاضر با رویکردی کیفی، استفاده از جامعهٔ آماری وسیع‌تر، بررسی دیدگاه فراگیران دربارهٔ یادگیری‌های قصدنشده و بررسی برنامهٔ درسی پنهان آموزش زبان انگلیسی در مدارس و آموزش عالی، افقی گسترده‌تر برای دست‌اندرکاران نظام آموزشی و طراحان برنامهٔ درسی در ایران فراهم خواهد نمود.

کتابنامه

ایزدی، ص.، شارع‌پور، م.، و قربانی قهرمان، ر. (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامهٔ درسی پنهان در ایجاد نگرش به اقتدار، تقویت هویت ملی و جهانی شدن (مورد مطالعه: دانش‌آموزان مدارس متوسطه). *مطالعات ملی*، ۳۹(۳)، ۱۰۹-۱۳۶.

بحیرایی، ش.، شاه‌محمدی، ن.، و عموئی، خ. (۱۳۹۶). نقش برنامهٔ درسی پنهان در یادگیری درس زبان انگلیسی از دیدگاه دبیران دبیرستان‌های دخترانهٔ شهر دماوند در سال تحصیلی۹۳-۹۴. *علوم رفتاری (ابهر)*، ۳۲(۱)، ۲۹-۶۲.

بروغنی، ا.، مهرام، ب.، امین‌یزدی، ا.، و سعیدی‌رضوانی، م. (۱۳۹۰). *بررسی تأثیر برنامهٔ درسی پنهان بر عواطف دانش‌آموزان مقطع ابتدایی*، (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.

بزرگ، ح. (۱۳۹۰). *شناسایی برنامهٔ درسی پنهان متأثر از محیط فیزیکی دانشگاه*، (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، ایران.

بهمنی، م.، جوادی‌پور، م.، حکیم‌زاده، ر.، صالحی، ک.، و علوی‌مقدم، س. ب. (۱۳۹۶). بررسی میزان مشارکت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش آموزش کلاس معکوس. *پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۸(۲)، ۳۵-۴۹.

بیان‌فر، ف.، ملکی، ح.، سیف، ع.، و دلاور، ع. (۱۳۸۹). تبیین اثر برنامهٔ درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی به‌منظور ارائهٔ مدل. *مطالعات برنامهٔ درسی ایران*، ۱۷(۵)، ۵۷-۸۵.

بیجندی، م. ص. (۱۳۸۶). *مقایسه تأثیر برنامهٔ درسی پنهان برآموخته‌های دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی با دانشجویان دانشگاه علم و فرهنگ به‌عنوان یک دانشگاه غیر دولتی*، (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، ایران.

پیش قدم، ر.، و مرادی‌مقدم، م. (۱۳۹۲). مطالعهٔ اکولوژیک در آموزش زبان: نقش والدین در پیشرفت سطح یادگیری زبان انگلیسی. *جستارهای زبانی*، ٤(٤)، ۳۱-٥٤.

تقی‌پور، ح.، و غفاری، ه. (۱۳۸۸). بررسی نقش برنامهٔ درسی پنهان، در رفتار انضباطی دانش‌آموزان از دیدگاه مدیران و معلمان مقاطع راهنمایی دخترانهٔ شهرستان خلخال در سال تحصیلی۸۸-۸۹. *علوم تربیتی*، *۷*(۲)، ۳۳-٦٥.

حداد علوی، ر.، عبداللهی، ا.، و احمدی، ا. (۱۳۸٦). برنامهٔ درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد روحیهٔ علمی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۲)، ۳۳-٦٦.

حسینی‌فاطمی، آ.، و بارانی، ق. (۱۳۹٦). بررسی رابطهٔ بین فرهنگ یادگیری سازمانی و قصد تسهیم دانش با تأکید بر نقش میانجی تعهد سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی در میان اساتید زبان انگلیسی و غیر زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۰*(۱)، ۵۳-۸۵.

حیدری، ر.، صمدی، پ.، و جوادی‌پور، م. (۱۳۹۲). *بررسی تأثیر برنامهٔ درسی پنهان بر رفتار هنرجویان هنرستان‌های تربیت بدنی و دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر زنجان*، (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهرا، ایران.

خیرآبادی، ر.، و علوی مقدم، س. ب. (۱۳۹۸). فرصت‌ها و چالش‌های فراروی آموزش زبان انگلیسی درنظام آموزش رسمی ایران. *پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی*، ۹(۱)، ۵۳ -۷۰.

دوانلو، م. (۱۳۸٦). *برنامهٔ درسی پنهان*. ساری: شلفین.

رزمجو، س. ا. (۱۳۸۵). *قابلیت اجرایی آموزش زبان ب شیوهٔ ارتباطی در دو حوزه از بافت در حال گسترش: مدارس عمومی و آموزشگاه‌های خصوصی زبان انگلیسی شهر شیراز*، (رسالهٔ منتشرنشدهٔ دکتری). دانشگاه شیراز، ایران.

زارعی زوارکی، ا.، و قربانی، ح. ر. (۱۳۹٤). تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر یادگیری زبان انگلیسی دانش‌آموزان. *فناوری آموزش و یادگیری*، *۱*(۳) ، ۲۳-۳٦.

صفایی موحد، س. (۱۳۹۰). *تبیین تفاوت هنجارهای پنهان در انتخاب استاد راهنما در دانشکده‌های علوم تربیتی و ریاضی*، (رسالهٔ منتشرنشدهٔ دکتری). دانشگاه تربیت معلم تهران، ایران.

عادل، س. م. ر.، حسینی‌فاطمی، ا.، و پیش‌قدم، ر. (۱۳۹۲). گفتمان و شکل‌گیری هویت‌های سیاسی: مطالعهٔ موردی زبان‌آموزان و معلمان ایرانی در حوزهٔ یادگیری زبان انگلیسی در آموزشگاه‌های زبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ٤٦(۲)، ۷۵-۱۰۸.

علیخانی، م. ح. (١٣٨٢). *بررسی پیامدهای قصدنشدهٔ برنامهٔ درسی پنهان (محیط اجتماعی مدارس دورهٔ متوسط شهر اصفهان) و ارائهٔ راهکارهایی برای کاهش پیامدهای منفی آن*، (رسالهٔ منتشرنشدهٔ دکتری). دانشگاه تربیت مدرس، ایران.

علیخانی، م. ح.، و مهرمحمدی، م. (١٣٨٣). بررسی پیامدهای قصدنشده (برنامهٔ درسی پنهان) ناشی از محیط اجتماعی مدارس دورهٔ متوسطهٔ اصفهان. *علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ٢(٣)، ١٢١-١٤٦.

قورچیان، ن. (١٣٧٤). تحلیلی از برنامهٔ درسی مستتر بحثی نو در ابعاد ناشناخته نظام آموزشی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ٢(١)، ٤٧-٦٩.

کریمی، ف. (١٣٩١). برنامهٔ درسی پنهان؛ تأکید بر تربیت اجتماعی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ٥(٢)، ١٢٥-١٣٠.

گای‌آر، ل. (١٣٧٥). *روان‌شناسی برای آموزش*. ترجمهٔ شهی ییلاق. تهران: رشد.

ملکی، ح. (١٣٨٦). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. تهران: پیام اندیشه.

مهرام، ب. (١٣٨٤). *ارزشیابی برنامهٔ درسی پنهان در نظام آموزش عالی کشور، مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی*، (رسالهٔ منتشرنشدهٔ دکتری). دانشگاه شیراز، ایران.

مهرام، ب.، اسکندری، ح.، سعیدی رضوانی، م.، و مهرمحمدی، م. (١٣٨٧). میزگرد تخصصی بازشناسی مفهوم و کاربرد برنامهٔ درسی پنهان. *مطالعات برنامهٔ درسی*، ٣(٨)، ١٥٦-١٧١.

مهرمحمدی، م. (١٣٨٣). *برنامهٔ درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: آستان قدس رضوی.

مهرمحمدی، م.، و علیخانی، ح. (١٣٨٣). بررسی پیامدهای قصدنشده برنامهٔ درسی پنهان (محیط اجتماعی مدارس دورهٔ متوسط شهر اصفهان). *علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ١١(٣)، ١٢١-١٤٦.

ناصری آذر، ا. (١٣٩٥). برنامهٔ درسی پنهان درس زبان انگلیسی مدارس عادی و تیزهوشان. مقالهٔ ارائه‌شده در *سومین کنفرانس جهانی روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم*، شیراز.

هاشمی، ا. (١٣٩٤). برنامه‌ریزی درسی (اصول و کاربرد). تهران: تایماز.

یمانی، ن.، لیاقتدار، م.، چنگیز، ط.، و ادیبی، پ. (١٣٨٨). چگونه دانشجویان پزشکی حرفه‌ای‌گری را در بالین می‌آموزند: یک مطالعهٔ کیفی از تجارب اساتید و کارورزان. *آموزش در علوم پزشکی*، ٩(٤)، ٣٨٣-٣٩٦.

Abdulsalam, A. (2008). *Saudi students' perspectives on their teachers' transmission of negative messages: A hidden curriculum,* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, USA.

Ahrentzen, S. (1981). The environmental and social context of distraction in the classroom. In E. Osterberg, C. P. Tieman, & R. A. Findlay (Eds.), *Design research interaction (*pp.241-250). Ames, IA: Environmental Design Research Association.

Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52*(3), 368–420.

Anderson, T. (2002). Revealing the hidden curriculum of E-Learning. In C. Vrasidas & G. Glass (Eds.), *Distance education and distributed learning* (pp. 115-134). Greenwich, CT: Information Age.

Anderson, T. (2004) A second look at learning sciences classrooms, and technology: Issues of implementation: Making it works in the real world. In T. M. Duffy & J. R. Kirkley (Eds.), *Learner-centered theory and practice in distance education: Cases from higher education* (pp. 235-249). London, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Ausbrooks, R. (2000). *What is school hidden curriculum teaching your child?* Retrieved from http://www.parentingteens.com.2000

Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Canagarajah, A. S. (2003). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, England: Oxford University Press

Carvallo, O. R. (1995). *Values in the hidden curriculum: an axiological reproduction.* (Unpublished doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio, USA.

Doyle, K. M. (2007). The teacher, the tasks: Their role in students? mathematical literacy. In J. Watson & K. Beswick (Eds.), *Proceedings of 30th annual conference of the mathematics education research group of Australasia - mathematics: Essential research, essential practice* (pp. 246- 254). Hobart, Tasmania.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs.* New York, NY: Macmillan College Publishing.

Fathi Vajargah, K., & Vahed Choukdeh, S. (2007). Identifying damages of civil education in the hidden curriculum, the system of theoretical high school from the viewpoint of women teachers in the city of Tehran and proposing solutions for improvement of its situation. *Quarterly of Educational Innovation, 17*(5), 93-132.

Giroux, H. A. (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum Inquiry, 10*(4), 329-366.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. New York, NY: Bergin and Garvey.

Jacobson, G. A. (2008). *The gendered processes of hidden curriculum and cultural capital within two teacher preparation programs,* (Unpublished doctoral dissertation). Arizona State University, USA.

Jackson, P. W. (1990). Preface. In P. W. Jackson (Ed.), *Life in classrooms* (p. xxi). New York, NY: Teachers College Press.

Jerald, C. D (2006). School culture: The hidden curriculum. *The center for comprehensive school reform and improvement*. Retrieved from: http://www.centerforcsri.org/files/Center_IB_Dec06_C.pdf

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Connecticut , CT: Yale University Press.

Li, G., Sun, Z., & Jee, Y. (2019). The more technology the better? A comparison of teacher-student interaction in high and low technology use elementary EFL classrooms in China. *System*, *84*(1), 24-40.

Lukman, L. (2019). Implementing the hidden curriculum in English as forieng language (EFL) classroom. *IDEAS: Journal on English Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, *7*(2), 287-297.

Lyster, R. (2002). Negotiation in immersion teacher–student interaction. *International Journal of Educational Research*, *37*(3-4), 237-253.

Mackey, A. (1999). Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, *21*(4), 557-587.

Mackey, A. (2006). Epilogue: From introspections, brain scans, and memory tests to the role of social context: Advancing research on interaction and learning. *Studies in Second Language Acquisition*, *28*(2), 369-379.

Mackey, A. (2007). *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies*. Oxford, England: Oxford University Press.

Margolis, E. (2001). *The hidden curriculum in higher education.* New York, NY: Routledge.

Marlow, S., & Minehira, N. (2008). *Principals as curriculum leaders: New perspectives for the 21st century*. Honolulu: Hawaii School Leadership Academy.

Muluneh, T. K. (2019). Classroom interaction and communicative language teaching: Challenges of using authentic oral interaction in EFL context the case EFL learners of Ambo university. *International Journal of Language and Linguistics*, *7*(6), 255-262.

Nami, Y., Marsooli, H., & Ashouri, M. (2014). Hidden curriculum effects on university students' achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 114*, 798-801.

Pitts, S. (2003). What do students learn when we teach music? An investigation of the 'hidden' curriculum in a university music department. *Arts and Humanities in Higher Education*, *2*(3), 281-292.

Reinkowski, M. (1997). National identity in Lebanon since 1990. *Orient, 38* (3), 493-515.

Rennert, A. (2008). The hidden curriculum of performance-based teacher education. *Teachers College Record*, *110*(1), 105–138.

Saylor, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1981). *Curriculum planning for better teaching and learning* (4th ed.). New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Sert, O. (2015). *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh, England: Edinburgh University Press.

Sert, O. (2019). Classroom interaction and language teacher education. In S. Walsh, & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 216-238). London, England: Routledge.

Sheikhazade, M. (2011). *Intended, applied and experienced null curriculum*, (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Orumieh Branch, Iran.

Sullivan, P., Clarke, D., Clarke, B., & O`shea, H. (2010). Exploring the relationship between task, teacher actions, and student learning. *PNA*, *4*(4), 133-142.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In H. G. Widdowson, G. Cook, & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of HG Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.

Swain, M., & Suzuki, W. (2008). Interaction, output, and communicative language learning. In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 557-570). Oxford, England: Blackwell.

Vang, C. T. (2006). Minority parents should know more about school culture and its impact on their children's education. *Multicultural Education*, *14*(1), 20- 26.

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, *6*(4), 339-362.

Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. New York, NY: Routledge.

Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse: Language in action*. London, England: Routledge.

Wren, D. G. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence, 34*(135), 593-596.

Wern, D. J. (1993). *A comparison of the theories of adolescent moral development of law rencekohlberg and carol gilligan: alternative views of the hidden curriculum.* (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, USA

Ahola, S. (2000, January). *Hidden curriculum in higher education: Something to fear for or comply to?* Paper presented at the Innovation in Higher Education Conference, Helsinki, Finland.

Li, H. (2019, January). The significance and development approaches of hidden curriculum in college English teaching. In *3rd International Seminar on Education Innovation and Economic Management (SEIEM 2018)*. New York, NY: Atlantis Press.

دربارهٔ نویسندگان

زینب سازگار دکتری آموزش زبان انگلیسی است. حوزهٔ تخصصی وی توسعهٔ حرفه‌ای معلمان، آموزش الکترونیکی، برنامهٔ درسی زبان و اقدام پژوهی است.

حمید اشرف استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تربت حیدریه است. حوزهٔ تخصصی وی روش‌های تحقیق، برنامهٔ درسی زبان، تربیت معلم و مهارت‌های نرم است.

خلیل مطلب‌زاده دانشیار گروه زبان انگلیسی مؤسسهٔ آموزش عالی تابران (مشهد) و دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تربت حیدریه) است. حوزهٔ تخصصی وی تربیت معلم، توسعهٔ حرفه‌ای و آموزش الکترونیکی است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۷۱-۸۸

Doi: 10.22067/lts.v53i3.85680
مقالهٔ پژوهشی

چالش‌ها و اختلالات ارتباط کلامی در آثار نمایشی ناتالی ساروت

مهدی افخمی‌نیا (گروه زبان و ادبیات فرانسه،دانشگاه تبریز، تبریز، ایران)
اللهشکر اسداللهی (گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران)
نعیمه کریم‌لو* (گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران)

چکیده

ناتالی ساروت (۱۹۰۰-۱۹۹۹م.) یکی از نویسندگان پیشگامِ رمان نو در فرانسه است. در تمام آثار ساروت، نوعی بی‌قاعدگی و آشفتگی از دیدگاه زبانی وجود دارد که ریشه در احساساتِ غیرقابل بیان دارد. این احساسات معادلِ پدیده‌ای به نام «تروپیسم» هستند. ساروت این واژه را از زیست‌شناسی وام گرفته است و آن را مجموعه‌ای از تحرکات غیرقابل‌بیان و ناشناخته‌ای تعریف می‌کند که در چشم‌برهم‌زدنی به بخش خودآگاه ذهنمان هجوم می‌آورند و به منزلهٔ شالوده و بنیادِ ژست‌ها، گفتارها و احساساتی هستند که بروز می‌دهیم. در دیدگاه ساروت، زبان علاوه بر بخش بیرونی (ابراز بیرونی و آشکار پیام)، دارای بخش درونی است که برخلاف بخش بیرونی به مرحلهٔ تولید پیام یا به‌عبارتی «گفته‌سازی» نرسیده است. این بخشِ درونی همان تحرکات غیرقابل تعریفی است که ساروت در تعریف تروپیسم بدان اشاره می‌کند. آشفتگی‌های کلامی که در نوشتار ساروت مشهود است، ناشی از وجودِ همین زبان درونیِ عصیانگر و غیرقابل کنترل است که با قدرتی بسیار بیشتر از زبان قراردادی و بیرونی در جریان است. در حقیقت، تن‌دادن به زبان قراردادی به‌معنایِ اجتماعی شدن و خواهان برقراریِ ارتباط بودن است اما مشکل شخصیت‌های ساروتی از آنجا شروع می‌شود که نمی‌توانند احساسات خود را در قالبِ زبان عادی و بیرونی به‌طور کامل و بی‌نقص انتقال دهند. زبان درونی آن‌ها به‌قدری قدرتمند است که زبان بیرونی را تحت تأثیر قرار داده و آن را دچار آشفتگی و اختلال می‌کند. در این مقاله به‌طور اجمالی به

* نویسنده مسئول n.karimlou@tabrizu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۳۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۱۱

بررسی تعدادی از این مشکلات ارتباطی می‌پردازیم که در اثر فشار زبان درونی، در گفتار شخصیت‌های ساروتی ایجاد می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: ساروت، ارتباط کلامی، تروپیسم، زبان درونی، زبان بیرونی

۱. مقدمه

تمامِ دغدغهٔ نوشتار ناتالی ساروت[1] و تکنیک‌های منحصربه‌فرد او به مقولهٔ ایجاد ارتباط یا چگونگیِ آن باز می‌گردد. به‌عبارت دیگر، آنچه زبان قدرتمند درونی را متشنج می‌کند چیزی جز حضور دیگری نیست. اگر به تعریفِ تخصصی کلمهٔ تروپیسم نیز دقت نماییم، متوجهِ اهمیت دیگری در بروزِ آن می‌شویم. در معنای بیولوژیک یا زیست‌شناسیِ آن، تروپیسم رشدی جهت‌گیر، تحت تأثیر یک محرکِ بیرونی تعریف می‌شود. ارتباط که مستلزمِ حضور دیگری است، در تقابل با زبان درونی است. مشکل شخصیت‌های ساروتی نیز دقیقاً تقابلِ بین این دو قدرت، جهانِ زبان بیرون و درون یا «زبان» و «پیش-زبان» (اسداللهی، ۱۳۸۱، ص. ١٤) است.

«زبان دنیای بیرون را در هاله‌ای از واژگان منجمد می‌نماید، در حالی که پیش-زبان آن را در تمام ابعاد درک نموده و پویاییِ آن را تضمین می‌کند. بنابراین از نظر ساروت گذر از پیش-زبان به زبان یک سیر انحطاطی است و این امر ما را از اصالت مفاهیم دور می‌سازد و به‌سوی محدودیت‌ها رهنمون می‌شود» (اسداللهی، ۱۳۸۱، ص. ١٤و١٥).

به‌عبارتی، مکالمهٔ درونی نتیجهٔ «فعل و انفعالاتِ عمیق، متعدد و درهم‌پیچیده‌ای است که برای شکل‌گیری مکالمه موانع ایجاد می‌کنند» (هوگلو[2]، ۲۰۰۵، ص. ١٦). شخصیت‌ها از سویی، از قالب‌بندی‌شدن زبان، از قابل تعریف و کلیشه‌ای شدنِ آن که مساوی با مرگِ احساس است، بیمناک هستند، از این رو در گفتارشان دچار ترس، لرزش و تردید می‌شوند. گفتاری که علی‌رغم تزلزل، در آثار نمایشی ساروت اهمیت بسیار دارد و اثری که از خود به‌جای می‌گذارد بی‌شک اثری فراتر از یکایکِ عناصر

1. Nathalie Sarraute
2. Marie-Pascale Huglo

تئاتری است. از سوی دیگر، «حضور دیگری» شخصیت‌های ساروت را احاطه کرده است. آن‌ها نمی‌توانند بی‌اعتنا به نگاهِ دیگری، بدون ارتباطی که مستلزمِ ابراز و سخن‌گفتن است، تا ابد به ناگفته‌های زبان درونی وفادار بمانند. آن‌ها ناچارند با صحبت کردن، درونِ ناآرام خود را بروز دهند و با واژه‌سازی، احساسات خود را به منطق تبدیل کنند. بنابراین، شخصیت ساروتی ناگزیر هم از ارتباط می‌رنجد و هم از عدم ارتباط. این رنجش و دوگانگی، در گفتار پریشان، مکث‌های مداوم، تکرارها، تردیدها، نزاع‌ها و خلأهای زبانی مشهود است. این مقاله در صدد است ضمن اتخاذ رویکردی بینارشته‌ای (علوم زبانی و ادبیات) به پاسخی برای این سؤال برسد که زبان در نوشتار ساروت و در سطح کلامی با چه مشکلات ارتباطی روبه‌روست؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

آرنو ریکنر[1] از جمله نویسندگانی است که رمان‌ها و آثار نمایشی ساروت را بررسی کرده است. وی در کتابِ *تئاترِ رمان نو* (۱۹۸۸)، به قدرت گفتار ساروتی و در عین حال خلأهای آن پرداخته است. همچنین در کتابی با عنوان *از تروپیسم تا جمله* (۲۰۰۳) نوشتهٔ آگنس فونت وییی[2] و فیلیپ وال[3] نیز به مسئلهٔ ناب‌بودن زبان ساروت و احساسی بودنِ آن اشاره شده است. از میان پژوهش‌هایی که در خصوصِ آثار و سبک نوشتاری ناتالی ساروت، به زبان فارسی انجام شده است می‌توان به اسداللهی (۱۳۸۱) اشاره کرد. در این پژوهش به‌طور اجمالی به مسئلهٔ تروپیسم به‌عنوانِ درون‌مایهٔ اصلی تمام رمان‌های ساروت پرداخته شده است. علوی (۱۳۸۳) نیز به مسئلهٔ بی‌هویتی شخصیت‌های رمان نو و درماندگی انسانِ عصر تمدن اشاره کرده است. اما در خصوص تحلیل زبانی آثار نمایشی ساروت، پژوهش قابل توجهی انجام نگرفته است. این مقاله در پیِ آن است تا با آوردن نمونه‌هایی از متن نمایش، چگونگیِ اختلال ارتباطی در گفتار ساروت را به تصویر بکشد.

1. Arnaud Rykner
2. Agnès Fontvieille
3. Philippe Wahl

۳. روش پژوهش

این مقاله با استناد به نظریات منتقدان و پژوهشگران علوم زبانی و ادبیات نظیر دومینیک منگنو[1]، پیر لارتوماس[2] و آرنو ریکنر نوشته شده است.

۳. ۱. زبان کلامی در نمایش

پیر لارتوماس در کتابِ *زبان نمایشی*، این زبان را از دو بُعد بررسی می‌کند: یکی عناصر فراکلامی زبان و دیگری عناصر کلامی. او در تحلیلِ خود، ژست، دکور، عمل و موقعیت نمایش، زمان و عناصری چون لحن و مکث را در گروه فراکلامی‌های زبانی قرار می‌دهد، چراکه در آن‌ها واژه‌سازی، یا گفتار شکل نمی‌گیرد. عناصری چون پیشامدها و تحریفات زبانی نیز در گروه کلامیِ زبان جای می‌گیرند. با تکیه بر این دسته‌بندیِ لارتوماس، در مقالهٔ حاضر از بررسی عواملی چون ژست چشم‌پوشی می‌کنیم و مطالعهٔ ما حولِ محورِ گفتار یا زبانِ کلامی صورت می‌گیرد.

۳. ۲. مکانیسم‌های ارجاعی

دومینیک منگنو، زبان‌شناس فرانسوی، در اولین بخشِ کتاب خود *عناصر زبان‌شناسی برای متن ادبی*[3] از «موقعیتِ گزاره‌گذاری» یا گفته‌سازی سخن می‌گوید و اهمیتِ امروزیِ این بُعد از زبان را نتیجهٔ تلاش‌های زبان‌شناسانی چون رومن یاکوبسن[4] و امیل بِنوِنیست[5] می‌داند. طبق تعریف منگنو و بِنوِنیست، هر «گفته»ای، محصولِ عملِ گفته‌سازی یا گزاره‌گذاری است که خودِ این عمل، نیازمندِ گوینده، دریافت‌کنندهٔ کلام، لحظه و مکانِ خاص می‌باشد. این مباحث از این رو حائز اهمیت است که برای دریافت معنای حقیقیِ یک عبارت یا گفته، نیازمندِ آگاهی از موقعیت گزاره‌گذاری هستیم. برای مثال، عبارت «من از اینجا می‌روم» از واحدهای زبان‌شناسی مشخصی تشکیل شده و معنای ظاهریِ آن مبهم نیست، اما برای دریافتِ معنای

1. Dominique Maingueneau
2. Pierre Larthomas
3. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*
4. Roman Jakobson
5. Émile Benveniste

حقیقیِ آن باید از موقعیتِ شکل‌گیریِ این گفته که به بُعد ارتباطی و فرازبان‌شناختی مرتبط است، مطلع باشیم. به‌عبارتی باید بدانیم نکات مبهمِ یک گفته به‌واسطهٔ کدام ارجاع‌های زبانی مرتفع می‌شود. در متون کلاسیک، خواننده زمانی به چنین جملاتی بر می‌خورد که از قبل اطلاعاتی در موردِ «من» و «اینجا» داده شده باشد یا خواننده بعد از خوانشی کوتاه، به پاسخ این سؤال می‌رسد که منظور از «من» و «اینجا» چیست. ولی در آثار نویسندگانی چون ساروت، با ابهاماتی در ارجاع‌های زبانی مواجه هستیم که غالباً تا پایانِ داستان، نامشخص باقی می‌مانند. با استناد به نظریات پژوهشگرانِ ذکرشده، به بررسی مکانسیم‌های ارجاع در آثار نمایشی ساروت خواهیم پرداخت.

٤. معنا و دوراهی ارتباطی

وجود پدیدهٔ تروپیسم در نوشتار ساروت قبل از هر چیز، نمایانگرِ اهمیتِ احساس و درکِ آن در زبان، توسط این نویسنده است. به باور کوآنگ[1] (۲۰۱۹، ص. ۲۸) «ساروت از کلمات بهره می‌گیرد تا تنوعِ احساسات و پیچیدگیِ درون شخصیت‌ها را به تصویر بکشد». افزون بر بُعدِ احساسی[2] کلام، زبان ساروتی دربردارندهٔ بارِ معنایی نیز هست. احساس و معنا هر دو با هم تشکیل‌دهندهٔ زبان درونیِ کلامی و فراکلامی‌اند. در این خصوص، ریکنر مقایسه‌ای در خور توجه بین نوشتار یونسکو[3] و ساروت انجام می‌دهد:

«یونسکو پیش‌پاافتادگی و بی‌مقداری گفتگو را بیش از اندازه بسط می‌دهد تا مرگ معنا را گواهی دهد. اما ساروت به تنهایی با حفظِ مکالمهٔ درونی، به مکالمه معنای

1. Sja Kuang

۲ . در خصوص قدرتِ احساس در نوشتار ساروت، می‌توان به مقالهٔ «ذیل کلمات، کودکی؛ ساروت و فلسفهٔ زبانِ عادی» نیز مراجعه کرد که به‌ویژه به موضوعِ «بکر بودنِ زبان» در اثرِ اتوبیوگرافیک یا خودزندگی‌نامهٔ این نویسنده، *کودکی* (Enfance) می‌پردازد. (Raïd, 2017)

3. Eugène Ionesco

اضافی می‌دهد به‌نحوی که اگر یونسکو گفتار را به یک وراجی پوچ کاهش داده است، ساروت به آن، بار معنایی اضافی بخشیده است» (ریکنر، ۱۹۸۸، ص. ٤۰).[۱]

این معنای اضافی نه‌تنها نباید توسط خوانندگان و حتی دریافت کنندگان درونیِ متن به‌روشنی کشف شود بلکه امکان رفعِ قطعی این ابهامات نیز در اختیار آنان نیست. به‌عبارتی، رمزگشاییِ بدون خطای کدهای معنایی امری ناممکن است. ساروت نیز از هرآنچه به نوشتارش نسبت می‌دهند گریزان است و هرگونه تلاشی را در این راستا محکوم کرده و آن را نوعی ضدمعنایی می‌نامد: «بسیاری از خوانندگان به من می‌گویند که من بیقراری را به نمایش می‌گذارم. این یکی از ضد معناهای بیشماری است که در مورد کتابها و نمایش‌هایم جریان دارد» (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ٤).تمام نوشته‌های ساروت به‌نوعی، ویژگیِ غیرقابل ضبط بودن و فرّار بودنِ وجود (نوآویل[۲]، ۲۰۱۹) را به نمایش می‌گذارند. زبان ساروتی زبانی فعال و آنی است که نمی‌توان یک تفسیر خاص و معنای ثابت از آن استنباط کرد. ویژگیِ آنی‌بودن زبان ساروتی از برتری معنای اولیه (معنای ظاهری)[۳] در برابر معنای ثانویهٔ آن (مستتر و ضمنی) می‌کاهد. نوشتار باز و «آثار زیبای بی‌وقفه در تکلمِ»[٤] وی، نه‌تنها به تعداد هر خواننده، بلکه به تعداد هر خوانش، پتانسیل معنا شدن و دریافت دارند. معناها از هر جهت شخصیت‌ها را که ما ترجیحاً در این پژوهش زبانی «حاملانِ گفتار»[٥] می‌نامیم،

---

۱. منابع ذکر شده در این مقاله تاکنون به فارسی ترجمه نشده‌اند و بخش‌های مستخرج از آن‌ها توسط خود نویسندگان به فارسی برگردانده شده‌اند.

2. Florence Noiville

3. dénotatif vs connotatif

٤. اثر زمانی زیباست که «تداوم داشته باشد»، «با ما سخن بگوید و متعلق به گذشته و حال باشد». این مبحث توسط آن مورل در کتاب *نقد*، با پرداختن به تئوری‌های ولری و لانسون بیان شده است. در این مورد، نقل قولی از برگسون را نیز می‌خوانیم: «کتابی که تمایل به تداوم دارد، کتابی است که قابلیت خوانش‌های گوناگون را دارد. کتابی که، در هر حال، اجازهٔ خوانشی متغیر و ناپایدار را می‌دهد». (مراجعه شود به Maurel, 1998, 112)

٥. Porteurs، به‌دلیل فشار زبانِ نامحدود و احساسیِ درون، زبان گاهی از تسلط شخصیت‌های ساروت خارج می‌شود، انگار از فاعلان آن جدا می‌شود یا حتی آن‌ها را به‌دنبال خود می‌کشاند. این دیدگاه در حقیقت برگرفته از تفکر هایدیگر در خصوصِ فلسفهٔ زبان است. (مراجعه شود به Heidegger, 1985, 229).

احاطه کرده است. مفاهیم از سطح آشکار و ابتدایی کلمات گذر کرده و فراتر از قالب‌بندی‌شدن توسط دال هستند. با این وصف، با کلماتِ سازنده/مخربی مواجه هستیم که از معنا لبریز شده و قدرتی فرامعنایی به خود می‌گیرند:

«کلماتی که بدون اطلاعِ ما در ما نفوذ می‌کنند، عمیقاً در وجود ما ریشه می‌دوانند و گاهی مدتی طولانی، و نهایتاً گاهی بعدها ناگهانی در وجود ما سر بر می‌آورند و ما را وادار می‌کنند به یک‌باره، وسط خیابان بایستیم یا اینکه شب ها از خواب بپریم و نگران روی تختمان بنشینیم» (ساروت، ۱۹٤۸، ص. ۹۲).

سازندگی کلمات ناشی از واژه‌سازی، معناسازی و سیال بودن آن‌هاست و مخرب بودنشان به‌دلیلِ تخریبِ هر معنای قطعی است که از پیش فرستاده‌اند. این کلمات قبل از هر چیز، زبان درونِ حاملان ساروتی را ویران می‌کنند چراکه هر ابراز یا بیرونی‌سازی خلافِ محافظت از زبانی ناب و دست‌نخورده است که هرگز نمی‌تواند بی‌نقص و تحریف انتقال یابد. به‌همین دلیل است که در دیدگاه ریکنر شخصیت‌های ساروتی در برابر «خطر معنادهی» مقاومت می‌کنند: «آن‌ها به‌جز گفتار چیزی برای دفاع از خود ندارند و همین گفتار است که آن‌ها را آزرده کرده و به‌گونه‌ای می‌شکافد. آن‌ها باید به مبارزه با معنا بپردازند تا از احساس محافظت نمایند» (ریکنر، ۱۹۸۸، ص.٤۰).

شخصیت‌ها از معنای مسلّمی گریزانند که معناهای دیگر را برای ثبت موجودیت خود قربانی می‌کند. با این حال، حاملانِ گفتار ساروتی در صددِ حفظ ارتباط هستند و نهایتاً مجبور می‌شوند به معنا تن دهند. بازهم به همین دلیل است که شخصیت‌های ساروتی در نظر فرآنسواز کَلَن[1] در تلاش برای «معناسازی» (کَلَن، ۱۹۷٦، ص. ۱۷۸–۱۸۰) هستند. آن‌ها به‌طرز عجیب و ترسناکی بین این دو راهی ارتباطی گریز از معنا و معناسازی گیر کرده‌اند. در دیدگاهِ فرانسوآز کَلَن، شخصیت‌های داستانی ساروت و به‌ویژه راوی داستان‌هایش به‌دنبال کشف یا به‌اصطلاحِ صریح‌تر ولی عامیانه‌تر، به‌دنبال زیر و رو کردن دیگری به‌منظورِ «دستیابی به فراسوی کردار و گفتارها، جریانات

1. Françoise Calin

تروپیسمی و غیرقابل بیان‌ها» (کَلَن، ۱۹۷٦، ص. ۱٥٤) هستند.[۱] در اینجا می‌توان اضافه کرد که این «تلاش برای زیر و رو کردن» در آثار نمایشی ساروت نیز مشهود است، اما با غیبت راوی، هر کنکاشی فقط در سطح مکالمه‌ها صورت می‌گیرد. از این رو دومینیک مَنگنو، در خصوصِ اهمیت مکالمه در نمایش، آن را «گزاره‌گذاریِ مؤثر»[۲] (منگنو، ۲۰۰۰، ص. ۹۵) می‌نامد. در مقایسه با رمان، در مکالمهٔ تئاتری، هر گونه تلاش برای برقراری ارتباط یا گریز از آن جلوه‌گری دوچندان دارد، به‌ویژه در نوعی از تئاتر که ژست‌ها و حرکات بدن به کمترین تعداد خود رسیده‌اند. در گزیدهٔ زیر از *او آنجاست*[۳] شاهد نمونهٔ جالب و حتی کمی خنده‌دار از تلاشِ ناموفق و خشم «م.۲» برای متقاعد کردن «ز.»[٤] در خود ابرازی و به‌ویژه بیانِ موافقت خود برای فراهم‌کردن بستر ارتباطیِ بیشتر هستیم. در این مثال، مشکلِ ارتباطی از سطح کلامی و علنی عبور می‌کند، چراکه «م.۲» و «م.۳» به یک موافقت ظاهری و از روی اکراه اکتفا نمی‌کنند. بنابراین در اینجا، تلاش برای کنکاش دیگری به‌طور ویژه متمرکز بر کنشی عاطفی‌احساسی است:

«م.۳: [...] به‌نظرم رسید، در اون لحظه که اون داره تسلیم میشه. باورم شد که داره اجازه می‌ده حقیقت وارد بشه...که حقیقت همه‌جا نفوذ کنه...

م. ۲: همه‌جا؟ اما نه وارد اون کنج امنی که ایدهٔ کوچیکش چمباتمه زده... حرفامو باور کنید، میشه این‌طور گفت که ما داریم آب در هاون می‌کوبیم. اما حتی آبی هم نیست. ما داریم تمام انرژی‌مونو صرفِ هیچی می‌کنیم... ایده‌اش برای خودشه، اونجاست، دست‌نخورده. من مطمئنم همین الانم از مخفیگاهش بیرون اومده... در حالِ حمله به حقیقت‌های قشنگِ کوچیکی هست که ما جمعشون کردیم و پشت

---

۱. نائومی تاث (Naomi Toth) نیز در کتاب خود، *نوشتار زنده*، به این مسأله می‌پردازد و از تمایل راوی برای شکافتن فرم و نفوذ به اعماقِ ناشناخته و غیرقابل تعریف سخن می‌گوید (تاث، ۲۰۱٦، ص. ۸۷)

2. énonciation effective

3. *Elle est là*

٤. منظور از « ز.» زن و منظور از «م.۲» مرد ۲ است به تبعیت از ساروت که فقط حروف اول این واژگان را برای نام‌گذاری شخصیت‌هایش به‌کار برده است، ما نیز حروف اول کلمات «زن» و «مرد» را در ترجمه استفاده نمودیم.

سرمون رهاش کردیم... اون محبوسشون کرده، دورشون پیچیده، سفت چسبیده بهشون... (*می‌نالد*)» (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ٥٦).

از یک طرف، تلاش برای کندوکاو و ارتباط به‌منظور جبران تنهایی و از طرفی دیگر، گریز از معنا و دیگری برای مراقبت از احساس، متن نمایش را در وضعیت مداوم نوسانات ارتباطی قرار می‌دهد و مانع از رسیدن خواننده به نقطهٔ امن و ثابت خوانش می‌شود. بنابراین همه‌چیز در ناپایداری به پیش می‌رود و نهایتاً این «هیچ‌چیز» است که در جریان نمایش رخ می‌دهد.

۵. «هیچ‌چیزِ»[1] چندمعنایی

«هیچ‌چیزِ» کلامی در قسمت‌های مختلفی از مکالمه‌های نمایشی ساروت به چشم می‌خورد. ولی حقیقتِ آن، ریشه در یک «همه‌چیز» تلویحی دارد که مکان تجمعِ زبان نامفهوم و غیرقابل بیان است. در مصاحبه‌ای که ساروت با سیمون بِنموسا انجام می‌دهد، دوگانگیِ این «هیچ‌چیز» تصریحی و «همه‌چیز» تلویحی را بیان می‌کند: «آنچه برایم خوشایند است، این است که درست در زمانی که احساس می‌شود مطلقاً چیزی در جریان نیست، در همان لحظه با نگاهی ریزبینانه و آرام، چیزهای زنده‌ای می‌بینم که عظیم به نظر می‌آیند» (ساروت، ۱۹۹۹).

در تمام آثار نمایشی ساروت، «هیچ‌چیز» در کلامِ شخصیت‌ها جریان دارد تا بی‌اهمیت‌ترین و سطحی‌ترین مسائلِ برخاسته از زندگی عادی را برجسته کند. مسائلی که از شدتِ ناچیز بودن حتی نمی‌توان نام مسئله بر آن‌ها گذاشت. اما همان‌طور که ساروت در این مصاحبه مطرح می‌کند، این «ناچیزها» در یک سطحِ میکروسکوپی، دارای کارکردی چندمعنایی هستند. در این صورت، این پدیدهٔ زبانی و فلسفی نه‌فقط برای دریافت‌کنندهٔ بیرونی(خواننده یا تماشگر) بلکه برای استراتژی‌های ارتباطیِ پذیرندگانِ درونی (شخصیت‌های نمایش) هم مشکل ایجاد می‌کند. در *برای*

1. rien

هیچ و پوچ[1]، «م.۱» شریکِ مکالمه‌ای خود را کنکاش می‌کند تا لااقل بخش کوچکی از این «چیزهای زندهٔ میکروسکوپی» را درک کند:

«م.۱: چی قویتره؟ چرا نمی‌خوای ازش بگی؟ پس یه چیزی بوده...

م.۲: نه...واقعا هیچ‌چیز...هیچ‌چیزی که بشه گفت...

م.۱: ولی بازم سعی کن... ». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۱۱)

اما «هیچ‌چیز» همانند سکوت، بهترین اعترافِ صریح، هرچند تلخِ حامل کلام، در ناتوانی و حتی ترسِ او برای بیرونی‌سازی و ابرازِ ناگفته‌ها و ناگفتنی‌های خود است:

«م.۱: ولی بازم سعی کن...

م.۲: اه نه... نمی‌خوام...

م.۱: چرا؟ بهم بگو چرا؟

م.۲: نه، مجبورم نکن... ». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۱۱)

در چنین شرایطی، صحبت کردن مستلزمِ جسارت است:

«م.۱: یعنی این‌قدر وحشتناکه؟

م.۲: نه...نه این‌قدر وحشتناک...این‌طوری نیست...

م.۱: پس چیه؟

م.۲: اون....اون بیشتر از هیچ‌چیز نیستش... چیزی که اسمش هیچ‌چیزه... چیزی که این‌طوری صداش میزنن... فقط ازش حرف زدن، مطرحش کردن... اون میتونه شما رو دنبال خودش بکشونه... چه شکلی به نظر میاد؟ هیچ‌کس، گذشته از اینا... هیچکس جرأت نمی‌کنه... هیچ‌وقت نمی‌شنویم که حرفی زده بشه... ». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۱۱)

با این وجود، م.۱ همچنان به وادار کردن م.۲ برای خود ابرازی، صحبت کردن در مورد این «هیچ‌چیز» و تبدیل کردنِ نسبی زبان درونی به بیرونی ادامه می‌دهد:

1. *Pour un oui ou pour un non*

«م.۱: باشه... ازت خواهش می‌کنم به‌خاطر همهٔ چیزهایی که ادعا می‌کنی برات بودم... به‌خاطر مادرت... به‌خاطر پدر و مادرمون... رسماً التماست می‌کنم، نمی‌تونی پا پس بکشی... چی شده بود؟ بگو... موظفی بهم بگی... ». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۱۱)

بدین‌ترتیب، گفتار تا پایانِ نمایش حولِ این «هیچ‌چیز»ی می‌چرخد که در حقیقت برای شخصیت‌های ساروتی و مخاطب «همه‌چیز» است؛ چیزی که از نمایش‌نامه‌های ساروت به گفتهٔ سیمون بنموسا[1]، تئاتری «رسواگر» می‌سازد:

«تئاترِ ساروت رسواگر است. تئاتری که به خودش اجازهٔ گفتنِ تمام چیزهایی را می‌دهد که نباید گفته شوند، چیزهایی که معمولاً سوژهٔ تئاتر نیستند. چیزهایی که معمولاً سوژهٔ رمان هم نیستند: این هیچ‌چیزهای کوچکِ آزاردهنده، بدونِ باز هم هیچ‌چیزِ قابل بیان هستند، یک ایدهٔ ساده، یک دروغ کوچک، یک سکوت، چیزهایی که هیچ کس در آن‌ها تأملی نمی‌کند، که هر کسی از توجه کردن به آن‌ها اجتناب می‌کند و ساروت نشان می‌دهد که این چیزها آن‌قدرها هم بی‌اهمیت نیستند بلکه برعکس، مملوء از تهدیدهای آتی‌اند: منشأ خشونت‌ها، جنگ‌ها، تعصب‌ها (...)» (بنموسا، ۱۹۹۹). طبیعتاً «هیچ‌چیزِ» چندمعناییِ متن ساروتی، نمی‌تواند کاملاً درک و کشف شود ولی آنچه مسلّم است بر بارِ معنایی گفتار می‌افزاید. به‌عبارتی، معناها و مفاهیم مختلف همچون نخ‌های کلافی پیچیده‌اند که تلاش برای باز کردنشان بی‌نتیجه است. به‌عبارتی، گفتار در قلمِ ساروت در موقعیت فعال و غیرقابل مهاری رها شده است، فرایندی همواره متغیر که هیچ‌وقت تمامی ندارد. به نظر می‌رسد زبان ساروتی، هیچ مأموریت و مسئولیتی به‌جز «وجود داشتن» ندارد و به معنای تخصصی کلمه، زبانی اتوتِلیک[2] است که هدفی جز خود را وسیله نیست.

٦. ابهام در ارجاعات کلامی

ناگفتنی‌ها جزئی از مشکلاتِ ارتباطی زبان هستند که در نوشتار ساروت، در قالبِ ارجاعات نیز دیده می‌شوند. برای معرفیِ مبحث ابهامات ارجاعی، کاترین کربرت

1. Simone Benmussa
2. autotélique

اورکیونی[1] با وام گرفتن از طرحِ ارتباطی یاکوبسن و تعریفِ اوسوالد دوکرو[2] در خصوصِ کاربرد ارجاعیِ زبان، به معرفیِ ابعاد سه‌گانهٔ آن در کتابِ خود *گزاره‌گذاری*[3] می‌پردازد:

چه مربوط به کدگذاری باشد یا چه کدخوانی، سوژه تواماً از سه سازوکار ارجاعی استفاده می‌کند که ما آن‌ها را به‌ترتیب این‌چنین می‌نامیم: ارجاع مطلق، ارجاعِ مرتبط با موقعیتِ زبان‌شناسی و ارجاعِ مرتبط با شاخص‌های شرایطِ ارتباطی، یا «شاخص‌گذاری»[4] (اورکیونی، ۱۹۸۰، ص. ۳۵).

مطابق با تعاریفی ساده که در کتاب *مقدمه ای بر پراگماتیک* (گالاس و گریک، ۲۰۰۷، ص. ۱۸–۲۵) بیان شده است، در ارجاعِ مطلق، تشخیص ارجاع‌ها تنها وابسته به اطلاعاتی است که عبارت در اختیار ما می‌گذارد. برای مثال، عبارتِ «چهاردهم آوریل ۲۰۱۹» شامل ارجاعی زمانی از نوع مطلق است. همان‌طور که می‌بینیم در این عبارت ابهامی از جهتِ ارجاع وجود ندارد. اما اگر تشخیص ارجاع منوط به اطلاعاتی باشد که خارج از واحدهای زبان‌شناختی ارائه شده در عبارت است، در این صورت با یکی از دو ارجاع مرتبطِ ذکرشده توسط اورکیونی مواجه هستیم. ارجاع هنگامی مرتبط با موقعیت زبان‌شناسی است که به گزاره یا عبارت از قبل بیان شده مرتبط باشد. برای نمونه در عبارت «فردای روز حرکت کارلوس»، برای درک دقیق مفهومِ فردا، باید از روزِ حرکت کارلوس مطلع باشیم؛ خبری که برخلاف نوعِ ارجاعِ مطلق، از خودِ عبارت دریافت نمی‌شود. بالاخره، ارجاع، هنگامی از نوعِ شاخص‌گذاری یا مرتبط با موقعیت ارتباطی است که وابسته به موقعیتِ گزاره‌گذاری یا لحظهٔ اَدای کلام باشد. در عبارت «کارلوس می‌خواهد آن را بخرد»، دریافت و درکِ «آن» مشروط به حضور در موقعیت گزاره‌گذاری است. چون انتظار می‌رود لااقل با ژست و حرکتِ دست این ابهام کلامی رفع شود. اما چه می‌توان کرد اگر کلام با هیچ

1. Catherine Kerbrat-Orecchioni
2. Oswald Ducrot
3. *L'Énonciation, de la subjectivité dans le langage*
4. Déictique

حرکتی همراه نباشد، به‌ویژه در تئاتر؟ در نوشتار ساروتی از این دست ابهامات ارجاعی پر است؛ ابهاماتی که عامداً با هیچ راه‌کاری برای برطرف شدن همراه نیست! در حقیقت کاربردِ رمزآلودِ «این» و «آن»های مکانی و اشاره‌ایِ مبهم، به نوعی برندِ نوشتاری ساروت مبدل شده‌اند. تعداد بالای این ارجاعات، مانع از این می‌شوند که بتوانیم همهٔ آن‌ها را بررسی نماییم. به همین جهت، به تعدادی از آن‌ها اکتفا می‌کنیم. در گزیدهٔ زیر از *برای هیچ و پوچ*، مضمونِ گفتهٔ «م.۲» تنها با توجه به موقعیت گزاره‌گذاری قابل دریافت است:

«م.۱: خوب... الان بهتون میگم؛ من باهاش، مثل اینکه، با یه لحنِ غرورآمیز حرف زدم...

م.۲: چرا این جوری داری میگی؟ با این طعنه؟ (...)». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۱۱)

فهمِ «این جوری» و «این طعنه» در این عبارت، مستلزمِ حضور ما، شنیدن این طعنه و درک آنیِ ما از موقعیت است. باز هم مثال جالبی از این نمایش را می‌خوانیم:

«م.۱: الان داره یادم میاد: تو گفتی اگه تو می‌خواستی، می‌تونستی... که بهت پیشنهاد داده بودن، تو موقعیت‌های عالی...

م.۲: بله، درسته... چه شرم‌آور... من تهِ قفس ساکن شدم. طوری که انگار همیشه زندگی کرده بودم. من اون بازی رو بازی کردم که اونجا بازی میکنن. مطابق با همهٔ قانون‌ها. بلافاصله خواستم خودمو بالاتر بکشم...همون‌طور که هرکسی اونجا این‌کارو میکنه...حمایتش، پففف! بهش احتیاجی نداشتم، من خودمم اینجا یه جایی رو داشتم، پیش اونا... یه جای خیلی خوب.... ». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۱۷–۱۸)

ظاهراً در این مثال، قید مکانی «اینجا» یک ارجاع مبهم یا مجهول نیست، چراکه ما را به کلمهٔ «قفس» در جملات قبل ارجاع می‌دهد که در زبان‌شناسی، ارجاع پیشین[1] نامیده می‌شود. اما ارجاع دادن این قید به ارجاعی که از بُعد زبان‌شناسی معلوم است، مشکل مجهولیت آن را حل نمی‌کند، چون قفسی که «م.۲» از آن حرف می‌زند فی‌نفسه برای مخاطبی که از اول نمایش هیچ سخنی از آن نشنیده و بعد از آن نیز

1. Anaphorique

نخواهد شنید، مجهول و مبهم است. متن ساروت پر از این ارجاع‌های فریبندهٔ مشکل سازِ ارتباطی است. انگار ساروت با ارجاع‌ها نوعی بازی معمایی را ترتیب داده است که امکان حل آن غیرممکن به‌نظر می‌رسد. او مرجعِ شناختِ واحدهای ناشناختهٔ زبانی را در کلمات به‌ظاهر معلومی گنجانده است که در حقیقت برای پذیرندگان پیام ناشناخته است. اگر قید «اینجا» وابسته به موقعیت گزاره‌گذاری باشد، ارجاعی مرتبط با موقعیت ارتباطی محسوب می‌شود، اما در نوشتار ساروت، ابهام حتی از قوی‌ترین نوع بیان‌شدهٔ آن توسط اورکیونی، فراتر هم می‌رود. در مورد ضمیر «اونا»[1] نیز، حتی اگر در موقعیتِ اَدای کلام نیز حضور داشتیم، آیا می‌توانستیم پی به «جایی» ببریم که «م.۲» ادعا می‌کند پیش آن‌ها دارد؟! این مشکل ارتباطی برای پذیرندگان درونی متن نیز وجود دارد، اما از ترسِ قطع ارتباط، بیشتر اوقات تظاهر به فهمیدنِ هم می‌کنند. این ترس حتی از گفتار «م.۲» نیز در مثال زیر که تعداد ارجاع‌های مرتبط با شاخص‌های شرایط ارتباطیِ آن نیز قابل توجه است، شنیده می‌شود:

«م.۱: من هیچی رو متوجه نمیشم. از این گذشته، نمی‌دونم چرا... چطوری تونستم... با تو... واقعا نه، باید که تو...

م.۲: اه نه، تمومش کن... این‌طوری نه.. این‌طوری نه که من باید فلان یا فلان باشم... نه، نه، ازت خواهش می‌کنم، چون‌که تو می‌خوای ما بتونیم همدیگه رو بفهمیم... هنوزم اینو می‌خوای، مگه نه؟». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ١٤)

این معماهای ارجاعی بی‌وقفه به متزلزل کردن ارتباط کلامی در تمام متن‌های نمایشی ادامه می‌دهند. در نمونهٔ زیر از *ایسما*[2] نیز مضمونِ قید حالت «این‌طوری» و مفعول «اون»، با نبود ژست‌های جایگزین، حتی با توجه به موقعیت گزاره‌گذاری نیز، غیرقابل شناسایی است:

«م.۱: طبیعیه. چه رابطه‌ای؟ اونجا، هنر هست. و اینجا، زندگی هست. دو حوزهٔ مجزا. بدون هیچ اشتراکی.

---

۱. مقصود همان ضمیر«آن‌ها» است. در اینجا سعی بر این بود که دقیقاً از کلمات آورده‌شده در ترجمه استفاده کنیم.

2. *Isma*

او (مرد): خُب... من (خُل‌وچل‌بازی در می‌آورد)، حالا که اونو بهم نشون دادن... به این خوبی... دیگه کاری برای انجام دادن نمی‌مونه: من اونو همه‌جا می‌بینم. به محض اینکه مردم شروع می‌کنند به این‌طوری صحبت کردن- خودشه، من اونو بالا ولش می‌کنم... ». (ساروت، ۱۹۷۸، ص. ۹۳)

مشکلِ ابهام ارتباطی تنها محدود به ارجاعاتِ مرتبط با شاخص‌های شرایط ارتباطی نمی‌شود. تمام متن ساروت با انواع خلأهای چندمعنایی دچار گسست‌های ارتباطی شده است. خواننده برای لحظه‌ای خود را بسیار نزدیک به دریافتِ تضمین‌شده و مسلّم می‌یابد اما دیری نمی‌پاید که نشانه‌های زبانیِ قطعیت، ناپدید شده و در چشم برهم زدنی او سقوط خود را به نقطهٔ اولِ ارتباط متنی شاهد است. کلام ساروتی هر گونه قطعیتی را به بازی می‌گیرد، حتی زمان و فاعلان خود را هم به چالش می‌کشد. کلام وی کلامی عصیانگر است که برخاسته از احساسات غیرقابل ثبت، غیرقابل بیان و غیرقابل انتقال است.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

در متون نمایشی ساروت، ژست‌ها به‌طرز چشمگیری تقلیل یافته‌اند و ارتباط، اغلب در سطح کلامی در جریان است. با وجود این، به‌دلیل حضور پدیده‌ای به نام تروپیسم، گفتار نیز دچار اختلالاتی اساسی است که مانعِ شکل‌گیری ارتباطی ایدئال می‌گردند. از جملهٔ این اختلالاتِ کلامی می‌توان به ابهامات ارجاعی و تقابلِ بین بار اضافی معنا و بی‌محتوایی (هیچ‌چیز چندمعنایی) اشاره کرد که به‌ویژه با استناد به تئوری‌های اورکیونی، کَلَن و ریکنر بدان‌ها پرداخته‌ایم. نوشتار ساروت، نمایش مجادلهٔ بین درون و بیرون، بین قابل بیان‌ها و غیرقابل بیان‌ها و گفته‌ها و ناگفته‌هاست. شخصیت‌ها از سویی بقای خود را در ارتباط کلامی می‌بینند و برای حفظ آن می‌کوشند و از سویی دیگر متأثر از زبان آشفته و وسیع درونی هستند که هم لذت ارتباط و هم حفظ آن را با مشکل مواجه می‌سازد. موتور محرکِ هر گونه پیش روی یا تعلیق متن، همین زبان نهان و تاریکِ درونی است که می‌توان آن را دنیای احساسات و مفاهیم نیز نامید. زبان بیرونی در حقیقت، جز راه‌حلی اجباری و ناپایدار

برای التهاباتِ مخفی درون و احساسات بکر و خفته‌ای نیست که به‌سرعت، به بهانهٔ یک جرقهٔ تروپیسمی به دنیایِ متعهد، خائن و محدودِ کلمات هجوم آورده‌اند. زبانی که از التهابات تروپیسمی و زبان نامحدودِ درون نشئت می‌گیرد، بار اضافیِ معنایی را به دوش می‌کشد و معنا به‌گونه‌ای غیرقابل کنترل در کوچک‌ترین کلمهٔ اَدا شده، در لحن‌ها، مکث‌ها، نگاه و حتی عوامل نهانی‌تر از فراکلام که خواننده از آن‌ها بی‌خبر است، در جریان است. در واقع، هجوم احساس از یک سو و معنا از سویی دیگر، کلام شخصیت‌ها را که بارزترین نشانهٔ ارتباطی است، دچار هیجاناتِ غیرقابل پیش‌بینی می‌کند. شخصیت‌های ساروتی نمی‌توانند ارتباط دلخواه را برقرار کنند نه به‌خاطر اینکه قدرت تکلم یا آشنایی با زبان را ندارند بلکه به‌خاطر اینکه زبان بیرونی در انتقالِ بی‌نقص مفاهیم و ادراک زبان درونی ناتوان است. به‌عبارتی، گفتار نزد ساروت از کنترل خارج شده است و به‌نظر می‌رسد این گفتار است که همهٔ عوامل داستان را به‌سمت دلخواه می‌کشاند. اما چگونه زبان از تولیدکنندهٔ آن قدرتمندتر به‌نظر می‌رسد؟ می‌توان گفت زبان در بسترهای عمیقی از ذهن و احساس شخصیت‌ها رسوخ کرده و با بی‌قراری واسطهٔ خود یعنی انسان را به سخن وا می‌دارد. تشنج زبان و شور و التهابش در جای‌جای متن ساروت به چشم می‌خورد. در حقیقت، زبان نزد ساروت تنها کلامی ساده و قراردادی برای انتقال پیام و ارتباط نیست. به‌عبارتی جامع‌تر، زبان دیگر وسیله نیست، بلکه شخصیتی هم‌ارز و هم‌سطح با سازندهٔ آن و حتی گاهی فراتر از آن است. اما تشویشِ زبان کلامی نزد ساروت دلیلی بر به بن‌بست رسیدن ارتباط نیست، چراکه ارتباطی فراتر از سطح عادی کلام در جریان است. به‌نظر می‌رسد زبان فراکلامی آخرین راه‌حل شخصیت‌های بی‌هویت ساروت برای جبران ضعف‌های ارتباط کلامی باشد. شایستهٔ بررسی است که آیا مخاطبان بیرونی بالأخره امکانِ وارد شدن به حلقهٔ ارتباطی شخصیت‌ها را از طریق زبان فراکلامی پیدا می‌کنند یا این زبان، کدهای زبانی لازم برای رمزگشایی را در اختیارشان قرار نمی‌دهد و مخاطبان همچنان در سردرگمی و گسست ارتباطی باقی می‌مانند؟

کتابنامه

اسداللهی، ا. (۱۳۷۹). رمان نو، دیالوگ نو. *دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز*، *۴۳*(۱۷٤)، ۱-۳٤.

اسداللهی، ا. (۱۳۸۱). تجلی رمان نو در آثار ساروت و مکانیزم های نوشتاری آن. در *مجموعه‌مقالات همایش بررسی نهضت رمان جدید* (ص. ۱۱-۲۳)، به همت دکتر الله‌شکر اسداللهی. تهران: یاس نبی.

علوی، ف. (۱۳۸۳). تروپیسم: واکنشی نسبت به درماندگی انسان در عصر بدگمانی. *نشریهٔ دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی* دانشگاه تبریز، *٤۷*(۱۹۲)، ۲۱۳-۲۳۲.

Benmussa, S. (1999). *Entretiens avec Nathalie Sarraute*. Paris, France : Renaissance du Livre.

Calin, F. (1976). *La vie retrouvée: étude de l'œuvre romanesque de Nathalie Sarraute.* Paris, France: Lettres Modernes.

Charieyras, S. (2006). Le Dit et le non-dit dans *L'Usage de la parole* de Nathalie Sarraute. Paris, France: Lettres Modernes Minard.

Dubois, J. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris, France: Larousse.

Fontvieille, A., & Wahl, P. (2003). *Nathalie Sarraute, Du tropisme à la phrase*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.

Galas, F. & Garric, N. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris, France: Hachette.

Heidegger, M. (1985). *Unterwegs zur Sprache*. Frankfurt am Main, Allemagne: FW v. Herrmann.

Huglo, M. P. (2005). Variations sur la conversation dans *Vous les entendez ?* de Nathalie Sarraute. *Tangence*, *79*, 11–29.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation, De la subjectivité dans le langage*. Paris, France: Armand Colin.

Kuang, S. (2019). *Comment traduire les non-dits?: La représentation de la perception sensorielle dans l'œuvre de Nathalie Sarraute*. Ontario, Canada: Waterloo.

Maingueneau, D. (2000). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, France: Nathan.

Maurel, A. (1998). *La critique*. Paris, France: Hachette.

Mounin, G. (1974). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris, France: Quadrige/Presses Universitaires de France.

Noiville, F. (2019). Biographie. Nathalie Sarraute, dedans et dehors, *Le monde.* https://www.lemonde.fr/livres/article/2019/09/19/biographie-nathalie-sarraute-dedans-et dehors_5512242_3260.html

Raïd, L. (2017). Sous les mots, l'enfance. Sarraute et la philosophie du langage ordinaire. *A contrario, 2* (25), 93-116.
Rykner, A. (1988). *Théâtre du nouveau roman*. Paris, France: José Corti.
Sarraute, N. (1948). *Portrait d'un inconnu*. Paris, France: Gallimard.
Sarraute, N. (1978). *Théâtre*. Paris, France: Gallimard.
Toth, N. (2016). *L'Écriture vive*. Paris, France: Classiques Garnier.

دربارهٔ نویسندگان

مهدی افخمی‌نیا دارای دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشیار گروه زبان و ادبیات فرانسه و رئیس دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه تبریز است. ایشان در زمینه‌های زبان‌شناسی کاربردی، تحلیل گفتمان، گرامر فرانسه و ترجمه تخصص دارد.

الله‌شکر اسداللهی دارای دکترای ادبیات فرانسه و استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه تبریز است. ایشان به‌ویژه در زمینه‌های ادبیات معاصر فرانسه و زبان‌شناسی (تحلیل گفتمان) تخصص دارد.

نعیمه کریم‌لو دانشجوی دکتری ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز است. زمینه‌های پژوهشی مورد علاقهٔ ایشان، ادبیات فرانسه و زبان‌شناسی کاربردی است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۸۹-۱۲۰

Doi: 10.22067/lts.v53i3.84065
مقالهٔ پژوهشی

بررسی راهبردهای دستکاری ایدئولوژیک در فیلم‌های دوبله‌شده از انگلیسی به فارسی: موردپژوهشی دوبله‌های بعد از انقلاب اسلامی در ایران

سلیمه سلامتی (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران)
پرینا قمی اسکوئی* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

چکیده

ادبیات ترجمه‌شده، به‌ویژه فیلم‌های دوبله‌شده اغلب تحت تأثیر ایدئولوژی حاکم بر جامعهٔ مقصد دستخوش دخل و تصرف قرار گرفته است. پژوهش حاضر با استفاده از روشی توصیفی‌کمی در صدد است به بررسی جنبه‌های ایدئولوژیک این دستکاری‌ها در فیلم‌های دوبله‌شده و پخش‌شده از صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران در سه دولت متفاوت بعد از انقلاب اسلامی بپردازد. در این تحقیق با استفاده از مدل دستکاری دوکات (۲۰۰۷)، دستکاری‌های برون‌متنی و درون‌متنی در نُه فیلم تاریخی‌ماجراجویی دوبله‌شده از انگلیسی به فارسی در بازه های زمانی ۷٦-۸٤، ۸٤-۹۲ و ۹۲-۹۷ بررسی شد. همچنین تلاش شد دلایل این دستکاری‌ها از دیدگاه سیاست‌های دولت‌های حاکم و ارزش‌های غالب بر آن مشخص شود. از آنجایی که متن دیداری‌شنیداری دارای عناصر غیرکلامی مانند تصویر، صدا و موسیقی است که آن را از متن نوشتاری متمایز می‌سازد، در این تحقیق مدل دستکاری دوکات (۲۰۰۷) با توجه به ویژگی‌های خاص متون دیداری‌شنیداری سازگار شده است. بدین‌منظور، هر تکنیک دستکاری ترجمه به دو زیرشاخهٔ کلام‌محور و غیرکلام‌محور تقسیم شده است. پس از تحلیل جامع فیلم‌ها، پنج تکنیک دستکاری شامل اضافه، حذف، جایگزینی، تضعیف و تقویت شناسایی شد که در فرایند دوبله به‌کار گرفته شده است. نتایج نشان می‌دهند که اغلب دستکاری‌ها در دولت اصولگرایان به‌ویژه در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ اتفاق افتاده

* نویسنده مسئول Parina.ghomi@gmail.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱

است. تکنیک غالب در دولت اصولگرایان جایگزینی و حذف و در دولت اصلاح‌طلبان تضعیف بوده است. دیگر اینکه دستکاری‌های غیرکلام‌محور سهم بیشتری در دستکاری فیلم‌های دوبله‌شده داشته‌اند.

کلیدواژه‌ها: دستکاری ایدئولوژیک، دستکاری غیرکلام‌محور، دستکاری کلام‌محور، دوبله، صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران

۱. مقدمه

امروزه تماشای فیلم‌های دوبله و زیرنویس در میان اکثر مردم دنیا به‌ویژه ایرانیان از جذابیت زیادی برخوردار است. به‌همین دلیل، ترجمهٔ دیداری و شنیداری نقش مهمی را ایفا می‌نماید؛ اگرچه در ادبیات ترجمه‌شده، به‌ویژه دوبله، دستکاری‌های متعددی رؤیت شده است. طوری که هرمانز[1] (۱۹۸۵، ص. ۱۱) اظهار می‌دارد «از نظر ادبیات مقصد، همهٔ ترجمه‌ها حاوی درجه‌ای از دستکاری متن مبدأ برای یک هدف خاص‌اند». عوامل مختلفی از جمله موضوعات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی در دستکاری دخیل‌اند. هر کدام از آن‌ها محدودیت‌هایی برای زبان و فرهنگ مقصد ایجاد می‌کنند. در این راستا، متن مبدأ نیازمند تغییراتی است که دستکاری نامیده می‌شود تا با هنجارهای فرهنگ مقصد منطبق شود. ترجمه در خلأ انجام نمی‌شود بلکه باید از فیلترهایی عبور کند که با ارزش‌های جامعهٔ مقصد در ارتباط است. همان‌طور که دوکات[2] (۲۰۰۷، ص. ۳۹) می‌گوید «حوزهٔ دستکاری بیانگر رویکردی در ترجمه به‌عنوان دستکاری یا دقیق‌تر بازنویسی متن برای مخاطب خاص مطابق با هنجارهای زبان مقصد و تحت محدودیت‌های مختلف است».

این تغییرات در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری فیلم‌ها بیشتر مشهود است. تفاوت عمده بین ترجمهٔ متون دیداری‌شنیداری با ترجمهٔ انواع دیگر متون این است که متون دیداری‌شنیداری با چندین عنصر غیرکلامی مانند تصویر، صدا و موسیقی همراه هستند که در کنار دیالوگ‌های فیلم، زمینهٔ جدیدی را برای دستکاری فراهم می‌کنند.

1. Hermans
2. Dukāte

فیلم‌های ترجمه‌شده به‌عنوان نوعی رسانهٔ تصویری از مهم‌ترین ابزارهای معرفی فرهنگ یک کشور به کشورهای دیگر هستند. در زمینهٔ فعالیت ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، دوبله یکی از بارزترین انواع آن است. در مقایسه با سایر انواع ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، دوبله به‌دلیل جایگزینی لبهٔ گفتار مبدأ با لبهٔ گفتار مقصد، امکان بیشتری را برای دستکاری فراهم می‌کند. در این راستا، فیلم‌های دوبله‌شده با توجه به ارزش‌های غالب در جوامع مقصد، راحت‌تر قابل تغییرند. بنابراین، به‌دلیل حساسیت بالا در فیلم‌های دوبله‌شده، مترجم متناسب با شرایط جامعهٔ مقصد، فیلم را دستکاری یا تحریف می‌کند.

با توجه به رشد روزافزون ادبیات دیداری‌شنیداری و نقش مهم دوبله در درک بهتر فیلم‌ها، پژوهش‌های قابل توجهی در این زمینه انجام شده است. در بخش دوبله می‌توان به خوش‌سلیقه و عامری (۲۰۱٤، ۲۰۱٦)، کنویسی، عمر و جلالیان دقیق (۲۰۱٦)، یحیایی (۲۰۱٦)، صدیقی و ناجیان تبریزی (۲۰۱۲)، و قوامی عادل (۲۰۱۰) اشاره کرد که به بررسی سانسور و ایدئولوژی در دوبله پرداخته‌اند. همچنین، عامری (۲۰۱۸) به تاریخ ترجمه در این حیطه پرداخته است.

در تحقیق حاضر، نگارندگان ترجمهٔ دیداری‌شنیداری را به دو قسمت غیرکلام‌محور[1] و کلام‌محور[2] تقسیم کرده‌اند: غیرکلام‌محور (موسیقی، تصویر، صدا، و محتوای فیلم) و کلام‌محور (دیالوگ‌های فیلم). در این راستا، فیلم‌ها براساس تکنیک‌های دستکاری دوکات[3] (۲۰۰۷) تجزیه و تحلیل گردید. همچنین نگارندگان تکنیک دستکاری جدیدی به مدل دوکات (۲۰۰۷) به نام تقویت اضافه کرده‌اند. به‌عبارت دیگر دستکاری ایدئولوژیک[4] در سه دولت مختلف بعد از انقلاب اسلامی بررسی شده است.

1. nonverbally-induced
2. verbally-induced
3. Dukāte's manipulative strategies
4. ideological manipulation

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. ترجمهٔ دیداری‌شنیداری

«در اواخر قرن بیستم، ترجمهٔ دیداری‌شنیداری رشد بی‌سابقه‌ای را تجربه کرد که با انقلاب دیجیتالی دههٔ ۱۹۹۰ با در نظر گرفتن ترجمهٔ زبان مبدأ به یک زبان دیگر به‌عنوان یک موضوع تحقیقی دانشگاهی آغاز شد» (دیاز سینتاس[1]، ۲۰۱۲، ص. ۲۸۰). در نظر کایرو[2] (۲۰۰۹، ص. ۱٤۱) «ترجمهٔ دیداری‌شنیداری یکی از چندین اصطلاحی است که شامل ترجمهٔ رسانه[3]، ترجمهٔ چندرسانه‌ای[4]، ترجمهٔ چندوجهی[5] و ترجمهٔ صفحه[6] است». در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری «از محدودیت‌های زمانی و مکانی دیداری نباید به‌عنوان بهانه‌ای برای تضعیف یا از بین بردن عناصر بحث‌برانگیز یا حساس گفتمان اصلی مانند عصبانیت، آزار و اذیت، گرایش جنسی یا عقاید سیاسی استفاده شود» (دیاز سینتاس، ۲۰۱۲، ص. ۲۸٤-۲۸۵). از نظر علوم ارتباطات «اهمیت تولیدات ترجمهٔ دیداری‌شنیداری در جامعهٔ امروز، آن‌ها را به ابزاری ایده‌آل و قدرتمند برای انتقال، نه‌تنها از اطلاعات واقعی، بلکه از فرضیات، ارزش‌های اخلاقی، مشترکات و کلیشه‌ها تبدیل می‌کند» (دیاز سینتاس، ۲۰۱۲، ص. ۲۸۱). چاومه[7] (۲۰۱۲، ص. ۱۰۸) معتقد است «حالت‌های ترجمهٔ دیداری‌شنیداری به معنای انواع انتقال متون دیداری‌شنیداری بین دو زبان و فرهنگ (بین‌زبانی[8]) یا در یک زبان و فرهنگ یکسان (درون‌زبانی[9]) است».

چاومه (۲۰۱۲، ص. ۱۰۷) ادعا می‌کند متون دیداری‌شنیداری «از طریق دو کانال ارتباطی که همزمان معانی رمزگذاری‌شده را با استفاده از سیستم‌های مختلف علائم

1. Diaz Cintas
2. Chiaro
3. media translation
4. multimedia translation
5. multimodal translation
6. screen translation
7. Chaume
8. inter-lingual
9. intra-lingual

انتقال می‌دهند» ارائه می‌شود. در این راستا، زابالبسکوا[1] (۲۰۰۸، ص. ۲۸) متون دیداری‌شنیداری را «شیوه‌ای از ارتباط، متمایز با حالت‌های نوشتاری و شفاهی تعریف می‌کند»، اگرچه ممکن است کشیدن مرز واضح بین حالت‌های دیداری‌شنیداری و سایر موارد آسان نباشد. مطابق با نظریهٔ بارترینا و اسپاسا[2] (۲۰۰۵، ص. ۸۵) «در متون دیداری‌شنیداری، تعامل نشانه‌شناختی بین انتشار همزمان تصویر، متن و پیامدهای آن برای روند ترجمه وجود دارد». یکی از خصوصیات متون دیداری‌شنیداری آن است که پیام‌های شفاهی و نوشتاری را با صدا و تصویر منتقل می‌کنند.

۲. ۲. ایدئولوژی و دستکاری ایدئولوژیک در متون دیداری‌شنیداری

دستکاری ایدئولوژیک طبق تعریف دوکات عبارت است از «دستکاری متن توسط مترجم که به اعمال تغییرات در متن برای مخاطب مقصد با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، ایدئولوژیکی، زبانی و ادبی بین فرهنگ‌های متفاوت منجر می‌شود» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۳). هرمانز(۱۹۹٤، ص. ۱۳۹) معتقد است «مطالعات ترجمه، باید سلسله‌مراتب و پیامدهای دستکاری ایدئولوژیک را بشناسد و موضوع مطالعه را در متن اجتماعی‌فرهنگی، ایدئولوژیکی و مفهوم بوطیقایی[3] آن قرار دهد». لفور[4] به تنش بین زبان و ایدئولوژی می‌پردازد. از این رو، وی به «هر سطح از فرایند ترجمه» اشاره می‌کند، به‌عبارت دیگر «اگر ملاحظات زبانی با ملاحظاتی ماهیت ایدئولوژیکی یا بوطیقایی در تضاد باشند، دومی برنده می‌شود» (لفور، ۱۹۹۲، ص. ۳۹). کنویسی و همکاران (۲۰۱٦، ص. ۲۰۳) معتقدند «مفهوم ایدئولوژی مستقیماً به دستکاری و اصلاح متون و ترجمه‌های بازنویسی‌شده می‌پردازد» که اهمیت و برجستگی آن در دوبلهٔ فیلم‌های خارجی به‌وضوح دیده شده است. در این راستا «ایدئولوژی طیف وسیعی از جنبه‌ها را شامل می‌شود: سیاسی، اجتماعی، معرفت شناختی، اخلاقی و

1. Zabalbeascoa
2. Bartrina & Espasa
3. poetological
4. Lefevere

مـذهبی» (یحیـایی، ۲۰۱٦، ص. ۱۸۳). همچنـین او معتقـد اسـت «آگـاهی از نفـوذ رسـانه‌ها در گسـترش ایـدئولوژی در بـین سیاسـتمداران و طبقـه اجتمـاعی مقتـدر رواج دارد» (یحیـایی، ۲۰۱٦، ص. ۱۸٤). بـه گفتـهٔ ون دایـک[1] (۲۰۰۰، ص. ٤۷) «در تجزیـه و تحلیـل گفتمان ایدئولوژیکی، بیان صریح معنـای ضـمنی یـک جملـه یـا سـاختار مـتن ممکـن اسـت ابـزاری قدرتمنـد بـرای مطالعـهٔ انتقـادی باشـد». در حـال حاضـر، «مترجمـان یکـی از مهـم‌تـرین اشخاصـی هسـتند کـه در انتقـال اطلاعـات در مـورد مسـائل فرهنگـی و ایـدئولوژیکی خـود نقـش بسـزایی دارنـد و ممکـن اسـت ایـن ارزش‌هـا را آگاهانـه یـا ناخوداگاه بپذیرنـد سـپس آن را بـه همـان صـورت منتقـل کـرده یـا تحریـف نماینـد» (دیـاز سـینتاس، ۲۰۱۲، ص. ۲۸۳). کنویسـی و همکـاران (۲۰۱٦، ص. ۲۰٤) معتقدنـد «دوبلـه اغلـب ابـزاری بـرای اهـداف ایـدئولوژیک اسـت و فیلم‌هـا اگـر بـرای نمـایش خـانگی در نظـر گرفتـه شـده‌اند نبایـد حـاوی محتـوای ممنوعـه باشـند». در حـالی کـه «ماهیـت و محتـوای مـداخلات فعالانـه در ترجمـهٔ دیداری‌شـنیداری هنـوز هـم بـا جزئیـات کـافی بررسـی نشـده اسـت، در صـورتی کـه محـدودیت‌ها و فرصـت‌های متمـایز تحمیـل‌شـده بـرای فعالـان در حیطـه‌هـا و ژانرهـای مختلفـی در ایـن دامنـه تحمیـل شـده اسـت» (بیکـر[2]، ۲۰۱۸، ص. ٤٥٦). خـوش‌سـلیقه و عـامری (۲۰۱٦، ص. ۲٤٦) معتقدنـد «زمـانی کـه فیلمـی بـرای دوبلـه در نظـر گرفتـه می‌شـود نیـاز دارد بخـش‌هـایی کـه از نظـر فرهنگـی، سیاسـی و ایـدئولوژیکی مـورد قبـول نمی‌باشـند اصـلاح گـردد». در چـارچوب نظـری ترجمـه، از دیـدگاه دیـاز سـینتاس (۲۰۱۸، ص. ۱۰) دسـتکاری بـه دو طریـق عمـده صـورت می‌گیـرد: «۱. القـا و حفـظ اخلـاق شایسـته، بـا کنتـرل رفتارهـای جنسـی، اسـتفاده نادرسـت از زبـان و اعتقـادات مـذهبی؛ ۲. جلـوگیری از نفـوذ افکـار فتنـه‌انگیـز سیاسـی در تقابـل بـا رژیـم». بـه‌خصـوص در ایـران، زیـرا ایـران یـک کشـور اسـلامی اسـت و محـدودیت‌های بسـزایی را در ترجمـهٔ دیداری‌شـنیداری اعمـال می‌کنـد. علـی‌رغم ایـن موضوع ایـدئولوژی‌های حـاکم در ایـران بـه دو دسـته تقسـیم می‌شـود: دیـدگاه اصـولگرایانه

1. Van Dijk
2. Baker

و دیدگاه اصلاح‌طلبانه. مطابق با طباطبایی و توپچی (۱۳۹٤، ص. ۱۲۱) دیدگاه اصولگرایی به معنای «تعهد به اصول و آرمان‌های انقلابی و اسلامی در عرصهٔ داخلی و بین‌المللی است». در این خصوص، عابدینی (۱۳۹۱، ص. ۵) معتقد است اصولگرایی «شرع را در کنار عقل قرار داده و با قرار دادن ولایت فقیه به‌عنوان دال مرکزی خود به مفصل‌بندی اندیشه‌ای حول این مرکز بپردازد». برخلاف دولت اصولگرایی، اصلاح‌طلبان «قانون، آزادی، جامعهٔ مدنی و ... را به‌عنوان دال‌های اصلی» مطرح کرده‌اند (عابدینی، ۱۳۹۱، ص. ۵). طباطبایی و توپچی (۱۳۹٤، ص. ۱۲۱) معتقدند «اصلاح‌طلبی به معنای توسعه جامعهٔ مدنی داخلی و سازش با جامعه بین‌المللی در راستای برقراری رابطه و ایجاد صلح مثبت در چارچوب قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران است».

۲. ۳. دوبله در ایران

دوبله یکی از مهم‌ترین حیطه‌ها در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری است. ریشه‌های دوبله را می‌توان در دههٔ ۱۹۲۰ جستجو کرد که فیلم‌های صداگذاری‌شده ظاهر شدند. «تاریخ سینمای ایران تقریباً به اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم باز می‌گردد» (خوش‌سلیقه، ۱۳۹۸، ص. ۱). همچنین، «با سابقهٔ طولانی در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری به‌مدت حدود یک قرن، ایران را می‌توان یک کشور دوبله دانست زیرا عملاً دوبله رایج‌ترین ابزار برای ارائهٔ محصولات داستانی دیداری‌شنیداری خارجی است» (عامری، ۲۰۱۸، ص. ۳۵۵). بنابراین، «هنگامی که دوبله وارد کشور شد، به‌عنوان یک روش ترجمه بهتر برای مخاطبان فارسی شناخته شد» (کنویسی و همکاران، ۲۰۱٦، ص. ۲۰۳) به‌طوری که «نرخ بیسوادی در آن زمان زیاد بود و بیشتر افراد توانایی خواندن زیرنویس را نداشتند» (کنویسی و همکاران، ۲۰۱٦، ص. ۲۰۳). به این ترتیب «ورود فیلم‌های صدادار در ایران چالش‌های جدیدی با خود به همراه داشت» (خوش‌سلیقه، ۱۳۹۸، ص. ۱-۲). یکی از چالش‌ها صدای این فیلم‌ها بود. «فیلم‌ها مملو از گفتگو بود و سالن‌های سینما در آن زمان فاقد تجهیزات پیشرفته برای پخش با کیفیت صدای فیلم‌های صدادار بودند» (خوش‌سلیقه، ۱۳۹۸، ص. ۲). دوبله

جایگزینی برای صدای اصلی در تلویزیون یا سینما بوده و فرایند ضبط صدا به زبان‌های مختلف است؛ از این رو، متعلق به بازیگران اصلی نیست. در تاریخ معاصر ایران، شاهد ایدئولوژی به نام انقلاب اسلامی بودیم، «در این ایدئولوژی علاوه بر تأکید بر جنبه‌های ویژه یعنی تشکیل جمهوری اسلامی و ولایت فقیه، نقاط مثبت ایدئولوژی انقلاب‌های دیگر مانند آزادی، برابری، استقلال و توسعه نیز وجود دارد» (ملکوتیان، ۱۳۸۹، ص. ۲۹۰). عامری (۲۰۱۸، ص. ۳۵۸) معتقد است «انقلاب تحولات بسیاری را در هر جهت از کشور به‌وجود آورد و صنعت دوبله و سینما دوره‌ای از بی‌ثباتی را پشت سر گذاشت. فیلم‌های وارداتی به‌شدت کنترل می‌شدند و فیلم‌هایی که به نظر آن‌ها مطابق با ایدئولوژی مستقر نبود از دوبله ممنوع بودند». در این راستا کنویسی و همکاران (۲۰۱٦، ص. ۲۰٤) دوبله را «ابزاری برای اهداف ایدئولوژیکی مطرح کرده‌اند». به‌عبارت دیگر در سال ۱۹۸۳ در ایران محدودیت‌هایی از طریق وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در نظر گرفته شد. بنابراین مترجمان موظف هستند مطابق با آئین‌نامه ترجمه نموده تا بتوانند مجوز دوبله را دریافت نمایند (کنویسی و همکاران، ۲۰۱٦، ص. ۲۰٤).

در مرحلهٔ اول، هدف از این پژوهش دستیابی به تکنیک‌های دستکاری در فیلم‌های دوبله از انگلیسی به فارسی بود که از صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران پخش شده است. دستکاری‌ها طی سه بازهٔ زمانی پس از انقلاب اسلامی بررسی شد. برای این منظور، نگارندگان سعی کرده‌اند مدل دستکاری دوکات را اصلاح کنند تا آن را با ویژگی‌های خاص ترجمهٔ دیداری‌شنیداری تطبیق دهند. در ادامه سعی شد دلایل احتمالی این دستکاری‌ها بررسی شود. در این مرحله، موضوعات در سطح کلان از قبیل مسائل عقیدتی، فرهنگی، مذهبی و سیاسی در دولت‌های حاکم که باعث دستکاری فیلم‌ها شده‌اند، بررسی شده است.

۳. روش پژوهش

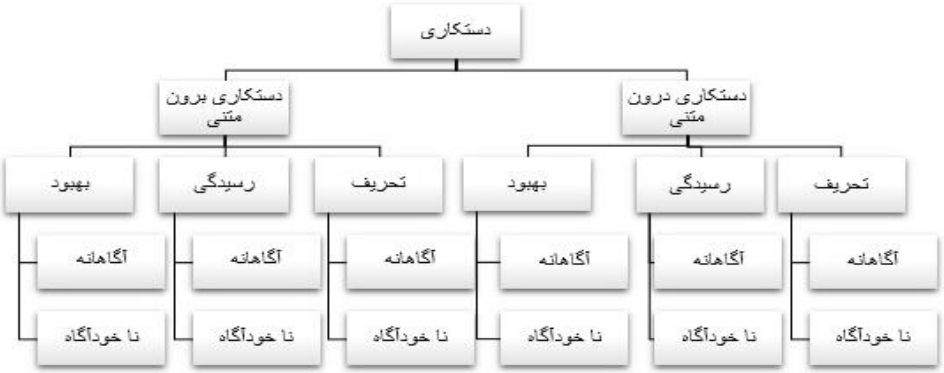
پژوهش حاضر عمدتاً از چارچوبی توصیفی[1] پیروی می‌کند و مبتنی بر نظریهٔ مطالعات ترجمه توصیفی طبق نظر هولمز[2] (۲۰۰۰، ص. ۱۷٦) است. این پژوهش از روش «رویکرد کمی» بهره برده، به داده‌های عددی می‌پردازد و در صدد است تا تکنیک‌های دستکاری ایدئولوژیک در فیلم‌های دوبله‌شده را بررسی کند. برای این منظور، جمعاً نُه فیلم در بازه‌های زمانی ۷٦-۸٤، ۸٤-۹۲ و ۹۲-۹۷ انتخاب شده است. براساس نمونه‌گیری تصادفی[3] سه فیلم در هر بازهٔ زمانی انتخاب شده‌اند. تمامی فیلم‌ها از دستهٔ ماجراجویی‌تاریخی هستند. دلیل انتخاب این نوع فیلم برخورد نگارندگان با دستکاری‌های مشهود در آن‌ها بود چون در فیلم‌های مذکور تغییر کامل فیلم‌نامه و حذف کامل یک سکانس از فیلم را شاهد بودیم نگارندگان را بر آن داشت پیکرهٔ پژوهش را از این ژانر انتخاب نمایند. چندین نسخهٔ دوبله‌شده برای هر فیلم اصلی در دسترس بود. از آنجا که تمرکز این پژوهش بر دستکاری ایدئولوژیک است، فقط نسخه‌هایی که از صدا و سیما پخش شده براساس نمونه‌گیری هدفمند[4] انتخاب شدند. نگارندگان این مقاله اکثر فیلم‌ها را از بازار خریداری کرده و برخی از آن‌ها را در وب‌سایت آپارات مشاهده کرده‌اند. در این راستا، نگارندگان از آئین‌نامهٔ نظارت بر صدور پروانهٔ آثار سینمایی و غیرسینمایی (فیلم، اسلاید و ویدئو) استفاده کرده‌اند تا دلایل دستکاری فیلم‌ها را براساس آن اثبات نمایند. نام و مشخصات فیلم‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است:

1. descriptive
2. Holmes
3. random sampling
4. purposive sampling

جدول ۱. اسامی فیلم‌ها

ردیف	نام فیلم‌ها به فارسی	سال تولید	سال دوبله	کارگردان	تصویر
۱	آخرین بازماندهٔ موهیکان‌ها	۱۳۷۱	۱۳۷۶	مایکل من[1]	
۲	شجاع‌دل	۱۳۷۴	۱۳۷۷	مل گیبسون[2]	
۳	گلادیاتور	۱۳۷۹	۱۳۸۰	ریدلی اسکات[3]	
۴	تروی	۱۳۸۳	۱۳۸۵	ولفگان پترسون[4]	
۵	دیوها و قهرمانان	۱۳۸۴	۱۳۸۶	استورلا گوتارسون[5]	
۶	شاهزادهٔ پارسی	۱۳۸۹	۱۳۹۱	مایک نول[6]	
۷	عقاب	۱۳۸۹	۱۳۹۲	کوین مک دونالد[7]	
۸	هرکول	۱۳۹۳	۱۳۹۴	برت راتنر[8]	
۹	آرتور شاه: افسانهٔ شمشیر	۱۳۹۶	۱۳۹۷	گوی ریچی[9]	

این پژوهش براساس مدل دستکاری ترجمهٔ دوکات (۲۰۰۷) انجام شده و از آنجا که این مدل برای متون نوشتاری پیشنهاد شده است، نگارندگان مدل دوکات را تغییر داده و آن را برای ترجمهٔ دیداری‌شنیداری تطبیق داده‌اند.



شکل ۱. مدل دستکاری ترجمهٔ دوکات (۲۰۰۷)[1]

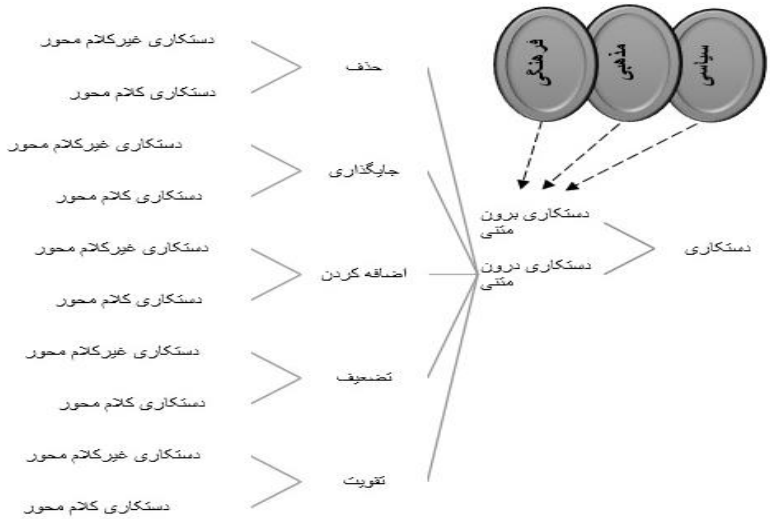
1. Dukāte, 2007, p.85

شکل ۱ دو نوع مهم دستکاری از جمله دستکاری برون‌متنی[1] و دستکاری درون‌متنی[2] را نشان می‌دهد. «دستکاری درون‌متنی اصطلاحی جامع بوده؛ بنابراین بیانگر نوعی دستکاری است که ممکن است در متن رخ دهد» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۹۶). «در ترجمه، روابط درون‌متنی به‌دست آمده غالباً تغییر می‌یابد، گاهی تا جایی که کاملاً نادیده گرفته می‌شود، این عمل به نفع مخاطب هدف است» (توری[3]، ۲۰۱۲، ص. ۳۰٤). دستکاری برون‌متنی «نامی کلی برای دستکاری است که از محیط خارجی متن می‌آید. این به نظریهٔ نظام چندگانه[4] اشاره می‌کند، به توصیف کشمکش‌های بیرونی برای دستیابی به قدرت در متون و فرهنگ، و همچنین لایه‌های مختلف نظام ادبی می‌پردازد» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۸۵). «هر نظام دارای قواعد و هنجارهای درونی است، اما با سیستم‌های دیگری که با یکدیگر تداخل دارند تعامل دارد. نظام‌ها یا لایه‌های مختلف نظام چندگانه به‌طور مداوم درگیر مبارزه برای دستیابی به قدرت و سلطه‌اند» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۸۵). «مبارزات قدرت شامل فرایندهای انتخاب متون ترجمه و محدودیت‌های خارجی است که ترجمه را تحت تأثیر قرار می‌دهد و فرایندی است که پس از اتمام ترجمه در رابطه با یک ترجمه خاص اتفاق می‌افتد» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۸۵-۸٦). مبارزات قدرت از نظر تفاوت‌های فرهنگی بین زبان مبدأ و زبان مقصد از سطوح مختلف پیروی می‌کنند. بنابراین، این اختلافات تأثیر مستقیمی در ترجمه دارد. مطابق با نظریهٔ دوکات (۲۰۰۷) راهبردهای دستکاری ترجمه به چهار زیرمجموعه به نام‌های اضافه[5]، حذف[6]، جایگزینی[7] و تضعیف[8] تقسیم شده است. در فرایند پژوهش، نگارندگان تکنیک پنجم را با عنوان تقویت به موارد فوق اضافه کردند. فرایندهای دستکاری فوق به این صورت تعریف می‌شوند:

1. text-external manipulation
2. text-internal manipulation
3. Toury
4. polysystem
5. addition
6. deletion
7. substitution
8. attenuation

۱. اضافه: «نوعی دگرگونی واژگانی که به‌موجب آن عناصر گمشده در متن معرفی می‌شوند» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۲۰۷)؛ ۲. حذف: «نوعی تحول واژگانی است؛ وقتی که برخی از واحدهای متن مبدأ به‌دلایل مختلف در ترجمه حذف می‌شوند» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۲۰۸)؛ ۳. جایگزینی: «نوعی دگرگونی دستوری است هنگامی که واحدهای زبانی یا کل ساختارها جداگانه با ساختارهای دیگر جایگزین شوند» (زوبرگا[1]، ۲۰۰٤، نقل‌شده از دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۲۱۱)؛ ٤. تضعیف: «ملاحظات اخلاقی برای کاهش کلمات تابو یا ارتقای متن به زبان مقصد است» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ٥٦)؛ ٥. تقویت: تقویت استفاده از کلمات عامیانه و تابو در ترجمه است؛ در اصل، برعکس تضعیف است. دلیل اضافه‌کردن این تکنیک به این صورت است که نگارندگان در بعضی فیلم‌ها مشاهده می‌کنند ترجمهٔ ارائه شده بی‌ادبانه‌تر از زبان مبدأ است. در اصل مترجم از کلمات نامناسب‌تری در ترجمه استفاده می‌کند. تشخیص این فرایند دستکاری در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری حائز اهمیت است. علاوه بر این، دوکات (۲۰۰۷، ص. ۹٦) دستکاری را به دو زیرمجموعهٔ آگاهانه و ناخودآگاه تقسیم می‌کند. با این حال، این پژوهش با هدف بررسی دستکاری‌های ایدئولوژیک بوده و دستکاری‌های ایدئولوژیک در بیشتر موارد به‌صورت آگاهانه انجام می‌شود. دوکات، بیشتر بر روی دستکاری آگاهانه متمرکز است تا موارد ناخودآگاه. علاوه بر این، مدل دوکات برای متون نوشتاری ارائه شده است، اما نگارندگان تلاش کردند تا مدل را مطابق با متون دیداری‌شنیداری تغییر دهند تا علاوه بر دیالوگ‌های فیلم، تصویر و صدا را نیز در بر بگیرد. برای این منظور، هر تکنیک دستکاری در دو زیرمجموعهٔ کلام‌محورو غیرکلام‌محور بررسی شد. نسخهٔ اصلاح‌شدهٔ مدل دوکات در شکل ۲ نشان داده می‌شود.

1. Zauberga



شکل ۲. مدل اصلاح‌شدهٔ دستکاری ایدئولوژیک در ترجمهٔ دیداری‌شنیداری

در مرحلهٔ اول، هدف از این پژوهش دستابی به تکنیک‌های دستکاری در فیلم‌های دوبله از انگلیسی به فارسی است که از صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران پخش شده است. دستکاری‌ها طی سه بازهٔ زمانی پس از انقلاب اسلامی تحلیل شدند. برای این منظور، نگارندگان سعی کرده‌اند مدل دستکاری دوکات را اصلاح کنند تا آن را با ویژگی‌های خاص ترجمهٔ دیداری‌شنیداری تطبیق دهند. در ادامه سعی شد دلایل احتمالی این دستکاری‌ها بررسی شود. در این مرحله، موضوعات در سطح کلان از قبیل مسائل عقیدتی، فرهنگی، مذهبی و سیاسی در دولت‌های حاکم که باعث دستکاری فیلم‌ها شده‌اند، بررسی شده است.

٤. یافته‌ها

همان‌طور که پیشتر توضیح داده شد، دستکاری بر دو دسته اصلی دستکاری درون‌متنی و برون‌متنی تقسیم شده است، در ادامه بیشتر توضیح داده خواهد شد:

٤. ۱. دستکاری درون‌متنی

در این بخش، نگارندگان هریک از این تکنیک‌های به کار گرفته شده در دستکاری درون‌متنی را به دو بخش، غیرکلام‌محور و کلام‌محور تقسیم کرده‌اند.

دستکاری غیرکلام‌محور براساس تصویر، صدا، موسیقی و محتوای فیلم‌ها (درون‌مایهٔ فیلم) است و دستکاری کلام‌محور براساس دیالوگ‌های فیلم اتفاق می افتد. مفاهیم در متون دیداری‌شنیداری از ٤ مجرای دیداری‌کلامی، دیداری‌غیرکلامی، شنیداری‌کلامی و شنیداری‌غیرکلامی انتقال می‌یابد. با این حال، در این تحقیق صرفاً به تأثیر دو نوع از این مفاهیم پرداخته شده است. منظور از دستکاری غیرکلام‌محور همان دستکاری مبتنی بر مفاهیم دیداری‌غیرکلامی و منظور از دستکاری کلام‌محور همان دستکاری مبتنی بر مفاهیم شنیداری‌کلامی است.

جدول ۲. تکنیک دستکاری ترجمه از نوع حذف متن

تکنیک دستکاری		نام فیلم	زبان مبدأ	زبان مقصد	گویندهٔ دیالوگ	زمان زبان مبدأ	زمان زبان مقصد	تصویر
	غیرکلام‌محور	تروی	I want to taste what Achilles tasted	---	آگاممنون (پادشاه ویگن)	۰۲:۵۷:۵۹	در مقصد حذف شده است	
حذف	کلام‌محور	دیوها و قهرمان ان	I'd piss in his mouth if he dared to show it. Best be ready to do more than that	---	براکا (جنگجوی گیتلندی)	۰۱:۰۶:۴۴	در مقصد حذف شده است	---

جدول ۲ وضعیت تکنیک دستکاری از نوع حذف متن را نشان می‌دهد. حذف به دو دستهٔ حذف غیرکلام‌محور و حذف کلام‌محور تقسیم گردیده و مثال‌هایی از آن‌ها در جدول بیان شده است. همان‌طور که در مثال اول (تکنیک دستکاری غیرکلام‌محور) مشاهده می‌شود، متن گفتگو در زبان مقصد مطابق با محتوای داستان حذف‌شده است. مطابق با فیلم، دختر برده با آکیلیس که او را گروگان گرفته بود رابطهٔ نامشروع داشته است. البته در دوبلهٔ فیلم تروی کلاً محتوا تغییر یافته و دختر برده را معشوقهٔ آکیلیس خطاب نموده است. زمانی که آگاممنون دختر را پیدا می‌کند به داشتن رابطهٔ نامشروع با او اشاره می‌نماید؛ بنابراین جملهٔ مذکور در دوبله حذف

شـده اسـت. در مثـال دوم (تکنیـک دسـتکاری کلـام‌محور)، دیـالوگ مـذکور توسـط براکـا جنگجـوی گیتلنـدی بیـان شـده، زمـانی کـه در مـورد بیوولـف (انسـان دیونمـا) صـحبت مـی‌کـرد و قصـد کشـتن وی را داشـت از کلمـات زشـت و رکیـک در دیـالوگ اسـتفاده کرده است. این گونـه کلمـات در زبـان مقصـد فحـش محسـوب می‌شـوند. مطـابق بـا بنـد ٦ مادهٔ ۳ آئین‌نامـهٔ نظـارت و صـدور پروانـهٔ آثـار سـینمایی و غیرسـینمایی «نفـی یـا مخـدوش نمـودن ارزش والـای انسـان» ممنـوع اسـت. بـه‌همین دلیـل اگـر در دیـالوگ کلمـه یـا جمله‌ای دیـده شـود کـه مناسـب بـا فرهنـگ مقصـد نباشـد یـا از سـخنان ناپسـندی اسـتفاده شـده باشـد و بـرای مخاطـب خوشـایند نباشـد مترجم بـه‌ناچـار آن عبـارت را حـذف می‌کند. عبارت فـوق نیـز متضـاد بـاارزش‌هـای زبـان مقصـد بـوده و در دوبلـه حـذف شـده است.

جدول ۳. تکنیک دستکاری ترجمه از نوع جایگزینی

تکنیک دستکاری		نام فیلم	زبان مبدأ	زبان مقصد	گویندهٔ دیالوگ	زمان زبان مبدأ	زمان زبان مقصد	تصویر
جایگزینی	غیرکلام‌محور	آخرین بازماندهٔ موهیکان‌ها	I'm looking at you, miss	دارم به آینده فکر می‌کنم	ناتانیان (موهیکان)	۰۰:۴۶:۴۰	۰۰:۴۵:۰۲	
	کلام‌محور	شاهزادهٔ پارسی	and they would carry the gods' wrath with them once more, destroying everything in their path	و یکبار دیگر طوفان شن به راه می افتد و همه‌چیز را به نابودی می‌کشاند	شاهدخت تهمینه	۰۱:۰۵:۳۷	۰۰:۵۶:۵۱	---

جـدول ۳ وضـعیت تکنیـک دسـتکاری از نـوع جـایگزینی را نشـان می‌دهـد. جـایگزینی بـه دو دسـتهٔ جـایگزینی غیرکلـام‌محور و جـایگزینی کلـام‌محور تقسـیم می‌شـود. مثال‌هـایی از آن‌هـا در ایـن جـدول آمـده اسـت. مثـال اول (جـایگزینی غیرکلـام‌محور) دیـالوگی کـه ناتانیان به‌عنوان یک موهیکان بـه دختـر امپراتـوری بریتانیـا، دوشـیزه کرونیـا گفتـه مطـابق بـا

صحنهٔ فیلم تغییر کرده است. در صحنهٔ فیلم مرد به‌صورت عاشقانه به دختر نگاه می‌کند و این جمله را بیان می‌کند؛ زیرا نگاه به جنس مخالف در صورتی که باعث تحریک غریزهٔ جنسی شود در فرهنگ اسلامی ممنوع است. مطابق با بند ۲ مادهٔ ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ آثار سینمایی و غیرسینمایی «نفی یا تحریف و یا مخدوش کردن فروع دین مقدس اسلام» پذیرفته نیست؛ بنابراین مترجم این جمله را در فرهنگ مقصد به‌صورت قابل قبول‌تری تغییر داده است. مثال دوم (جایگزینی کلام‌محور)، توسط شاهدخت تهمینه زمزمه می‌شود. این دیالوگ به خدایان اشاره کرده که خرافاتی را در ذهن به‌وجود می‌آورند. در ادامه فیلم یک خنجر سرنوشت خدایان را تعیین می‌کند و باعث خشم خدایان می‌شود؛ مسئله‌ای که دین مقدس اسلام آن را رد می‌کند. زیرا اولاً کلمهٔ خدایان در زبان و فرهنگ مقصد (به‌عنوان فرهنگی اسلامی) پذیرفته نیست و دین اسلام فقط به یک خدای واحد اشاره دارد. ثانیاً، این عقیده که یک شیء پروردگار را عصبانی می‌کند و تمام جهان را از بین می‌برد، از نظر فرهنگ اسلامی خرافات محسوب می‌شود. مطابق با بند ٤ مادهٔ ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ آثار سینمایی و غیرسینمایی «هتک حرمت تقدس و مقدسات اسلامی» ممنوع است.

جدول ٤. تکنیک دستکاری ترجمه از نوع اضافه کردن

تکنیک دستکاری		نام فیلم	زبان مبدأ	زبان مقصد	گوینده دیالوگ	زمان زبان مبدأ	زمان زبان مقصد	تصویر
اضافه کردن	غیرکلام‌محور	آخرین بازمانده موهیکان‌ها	I truly wish they did, but my feelings don't... Don't go beyond friendship	من و آلیس از زمانی که بچه بودیم به تو انگا داشتیم و بهت احترام گذاشتیم کاش این‌طور نبود ولی احساسی که به تو دارم فقط در حد احترامه متوجه که می شی	کروتیا (دختر امپراتوری بریتانیا)	۰۰:۱۳:۲۴	۰۰:۱۳:۲۰	
	کلام‌محور	شجاع‌دل	I'm not about to tell my uncle I've lost him the greatest city in northern England	نمی‌خوام به عموم بگم فرار کردم و بزرگترین شهر انگلستان رو از دست دادم	برادرزادهٔ شاه انگلستان	۰۱:۳۸:۲۴	۰۱:۳۰:۱۴	---

جدول ٤ وضعیت دستکاری ترجمه از نوع اضافه‌کردن را نشان می‌دهد. اضافه‌کردن به دو دسته اضافه‌کردن غیرکلام‌محور و اضافه‌کردن کلام‌محور تقسیم شده است. مثال‌هایی از آن‌ها در جدول آورده شده است. همان‌طور که در مثال اول (اضافه‌کردن غیرکلام‌محور) مشاهده می‌شود، مخاطب کرونیا دختر امپراتور بریتانیا، دانکن سرگرد بریتانیا است. سالیان سال دانکن عاشق کرونیا بوده و از او تقاضای ازدواج کرده است؛ در حالی که کرونیا او را فقط به‌عنوان یک دوست قبول دارد. در بند ۲ ماده ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ سینمایی و غیرسینمایی «نفی یا مخدوش کردن فروع دین مقدس اسلام» ممنوع است. «در حال حاضر آنچه به نام دوستی در عرف جوامع بشری مشاهده می‌شود به‌معنای آزادی در رابطه و بی‌بند و باری است که در دین مبین اسلام و شرع مقدس هیچ توجیهی برای آن نیامده است و این نوع رابطه با اساس حکمت اخلاق و کمال انسان در تضاد است» (سلیمانی‌فر، ۱۳۹٤، ص. ۲). وی خاطرنشان کرده است:

قرآن شریف در وصف مردان شایسته، به بانوان چنین سفارش می‌کند: مردانی مناسب همسری‌اند که پنهانی و به‌صورت نامشروع، با زنان، دوستی و رابطه نداشته باشند (و لا متّخِذی أخدانٍ) (مائده/۵). همچنین به مردان، چنین سفارش می‌کند: زنانی شایسته همسری هستند که به‌صورت پنهانی، با مردان رابطهٔ دوستی نداشته باشند (و لا متّخذاتِ أخدانٍ) (نساء/۵). (سلیمانی‌فر، ۱۳۹٤، ص. ۳)

در این راستا، مترجم مطابق با محتوای فیلم قسمتی را به ترجمه اضافه کرده است و به‌نظر می‌رسد قصد دارد ترجمه را به زبان مقصد نزدیک کرده و دوستی جنس مخالف را کمرنگ نماید.

مثال دوم نمونه‌ای است که برای نشان‌دادن اضافه‌کردن کلام‌محور ارائه شده است. این دیالوگ توسط برادرزادهٔ شاه انگلستان و زمانی که مردم اسکاندیناوی به آن شهر حمله کرده تا آنجا را به تصرف خودشان در بیاورند بیان شده است. بند ۹ ماده ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ سینمایی و غیرسینمایی تصریح می‌کند که محصول سینمایی باید از «نفوذ عوامل سیاسی بیگانگان که مغایر با سیاست جمهوری اسلامی

ایران» است جلوگیری نماید. بنابراین، به نظر می‌رسد به‌دلایلی که ریشه در مشکلات سیاسی بین کشور ایران و انگلستان وجود دارد، مترجم کلمهٔ «فرار» را به ترجمه اضافه کرده است تا ضعف کشور انگلستان در بحث نظامی و مدیریتی پررنگ‌تر شود و دیدگاه مردم ایران نسبت به این کشور تغییر نکند.

جدول ۵. تکنیک دستکاری ترجمه از نوع تضعیف

تکنیک دستکاری		نام فیلم	زبان مبدأ	زبان مقصد	گویندهٔ دیالوگ	زمان زبان مبدأ	زمان زبان مقصد	تصویر
تضعیف	غیرکلام‌محور	شجاع‌دل	If we can`t get them out, we`ll breed them out.	هر نجیب زاده‌ای که به این منطقه بیاید مالک رعایا خواهد بود	ادوارد پا دراز (شاه انگلستان)	۰۰:۱۹:۳۹	۰۰:۱۹:۴۳	
	کلام‌محور	آرتور شاه: افسانه شمشیر	defending this whore's honor	دفاع از شرف به خدمتکار	مورتیگان (شاه)	۰۰:۳۵:۴۱	۰۰:۳۸:۴۰	---

جدول ۵ وضعیت تکنیک دستکاری ترجمه از نوع تضعیف را نشان می‌دهد. تضعیف به دو دستهٔ تضعیف غیرکلام‌محور و تضعیف کلام‌محور تقسیم می‌شود. مثال‌هایی از آن‌ها در جدول بیان شده است. مثال اول (تکنیک تضعیف غیرکلام‌محور) توسط ادوارد پادراز (شاه انگلستان) بیان شده است. او قصد داشت اسکاندیناوی را تصرف کند و به قدرت خود اضافه نماید اما مردم اسکاندیناوی زیر بار ستم وی نمی‌رفتند و شاه تصمیم می‌گیرد مدرک رعایا به مردم اسکاندیناوی اهدا کند. در این راستا، سندی تنظیم شده که طی آن مردم اسکاندیناوی رعیت پادشاه انگلستان شده و بدون اجازه و اطلاع مالک خود حق انجام هیچ‌گونه کاری را ندارند. مطابق با این سند فرماندهان انگلیسی حق غارت، تجاوز و غیره را دارند. در این خصوص، تمام رعایا در اختیار شاه هستند. برای مثال، وقتی دختری ازدواج می‌کند شب اول عروسی او را در اختیار فرمانده قرار می‌دهند؛ چون این عمل باعث می‌شود آسیب عمیق روحی و

روانی به دختر وارد شود و در زندگی آتی خود دچار مشکل شود. به این دلیل از نظر شرعی و قانونی در فرهنگ اسلامی بسیار ناپسند است و مطابق بند ٦ و ۷ مادهٔ ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ سینمایی و غیرسینمایی «نفی یا مخدوش نمودن ارزش والای انسان» و «اشاعهٔ اعمال رذیلهٔ فساد و فحشاء» در فیلم‌ها ممنوع است. مترجم مجبور است ترجمه را به‌شیوهٔ مؤدبانه‌تری ارائه نماید. همان‌طور که در مثال دوم (تکنیک تضعیف کلام‌محور) مشهود است دیالوگ فوق توسط شاه مورتیگان به برادرزادهٔ خود آرتور گفته شده، چون آرتور در خانهٔ فساد و فحشا بزرگ شده بود. در آن خانه زنانی که سرپناهی نداشتند با داشتن رابطهٔ نامشروع با مردان و کارگری کسب درآمد می‌کردند. آرتور هنگامی که در آن خانه بود به‌سختی درآمد کسب می‌کرد تا هم برای خودش پس‌اندازی داشته باشد و هم به دختر جوانی که در آن خانه کار می‌کرد کمک مالی کند تا از راه نادرست کسب درآمد نداشته باشد. به‌همین دلیل شاه کلمهٔ «فاحشه» را برای آن دختر به‌کار برده، در دوبله به «خدمتکار» تغییر کرده است. در اصل یک‌سری کلمات بسیار زشت می‌باشند و در فرهنگ اسلامی فحش محسوب می‌شوند که در دیالوگ استفاده شده است. در این راستا مترجم مجبور است ترجمه را مؤدبانه‌تر بیان نماید تا تأثیر منفی در مخاطبان زبان مقصد نداشته باشد. مطابق با بند ۷ ماده ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ سینمایی و غیرسینمایی «اشاعهٔ اعمال رذیله فساد و فحشا» در فیلم‌ها ممنوع است.

جدول ٦. تکنیک دستکاری ترجمه از نوع تقویت

تکنیک دستکاری		نام فیلم	زبان مبدأ	زبان مقصد	گوینده دیالوگ	زمان زبان مبدأ	زمان زبان مقصد	تصویر
تقویت	غیرکلام‌محور	آرتور شاه: افسانه شمشیر	Never met one of you in the flesh	اون دوتا هم که انگار خبر خانن	آرتور(برادرزادهٔ شاه)	۰۰:۴۱:۳۲	۰۰:۴۴:۳۳	
	کلام‌محور	گلادیاتور	Should they share her lover's fate?	در سرنوشت خائن‌ها سهیم بشن	کومودوس (پسر پادشاه روم)	۰۲:۱۷:۴۱	۰۲:۲۹:۱۴	---

جدول ٦ وضعیت تکنیک دستکاری ترجمه از نوع تقویت را نشان می‌دهد. تقویت به دو دستهٔ تقویت غیرکلام‌محور و تقویت کلام‌محور تقسیم شده و مثال‌هایی از آن‌ها در جدول بیان گردیده است. در مثال اول (تکنیک تقویت غیرکلام‌محور) مترجم از واژه‌های نامناسب‌تری نسبت به متن اصلی استفاده کرده است. مطابق با محتوای فیلم این اصطلاح توسط آرتور به زن ساحره دربارهٔ زیردستان او بیان شده است. برابر با بند ٦ مادهٔ ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ آثار سینمایی و غیرسینمایی «نفی یا مخدوش نمودن ارزش والای انسان» نباید در فیلم‌ها مشاهده شود. منطبق با محتوای فیلم دیالوگ زبان مبدأ باید جایگزین می‌شد که از اهانت به افراد زیردست جلوگیری شود ولی مترجم از ترجمهٔ نامناسب‌تری نسبت به زبان مبدأ استفاده کرده است. چون آرتور آن دو مرد و زن ساحره را یاغی تصور می‌کرد و در تعلیمات دین مبین اسلام سحر و ساحری مطرود و منفور است. از این رو، به‌نظر می‌رسد مترجم قصد داشت افراد ساحر را با شدت بیشتری تخریب نماید. همان‌طور که در مثال دوم (تکنیک تقویت کلام‌محور) مشهود است کلمهٔ «عشاق» باید مطابق با قوانین و محدودیت‌های اسلامی با کلمهٔ مناسبی جایگزین شود و مترجم خود متن یا کلمه را به‌صورت بی‌ادبانه‌تری نسبت به متن اصلی ترجمه کرده است و همچنین در این مثال به‌نظر می‌رسد مترجم قصد دارد کلمهٔ عشق را کمرنگ نماید چون عشق به‌صورت مخفیانه و با رابطهٔ نامشروع در فرهنگ اسلامی قابل قبول نیست و مترجم ترجمه را به فرهنگ مقصد نزدیک کرده است. مطابق با بند ۲ ماده ۳ آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ آثار سینمایی و غیرسینمایی «نفی یا تحریف و یا مخدوش کردن فروع دین مقدس اسلام» در فیلم‌ها ممنوع است. در این راستا دین مقدس اسلام تلاش کرده است تا جامعه را از بی‌بندوباری حفظ نماید همان‌طور که پیش‌تر توضیح داده شد.

٤. ۲. دستکاری برون‌متنی

دستکاری برون‌متنی به‌دلیل تأثیر محیط بیرون بر فیلم‌ها، فرهنگ و ایدئولوژی هدف و همچنین محدودیت‌هایی که جامعهٔ مقصد اعمال می‌کند، اتفاق می‌افتد.

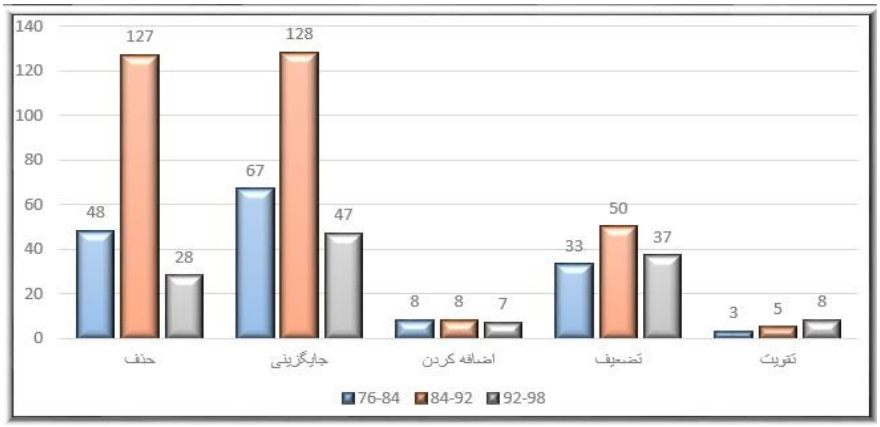
همچنین به نیروهای سطح کلان اشاره دارد که در ترجمهٔ صحنه‌ها و دیالوگ‌های فیلم‌ها به‌عنوان فیلتر عمل می‌کنند تا بتوانند آن‌ها را مطابق با هنجارهای جامعه و فرهنگ هدف قرار دهند.

در این پژوهش، نگارندگان هر بازهٔ زمانی را به‌طور جداگانه بررسی کرده‌اند. دولت‌ها در بازه‌های زمانی ۷٦-۸٤ و ۹۲-۹۷ اصلاح طلب بودند در حالی که در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ دولتی اصولگرا در رأس کار بود. این دو دولت اصلاح‌طلب و اصولگرا دیدگاه‌های کاملاً متفاوتی داشته‌اند. اولین اصل در اصلاح‌طلبی، آزادی است که شامل «تعیین سرنوشت و آزادی، آزادی قلم، بیان، آزادی‌های سیاسی و کانونی» بود (حیدری، ۱۳۸۹، ص. ۸۹). علاوه بر این، آن‌ها توجه زیادی به دموکراسی داشتند. همین دیدگاه به کاهش محدودیت در رسانه‌ها منجر شد. به‌همین ترتیب، در این حوزه، مترجم سعی در حفظ محتوای اصلی فیلم‌ها داشت، بنابراین در فیلم‌های دوبله تغییرات کمتری ایجاد شده است. این اصول همچنین توسط دولت‌ها انجام می‌شود. در این بازه‌های زمانی، «قانون، آزادی، جامعهٔ مدنی و... به‌عنوان دال‌های اصلی این گفتمان مطرح گردیده است» (عابدینی، ۱۳۹۱، ص. ۵). به‌عبارت دیگر اصلاح‌طلبان به آزادی و دموکراسی اعتقاد داشتند. ما در این بازه‌های زمانی شاهد تغییرات و حساسیت‌های زیادی نیستیم. بنابراین، پیشنهاد دولت «جریان روشنفکری دینی» بود (حیدری، ۱۳۸۹، ص. ۸۹). به‌علاوه، «تأمین آزادی مطبوعات، عدم مقابله و برخورد با آن‌ها، تأکید بر قانون و جامعهٔ مدنی، اصلاحات در چارچوب قانون اساسی، دوری از تکلیف‌گرایی و مفاهیم ایدئولوژیکی» از ویژگی‌های دیگر این بازه زمانی بوده است (حیدری، ۱۳۸۹، ص. ۹۲-۹۳). دو رئیس‌جمهور یعنی آقایان خاتمی و روحانی شدیداً به دموکراسی دینی و پیوند بین سیاست و دین اعتقاد داشتند. با این حال، در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲، دولت به‌شدت با تهاجم فرهنگی مخالف بود. به‌همین دلیل محدودیت‌های رسانه‌ای در این بازهٔ زمانی افزایش یافته است. گاهی اوقات درون‌مایهٔ فیلم به‌طور کامل تغییر می‌کند، همچنین حذف کامل سکانس فیلم‌ها به‌وضوح مشاهده می‌شود. رئیس‌جمهور این دوره محمود احمدی‌نژاد بود که دیدگاهی

اصولگرایانه داشت. «پدیدهٔ اصولگرایی اسلامی تلاشی است در جهت آنکه تمام جنبه‌های زندگی روزمره همچون سیاست، اقتصاد، قانون و آداب اجتماعی بر محور آموزه‌های دینی اسلام جهت‌گیری شوند» (حیدری، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۶). به‌علاوه، اصولگرایان «همواره در تلاش هستند با قرائتی خاص، شرع را در کنار عقل قرار داده و با قرار دادن ولایت فقیه به‌عنوان دال مرکزی خود به مفصل‌بندی اندیشه‌ای حول این مرکز بپردازند» (عابدینی، ۱۳۹۱، ص. ۵). در این خصوص «خواستار ترکیب مذهب و سیاست و تأسیس حکومت دینی یا روحانی و اجرای احکام اسلام از طریق نظام سیاسی بودند» (حیدری، ۱۳۸۹، ص. ۱۱٤). در این بخش، سه بازهٔ زمانی به‌لحاظ آماری با هم مقایسه می‌شوند.

جدول ۷. مقایسهٔ آماری سه بازهٔ زمانی

بازه‌های زمانی	۷۶-۸۴		۸۴-۹۲		۹۲-۹۷	
تکنیک دستکاری	تناوب	درصد	تناوب	درصد	تناوب	درصد
حذف	۴۸	۷/۹۴۷	۱۲۷	۲۱/۰۲۶	۲۸	۴/۶۳۶
جایگزینی	۶۷	۱۱/۰۹۳	۱۲۸	۲۱/۱۹۲	۴۷	۷/۷۸۱
اضافه‌کردن	۸	۱/۳۲۵	۸	۱/۳۲۵	۷	۱/۱۵۹
تضعیف	۳۳	۵/۴۶۴	۵۰	۸/۲۷۸	۳۷	۶/۱۲۶
تقویت	۳	۰/۴۹۷	۵	۰/۸۲۸	۸	۱/۳۲۵
جمع کل	۱۵۹	۲۶/۳۲۶	۳۱۸	۵۲/۶۴۹	۱۲۷	۲۱/۰۲۷



نمودار ۱. نمودار انواع مختلف دستکاری در سه بازهٔ زمانی

همان‌طور که در جدول ۷ و نمودار ۱ نشان داده شده است، نوع دستکاری در بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲ بیشتر از بازه‌های زمانی ۷۶-۸۴ و ۹۲-۹۷ است. مجموع دستکاری‌های صورت‌گرفته در بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲، ۳۱۸ مورد بود. در مقابل، تنها ۱۵۹ مورد دستکاری در بازهٔ زمانی ۷۶-۸۴ و ۱۲۷ مورد دستکاری در بازهٔ زمانی ۹۲-۹۷ کشف شد. بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲ تنها بازه‌ای است که دیدگاه سیاسی آن اصولگرایی بوده است. با این حال، دو بازهٔ زمانی دیگر اصلاح‌طلب بوده‌اند. به‌همین دلیل، تغییرات بسیاری در بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲ رخ داده است و صحنه‌های بسیاری از بین رفته است؛ زیرا همان‌طور که قبلاً نیز گفته شد، اصولگرایان به‌شدت با تهاجم فرهنگی مخالف می‌باشند. با این حال، در دو بازهٔ زمانی دیگر، دیدگاه‌ها اصلاح‌طلبانه بوده و ارزش‌های آزادی و دموکراسی دستخوش تحولات بیشتری نشده‌اند.

متداول‌ترین نوع دستکاری در تمام بازه‌های زمانی جایگزینی با موارد مختلف در فراوانی و درصد بود. این شامل ۱۲۸ مورد (۲۱/۱۹۲ درصد) دستکاری شده در بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲ است. با این حال، این تکنیک دستکاری در دیگر بازه‌های زمانی رو به کاهش است که شامل ٦٧ مورد (۱۱/۰۹۳ درصد) در بازهٔ زمانی ۷٦-۸٤ و ٤٧ مورد (۷/۷۸۱ درصد) در بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲ است. مطابق با توضیحات پیشین، در نسخهٔ دوبله‌شده فیلم‌ها، جایگزینی بیشتر به‌کار رفته است. بنابراین بیشترین درصد در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ است؛ زیرا اول اینکه مترجم درون‌مایهٔ فیلم را به کلی تغییر داده است. دوم اینکه عناصر متناقض با دین اسلام توسط مترجم تغییر یافته است. علاوه بر این، تغییرات مذهبی و خرافات، مثل خدایان، به‌وضوح دیده می‌شود. در نتیجه، مترجم صحنه‌ها و حتی دیالوگ‌ها را مطابق با زبان مقصد جایگزین می‌کند. اما در بازه‌های زمانی دیگر به‌دلیل اعتقاد به آزادی و دموکراسی، تغییرات نسبتاً اندک بوده‌اند.

با این حال، رایج‌ترین نوع دستکاری به‌کاررفته در دو بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ و ۷٦-۸٤ حذف بود. در بازهٔ زمانی۸٤-۹۲، حذف با اختلاف کمی نزدیک به جایگزینی است. ۱۲۷ مورد (۲۱/۰۲٦ درصد) دستکاری در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ مشخص شد. همان‌طورکه در بخش‌های قبلی گفته شد، جایگزینی و حذف در این دوره بیشتر از

بقیهٔ دوره‌هاست. این دومین نوع شایع دستکاری بود که در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ شناسایی شد. در مقابل، فراوانی پایین و درصد حذف در بازهٔ زمانی ۹۲-۹۷، ۲۸ مورد (٤/٦۳٦ درصد) است. با این حال، ٤۷ مورد (۷/۹٤۷ درصد) در بازهٔ زمانی ۷٦-۸٤ مشاهده شده است.

لازم به ذکر است تضعیف سومین نوع دستکاری است که در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ کشف شد. برخی از کلمات یا اعمال توهین‌آمیز در فیلم‌های زبان اصلی مشاهده می‌شود و مترجم آن کلمات را دستکاری و مطابق با ارزش‌های هدف، قابل قبول می‌کند. این تکنیک‌ها در سه بازهٔ زمانی به یکدیگر نزدیک هستند، اما در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ کمی بالاتر از بازه‌های زمانی دیگر است. تضعیف از ۵۰ مورد (۸/۲۷۸ درصد) تشکیل شده است که نوع تحریف را در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ مشخص می‌کند. ظاهراً در بازهٔ زمانی ۹۲-۹۷ فقط ۳۷ مورد (٦/۱۲٦ درصد) از نوع دستکاری تضعیف بودند. ۳۳ مورد (۵/٤٦٤ درصد) از دستکاری‌ها در بازهٔ زمانی۷٦-۸٤ رخ داده است. می‌توان نتیجه گرفت که بیشتر کلمات نامناسب در سه بازهٔ زمانی به‌جای جایگزینی، حذف شده‌اند.

پس از آن، اضافه‌کردن کمترین نوع دستکاری در سه بازهٔ زمانی بوده و مقادیر این تکنیک نزدیک به یکدیگر است. از ۳۱۸ مورد (۵۲/٦٤۹ درصد) از دستکاری شناسایی‌شده در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲، تنها ۸ مورد (۱/۳۲۵ درصد) از نوع اضافه‌کردن است. این آمار به‌ترتیب برابر با بازهٔ زمانی ۷٦-۸٤ است، یعنی ۸ مورد (۱/۳۲۵ درصد). آخرین دوره‌ای که دارای ۷ مورد (۱/۱۵۹ درصد) یعنی کمترین میزان اضافه‌کردن را دارد، بازهٔ زمانی ۹۲-۹۷ بود اما نتیجهٔ آن با اختلاف کمی به سایر تکنیک‌های ترجمه نزدیک است.

آخرین تکنیک که نگارندگان به الگوی دوکات (۲۰۰۷) افزوده‌اند، تقویت است. تقویت کمترین نوع تکنیک، ۸ مورد (۱/۳۲۵ درصد) در بازهٔ زمانی ۹۲-۹۷ و ۵ مورد (۰/۸۲۸ درصد) در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ بوده است. بنابراین ۳ مورد تقویت (۰/٤۹۷ درصد) در بازهٔ زمانی ۸٤-۹۲ رخ داده است. در نتیجه، در همهٔ بازه‌های زمانی

مترجمـان سـعی کرده‌انـد ترجمـه را مؤدبانـه‌تـر بهبـود بخشـند و تـا حـد امکـان از ترجمـهٔ منفـی و عامیانـه جلـوگیری کننـد. تمـام یافتـه‌هـای ایـن پـژوهش در جـدول ۸ نشـان داده شده است.

جدول ۸. تحلیل آماری فیلم‌ها در سه بازهٔ زمانی

تکنیک‌های دستکاری		حذف				جابگزینی				اضافه کردن				تضعیف				تقویت				جمع کل	
		غیرکلام‌محور		کلام‌محور		غیرکلام‌محور		کلام‌محور		غیرکلام‌محور		کلام‌محور		غیرکلام‌محور		کلام‌محور		غیرکلام‌محور		کلام‌محور			
بازه زمانی/ فیلم‌ها		تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪	تناوب	٪
۸۶-۸۷	آخرین بازمانده موهیکان‌ها	۱۱	۱.۸۲۱	۱	۰.۱۶۶	۵	۰.۸۲۸	۸	۱.۳۲۵	۲	۰.۳۳	۰	۰	۰	۰	۵	۰.۸۲۸	۰	۰	۰	۰	۱۵۹	۲۶.۳۲۵
	شجاع دل	۴	۰.۶۶۲	۲	۰.۳۳۱	۱۵	۲.۴۸۳	۶	۰.۹۹۳	۲	۰.۳۳	۲	۰.۳۳۱	۴	۰.۶۶	۱۷	۲.۸۱۵	۰	۰	۰	۰		
	گلادیاتور	۲۷	۴.۴۷	۳	۰.۴۹۷	۱۹	۳.۱۴۶	۱۴	۲.۳۱۸	۲	۰.۳۳	۰	۰	۰	۰	۷	۱.۱۵۹	۰	۰	۳	۰.۴۹۷		
۸۷-۸۸	تروی	۴۸	۷.۹۴۷	۱۷	۲.۸۱۵	۵۱	۸.۴۴۴	۲۷	۴.۴۷	۳	۰.۵	۰	۰	۲	۰.۳۳	۵	۰.۸۲۸	۱	۰.۱۶۶	۰	۰	۳۱۸	۵۲.۶۵۳
	دیوها و قهرمانان	۱۹	۳.۱۴۶	۱۴	۲.۳۱۸	۱۸	۲.۹۸	۴	۰.۶۶۲	۳	۰.۵	۰	۰	۰	۰	۳۹	۶.۴۵۷	۱	۰.۱۶۶	۱	۰.۱۶۶		
	شاهزاده پارسی	۲۹	۴.۸۰۱	۰	۰	۱۷	۲.۸۱۵	۱۱	۱.۸۲۱	۱	۰.۱۷	۱	۰.۱۶۶	۲	۰.۳۳	۲	۰.۳۳۱	۱	۰.۱۶۶	۱	۰.۱۶۶		
۸۶-۸۷	عقاب	۷	۱.۱۵۹	۴	۰.۶۶۲	۱۰	۱.۶۵۶	۳	۰.۴۹۷	۱	۰.۱۷	۰	۰	۱	۰.۱۷	۶	۰.۹۹۳	۰	۰	۱	۰.۱۶۶	۱۲۷	۲۱.۰۳
	هرکول	۳	۰.۴۹۷	۱	۰.۱۶۶	۸	۱.۳۲۵	۸	۱.۳۲۵	۳	۰.۵	۲	۰.۳۳۱	۰	۰	۶	۰.۹۹۳	۰	۰	۰	۰		
	آرتورشاه: افسانه شمشیر	۹	۱.۴۹	۴	۰.۶۶۲	۱۱	۱.۸۲۱	۷	۱.۱۵۹	۰	۰	۱	۰.۱۶۶	۵	۰.۸۳	۱۹	۳.۱۴۶	۳	۰.۴۹۷	۴	۰.۶۶۲		
جمع کل		۱۵۷	۲۵.۹۹۳	۴۶	۷.۶۱۷	۱۵۴	۲۵.۴۹۸	۸۸	۱۴.۵۷	۱۷	۲.۸۲	۶	۰.۹۹۴	۱۴	۲.۳۲	۱۰۶	۱۷.۵۵	۶	۰.۹۹۵	۱۰	۱.۶۵۷	۶۰۴	۱۰۰

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پـژوهش حاضـر بـه دسـتکاری ایـدئولوژیک در فـیلم‌هـای دوبله‌شـده از انگلیسـی بـه فارسـی پرداختـه و تفـاوت تکنیـک‌هـای دسـتکاری بـه‌کاررفتـه در سـه بـازهٔ زمـانی بعـد از انقلـاب اسـلامی را مـورد بررسـی قـرار داده اسـت. در ایـن راسـتا، دسـتکاری ایـدئولوژیک را از دو جنبهٔ دستکاری درون‌متنی و برون‌متنی تجزیه و تحلیل نموده است.

دسـتکاری درون‌متنـی بـا توجـه بـه ویژگـی‌هـای خـاص متـون دیداری‌شـنیداری از دو جنبـهٔ دسـتکاری کلـام‌محور و دسـتکاری غیرکلـام‌محور بررسـی شـد. در دسـتکاری‌هـای کلام‌محور، زمانی کـه متـرجم بـا مـواردی مغـایر بـا ارزش‌هـای حـاکم بـر جامعـهٔ مقصـد در دیـالوگ‌هـا یـا مـتن فـیلم روبـه‌رو شـده، آن‌هـا را دسـتکاری کـرده اسـت. از ایـن مـوارد

می‌توان به تابوها، فحش‌ها، اشاره به خدایان و اعتقادات مذهبی، سخنان عاشقانه، نام غذاها و مشروبات الکلی اشاره کرد. به‌همین دلیل در فیلم‌های دوبله‌شده در اغلب موارد عناصر تابو حذف شده و در برخی موارد با عنصر دیگری جایگزین شده است.

نگارندگان برای گسترش مدل پیشنهادی، تکنیک دستکاری دیگری به نام تقویت به مدل دوکات (۲۰۰۷) اضافه کرده‌اند. این تکنیک دستکاری در تضاد با تضعیف است. تحقیقات نشان می‌دهد، تکنیک دستکاری تضعیف به‌ندرت در تمام بازه‌های زمانی مشاهده می‌شود که در موارد کمی فیلم‌ها اصطلاحات تابو در دوبله را تقویت می‌کنند.

از آنجایی که موضوع ترجمهٔ متن دیداری‌شنیداری است، دستکاری‌ها علاوه بر عناصر کلامی تحت تأثیر عناصر غیرکلامی مانند تصویر نیز قرار گرفته‌اند. به‌همین دلیل، زمانی که صدا، تصویر یا محتوای فیلم مغایر با سیاست دولت‌های حاکم بوده، منجر به نوعی دستکاری در فیلم دوبله شده است. از جمله این موارد می‌توان به صحنه‌های خشن، نوشیدنی‌های الکلی، رقصیدن، تجاوز جنسی، رابطهٔ جنسی، چالش بین دو جنس مخالف، شیوهٔ نامناسب لباس پوشیدن، رابطهٔ نامشروع، در آغوش گرفتن جنس مخالف (پدرو دختر، همسر، دوست) و مواردی از این دست اشاره کرد.

همان‌طور که بررسی‌ها نشان می‌دهد، عناصر غیرکلام‌محور سهم بیشتری از عناصر کلام‌محور در دستکاری‌ها داشتند. صحنه‌هایی که در فیلم‌های انگلیسی مشاهده می‌شود غالباً مغایر با فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و دارای صحنه‌های نامناسبی است که می‌تواند منجر به تهاجم فرهنگی در جامعهٔ مقصد شوند. به‌همین دلیل در فیلم‌های دوبله‌شده در اغلب موارد کل صحنه حذف شده است. در برخی موارد این دستکاری ها به تغییر محتوای بخشی از فیلم یا حتی در برخی موارد تغییر کلی فیلم منجر می‌گردد. در بعضی از صحنه‌ها، مترجم دلیلی برای از بین بردن صحنه نداشت ولی به‌دلیل تغییر محتوای فیلمنامه، مجبور شده آن صحنه‌ها را حذف کند تا فیلم را با محتوای جدید تطبیق دهد.

دستکاری برون‌متنی در دوبلهٔ فیلم‌ها براساس نگرش دولت‌ها بررسی شد. مواردی مانند ارزش‌های غالب بر جامعه از نظر سیاسی، فرهنگی و مذهبی و همچنین تأثیر ایدئولوژی دولت‌های حاکم بررسی شد. در بازهٔ زمانی ۸۴-۹۲، دیدگاه دولت اصولگرایی بود، اما در دو بازهٔ زمانی دیگر، دیدگاه دولت‌ها اصلاح‌طلب است. طبق این بررسی، اصولگرایان به‌شدت با تهاجم فرهنگی مخالف بودند. «جلوگیری از تهاجم فرهنگی تا حد امکان و جلوگیری از گسترش فرهنگ غربی، و ترجمه براساس ارزش‌های اسلامی از جمله ویژگی‌های این نوع حکومت است» (حیدری، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۶). در دولت اصولگرایان، دوبله‌ها به جامعه و فرهنگ مقصد گرایش دارد و بنابراین دستکاری‌ها در این دوره بیش از دوره‌های دیگر رخ داده است. در این دوره میزان استفاده از تکنیک‌های جایگزینی و حذف بیش از دوره‌های دیگر است و در اکثر مواقع بخش یا کل سکانس مغایر با سیاست‌های حاکم از فیلم حذف شده است. این تکنیک در اغلب موارد به تغییر محتوای فیلم منجر شده است و نسخهٔ دوبله‌شده به فرهنگ مقصد نزدیک‌تر شده و بیننده می‌تواند به‌راحتی با نسخهٔ دوبله‌شده ارتباط برقرار کند. به‌همین دلیل، جایگزینی واژگانی، تغییر در محتوای بخش یا همهٔ فیلم و حذف سکانس‌هایی از فیلم‌ها در این دوره به‌وضوح مشاهده می‌شود. همان‌طور که در بخش‌های قبلی مشاهده می‌شود، یافته‌ها حاکی از آن است که در دوبلهٔ تمام فیلم‌ها سعی شده است زبان مبدأ به زبان مقصد نزدیک‌تر شود. در دوبلهٔ این فیلم‌ها تلاش شده است تا روش بیان احساسات مختلف، مراسم مختلف، نوع پوشش و غیره که در فرهنگ مبدأ مناسب هستند اما در فرهنگ مقصد قابل قبول نیستند، طبیعی جلوه دهد. مباحثی که در این تحقیق بررسی شده است تحت تأثیر ایدئولوژی و فرهنگ آن جامعه دستکاری شده است.

اصلاح‌طلبان به آزادی و دموکراسی اعتقاد داشتند و در کنار محدودیت‌های کشور به منافع مخاطب نیز توجه می‌کردند. مطابق با آمار به‌دست‌آمده، در دولت اصلاح‌طلب، گرایش ترجمه به زبان مبدأ است. بنابراین، در دورهٔ اصلاح‌طلبان میزان استفاده از تکنیک دستکاری تضعیف نسبت به دولت اصولگرایان بیشتر بوده است.

فیلم‌های دوبله‌شده در این دوره به‌جای حذف جملات نامناسب و تابو، گرایش به تلطیف آن‌ها و استفاده از واژگان مؤدبانه‌تری در ترجمه دارند.

همان‌طور که در این تحقیق نشان داده شد و همچنین از دیدگاه دوکات، دستکاری ایدئولوژیک می‌تواند یک روش دستکاری کلی یا جزئی باشد «... ممکن است برای کل متن یا فقط برای برخی از قسمت‌های آن اعمال شود ...» (دوکات، ۲۰۰۷، ص. ۷۲). بنابراین، ممکن است تکنیک‌های دستکاری ایدئولوژیک برای برخی از قسمت‌های زبان مبدأ اعمال شود. برای مثال، در این پژوهش، تکنیک‌های دستکاری در برخی از بخش‌های زبان مبدأ به‌دلیل اختلافات فرهنگی یا ایدئولوژیکی به‌کار رفته است.

همچنین، در ادبیات دیداری‌شنیداری از قبیل سانسور و ایدئولوژی در ایران تحقیقاتی توسط قوامی عادل (۲۰۱۰)، خوش‌سلیقه و عامری (۲۰۱٤ و ۲۰۱٦)، کنویسی و همکاران (۲۰۱٦) و صدیقی و ناجیان تبریزی (۲۰۱۲) انجام شده است. در تحقیقات بالا، دستکاری و مسائل ایدئولوژیکی بر روی فیلم‌های دوبله بررسی شده است. با این حال، تحقیق حاضر فیلم‌های دوبله را از دو جنبهٔ کلام‌محور و غیر کلام‌محور تحلیل کرده و علاوه بر دستکاری ایدئولوژیک، فیلم‌های دوبله را در سه دورهٔ متفاوت بعد از انقلاب اسلامی بررسی کرده است تا از تحقیقات پیشین متمایز گردد.

این یافته‌ها نشان می‌دهد که علاوه بر محدودیت‌های بسیاری از رسانه‌ها، مانند لب‌همگاهی، محدودیت‌های زمانی و حضور تصاویر دیداری‌شنیداری، دیدگاه‌ها و ایدئولوژی دولت‌های حاکم بر دستکاری در دوره‌های مختلف تأثیر داشته است. بنابراین، در دوبلهٔ فیلم‌ها موضوعاتی که در زبان و فرهنگ مقصد غیرقابل قبول هستند، دستکاری می‌شوند. به‌عبارت دیگر تعداد زیادی از مردم این فیلم‌ها را تماشا می‌کنند و این دستکاری‌ها می‌توانند از عناصر ناخوشایند جلوگیری کنند. همچنین تحقیق حاضر اطلاعات مفیدی در مورد تأثیر اختلافات فرهنگی و ایدئولوژیکی بین زبان‌ها در اشکال مختلف ترجمهٔ دیداری‌شنیداری ارائه می‌دهد. از آنجا که تعدادی از

دستکاری‌ها به‌دلایل مختلف در همهٔ فیلم‌های بررسی‌شده شناسایی شده‌اند، شاید بشود نتیجه گرفت که تمام ترجمه‌ها تا حدودی برای اهداف خاص دستکاری می‌شوند.

فیلم‌های دوبله‌شده با عناصر غیرقابل قبول در ارزش‌های فرهنگی و همچنین ایدئولوژیکی یا مذهبی روبه‌رو هستند که باعث ایجاد محدودیت‌هایی در ترجمه، به‌ویژه ترجمهٔ دیداری‌شنیداری می‌شود. از طرف دیگر مترجم سعی دارد دوبله را برای بیننده طبیعی‌تر جلوه دهد و آن را به زبان و فرهنگ مقصد نزدیک‌تر کند. بنابراین، از طریق بررسی زبان مبدأ، سعی کرده‌اند از هنجارهای فرهنگی و ایدئولوژیکی جامعهٔ مقصد پیروی کنند و عناصر برون‌متنی را برای دستیابی به انتظارات جامعهٔ هدف، به فرهنگ مقصد نزدیک کنند. دستکاری ناشی از ایدئولوژی مقصد بوده و به‌نظر می‌رسد این دستکاری انگیزه‌های ایدئولوژیکی داشته است. از نظر نگارندگان، این دستکاری‌ها مطابق با تأثیرات دولت در جامعه و همسو با ایدئولوژی دولت صورت می‌گیرد و این امر محدودیتی را برای مترجم ایجاد می‌کند. ترجمهٔ دیداری‌شنیداری از حساسیت بسیار بالایی برخوردار است، زیرا رسانه تأثیر زیادی بر بیننده دارد و به‌سرعت باعث انتقال فرهنگ در جامعه می‌شود. به‌طور کلی، هدف از دستکاری‌ها بهبود زبان مقصد و جهت‌گیری ترجمه با توجه به ارزش‌های جامعهٔ مقصد است. این پژوهش محدودیتی داشت که به‌طور مختصر به آن می‌پردازیم: نسخه‌های دوبلهٔ متنوعی از فیلم‌ها در بازار موجود بود. با این حال، هیچ اطلاعات واضحی در مورد پخش فیلم‌ها از صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران وجود ندارد. نگارندگان از اطلاعات وب‌سایت‌های مختلف استفاده کرده‌اند.

برای تحقیق در خصوص دستکاری ایدئولوژیک می‌توان مطالعاتی را پیشنهاد کرد:

- استفاده از مدل دوکات (۲۰۰۷) در متون دیگر مانند متون علمی، ادبی، تبلیغات، خبری و غیره؛
- استفاده از مدل‌های دیگر که در مطالعات ترجمه کاربرد دارد؛

- پژوهش بر روی شیوه‌های دیگر ترجمهٔ دیداری‌شنیداری مانند زیرنویس، تفسیر، صداگذاری و غیره؛
- بررسی جنبه‌های دیگر مدل دوکات (۲۰۰۷) از قبیل بهبود و کنترل؛
- پژوهش با مقایسه و تقابل با دستکاری ایدئولوژیک قبل از انقلاب اسلامی در ایران؛
- پژوهش دربارهٔ دیگر ژانرها مانند درام، کمدی، اکشن و غیره.

کتابنامه

آئین‌نامهٔ نظارت و صدور پروانهٔ آثار سینمایی و غیرسینمایی (فیلم، اسلاید، و ویدئو). (۱۳۸۲). سازمان امور سینمایی و سمعی و بصری. برگرفته از:
http://cinema-org.ir/?p=cntpage&txtid=12022

حیدری، ع. (۱۳۸۹). *مقایسهٔ گفتمان‌های بعد از انقلاب: اصولگرایی و اصلاح‌طلبی*. (پایان‌نامهٔ منتشرنشدهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه مازندران، مازندران.

خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۸). پیشگفتار شمارهٔ ویژهٔ منتخب همایش ملی ترجمه و رسانه. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۲*(۱)، ۱-۱۰.

سلیمانی‌فر، ن. (۱۳۹٤). آسیب‌شناسی روابط دختر و پسر از نظر فرهنگ اسلامی. بنیاد علوم و معارف اسلامی. برگرفته از:
http://tadabbor.org/default.aspx?page=article&AID=29830

طباطبایی، م.، و توپچی، م. (۱۳۹٤). مقایسهٔ سیاست‌های هسته‌ای ایران در دوران اصلاحات و اصولگرایی. *پژوهش‌های راهبردی سیاست*، *۱۳*(٤)، ۱-۲۸.

عابدینی، آ. (۱۳۹۱). *بررسی عوامل پیدایش و شکل‌گیری گفتمان‌های اصلاح‌طلبی و اصول‌گرایی در جمهوری اسلامی ایران*، (پایان‌نامهٔ منتشرنشدهٔ کارشناسی ارشد). پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی، تهران.

ملکوتیان، م. (۱۳۸۹). ایدئولوژی و رهبری و تأثیر آن بر پیروزی سریع، ثبات پایدار و بازتاب جهانی انقلاب اسلامی ایران. فصلنامه سیاست، *مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی*، *٤۰*(۲)، ۲۸۷-۳۰۵.

Ameri, S. (2018). A comprehensive history of dubbing into Persian in Iran. *Kule Poshti Press, 1(*29), 355-359.

Baker, M. (2018). Audiovisual translation and activitism. In L. Perez Gonzalez (Ed.), *The Routledge handbook of audiovisual translation* (pp. 453-467). London and New York: Rotledge.

Baker, M., & Hochel, B. (1998). Dubbing. In M. Baker (Ed.), *Encyclopedia of translation studies* (pp. 74-76). London and New York: Routledge.

Bartrina, F., & Espasa, E. (2005). Audiovisual translation. In M. Tennet (Ed.), *Training for the new millennium* (pp. 83-100). Amesterdam, Netherlands: John Benjamin.

Chaume, F. (2012). The turn of audiovisual translation: New audience and new technologies. *Translation Spaces*, *2*, 107-125.

Chiaro, D. (2009). Issues in audiovisual translation. In J. Munday (Ed.), The Routledge companion to translation studies (pp.140-165). New York, NY: Routledge.

Diaz Cintas, J. (2012). Clearing the smoke to see the screen: Ideological manipulation in audiovisual translation. *Meta, 57*(2), 279-293.

Diaz Cintas, J. (2018). Film censorship in Franco's Spain: The transforming power of dubbing. *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice, 27*(2), 1-19.

Dukate, A. (2007). *Manipulation as a specific phenomenon in translation and interpreting*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Latvia, Latvia.

Hermans, T. (1985). Introduction: Translation studies and new paradigm. In T. Hermans (Ed.), *The manipulation of literature: Studies in literary translation* (pp. 7-15). London and Sydney: Croon Helm.

Hermans, T. (1994). Translation between poetics and ideology. *Translation and Literature, 3*, 138-145.

Holmes, J. (2000). The name and nature of translation studies. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (pp. 172-185). London and New York: Routledge.

Kenevisi, M., Omar, H., & Jalalian Daghigh, A. (2016). Manipulation in dubbing: The translation of English language film into Persian. *Other Modernities, 1*, 201-214.

Khoshsaligheh, M., & Ameri, S. (2016). Ideological considerations and practice in official dubbing in Iran. *Other Modernities, 16*, 232-250.

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

Toury, G. (2012). *Descriptive translation studies and beyond*. Amesterdam/ Philadelphia: John Benjamin.

Van Dijk, T. (2000). *Ideology and discourse*. Barcelona, Spain: Pompeu Fabra University.

Yahiaoui, R. (2016). Ideological constraints in dubbing the Simpsons into Arabic. *Altre Modernita, 2*, 182-200.

Zabalbeascoa, P. (2008). The nature of the audiovisual text and its parameters. In J. Diaz Cintas (Ed.), *The didactics of audiovisual translation* (pp. 21-37). Amesterdam/ Philadelphia: John Benjamin.

فیلم‌نگاشت

Gibson, M. (director). (1995). *Braveheart*. USA: Icon Entertainment International and The Ladd Company.
Gunnarsson, S. (director). (2005). *Beowulf and Grendel*. Tailand: Movision and Endgame Entertainment.
Macdonald, K. (Director). (2011). *The Eagle*. USA: Focus Features, Film4, & Toledo Productions.
Mann, M. (Director). (1992). *The Last of the Mohicans*. USA: Morgan Creek Entertainment and Twentieth Century Fox.
Newell, M. (Director). (2010). *Prince of Persia the Sands of Time*. USA: Walt Disney Pictures and Jerry Bruckheimer Films.
Petersen, W. (Director). (2004). *Troy*. USA: Warner Bros.
Ratner, B. (Director). (2014). *Hercules*. USA: Metro-Goldwyn-Mayer (MGM).
Ritchie, G. (Director). (2017). *King Arthur: Legend of the Sword*. USA: Warner Bros.
Scott, R. (Director). (2000). *Gladiator*. USA: Dreamworks, Universal Pictures, Scott Free Production, & Mill Film.

دربارهٔ نویسندگان

سلیمه سلامتی کارشناسی ارشد خود را در مطالعات ترجمه از دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین دریافت کرده است. حوزهٔ پژوهشی ایشان ترجمهٔ دیداری‌شنیداری است. حیطه‌های مورد علاقه نامبرده علاوه بر ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، مطالعات ترجمه، فرهنگ و جامعه‌شناسی در ترجمه است.

پرینا قمی اسکوئی دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه در دانشگاه علامه طباطبائی است. وی عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه دانش البرز است. حوزه‌های مورد علاقهٔ ایشان ترجمهٔ دیداری‌شنیداری، ترجمهٔ شفاهی، فرهنگ و جامعه شناسی در ترجمه و روایت است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۱۲۱-۱۵۱

Doi: 10.22067/lts.v53i3.84804
مقالهٔ پژوهشی

تأثیر آگاهی فرازبانی زبان مقصد بر کیفیت و ویژگی‌های متنی ترجمه از انگلیسی به فارسی: تمرکز بر دروس *نگارش فارسی* و *ساخت زبان فارسی* در مقطع کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی

علی فاضل (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)
داریوش نژادانصاری* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)
عزیزاله دباغی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

از توانش‌های لازم برای مترجمان، آگاهی از زبان مبدأ و مقصد است. بدین‌منظور دروسی، از جمله ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی، در برنامهٔ کارشناسی مترجمی انگلیسی ایران گنجانده شده است. در تحقیق کنونی تأثیر دو درس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و نیز بر پیچیدگی و صحت متون فارسی ترجمهٔ دانشجویان بررسی شد. روش نمونه‌گیری، هدفمند و نوع تحقیق، پس از رخداد بوده است. چهار گروه انتخاب شدند: یک گروه (N=۱۹) ساخت فارسی را گذرانده بودند، یک گروه (N=۱۵) نگارش فارسی، یک گروه (N=٤١) هر دو درس را و یک گروه (N=۲۰) هم هیچ‌کدام از دروس را نگذرانده بود. در این تحقیق، بعد از آزمون تعیین سطح، متن واحدی به چهار گروه شرکت‌کننده داده شد تا ترجمه کنند. سپس ترجمه‌ها ارزیابی شد تا کیفیت ترجمه‌ها مقایسه شود. در مرحلهٔ بعد سنجه‌های پیچیدگی و صحت در متون ترجمهٔ فارسی چهار گروه بررسی شد. نتایج نشان داد که کیفیت ترجمهٔ چهار گروه تفاوت معناداری نداشت. همچنین، در پنج سنجه صحت و پیچیدگی، تنها در سنجهٔ فرعی *شکل‌های فعلی صحیح* تفاوت معناداری بین عملکرد چهار گروه شرکت‌کننده وجود داشت. نتیجهٔ کلی حاکی از آن است که به‌نظر می‌رسد تدریس دو درس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بیشتر با هدف افزایش دانش زبان

* نویسنده مسئول d.nejadansari@fgn.ui.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۱

دانشجویان بوده است و چندان در جهت افزایش توانش راهبرد شرکت‌کنندگان نبوده و در مجموع، تأثیر معناداری بر ترجمهٔ دانشجویان نداشته است.

کلیدواژه‌ها: کیفیت ترجمه، ویژگی‌های متنی، صحت، پیچیدگی، نگارش فارسی، ساخت زبان فارسی

۱. مقدمه

از لازمه‌های ترجمه، تسلط به زبان مبدأ، زبان مقصد و موضوع ترجمه است. تسلط بر زبان بیگانه در ترجمه کمتر مورد تردید است؛ چراکه زبان بیگانه را باید آموخت. اما آنچه گاهی در آن تردید می‌شود آموختن زبان مادری در ترجمه است: زبان مادری چه نیازی به آموزش و تمرین دارد؟ از دید مینوی (۱۳۹۳) اولین علت نقصی که در کتاب‌های نوشته شده و احیاناً ترجمه شده دیده می‌شود این است که نویسندگان و مترجمان، زبان خودشان را خوب نمی‌دانند و نمی‌توانند آن را طوری بنویسند که صحیح و مفهوم باشد. احمدی (۱۳۹۳) نیز معتقد است مترجم فارسی‌زبانی که می‌خواهد متنی را به زبان خودش برگرداند باید زبان فارسی را در عمق روح و جان خود جای داده باشد. به بیان دیگر خودش باید نویسنده باشد. مترجمی که نوشتن مقاله برایش دشوار است و در استفاده از دستور فارسی و به‌کارگیری لغات دچار مشکل است هیچ‌گاه نمی‌تواند مترجم خوبی باشد. اینکه زبان مادری شخصی فارسی است بدان‌معنی نیست که می‌تواند همان‌طوری که حرف می‌زند، بنویسند. نیومارک[1] (۱۹۸۸، ص. ۱۷) نیز معتقد است «تمامی مشکلات ترجمه در نهایت تبدیل به مشکلات چگونه خوب نوشتن در زبان مقصد می‌گردد». در آثار مختلف از جمله نجفی (۱۳۹۳)، امامی (۱۳۹۳)، نیوبرت[2] (۲۰۰۰)، و پکت[3] (۲۰۱۱)، دانش زبانی برای مترجمان لازم دانسته شده است.

1. Newmark
2. Neubert
3. PACTE

پتیسن[1] (۲۰۰۶) دربارهٔ آموزش مترجمان معتقد است که علاوه بر روش «تجربی» و نیز «مطالعهٔ نظریهٔ زبان و فنون ترجمه»، راه سوم این است که به دانشجویان آموزش داده شود که هم بنویسند و هم ترجمه کنند. از نظر او (پتیسن، ۲۰۰۶، ص. ۸۶) وقتی مترجمان تشویق شوند «برای لذت بنویسند، خطر بپذیرند و از مرزهای معمول فراتر روند»، کیفیت کار همهٔ آن‌ها افزایش می‌یابد.

در سراسر دنیا مراکز آموزش مترجمان شرط‌های مختلفی برای پذیرش دانشجو و نیز دوره‌هایی مرتبط با زبان، برای تربیت مترجمان آینده دارند، مثل دانشگاه ایندیانا–دانشگاه پردو ایندیاناپلیس[2] (وایک[3]، ۲۰۱۷)، مؤسسه زبان‌شناسی کاربردی[4] در دانشگاه ایالتی کنت[5] (ماساردیه–کنی[6]، ۲۰۱۷) و دانشکدهٔ کوئینز[7] دانشگاه سیتی نیویورک[8] (صدارت[9]، ۲۰۱۷). در ایران و در بافت زبان فارسی نیز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶) دو درس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی را جزء برنامهٔ کلی دروس کارشناسی مترجمی انگلیسی گنجانده است. آموزش‌هایی از این قبیل برای دانشجویان نیز مفید است چراکه تحقیقی که بر روی عاملان فعال بازار ترجمه انجام شد از جمله نشان داد که از دید دارالترجمه‌ها، تسلط به قواعد و نگارش فارسی یکی از مهارت‌های لازم برای مترجمان است (سالاری و خزاعی‌فرید ۱۳۹٤).

مطالب فوق شاهدی است بر اهمیت دانش فرازبانی زبان مقصد. منظور از زبان مقصد در این پژوهش، زبان فارسی است. در این تحقیق به ارزیابی تأثیر دروس ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی ترجمه‌های دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی پرداخته‌ایم. این دروس

1. Pattison
2. Indiana University-Purdue University Indianapolis
3. Wyke
4. Institute for Applied Linguistics
5. Kent State University
6. Massardier-Kenney
7. Queens College
8. City University of New York
9. Sedarat

مدتهاست در دورهٔ کارشناسی مترجمی انگلیسی دانشگاه‌های ایران تدریس می‌شوند، بدون اینکه تأثیرگذاری آن‌ها ارزیابی شده باشد. این تحقیق راهی را می‌پیماید که قبلاً پیموده نشده است و باور ما بر این است که می‌تواند جای خالی‌ای را در این زمینه پر کند و مورد استفاده سیاستگذاران آموزش ترجمه، مدرسان و دانشگاه‌ها، دانشجویان و نیز تربیت‌کنندگان مدرسان ترجمه قرار گیرد. در ادامه، پیشینهٔ پژوهش در این زمینه نقل می‌گردد و پس از آن روش انجام پژوهش کنونی توضیح داده خواهد شد. سپس نتایج پژوهش و در نهایت نتیجه‌گیری ارائه خواهد شد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

۲. ۱. آگاهی فرازبانی[1] زبان مقصد و ترجمه

هلورسن[2] (۲۰۱۸) دانش فرازبانی را «دانش دربارهٔ زبان» تعریف می‌کند. از دید او، دانش/آگاهی/توانایی فرازبانی که با هم ارتباط دارند، به‌ترتیب به دانش گویشوران از زبان، آگاهی آنان از این دانش و توانایی آنان در استفاده از این دانش در کارهای خاص اشاره می‌کند. از دید او تمایز این مفاهیم قطعی و مشخص نیست و بنابراین آگاهی فرازبانی را جامع هر سه فرض می‌کند. اهرنسبرگر-دو و پرین[3] (۲۰۰۹، ص. ۲۷۷) هم آگاهی فرازبانی را «توانایی تعمق بر روی زبان(ها) و استفادهٔ ماهرانه از آن(ها)، حساسیت نسبت به آنچه ضمنی است نه علنی، و نگرشی تحلیلی نسبت به زبان» تعریف می‌کنند.

در حوزهٔ آموزش مترجمان، بحث مهمی که پیش روی تربیت‌کنندگان مترجم قرار دارد این است که چه باید آموزش داده شود و این مرتبط با دانش و مهارت‌هایی است که مترجمان حرفه‌ای باید داشته باشند. محققان این حوزه این دانش و مهارت‌ها را توانش ترجمه نامیده‌اند (وو، ژانگ و وی[4]، ۲۰۱۹). براساس پروژهٔ تحقیقاتی پکت

1. metalinguistic awareness
2. Halverson
3. Ehrensberger-Dow and Perrin
4. Wu, Zhang, & Wei

(۲۰۱۱) جزءتوانش‌های[1] ترجمه عبارت‌اند از دوزبانگی، فرازبان، راهبرد، ابزار، دانش مربوط به ترجمه و اجزای روان‌کاراندام‌شناسی[2]. جزءتوانش دوزبانگی عبارت است از دانش لازم برای برقراری ارتباط به دو زبان و دانش عملگرایانه، متن، دستور و واژگان را در بر می‌گردد. توانش‌های ترنسکامپ[3] (گوپفریش[4]، ۲۰۰۹) هم شامل توانش ارتباط برقرار کردن در حداقل دو زبان، توانش حوزه، توانش ابزارها و جستجو، توانش فعالسازی روند معمول ترجمه، توانش روان‌حرکت[5] و توانش راهبرد می‌گردد. در ترنسکامپ، توانش برقراری ارتباط در حداقل دو زبان، معادل توانش دوزبانگی پکت (۲۰۱۱) دانسته شده است (گوپفریش، ۲۰۰۹). اهرنسبرگر-دو و پرین (۲۰۰۹) معتقدند می‌توان انتظار داشت که در جزءتوانش راهبرد (پکت ۲۰۱۱) آگاهی فرازبانی عامل مهمی باشد.

به‌نظر نویسندگان نوشتار حاضر، براساس آنچه ذکر شد می‌توان دریافت که آگاهی فرازبانی و فراگیری آن، فصل مشترک جزءتوانش دوزبانگی و راهبرد است: بخش مشترک با دوزبانگی، عبارت است از دانش و آگاهی گویشوران و توانایی استفاده از آن در حیطهٔ هرکدام از زبان‌ها و بخش مشترک با جزءتوانش راهبرد، عبارت است از استفاده از این دانش، آگاهی و توانایی در حیطهٔ کاربرد بین‌زبانی و همین است که نشان می‌دهد داشتن آگاهی فرازبانی در دو زبان به‌معنای داشتن توانایی ترجمه بین آن دو زبان نیست و این دوزبانه‌ها و مترجمان را از همدیگر متمایز می‌کند.

آگاهی فرازبانی که در مدل‌های توانش ترجمه جای دارد، هرچند معمولاً آشکارا به آن اشاره نشده، به شیوه‌های مختلفی بررسی شده است. خوش‌سلیقه (۱۳۹۳) در تحقیق خود دریافت که بیشتر اساتیدی که وی با آن‌ها مصاحبه کرده اعتقاد داشتند که «دروس مربوط به مهارت‌های زبان فارسی باید تقویت شوند، زیرا دانشجویان عادت

1. sub-competences
2. physiologic
3. TransComp
4. Göpferich
5. psychomotor

به مطالعهٔ آثار فارسی ندارند و دانش فارسی آن‌ها ضعیف است و بدون دانستن فارسی نمی‌توان مترجم خوبی شد» و اینکه «ضروری است که دانشجویان این رشته را بیشتر با زبان فارسی معیار آشنا نمود». همچنین، تنها یکی از اساتیدی که وی با آن‌ها مصاحبه کرد پیشنهاد حذف واحد درسی آشنایی با ادبیات معاصر را مطرح نمود چون دانشجویان به نوشتار فارسی نیاز دارند نه درس ادبیات فارسی.

علوی، نعمتی و قائمی (۱۳۹۳) طی تمرین‌هایی از گروهی از دانشجویان خواستند که بر روی متونی از قبیل «درک معنی از متن»، «پیداکردن مترادف»، «پیداکردن متضاد»، «استنتاج کردن»، «نتیجه گرفتن» و ... کار کنند. این محققان در نهایت دریافتند که همه اجزای توانش ترجمه در گروه تمرین‌های متنی رشد آماری معنادار و قابل‌ملاحظه‌ای داشتند. این پژوهشگران نشان دادند که در پس‌آزمون در گروه تمرین‌های متنی، دو جزء «توانش ابزاری» و «توانش دوزبانگی» رشد بیشتری داشته‌اند.

در سرفصل اعلام‌شده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶)، درس دو واحدی نگارش فارسی جزو دروس دوره کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی گنجانده شده است. برای این درس ۳۲ ساعت آموزشی در نظر گرفته شده و این درس جزو درس‌های تخصصی نظری است. اهداف کلی این درس عبارت‌اند از:

- تقویت مهارت دانشجویان در نوشتن به زبان فارسی در قالب‌های مختلف،
- آشنایی دانشجویان با دستور خط فارسی،
- آشنایی دانشجویان با انواع گونه‌های زبان از جمله زبان رسمی، زبان معیار و غیره،
- آشنایی دانشجویان با نحوه ارجاع و مستندسازی، و
- تمرین نوشتن به زبان فارسی.

تعریف زبان و انواع آن، انواع نوشته، دستور خط و املای فارسی، خلاصه‌نویسی و انواع آن، مستندسازی، شیوهٔ ارجاع‌دهی و انواع آن و تمرین نوشتن تمام موارد تدریس‌شده، عناوین سرفصل این درس هستند.

خان‌محمد و کهتری (۲۰۱۵) به رابطهٔ بین نگارش و خواندن به انگلیسی و ترجمه از انگلیسی به فارسی و فارسی به انگلیسی پرداختند. بخشی از یافته‌های آن‌ها این بود که همبستگی ضعیفی بین نوشتن به زبان انگلیسی و ترجمه از انگلیسی به فارسی وجود داشت، اما همبستگی قابل‌توجهی بین نگارش به انگلیسی و ترجمه از فارسی به انگلیسی وجود داشت.

اسکریجور[1] (۲۰۱٤) به بررسی تأثیر آموزش نگارش بر محصول ترجمهٔ دانشجویان کارشناسی ترجمه پرداخت. او گروهی از دانشجویان را که زبان مادری آن‌ها هلندی بود به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم کرد. به گروه آزمایش، آموزش داده شد که چطور متنی آموزشی را به هلندی بنویسند و به گروه کنترل اطلاعاتی کلی درباره راهنمای کاربران[2] در بافتی چندزبانی داده شد. در نهایت مشخص شد که گروه تجربی در مقایسه با گروه کنترل، نقاط حساس[3] بیشتری را از لحاظ عناوین (انسجام)، ساختار اطلاعاتی (سطح کلان) و نشانگرهای غیربیانی[4]، ترجمه و ویرایش کردند اما نتایج این تحقیق از لحاظ تأثیر آموزش نگارش بر کیفیت کلی ترجمه، قطعی نبود.

اکبری پاکدامن (۲۰۰۷) به بررسی رابطهٔ بین توانایی نگارش انگلیسی و ترجمه از فارسی به انگلیسی در دانشجویان ترجمه پرداخت و دریافت همبستگی بالایی بین توانایی نگارش به زبان انگلیسی و توانایی ترجمهٔ شرکت‌کنندگان وجود داشت. دانشجویانی که توانایی خوبی در نگارش انگلیسی داشتند، توانستند ترجمهٔ انگلیسی بهتری اداشتند.

مشهدی (۲۰۰۸) به بررسی رابطهٔ بین توانایی ترجمه، توانش زبان خارجی و توانایی نگارش به زبان دوم پرداخت. او دریافت که توانش زبانی و توانایی نگارش، همبستگی بالایی با توانایی ترجمه داشت و رابطهٔ بین توانایی ترجمه و توانایی

1. Schrijver
2. user manuals
3. rich points
4. illocutionary indicators

نگارش قابل توجه بود. همچنین، براساس اعلام وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹٦) درس دو واحدی ساخت زبان فارسی نیز در دروس دورهٔ کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی جای داده شده و برای آن نیز ۳۲ ساعت آموزشی در نظر گرفته شده است. طبق اعلام وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹٦) اهداف این درس تخصصی نظری عبارت‌اند از:

– آشنایی دانشجویان با مبانی زبان‌شناسی در قالب دستور زبان فارسی،

– آشنایی دانشجویان با شیوه‌های به‌کارگیری مبانی زبان‌شناسی در نمونه‌هایی از متون فارسی،

– ترغیب دانشجویان به تحلیل علمی دستور زبان فارسی.

کلیات صرف، کلیات نحو، انواع گروه در زبان فارسی و ساختمان جمله در زبان فارسی بخشی از سرفصل وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹٦) برای این درس است.

محمدیان و هاشمی تروجنی (۲۰۱۷) در تحقیق‌شان برخی اثراتی را نشان می‌دهند که دستور زبان فارسی در نتیجهٔ ترجمه از انگلیسی و فرانسه متحمل شده است. اما شاهد نو بودن این تحقیق این است که هیچ محققی تاکنون اثر آموزش دروس نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی بر کیفیت ترجمهٔ دانشجویان از انگلیسی به فارسی را بررسی نکرده است. هدف پژوهش پیش‌رو «افزایش مجموعهٔ دانش» (چمبرز[1]، ۱۹۸۹، ص. ۸٤٥، نقل در ویلیامز و چسترمن[2]، ۲۰۰۲، ص. ۱) در حیطه آموزش ترجمه است.

۲. ۲. تحلیل متنی و ترجمه

تحلیل ویژگی‌های متنی تاکنون با اهداف متفاوت و عمدتاً خارج از مباحث ترجمه انجام شده است. مثلاً شادلو، شهریاری، احمدی و قنسولی (۱۳۹٥)، الیس و

1. Chambers
2. Williams & Chesterman

یوان[1] (۲۰۰٤) و ریاضی (۲۰۱٦) به تحلیل ویژگی‌های نوشته‌های زبان‌آموزان یا دانشجویان، غیر از دانشجویان ترجمه، پرداخته‌اند. در حوزهٔ ترجمه، اسفندیاری، تنگکو مهدی[2] و رحیمی (۲۰۱۲) پیکره‌ای متشکل از دو زیرپیکرهٔ متون ترجمه‌شده و متون غیرترجمه‌ای مطبوعاتی را از تعدادی از خبرگزاری‌های ایرانی تهیه و ویژگی‌های متنی این دو زیرپیکره را بررسی کردند. از جمله یافته‌های آن‌ها این است که میانگین طول جملات متون ترجمه‌ای تفاوت آماری معناداری با میانگین طول جملات متون غیرترجمه‌ای نداشت، میانگین تراکم واژگانی در متون ترجمه شده به‌نحو معناداری پایین‌تر بود و میانگین تنوع واژگانی زیرپیکرهٔ غیرترجمه‌ای به‌نحو معناداری بالاتر از زیرپیکرهٔ ترجمه‌ای بود.

بررسی آثار منتشرشده حکایت از آن دارد که تاکنون ویژگی‌های متنی ترجمهٔ دانشجویان کارشناسی مترجمی انگلیسی بررسی نشده است. محققان تحقیق حاضر برای نخستین‌بار بر آن شدند تا به‌عنوان بخشی از این تحقیق، براساس مدل الیس و یوان (۲۰۰٤) متون ترجمه‌شدهٔ فارسی شرکت‌کنندگان را تحلیل نمایند. سؤال‌هایی که در این تحقیق در پی پاسخ به آن‌ها هستیم:

- آیا آموزش ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمهٔ دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران تأثیر معنادار دارد؟
- آیا آموزش ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر صحت متون فارسی ترجمهٔ دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران، شامل شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا، تأثیر معناداری دارد؟
- آیا آموزش ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر پیچیدگی متون ترجمهٔ دانشجویان کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی ایران، شامل

1. Ellis & Yuan
2. Tengku Mahadi

نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR)، تنوع نحوی، و پیچیدگی نحوی، تأثیر معناداری دارد؟

۳. روش پژوهش

۳. ۱. نوع پژوهش

این تحقیق به‌صورت شبه‌آزمایشی[1] و پس از رخداد[2] (فرهادی، ۱۳۸۸) انجام شد و محققان بر متغیرهای مستقل (یعنی از جمله بر محتوا، ترم ارائه و شیوهٔ آموزش درس‌های نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی) کنترلی نداشتند و صرفاً پس از اینکه آموزش تمام شد اقدام به جمع‌آوری داده نمودند و همچنین، همان‌طور که در ادامه می‌آید، شرکت‌کنندگان این پژوهش هدفمند[3] انتخاب شدند.

۳. ۲. نمونه

در این پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند بوده است. به همین دلیل، نخست برنامهٔ ارائهٔ دروس مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی ایران که در مقطع کارشناسی ترجمه، با آزمون دانشجو می‌پذیرند، از طریق تارنمای دانشگاه‌ها بررسی شد. از کلاس‌های تشکیل‌شده در این دانشگاه‌ها، چهار گروه برای هدف تحقیق تشکیل شد. این چهار گروه براساس اینکه درس‌های نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی را گذرانده بودند یا خیر به این تحقیق اضافه شدند: یکی از گروه‌ها (*N*=۱۵، GW[4]) تنها نگارش فارسی را گذرانده بود. شرکت‌کنندگان این گروه از دانشگاه‌های زنجان و کاشان بودند. گروه دوم تنها ساخت زبان فارسی را گذرانده بود (*N=۱۹*، GS[5]). این شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های اصفهان و کاشان بودند. گروه سوم هر دو را گذرانده بود (*N=٤١*، GSW[6]). شرکت‌کنندگان این گروه از دانشگاه‌های کاشان، همدان و

1. quasi-experimental
2. ex-post facto
3. purposive
4. group writing
5. group *the structure of persian language*
6. group *writing* and *the structure of persian language*

شهرکرد بودند. و سرانجام گروه چهارم (GN[1]، N=۲۰) هیچ‌کدام از این دو درس را نگذرانده بودند. شرکت‌کنندگان این گروه از دانشگاه شهید باهنر بودند. البته درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی در این دانشگاه ارائه می‌شود اما به‌دلیل تغییر در ترم ارائهٔ این دروس در دانشگاه کرمان، محققان توانستند دانشجویانی را دعوت کنند که هیچ‌کدام از دروس مذکور را نگذرانده بودند. بخشی از داده‌ها را یکی از محققان شخصاً با سفر به برخی شهرها جمع‌آوری نمود، اما همان‌طور که به‌تفکیک ذکر شد، شرکت‌کنندگان در مجموع از شش دانشگاه مختلف بودند. به‌دلیل عدم امکان مسافرت محققان به همهٔ دانشگاه‌های مذکور، از افرادی دعوت شد در امر اجرای تحقیق به محققان کمک کنند. کلاس‌های هدف را محققان انتخاب کردند و سپس افرادی که اعلام آمادگی برای همکاری کرده بودند آزمون تعیین سطح را در کلاس توزیع و پاسخنامه‌ها را جمع‌آوری نمودند. همچنین، نسخه‌های چاپی متن انگلیسی را نیز توزیع و متون ترجمه را جمع‌آوری و برای یکی از محققان ارسال کردند. سن و جنسیت شرکت‌کنندگان در این تحقیق مدنظر نبوده است. در مجموع ۱۰۰ ترجمه جمع‌آوری شد، اما از آنجایی که پنج شرکت‌کننده مشخص نکرده بودند در کدام‌یک از چهار گروه قرار می‌گیرند، یعنی مشخص نکرده بودند کدام‌یک از دروس مذکور را گذرانده‌اند، از تحقیق حذف شدند.

۳. ۳. همگن‌سازی

آزمون تعیین سطح سریعی[2] از شرکت‌کنندگان گرفته شد تا مشخص شود آیا از لحاظ توانش کلی زبان انگلیسی، همگن هستند یا خیر. هدف از این آزمون، این بوده است که در ابتدای تحقیق اطمینان حاصل شود که دانش زبان مبدأ شرکت‌کنندگان تفاوت معناداری با هم ندارد. بدین‌ترتیب می‌توان دریافت که وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار در کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی ترجمه‌ها ناشی از تفاوت یا عدم تفاوت شرکت‌کنندگان از لحاظ توانایی تولید زبان مقصد است نه توانایی آن‌ها

1. group *none*
2. quick placement test

در درک زبان مبدأ. این آزمون تعیین سطح قابل تکثیر[1] توسط انتشارات دانشگاه آکسفورد و سندیکای آزمون‌های محلی دانشگاه کمبریج[2] (۲۰۰۱) انتشار یافته است. این آزمون در شرایط کلاس از شرکت‌کنندگان گرفته شد. علت این بود که دانشجویان در شرایط آزمون به سؤالات پاسخ دهند و از هیچ منبعی کمک نگیرند. براساس تعداد سؤالات آزمون، نمرهٔ این آزمون از ٦٠ محاسبه شد.

۳. ٤. آزمون ترجمه و شرایط انجام آن

آزمون ترجمه عبارت بود از متنی متشکل از ۳۱٤ کلمه (پیوست). این متن گزیده‌ای از یکی از متون تمرینی مسابقهٔ ترجمهٔ اتحادیهٔ اروپا (۲۰۱۱) برای مدارس اتحادیهٔ اروپاست. این متن واحد برای همهٔ شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد. مناسب‌بودن متن ترجمه برای شرکت‌کنندگان توسط یکی از اساتید دارای سابقهٔ تدریس ترجمه و تصحیح متون ترجمه تأیید شد. دانشجویان ترجمه را خارج از ساعت و محیط کلاسی انجام دادند. دو علت برای این کار وجود داشت: نخست اینکه محدودیت زمان کلاس این اجازه را نمی‌داد، چراکه اساتید برای زمان خود برنامه‌ریزی می‌کنند و مایل هستند طبق برنامه پیش بروند و همچنین انجام ترجمه در کلاس ممکن بود باعث سوگیری‌هایی در قبال تحقیق‌های آینده شود و شرایط جمع‌آوری داده را برای محققان آینده دشوارتر سازد. دوم اینکه محققان مایل بودند شرکت‌کنندگان ترجمه را در زمان و مکانی انجام دهند که برایشان راحت‌تر بود و می‌توانستند بهترین عملکرد خود را ارائه نمایند. شرکت‌کنندگان در این تحقیق مجاز بودند از هر منبعی (برخط و غیره) که مایل بودند برای انجام ترجمه خود استفاده کنند. محدودیتی زمانی برای انجام ترجمه وجود نداشت.

1. photocopiable
2. University of Cambridge Local Examinations Syndicate

۳. ۵. ارزیابی کیفیت ترجمه‌ها

در این تحقیق، ترجمه‌ها به‌صورت کل‌گرایانه[1] براساس روش C[2] ودینگتن[3] (۲۰۰۱) ارزیابی شد. این مدل شامل دو بخش «صحت انتقال محتوای متن مبدأ» و «کیفیت بیان در زبان مقصد» (ودینگتن، ۲۰۰۱، ص. ۳۱۵) است و ترجمه‌ها براساس میزان تکمیل کار، در سطح یک تا پنج قرار می‌گیرند و بر همین اساس به هر ترجمه، نمره‌ای از ۱ تا ۱۰ داده می‌شود. دو ارزیاب ترجمه‌ها را ارزیابی کردند. جدول ۳ ضریب همبستگی پیرسون[4] بین نمرات ارزیاب‌ها را نشان می‌دهد.

۳. ٦. سنجه‌های[5] مشخصه‌های متنی

براساس مدل الیس و یوان (۲۰۰٤) سنجه‌های ویژگی‌های متنی شامل موارد زیر است:

۳. ٦. ۱. سنجه‌های روانی[6]

۱. هجا به ازای هر دقیقه. از آنجا که این تحقیق بر روی ترجمه نوشتاری انجام گرفت و محدودیت زمانی برای انجام ترجمه‌ها وجود نداشت، تعداد هجا به ازای دقیقه اصلاً محاسبه نشد.

۲. تعداد ناروانی‌ها[7]. به گفتهٔ الیس و یوان (۲۰۰٤) این سنجه عبارت است از تعداد کل کلماتی که شرکت‌کننده در آن‌ها تجدید نظر کرده (یعنی خط زده و تغییر داده است) تقسیم بر تعداد کل کلمات. چون شرکت‌کنندگان این تحقیق را خارج از ساعات کلاسی انجام دادند برای محققان روشن نبود که ترجمه را بازنویسی کردند یا نه؛ بنابراین، محاسبهٔ این سنجه امکان‌پذیر نبود.

1. holistic
2. method C
3. Waddington
4. Pearson product-moment correlation coefficient
5. measures
6. fluency
7. dysfluencies

۳. ٦. ۲. سنجه‌های پیچیدگی

۱. **پیچیدگی نحوی** که عبارت است از نسبت جمله‌واره‌ها به واحدهای تی[1].

جمله‌واره عبارت است از گروهی از کلمات که حداقل ملزومات جمله، یعنی فعل و فاعل، را دارند اما ممکن است معنی مستقل داشته باشند، مانند «علی رفت» که در این صورت به‌تنهایی جمله‌ای ساده است و نیز ممکن است که معنی مستقلی نداشته باشند و با جملهٔ پایه معنی آن‌ها کامل شود که در این صورت «پیرو یا وابسته» نامیده می‌شوند. واحد تی نخستین‌بار توسط هانت[2] (۱۹٦۵) و به‌عنوان سنجه‌ای برای اندازه‌گیری رشد نحوی در نوشته‌های دانش‌آموزان انگلیسی زبان مطرح شد. به گفتهٔ هانت (۱۹٦۵) واحد تی، کوچک‌ترین جملهٔ دستوری درستی است که اگر تقسیم شود، پاره‌هایی از جمله می‌ماند. مثلاً «علی رفت» یک واحد تی متشکل از یک جمله (جمله‌واره) مستقل است و «همین که به خانه رسیدم مهمانان آمدند» (احمدی گیوی و انوری، ۱۳۹۰، ص. ۳۰٦) یک واحد تی متشکل از یک جمله‌وارهٔ مستقل و یک جمله‌وارهٔ وابسته است. وقتی تعداد جمله‌واره‌ها با واحدهای تی برابر باشد، نسبت آن‌ها برابر با یک است. هرچه این نسبت از یک بزرگ‌تر باشد یعنی به‌طور میانگین، جمله‌واره‌های بیشتری به ازای هر واحد تی استفاده شده است و بنابراین متن پیچیدگی نحوی بیشتری دارد. علت بررسی این سنجه در ترجمه این است که تغییر ساختار جمله (شامل مثلاً تقسیم یک جمله به دو جمله یا ترکیب دو جمله در یک جمله) گاهی در ترجمه روی می‌دهد. هدف آن بود که ببینیم تفاوت معناداری که قابل انتساب به آموزش چهار گروه شرکت‌کننده باشد در ترجمه‌ها وجود دارد یا خیر.

۲. **تنوع نحوی**. تعداد کل شکل‌های فعلی، شامل زمان و شکل معلوم یا مجهول.

1. T-units
2. Hunt

بررسی تنوع فعلی نیز می‌تواند اطلاعات ارزشمندی به دست دهد چراکه مثلاً استفاده از ساختار و فعل معلوم به‌جای مجهول از مواردی است که گاهی در ترجمه روی می‌دهد.

۳. میانگین نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR) در هر بخش. در الیس و یوان (۲۰۰٤) میانگین TTR در بخش‌های ٤۰ کلمه‌ای محاسبه شده است اما در این مقاله TTR در کل ترجمه محاسبه شده است.

به عبارت ساده، عددی که این سنجه نشان می‌دهد عبارت است از تعداد کل کلمات منهای کلمات تکراری تقسیم بر تعداد کل کلمات. حد افراطی بالا (البته غیرممکن) این است که هیچ کلمه‌ای تکراری در متن استفاده نشده باشد و بنابراین کسر فوق صورت و مخرج برابر خواهد داشت و مساوی یک خواهد بود. حد افراطی پایین (و باز هم غیرممکن) این است که همهٔ کلمات تکراری باشند، یعنی یک کلمه چند بار تکرار شده باشد و غیر آن، کلمهٔ دیگری استفاده نشده باشد. در این حالت، صورت کسر برابر با ۱ و مخرج آن برابر با تعداد کل کلمات خواهد بود. از همه اینها نتیجه می‌شود که TTR بین صفر و یک خواهد بود و هرچه این عدد بزرگتر باشد، یعنی حاصل کل کسر به ۱ نزدیک‌تر باشد، کلمات متنوع‌تری در متن استفاده شده است. این از جمله نشان می‌دهد مترجم از انبان واژگانی بزرگتری برخوردار بوده یا توانایی بیشتری در کاربست انبان واژگانی اندوختهٔ خود دارد. اهمیت این مسئله از آن روست که در بسیاری از موارد با توجه به عدم قطعیت و تناظر یک‌به‌یک بین واحدهای ترجمهٔ متن مبدأ و مقصد، مترجم در وضعیتی قرار می‌گیرد که باید برابرنهادهٔ مناسبی را به ازای واحد متن مبدأ انتخاب نماید و این نیازمند آن است که مترجم از انبان واژگانی فعالی برخوردار باشد. بنابراین بررسی این سنجه هم می‌تواند روشن کند که آیا آموزشی که چهار گروه دیده‌اند یا ندیده‌اند تأثیر معناداری در انبان واژگانی فعال آن‌ها داشته است یا خیر.

۳. ٦. ۳. سنجه‌های صحت

۱. جمله‌واره‌های بدون خطا (EFC)[1]. این سنجه عبارت است از درصد جمله‌واره‌های عاری از هرگونه خطا، از جمله دستوری و املایی.

۲. شکل‌های فعلی صحیح (CVF)[2]. درصد فعل‌هایی که از نظر زمان، شکل معلوم یا مجهول یا تطابق با فاعل، صحیح هستند.

لازم به ذکر است که در صورتی که یک شکل فعلی، نادرست استفاده شده باشد، هم در سنجهٔ شکل‌های فعلی صحیح قابل بررسی است و هم در سنجهٔ جمله‌واره‌های بدون خطا. مقرر شد که شکل فعلی نادرست فقط یک بار و آن هم در سنجهٔ شکل‌های فعلی صحیح محاسبه شود. سنجه‌ها در مدل الیس و یوان (۲۰۰٤) برای بررسی متون نوشته‌شده به زبان انگلیسی تهیه شده‌اند و نه برای بررسی متون ترجمه‌شده. اما در این بخش از تحقیق متون ترجمه فارغ از متن مبدأ و همچون متونی بررسی می‌شوند که به زبان فارسی نوشته شده‌اند. با عنایت به اینکه مدلی برای تحلیل متون فارسی وجود ندارد و اینکه هدف از انجام این تحقیق تهیهٔ مدلی برای تحلیل متون فارسی نبوده است که خود می‌تواند موضوع پژوهشی پربار در آینده باشد، به نظر مناسب رسید که با استفاده از یکی از مدل‌های موجود، به تحلیل متون ترجمهٔ فارسی پرداخته شود. شایان ذکر است که نسخه‌های تایپ‌شده‌ای از ترجمه‌های شرکت‌کنندگان تهیه و برای یکی از زبان‌شناسان رایانشی برجسته، ارسال گردید و ایشان نسبت واژگان متفاوت به کل واژگان (TTR) را با استفاده از نرم‌افزار محاسبه و نتیجه را برای محققان نخست این پژوهش ارسال کردند. چهار سنجهٔ دیگر که در این تحقیق استفاده شد، توسط یکی از محققان این تحقیق و به‌صورت دستی بررسی شد.

1. error-free clauses
2. correct verb forms

٤. یافته‌ها و بحث

٤. ۱. تحلیل همگن بودن: نمرات آزمون تعیین سطح چهار گروه

نمرات شرکت‌کنندگان در آزمون تعیین سطح با استفاده از انوا[1] یک‌طرفه بین گروه‌ها مقایسه شد. نتایج این تحلیل در جدول‌های ۱ و ۲ نشان داده شده است.

جدول ۱. نتایج آمار توصیفی مقایسهٔ نمرات آزمون تعیین سطح شرکت‌کنندگان GW، GS، GSW، و GN

	تعداد	میانگین	انحراف‌معیار	خطای معیار	فاصله‌اطمینان ۹۵٪ برای میانگین		حداقل	حداکثر
					کران بالا۲	کران پایین۳		
GW	۱۵	۷۹,۵۳	۷,۹۹	۲,۰٦	۷۵,۱۰	۸۳,۹٦	٦۲,۰۰	۹٦,۰۰
GS	۱۹	۸۰,٦۳	٤,۹۵	۱,۱۳	۷۸,۲٤	۸۳,۰۲	۷۰,۰۰	۹۰,۰۰
GSW	٤۱	۸۰,۲۱	٦,۵۲	۱,۰۱	۷۸,۱٦	۸۲,۲۷	۵۹,۰۰	۹٤,۰۰
GN	۲۰	۷۸,۲۵	۷,٦۹	۱,۷۲	۷٤,٦٤	۸۱,۸۵	٦۹,۰۰	۹۸,۰۰
کل	۹۵	۷۹,۷۷	٦,۷۱	۰,٦۸	۷۸,٤۱	۸۱,۱٤	۵۹,۰۰	۹۸,۰۰

میانگین نمرات GW، GS، GSW، و GN شرکت‌کنندگان با هم تفاوت داشت. برای روشن شدن اینکه آیا تفاوت‌های میانگین‌های **آزمون تعیین سطح** معنادار بود یا نه، محققان مقدار *p* تحت ستون *Sig.* در جدول انوا زیر را بررسی کردند:

جدول ۲. نتایج انوا یک‌طرفه برای مقایسهٔ نمرات آزمون تعیین سطح شرکت‌کنندگان GW، GS، GSW، و GN

	مجموع مجذورات[4]	*df*	میانگین مجذورات[5]	*F*	*Sig.*
بین گروه‌ها	٦۹,٤۲	۳	۲۳,۱٤	۰,۵۰	۰,٦۸
درون گروه‌ها	٤۱٦٦,۹۲	۹۱	٤۵,۷۹		
کل	٤۲۳٦,۳۵	۹٤			

1. ANOVA
2. upper bound
3. lower bound
4. sum of squares
5. mean square

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شده است، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات آزمون تعیین سطح شرکت‌کنندگان GW، GS، GSW، و GN وجود نداشت، زیرا مشخص شد مقدار *p* تحت ستون *Sig.* بزرگ‌تر از سطح معناداری مشخص شده است (یعنی ۰,۰۵<۰,٦۸). از این نتیجه می‌شود که شرکت‌کنندگان در چهار گروه GW، GS، GSW، و GN از لحاظ توانش کلی انگلیسی در سطح تقریباً مشابهی بودند.

٤. ۲. مقایسهٔ کیفیت ترجمهٔ چهار گروه

همان‌طور که در جدول ۳ آمده است، ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات دو ارزیاب برای ترجمه‌ها برابر با ۰,٦۷۵ بود.

جدول ۳. ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات دو ارزیاب برای ترجمه‌ها

	ارزیاب ۱			ارزیاب ۲		
	تعداد	همبستگی پیرسون	Sig. (۲ دنباله‌ای)	تعداد	همبستگی پیرسون	Sig. (۲ دنباله‌ای)
ارزیاب ۱	۹۵	۱		۹۵	**۰,٦۷۵	۰,۰۰۱
ارزیاب ۲	۹۵	**۰,٦۷۵	۰,۰۰۱	۹۵	۱	
**. همبستگی در سطح ۱,۰۰ (۲ دنباله‌ای) معنادار است.						

نمرات چهار گروه با استفاده از انوا بین‌گروهی یک‌طرفه[1] انجام شد و نتایج آن در جدول‌های زیر آمده است:

جدول ٤. نتایج آمار توصیفی برای مقایسهٔ نمرات ترجمهٔ شرکت‌کنندگان چهار گروه

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله‌اطمینان۹۵٪ برای میانگین		حداقل	حداکثر
					کران پایین	کران بالا		
GW	۱۵	۵,۰۰	۱,۷۷	۰,٤۵	٤,۰۱	۵,۹۸	۱,۰۰	۷,۰۰
GS	۱۹	٤,۷۸	۱,٦۸	۰,۳۸	۳,۹۷	۵,٦۰	۲,۰۰	۹,۰۰
GSW	٤۱	۵,٤۱	۱,۷۸	۰,۲۷	٤,۸۵	۵,۹۷	۲,۰۰	۱۰,۰۰

1. one-way between-groups ANOVA

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	فاصله‌اطمینان۹۵٪ برای میانگین		حداقل	حداکثر
					کران پایین	کران بالا		
GN	۲۰	٤,۷۵	۱,۹٤	۰,٤۳	۳,۸٤	٥,٦٥	۲,۰۰	۹,۰۰
کل	۹٥	٥,۰۸	۱,۷۹	۰,۱۸	٤,۷۱	٥,٤٥	۱,۰۰	۱۰,۰۰

از جدول ٤ مشخص است که تفاوت‌هایی میان میانگین نمرات کیفیت ترجمهٔ چهار گروه شرکت‌کننده وجود دارد. برای اینکه دریابیم آیا این تفاوت، از لحاظ آماری معنادار است یا خیر، باید به مقدار *p* تحت ستون *Sig.* در جدول انوا (جدول ٥) مراجعه کرد.

جدول ٥. نتایج انوا یک‌طرفه برای مقایسهٔ نمرات ترجمهٔ چهار گروه

	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig.
بین گروه‌ها	۸,٤٦	۳	۲,۸۲	۰,۸۷	۰,٤٥
درون گروه‌ها	۲۹٤,۸٥	۹۱	۳,۲٤		
کل	۳۰۳,۳۲	۹٤			

براساس جدول ٥، تفاوت آماری معناداری بین میانگین نمرات کیفیت ترجمهٔ چهار گروه شرکت‌کننده وجود نداشت، زیرا مقدار *p* تحت ستون *Sig.* بزرگ‌تر از سطح معناداری ۰,۰٥ بود (یعنی ۰,٤٥>۰,۰٥). این یعنی درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارس تأثیر معناداری بر کیفیت ترجمهٔ چهار گروه شرکت‌کننده نگذاشته است.

٤. ۳. مقایسهٔ چهار گروه از نظر مشخصه‌های متنی

٤. ۳. ۱. صحت متون فارسی

در خصوص صحت متون فارسی، دو سنجهٔ شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا در چهار گروه تحقیق، بررسی شد. بدین‌منظور یک منووا[1]

1. MANOVA

یک‌طرفه در نرم افزار SPSS انجام شد، زیرا از این تست آماری وقتی می‌توان استفاده کرد که یک متغیر مستقل گروهی و دو یا چند متغیر وابستهٔ ادامه‌دار وجود دارد. متغیر گروهی/مستقل چهار سطح GW، GS، GSW، و GN را داشت در حالی که متغیرهای وابسته عبارت بودند از شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا. نتایج منوای انجام‌شده در جدول ٦ نشان داده شده است.

جدول ٦. نتایج آمار توصیفی مقایسهٔ GW، GS، GSW و GN برای شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا

	گروه‌ها	میانگین	انحراف‌معیار	تعداد
شکل‌های فعلی بدون خطا	GW	۹۸,۳٤	۱,٦۷	۱۵
	GS	۹۹,٦۲	۱,۱۹	۱۹
	GSW	۹۹,۵۳	۱,۰۹	٤۱
	GN	٤۲,۲۵	۳,۵۲	۲۰
	کل	۸۷,۳۰	۲۳,٤۷	۹۵
جمله‌واره‌های بدون خطا	GW	۸۷,۹۷	۱۰,۹٤	۱۵
	GS	۹۰,۱۸	۷,۵۳	۱۹
	GSW	۸۹,٤۰	٦,۰۵	٤۱
	GN	۹۱,۱۰	۵,۷۷	۲۰
	کل	۸۹,٦۹	۷,۲۱	۹۵

میانگین نمرات GW، GS، GSW و GN برای شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا در جدول ٦ نشان داده شده است. در ظاهر تفاوت‌هایی میان میانگین نمرات چهار گروه هم برای شکل‌های فعلی صحیح (به‌ترتیب ۹۸,۳٤، ۹۹,٦۲، ۹۹,۵۳ و ٤۲,۵۵) و جمله‌واره‌های بدون خطا (به‌ترتیب ۹۷,۹۷، ۹۰,۱۸، ۸۹,٤۰ و ۹۱,۱۰) وجود داشت، اما با استفاده از اثر پیلای[1]، لامبدای ویلک[2]، اثر

1. Pillai's Trace
2. Wilk's Lambda

هتلینگ[1] و بزرگ‌ترین ریشه روی[2]، که در جدول ۷ گزارش شده‌اند، می‌توان پی برد که آیا تفاوت آماری معناداری بین میانگین‌ها وجود دارد یا خیر.

جدول ۷. نتایج منوا مقایسهٔ GW، GS، GSW و GN برای شکل‌های فعلی صحیح و جمله‌واره‌های بدون خطا

	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	Sig.	مجذور اتا نسبی
اثر پیلای	۱,۰۰	۳۰,٤٦	٦,۰۰	۱۸۲,۰۰	۰,۰۰	۰,۵۰
لامبدای ولیک	۰,۰۰۷	۳۳۷,۹۹	٦,۰۰	۱۸۰,۰۰	۰,۰۰	۰,۹۱
اثر هتلینگ	۱٤۸,۱۳	۲۱۹۷,۳۰	٦,۰۰	۱۷۸,۰۰	۰,۰۰	۰,۹۸
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱٤۸,۱۲	٤٤۹۳,۰۹	۳,۰۰	۹۱,۰۰	۰,۰۰	۰,۹۹

چون آماری که بیشتر از همه گزارش می‌شود لامبدای ولیک است، در اینجا مقدار این آمار نیز گزارش شده است. مشخص شد مقدار *Sig.* مرتبط لامبدای ولیک، ۰,۰۰ است که کمتر از سطح معناداری (یعنی ۰,۰۰<۰,۰۵) است. این نشان می‌دهد که چهار گروه GW، GS، GSW و GN از لحاظ صحت متون فارسی تفاوت‌های معنادار دارند. باید به جدول ۸ رجوع شود تا مشخص شود آیا شکل‌های فعلی صحیح، جمله‌واره‌های بدون خطا یا هر دو باعث تفاوت معنادار میان چهار گروه شده است:

جدول ۸. تست اثرات بین شرکت‌کننده‌ها

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات نوع سه	df	میانگین مجذورات	F	Sig.	مجذور اتا نسبی
شکل‌های فعلی صحیح	۵۱٤٤۳,۷۸	۳	۱۷۱٤۷,۹۳	٤٤۷٤,۹۷	۰,۰۰	۰,۹۹
جمله‌واره‌های بدون خطا	۹۱,۸۱	۳	۳۰,٦۰	۰,۵۸	۰,٦۲	۰,۰۱

1. Hotelling’s Trace
2. Roy’s Largest Root

از آنجا که در اینجا به تحلیل‌های جدا نگاه می‌کنیم، پیشنهاد می‌شود از سطح معناداری سخت‌گیرانه‌تری استفاده کنیم تا از خطای نوع اول پیشگیری نماییم. معمول‌ترین راه انجام این کار، اجرای تعدیل بنفرونی[1] است که شامل تقسیم سطح معناداری (یعنی ۰٫۰۵) بر تعداد تحلیل‌ها است. در این مورد، چون دو متغیر وابسته وجود داشت، سطح معناداری می‌بایست تقسیم بر دو می‌شد (و بنابراین سطح معناداری ۰٫۰۲۵ را به‌دست می‌داد). نتایج حالا در صورتی معنادار است که میزان احتمال (*Sig.*) کمتر از ۰٫۰۲۵ باشد. در جدول ۸ تحت ستون *Sig.* تنها مقداری که کمتر از ۰٫۰۲۵ است، متعلق به شکل‌های فعلی صحیح است (*p*=۰٫۰۰). این یعنی شکل‌های فعلی صحیح تفاوت معناداری در GW (*M* = ۹۸٫۳٤)، GS (*M* = ۹۹٫٦۲)، GSW (*M* = ۹۹٫۵۳)، و GN (*M* = ٤۲٫۲۵) داشتند. در جدول ۸ دیدیم که جمله‌واره‌های بدون خطا تأثیر معناداری نداشته‌اند ولی تأثیر شکل‌های فعلی صحیح معنادار بوده است. در همین جدول اندازه تأثیر زیر ستون مجذور اتا نسبی درج شده که برای اثر شکل‌های فعلی صحیح برابر با ۰٫۹۹ است. نتایج آزمون تعقیبی شفه[2] در جدول ۹ دقیق نشان می‌دهد که تفاوت‌های میان چهار گروه در خصوص شکل‌های فعلی صحیح در کجا قرار دارد.

جدول ۹. نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسهٔ چهار گروه در خصوص شکل‌های فعلی صحیح آن‌ها

گروه‌ها		میانگین تفاوت	خطای معیار	Sig.	فاصله‌اطمینان ۹۵٪	
					کران پایین	کران بالا
GW	GS	-۱٫۲۷	۰٫٦۷	۰٫۳۱	-۳٫۲۰	۰٫٦٤
	GSW	-۱٫۱۹	۰٫۵۹	۰٫۲٦	-۲٫۸۷	۰٫٤۹
	GN	*۵٦٫۰۹	۰٫٦٦	۰٫۰۰	۵٤٫۱۸	۵۷٫۹۹
GS	GW	۱٫۲۷	۰٫٦۷	۰٫۳۱	-۰٫٦٤	۳٫۲۰
	GSW	۰٫۰۸	۰٫۵٤	۰٫۹۹	-۱٫٤۵	۱٫٦۳
	GN	*۵۷٫۳۷	۰٫٦۲	۰٫۰۰	۵۵٫۵۸	۵۹٫۱٦

1. Bonferroni adjustment
2. Scheffe post hoc test

گروه‌ها		میانگین تفاوت	خطای معیار	Sig.	فاصله‌اطمینان ۹۵٪	
					کران پایین	کران بالا
GSW	GW	۱,۱۹	۰,۵۹	۰,۲۶	−۰,۴۹	۲,۸۷
	GS	−۰,۰۸	۰,۵۴	۰,۹۹	−۱,۶۳	۱,۴۵
	GN	*۵۷,۲۸	۰,۵۳	۰,۰۰	۵۵,۷۶	۵۸,۸۰
GN	GW	*−۵۶,۰۹	۰,۶۶	۰,۰۰	−۵۷,۹۹	−۵۴,۱۸
	GS	*−۵۷,۳۷	۰,۶۲	۰,۰۰	−۵۹,۱۶	−۵۵,۵۸
	GSW	*−۵۷,۲۸	۰,۵۳	۰,۰۰	−۵۸,۸۰	−۵۵,۷۶

نتایج ارائه‌شده در جدول ۹ نشان داد که تفاوت‌های بین GW و GS (p = ۰,۳۱)، GW و GSW (p = ۰,۲۶)، و GS و GSW (p = ۰,۹۹) از لحاظ آماری معنادار نبود. با این وجود، شرکت‌کنندگان GN تفاوت معناداری با سه گروه دیگر داشتند. در حقیقت، میانگین نمرات شرکت‌کنندگان GN برای شکل‌های فعلی صحیح به‌نحو قابل‌توجهی پایین‌تر از میانگین نمرات بقیهٔ گروه‌ها بود.

به‌طور خلاصه، چهار گروه شرکت‌کننده از لحاظ صحت متن ترجمه تفاوت معناداری با هم داشتند، و این ناشی از تفاوت شکل‌های فعلی صحیح میان آن‌ها بود. به بیان روشن‌تر شرکت‌کنندگانی که یکی از درس‌های نگارش فارسی و ساخت زبان فارسی یا هردو را گذرانده بودند عملکردشان به‌نحو معناداری بهتر از آن‌هایی بود که هیچ‌کدام از دو درس را نگذرانده بودند. اما مشخص شد تفاوت‌های میان GW، GS و GSW از لحاظ آماری معنادار نبود.

۴. ۳. ۲. پیچیدگی متون فارسی

هدف دیگر تحقیق کنونی بررسی پیچیدگی متون ترجمهٔ چهار گروه از لحاظ نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR)، تنوع نحوی (SV)، و پیچیدگی نحوی (SC) بود. بدین‌منظور، یک منوای یک‌طرفهٔ دیگر انجام شد، زیرا یک متغیر مستقل/گروهی (با چهار سطح GW، GS، GSW و GN) و سه متغیر وابسته شامل نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان، تنوع نحوی و پیچیدگی نحوی که

نشـانگرهای پیچیـدگی متـون ترجمـه بودنـد، وجـود داشـت. نتـایج تحلیـل انـوا در جـدول ۱۰ نشان داده شده است:

جدول ۱۰. نتایج آمار توصیفی برای مقایسهٔ GW، GS، GSW و GN برای TTR، تنوع نحوی و پیچیدگی نحوی

	گروه‌ها	میانگین	انحراف‌معیار	تعداد
نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان (TTR)	GW	۰,۵۹	۰,۰٤	۱۵
	GS	۰,٦۱	۰,۰٤	۱۹
	GSW	۰,٦۲	۰,۰٤	٤۱
	GN	۰,٦۳	۰,۰۳	۲۰
	کل	۰,٦۲	۰,۰٤	۹۵
تنوع نحوی (SV)	GW	۸,۲٦	۱,۳۸	۱۵
	GS	۸,۰۵	۱,۱۷	۱۹
	GSW	۸,۱۹	۱,۰۷	٤۱
	GN	۷,۹۵	۰,٦۸	۲۰
	کل	۸,۱۲	۱,۰۷	۹۵
پیچیدگی نحوی (SC)	GW	۱,٦۷	۰,۱۵	۱۵
	GS	۱,۷۱	۰,۰۹	۱۹
	GSW	۱,٦٦	۰,۰۹	٤۱
	GN	۱,٦۳	۰,۱۲	۲۰
	کل	۱,٦۷	۰,۱۱	۹۵

در جـدول ۱۰ تفاوت‌هـایی میـان میـانگین مقـادیر چهـار گـروه بـرای سـه سـنجه پیچیدگی هست، امـا بـرای مشـخص شـدن اینکـه آیـا ایـن تفاوت‌هـا آن‌قـدر بـزرگ هسـت که از لحـاظ آمـاری مهـم باشـد یـا خیـر، محققـان مـی‌بایسـت مقـادیر p درون جـدول منـوا زیر را بررسی می‌کردند:

جدول ۱۱. نتایج منوا برای مقایسهٔ GW، GS، GSW و GN برای TTR، تنوع نحوی و پیچیدگی نحوی

	مقدار	F	df فرضیه	df خطا	Sig.	مجذور اتا نسبی
اثر پیلای	۰,۱۳	۱,۳۸	۹,۰۰	۲۷۳,۰۰	۰,۱۹	۰,۰۴
لامبدای ویلک	۰,۸۴	۱,۳۸	۹,۰۰	۲۱۶,۷۵	۰,۱۹	۰,۰۴
اثر هتلینگ	۰,۱۴	۱,۳۷	۹,۰۰	۲۶۳,۰۰	۰,۱۹	۰,۰۴
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰,۱۰	۳,۱۰	۳,۰۰	۹۱,۰۰	۰,۰۳	۰,۰۹

در جدول ۱۱ مشخص شد مقدار *Sig.* مرتبط لامبدا ویلک، ۰,۱۹ است، که بالاتر از سطح معناداری (یعنی ۰,۰۵<۰,۱۹) است و این نشان می‌دهد که چهار گروه GW، GS، GSW و GN از لحاظ پیچیدگی متون ترجمه خود تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند. چون هیچ تفاوت معناداری یافت نشد، تحلیل‌های بیشتر و بررسی جدای TTR، تنوع نحوی و پیچیدگی نحوی بی‌مورد خواهد بود.

۵. نتیجه‌گیری

آنچه ذکر شد بررسی روند و نتیجه تحقیق بر روی تأثیرگذاری درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی ترجمه از انگلیسی به فارسی بوده است. سؤال‌های تحقیق ما این بود که آیا آموزش درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بر کیفیت ترجمه و نیز صحت و پیچیدگی متون ترجمهٔ فارسی تأثیر معنادار دارد یا خیر. در مرحلهٔ اول، یافته‌ها نشان داد که کیفیت ترجمهٔ چهار گروه، تفاوت معناداری با هم نداشت. این نکته قابل توجه است که ما توانایی نگارش فارسی شرکت‌کنندگان را نسنجیدیم تا همبستگی بین توانایی نگارش و کیفیت ترجمه را ارزیابی کنیم، اما با توجه به اینکه خان‌محمد و کهتری (۲۰۱۵) و اکبری پاکدامن (۲۰۰۷) همبستگی بالایی را بین توانایی نگارش به انگلیسی و ترجمه به انگلیسی یافتند، می‌توان گفت که در تحقیق آن‌ها، زبان مقصد ترجمه انگلیسی بود ولی در تحقیق ما فارسی. شاید بدان خاطر که زبان مادری شرکت‌کنندگان فارسی بوده است، فراگیری آن را چندان جدی نگرفته‌اند و این در

عدم تفاوت در ترجمه‌های آن‌ها رخ نموده است. در تحقیق خوش‌سلیقه، مقدس و عامری (۲۰۱۹) دانشجویان نشان دادند که درس‌های متون کلاسیک فارسی، ادبیات فارسی در ادبیات جهان، شعر فارسی، ادبیات معاصر در ایران و ادبیات جهان سوم از نظر آن‌ها جزو کم‌اهمیت‌ترین درس‌ها هستند. شاید اگر شرکت‌کنندگان تحقیق ما آموزش متناسب با نیازهای خود در ترجمهٔ انگلیسی به فارسی و نیز اساتید متخصص ترجمه و آشنا به نیازهای ترجمه داشتند، اهمیت زبان اول را بیشتر درک می‌کردند و آن را در ترجمه بیشتر به‌کار می‌بستند.

در مرحلهٔ دوم، یافته‌ها نشان داد که از دو سنجهٔ صحت، تنها در سنجهٔ شکل‌های فعلی صحیح، عملکرد گروهی که هیچ‌کدام از درس‌های فوق را نگذرانده بودند ضعیف‌تر از عملکرد سایر گروه‌ها بود و این تفاوت معنادار بود. از سوی دیگر، سنجهٔ دیگر صحت، یعنی جمله‌واره‌های بدون خطا، تفاوت معناداری را در میان چهار گروه نشان نداد. سه سنجهٔ پیچیدگی، شامل پیچیدگی نحوی، تنوع نحوی و میانگین نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان هم تفاوت معناداری را در میان چهار گروه شرکت‌کننده نشان نداد. دلیل عدم تفاوت معنادار بین ترجمهٔ چهار گروه از لحاظ سه سنجهٔ پیچیدگی شاید آن باشد که دانشجویان بنا بر ذات ترجمه مقید به متن مبدأ بوده‌اند و همین مقید بودن باعث عدم ابتکار عمل و بنابراین عدم تفاوت عملکرد در آنان شده است. مثلاً در سنجهٔ فرعی تنوع واژگانی اسفندیاری، تنگکو مهدی و رحیمی (۲۰۱۲) دریافتند که تفاوت معناداری بین پیکرهٔ متون ترجمه‌ای و غیرترجمه‌ای وجود داشت: تنوع واژگانی در پیکرهٔ غیرترجمه‌ای به‌نحو معناداری بالاتر از پیکرهٔ ترجمه‌ای بود. اما در این تحقیق که تمامی متون ترجمه‌ای بودند، به نظر می‌رسد پایبندی به متن مبدأ باعث عدم تفاوت معنادار در سنجه‌های پیچیدگی شده است. همچنین، با توجه به اینکه در طرح درس اعلامی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹٦)، محتوای آموزش درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی بیشتر در جهت ارتقای بخشی از جزءتوانش دوزبانگی دانشجویان است نه جزءتوانش راهبرد آنان، به نظر می‌رسد این نیز در عدم تفاوت کیفیت ترجمه‌های

دانشجویان تأثیرگذار بوده است.محققان در تحقیق دیگری (که منتشر خواهد شد) به بررسی وضعیت کنونی تدریس این دو درس و نیز به نظرات دانشجویان ترجمه و اساتید این دروس در خصوص وضعیت تدریس و نیز سودمندی این دروس می‌پردازند. در واقع این تحقیق که نتایج آن منتشر خواهد شد به آسیب‌شناسی این درس‌ها می‌پردازد. با شناخت نقاط ضعف بهتر می‌توان آن‌ها را رفع نمود. اما آنچه به‌طور خلاصه می‌توان گفت، نخست این است که اکثر اساتید این دروس، متخصص ترجمه نیستند و شاید همین باعث شده است که دانشجویان، آموزش‌هایی را دیده‌اند اما این آموزش‌ها متناسب نیاز آن‌ها در ترجمه نبوده یا اینکه شیوهٔ اجرای آن‌ها در ترجمه را نیاموخته‌اند. دوم اینکه برخی دانشجویان اشاره‌ای به همپوشانی مطالب آموزشی در دو کلاس کردند، مخصوصاً اینکه در بسیاری از موارد، اساتید این دو درس، متفاوت هستند و هماهنگی لازم را برای پوشش مطالب متفاوت را ندارند. این شاید باعث شده است که شکل‌های فعلی صحیح در ترجمهٔ سه گروهی که یکی یا هر دو این درس‌ها را گذرانده‌اند تفاوت معناداری با گروهی دارد که هیچ‌کدام را نگذرانده‌اند.البته محققان به‌خوبی آگاهند که نتایج این تحقیق، بنا به ذاتش که شبه‌آزمایشی است و نه آزمایشی، باید با احتیاط تفسیر شود چراکه از جمله عدم وجود گروه کنترل و پیش‌آزمون/پس‌آزمون تردیدهایی را در خصوص انتساب نتایج تحقیق به فقط گذراندن یا نگذراندن درس‌های نگارش فارسی یا ساخت فارسی یا هردو پدید می‌آورد. به عبارت ساده، ممکن است نتایج حاصل، ناشی از عوامل دیگری باشد نه فقط درس‌های مذکور. اینکه شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های مختلف بودند، یعنی محتوا و روش‌های تدریس مختلفی که اساتید مختلف درس‌های ساخت زبان فارسی و نگارش فارسی و نیز سایر دروس مترجمی دنبال می‌کنند، نیز تأثیرگذار است. مثلاً ممکن است در درس‌های دیگر ترجمه، مدرس ساختارهای صحیح فارسی، نشانه‌گذاری و... را تدریس کرده باشد و مدرس دیگری به این‌ها نپرداخته باشد. این چیزی است که محققان کنترلی بر روی آن نداشتند. یکی از این درس‌ها «آشنایی با ادبیات فارسی معاصر» است که در تحقیق کنونی لحاظ نشده است. ممکن

است محتوای آموزشی این درس بر نتایج تحقیق تأثیر گذاشته باشد. به هر ترتیب، باید اشاره کرد که تحقیق کنونی در سطح ملی بوده و شرکت‌کنندگان چهار گروه از شش دانشگاه دولتی کشور بوده‌اند. البته غیرممکن است یک مدرس با یک منبع درسی و یک روش تدریس در هر شش دانشگاه کشور تدریس کند تا عامل‌های تأثیرگذار دیگر کنترل شود. همچنین، شرکت‌کنندگان از ترم‌های ٤ و ٦ دورهٔ کارشناسی بوده‌اند و باز هم توزیع این متغیر در دانشگاه‌های بررسی‌شده، نتایج را تعمیم‌پذیرتر می‌کند. هدف این بوده است که با اضافه‌کردن شرکت‌کنندگان از دانشگاه‌های مختلف به پژوهش، تصویری کلی از تأثیر دروس مذکور بر کیفیت ترجمه و مشخصه‌های متنی به‌دست آید. با طرح تحقیق‌های متفاوت‌تر می‌توان با ظرافت بیشتر و با تعمیم‌پذیری بیشتر بر روی این موضوع تحقیق کرد.

کتابنامه

احمدی گیوی، ح.، و انوری، ح. (۱۳۹۰). *دستور زبان فارسی ۱*. تهران: فاطمی.

احمدی، ا. (۱۳۹۳). نکات اساسی دربارهٔ ترجمه. در ع. جانزاده (گردآورنده)، *فن ترجمه* (ص. ۳٦-٤۰). تهران: جانزاده.

امامی، ک. (۱۳۹۳). از پست و بلند ترجمه. در ع. جانزاده (گردآورنده)، *فن ترجمه* (ص. ۲۰۷-۲۲٤) تهران: انتشارات جانزاده.

خوش‌سلیقه، م. (۱۳۹۳). توانش‌های هدف در آموزش مترجم فارسی و انگلیسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤۷*(۳)، ۱۱۳-۱٤۳.

سالاری، ز.، و خزاعی‌فرید، ع. (۱۳۹٤). ضرورت به‌روزرسانی سرفصل دروس کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی بر مبنای نیازهای بازار ترجمه در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٥۱*(۱)، ۱۹-٥۱.

شادلو، ف.، شهریاری احمدی، ح.، و قنسولی، ب. (۱۳۹٥). بررسی پیچیدگی دستوری در متون استدلالی زبان‌آموزان ایرانی از سه سطح مختلف توانش زبانی، *مطالعات ترجمه و زبان*، *٤۹*(٤)، ٦۱-۷٥.

علوی، م.، نعمتی، م.، و قائمی، ح. (۱۳۹۳). اندازه‌گیری رشد توانش ترجمه‌ای با درنظرگرفتن الگوی تربیت مترجم تکلیف محور. *مطالعات ترجمه و زبان*، *٤٦*(۱)، ۱-۱۷.

مینوی، م. (۱۳۹۳). دربارهٔ ترجمه به فارسی. در ع. جانزاده (گردآورنده)، *فن ترجمه* (ص. ۲۰-۳۲).

تهران: جانزاده.

نجفی، ا. (۱۳۹۳). مسئلهٔ امانت در ترجمه. در ع. جانزاده (گردآورنده)، *فن ترجمه* (ص. ۵۱-۶۰). تهران: جانزاده.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶). *برنامهٔ درسی بازنگری شده دوره: کارشناسی پیوسته رشتهٔ مترجمی زبان انگلیسی*. برگرفته از:

https://hes.msrt.ir/uploads/T_Education/1524306471_1.pdf

Akbari-Pakdaman, H. (2007). *The relationship between English writing ability and Persian-English translation ability among translation trainees*, (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Ehrensberger-Dow, M., & Perrin, D. (2009). Capturing translation process to access metalinguistic awareness. *Across Languages and Cultures, 10*(2), 275-288.

Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, *26*(1), 59-84.

Esfandiari, M. R., Tengku Mahadi, T. S., & Rahimi, F. (2012). Textual features of Persian translational and non-translational journalistic political news. *World Applied Sciences Journal*, *19*(3), 345-351.

European Commission. (2011). *Juvenestranslatores-2011-text-en*. Retrieved from https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/file_import/en_english_18.pdf

Farhady, H. (2009). *Research methods in applied linguistics 1 & 2*. Tehran, Iran: PNU University Press.

Göpferich, S. (2009). Towards a model of translation competence and its acquisition: The longitudinal study TransComp. In S. Göpferich, A. L. Jakobsen, & I. M. Mees (Eds.), *Behind the mind: Methods, models and results in translation process research* (pp. 12–37). Frederiksberg, Denmark: Samfundslitteratur.

Halverson, S. (2018). Metalinguistic knowledge/awareness/ability in cognitive translation studies: Some Questions. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 57, 11-28.

Hunt, K. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels* (NCTE Research Report No. 3). Champaign, IL: The National Council of Teachers of English.

Khanmohammad, H., & Kehtari, M. (2015). Relationship between writing with translation from native to foreign, and reading with translation from foreign to native languages. *ELT Voices*, *5*(4), 29-45.

Mohammadian, A., & Hashemi Toroujeni, S. M. (2017). The effect of translation on the grammatical structure of Persian language: Cases of French and English affixes translation into Persian study. *European Journal of English Language and Literature Studies*, *5*(2), 22-35.

Khoshsaligheh, M., Moghaddas, M., & Ameri, S. (2019). English translator training

curriculum revisited: Iranian Trainees' perspectives. *Teaching English Language, 13*(2), 181-212.

Mashhadi, H. (2008). The relationship between translation ability, language proficiency and writing ability of EFL learners. *Translation Studies, 6*(21), 57-71.

Massardier-Kenny, F. (2017). An MA in translation. In L. Venuti (Ed.), *Teaching translation*: *Programs, courses and pedagogies* (pp. 32-38). New York, NY: Routledge.

Munday, J. (2001). *Introducing translation studies: Theories and applications*. London, England: Routledge.

Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In Ch. Schäffner & B. Adab (Eds.), *Developing translation competence* (pp. 4-18). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Newmark, P. (1988). *Approaches to translation*. New York, NY: Prentice Hall.

Oxford University Press & University of Cambridge Local Examinations Syndicate. (2001). *Quick placement test*. Oxford and Cambridge, England: Authors. Retrieved from http:// bayanbox.ir/ info/ 7360400059130810523/ OPT-www. osvehelm. ir

PACTE (2011). Results of the validation of the PACTE translation competence model: Translation project and dynamic translation index. In S. O'Brien (Ed.), *IATIS yearbook 2010* (pp. 30–56). London, England: Continuum.

Pattison, A. (2006). Painting with words. In M. Perteghella & E. Loffredo (Eds.), *Translation and creativity: Perspectives on creative writing and translation studies* (pp. 84-94). London, England: continuum.

Riazi, M. (2016). Comparing writing performance in TOEFL-iBT and academic assignments: An exploration of textual features. *Assessing Writing, 28*, 15-27. https://doi.org/10.1016/j.asw.2016.02.001

Sedarat, R. (2017). An MFA in literary translation. In L. Venuti (Ed), *Teaching translation*: *Programs, courses and pedagogies* (pp. 39-45). New York, NY: Routledge.

Schrijver, I. (2014). *The translator as a text producer: The effects of writing training on transediting and translation performance*, (Unpublished doctoral dissertation). University of Antwerp, Antwerp, Netherlands.

Waddington, C. (2001). Different methods of evaluating student translations: The question of validity. *Meta, 46*(2), 311–325. https://doi.org/10.7202/004583ar

Williams J., & Chesterman, A. (2002). *The Map: A beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester, England: St. Jerome.

Wu, D., Zhang, L. J., & Wei, L. (2019). Developing translator competence: Understanding trainers' beliefs and training practices. *The Interpreter and Translator Trainer, 13*(3), 233-254.

Wyke, B. V. (2017). An undergraduate certificate in translation studies. In L. Venuti (Ed.), *Teaching translation* (pp. 18-24). New York, NY: Routledge.

پیوست

متنی که به دانشجویان داده شد تا ترجمه نمایند.

These first six months of volunteering have been a real roller-coaster ride of emotions. I had very little idea what to expect when I got here, so I was anything but relaxed. I mean, the training sessions were fine, but you know things will never turn out exactly as planned. My initial nerves soon wore off, though, mostly because there was so much to do that I didn't have time to worry! And the rest of the team have been just amazing. The project leaders explained everything I had to do and gave me lots of tips.

I'd never actually set foot in a home for the elderly before. There are so many things I never realised about getting old. Apart from the more obvious health issues, fragility and mobility are the main problems. Some residents need help simply opening a jar or tin or using a remote. They get frustrated from time to time, but only with themselves. The fifties and sixties always seemed so far away, but now I think I've a far better idea of what actually went on back then.

Of course, doing it all in German was difficult at first. Some of the residents only speak dialect, and that takes some getting used to! But I've picked up so much on the language front too. I reckon I could pass for one of the locals now.

I feel a bit sad to be leaving everyone here. I'll tell you one thing: everyone who said that I should go travelling in Asia in my gap year is crazy! I've learned more about people and life doing this than I ever could traipsing around backpacking. I've been asked to come back and, if all goes according to plan, I'll come over in my summer holidays next year. Who knows, when I finish university, I might even become a professional care worker!

دربارهٔ نویسندگان

علی فاضل دانشجوی دکتری دانشگاه اصفهان است. او فارغ التحصیل کارشناسی ارشد در رشتهٔ مطالعات ترجمه از دانشگاه علامه طباطبایی تهران در ۱۳۸۷ است. تدریس و ارزشیابی ترجمه و پژوهش در رابطهٔ بین نگارش و ترجمه، حیطه‌های مورد علاقهٔ وی هستند.

داریوش نژادانصاری استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان است. او فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد در رشتهٔ زبان‌شناسی کاربردی از دانشگاه تربیت مدرس تهران است و در ۱۳۸٦ در مقطع دکتری تدریس زبان انگلیسی از دانشگاه علامه طباطبایی فارغ‌التحصیل شد. اکتساب زبان دوم و ترجمه، حیطه‌های مورد علاقهٔ وی هستند.

عزیزاله باغی دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان است. او فارغ‌التحصیل رشتهٔ آموزش و یادگیری زبان از دانشگاه آکلند نیوزلند در ۱۳۸٤ است. ترجمه، زبان‌شناسی روانی، روان‌شناسی اجتماعی و نیز دستور زبان و خوانش، حیطه‌های مورد علاقهٔ وی هستند.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۱۵۳-۱۷۷

Doi: 10.22067/lts.v52i1.78485
مقالهٔ پژوهشی

تحلیل روان‌شناختی بحران هویت قهرمان زن در فرهنگ مردسالار از خلال مطالعه رمان *ترس و لرز* نوشتهٔ نوتومب

زهرا سعادت‌نژاد (گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
نگار مزاری* (گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمدرضا فارسیان (گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

تصویر زنان در ادبیات متأثر از نگاه فرهنگ جامعه به جایگاه زنان می‌باشد. محیط زندگی نه‌تنها تأثیر بسزایی در شکل‌گیری هویت یک زن دارد بلکه زمینه‌ساز رشد یا مانع پیشرفت او در جامعه است، مهاجرت نیز به‌سبب تغییر محیط و الگوهای زندگی می‌تواند زمینه‌ساز تغییر هویت باشد. رمان *ترس و لرز*، مهاجرت دختری بلژیکی به ژاپن را به تصویر می‌کشد. تفاوت ارزش‌های غرب و شرق، قهرمان داستان را دچار تضاد هویتی می‌کند. املی نوتومب، نویسندهٔ بلژیکی، آگاهانه به نمود این بحران هویت در نزد قهرمان زن داستان توجه نشان داده است. در پژوهش حاضر، کشمکش‌های درونی املی، قهرمان داستان و کارکردهای ذهن او از دید روان‌شناختی با رویکردی تحلیلی و با تکیه بر نظریات کارن هورنای بررسی خواهد شد. هورنای تضادهای درونی افراد را ملاک قرار می‌دهد و مکانیسم دفاعی انسان‌ها را در برابر جامعه به سه خصوصیت مهرطلبی، برتری‌طلبی و عزلت‌گزینی دسته‌بندی می‌کند. درک بحران هویت املی در جامعهٔ مردسالار، از گذر تحلیلی روان‌شناختی امکان‌پذیراست. این پژوهش تلاش دارد تا با بررسی تأثیر رفتارهای اجتماعی دیگران و محیط بر شخصیت زن داستان، مکانیسم‌های دفاعی او را در گریز از شرایط نامطلوب اجتماعی، زادهٔ جامعهٔ مردسالار بررسی نماید.

کلیدواژه‌ها: رفتارهای اجتماعی، بحران هویت زنان، نوتومب، جنسیت، مهاجرت

* نویسنده مسئول negarmazari@um.ac.ir
تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۳۱

۱. مقدمه

روند تغییرات اجتماعی در عصر معاصر و پدیدهٔ «جهانی‌شدن» توجه روان‌شناسان را به مسئلهٔ بحران هویت جلب کرد، جستجوی هویت در حقیقت روایت دیگری از خویشتن‌یابی است. دلیل سرگشتگی انسان معاصر، گذر از هویت‌های متوسل به ارزش‌های کهن و توجه به ارزش‌های نوین جامعهٔ کنونی است. انسان عصر حاضر سعی دارد برای پیوند ذهنی و عینی با محیط پیرامون خود، راهی بیابد تا بین ارزش‌های کهن یعنی سنت و ارزش‌های نو به معنای مدرنیته آشتی برقرارکند. چالش‌های مهاجرت نیز نقش تعیین‌کننده‌ای بر بحران هویت فرد مهاجر دارند. تفاوت‌های فرهنگی‌اجتماعی میان کشور مبدأ و مقصد، باعث می‌شود فرد الگوی کاملاً متفاوتی را پس از مهاجرت تجربه کند و این امر موجب تزلزل هویت فرهنگی فرد مهاجر خواهد شد. انسان مهاجر از سرزمین و محیط خود خواسته یا ناخواسته گسسته است، این گسستگی تبدیل به تجربهٔ دردناکی برای او می‌شود. جستجوی هویت فردی و اجتماعی اولین واکنش در جهت هویت‌سازی است، باید به این نکته توجه داشت که هویت اجتماعی معطوف به جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم. فرد در هنگام بحران هویت، نقش‌خود را در گروه اجتماعی نمی‌داند یا قادر به پذیرش نقشی نیست که آن جامعه از او انتظار دارد. اضافه‌شدن متغیری همچون جنسیت برای تعریف هویت، نقش عناصر اجتماعی را برجسته‌تر می‌کند؛ زیرا هویت از سویی خودساخته و از سوی دیگر با فضای فرهنگی‌اجتماعی ارتباط دارد. شکل‌گیری هویت در جوامع مختلف تنها به هویت فردی خلاصه نمی‌شود و با ساخت هویت اجتماعی ارتباط دارد. می‌توان گفت که عناصر اجتماعی فراتر از کنترل شخص در شکل‌گیری هویت او نقش دارند؛ بنابراین هویت زن و مرد در جامعه با مدل‌های فرهنگی، مسائل انسانی، عقاید بنیادین و ریشه‌های تاریخی در آن جامعه ارتباط دارد. در جامعهٔ مردسالار یا جامعه انسان‌مدار سازه‌های اجتماعی تأثیرگذار بر عناصر هویتی مرد و زن به یک شکل ظهور نمی‌یابد. در کتاب منتخب این پژوهش، قهرمان زن از کشورخود به ژاپن سفر می‌کند و این سفر باعث می‌شود که خود را در

محیط کار جدید با سازه‌های اجتماعی و فرهنگی متفاوت بیابد و به‌تدریج احساس جدایی و بیگانگی با این محیط جدید منجر به احساس «جدایی فرد از خود» یا به‌عبارتی مسبب بروز «از خودبیگانگی» در وی می‌شود.

املی نوتومب[1]، نویسندهٔ بلژیکی، از طریق بیان زندگی روزمرهٔ افراد در واقع گریزی به مسائل اجتماعی، فرهنگی و سیاسی آن جامعه دارد. نوتومب ساده و روان می‌نگارد و این سبک او باعث می‌شود آثارش مورد توجه همه اقشار جامعه قرار بگیرد. آثار او جوایز ادبی متعددی را از آن خود کرده است که از آن جمله می‌توان به جایزهٔ مهم ادبی فرهنگستان فرانسه گرندپری[2]، برای هشتمین کتاب او، *ترس و لرز*[3] (نوتومب، ۱۹۹۹) اشاره‌کرد[4]. این کتاب در حقیقت «خودنگاری» از زندگی و تجربیات شخصی او به‌شمار می‌آید. نوتومب در *ترس و لرز* تضاد دو جامعه شرق و غرب را موشکافانه به تصویر می‌کشد و فرهنگ این دو کشور و جایگاه زنان را با ظرافت بررسی می‌کند. او از خلال چالش‌ها و مشکلات قهرمان زن داستان با مدیران شرکت و همکارانش به بیان مشکلات اجتماعی زنان در محیط کار می‌پردازد. املی پس از سال‌ها به ژاپن، کشور زادگاهش بر می‌گردد و در یک شرکت ژاپنی مشغول به کار می‌شود. او به‌عنوان مترجم در آن شرکت استخدام می‌شود و سعی دارد با مقررات خشک ژاپن کنار بیاید ولی سیستم بی‌رحمانهٔ اداری و نظام مدیریت زن‌ستیز ژاپن باعث می‌شود که او مورد ظلم رؤسای مردسالار شرکت قرار گیرد و تا پایین‌ترین درجهٔ کاری تنزل یابد.

رؤسای شرکت مانند جنایتکاران با آزار و اذیت و درهم‌شکستن روح و روان این زن، آرامش او را از بین می‌برند. تضاد فرهنگی و سازه‌های اجتماعی مسبب

1. Amélie Nothomb
2. Grand prix du roman de l'Académie française
3. stupeur et tremblements
٤. این کتاب توسط شهلا حائری با عنوان *ترس و لرز* و توسط موگه رازانی با عنوان *بهت و لرز* ترجمه شده است. ترجمهٔ عنوان کتاب توسط موگه‌رازانی پیشنهاد بهتری به‌نظر می‌رسد، نظر به اینکه برای ارجاعات از متن از ترجمهٔ شهلا حائری استفاده شده است، جهت یکسان‌بودن نام این رمان در مقاله از عنوان پیشنهادی شهلاحائری استفاده می‌گردد.

آسیب‌های روحی املی می‌شود. نویسنده به کمک واگویه‌های درونی تضاد و تعارض با خود را در شخصیت املی نمایان می‌سازد. «آنچه در این کتاب مهم است ساختارشکنی تدریجی توهمات هویت املی و ظهور یک هویت جدید است» (نودو[1]، ۲۰۰٦، ص. ٦۹)

مردسالاری نظامی است که مردان از مزایای اجتماعی بیشتری برخوردارند و در این ساختار مشاهده می‌گردد که نهادهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، زنان را زیر سلطهٔ خود دارند. نگاه فرودستانه به زنان در جوامعی که اقتدار مردان در تمام حوزه‌های زندگی است، باعث می‌شود مردان بتوانند دانش، درک ذهنی و فرهنگ زنان را انکار کنند و روابط ناعادلانهٔ میان زنان و مردان شکل گیرد (آبوت[2] و والاس[3]، ۱۳۸۰).

در این پژوهش سعی داریم با بررسی روان‌شناسانهٔ شخصیت‌های داستان دریابیم: چه ویژگی‌هایی نشانگر بحران هویت شخصیت قهرمان زن داستان *ترس و لرز* در جامعهٔ مردسالار است؟ آیا رابطهٔ معناداری میان بحران هویت قهرمان داستان با جامعه وجود دارد؟ املی، قهرمان زن داستان در قبال رفتارهای ناعادلانهٔ اطرافیانش چه واکنش‌هایی نشان می‌دهد؟

بدین‌منظور نخست با بررسی نظریهٔ کارن هورنای[4]، روان‌شناس آلمانی، به تعریف بحران هویت و چیستی آن می‌پردازیم و سپس به بررسی بحران هویت املی، شخصیت اصلی داستان می‌پردازیم و مکانیسم‌های دفاعی او را با تکیه بر این نظریه از طریق سه عنصر مهرطلبی، برتری‌طلبی و عزلت‌گزینی تحلیل خواهیم کرد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

پژوهش‌های علمی که تاکنون دربارهٔ آثار املی نوتومب انجام شده به زبان فرانسه بوده و اکثراً در کشور فرانسه انجام شده است. از آن میان می‌توان به رسالهٔ دکتری با

1. Nodot
2. Pamella Abotte
3. Claire Wallace
4. Karen Horney

عنوان *شخصیت و هویت در آثار نوتومب* اشاره کرد که نویسنده براساس نظریهٔ پل ریکور به بررسی شخصیت‌های داستانی املی نوتومب می‌پردازد (آمانیو[1]، ۲۰۰۷). هارسان[2] (۲۰۱٤) هم با تکیه بر زندگینامهٔ نوتومب به بررسی شخصیت داستان می‌پردازد. همچنین بوبلی[3] (۲۰۱۱) شکل‌گیری و تحول شخصیت املی از دوران کودکی تا بزرگسالی را بررسی می‌کند.

ژاپن نیز نقش مهمی در ساختار رمان وی ایفا می‌کند. پژوهش‌هایی در باب ژاپن و تصویر آن در آثار نوتومب انجام شده است که از آن میان می‌توان به پژوهش کوالسکی[4] (۲۰۱۱) اشاره کرد. نویسنده در این پژوهش نقدی بر فرهنگ ژاپن دارد و فاصلهٔ دو فرهنگ را با مطالعهٔ رفتار و روحیات املی در ژاپن به تصویر می‌کشد. در همین راستا ونس[5] (۲۰۰۱) به کمک مثال‌های برگرفته از کتاب با نگاهی کلی به تحلیل رفتارهای شخصیت‌های داستان می‌پردازد و به تفسیر جدیدی از این رمان دست می‌یابد. پژوهش‌هایی نیز بر روی نوشتار اتوبیوگرافیک نوتومب انجام شده است که از آن جمله می‌توان به پژوهشی از شجاعی و خان‌محمدی بر روی نوشتار نوتومب با تکیه بر نظریهٔ لوژون و دوبروفسکی اشاره نمود(شجاعی و خان‌محمدی، ۱۳۹۵).

در ایران توجه به کتاب‌های املی نوتومب بیشتر در قالب ترجمه و انتقال گفتگوهای نویسنده در مورد آثار اوست. اما هیچ‌یک از پژوهش‌های موجود، با نگاهی روان‌شناسانه، به تحلیل بحران هویت قهرمان *ترس و لرز* نپرداخته است.

۳. روش پژوهش

تحلیل و تفسیر متون نزدیک به یک قرن قدمت دارد و با تحول روان‌شناسی، مکاتب متنوعی سعی در شناخت رفتار انسان‌ها با توجه به واقعیت بیرونی یا

1. Amanieux
2. Hărsan
3. Boubli
4. Kowalski
5. Vance

کارکردهای «من» دارند. در واقع تحلیل‌های روان‌شناختی سعی در یافتن چگونگی شکل‌گیری رفتارهای فرد یا علامت‌های اختلال رفتار در انسان‌ها دارند. کارن هورنای از روان‌شناسان آلمانی قرن نوزده است که همچون سایر روان‌شناسان بنام مانند فروید و یونگ به روان‌شناسی افراد و شخصیت‌های ادبی توجه نشان می‌دهد.

در این پژوهش از نظریهٔ روان‌شناسی کارن هورنای در تحلیل بحران هویت شخصیت اصلی داستان استفاده شده است. هورنای در نخستین صفحات کتاب *عصبیت و رشد آدمی* (هورنای، ۱۳۷۷) در مورد نقش محیط در رشد کودک به‌عنوان یکی از عوامل اصلی شکل‌گیری شخصیت فرد سخن می‌گوید. او معتقد است، فرد برای رشد طبیعی نیاز به محبت و گرمی، حمایت، آزادی نسبی، کمک، راهنمایی و تشویق دارد. وقتی فرد در محیط احساس امنیت کند، می‌تواند به‌راحتی به‌سوی تمایلات و علاقه‌مندی‌های خود گام بر دارد، رشد کند و استعدادهای ذاتی و طبیعی خود را بپروراند. اما چنانچه این شرایط به‌درستی ایجاد نشوند، کودک از رشد طبیعی باز می‌ماند و از مسیر طبیعی استعدادهای خود منحرف می‌شود. سدهایی که مانع رشد طبیعی فرد می‌شوند، عبارت‌اند از رفتارهایی نظیر تحقیر، اجحاف، تعدی و زور، بی‌توجهی، وجود محیط ناامن، سختگیری‌های بیش از حد و غیره. این عوامل نه‌تنها مانع بروز استعدادهای کودک می‌شود بلکه باعث می‌شود تا کودک در حالت دفاعی قرار بگیرد و موفق به به‌کارگیری انرژی خود و شکوفایی استعدادهایش نشود. هورنای این اضطراب و تشویش را «اضطراب اساسی» می‌نامد. اضطرابی که کودک یا فرد آزاد نیست یا اختیاری ندارد و در دنیای اطرافش انسان‌های زورگو و آزاردهنده وجود دارند و نمی‌تواند داوطلبانه با دیگران رابطهٔ دوستانه برقرار کند. در مقابل رفتار نامناسب اطرافیانش، کودک ناچار است برای ایجاد احساس امنیت خود تلاش کند و واکنش نشان دهد (هورنای، ۱۳۷۷).

هورنای برای در امان ماندن از آزار دیگران سه راه را مشخص می‌کند: «مهرطلبی و جلب حمایت و محبت دیگران»، «پرخاشگری و برتری‌طلبی» و «عزلت‌گزینی و دوری از اشخاص». اما مشکلی که این سه مکانیسم دفاعی دارند، این است که کودک

قادر نیست همیشه و در همهٔ مواقع از یک راه دفاعی استفاده کند و ناچار است در موقعیت‌های متفاوت، روش‌های مختلف را به‌کار گیرد که این امر می‌تواند باعث بروز تضاد شود و هورنای آن را «تضاد اساسی» می‌نامد. در نتیجه کودک ناچار است یک روش را برگزیند و به دو روش دیگر فرصت تجلی ندهد و آن‌ها را پنهان کند. رفته‌رفته با رشد کودک، تمایل او به برجسته‌سازی آن حالت دفاعی پررنگ‌تر می‌شود و شخصیت او را می‌سازد (هورنای، ۱۳۷۷). املی نیز این سه مکانیسم دفاعی را برای در امان ماندن از آزار اطرافیان در این جامعهٔ مردسالار به آزمایش می‌گذارد تا در نهایت در بین این سه راهکار دفاعی یکی را به‌عنوان راه حل برتر برگزیند. این مکانیسم دفاعی پایه‌های هویت و شخصیت املی را رقم می‌زند.

٤. یافته‌ها و بحث

برای بررسی علل بحران املی از تعریف هویت و مکانیسم‌های دفاعی تأثیرگذار براساس نظریهٔ هورنای استفاده می‌شود و تأثیر در سطح جامعه و فردی در بروز این بحران قابل بررسی و مشاهده است.

٤. ١. چیستی هویت

بررسی شکل‌گیری هویت و عوامل مؤثر در ایجاد اختلال در هویت فرد رابطهٔ تنگاتنگ با عناصر اجتماعی دارد. هویت تداعی‌گر ماهیت و هستی وجود است. در فرهنگ لغت روان‌شناسی، هویت به منزلهٔ «نقش اجتماعی فرد و درک او از این نقش [می‌باشد] که نوعاً در نوجوانی پیدا می‌شود» (گروه واژه‌گزینی و زیر نظرحدادعادل، ١٣٧٦). در نتیجه هویت در مباحث روان‌شناسی جایگاه ویژه‌ای دارد. هستهٔ نظریهٔ اریکسون[1]، روان‌شناس بنام آلمانی این‌گونه است:

در جهان اجتماعی، فرد با دیگران مواجه است و با فرهنگ معینی احاطه شده است. به این جهات است که شکل‌گیری هویت و رشد شخصیت فرد را نیز از سه بعد گوناگون باید ملاحظه نمود: یکی جنبهٔ مربوط به تاریخ بیولوژیکی فرد و

1. Erik Erikson

ارگانیسم او، دوم جنبهٔ مربوط به تاریخ زندگی و رشد روانی فرد، و سوم جنبهٔ مربوط به تاریخ اجتماعی و فرهنگی او. در هر یک از مراحل رشد، انسان مواجه با یک بحران روانی–اجتماعی است (لطف‌آبادی، ۱۳٦٦، ص. ۷۳۲).

بنابراین هویت را مجموعه‌ای از خصوصیات فردی می‌دانند که باعث تعلق شخص به گروه اجتماعی می‌شود. بدیهی است که هیچ فردی نمی‌تواند بی‌هویت باشد. این هویت بازنمایش روحیات و اخلاقیات فرد است که در رابطه با دیگران آشکار می‌شود. اما به‌دلایل مختلف هویت آدمی می‌تواند دستخوش دگرگونی‌هایی شود و این امر به احساس تضاد درونی در او منجر شود. انسان در تلاش است به اصالت و هویت خود باز گردد، اما شرایط مناسب برای وی فراهم نمی‌شود. شخص به راه‌های متفاوت برای دستیابی یا حفظ هویت خود دست می‌زند. چالش‌های هویتی فراروی فرد در رویارویی با این هویت جدید باعث می‌شود که به گونه‌ای متفاوت با این مسئله درگیر شود. به‌عبارت دیگر، از لحاظ روان‌شناختی، علائم رفتاری حامل معنا می‌باشند و می‌توانیم از طریق آن‌ها به شخصیت فرد پی ببریم.

«من» محصول برهم‌کنش فرد با دنیای خارج یا محیط است. اما فروید عقیده دارد که تکوین کلی آن به‌وسیلهٔ وراثت و فرایند بلوغ نیز کنترل می‌شود. به‌طور کلی «من» با عقلانیت و ایجاد تعادل بین واقعیت‌های بیرونی از یک سو و تمایلات غریزی از سوی دیگر، سروکار دارد. به‌همین خاطر «من» پیرو اصل واقعیت است (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۲).

با وجود این، محیطی که شخص در آن زندگی می‌کند و اشخاصی که با آن‌ها در ارتباط است، اهمیت ویژه‌ای در شکل‌گیری هویت یا بازسازی هویت او دارند. شخصیت داستان، املی، گرچه در ژاپن به دنیا آمده ولی دوران کودکی، نوجوانی و جوانی را در بلژیک بوده و پس از بازگشت به ژاپن در حقیقت «املی به‌دنبال هویت خود در وطنش [ژاپن] می‌گردد» (بوبلی، ۲۰۱۱، ص. ۳۰).

در کتاب مورد پژوهش، املی با سفر به ژاپن نه‌تنها وارد محیط جدیدی شده است، بلکه به تبع آن با افراد جدیدی روبه‌رو شده یا به‌عبارتی کنشگران جدیدی با

فرهنگی متفاوت وارد عرصه شده‌اند. در نتیجه واقعیت بیرونی وی تغییر یافته که این امر مسبب بحران درونی او می‌شود. از جهت دیگر بنا بر نظریهٔ هورنای، شخصیت املی در کودکی و هنگام رشد در محیط خانواده شکل گرفته، بنابراین با تغییر محل زندگی و روبه‌رو شدن با دیگرانی که متعلق به جامعهٔ دیگری می‌باشند، ارزش‌ها و مدل‌های فرهنگی تغییر می‌کند و املی نمی‌تواند با واکنش‌های همیشگی پاسخگو باشد، بنابراین دچار بحران روحی و هویتی می‌گردد. هویت از دیالکتیک درونی و بیرونی حاصل می‌شود و برهم‌خوردن نظم این تعامل و مرزهای خود و غیرخودی در نزد املی موجب نوسانات ارزشی برای او می‌گردد.

هویت با حضور در شبکهٔ اجتماعی معنا می‌یابد؛ آنجا که فرد با دیگران در تعامل‌است و بین خود و ساختار اجتماعی می‌تواند رابطه برقرار کند. اگر فرد موفق به برقراری این رابطه نشود، دچار تزلزل روحی و روانی خواهد شد. هر فرد تصویری از خود و شخصیت خود دارد، اگر به هر دلیلی این تصویر مخدوش گردد، در معرض بحران هویت قرار می‌گیرد. همان‌طور که املی سعی دارد به مقتضای محیط، رفتار خود را سازگار کند.

٤. ۲. بحران هویت املی

بحران هویت را می‌توان به‌وضوح در رمان *ترس و لرز* و در نزد املی، قهرمان زن داستان، مشاهده کرد. زنی که با عرف و فرهنگ ژاپن آشنایی چندانی ندارد و در تکاپوی سازش و پیوند با افراد و ساختن روابط جدید است. املی خود را در محیط جدیدی می‌بیند که به قوانین آن آشنایی ندارد. او به‌عنوان مترجم در شرکت ژاپنی استخدام شده است، اما مافوقش او را به هر کاری جز ترجمه وا می‌دارد. او سخنان و اعمال تحقیرآمیز رئیسش را تحمل می‌کند و از این رفتارها متحیر است، اما واکنش مناسب نشان نمی‌دهد و این باعث می‌شود این اعمال تحقیرآمیز روز به روز بیشتر شود، تا روزی که به او دستور می‌دهند کف دستشویی‌ها را تمیز کند.

پس از گذشت حدود یک ماه از شروع به کار املی در این محیط جدید، شاهد نشانه‌های بحران هویت در واگویه‌های درونی او هستیم. منشأ این بحران فرهنگ

متفاوت دو کشور است. «اگر استعفا بدهم منطقی‌تر است. هرچند نمی‌توانم با این مسئله کنار بیایم. از دید یک غربی این کار مانعی ندارد، اما برای ژاپنی‌ها نوعی بی‌احترامی است» (نوتومب، ۱۹۹۹، ص ٤). فرهنگ و آداب و رسوم متفاوت دو کشور او را دچار سردرگمی می‌کند و حتی در تصمیم‌گیری دچار تردید می‌شود و نمی‌تواند طبق تمایلاتش عمل کند. تغییرات ارزشی تعریف املی را از خود در معرض دگرگونی قرار می‌دهد، او در ابتدا سعی دارد با پیام‌هایی که با رفتارش به دیگران می‌دهد، هویتی مطابق با ارزش‌های آن جامعه کسب کند، اما رده‌بندی اجتماعی مبتنی بر جنسیت در این جامعه، تا سطح هویت‌یابی فردی او تأثیر می‌گذارد و او را به‌سمت پذیرش، رد یا تغییر این ارزش‌ها سوق می‌دهد.

شمشیری با بررسی نظام تعلیم و تربیت در ژاپن به این نکته اشاره دارد که یکی از ویژگی‌های برجستهٔ ژاپن تأکید بر جنبه‌های فرهنگی و هویت ملی است. وی معتقد است که برای نهادینه‌کردن هویت و فرهنگ ملی، ژاپنی‌ها بر فلسفه بنیادی، باورهای‌سنتی و اصول اخلاقی ژاپنی تکیه می‌کنند. ژاپن به هویت و فرهنگ ملی خود توجه بسیاری دارد و آن را از طرق مختلف تقویت می‌کند. اما این امر باعث می‌شود املی احساس کند در جبر فرهنگ و باورهای سنتی ژاپنی گیر افتاده است (شمشیری، ۱۳۸۷). در چنین جامعه‌ای، حاکمیت نگرش سنت‌گرا باعث می‌شود مردان سهم بیشتری از مزایای اجتماعی داشته باشند. جامعهٔ مردسالار، از طریق نهادهای اجتماعی زنان را زیر سلطه دارد، تقسیم کار جنسیتی باعث تقویت مردسالاری و حاکمیت مردان بر زنان می‌شود و املی به‌تدریج در می‌یابد که نگرش رایج در این جامعه بر زنان در حد پذیرش سلطهٔ مردانه است. ارزش‌های مردانه بر این جامعه مسلط است و مردان نقش اصلی را در این چرخه ایفا می‌کنند.

بابایی‌فرد (۱۳۹۵) در کتاب *بحران هویت در جامعهٔ معاصر ایرانی* از انسان از خود بیگانهٔ مارکس سخن می‌گوید. انسان از خود بیگانه قادر به شکوفایی تمام ابعاد شخصیت خود نیست. مارکس[1] در مقابل او انسان تام را قرار می‌دهد. انسان تام

1. Marx

تخصص‌گرا نیست و خود را محبوس تخصص و فعالیت‌های جزئی نمی‌کند. مارکس ازخودبیگانگی را محصول ساختارهای اجتماعی و کارکردهای آن می‌داند و ریشهٔ این پدیده را اقتصادی در نظر می‌گیرد. در واقع در شرکتی که املی در آن کار می‌کند، تمام استعدادهای او در بند کشیده می‌شود و به‌سرعت شرایطی را برای او رقم می‌زنند که دیگر قادر به شکوفایی استعدادهای خود نباشد.

نظام مردسالارانه نیز با معیارهای کاذب، موجب شکل‌گیری کلیشه‌ای جنسیت مردانه و زنانه می‌شود که تبعیض جنسیتی و سرکوب استعدادهای زنان را به‌دنبال دارد. املی زنی با استعدادهای فراوان است که برای تأمین نیازهای خود به‌عنوان مترجم در شرکت استخدام شده است اما وظیفهٔ او در این شرکت ترجمه نیست. مافوقش از همان روز اول سمت آبدارچی را برای او در نظر می‌گیرد. رفته‌رفته با هدف سرگرم کردن خود در شرکت، سعی می‌کند تقویم‌های روی میز را برای تک‌تک کارکنان به‌روز کند و در نهایت مجبور به نظافت دستشویی‌ها می‌شود. این در حالی است که وی سعی دارد استعداد خود را به مدیر دیگری در شرکت نشان دهد و صلاحیت خود را به دیگران اثبات کند، اما مدیر اصلی با نگرش غالب جامعهٔ مردسالار اجازه نمی‌دهد املی به کاری بپردازد که تخصص اوست و این‌گونه استعدادهایش سرکوب و شخصیت او تحقیر می‌شود.

قنبری (۱۳۸٦) نیز علت اقتصادی بحران هویت را از دیدگاه مارکس بیان می‌کند. مارکس اهمیت ویژه‌ای برای جامعهٔ انسانی و اجتماعی و اشتراکی زیستن قائل می‌شود. انسانی که بتواند با جامعه و فرهنگ ارتباط برقرار کند، دچار ازخودبیگانگی نمی‌شود. به‌سبب اینکه نظام اقتصادی بر پایه مالکیت استوار است، هر فردی می‌کوشد مقام بالاتری را در آن جایگاه به‌دست آورد و به فکر منافع باشد. در نتیجه افراد به‌جای آنکه مکمل تلاش یکدیگر باشند با خصومت زندگی را بر دیگری دشوار می‌سازند و باعث رنج و ناکامی یکدیگر می‌شوند.

در ایدئولوژی مردسالارانه نیز جنس مذکر به‌سان نمایندهٔ خدا بر روی زمین است، در این جوامع، اقتدار مردانه برای اثبات هویت مرد ضروری است. به‌دلیل این نوع

ایـدئولوژی اقتدارگرایانـه نـه‌تنهـا شـاهد سـرکوب اجتمـاعی زنـان تحـت‌سـلطه نظـام مردسـالارانه مـی‌باشـیم، بلکـه ایـن نگـرش تبعیـت زن از رهبـران مـرد را بـه دنبـال خواهـد داشـت. ریشـه ایـن باورهـا در بافـت جامعـه، آموزه‌هـای مـذهبی و مسـائل سیاسـی و اجتماعی است (حقی، قربان‌صباغ، تائبی نقندری، ، ۱۳۹۷، ص. ۱۱۲).

در رمـان *تـرس و لـرز* نوتومـب، در شـرکت یومیموتـو عناصـر جامعـه سـرمایه‌دار و نگـرش مردسـالارانه، املـی را بـه‌سـمت بحـران هویـت سـوق می‌دهـد. در نظـام مردسـالار این شرکت، زنـان می‌تواننـد نقـش حفـظ و بازتولیـد هنجارهـای مردسـالارانه جامعـه را ایفـا کننـد. در ایـن سـاختار، هرچنـد کـه زنـان از اعمـال قـدرت بـرای رسـیدن بـه حقـوق خـود محـروم مـی‌باشـند امـا مـی‌تواننـد باعـث بازتولیـد روابـط مردسـالارانه در جامعـه کوچـک شـوند. املـی مـافوق خـود، فوبـوکی، را دوسـت و همـراه خـود می‌پنـدارد، امـا از سلسـله مراتـب قـدرت در سـاختار مردسـالارانه و منفعـت‌جـویی فوبـوکی در کسـب قـدرت انتقـالی غافل است، هر چند کـه املـی در توصـیف دوشـیزه فوبـوکی به‌طورضـمنی بـه شـباهت ایـن زن بـه مـردان جامعـه خـود اشـاره می‌کنـد و می‌گویـد کـه قـد دوشـیزه فوبـوکی از مردهـا بلندتر اسـت امـا در نهایـت دوشـیزه فوبـوکی نیـز قربـانی ایـن نظـام مردسـالار اسـت، او بـه مدیر مـافوق و اصـلی شـرکت گـزارش نادرسـت می‌دهـد و باعـث تحقیـر املـی مـی‌گـردد. ساختار اقتدارگرایانه شـرکت بـه رشـد فـردی املـی لطمـه می‌زنـد و همسـو نبـودن املـی بـا آنها، موجب می‌شود تـا بـه پـایین‌تـرین رتبـه در آن مجموعـه تنـزل یابـد. در رابطـه املـی بـا دوشـیزه فوبـوکی، نقـش زنـان جامعـهٔ مردسـالار در حفـظ و بازتولیـد ایـن نظـام مشـاهده می‌گـردد. فوبـوکی ماننـد تمـام زنـانی کـه مطـابق هنجارهـای جامعـهٔ مردسـالار عمـل می‌کننـد، نسـبت بـه مـردان در موقعیـت فرودسـت قـرار گرفتـه و زیردسـت آقـای سـایتو است کـه مـافوق او آقـای اموشـی و مـافوق اموشـی آقـای هانداسـت. امـا دوشـیزه فوبـوکی سـعی‌دارد تـا مـردان را در موقعیـت فرادسـت یـاری‌دهـد، در نظـام مردسـالار، زنـان ایـن جامعـه در برابـر فشـارهای فرهنگـی بـا دادن حـق مـدیریت و نظـارت بـه مـردان بـه آنـان اختیار اعمال قدرت می‌دهند.

زنـان در جامعـهٔ مردسـالار می‌تواننـد تبـدیل بـه پلیس‌هـایی از جـنس همـان سـاختار قـدرت شـوند (حقـی، قربـان صـباغ، تـائبی نقنـدری، ۱۳۹۷). دوربـودن زنـان از منـابع قدرت و قبول ارزش‌های نظـام مردسـالار، باعـث می‌شـود کـه زنـان بـه تـدریج بـه کـارگزار مـردان تبـدیل شـوند و بتواننـد در صـورت لـزوم در چـارچوب نظـام مردسـالار اعمـال قدرت کنند. کسب این قـدرت انتقـالی باعـث می‌شـود کـه زنـان تلـاش کننـد تـا هنجارهـای نظام مردسـالار را بـر روی سـایرزنان اعمـال کننـد. بنـابراین زنـانی کـه در مقابـل ارزش‌هـای جامعـهٔ مردسـالار مقاومـت می‌کننـد همانـندامیلی، نـه‌تنها از طـرف مـردان بلکـه از طـرف زنـانی (دوشـیزه فوبـوکی) کـه بـه‌عنوان کـارگزار بـه قـدرت‌طلبی مـردان دامـن می‌زننـد، تحقیر می‌شوند. املـی در ایـن سـاختار تنهاسـت، نـه‌تنها مـردان بلکـه زنـان ایـن جامعـه نیـز بـه صـورت غیرمسـتقیم در چـارچوب سـاختار مردسـالارانه، اورا تحقیـر می‌کننـد. بنـابراین با اینکه زنـان در جامعـهٔ مردسـالار، قـدرت مـردان را ندارنـد امـا بـه‌نحـوی سـعی در اعمـال قدرت انتقالی بر زنان زیردست خود دارند (حقی، قربان‌صباغ، تائبی نقندری، ۱۳۹۷).

املـی در جسـتجوی هویـت زنانـهٔ خـود در نظـام پیچیـدهٔ ایـن شـرکت دچـار تردیـد و سردرگمی است. او بـا احتـرام بـه قـوانین شـرکت ابتـدا در خـدمت ایـدئولوژی حـاکم قـرار می‌گیـرد امـا تلاش‌هـای او بـرای نشـان دادن اسـتعدادهایش او را در مقابـل اقتـدار نظـام مردسـالارانه قـرار مـی‌دهـد. در نتیجـه در تعریـف هویـت زنانـهٔ خـود در ایـن سـاختار مردبرتـری دچـار ابهـام می‌شـود. دیـدگاه‌های اجتمـاعی، سیاسـی، مـذهبی و تقابـل آن بـا قدرت حاکم بـر جامعـه بـه تعریـف و نمـود هویـت زنانـه بـه‌مثابـهٔ ابـزاری ایـدئولوژیک در جامعه می‌انجامد (حقی، قربان‌صباغ، تائبی نقندری، ۱۳۹۷).

همـان‌گونـه کـه قبلـاً ذکـر شـد، براسـاس نظریـهٔ هورنـای سـه مکانیسـم دفـاعی بـرای مبـارزه بـا بحـران هویـت بـه‌عنوان راه‌حـل وجـود دارد کـه بـه‌تـدریج تبـدیل بـه تیـپ شخصیتی فـرد خواهـد شـد. در ادامـه بـه بررسـی راهکارهـای دفـاعی بـرای مبـارزه بـا ایـن سرگشـتگی در نـزد املـی خـواهیم پرداخـت تـا بـه راهکـار دفـاعی برتـر در سـاختار مردسـالارانهٔ شـرکت پـی ببـریم و تیـپ شخصـیتی املـی و نقـش آن در بحـران هـویتش را دریابیم.

٤. ۲. ۱. مهرطلبی

اولین رکن «تضادهای اساسی» مهرطلبی است. انسان مهرطلب، فردی سربراه، رام و تسلیم و تابع دیگران است. او همیشه به‌دنبال جلب محبت و رضایت دیگران است و به‌طور کلی وجوه مشترک خود را با دیگران بیش از وجوه افتراق می‌بیند. این تیپ شخصیتی احتیاج مبرم دارد که از هر لحاظ فردی دوست‌داشتنی و موردپسند دیگران باشد. فرد مهرطلب از ترس اینکه دیگران را نرنجاند به‌سادگی تسلیم توقعاتشان می‌شود، چراکه تشنهٔ محبت و حمایتشان است (هورنای، ۱۳۸٦). فرد به‌دنبال جلب رضایت اطرافیانش است و سعی دارد با لطف و اکرام مورد ستایش آنان قرار بگیرد. مهرطلب «میل دارد مطیع و زیردست دیگران باشد. به آن‌ها تکیه کند و به هر وسیله‌ای ممکن است آن‌ها را راضی و خوشحال نگه دارد» (هورنای، ۱۳۸٦، ص. ۱۹٦).

املی پس از ورود به ژاپن و استخدام در شرکت، از ابتدا مورد ظلم و بی‌توجهی مدیران به استعدادهایش و در جایگاه نابرابر با مردان قرار می‌گیرد؛ چراکه روحیات او با نظم و مقررات خشک و فرهنگ ناعادلانهٔ حاکم بر شرکت سازگار نیست. در نتیجه املی از ابتدا با مشکلات زیادی روبه‌رو می‌شود و روز به روز مقام او در شرکت تنزل می‌یابد، چراکه جایگاه زنان و مردان در این شرکت براساس استعدادها و توانایی‌ها تعریف نشده است.

در این رمان شاهد تلاش‌های پی در پی املی برای اثبات خویش به مافوق‌هایش هستیم. او سعی دارد به‌گونه‌ای رفتار کند که خشم اطرافیانش را از خود دور کند و تمام تلاشش را برای انجام هرچه بهتر وظایفش به‌کار می‌گیرد؛ اما در نهایت تحقیر می‌شود. او دچار تضاد و دوگانگی در شخصیت می‌شود و رفتار درست را در جایگاه نابرابر اجتماعی تشخیص نمی‌دهد، الگوهای رفتاری پیشین خود را فراموش می‌کند و سعی دارد با فرهنگ کشور مقصد هم‌گرایی کند. املی مهرطلب است و در مقابل او در این شرکت مردانی وجود دارند که شخصیت‌های برتری‌طلب دارند. به منظور جلب رضایت آنان حتی هویت و شخصیت خود را به فراموشی می‌سپارد و «منِ

ژاپنی» خود را برجسته می‌سازد. او حتی سعی دارد به قوانین آن شرکت احترام بگذارد و وظایفش را به‌درستی انجام دهد هرچند که مطابق عقاید و همگام با باورهای فرهنگی او نیست.

املی به دو زبان فرانسه و ژاپنی مسلط است، شمشیری (۱۳۸۷) معتقد است که زبان نه‌تنها به‌عنوان محصول اجتماعی، ابزار و وسیلهٔ ارتباطات به‌شمار می‌رود، بلکه خود به‌عنوان بخشی از متن روابط اجتماعی محسوب می‌شود که در تولید و بازسازی فرهنگ و هویت متعلق به هر جامعه نقش مهمی دارد. زبان هر ملت، نظام معنایی آن ملت است و ابزاری مهم برای حفظ، شکل‌گیری و انتقال فرهنگ به‌شمار می‌آید. املی برای پیوند با فرهنگ جدید و همچنین با هدف نمایان کردن استعدادهای خود در شرکت به زبان ژاپنی صحبت می‌کند. واضح است که املی سعی دارد با همسویی با دیگران و با صحبت به زبان آنان، خود را به فرهنگ ژاپنی نزدیک کند. هنگامی که وظیفهٔ پذیرایی از مهمانان شرکت در جلسه‌ای مهم به او واگذار می‌شود، تمام تلاشش را برای انجام هرچه بهتر این امر به‌کار می‌گیرد و با زبان ژاپنی به آنان خدمت می‌کند تا توجه دیگران را به استعدادهایش برانگیزد و مورد توجه قرار بگیرد: «با سینی بزرگی به اتاق آقای اوموچی وارد شدم و به بهترین شکل آن کار را انجام دادم. هر فنجان را با نهایت فروتنی سرو کردم: با کمال ادب، تعظیم و پایین بردن چشم‌ها» (نوتومب، ۱۹۹۹، ص. ٤). انتظار او بی‌حاصل است و واکنشی نامناسبی از مدیران زن‌ستیز شرکت می‌بیند. میهمانان معترض می‌شوند که آبدارچی شرکت نباید زبان ژاپنی بداند و در جریان امور و سخنان مدیران قرار گیرد. آقای سایتو با عصبانت و حالتی تحقیرآمیز به املی دستور می‌دهد که دیگر حق ندارد ژاپنی بفهمد. این در حالی است که املی به‌علت تسلط به زبان ژاپنی در آن شرکت استخدام شده است. این رفتارها، املی را آشفته می‌سازد. تلاش او برای هم‌گرایی با دیگران به شکست می‌انجامد. به‌راستی وظیفهٔ او در آن شرکت چیست؟ گویی تلاش‌های بی‌پایان او در همسویی با فرهنگ و سنت ژاپنی‌ها بی‌فایده است. آیا باید مطابق با شخصیت و فرهنگ غربی خود رفتار کند؟ آیا تضاد خود درون با محیط بیرونی، تحقیربیشتری به

همـراه نمـی‌آورد؟ بـی‌اعتنـایی بـه توانـایی‌هـای املـی بـه رابطـهٔ پرچـالش بـا دیگـران منجـر مـی‌شـود؛ ایـن آغـاز بحـران هویـت املـی اسـت. یکـی از پیامـدهای غلبـهٔ نظـام مردسـالار، فروپاشـی هویـت زنـان در مقابـل مـردان اسـت بنـابراین نـه‌تنها زنـان از مزایـای اجتمـاعی برابری با مردان برخوردار نمی‌باشند، بلکه ایـن نظـام بـه‌گونـه‌ای عمـل مـی‌کنـد کـه زنـان در برابر مـردان حـس خـودکم‌بینـی و حقـارت داشـته باشـند. همـان‌گونـه کـه در تعریـف نظـام مردسـالار قبلـاً ذکـر شـد، بـاور و هـدف اصـلی ایـن نظـام انکـار دانـش، درک ذهنـی و فرهنگ زنـان اسـت تـا روابـط ناعادلانـهٔ میـان زنـان و مـردان قابـل توجیـه باشـد (آبـوت[1] و والاس[2]، ۱۳۸۰).

املـی از دو جهـت دچـار سـرخوردگی و ناامیـدی می‌شـود. از طرفـی بـه‌دلیل جنسـیت و سفیدپوسـت بـودنش (زن بـودن و خـارجی‌بـودن) و از طـرف دیگـر بـه‌علت ناتوانـایی در انجـام امـور نامتناسـبی کـه بـه او محـول می‌شـود (هارسـان، ۲۰۱٤). مـدیران شـرکت دانـش و توانایی‌های املی را نادیده مـی‌گیرنـد تـا سـلطهٔ اجتمـاعی، اقتصـادی خـود را بـر او حفـظ کنند. تلاش‌های او در کشـور خـودش، بی‌شـک مـورد سـتایش همگـان قـرار می‌گرفـت. امـا در کشـور بیگانـه بـه‌علت تفـاوت فرهنگـی، مـدام تحقیـر می‌شـد و جایگـاهش در شـرکت به‌گونهٔ ترحم‌آمیزی تنـزل می‌یافـت. بـه‌تـدریج رفتارهـای نادرسـت دیگـران، بـر انگیـزه‌هـای املـی تـأثیر مـی‌گذاشـت. تجربـهٔ شکسـت نیـز باعـث شـک و تردیـد در هویـت فـردی او مـی‌شـد. املـی خـود را در کسـب هویـت در میـان ژاپنـی‌هـا نـاتوان مـی‌دیـد و در نهایـت دوگـانگی هویـت بـه بحـران هویـت انجامیـد؛ بنـابراین املـی دیگـر قـادر نبـود بـه‌خوبی اسـتعدادهایش را بـروز دهـد. محـیط اسـتعدادهای او را سـرکوب کـرده تـا موقعیـت اجتماعی او تنزل یابد و در جایگاه فرودست نسبت به مردان قرارگیرد.

خصوصـیت مهرطلبـی ایـن شخصـیت در رویـارویی بـا مـدیران زورگـوی شـرکت به‌خوبی مشاهده می‌شود، امـا ایـن مکانیسـم دفـاعی راه‌حـل مناسـبی بـرای رسـیدن املـی بـه هـدف نخواهـد بـود. در بیـان نظریـهٔ هورنـای اشـاره شـد کـه فـرد هـر سـه خصوصـیت را

1. Pamela Abbott
2. Claire Wallace

به‌عنوان راهکار می‌تواند در پیش بگیرد، اما به‌مرور زمان یک خصوصیت اخلاقی در شخصیت او برجسته می‌شود.

٤. ۲. ۲. برتری‌طلبی

دومین مکانیسم دفاعی که می‌تواند بررسی شود، تمایلات برتری‌طلبی است. براساس نظریهٔ هورنای، افراد این تیپ نقطه مقابل شخصیت مهرطلب می‌باشند. افراد برتری‌طلب، جسور، خشن و مبارز می‌باشند و هرگونه احساسی را که به قدرت‌طلبی آنان ضربه بزند، نفی می‌کنند. همیشه جنبهٔ منفی انسان‌ها را مد نظر قرار می‌دهند و فرض را بر کینه‌توزی و خصومت با دیگران می‌گذارند. به‌نظر افراد برتری‌طلب، زندگی صحنهٔ جدال و مبارزه است و همیشه سعی می‌کنند با قدرت از دیگران پیش بیفتند. گاهی این اندیشه آشکارا در رفتار این افراد دیده می‌شود و گاهی این احساس را با ادب و انصاف و خیرخواهی می‌پوشانند. انسان برتری‌طلب برای رسیدن به اهدافش دست به هر کاری می‌زند و رفتارش را توجیه می‌کند. فرد برتری‌طلب برای اینکه به بقیه نشان دهد که آدم خوبی است رفتارش را با کمی نیکوکاری می‌آمیزد، به شرط اینکه در برتر بودن او تردیدی حاصل نشود (هارسان، ۲۰۱٤).

انعکاس رفتارهای املی در برخورد با دیگران نشان از این امر دارد که مکانیسم دفاعی برتر در نزد املی، مهرطلبی است، این رفتار در او نمود بیشتری نسبت به سایر خصوصیات و مکانیسم‌های دفاعی دارد، اما گاهی میل به برتری‌طلبی او در داستان دیده می‌شود. اگرچه املی قادر نیست این مکانیسم دفاعی را در رفتار و واکنش با دیگران به‌وضوح نمایان سازد یا در مقابل دیگران با این مکانیسم دفاعی مبارزه کند، از طریق واگویه‌های درونی و بیان آرزوهایش با فوبوکی می‌توانیم به این میل درونی پی ببریم:

– در کودکی دوست داشتم خدا باشم، خدای مسیحیان. اما در پنج سالگی تحقق آرزویم را غیرممکن یافتم. کمی آن را تعدیل کردم خواستم مسیح باشم. مصلوب شدن خود را در مقابل تمام بشر متصور می‌شدم. در هفت‌سالگی، متوجه شدم که این

هم برایم اتفاق نخواهد افتاد. پس با فروتنی بیشتر تصمیم گرفتم یک شهید بشوم. سال‌ها بر این تصمیم مصمم بودم. اما آن هم بی‌فایده بود.

و بعد؟

خودتان آن را می‌دانید: در شرکت یومیموتو حسابدار شدم. و فکر می‌کنم بیش از این حد نمی‌توانستم تنزل یابم. (نوتومب، ۱۹۹۹، ص. ۱۹)

در این گفتگو شاهد میل به قدرت‌طلبی در املی هستیم. املی از خواسته‌های درونی‌اش صحبت می‌کند، اما نمی‌تواند آن را در رفتارش اعمال کند. در مقابل زورگویی‌های نظام سرمایه‌دار و مردسالار ساکت می‌ماند و ترجیح می‌دهد رضایت مدیران زورگوی شرکت را جلب کند. فرونشاندن این میل نیز حکایت از بحران هویت درونی املی دارد. قبل از ورود به شرکت یومیموتو و از کودکی نشانه‌هایی از برتری‌طلبی در شخصیت او دیده می‌شود، املی خود را برتر از دیگران می‌دانست، اما رفته‌رفته تحت تأثیر فشارهای جامعهٔ مردسالار خواسته‌هایش تقلیل یافت و زیر سلطهٔ رؤسای شرکت، با تغییر رویه برای جلب توجه آنان مجبور شد تن به هر کاری بدهد و لب به اعتراض نگشاید، چراکه با ورود به آن شرکت و تغییر محیط اجتماعی، باید رفتارهایش را نیز تغییر دهد و در ساختار نظام مردسالار این شرکت ژاپنی، املی حق برتری‌طلبی را به‌عنوان یک زن ندارد. مردان در این شرکت در موضع قدرت قراردارند و از این موقعیت برای کنترل جایگاه زنان حداکثر استفاده را می‌برند. زنان در این شرکت یا با محرومیت از قدرت به حاشیه رانده می‌شوند و در این حال امکان ارتقا و پیشرفت را نخواهند داشت یا با اشکال غیرمتعارف قدرت مانند قدرت انتقالی از مردان به جایگاه و قدرت مردان این سیستم یاری می‌رسانند. اقتدار مردان در این شرکت امری بدیهی است و زنان با پذیرش این اعمال قدرت توسط مردان، فقط می‌توانند با قدرتی تصنعی و بی‌اهمیت به‌ظاهر تأثیرگذار باشند.

در نهایت املی قادر به تحمل و پذیرش رفتارهای تحقیرآمیز نیست و برای تخلیهٔ فشارهای روحی و روانی، شبی که برای انجام کار در شرکت تنها مانده است خود را در تاریکی آزاد می‌یابد و به آمال خود اجازه بروز می‌دهد. او فریاد می‌زند و از روی

میزی به میز دیگر می‌پرد و می‌انگارد که بر شرکت حکومت می‌کند: «فوبوکی من خدا هستم، حتی اگر باور نکنی من خدا هستم» (نوتومب، ۱۹۹۲، ص. ۲۰). با این عمل املی به آرزوی کودکی‌اش می‌رسد و می‌کوشد با دوگانگی وجودی خود بجنگد.

٤. ۲. ۳. عزلت‌گزینی

سومین گزینهٔ «تضاد اساسی» مربوط به عزلت‌گزینی و دوری از مردم است. عزلت‌گزینی را زمانی اختلال رفتاری می‌دانند که معلول ترس و انزجار از رابطه با دیگران باشد. خصوصیت اصلی این تیپ، ناآشنایی نسبت به دیگران است. او میل شدیدی به دوری و بیگانگی از مردم دارد. شدت این دوری‌گزینی از انسان‌ها بسته به آزار و اذیت او در دوران کودکی توسط دیگران قابل مشاهده است. انسان عزلت‌طلب با خود نیز بیگانه است، از لحاظ روحی و عاطفی دچار نوعی بی‌حسی و رخوت است. نمی‌داند چه چیز را دوست دارد و از چه چیز متنفر است. در هدف و اعتقادش نوعی بی‌تفاوتی دیده می‌شود. اشخاص عزلتطلب سعی می‌کنند به کسی احتیاج نداشته باشند؛ در نتیجه همه‌چیز را برای خود محدود می‌کنند، با کسی به جدال و مبارزه بر نمی‌خیزند و از هیچ طریقی با دیگران ارتباط برقرار نمی‌کنند. آن‌ها اجازهٔ ورود دیگران به حریم خصوصی خود نمی‌دهند و اگر احساس کنند کسی مخل تنهایی آن‌هاست، احساس هراس و تشویش می‌کنند (هورنای، ۱۳۸٦). این ویژگی کمتر در شخصیت اصلی این داستان دیده می‌شود. املی سعی دارد با فوبوکی ارتباط داشته باشد و مسائل و نظراتش را با او در میان بگذارد. اما پس از تحقیر و خیانت او سرخورده می‌شود و نه‌تنها جرئت ابراز وجود نمی‌یابد، بلکه دیگر تمایلی به ارتباط نزدیک و دوستی با دیگران نشان نمی‌دهد.

از نظر هورنای، خیانت و سرخوردگی‌ها باعث می‌شود فرد به خلوت تنهایی خود پناه ببرد و کمتر در مقابل اطرافیانش ظاهر شود. به این شکل سعی دارد در امان باشد. «هرگونه احساس «طردشدگی» ولو در مورد امری جزئی و بی‌اهمیت، نه‌تنها موجب

بروز اضطراب، بلکه موجب احساس حقارت و ناچیزی در نزد فرد می‌گردد و خشم و نفرت شدیدی در او به‌وجود می‌آورد» (هورنای، ۱۳٦۵، ص. ۱٤٦).

آقای سایتو از املی می‌خواهد تا برای دعوت از آدام جانسون برای گلف، نامه‌ای بنویسد. املی با دقت، تمام جوانب را در نظر می‌گیرد و نامه را می‌نویسد. اما سایتو بدون گفتن کلمه‌ای نامه را با فریادی خشمگین نمی‌پذیرد، آن را در مقابل چشم املی پاره می‌کند و از او می‌خواهد دوباره بنویسد. آن‌قدر این کار را تکرار می‌کند که این نامه در نظر املی تبدیل به سرگرمی می‌شود و باز هم سایتو بدون خواندن نامه آن را هر بار رد می‌کند. این نشان از شخصیت برتری‌طلب سایتو دارد که بی‌دلیل نمی‌خواهد کار املی را قبول کند و بدون دلیل کار او را نمی‌پذیرد تا قدرت خود را به نمایش بگذارد. در مقابل او املی نه‌تنها به خود اجازه اعتراض نمی‌دهد، بلکه حتی جرئت ندارد بپرسد ایراد نامه در چیست و هربار سعی دارد به‌نوعی آن نامه را بهتر بنویسد و حاضر است آن‌قدر این کار را تکرار کند تا بتواند رضایت سایتو را جلب کند. سایتو در تمام طول داستان می‌کوشد قدرت خود را نشان دهد و سعی‌دارد این قدرت را با تحقیر املی کسب کند. این گونه تحقیرها روز به روز عزلت‌گزینی را به املی تحمیل می‌کند. زن سرکوب شده که خود را در حقوق نابرابر با مردان می‌بیند، قادر به تغییرات مؤثر در وضعیت خود نیست و هر گونه امید به دورنمایی برای تغییر معنادار در این وضعیت را غیرممکن می‌بیند؛ بنابراین تنها راهکار را در دوری از افراد این جامعه می‌بیند.

نمونهٔ مشابه دیگر هنگامی است که سایتو از املی می‌خواهد تعداد هزار برگه را کپی بزند. املی به خواستهٔ او عمل می‌کند، اما سایتو نتیجهٔ کار را قبول نمی‌کند و دستور می‌دهد دوباره انجام بدهد تا متن درست در وسط صفحه قرار بگیرد. املی از امکان اتوماتیک دستگاه استفاده نمی‌کند و یک‌به‌یک برگه‌ها را بادقت و ظرافت در دستگاه قرار می‌دهد تا بتواند نتیجهٔ خوبی به‌دست آورد، اما باز هم سایتو قبول نمی‌کند و این اتفاق بارها تکرار می‌شود. سایتو برای اثبات قدرت خود هیچ‌گاه حاضر نیست تلاش املی را قبول کند. اما املی مدام سعی دارد کار خود را به بهترین

نحو ممکن انجامدهد و بتواند جایگاه واقعی‌خود را در آن شرکت یا به عبارتی در آن جامعه بیاید اما تلاش او بی‌فایده است و این‌گونه تحقیرها تنها ویژگی‌عزلت‌گزینی را در املی تقویت می‌کنند.

با توجه به مثال‌های ذکرشده در می‌یابیم که از نظر نظام مردسالار، مقام املی باید در حد زن فرودست تنزل یابد چراکه از قوانین مرد برتری این شرکت تبعیت نمی‌کند. املی دیگر نمی‌تواند به‌درستی کار نمی‌کند چون استعدادهایش سرکوب می‌شود. نابرابری جنسیتی در این شرکت و محدودیت‌های به‌وجودآمده برای املی، زمینه را برای عزلت‌گزینی املی فراهم می‌کند. واضح است که این اتفاق‌ها احساس، اندیشه و رفتار املی را تحت تأثیر قرارمی‌دهد. املی دختر باهوش و بااستعدادی است اما مردان او را نادیده می‌گیرند. در واقع جامعه استعدادهای او را نمی‌بینند و به او فرصت شکوفایی نمی‌دهد.

املی به‌تدریج شهامت خود را از دست می‌دهد، اما باز هم سعی دارد استعدادهای خود را به هر شکل ممکن به نمایش بگذارد و مورد ستایش قرار بگیرد، ولی موفق نمی‌شود. او مدام مورد تمسخر قرار می‌گیرد و راهی جز تحمل این وضعیت را ندارد. او قراردادی یک‌ساله با شرکت دارد و قدرت استعفا را در خود نمی‌بیند. در ابتدا فوبوکی را به خود نزدیک می‌پندارد و درونیاتش را با او در میان می‌گذارد. اما دیری نمی‌گذرد که او را رقیب خود می‌یابد و حتی فوبوکی به او خیانت می‌کند و تحقیر و تمسخرش می‌کند و به دستور او ناچار به نظافت دستشویی‌ها می‌شود.

هر گونه تغییر و دگرگونی در ابعاد شخصیت می‌تواند تحت تأثیر دیگران و به مقتضای محیط باشد. در این داستان، املی زیر نگاه‌های سنگین اطرافیانش اعتماد به نفس خود را از دست می‌دهد. کسی را برای در میان گذاشتن حرف‌هایش ندارد و در آن شرکت فقط کار می‌کند و با خود حرف می‌زند.

مهرطلبی، برتری‌طلبی و عزلت‌گزینی، تلاشی برای پوشاندن و ترمیم ضعف‌های درونی فرد است. انسان با این راهکارها احساس ضعف و ناتوانی خود را می‌پوشاند. همچنین سردرگمی و آشفتگی هویت املی با حضور در محیط جدید و با فرهنگی

بیگانه تشدید می‌شود. چگونگی فائق آمدن بر این بحران نقش مهمی در بازیابی هویت او دارد. املی باید با این آشفتگی‌ها بجنگد یا راهکاری بیابد تا بتواند به ثبات شخصیت برسد. او یک سال با این بحران می‌جنگد و مدام تلاش می‌کند منِ ژاپنی خود را بارز کند و مطابق میل ژاپنی‌ها رفتار کند. اما روز به روز رفتار مافوق‌هایش زننده‌تر می‌شود و او به پایین‌ترین درجهٔ کاری تنزل می‌دهند، تا اینکه املی تصمیم می‌گیرد قرارداد خود را برای سال بعد تمدید نکند تا به این بحران هویت پایان دهد. او تصمیم می‌گیرد به‌دنبال آرزوهای خود برود و نویسنده شود تا بتواند هویت اصلی خود را حفظ کند.

کوالسکی[1] (۲۰۱۱) توضیح می‌دهد که املی برای مترجم‌شدن در ژاپن و در این شرکت بزرگ مطالعات زیادی داشته و به‌درستی آموزش دیده است. با این حال او موفق نشد به‌عنوان مترجم کار کند؛ بنابراین رؤیاهایش از این پس با شرایط، فرهنگ، قوانین و روحیات افراد آن کشور مطابق نبود. املی در حقیقت ژاپن را با رؤیای دوران کودکی خود در ذهنش متصور می‌شد و این مسئله مسبب ناتوانایی‌ها و خطاهای پی در پی او در حیطهٔ اجتماعی و شغلی شد. این امر همچنین نشان از این موضوع دارد که املی قادر به بازسازی هویت در محیط جدید نبود و نتوانست با محیط و قوانین فرهنگ جدید سازگار شود و معیارهای شخصی‌اش را تغییر دهد. او با رویاها و تصوراتش به ژاپن بازگشت اما رؤیای ژاپنی شدنش محقق نشد.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد بحران هویت املی را با نگاه به رفتارها، حالات و واگویه‌های درونی، ارتباط او با دیگران و مکانیسم‌های دفاعی‌اش در جامعهٔ سنتی و مردسالار بررسی شود. املی با تصوری دیرین به ژاپن بازگشت، اما به‌دلیل تفاوت‌های فرهنگی، دچار بحران هویت شد. مشاهده شد که عوامل بسیاری در بروز این بحران نقش داشتند، از آن جمله می‌توان به تیپ شخصیتی مهرطلب املی و ناسازگاری آن

1. Kowalski

با قوانین خشک و نظام مردبرتری این شرکت ژاپنی اشاره کرد. هورنای معتقد است که هر فرد با توجه به محیطی که در آن زندگی می‌کند دچار تضادهای اساسی شده که در رفتارهایش نمود می‌یابد و یکی از این خصلت‌های سه‌گانهٔ مهرطلبی، برتری‌طلبی و عزلت‌گزینی در فرد بیشتر نمایان می‌شود. در این پژوهش با بررسی خصوصیات املی شاهد علل تضاد درونی و عوامل ایجاد بحران هویت در او بودیم، او مدام در تلاش بود تا به‌عنوان یک زن، استعدادهای خود را به اثبات برساند. اما در نهایت موفق نشد، چراکه فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی دو کشور مبدأ و مقصد با هم در تضاد بودند. شرکت ژاپنی در *ترس و لرز* در حقیقت نهادی است که از منظر موقعیت‌های اجتماعی، ساختار جامعهٔ مردسالار را به تصویر می‌کشد و تحلیل روابط میان اعضای این شرکت راه را برای تحلیل روابط قدرت در این جامعه می‌گشاید.

بارزترین ویژگی که در املی دیده شد، روحیهٔ حساس و در عین حال قوی او بود. او روزهای سختی در این یک سال کاری در ژاپن پشت سر گذاشت، اما دست از تلاش نکشید و سعی داشت به هر نحوی شایستگی‌های خود را به مردان و حتی خودش اثبات کند.

نوتومب در این کتاب به بیان ظرافت‌های موجود بین فرهنگ دو کشور می‌پردازد و در حقیقت موفق می‌شود با به تصویر کشیدن این جامعهٔ کوچک (شرکت یومیموتو و کارکنانش)، جامعهٔ زن‌ستیز سنتی را مورد انتقاد قراردهد. بنابراین نه‌تنها بررسی خصوصیات فردی شخصیت‌های داستان از نظر روان‌شناسی به ما کمک کرد تا علل بحران هویت املی را دریابیم، بلکه جنبه‌های اجتماعی و تأثیر محیط و دیگری نیز در علل بروز این بحران مشاهده شد. به‌نظر می‌رسد ادبیات مهاجرت، فرهنگ‌پذیری، بررسی اجتماعی بحران هویت فرد مهاجر و سودای برقراری ارتباط با جامعهٔ میزبان موضوعات بالقوهٔ مناسبی برای تحلیل و بررسی‌های عمیق‌تر در زمینهٔ ادبیات تطبیقی‌اند.

کتابنامه

آبوت، پ. و والاس، ک. (۱۳۸۰). *جامعه‌شناسی زنان*. ترجمهٔ منیژه نجم عراقی. تهران: نی.

بابایی فرد، ا. (۱۳۹۳). *بحران هویت در جامعهٔ معاصر ایران؛ رویکردی نظری*. تهران: چاپخش.

حقی، س.، و قربان‌صباغ، م.، و تائبی نقندری، ز. (۱۳۹۷). انقیاد و قدرت بدن زنانه در رمان *سرگذشت ندیمه* نوشته مارگارت اتوود. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۱*(۳)، ۱۰۳-۱۲٦.

شجاعی، پ.، و خان‌محمدی، ف. (۱۳۹۵). بررسی نوشتار اتوبیوگرافیک در آثار املی نوتومب با تکیه بر نظریهٔ لوژون و دوبروفسکی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤۹*(٤)، ۹۹-۱۱۵.

شمشیری، ب. (۱۳۸۷). *درآمدی بر هویت ملی*. شیراز: نوید شیراز.

قنبری، ب. (۱۳۸٦). از خود بیگانگی در چشم‌اندازهای مختلف. در ع. علیخانی (گردآورنده)، *مبانی نظری هویت و بحران هویت* (ص. ۲۳۹-۲۹۵). تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.

گروه واژه‌گزینی و زیر نظر غلامعلی حدادعادل. (۱۳۷٦). *فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

لطف‌آبادی، ح. (۱۳٦٦). تئوری اریکسون درباره رشد روانی-اجتماعی. *جستارهای ادبی*، *۷۸*، ۷٦٦-۷۲۵.

هورنای، ک. (۱۳٦۵). *شخصیت عصبی زمان ما*. ترجمهٔ محمد جعفر مصفا. تهران: گفتار.

هورنای، ک. (۱۳۷۷). *عصبیت و رشد آدمی*. ترجمهٔ محمدجعفر مصفا. تهران: بهجت.

هورنای، ک. (۱۳۸٦). *تضادهای درونی ما*. ترجمهٔ محمد جعفر مصفا. تهران: بهجت.

Amanieux, L. (2007). *Personnage et identité dans l'œuvre d'Amélie Nothomb*, (Thèse publiée de doctorat). Université Paris 10, France.

Boubli, L. (2011). *L'évolution physique et mentale du protagoniste dans cinq romans d'Amélie Nothomb*, (Mémoire publiée de master). Université d'Oslo, France.

Hărsan, M. (2014). Identités en conflit et "culture clash" dans *Stupeur et tremblements* d'Amélie Nothomb. *Philology and Cultural Studies*, *7*(56) ,111-116.

Kowalski, W. (2011). L'image du Japon dans "*Ni d'Ève, ni d'Adam*" d'Amélie Nothomb. *Studia Romanica Posnaniensia*, *38*(1), 111-117.

Nodot, C. (2006). La Dame pipi du quarante-quatrième étage: L'exil et la marge dans *Stupeurs et Tremblements* d'Amélie Nothomb. *Paroles Gelées*, *22*(1), 69-82.

Nothomb, A. (1999). *Stupeur et tremblements*. Paris, France : Editions Albin Michel.

Vance, C. (2011). Culture shock in a Japanese firm: Amélie Nothomb's *Stupeur et Tremblements*. *Global Business Languages*, *6*(7). Retrievd from https:// docs. lib. purdue.edu/gbl/vol6/iss1/7

دربارهٔ نویسندگان

زهرا سعادت‌نژاد دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است. حوزهٔ پژوهش ایشان آموزش زبان است.

نگار مزاری استادیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد است و تخصص ایشان ادبیات فرانسه می‌باشد.

محمدرضا فارسیان دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد است. تخصص ایشان ادبیات فرانسه و تطبیقی است.

مطالعات زبان و ترجمه دورهٔ پنجاه و سوم، شمارهٔ سوم (پاییز ۱۳۹۹)، صص ۱۷۹-۲۰۷

Doi: 10.22067/lts.v53i3.84585
مقالهٔ پژوهشی

استعاره و آفرینش معنا در سخن شاعرانه
(بررسی آرای پل ریکور در کتاب *استعارهٔ زنده* با تکیه بر چکامهٔ *تیره‌بختی* اثر آلفرددو وینی)

ساقی فرهمندپور* (گروه زبان فرانسه، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)
محمد زیار (گروه زبان فرانسه، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)

چکیده

کتاب *استعارهٔ زندهٔ* ریکور کتابی بنیادین در باب استعاره است. ریکور معتقد است استعاره، به‌ویژه در منش یکتای زبان شاعرانه رخ می‌دهد. از این رو، پرسش اصلی مقالهٔ حاضر آن است که از منظر ریکور چگونه استعاره در سخن شاعرانه معنا می‌آفریند؟ فرضیهٔ مقاله آن است که باید برای آشکارسازی پاسخ ریکور به این پرسش، سه مقولهٔ مقایسه‌گری، شمایل‌گونگی معنا و تصویر شاعرانه را تحت عنوان «نظریهٔ جای‌سپاری» و دو مقولهٔ چندمعنایی و ارجاع‌گری را تحت عنوان «نظریهٔ میان‌کنش» تعیین و تعریف کرد. بر این اساس، هدف مقالهٔ حاضر آن است که با روش تفسیر و با تکیه بر چکامهٔ *تیره‌بختی* اثر وینی دو نظریهٔ جای‌سپاری و میان‌کنش را تشریح کند. ایضاح این دو نظریه نشان می‌دهد که معنا در زبان شاعرانه شمایلی است. شمایل‌گونگی معنا در زبان شاعرانه حاصل «خنثی‌کردن» واقعیت و پَروبال دادن به خیال است و این یعنی خیال، واقعیت را «تعلیق» می‌کند. در اینجا استعاره با شمایل یکی می‌شود بدین‌معنا که استعاره واژه‌ها را از معنای سرراست‌شان در کاربرد روزانه جدا می‌کند و سپس کاربرد واژه‌ها را با گشودن سویهٔ خیالی معنا چندان گسترش می‌دهد که بیان واقعیت شاعرانه ممکن شود. در شعر به‌دلیل حضور همهٔ زیرمعناهای ممکن واژه‌ها ارجاع سخن به حالت تعلیق در می‌آید. استعاره با مقایسه‌گری ایده‌های گوناگون نه‌تنها مناسبات معنایی

* نویسنده مسئول saghi_farahmand@yahoo.com
تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۱۸

پنهان میان آن‌ها را آشکار می‌کند، بلکه خالق مناسبات جدید میان آن‌هاست. نیروی محرک این آفرینش معنا، همانندسازی است. این فرایند یگانه‌گر، مبتنی بر شهودی ناگهانی است که پیکربندی پیشین زبان را دستکاری می‌کند و ساختاری جدید می‌آفریند.

کلیدواژه‌ها: استعاره، آفرینش معنا، نظریهٔ جای‌سپاری، نظریهٔ میان‌کنش، ریکور

۱. مقدمه

ریکور[1] در کتاب *استعارهٔ زنده*[2] این دیدگاه زبان‌شناسی ساختاری را که قوهٔ بیان شامل دو بخش زبان و سخن[3] است می‌پذیرد. اما در همان حال، معتقد است اگر زبان را مجموعه‌ای از نشانه‌ها بدانیم که معنای هر «نشانه تنها در برابر دیگر نشانه‌های موجود در درون نظام زبان تعین پیدا می‌کند» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۲۷۳)، زبان به ساختاری بسته بدل خواهد شد که هویت اجزای آن بدون ارجاع به «جهان خارج از زبان» تعیین می‌شود. به اعتقاد ریکور این دیدگاه موجب غفلت از زبان به‌مثابهٔ «تجربهٔ زیسته» می‌شود. از این رو، ریکور نقش «سخن» را برجسته می‌کند که جنبهٔ بالفعل زبان و حاصل آن چیزی است که شخص به زبان می‌آورد (ریکور، ۱۹۷۵).

ریکور سخن را «استفادهٔ نامحدود از قابلیت‌های محدود، یعنی کاربرد واژه‌های متناهی برای بیان ایده‌های نامتناهی می‌داند» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۸۵) و تأکید می‌کند آنچه برای او مهم است تولید سخن به‌مثابهٔ اثر است و اثر، یعنی مجموعه‌ای از گزاره‌ها. به‌زعم او، در گزاره‌های اثری یکتاست که استعاره، زبان را در سطحی جدید قرار می‌دهد (ریکور، ۱۹۷۵). هنگامی که موضوع استعاره مطرح می‌گردد، اغلب ذهن‌ها به‌سوی شعر هدایت می‌شود (عباسی و رضایی، ۱۳۹۲) و شعر تنها در صورتی به‌وجود می‌آید که در برخورد واژه‌ها با یکدیگر، نظم واژگانی دگرگون شود (کردبچه، آقاحسینی و هاشمی، ۱۳۹۶). ریکور نیز معتقد است زبان استعاری، به‌ویژه در منش یکتای زبان شاعرانه رخ می‌دهد (ریکور، ۱۹۷۵). از این رو، پرسش اصلی

1. J. P. Ricœur
2. La metaphore vive
3. Discours

مقالهٔ حاضر آن است که از منظر ریکور چگونه استعاره در سخن شاعرانه دست به آفرینش معنا می‌زند؟ فرضیهٔ نویسندگان مقالهٔ پیش‌رو آن است که باید برای آشکارسازی پاسخ ریکور به این پرسش، سه مقولهٔ مقایسه‌گری[1]، شمایل‌گونگی[2] معنا و تصویر شاعرانه[3] را تحت عنوان «نظریهٔ جای‌سپاری»[4] و دو مقولهٔ چندمعنایی[5] و ارجاع‌گری[6] را تحت عنوان «نظریهٔ میان‌کنش»[7] تعیین و تعریف کرد.

متأسفانه با وجود یکتایی کتاب *استعارهٔ زنده* و اهمیت بنیادین دو نظریهٔ جای‌سپاری و میان‌کنش در تشریح این مسئله که چگونه استعاره در سخن شاعرانه معنا می‌آفریند تاکنون پژوهشی شایسته دربارهٔ مضمون این کتاب انجام نشده است. بیشتر پژوهش‌های موجود تنها معرفی کوتاه و اجمالی این کتاب هستند آن هم براساس ترجمهٔ انگلیسی آن و دیباچه‌ای موجز و کامل که خود ریکور در آغاز کتابش نگاشته است. از این رو، هدف اصلی نویسندگان مقالهٔ حاضر آن است که براساس متن فرانسوی کتاب با روش «تفسیر» دو نظریهٔ بنیادین «جای‌سپاری» و «میان‌کنش» را تشریح کنند. این دو نظریه، در واقع، مبانی نظری ریکور دربارهٔ «سویهٔ چندمعنایی سخن» هستند.

نگارندگان برای روشن‌تر کردن دو نظریهٔ ریکور از چکامهٔ *تیره‌بختی*[8] اثر وینی[9]، شاعر رمانتیک فرانسوی، یاری می‌جویند. زبان استعاری وینی در چکامهٔ *تیره‌بختی* زبان زندگی و سرشار از احساس شاعرانه است.

1. Comparaison
2. Iconicite
3. Image poetique
4. La theorie de la substitution
5. Polysemie
6. Reference
7. La theorie de l’interaction
8. Le Malheur
9. Alfred de Vigny

۲. پیشینهٔ پژوهش

پیشینهٔ پژوهش براساس موضوع به دو بخش تقسیم می‌شود. بخش نخست شامل تألیف‌ها، ترجمه‌ها و مقاله‌هایی است که از تعریف استعاره، انواع و چگونگی کاربرد آن سخن گفته‌اند. بخش دوم شامل پژوهش‌هایی است که دربارهٔ آرای پل ریکور در باب استعاره هستند.

۲. ۱. بخش نخست

صفوی در کتاب *استعاره*، فرایند استعاره را از منظری ادراکی بررسی می‌کند. او با این دیدگاه که استعاره را فرایند «جایگزینی واحدی به‌جای واحدی دیگر بر حسب مشابهت» (صفوی، ۱۳۹٦الف، ص. ۱٦۲) می‌داند مخالف است و اعتقاد دارد استعاره را همچون مجاز باید بر حسب بافت و عملکرد فرایندی به‌نام «کاهش» تبیین کرد. صفوی کتابی دیگر نیز به‌نام *از زبان‌شناسی به ادبیات* دارد که جلد نخست آن به بررسی گونهٔ شعری زبان ادب در حوزهٔ زبان‌شناسی ساختگرا اختصاص دارد. او در فصل پنجم این کتاب با عنوان «سنت فن شعر» سعی دارد ثابت کند «آنچه به سنت مطالعات ادبی در زمینهٔ شعر باز می‌گردد، بر مبنایی علمی استوار نیست» (صفوی، ۱۳۹۰، ص. ۱۰). صفوی با ارائهٔ طبقه‌بندی‌ای جدید از صناعات ادبی وابسته به شعر مشخص می‌کند که این آرایه‌ها در چه سطحی از تحلیل بررسی می‌شوند.

گیررتس[1] در کتاب *نظریهٔ معنی‌شناسی واژگانی* با بررسی رابطهٔ میان معانی و مفاهیم توضیح می‌دهد که سنت‌های متعدد مطالعهٔ معنا چگونه با تمایز میان معانی و مفاهیم دست‌وپنجه نرم می‌کنند. فصل پنجم این کتاب با عنوان «معنی‌شناسی شناختی» چهار دستاورد عمدهٔ معنی‌شناسی شناختی در مطالعهٔ معنای واژه، یعنی «الگوی پیش‌نمونهٔ ساخت مقوله، نظریهٔ مفهومی استعاره و مجاز، الگوهای شناختی آرمانی‌شده و نظریهٔ قالب بنیاد و دستاوردهای معنی‌شناختی در مطالعهٔ تغییرات معنایی» (گیررتس، ۱۳۹۵، ص. ۳۷٤) را نشان‌دهندهٔ سه نگرش اصلی در زبان‌شناسی

1. Dirk Geeraerts

شناختی نسبت به زبان می‌داند. کوچش[1] در کتاب *استعاره مقدمه‌ای کاربردی* معتقد است «در دورهٔ شش تا ده سال گذشته نظریهٔ استعارهٔ مفهومی به پرنفوذترین و گسترده‌ترین نظریهٔ استعاره تبدیل شده است» (کوچش، ۱۳۹۶، ص. ۹). از این رو، او سعی کرده است برخی از جدیدترین تحولات استعاره را در حوزه‌های پژوهشی زیر بررسی کند: استعاره در گفتمان، ریشهٔ استعاره در بافت فرهنگی، استعاره‌های عاطفی، استعاره در آموزش زبان خارجی و استعاره در مطالعهٔ دستور. *استعاره‌ها از کجا می‌آیند؟ شناخت بافت در استعاره*، کتاب دیگری از کوچش است که «توصیف نقش بافت در ساختمان معنی استعاری» (کوچش، ۱۳۹۶، ص. ١٤) را تبیین و تفسیر می‌کند. لیکاف[2] و جانسون[3] در کتاب *استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم* استعاره را مفهومی اساسی برای تبیین جامع ادراک می‌دانند و از شواهدی زبانی سخن می‌گویند که نشان‌دهندهٔ نقش فراگیر استعاره در زندگی و اندیشهٔ روزانه است. ترنس هاوکس[4] در کتاب *استعاره*، محور اصلی اندیشهٔ بزرگانی چون ارسطو، افلاطون، شلی[5]، هردر[6] و ویکو[7] دربارهٔ سرشت استعاره را بیان و تاریخچه‌ای از تکامل این مفهوم ارائه می‌کند. کتاب *زبان استعاری و استعاره‌های مفهومی*، شامل پنج مقاله است که در هر مقاله زبان استعاری و استعاره‌های مفهومی از دیدگاهی خاص مطالعه و بررسی شده است. نویسندگان در مقالهٔ «زبان، استعاره، حقیقت (بررسی نقش استعاره در تکوین پساساختارگرایی: با تکیه بر آراء دریدا[8])» با استفاده از آرای دریدا «نقش تعیین‌کنندهٔ استعاره و کارکردهای استعاری در تکوین مبانی نظری پساساختارگرایی» (حسین‌پناهی و شیخ‌احمدی، ۱۳۹۶، ص. ۱۱۵) را بررسی کرده‌اند. در مقالهٔ «آسیب‌شناسی کاربرد استعاره در فرایند نظریه‌پردازی فرمالیسم مکانیکی» نویسندگان

1. Zoltán Kövecses
2. George Lakoff
3. Mark Johnson
4. Terence Hawkes
5. Percy Shelley
6. Johann Herder
7. Giambattista Vico
8. Jacques Derrida

با استفاده از رویکردی توصیفی‌تحلیلی، «کارکردها و کژکارکردهای استعارهٔ ماشین» (سلطانی، رضی و نیکویی، ۱۳۹۷، ص. ۱۲٤) را تشریح می‌کنند و معتقدند که این کارکردها و کژکارکردها «در تبیین ماهیت اثر ادبی در فرایند نظریه‌پردازی فرمالیسم مکانیکی و نیز انتقال آن» (سلطانی، رضی و نیکویی، ۱۳۹۷، ص. ۱۲٤) نقشی مؤثر دارند. شهری در مقالهٔ «پیوندهای میان استعاره و ایدئولوژی» ارتباط میان استعاره و ایدئولوژی را «از راه بررسی کارکردهای استعاره در دستگاه ایدئولوژی و همچنین نقش استعاره در بافت اجتماعی» (شهری، ۱۳۹۱، ص. ۵۹) بررسی کرده است و استعاره را برای شناخت ایدئولوژی ابزاری مناسب می‌داند. ترابی‌مقدم و خلیفه‌لو در مقالهٔ «محدودیت‌های شناختی موجود در آرایهٔ استعاره» با تکیه بر دیدگاه کوچش مؤلفه‌های اصلی نظریهٔ محدودیت‌های شناختی را معرفی کرده و معتقدند براساس این نظریه «کاربرد زبان استعاری در گفتمان شاعرانه تابع نظام‌مندی ساختاری خاصی بوده و برای این نظام‌مندی می‌توان توضیح و توجیهی شناختی ارائه نمود» (ترابی‌مقدم و خلیفه‌لو، ۱۳۹٦، ص. ٤۵).

نویسندگان مقالهٔ «وابستگی متقابل قدرت و استعاره: رویکردی فوکویی–دریدایی» رابطهٔ متقابل قدرت، دانش و استعاره را از منظر فوکو و دریدا توضیح داده، معتقدند همان‌طور که «قدرت، سرشتی استعاری دارد» (ولیدی و سهیل، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۹) استعاره‌های مختلف نیز «در سازوکارهای قدرت دخالت دارند و ادبیات به عنوان حوزه‌ای غنی از استعاره هرگز نسبت به ساختارهای قدرت بی‌تفاوت نیست» (ولیدی و سهیل، ۱۳۸۹، ص. ۱۰۹).

۲. ۲. بخش دوم

واینسهایمر[1] در فصل چهارم کتاب *هرمنوتیک فلسفی و نظریه ادبی* با عنوان «استعاره به‌مثابهٔ استعاره فهم» با بررسی رابطهٔ بین فهم استعاره و فهم متن نزد ریکور و گادامر[2]، این نکته را توضیح می‌دهد که «زبان، شرط فهمیدن هر چیزی از هر سنخ

1. Joel Weinsheimer
2. Hans-Georg Gadamer

است. هر فهمی نه از رهگذر همدلی یا حتی بازآفرینی، بلکه از طریق زبان روی می‌دهد؛ و بنابراین، اگر زبان... اساساً استعاری باشد این استعاری بودن باید در فهم نیز بازتاب پیدا کند» (واینسهایمر، ۱۳۸۱، ص. ۱۰٤). نخستین فصل کتاب *استعاره و پارادایم‌های ترجمه* با عنوان «استعاره و گفتمان فلسفی»، در واقع، ترجمهٔ فصل آخر کتاب *استعارهٔ زنده* اثر ریکور است. مؤلف کتاب *عوامل فهم متن در دانش هرمنوتیک و علم اصول استنباط از دیدگاه ریکور و محقق اصفهانی* با استفاده از ترجمهٔ انگلیسی آثار ریکور عوامل فهم متن را از منظر او و نیز از دیدگاه محقق اصفهانی عالم علم اصول بررسی و با یکدیگر مقایسه کرده است.

کتاب *زندگی در دنیای متن شش گفت‌وگو، یک بحث*، برگزیده‌ای است از مصاحبه‌های ریکور که موضوع اصلی آن‌ها «جهان متن» است. ریکور در این مصاحبه‌ها از نقادی هنری تا اسطوره، از تاریخ تا استعاره و هنر روایت و از روزگار نو سخن می‌گوید. کتاب *ساختار و تأویل متن* نوشتهٔ احمدی دو هدف اصلی را دنبال می‌کند: هدف نخست، «معرفی سه آیین جدید نظریهٔ ادبی یعنی ساختارگرایی، شالوده‌شکنی و هرمنوتیک است... هدف دوم، اثبات این نکته است که سه آیین، جدا از تمایزها و ناهماهنگی‌های بسیارشان، سرانجام به یکدیگر نزدیک شده‌اند» (احمدی، ۱۳۹۵، ص. ۱). بر این اساس، نویسنده کتاب خود را به چهار بخش تفسیم کرده و به‌ترتیب مبانی نظری پایه‌گذاران نشانه‌شناسی مدرن، ساختارگرایی، شالوده‌شکنی متن و هرمنوتیک را شرح داده است. مقالهٔ «استعاره و ایجاد معانی جدید در زبان» یکی از مقاله‌های ریکور است که نقوی آن را ترجمه کرده است. نقوی در دیباچهٔ کوتاه خود دربارهٔ می‌نویسد: «با اقتباس از برخی نویسندگان معاصر، تمام پیش‌فرض‌های سنت بلاغی قدیم را مورد تردید قرار می‌دهد و می‌گوید استعاره فقط برای زینت گفتار به‌کار نمی‌رود، بلکه به‌عنوان روشی است که معانی جدید به‌وسیلهٔ آن وارد زبان می‌شود» (ریکور و نقوی، ۱۳۸٦، ص. ۸۱).

نویسنده در مقالهٔ «استعاره و فلسفه نزد دریدا و ریکور» معتقد است در نظر دریدا «نظریهٔ استعاره با نظام تمایزات یا با اصل اساسی متافیزیک غربی هماهنگ است.

دریدا این اصل اساسی را تک‌معنایی و اسم خاص معرفی می‌کند» (پارساخانقاه، ۱۳۹٦، ص. ۲۰) و متافیزیک غربی را متافیزیک اسم خاص می‌داند. اما به‌زعم او، ریکور «نقد نیچه‌ای و هایدگری به متافیزیک غربی را پیش‌فرض نمی‌گیرد» (پارساخانقاه، ۱۳۹٦، ص. ۲۰) و وابستگی به سنت متافیزیکی را به‌خودی خود مشکل‌آفرین نمی‌داند، «زیرا از نظر وی سنت متافیزیک تاریخ یک مسئله است نه یک پاسخ» (پارساخانقاه، ۱۳۹٦، ص. ۲۰). بابک معین در مقالهٔ «استعاره و پیرنگ در اندیشهٔ پل ریکور» با بررسی استعاره از منظر ریکور و «مسئلهٔ ارجاع استعاری از یک سو، و مطرح کردن محاکات سه‌گانه و مسئلهٔ پیرنگ‌سازی از سوی دیگر بر آن است تا نشان دهد چگونه ریکور بین استعاره و پیرنگ‌سازی داستان ارتباط برقرار می‌کند و برای آن‌ها کارکردی مشابه در نظر می‌گیرد» (بابک معین، ۱۳۹۱، ص.۷).

۳. چارچوب نظری پژوهش

زبان روند مستمر به‌کارگیری واژه‌ها برای بیان تجربه‌های زیستهٔ گوناگون است و این گوناگونی «کاربرد» بیش از هر چیز «معنا» را پذیرای دگرگونی می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵). «واژه‌های آشنا» در جریان سخن گفتن دربارهٔ زیسته‌های ناهمگون، اوضاع و احوال تازه و چیزهای نو دگرگون می‌شوند و «معانی‌ای جدید» شکل می‌گیرند. بدین‌سان، معنای واژه‌ها «افزایش می‌یابد» بی‌آنکه معانی پیشین خود را از دست بدهند (ریکور، ۱۹۷۵). واژه، توانش نگهداشت و افزایش معناست (ریکور، ۱۹۷۵).

واژه از یک سو، نگهدارندهٔ سرمایه و میراث معنایی خود است؛ یعنی حافظ مجموع معانی ازپیش‌داده، انتقال‌یافته و جاافتاده‌ای است که در «کاربردهای پیشین» به‌دست آمده و به‌نام «معانی بالقوه» در دامنهٔ معنایی واژه ته‌نشین شده و رسوب کرده است و از سوی دیگر، پذیرای نوآوری و معانی تازه است. معانی تازه در «کاربردهای جدید» آفریده می‌شوند و به‌نام «معانی بالفعل» بر دامنهٔ معنایی واژه می‌افزایند (ریکور، ۱۹۷۵). بنابراین، واژه همواره از راه «دیالکتیک نوآوری و رسوب‌گذاری» در حال

شکل‌گیری و بالندگی است (ریکور، ۱۳۹۷؛ ریدکی[1]، ۲۰۱۷). ویژگی «چندمعنایی» و «افزایش معنای واژه» بیش از هر چیز زبان را در معرض دگرگونی قرار می‌دهد (ریکور، ۱۹۷۵). ما همواره «در قالب جمله از زبان استفاده می‌کنیم» (صفوی، ۱۳۹۶ب، ص. ۲۳۵). «جمله»، همنشینی واژه‌ها و «متن»، همنشینی جمله‌هاست. بنابراین، «متن» نیز دارای ویژگی «چندمعنایی» و «افزایش معنا»ست.

٤. روش پژوهش

دادهٔ پژوهش حاضر «متن» در مقام سخن مکتوب است. فهم «متن» مستلزم «تفسیر» است (هُوی[2]، ۱۳۸۵). فرایند «تفسیر متن» مبتنی بر سه رکن به‌هم‌پیوسته است: ۱. توضیح ساخت معنایی متن؛ ۲. فهم دلالت متن؛ ۳. اختصاص (ریکور، ۱۹۷۵؛ ریکور، ۱۳۹۵؛ نیچه[3]، هیدگر[4]، گادامر، ریکور، واتیمو[5]، فوکو، اکو[6]، درایفوس[7]، هُوی و میولهال[8]، ۱۳۷۷؛ ریکور، ۱۳۹۷).

٤. ۱. توضیح ساخت معنایی متن

کاری را که نویسنده با نگارش معنا در متن آغاز کرده است تنها خواننده یا مفسر می‌تواند با عمل خوانش یا تفسیر به پایان برساند (ریکور، ۱۳۹۷). مفسر در عمل تفسیر در پی یافتن «سامان‌مندی متن» است (ریکور، ۱۳۹۷). هر متنی «گونه‌ای معماری معناست» (نیچه و همکاران، ۱۳۷۷، ص. ۱۲۳). متن مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از واژه‌هاست که دارای پیوندهای معنایی درونی با یکدیگرند (گیررتس، ۱۳۹۵). ارزش معنایی یک واژه در ساخت معنایی متن به عملکرد تمامی واژه‌هایی وابسته است که در پیوند با آن واژه مفهومی مشخص را بیان می‌کنند (گیررتس، ۱۳۹۵).

1. Josef Ridky
2. David Couzens hoy
3. Friedrich Wilhelm Nietzsche
4. Martin Heidegger
5. Gianteresio (Gianni) Vattimo
6. Umberto Eco
7. Hubert L. Dreyfus
8. Stephen Mulhall

بدین‌سان، در هر متنی گروه‌هایی کوچک و بزرگ از واژه‌های مرتبط به‌هم وجود دارد که هر کدام به مفهومی خاص اشاره دارند. روابط معنایی درونی میان این گروه‌ها موجد وابستگی آن‌ها به یکدیگر و در نهایت، تبدیل متن به شبکه‌ای پیچیده از معنا می‌شود (ایزوتسو[1]، ۱۳۷٤). اما ساخت معنایی متن خودبه‌خود آشکار و پیدا نیست. در واقع، معنا در متن پنهان است (بارت[2]، ۱۳۹۵؛ شبستری، ۱۳۷۵).

کار مفسر کشف مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته و مرتبط از گروه‌های معنایی و آشکار کردن روابط درونی میان آن‌ها در متن است به نحوی که متن به‌مثابهٔ یک کل یکپارچه به‌فهم درآید (ریکور، ۱۹۸٦؛ بارت، ۱۳۹۵). مفسر در عمل خوانش در فرایندی موسوم به «ترکیب انفعالی» عوامل ناهمگون پراکنده در سراسر متن، از جمله تکرارها، تضادها، هم‌پوشانی‌ها، تفصیل‌ها، اجمال‌ها، جانشینی و همنشینی مفاهیم، دگرگونی تأکیدهای متن و نتیجه‌گیری‌های نامنتظره را در ذهن، گردآوری، نگهداری، یادآوری، بازشناسی و در نهایت، با یکدیگر ترکیب می‌کند. همین ترکیب است که با آشکار کردن شکاف‌هایی که موجب «ناخوانایی متن» می‌شود، در به روی ساماندهی متن می‌گشاید (ریکور، ۱۳۹۷؛ بوشار[3]، ۱۹۸۰).

مفسر در افق دستیابی به کلیتی یکپارچه و فهم‌پذیر با آشکار شدن شکاف‌های متن شروع به شکل دادن به اثر می‌کند (ریکور، ۱۳۹۷). متن در کنش خواندن و تفسیر که ترکیبی از اثرپذیری و خلاقیت است شکل می‌گیرد و عمل می‌آید (ریکور، ۱۳۹۷). اما کوشش‌های خواننده یا مفسر برای فهم متن همواره تحت تأثیر دو عامل ناگزیر قرار دارد: نخست، گزینش‌گری خوانش یا تفسیر و دوم، چندمعنایی اثر و افزایش معنای آن (ریکور، ۱۳۹۷).

1. Toshihiko Izutsu
2. Roland Barthes
3. Guy Bouchard

٤. ۲. فهم دلالت متن

ما همواره «در قالب جمله از زبان استفاده می‌کنیم و نه واژه» (صفوی، ۱۳۹٦ب، ص. ۲۳۵). هر جمله‌ای یک معنی دارد و یک مرجع (ریکور، ۱۹۷۵). برای مثال، جملهٔ «این باغ آلبالو چقدر زیباست»، یک جملهٔ معنی‌دار است، یعنی از تعدادی واژه تشکیل شده که انتخاب و ترکیب آن‌ها با یکدیگر به شکل‌بندی نوعی پیام انجامیده که برای انسان درک‌پذیر است (صفوی، ۱۳۹٦). در همان حال، این جمله بر موضوعی متعلق به جهان خارج از زبان دلالت می‌کند که «مرجع جمله» نامیده می‌شود (ریکور، ۱۹۷۵). «مرجع جمله» موضوع مورد بحث جمله و واقعیتی برون‌زبانی است (ریکور، ۱۹۷۵). واحد ادراک نزد انسان، جمله است (صفوی، ۱۳۹٦). اما ادراک انسان در استفادهٔ طبیعی از زبان در قالب جمله هیچ‌گاه در سطح معنا متوقف نمی‌شود، بلکه همواره پس از «درک معنا» به‌سوی «دلالت معنا» حرکت می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵). با دلالت معناست که مسئلهٔ ارجاع‌گری، یعنی رابطهٔ میان زبان و جهان به میان می‌آید (ریکور، ۱۹۷۵). مسئلهٔ ارجاع‌گری بر اثر همنشینی جمله‌ها و شکل گرفتن «متن» دامنه‌ای بسیار گسترده پیدا می‌کند آن‌گونه که معنا و دلالت جمله‌ای ساده به‌ترتیب به ساخت معنایی متن (ساخت اثر) و دلالت یا ارجاع‌گری متن (جهان اثر) بدل می‌شوند (ریکور، ۱۹۷۵).

٤. ۳. اختصاص

مفسر در جستجوی کلیتی فهم‌پذیر با متن مواجه می‌شود و با سامان دادن به متن و فهم دلالت آن، متن را از آن خود می‌کند (ریکور، ۱۳۹۷؛ ریکور، ۱۹٦۹؛ نیچه و همکاران، ۱۳۷۷). این اختصاص متن به خود، مفسر را در معرض دیدار خویش قرار می‌دهد (ریکور، ۱۳۹۷؛ نیچه و همکاران، ۱۳۷۷؛ حسنی، ۱۳۹۳). فهم انسان از خود همواره در گرو فهم آن چیزهایی است که کوشش و میل انسان برای زندگی و بودن در جهان در آن‌ها ثبت شده و عینیت یافته است، از جمله کنش‌ها، اختراعات و اکتشافات، رؤیاها، اسطوره‌ها، نمادها، زبان و متون. بنابراین، فهم انسان از خود

همـواره بـه فهـم اَسـناد زنـدگی‌اش و رمزگشـایی از آن‌هـا وابسـته اسـت (ریکـور، ۱۹۶۹؛ نیچه و همکاران، ۱۳۷۷).

۵. یافته‌ها و بحث

۵. ۱. نظریهٔ جای‌سپاری

ریکـور نظریـهٔ جـای‌سـپاری را در سـطح اسـتعاره‌واژه مطـرح می‌کنـد. براسـاس ایـن نظریه، استعاره گاهی بـرای از بـین بـردن خلـأ معنـایی و گـاه بـرای آفـرینش معنـای جدیـد، واژه‌ای را از سـاحتی وام مـی‌گیـرد و بـه سـاحتی دیگـر قـرض مـی‌دهـد یـا واژه‌ای را جـایگزین واژهٔ غایـب غیراسـتعاری می‌کنـد. واژهٔ غایـب غیراسـتعاری واژه‌ای اسـت کـه می‌توانـد سـر جـای خـود بنشـیند و در معنـای حقیقـی خـویش بـه‌کـار رود، امـا یـا حاضـر نیست یـا تمـایلی بـرای اسـتفاده از آن وجـود نـدارد. از ایـن رو، واژهٔ اسـتعاری بـه دو دلیـل بیگانـه اسـت: یکـی تعلقـش بـه سـاحتی ناآشـنا و دیگـری جـایگزین واژهٔ غایـب شـدن (ریکور، ۱۹۷۵). برای مثال، به ابیات زیر توجه کنید:

میان شهرهای رخساره‌زرد،
تیره‌بختی در کمین است،
او بر درگه وحشت‌زدهٔ انسان‌ها
پرسه‌زنان، در پی طعمهٔ خویش است.[۱] (سشه[۲]، ۱۹۱۳، ص. ۸۲)

در عبـارت «شـهرهای رخسـاره‌زرد» دو واژهٔ ویرانگـی و انسـان، واژه‌هـای غایـب غیراسـتعاری هسـتند. شـاعر زردی رخسـار را بـه شـهر نسـبت داده اسـت نـه بـه انسـان. شهری که تیـره‌بختـی در آن پرسـه مـی‌زنـد، ویرانـه‌ای رخسـاره‌زرد اسـت. در واقـع، نسـبت زردی رخسـار بـا انسـان هماننـد نسـبت ویرانگـی بـا شـهر اسـت. امـا نـه از انسـان رخسـاره‌زرد خبـری هسـت و نـه از ویرانگـی شـهر. شـاعر در عبـارت «بـر درگـه وحشـت‌زدهٔ انسـان‌ها» نیـز وحشـت‌زدگـی را از سـاحت انسـانی وام گرفتـه و بـه ورودی

۱. ترجمهٔ تمام اشعار درون متن از نویسندگان مقاله است.

2. Léon Séché

خانه نسبت داده است نه به انسان. وقتی تیره‌بختی در پی به چنگ آوردن طعمهٔ خویش در شهرها پرسه می‌زند در تمام خانه‌ها وحشت‌زده بر خود می‌لرزند.

ریکور برای روشن‌سازی نظریهٔ جای‌سپاری سه بن‌انگارهٔ[1] زیر را مطرح می‌کند: بن‌انگارهٔ نخست، جای‌سپاری مقوله‌ای[2] است. او می‌نویسد: «در هر استعاره هم واژه یا اسمی خاص که معنای آن جابه‌جا شده مهم است و هم جفت تعبیرها یا جفت روابطی که بین آن‌ها جای‌سپاری انجام شده است: یعنی جای‌سپاری از گونه[3] به نوع[4]، از نوع به گونه و از نوع به نوع» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۳۱). بن‌انگارهٔ دوم، اشتباه مقوله‌ای[5] یا مرزشکنی مقوله‌ای[6] است. ریکور معتقد است استعاره برای گزینش یک واژه از مجموعهٔ واژه‌ها، مرزهای مقوله‌ای را درهم می‌شکند، نظم از پیش تعیین‌شدهٔ واژگانی را برهم می‌زند و با سرپیچی از قانون زبان از راه اسنادی ناآشنا، معنایی جدید می‌آفریند. در واقع، استعاره نظامی را برهم می‌زند تا نظامی دیگر خلق کند (ریکور، ۱۹۷۵). بنابراین، هنگامی که با متنی ادبی مواجه می‌شویم آنچه مهم است سازوکار تولید معنا در متن است نه اینکه معنای قطعی چنین متنی چیست (عباسی، ۱۳۹۳). بر این اساس، استعاره آرایه‌ای ساده با کارکردی تزئینی نیست که تنها سخن را رنگ کند و بر تن برهنهٔ عبارات اندیشه لباس فاخر بپوشاند، بلکه کارکردی اکتشافی دارد و حامل آگاهی‌های نو است (ریکور، ۱۹۷۵). بن‌انگارهٔ سوم، کشف‌کنندگی[7] است. ریکور ویژگی کشف‌کنندگی استعاره را خاستگاه تمام طبقه‌بندی‌های جدید در زبان می‌داند. این طبقه‌بندی‌های جدید، نظام منطقی، پایگان مفهومی[8] و نیز برخی از رده‌بندی‌های پیشین در زبان را برهم می‌زند یا جابه‌جا می‌کند:

1. Hypothese
2. Substitution categoriale
3. Genre
4. Espece
5. Erreur categoriale
6. Transgression categoriale
7. Heuristique
8. Hierarchie conceptuelle

ما غیر از کارکردی که براساس نظامی ازپیش‌ساخته‌شده در زبان وجود دارد، کارکرد دیگری سراغ نداریم و استعاره با ایجاد شکاف در نظام پیشین (که ابتدا ناشی از ناهمتایی میان زبان رایج و زبان ناآشنا و سپس ناشی از ناهمتایی میان معنای مجازی و معنای حقیقی است) نظامی جدید خلق می‌کند و دست به نوآوری معنایی می‌زند. (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۳۲)

در این میان، ریکور بن‌انگارهٔ دوم را محور اصلی تحلیل خود قرار می‌دهد و آن را به سه مفهوم مقایسه‌گری، شمایل‌گونگی معنا و تصویر شاعرانه تقسیم می‌کند و در قالب تشریح این مفاهیم به توضیح نظریهٔ جای‌سپاری می‌پردازد.

۵. ۱. ۱. استعاره و مقایسه‌گری

استعاره با برقراری ارتباط میان دو ایدهٔ نایکسان از راه مقایسه کردن آن‌ها، نظم مقوله‌ای را برهم می‌زند. نزد ریکور، مقایسه‌گری همواره به معنای مرتبط کردن است و ذهن انسان می‌تواند دو چیز پیش‌پا افتاده را به روش‌های گوناگون به یکدیگر مرتبط کند. ریکور معتقد است استعاره با مقایسه‌گری ایده‌های گوناگون نه‌تنها مناسبات معنایی پنهان میان آن‌ها را آشکار می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵)، بلکه با مجال دادن به قوهٔ تخیل نویسنده و خواننده خالق مناسبات جدید میان ایده‌های گوناگون و نایکسان است (پناه‌بر، حسابی و پیرنجم‌الدین، ۱۳۹۵).

همچو گاه باریدن برگی بر خاک
و درافتادن مرد پیری در گور،
...
شادابی در اوج سرور،
آه‌کشان و پژمُران
در انتظار تیره‌بختی است. (سشه، ۱۹۱۳، ص. ۸۲)

در ابیات بالا، «گاه» مرگ برگ و «گاه» مرگ پیرمرد، دو «گاه» نایکسان و متعلق به دو ساحت مختلف هستند که شاعر با نشاندن آن‌ها در کنار هم و مقایسه کردن با یکدیگر، مناسبات معنایی جدید و در نتیجه، واقعیتی جدید آفریده است. نیروی

محرک این آفرینش معنا، همانندسازی[1] است. همانندسازی، «فرایندی یگانه‌گر[2] است، نوعی همگون‌سازی ایده‌هایی است که به‌دلیل دور بودن از یکدیگر با هم بیگانه هستند. این فرایند یگانه‌گر، ناشی از دریافتی است برآمده از نظام دیدن» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۲٤۸). ریکور با ارسطو هم‌عقیده است که استعاری‌گری[3] خوب همانا دیدن همانندی است و دیدن همانندی، نبوغی ناآموختنی. ریکور معتقد است استعاره مبتنی بر لحظهٔ شهود ناگهانی و حس‌آگاهی‌ای[4] جدید و تازه است که به‌منظور آشکار ساختن شباهت‌های جدید معنایی، پیکربندی پیشین زبان را دست‌کاری می‌کند و با درهم شکستن مرزهای منطقی و پایدار آن ساختاری جدید می‌آفریند. این شهود ناگهانی و حس‌آگاهی جدید که ناشی از پویایی اندیشه و قوهٔ خیال است با نزدیک کردن چیزهای دور از هم لحظه‌ای بارور[5] و سخن‌پردازانه را خلق می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵؛ هاوکس، ۱۳۹۵). دیدن همانندی میان «گاه» باریدن برگی بر خاک و «گاه» درافتادن مرد پیری در گور همان لحظهٔ شهود ناگهانی ناشی از پویایی اندیشه و قوهٔ خیال است که وینی با آن هنجارهای از پیش موجود زبان را درهم شکسته است تا مناسبات معنایی جدید و در نتیجه، واقعیتی جدید بیافریند. ریکور معتقد است استعاره به دو طریق شوق شناخت این واقعیت جدید را در مخاطب بر می‌انگیزد: از راه تولید معما و از راه قدرت ایجاز استعاره.

استعاره هنجارشکن است به این معنا که واژه‌ها را از کاربرد روزمرهٔ آن‌ها جدا می‌کند و ایده‌های نایکسان را به یکدیگر نزدیک می‌سازد. این هنجارشکنی، استعاره را به پدیده‌ای معماگون تبدیل می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵). به‌بیان دیگر، نتیجهٔ برقراری ارتباط میان ایده‌های نایکسان از راه مقایسهٔ آن‌ها، تولید معماست (ریکور، ۱۹۷۵). مقایسه‌گری و سپس همانندسازی زمینهٔ تنش میان «همانی»[6] و «ناهمانی»[7] را فراهم

1. Assimilation
2. Proces unitif
3. Metaphoriser
4. Intuition
5. Un moment fécond
6. Identite
7. Difference

می‌کند و معما به‌منزلهٔ جزء اساسی استعاره در دل این تنش به‌وجود می‌آید و دوام می‌یابد (ریکور، ۱۹۷۵).

قدرت ایجاز استعاره نیز به این معناست که استعاره تنها به گفتن «این، آن است» اکتفا می‌کند: درافتادن مرد پیری در گور، باریدن برگی بر خاک است. در واقع، قیاس ناکامل موجود در استعاره و رویارویی بی‌واسطهٔ نهاد و گزاره در آن، شیوهای تازه از ادراک است که با کوتاه کردن مسیر شناخت، فرصتی تازه برای آن فراهم می‌کند. به‌همین دلیل ریکور معتقد است چون «مقایسه‌گری تنها» چیزها را به تفصیل بیان می‌کند در ذوق و زیبایی به پای «مقایسه‌گری در استعاره» نمی‌رسد (ریکور، ۱۹۷۵).

۵. ۱. ۲. استعاره و شمایل‌گونگی معنا

ریکور زبان شاعرانه را دارای سه ویژگی اساسی می‌داند که برسازندهٔ مفهوم «شمایل زبانی» هستند: نخست اینکه زبان شاعرانه در پی هم‌آمیزی معنا و حواس است، برخلاف زبان غیرشاعرانه که تا حد امکان معنا را از حواس جدا می‌کند؛ دوم اینکه زبان شاعرانه، زبانی غیرارجاعی[1] و درخودفروبسته[2] است، به این معنا که از واقعیت جهان پیرامون دور می‌شود تا از راه هم‌آمیزی معنا و حواس، واقعیت خیالی زبانی محصور در خود را بیافریند. زبان نزد شاعر به‌منزلهٔ «مصالح» است؛ ماده‌ای است که شاعر از آن برای ساختن عمارت خیالی زبانی خود استفاده می‌کند همچون سنگ مرمر برای مجسمه‌ساز. از این رو، نشانهٔ زبانی در زبان شاعرانه «نگاه کردن به» واقعیتی آفریدهٔ زبان است نه «نگاه کردن» به واقعیتی بیرون از زبان «از طریق» زبان؛ سوم اینکه «درخودفروبستگی» زبان شاعرانه به شاعر مجال می‌دهد تجربهٔ خیالی خود از زندگی را بیان کند. ریکور معتقد است این سه ویژگی در مفهوم شمایل زبانی نهفته‌اند (ریکور، ۱۹۷۵).

«زبان شاعرانه نوعی بازی زبانی است که» در پی آفریدن «نقش‌خیال» یا تصویر است (ریکور، ۱۹۷۵). در واقع، شاعر پیشه‌وری است که از راه بازی با واژه‌ها به کار

1. Non referentiel
2. Fermeture sur soi

تولید تصویرها یا شمایل‌های زبانی اشتغال دارد (ریکور، ۱۹۷۵). معنا در زبان شاعرانه شمایلی است، یعنی آفریدهٔ خیال است. غیرارجاعی بودن زبان شاعرانه معنا را از بند سخن گفتن سرراست دربارهٔ واقعیت‌های جهان پیرامون آزاد می‌کند و به آن توان گسترش یافتن در «خیال‌آفریدها»[1] را می‌دهد (ریکور، ۱۹۷۵). بدین‌سان، شمایل همان «خیال‌آفرید» است. شمایل‌گونگی معنا در زبان شاعرانه حاصل «خنثی کردن»[2] واقعیت و هم‌زمان پَروبال دادن به خیال است و این یعنی خیال، واقعیت را «تعلیق»[3] می‌کند نه اینکه آن را حذف کند. سومین ویژگی زبان شاعرانه نیز که شاعر در پرتو آن مجال می‌یابد تجربهٔ خیالی خود را از زندگی بیان کند بر نوعی پیوند غیرمستقیم با امور واقع دلالت می‌کند که به‌نحوی ناسازنما (پارادکسیکال)، فاصله‌گیری زبان شاعرانه و شمایل زبانی از واقعیت جهان پیرامون را تعدیل می‌سازد (ریکور، ۱۹۷۵؛ ریکور، ۱۹۸٦؛ ریدکی، ۲۰۱۷). به‌بیان دیگر، استعاره رابطه و مناسبت میان زبان و واقعیت را به تعویق می‌اندازد (حسین‌پناهی و شیخ‌احمدی، ۱۳۹٦). دقیقاً در اینجاست که استعاره با شمایل‌گونگی معنا پیوند می‌یابد آن‌گونه که با شمایل یکی می‌شود. استعاره واقعیت طبیعی آشنا در نظام از پیش موجود زبان را با جدا کردن واژه‌ها از معنای سرراست‌شان در کاربرد روزمره «تعلیق» و سپس کاربرد واژه‌ها را با گشودن سویهٔ خیالی معنا چندان گسترش می‌دهد که بیان واقعیت شاعرانه ممکن شود. از این رو، شیوهٔ بیان شاعرانه برای زبان ارجاعی روزمره شگفت‌آور و ناآشناست (ریکور، ۱۹۷۵).

روزی تیره‌بختی،
بر درگه من نیز نشست
و از آن روز که شد همره من،
روزهایم به سیاهی پیوست.
حال، در روشنی روز، در تاریکی شب،

1. Imaginaires
2. Neutralisation
3. Suspension

بال‌های ماتم‌زده‌اش، همه‌جا
سیه‌جامه‌ای از آلام من را
در تن من می‌کشاند،
آغوش حریصش در بَرَم می‌گیرد
دستان کبودش خنجری بر روی قلبم می‌نشاند. (سشه، ۱۹۱۳، ص. ۸۲)

واژه‌های «بال»، «ماتم‌زده»، «آغوش»، «حریص»، «دستان»، «کبود» و «تیره‌بختی» هر یک به‌تنهایی دارای معنایی سرراست هستند که این معنا با آنچه انسان به‌منزلهٔ واقعیت طبیعی در جهان پیرامون با آن مواجه می‌شود یا تجربه می‌کند پیوندی مستقیم دارد. اما معنا در گزارهٔ «بال‌های ماتم‌زدهٔ تیره‌بختی» یا «آغوش حریص تیره‌بختی» یا «دستان کبود تیره‌بختی» نه سرراست است و نه پیوندی مستقیم با امور واقع دارد. تیره‌بختی، تجربه‌ای واقعی در زندگی انسان است که شاعر با گشودن سویهٔ خیالی معنا در بازی زبانی شاعرانه و هنجارشکنی در نظام از پیش موجود کاربرد واژه‌ها، این تجربهٔ واقعی را آن اندازه گسترش می‌دهد و غنا می‌بخشد که واقعیتی تازه به‌نام واقعیت شاعرانه آفریده می‌شود. بدین‌سان، «تیره‌بختی» در جهان شاعرانه واقعیتی است که هم بال‌هایی ماتم‌زده دارد و هم آغوشی حریص و هم دستانی کبود. ریکور معتقد است معنای شمایلی یا استعاری رویدادی در زبان است که تنها آفریدهٔ خیال شاعر نیست، بلکه آفریدهٔ خیال خواننده نیز هست (ریکور، ۱۹۷۵). معنای استعاری هم در جریان سرایش شعر آفریده می‌شود و هم در جریان خوانش آن (ملکشاهی و خزاعی‌فرید، ۱۳۹۶). ریکور استعاره‌شمایل را موجب بالندگی واژه‌ها می‌داند و می‌نویسد ممکن است استعاره‌شمایل به توصیف جهان چیزی اضافه نکند، ولی به احساس ما عمق می‌بخشد و آن را پُرتوان می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵).

۵. ۱. ۳. استعاره و تصویر شاعرانه

پیش از این گفته شد که زبان شاعرانه نوعی بازی زبانی است که در آن شاعر از راه بازی با واژه‌ها در پی آفریدن «نقش‌خیال»[1] یا تصویر است و معنا نیز در این بازی زبانی شمایل‌گونه است، یعنی حاصل تعلیق واقعیت و پَروبال دادن به خیال است. آنچه در اینجا باید روشن شود این است که چگونه معنا و تصویر یا «خیال و نقش‌خیال» در زبان با یکدیگر پیوند می‌یابند؟ به اعتقاد ریکور تنها مفهوم «دیدن مانند»[2] می‌تواند چگونگی این پیوند را تعیین و تعریف کند آن‌گونه که برای نظریهٔ معناشناسی نیز پذیرفتنی باشد (ریکور، ۱۹۷۵).

«دیدن مانند»، برقراری نوعی رابطه یا پیوند زبانی میان الف و ب است به‌نحوی که الف دست‌کم از برخی جهات مانند ب دیده شود. آنچه چنین دیدنی را ممکن می‌کند شهود یا حس‌آگاهی خیال‌بنیاد است (ریکور، ۱۹۷۵). شهود خیال‌بنیاد برسازندهٔ آن دیدگاه و بافتی است که استعاره براساس آن و در چارچوب آن نخست واقعیت را با جدا کردن واژه‌ها از معنای سرراست‌شان تعلیق می‌کند و سپس واژه‌ها را با گشودن سویهٔ خیالی معنا چندان سرشار از معنا می‌کند که در این افزایش معنا می‌توان معنای متناسبی را یافت که در آن الف مانند ب دیده شود (ریکور، ۱۹۷۵). برای مثال، به ابیات زیر توجه کنید:

تیره‌بختی با من سخنی می‌گوید،
وقتی همه‌جا هست خموش،
شب‌های مرا می‌جوید تا صدایش را برساند بَر گوش؛
به هر طرف تاب‌خوران در لای درختان
در کنار گوش من سرگشتهٔ آرامش، در میان بیشه‌زار،
آه‌کشان می‌گوید: «یک نفر دارد می‌سپارد جان»[3]. (سشه، ۱۹۱۳، ص. ۸۳)

1. Image
2. Voir comme
۳. «یک نفر (...) دارد می‌سپارد جان» از شعر «آی آدم‌ها» اثر نیما یوشیج اقتباس شده است.

شاعری که می‌گوید: «تیره‌بختی با من سخنی می‌گوید... شب‌های مرا می‌جوید تا صدایش را برساند بَر گوش... آه‌کشان می‌گوید...» می‌داند که تیره‌بختی، انسان نیست پس نه سخن می‌گوید نه چیزی را می‌جوید نه صدایی دارد و نه آه می‌کشد. اما شاعر، کاشف است. او در کنش شهودی خیال‌بنیاد خود درمی‌یابد که میان تیره‌بختی و انسان آن اندازه رابطه و مناسبت وجود دارد که در پرتو آشکار ساختن مناسبت‌های خیالی پنهان‌مانده میان آن‌ها بتوان یکی را با استفاده از ویژگی‌های دیگری توصیف کرد و به‌بیان دقیق‌تر، یکی را مانند دیگری دید (ریکور، ۱۹۷۵). بدین‌سان، شاعر در بازی زبانی شاعرانهٔ خود تیره‌بختی را مانند انسان می‌بیند و آن را با استفاده از ویژگی‌های انسان توصیف می‌کند و استعارهٔ «سخن گفتن» تیره‌بختی را در برابر واقعیت آشنای ما، یعنی «سخن نگفتن» تیره‌بختی قرار می‌دهد. شگفتی برآمده از این کشف شاعر با وجود تنش میان معنای استعاری و مجموعهٔ شناخت ما از واقعیت، میان واقعیت و خیال و نقش‌خیال پُل می‌زند و سبب موفقیت «دیدن مانند» می‌شود (ریکور، ۱۹۷۵).

۵. ۲. نظریهٔ میان‌کنش

ریکور معتقد است تعریف استعاره در نظریهٔ جای‌سپاری، تعریفی اسمی است و نه تعریفی واقعی. تعریف اسمی، تعریفی است که فقط به ما امکان می‌دهد چیزی را شناسایی کنیم. تعریف اسمی استعاره، یعنی تعریفی که ما براساس آن تنها می‌توانیم استعاره را از دیگر مجازها تمیز دهیم. اما تعریف واقعی، تعریفی است که چگونگی به‌وجود آمدن یا شکل‌گیری چیزی را آشکار می‌سازد (ریکور، ۱۹۷۵). تعریف استعاره در نظریهٔ میان‌کنش، تعریفی واقعی است. در همان حال، ریکور اعتقاد دارد نظریهٔ جای‌سپاری یا استعاره‌واژه را نمی‌توان نادیده گرفت یا حذف کرد:

زیرا واژه حامل اثربخشی معنای استعاری است. در واقع، واژه اساس معنای استعاری است. واژه همواره به‌منزلهٔ مرکز تلقی می‌شود حتی اگر نیازمند قالب جمله باشد و اگر تکیه‌گاهی برای اثربخشی معنای استعاری به‌حساب می‌آید به این دلیل

است که کارکرد آن در سخن، عینیت بخشیدن به... معنای استعاری است (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۸۸).

ریکور نظریهٔ میان‌کنش را در سطح استعاره‌گزاره مطرح می‌کند. او می‌نویسد زبان علمی با عقیدهٔ نادرست تک‌معنا بودن واژه‌ها در پی رسیدن به معنایی بی‌ابهام و تثبیت معنای واژه‌ها در کاربرد آن‌هاست. اما زبان شاعرانه نه‌تنها اعتقادی به تک‌معنا بودن و ایستایی معنای واژه‌ها ندارد، بلکه معتقد است معنا را در هر گزارهٔ شاعرانهٔ تازه‌ای باید از نو حدس زد و دریافت. معنای واژه در زبان شاعرانه وابسته به کنشی است که واژه‌های حاضر در یک گزاره بر یکدیگر اعمال می‌کنند (ریکور، ۱۹۷۵). نقش استعاره در این کنش گزاره‌ای چیست؟ استعاره همواره توجه ما را به واژه یا ترکیبی خاص جلب می‌کند که حضور و کنش‌اش در گزاره، کل گزاره را به گزاره‌ای استعاری تبدیل می‌کند. ریکور این واژه یا ترکیب خاص را «مرکز»[1] و واژه‌های دیگر را «قالب»[2] می‌نامد (ریکور، ۱۹۷۵).

حال، (...) چشمانم بالاست رو به سوی اختران،

اما آنجا نیز شمشیر کهنهٔ حکم ازلی هست آویزان. (سشه، ۱۹۱۳، ص. ۸۳)

در این ابیات، «حکم ازلی» به‌منزلهٔ «مرکز» در کنش با «شمشیر کهنه» و «آویزان بودن» به‌منزلهٔ «قالب»، گزارهٔ استعاری «شمشیر کهنهٔ حکم ازلی هست آویزان» را می‌آفریند. ریکور معتقد است استعاره بیش از آنکه بیانگر کنش‌ها و مناسبت‌های از پیش موجود باشد، آفرینندهٔ کنش‌ها و مناسبت‌های تازه است و از همین رو استعاره اندیشه‌بنیاد و کشف‌کننده است و دیدگاه ما را دربارهٔ حیات سامان می‌دهد (ریکور، ۱۹۷۵). در واقع، هر استعاره‌ای براساس یک اندیشه شکل می‌گیرد (خراسانی و غلام‌حسین‌زاده، ۱۳۹۷). از همین رو، ریکور استعاره را استعداد اندیشه می‌داند: «کاری که استعاره انجام می‌دهد تنها جابه‌جایی سادهٔ واژه‌ها نیست، بلکه مصاحبت میان اندیشه‌ها، یعنی داد و ستد میان بافت‌ها است. و اگر استعاره مهارت و استعداد

1. Foyer
2. Cadre

است، پس استعداد اندیشه است» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۱۰۵). ریکور نقش استعاره در کنش گزاره‌ای را با تعیین و تعریف مفاهیم چندمعنایی و ارجاع‌گری تشریح می‌کند.

۵. ۲. ۱. استعاره و چندمعنایی

ریکور معتقد است هر گزارهٔ شاعرانه‌ای دارای دو گونه معناست: معنای اصلی یا سرراست و معنای فرعی یا زیرمعنا. او می‌نویسد: «معنای اصلی معنایی است که گزاره با صراحت و روشنی آن را بیان می‌کند و معنای فرعی معنایی است که گزاره القاگر آن است» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۱۱۷). به‌بیان دیگر، معنای اصلی معنای آشکار گزاره و معنای فرعی معنای پنهان آن است. در گزاره‌های شاعرانه همواره میان معنای سرراست و زیرمعنا کنشی متقابل وجود دارد. ریکور معنای سرراست و زیرمعنا را محدود به گزاره نمی‌داند و معتقد است واژه نیز دارای معنای آشکار و پنهان است و «معنای آن را جز در گزاره‌ای واقعی یا محتمل نمی‌توان فهمید و شرح داد» (ریکور، ۱۹۷۵، ص. ۱۱۸). به اعتقاد ریکور در زبان علمی که باید سرراست و آشکار باشد مجموعهٔ واژه‌های همنشین زیرمعناهای نامناسب واژه‌ای مشخص را حذف می‌کنند. اما در زبان شاعرانه که زبانی استعاری است همهٔ زیرمعناهای ممکن واژه‌ها حضور دارند و آزادانه جولان می‌دهند. به‌بیان دیگر، شعر سخنی است چندمعنا و خوانندهٔ شعر مجبور به گزینش یک معنای خاص از میان مجموعهٔ معانی نیست. از این رو، در زبان استعاری همواره زیرمعناهای ناشناخته‌ای وجود دارند که منتظرند در دام واژه بیفتند و در بافتی خاص، معنایی تازه و یکتا بیافرینند (ریکور، ۱۹۷۵).

من در پی آوازه، به او گفتم بیا
بُگذار تا های‌وهوی شعر تو حیات محزون مرا انگیزد،
بُگذار تا پای ناپایای من
دست‌کم بر روی شن‌ها اثری جای گذارد، ز فنا بُگریزد. (سشه، ۱۹۱۳، ص. ۸٤)

شاعر در بیانی آشکار از های‌وهوی شعر و شهرت مدد می‌جوید تا دست‌کم برای مدتی کوتاه از ناماندگاری قطعی خود بگریزد. شعر در بیانی پنهان از مرگ‌اندیشی شاعر خبر می‌دهد و اینکه او می‌داند موجودی به‌سوی عدم یا نیستی است. ریکور

دربارهٔ پدیدهٔ چندمعنایی بر دو نکتهٔ مهم تأکید می‌کند: نخست اینکه استعاره تنها به آشکار کردن زیرمعنای بالقوهٔ پنهان بسنده نمی‌کند، بلکه با ایجاد کنش متقابل میان زیرمعنای آشکارشده و معنای سرراست، زیرمعنا را در گسترهٔ معنایی واژه تثبیت می‌کند؛ دوم اینکه واژه بی‌آنکه معناهای پذیرفتهٔ پیشین خود را از دست بدهد معنایی تازه به‌دست می‌آورد. این افزودن به معنا، از اساسی‌ترین توانایی‌های استعاره است که به‌زعم ریکور، برای درک آن بسیار ضروری و بیانگر ساختار باز، انعطاف‌پذیر و پویای واژه است و زبان را پذیرای نوآوری می‌کند (ریکور، ۱۹۷۵). استعاره برای آفرینش معنای تازه نیازی به هیچ‌یک از معناهای پذیرفتهٔ پیشین واژه ندارد، ولی آن‌ها را حذف نیز نمی‌کند. به اعتقاد ریکور، معنای تازه و افزوده‌شده است که موجب رستگاری معنای کل گزاره می‌شود (ریکور، ۱۹۷۵).

۵. ۲. ۲. استعاره و ارجاع‌گری

ریکور معنای جدید خلق‌شده را که حاصل کنش متقابل میان معنای سرراست و زیرمعنا در سطح استعاره‌گزاره است با پرسش از اثر ادبی پیوند می‌دهد و می‌گوید پرسش از اثر ادبی خودبه‌خود در ذهن خواننده برانگیخته می‌شود و مربوط به آن چیزی است که «ارجاع‌گری» نامیده می‌شود (ریکور، ۱۹۷۵). ریکور ارجاع‌گری را دارای دو سطح نایکسان می‌داند: ارجاع‌گری معنایی و ارجاع‌گری هرمنوتیکی. او معتقد است دامنهٔ ارجاع‌گری در سطح هرمنوتیکی افزایش پیدا می‌کند، زیرا در ارجاع‌گری معنایی که «جمله» را مرز هستی خویش قلمداد می‌کند تنها مسئلهٔ هستی سخن در «جمله» مطرح است، اما در ارجاع‌گری هرمنوتیکی مسئلهٔ هستی سخن در «اثر»[1] به میان می‌آید. هنگامی که موضوع «اثر» در میان است ما تنها به معنا بسنده نمی‌کنیم، بلکه به وجود ارجاع در سخن، یعنی حرکت سخن از درون زبان به‌سوی بیرون آن معتقدیم (ریکور، ۱۹۷۵).

1. Œuvre

آنچه نزد ریکور در اولویت قرار دارد تولید سخن به‌مثابهٔ «اثر» است. اثر، هستی پیچیده‌ای است که از واحد سخن، یعنی جمله فراتر می‌رود (ریکور، ۱۹۷۵) و در سازوکاری بی‌همتا فردیتی یکتا پدید می‌آورد. یک اثر سه مقولهٔ خاص را وارد حوزهٔ سخن می‌کند: پیکربندی؛ گونه‌های ادبی؛ سبک. در این میان، ریکور فعلیت بخشیدن به سخن در سبکی یکتا را برجسته می‌کند و آن را مستلزم بازنگری اصل ارجاع‌گری و مبتنی بر دو مرحله می‌داند. او در بازنگری مرحلهٔ نخست مسئلهٔ گذار از ساخت اثر (معنای اثر) به جهان اثر (دلالت اثر) را مطرح می‌کند و جست‌وجوی جهانی را که پیش‌روی اثر گسترده شده است و اثر به آن ارجاع می‌دهد در برابر جست‌وجوی معنای پنهان موجود در پس اثر که اغلب ناممکن و گمراه‌کننده است قرار می‌دهد؛ و در مرحلهٔ دوم، این اصل کلی که هر معنایی به مرجعی مشخص ارجاع می‌دهد را رها می‌کند و می‌گوید اثر ادبی و، به‌ویژه شعر به واسطهٔ ساخت خاص خود، یعنی حضور همهٔ زیرمعناهای ممکن واژه‌ها و کنش آن‌ها با دیگر عناصر گزاره، جهانی را می‌آفریند که ارجاع سخن در آن به حالت تعلیق درمی‌آید (ریکور، ۱۹۷۵).

البته آنچه در شعر با آن روبه‌رو هستیم سرکوب کارکرد ارجاعی سخن نیست، بلکه دگرگون کردن عمیق آن از راه بازی ابهام است. به‌بیان دیگر، راهبرد زبان شاعرانه ساختن و پرداختن مرجعی معلق و معنایی است که تا حد امکان واقعیت را متزلزل و ابهام‌آلود کند (ریکور، ۱۹۷۵). شعر در پی آفرینش جهانی نو و واقعیتی تازه بر بنیاد خیال و احساس است. از این رو، زبان شاعرانه مجال می‌یابد خود را از بند ارجاع مستقیم زبان روزمره آزاد کند و ساختن و پرداختن مرجع معلق و معنای ابهام‌آلود استعاری را هدف اصلی خود قرار دهد. قصد ریکور از طرح مرجع معلق، قرار دادن سخن ابهام‌آلود استعاری در برابر سخن شفاف است. سخن شفاف سخنی است که معنا را به‌وضوح در معرض دیدار ما قرار می‌دهد آن‌گونه که خود سخن در این آشکارگی معنا ناپدید می‌شود. اما استعاره با تار و ابهام‌آلود کردن معنا، سخن را آشکار می‌کند و اجازه نمی‌دهد، دست‌کم در وهلهٔ نخست، چیزی جز خود سخن

دیده شود. در واقع، آرایه‌های سخن مانع از آن می‌شوند که سخن مانند اندیشه ناپیدا شود (ریکور، ۱۹۷۵؛ ریکور، ۱۹۷۲).

ای تیره‌بختی! آه! کدامین روز نیک
جنون‌ات را فرو خواهد شکست؟
کدامین دست نیرومند یاری‌ده
تو را از قلب من خواهد گسست،
و در این شعله‌ور آتشکدهٔ سوزنده
با افتخار و بی‌هراس،
فرو خواهد رفت،
تا روح مرا از دل آتش برهاند با زور
وَز خطر سازد به دور؟ (سشه، ۱۹۱۳، ص. ۸٤)

شاعر در این ابیات دربارهٔ چه چیزی سخن می‌گوید؟ «تیره‌بختی». تیره‌بختی به چه معناست؟ آیا می‌توان گفت تیره‌بختی مرجعی برون‌زبانی است که برای هر کسی در هر موقعیت زمانی و مکانی دلالتی واحد دارد؟ آیا چنین نیست که هر کسی تیره‌بختی را به‌نحوی خاص معنا یا تجربه می‌کند؟ پرسش از معنای تیره‌بختی، از جمله پرسش‌هایی است که «به‌ذات شاعرانه‌اند» و مبهم، یعنی یا پاسخ ندارند یا پاسخ‌های بی‌شمار دارند که برای هر کسی در هر روزگاری یکی از آن‌ها اعتبار دارد (آشوری، ۱۳۹۲) و وینی نیز با گشوده نگه‌داشتن پرسش از معنای تیره‌بختی و فرونکاستن آن به معنایی سرراست اجازه می‌دهد هر کس دلالت خود را از آن برگیرد تا تیره‌بختی در هر تجربهٔ تازه از نو معنادار شود (آشوری، ۱۳۹۲). اما صرف نظر از اینکه تیره‌بختی به چه معناست، آنچه توجه خواننده را در وهلهٔ نخست به خود جلب می‌کند جلوه و گیرایی سخن استعاری است نه معنا. گزاره‌های استعاری «کدامین روز نیک جنون‌ات را فروخواهد شکست»؛ «کدامین دست نیرومند یاری‌ده تو را از قلب من خواهد گسست»؛ «شعله‌ور آتشکدهٔ سوزنده» و «روح مرا از دل آتش برهاند» اجازه نمی‌دهند معنا بر صورت غلبه کند و آن را بپوشاند.

٦. بحث و نتیجه‌گیری

ریکور معتقد است زبان شاعرانه زبانی غیرارجاعی است. غیرارجاعی بودن زبان شاعرانه «معنا» را از بند سخن گفتن سرراست دربارهٔ واقعیت‌های جهان آزاد می‌کند و به آن توان گسترش یافتن در «خیال‌آفریدها» را می‌دهد و این یعنی «معنا» در زبان شاعرانه شمایلی یا آفریدهٔ خیال است. شمایل‌گونگی معنا در زبان شاعرانه حاصل «خنثی کردن» واقعیت و پَروبال دادن به خیال است. به بیان دیگر، خیال واقعیت را «تعلیق» می‌کند نه اینکه آن را حذف کند. ریکور اعتقاد دارد دقیقاً در همین‌جاست که استعاره با شمایل‌گونگی معنا پیوند می‌یابد. چگونه؟ استعاره واقعیت طبیعی آشنا در نظام از پیش موجود زبان را با جدا کردن واژه‌ها از معنای سرراست‌شان در کاربرد روزمره «تعلیق» می‌کند و سپس کاربرد واژه‌ها را با گشودن سویهٔ خیالی معنا چندان گسترش می‌دهد که بیان واقعیت شاعرانه ممکن شود. بنابراین، به باور ریکور آنچه در شعر با آن روبه‌رو هستیم دگرگونی عمیق کارکرد ارجاعی سخن از راه ابهام‌آلود کردن واقعیت‌های جهان پیرامون است.

ریکور معتقد است معنای واژه در زبان شاعرانه وابسته به کنش واژه‌های حاضر در یک گزاره است. نقش استعاره در این کنش گزاره‌ای چیست؟ استعاره همواره توجه ما را به واژه یا ترکیبی خاص جلب می‌کند که حضور و کنشش در گزاره، کل گزاره را به گزاره‌ای استعاری بدل می‌کند. ریکور این واژه یا ترکیب خاص را «مرکز» و واژه‌های دیگر را «قالب» می‌نامد. ریکور معتقد است واژه اساس معنای استعاری است. استعاره برای گزینش یک واژه، نظم از پیش تعیین‌شدهٔ واژگانی را برهم می‌زند، از راه اسنادی ناآشنا از قانون زبان سرپیچی می‌کند و با مقایسه‌گری ایده‌های نایکسان نه‌تنها مناسبات معنایی پنهان میان آن‌ها را آشکار می‌کند، بلکه خالق مناسبات معنایی جدید میان آن‌هاست. در شعر همهٔ زیرمعناهای ممکن واژه‌ها حضور دارند. از این رو، شعر سخنی است چندمعنا و خوانندهٔ شعر مجبور به گزینش یک معنای خاص از میان مجموعهٔ معانی نیست. به باور ریکور معنا را در هر گزارهٔ شاعرانهٔ تازه‌ای باید از نو حدس زد و دریافت.

کتابنامه

احمدی، ب. (۱۳۹۵). *ساختار و تأویل متن*. تهران: مرکز.

ایزوتسو، ت. (۱۳۷٤). *خدا و انسان در قرآن: معنی‌شناسی جهانبینی قرآنی*. ترجمهٔ احمد آرام. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

آشوری، د. (۱۳۹۲). *شعر و اندیشه*. تهران: مرکز.

بابک معین، م. (۱۳۹۱). استعاره و پیرنگ در اندیشهٔ پل ریکور. *نقد ادبی*، *۵*(۲۰)، ۷-۲٦.

بارت، ر. (۱۳۹۵). *نقد و حقیقت*. ترجمهٔ شیرین‌دخت دقیقیان. تهران: مرکز.

پارساخانقاه، م. (۱۳۹٦). استعاره و فلسفه نزد دریدا و ریکور. *حکمت و فلسفه*، *۱۳*(٤۹)، ۷-۲۲.

پناه‌بر، ا.، حسابی، ا.، و پیرنجم‌الدین، ح. (۱۳۹۵). تعادل زیبایی‌شناختی در ترجمهٔ رباعیات خیام با استفاده از نظریات زیبایی‌شناسی دریافت و استعاره شناختی. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤۹*(۱)، ۱۹-٤۰.

ترابی‌مقدم، م.، و خلیفه‌لو، ف. (۱۳۹٦). محدودیت‌های شناختی موجود در آرایهٔ استعاره. *پژوهشنامهٔ ادب غنایی*، *۱۵*(۲۹)، ۳۱-٤۸.

حسنی، ح. (۱۳۹۳). *عوامل فهم متن در دانش هرمنوتیک و علم اصول استنباط از دیدگاه پل ریکور و محقق اصفهانی*. تهران: هرمس.

حسین‌پناهی، ف.، و شیخ‌احمدی، ا. (۱۳۹٦). زبان، استعاره، حقیقت (بررسی نقش استعاره در تکوین پساساختارگرایی: با تکیه بر آرای دریدا). *فنون ادبی*، *۲*(۱۹)، ۱۰۳-۱۱۸.

خراسانی، ف.، و غلام‌حسین‌زاده، غ. (۱۳۹۷). استعاره مفهومی: نقطه‌تلاقی تفکر و بلاغت در قصاید ناصر خسرو. *فنون ادبی*، *۵*(۲۲)، ۷۱-۸٤.

داوری‌اردکانی، ر.، نیلی‌پور، ر.، قائمی‌نیا، ع.، جیان جاج، آ.، و یارمحمدی، ل. (۱۳۹۳). *زبان استعاری و استعاره‌های مفهومی*. تهران: هرمس.

ریکور، پ. (۱۳۹٤). *استعاره و پارادایم‌های ترجمه*. ترجمهٔ مهرداد پارسا، مهدی پارسا، فائزه جعفریان و حسام دهقانی. تهران: شَوَند.

ریکور، پ. (۱۳۹٤). *زندگی در دنیای متن شش گفت‌وگو، یک بحث*. ترجمهٔ بابک احمدی. تهران: مرکز.

ریکور، پ. (۱۳۹۵). *ایدئولوژی، اخلاق، سیاست*. ترجمهٔ مجید اخگر. تهران: چشمه.

ریکور، پ. (۱۳۹۷). *زمان و حکایت*. ترجمهٔ مهشید نونهالی. ج. ۳. تهران: نی.

ریکور، پ.، و نقوی، ح. (۱۳۸٦). استعاره و ایجاد معانی جدید در زبان. ترجمهٔ حسین نقوی. *معرفت*، *۱٦*(۱۲۰)، ۸۱– ۹٤.

سلطانی، ب.، رضی، ا.، و نیکویی، ع. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی کاربرد استعاره در فرایند نظریه‌پردازی فرمالیسم مکانیکی. *نقد ادبی*، *۱۱*(٤۲)، ۱۲۳–۱٤۷.

شهری، ب. (۱۳۹۱). پیوندهای میان استعاره و ایدئولوژی. *نقد ادبی*، *۵*(۱۹)، ۵۹–۷٦.

صفوی، ک. (۱۳۹۰). *از زبان‌شناسی به ادبیات*. جلد دوم. تهران: سوره مهر.

صفوی، ک. (۱۳۹٦ الف). *استعاره*. تهران: علمی.

صفوی، ک. (۱۳۹٦ ب). *تعبیر متن*. تهران: علمی.

عباسی، ع. (۱۳۹۳). پژوهشی بر چگونگی زایش معنا از خلال ساختار روایی در *بیگانه* اثر آلبر کامو. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤۷*(۳)، ۲۵–۳۹.

عباسی، ع.، و رضایی، س. (۱۳۹۲). پژوهش تطبیقی بر ترجمه‌پذیری یا ترجمه‌ناپذیری چندمعنایی استعاره در ترجمهٔ سرخ و سیاه استاندل. *مطالعات زبان و ترجمه*، *٤٦*(٤)، ۱۰۳–۱۲۰.

کردبچه، ل.، آقاحسینی، ح.، و هاشمی، م. (۱۳۹٦). کاربرد صفت در شعر معاصر. *فنون ادبی*، ۲(۱۹)، ۱–۱٦.

کوچش، ز. (۱۳۹٦). *استعاره مقدمه‌ای کاربردی*. ترجمهٔ جهانشاه میرزابیگی. تهران: آگاه.

کوچش، ز. (۱۳۹٦). *استعاره‌ها از کجا می‌آیند؟ شناخت بافت در استعاره*. ترجمهٔ جهانشاه میرزابیگی. تهران: آگاه.

گیررتس، د. (۱۳۹۵). *نظریهٔ معنی‌شناسی واژگانی*. ترجمهٔ کورش صفوی. تهران: علمی.

لیکاف، ج.، و جانسون، م. (۱۳۹۵). *استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم*. ترجمهٔ هاجر آقا ابراهیمی. تهران: علمی.

مجتهد شبستری، م. (۱۳۷۵). *هرمنوتیک، کتاب و سنت*. تهران: طرح نو.

ملکشاهی، م.، و خزاعی‌فرید، ع. (۱۳۹٦). رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها. *مطالعات زبان و ترجمه*، *۵۰*(٤)، ۱–۲٤.

نیچه، ف.، هیدگر، م.، گادامر، ه.، ریکور، پ.، واتیمو، ج.، فوکو، م.، اکو، ا.، درایفوس، ه.، هُوی، د.، و میولهال، ا. (۱۳۷۷). *هرمنوتیک مدرن: گزینهٔ جستارها*. ترجمهٔ بابک احمدی، مهران مهاجر و محمد نبوی. تهران: مرکز.

واینسهایمر، ج. (۱۳۸۱). *هرمنوتیک فلسفی و نظریهٔ ادبی*. ترجمهٔ مسعود علیا. تهران: ققنوس.

ولیدی، ش.، و سهیل، ک. (۱۳۸۹). وابستگی متقابل قدرت و استعاره: رویکردی فوکویی–دریدایی. *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۳(۵)، ۱۰۹–۱۲۷.

هاوکس، ت. (۱۳۹۵). *استعاره*. ترجمهٔ فرزانه طاهری. تهران: مرکز.

هوی، د. (۱۳۸۵). *حلقهٔ انتقادی: ادبیات، تاریخ و هرمنوتیک فلسفی*. تهران: روشنگران و مطالعات زنان.

Bouchard, G. (1980). Sémiologie, sémantique et herméneutique selon Paul Ricoeur. *Laval Théologique et Philosophique*, *36*(3), 255-284.

Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*, essais d'herméneutique. Paris, France : Seuil.

Ricoeur, P. (1972). La métaphore et le problème central de l'herméneutique. *Revue Philosophique de Louvain*, *70*(5), 93-112.

Ricoeur, P. (1975). *La Métaphore Vive*. Paris, France : Seuil.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte* à *l'action, essais d'herméneutique II.* Paris, France : Seuil.

Ridky, J. (2017). Études Ricoeuriennes, temps et récit : Un défi pour l'écriture de l'histoire. *The ULS jornal of University Library System*, *8*(1), 54-66.

Séché, L. (1913). *Alfred de Vigny, œuvres complètes, poésies*. Paris, France : La Renaissance Du Livre.

دربارهٔ نویسندگان

ساقی فرهمندپور دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز است. حوزهٔ پژوهشی مورد علاقهٔ ایشان شعر و تفسیر است.

محمد زیار استادیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز است و حوزهٔ پژوهشی مورد علاقهٔ ایشان نقد ادبی و ادبیات تطبیقی است.

Metaphor and the Creation of Meaning in Poetic Discourse: A Review of Paul Ricoeur's Views in *The Living Metaphor* Based on the Misfortune by Alfred de Vigny

Saghi Farahmandpour [1]
French Language Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Mohammad Ziar
French Language Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received: 11 December 2019 ***Accepted: 7 May 2020***

Abstract

Paul Ricoeur's *The Living Metaphor* is a fundamental book on metaphors. Ricoeur believes that metaphors occur, especially in the unique character of poetic language. Therefore, the main question of the present article is how, from Ricoeur's point of view, metaphors create meaning in poetic discourse. The hypothesis of this article is that in order to answer this question, the three categories of comparison, iconicity of meaning, and poetic imagery as substitution theory and the two categories of polysemy and reference as the interaction theory must be defined. Accordingly, the main purpose of this study is the exposition of the two theories of substitution and interaction based on the *Misfortune* by Alfred de Vigny. The exposition of these two theories shows that meaning in poetic language is iconic. Iconicity of meaning in poetic language is the result of neutralization of reality and provoking imagination, indicating that imagination suspends reality. Here the metaphor unites with the icon; in other words, the metaphor separates the words from their straightforward meaning in everyday use, and then expands the use of words by opening up the imaginary aspect of meaning so that the expression of poetic reality becomes possible. In this poem, the words' reference is suspended because of the presence of all the possible implicit meanings. The metaphor, by comparing different ideas, not only reveals the hidden semantic relations between them, but also creates new relationships. The driving force behind this creation of meaning is replication. This unifying process is based on a sudden intuition that manipulates the previous configuration of language and creates a new structure.

Keywords: Metaphor, Meaning Creation, Substitution Theory, Interaction Theory, Ricoeur

1. Corresponding Author. Email: saghi_farahmand@yahoo.com

Psychological Analysis of Heroine's Identity Crisis in Patriarchal Culture through the Study of *Fear and Trembling* by Amélie Nothomb

Zahra Saadat Nedjad
French Language and Literature Department, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Negar Mazari [1]
French Language and Literature Department, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Mohammad Reza Farsian
French Language and Literature Department, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 12 January 2019 Accepted: 22 July 2019

Abstract

The image of women in literature has always been under the impact of their status in the society's cultural outlook. Not only does the environment play a great role in the formation of female identity but also it paves the way for its development in society or prevents it; due to the changes in environment and life patterns, migration can also pave the way for identity changes. *Fear and Trembling* depicts the migration of a Belgian girl to Japan. The conflict between western and eastern values causes identity conflicts in the heroine. Amélie Nothomb, the Belgian writer, has consciously addressed this identity crisis in the novel's heroine. The current research examines Amélie's internal conflicts and her mental functions from a psychological perspective with an analytic approach and a focus on Karen Horney's theories. Horney takes individuals' internal conflicts into consideration and classifies humans' defense mechanisms against society into three different categories: compliance, aggression, and detachment. Amelie's identity crisis in a patriarchal society is perceivable through a psychological analysis. The current research aims to study the heroine's defense mechanisms against adverse social conditions arising from a patriarchal society by examining the effects of other individuals' social behavior and the environment on her personality.

Keywords: Social Behavior, Women's Identity Crisis, Nothomb, Gender, Migration

1. Corresponding Author. Email: Negarmazari@um.ac.ir

The Effect of Target-Language Metalinguistic Awareness on the Quality and Textual Features of Translation from English to Persian: *Persian Writing* and *The Structure of Persian Language* in Focus

Ali Fazel
Department of English Language, The University of Isfahan, Isfahan, Iran

Dariush Nejadansari [1]
Department of English Language, The University of Isfahan, Isfahan, Iran

Azizollah Dabaghi
Department of English Language, The University of Isfahan, Isfahan, Iran

Received: 26 December 2019 Accepted: 30 April 2020

Abstract

From among the necessary competencies for translators is an awareness of the source and target languages. For this purpose, some courses, including *The Structure of Persian Language* and *Persian Writing* are included in the Iranian B.A. program of English Translation. In the current study, the researchers investigated the effect of these two courses on the quality and textual features, including accuracy and complexity, of Persian translations from English. The sampling was purposive and the type of research was ex-post facto. Four groups were selected: one group (*N*=19) had passed *The Structure of Persian Language*, one group (*N*=15) had passed *Persian Writing*, one group (*N*=41) had passed both, and one group (*N=20)* had passed none of the courses. After the administration of a placement test, a text was given to the four groups of participants to translate. The quality of translation and measures of accuracy and complexity were examined in the Persian translation texts to see if there were any significant differences among the four groups. The results indicated that the quality of translation was not significantly different among the four groups. In accuracy measures, the group which had passed none of the above courses showed a significantly lower performance on *correct verb forms* as compared to the three other groups, but there were no significant differences between the four groups in terms of the other measures. Based on the results, it seems that these two courses are taught with the aim of increasing the linguistic knowledge of the students and not increasing their strategic sub-competence and, in general, had no significant effect on the translation of the participants.

Keywords: Quality of Translation, Textual Features, Accuracy, Complexity, Persian Writing, The Structure of Persian Language

1. Corresponding Author. Email: d.nejadansari@fgn.ui.ac.ir

Ideological Manipulation: A Study of the Movies Dubbed from English into Persian in the Post-Revolution Era

Salimeh Salamati
Department of English Translation Studies, Islamic Azad University, Qazvin, Iran

Parina Ghomi [1]
Department of English Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 4 November 2019 ***Accepted: 30 April 2020***

Abstract

Any translated content, especially audiovisual translation, is often manipulated by the dominant ideology of the target society. The present study adopts a descriptive quantitative method to examine the ideological aspects of these manipulations in the dubbed movies broadcasted from the Islamic Republic of Iran Broadcasting (IRIB) in three decades after the Islamic Revolution in Iran. In this study, the text-internal and text-external manipulations were examined in nine historical and adventure movies in the periods of 1997-2005, 2005-2013, and 2013-2018. It was also attempted to identify the reasons behind these manipulations in terms of the governments' policies and dominant values. Since audiovisual translation involves nonverbal elements such as image, sound, and music distinguishing it from written texts, the researchers attempted to adapt Dukāte's model of manipulation according to the specific features of audiovisual translation. To this end, each manipulation classification was divided into two subcategories of verbally-induced and nonverbally-induced manipulations. After a comprehensive analysis of the movies along with their dubbed versions, five manipulation strategies, including addition, deletion, substitution, attenuation, and accentuation were identified. The results showed that in the period of 2005-2013, the volume of the manipulations in the conservative government outweighs that of the reformist government. The dominant strategy used in the conservative government was substitution and deletion while it was attenuation in the reformist government. Furthermore, nonverbally-induced manipulations were significantly more than verbally-induced ones in the dubbed movies.

Keywords: Ideological Manipulation, Nonverbal Manipulation, Verbal Manipulation, Dubbing, IRIB

1. Corresponding Author. Email: parina.ghomi@gmail.com

The Disorders of Verbal Communication in the Dramatic Works of *Nathalie Sarraute*

Mahdi Afkhami Nia
Department of French Language and Literature, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Allahshokr Assadollahi
Department of French Language and Literature, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Naimeh Karimlou [1]
Department of French Language and Literature, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Received: 19 February 2020 ***Accepted: 31 May 2020***

Abstract

Nathalie Sarraute is one of the pioneers of the new novel in France. In all of Sarraute's works, there is a kind of linguistic disorder and confusion, rooted in indescribable feelings. This feeling is the equivalent of a phenomenon called tropism. Sarraute borrowed the term from biology and defined it as indefinable movements, which slide very rapidly to the limits of our consciousness. They are at the origin of our gestures, of our words, and of the feelings we manifest, we believe to experience. For Sarraute, language, besides the outer part—the apparent part of the message— has an inner part that has not yet reached the stage of message production. This interior part corresponds to the uncertain movements to which Sarraute refers in the definition of tropism. The verbal disturbances in Sarraute's text are due to the existence of the same outlaw and uncontrollable inner language, which is much more powerful than conventional and external language. In fact, surrendering to outer and conventional language guides the desire to be social and communicable to others, but the problem of the characters exists in their inability to transfer feelings perfectly in the form of normal and external language. Their inner language is so powerful that it affects the outer language and disturbs it. In this article, we examine briefly a number of communication problems caused by the tension of the inner language in the words of the characters.

Keywords: Nathalie Sarraute, Disorders, Tropism, Verbal Communication, Internal Language, External Language

1. Corresponding Author. Email: n.karimlou@tabrizu.ac.ir

Investigating EFL Teachers' Viewpoints on Unintended Learning (Hidden Curriculum) at English Language Institutes

Zeinab Sazegar
Department of English, Torbat-e-Heydarieh Branch, Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarieh, Iran

Hamid Ashraf [1]
Department of English, Torbat-e-Heydarieh Branch, Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarieh, Iran

Khalil Motallebzadeh
Department of English, Torbat-e-Heydarieh Branch, Islamic Azad University, Torbat-e-Heydarieh, Iran

Received: 29 February 2020 Accepted: 14 May 2020

Abstract

Hidden curriculum plays a special role in the educational process, which even implies the explicit objectives of the curriculum. In this regard, the present study aimed at investigating EFL teachers' viewpoints on the unintended learning (hidden curriculum) at English language institutes. The sample of the study included 164 EFL teachers who had taught at the intermediate and advanced levels at English language institutes in 19 cities of Iran, such as Tehran, Mashhad, Kerman, and Esfahan in 2017-2018 selected based on the simple random sampling method. A researcher-made questionnaire with 40 items was developed based on a five-point Likert scale with three main subconstructs: the social atmosphere, the organizational structure, and the interaction between teachers and learners. The reliability of the questionnaire was calculated using Cronbach's alpha coefficient (0.87), the content validity of the questionnaire was determined by the experts in the field of curriculum studies, and the construct validity of the instrument was evaluated using the Rasch model. According to the findings of the research, from EFL teachers' viewpoints the social atmosphere, the organizational structure of English language teaching institutes, and the interactions between teacher and learners in the classroom environment can significantly and largely result in unintended learning in learners. In addition, from EFL teachers' perspective the greatest unintended learning for learners comes from the interactions between teacher and learners, the organizational structure of institutes, and the social atmosphere, respectively.

Keywords: Unintended Learning, Hidden Curriculum, EFL Teachers, Social Atmosphere, Organizational Structure, Teachers and Learners Interaction

1. Corresponing Author. Email: h.ashraf@iautorbat.ac.ir

Introducing the "Brainling" Model and Examining its Role in Effective Communication: A Moving Beyond Communicative Competence

Reza Pishghadam
Department of English and Department of Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Shima Ebrahimi [1]
Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 25 December 2019 ***Accepted: 1 September 2020***

Abstract

Effective communication can be considered as a social process reflected in lexical chains. In fact, speaking can be considered as a communicative mediator which hinges on the speaker's linguistic competence, but if the aim of a given dialogue is to have a more effective communication, one should move beyond the speaker's subliminal intentions. The present study, therefore, tries to examine the influence of "postlocution" as a level beyond communicative competence, and attempts to introduce "brainling" based on brain structures. This model considers language as a tool for behavioral changes and developments, and offers the four concepts of cogling (cognition in language), emoling (emotions in language), cultuling (culture in language), and sensoling (senses in language). The proposed model can be used to portray a different and more comprehensive picture of brain's macro functions, which is useful for a better and more effective communication. From this perspective, in addition to paying attention to self-oriented language, a dialogue should take other-oriented language into consideration, and individuals should attend to both communicative competence and linguo-therapeutic competence (language for a better life).

Keywords: Communicative Competence, Linguo-Therapeutic Competence, Brainling, Cogling, Emoling, Cultuling, Sensoling

1. Corresponding Author. Email: shimaebrahimi@um.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Introducing the "Brainling" Model and Examining its Role in Effective Communication: A Moving Beyond Communicative Competence 1
Reza Pishghadam
Shima Ebrahimi

Investigating EFL Teachers' Viewpoints on Unintended Learning (Hidden Curriculum) at English Language Institutes 2
Zeinab Sazegar
Hamid Ashraf
Khalil Motallebzadeh

The Disorders of Verbal Communication in the Dramatic Works of Nathalie Sarraute 3
Mahdi Afkhami Nia
Allahshokr Assadollahi
Naimeh Karimlou

Ideological Manipulation: A Study of the Movies Dubbed from English into Persian in the Post-Revolution Era 4
Salimeh Salamati
Parina Ghomi

The Effect of Target-Language Metalinguistic Awareness on the Quality and Textual Features of Translation from English to Persian: Persian Writing and The Structure of Persian Language in Focus 5
Ali Fazel
Dariush Nejadansari
Azizollah Dabaghi

Psychological Analysis of Heroine's Identity Crisis in Patriarchal Culture through the Study of Fear and Trembling by Amélie Nothomb 6
Zahra Saadat Nedjad
Negar Mazari
Mohammad Reza Farsian

Metaphor and the Creation of Meaning in Poetic Discourse: A Review of Paul Ricoeur's Views in The Living Metaphor Based on the Misfortune by Alfred de Vigny 7
Saghi Farahmandpour
Mohammad Ziar

ABSTRACTS

In the Name of Allah

Journal of Language and Translation Studies

A Quarterly Refereed Journal

Volume 53, Issue 3 (Fall 2020)

License Holder:
Ferdowsi University of Mashhad

General Director:
Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:
Dr. Reza Pishghadam

Executive Manager:
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. 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
Profesasor 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

دانشگاه فردوسی مشهد

The Journal of
Language and Translation Studies

Introducing the "Brainling" Model and Examining its Role in Effective Communication: A Moving Beyond Communicative Competence.....1
Reza Pishghadam - Shima Ebrahimi

Investigating EFL Teachers' Viewpoints on Unintended Learning (Hidden Curriculum) at English Language Institutes.....2
Zeinab Sazegar - Hamid Ashraf - Khalil Motallebzadeh

The Disorders of Verbal Communication in the Dramatic Works of Nathalie Sarraute.....3
Mahdi Afkhami Nia - Allahshokr Assadollahi - Naimeh Karimlou

Ideological Manipulation: A Study of the Movies Dubbed from English into Persian in the Post-Revolution Era.....4
Salimeh Salamati - Parina Ghomi

The Effect of Target-Language Metalinguistic Awareness on the Quality and Textual Features of Translation from English to Persian: Persian Writing and The Structure of Persian Language in Focus.....5
Ali Fazel - Dariush Nejadansari - Azizollah Dabaghi

Psychological Analysis of Heroine's Identity Crisis in Patriarchal Culture through the Study of Fear and Trembling by Amélie Nothomb.....6
Zahra Saadat Nedjad - Negar Mazari - Mohammad Reza Farsian

Metaphor and the Creation of Meaning in Poetic Discourse: A Review of Paul Ricoeur's Views in The Living Metaphor Based on the Misfortune by Alfred de Vigny.....7
Saghi Farahmandpour - Mohammad Ziar

p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878

Volume 53, Issue 3 (Fall 2020)