

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

بررسی تأثیر نهادهای قدرت بر ترجمه و تألیف آثار کودک و نوجوان ایران: مطالعه موردی آثار برگزیده دوره ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷..... ۱

نادیا غضنفری مقدم - محمدرضا هاشمی - محمودرضا قربان صباغ

رابطه هوش های چندگانه و هیجانی با کیفیت ترجمه با در نظر گرفتن نقش واسطه ای جنسیت دانشجویان دانشگاه های تبریز..... ۲۳

بهلول سلمانی - مریم نصیری

بررسی «من وجودی» در داستان سفر به انتهای شب با تکیه بر نظریه «ژرژ پوله»..... ۵۷

مهسا پاکدل - فرانک اشرفی - فاطمه خان محمدی

نمود عادتواره مترجم در سبک ترجمه: مورد پژوهی سبک ترجمه صالح حسینی..... ۸۱

مهرنوش فخارزاده - احمد دباغزاده

تلاقی نمادها و مفاهیم دریدایی در رمان هرگز رهایم مکن..... ۱۰۷

زهرا خزاعی راوری

بررسی تجارب و روش استفاده معلمان از زبان اول در کلاس های آموزش زبان انگلیسی..... ۱۲۷

مصطفی مرادی مقدم - قریه معزی پور

تکنیک دلفی فازی در تأیید الگوی ارزیابی داستان های حاوی دوراهی اخلاقی بر اساس سنجه های عاطفی..... ۱۵۷

ویدا دهناد - آذر حسینی - بهزاد قنسولی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و چهارم، شماره اول، بهار ۱۴۰۰

دوره پنجاه و چهارم، شماره اول (بهار ۱۴۰۰)

شاپا چاپی: ۵۲۰۲ - ۲۲۲۸

شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸ - ۲۳۸۳



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)	دکتر شهرزاد سیف (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه لاول، کانادا)
دکتر علیرضا انوشیروانی (استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شیراز، ایران)	دکتر محمدرضا فارسیان (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)
دکتر مونا بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)	دکتر سعید کتابی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، ایران)
دکتر رضا پیش قدم (استاد روان شناسی اجتماعی آموزش زبان، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	دکتر ادوین گنتزلر (استاد ادبیات تطبیقی، دانشگاه ماساچوست امهرست، آمریکا)
دکتر علیرضا جلیلی فر (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)	دکتر حسین نساجی (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه ویکتوریا، کانادا)
دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	
دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مکزیکواری، استرالیا)	

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

حروف نگاری و صفحه آرایی: اللهه تجویدی

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

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

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

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و چهارم، شماره اول

بهار ۱۴۰۰

(تاریخ انتشار این شماره: زمستان ۱۳۹۹)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۲۲-۱	نادیا غضنفری مقدم محمدرضا هاشمی محمودرضا قربان صباغ	بررسی تأثیر نهادهای قدرت بر ترجمه و تألیف آثار کودک و نوجوان ایران: مطالعه موردی آثار برگزیده دوره ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷
۵۵-۲۳	دکتر بهلول سلمانی مریم نصیری	رابطه هوش های چندگانه و هیجانی با کیفیت ترجمه با در نظر گرفتن نقش واسطه ای جنسیت دانشجویان دانشگاه های تبریز
۸۰-۵۷	مهسا پاکدل فرانک اشرفی فاطمه خان محمدی	بررسی «من وجودی» در داستان سفر به انتهای شب با تکیه بر نظریه «ژرژ پوله»
۱۰۶-۸۱	مهرنوش فخارزاده احمد دباغزاده	نمود عادتواره مترجم در سبک ترجمه: مورد پژوهی سبک ترجمه صالح حسینی
۱۲۶-۱۰۷	زهرا خزاعی راوری	تلاقی نمادها و مفاهیم دریدایی در رمان هرگز رهايم مکن
۱۵۶-۱۲۷	مصطفی مرادی مقدم فرهاد معزی پور	بررسی تجارب و روش استفاده معلمان از زبان اول در کلاس های آموزش زبان انگلیسی
۱۸۴-۱۵۷	ویدا دهناد آذر حسینی بهزاد قنسولی	تکنیک دلفی فازی در تأیید الگوی ارزیابی داستان های حاوی دوراهی اخلاقی بر اساس سنجه های عاطفی

بررسی تأثیر نهادهای قدرت بر ترجمه و تألیف آثار کودک و نوجوان ایران: مطالعه موردی آثار برگزیده دوره ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷

نادیا غضنفری مقدم* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمدرضا هاشمی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمودرضا قربان صباغ (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

نهادهای قدرت در هر جامعه‌ای همواره در صدد کنترل و هدایت نظام ادبی کشور خویش بوده‌اند و ایران نیز از این قاعده مستثنا نیست. به لطف ترجمه‌های بسیاری که از آثار کودک و نوجوان طی دهه ۴۰ و ۵۰ شمسی وارد بازار ایران شدند، نهادهایی برای ارزیابی و هدایت تولیدات آنها تأسیس شدند. در میان شیوه‌های مختلف نظارتی نهادها، سیاست اهدای جوایز مؤثرترین بوده که مستقیماً بر بازار، صنعت نشر و ترجمه و نظام آموزشی کودک و نوجوان تأثیر می‌گذارد و علی‌رغم اهمیت، کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است. این نوشتار به بررسی تأثیر سیاست مذکور بر تولید آثار ترجمه و تألیف کودک و نوجوان طی دو دهه نخست فعالیتشان می‌پردازد. فهرستی از آثار برگزیده سال‌های ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷ از دو منبع جامع «برگ‌های ماندگار» (زاهدشکرآبی، ۱۳۹۲) و «پایگاه کتابخانه ملی ایران» استخراج شدند. سپس، با نرم‌افزار «SPSS» نهادهای فعال، تعداد و نوع آثار برگزیده و ناشران برجسته این دوره مشخص گشتند. با تحلیل گفتمان، مضمون اصلی هر یک از آثار برگزیده شناسایی و مقایسه شدند. اجماع نتایج کمی و کیفی نشان داد که نهادها با تخصیص بیشتر جوایز خود به آثار تألیفی (۶۰،۶٪)، داستانی و آثاری که مضامین خاص داشتند، عرضه‌کنندگان و بازار را به سمت تولید چنین آثاری سوق داده‌اند. مشترک بودن مضامین آثار برگزیده نیز اثبات کرد که سیاست اهدای جوایز نهادها سوگیری ایدئولوژیک داشته است.

کلیدواژه‌ها: ادبیات کودکان و نوجوانان، ترجمه، جایزه، نهاد، ایدئولوژی.

* نویسنده مسئول smrhir@um.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۱۵

۱. مقدمه

به واسطه توسعه صنعت چاپ و ترجمه در دهه ۱۳۴۰ در ایران، انبوهی از آثار ادبی و غیرادبی با مضامین، قالب و ویژگی‌های جدید از کشورهای متعدد وارد بازار ایران شدند که به دلیل ناهمخوانی آثار جدید با آثار موجود، در نظام ادبی کشور یک نابسامانی به وجود آمد و نگرانی‌هایی نیز در خصوص کیفیت ترجمه و نشر آثار، به‌ویژه برای مخاطبان کم سن و سال جامعه، ایجاد شد (محمّدی و قایینی، ۱۳۹۳). نظام ادبی ایران، در دوره ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷ تغییرات قابل‌توجهی به خود دید که از برجسته‌ترین تغییرات، مستقل شدن آثار کودکان و نوجوانان از سایر آثار ادبی و پایه‌گذاری ژانر ادبیات کودک و نوجوان ایران در دهه ۱۳۴۰ بود (محمّدی و قایینی، ۱۳۹۳). طی این دوره که محمّدی و قایینی (۱۳۹۳) از آن به‌عنوان دوران بالندگی ترجمه آثار ادبی و غیرادبی برای کودکان و نوجوانان ایرانی یاد می‌کنند، آثار بی‌شماری روانه بازار شدند که به لطف محتوای سرگرم‌کننده آنها، اکثر این ترجمه‌ها با استقبال بی‌سابقه مخاطبان روبه‌رو شدند به قدری که ناشران را تشویق به تغییر رویه و اختصاص بخش یا کل تولیدات خود به این قشر جوان کرد.

رغبت ناشران در این دوره به تولید ترجمه بیش از تألیف بود که محمّدی و قایینی (۱۳۹۳) به شرح دلایل متعددی برای آن می‌پردازند که می‌توان همه را در چهار دسته کلی خلاصه کرد: ۱- سهولت تولید: در ترجمه‌ها، قالب کتاب‌ها و تصاویر همگی دست‌نخورده باقی می‌مانند و تنها متن مقصد جایگزین متن مبدأ می‌شد که این خود سرعت تولید را بالا می‌برد؛ ۲- مقرون به صرفه بودن: ناشران می‌توانستند با داشتن یک یا دو مترجم، آثار متعدد بسیاری را روانه بازار کنند و تنها حق‌الزحمه مترجم راپردازند که بسیار به صرفه‌تر از تولید آثار زمان‌بر تألیفی بود که ناشر می‌بایست حق‌الزحمه نویسنده و تصویرپرداز را پردازد؛ ۳- تضمین فروش و استقبال بازار: اگرچه در ابتدا در دسترس بودن اثر، معیار اصلی ترجمه آن بود -که خود نابسامانی قابل‌توجهی به بار آورد- اما این رویه، در بازه زمانی کوتاهی تغییر کرد و ناشران تمایل به ترجمه و نشر آثاری پیدا کردند که در بازار کشورهای دیگر مورد

استقبال قرار گرفته و با موفقیت به فروش رسیده بودند؛ ۴- سهولت ترجمه کردن: در این دوره، برای مترجم بودن تنها لازم بود که فرد با زبان متن مبدأ آشنایی داشته باشد؛ به عبارتی، تعصبی روی شیوه و کیفیت ترجمه او نبود، مترجم هویت نداشت، بازخواست نمی شد و ناشران نیز پیش از نشر به ارزیابی کیفی آثار نمی پرداختند.

گرچه ناشران با اشتیاق و در اسرع وقت با تولیدات انبوه خود نیاز بازار را رفع می کردند، اما این تعجیل در عمل، مشکلاتی عمده را به بار آورد؛ مانند کاهش کیفیت زبانی، دستوری، نگارشی، ظاهری، تایپی و حتی موضوعی آثار تولیدی (محمّدی و قایینی، ۱۳۹۳). علاوه بر این، در سال های آغازین ۱۳۴۰، ۹۰ درصد آثار تولیدی ترجمه بودند و تنها در سال ۱۳۵۵ بود که شمار تألیفات به ۴۰ درصد رسید که خود نگرانی هایی را در خصوص تألیفات بومی و گسترش فرهنگ و زبان فارسی به وجود آورد (سرشار، ۱۳۸۸؛ محمّدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ میرهادی، ۱۳۶۳). بدین ترتیب، ترجمه های انبوه، سه معضل مهم به بار آوردند: ۱- علی رغم تولیدات بسیار و استقبال بازار، کیفیت آثار ترجمه ای که وارد بازار می شد پایین بود و همه تألیفاتی که به نام کودک و نوجوان چاپ و نشر می شدند الزاماً مناسب و خطاب به این قشر نبودند؛ ۲- مردم آثار مناسب را نمی شناختند؛ ۳- بازار داغ ترجمه ها، بقای آثار بومی و تمایل به تألیف را تهدید می کرد. چنین مسائلی سبب شد تا تعدادی از نویسندگان، شاعران، ناشران، مربیان، معلمان و حتی دولت مردان، رسماً نهادهایی را تنظیم کنند که بر روند تولید و نشر مطالب برای قشر کودک و نوجوان ایرانی نظارت داشته باشند (محمّدی و قایینی، ۱۳۹۳). نگرانی اصلی نهادها، تأثیر مخرب ترجمه های کم کیفیت روی فراگیری زبان فارسی و فرهنگ ایرانی در قشر جوان بود (دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمّدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ میرهادی، ۱۳۶۳). در ادامه به بررسی سیاست های راهبردی این نهادها در راستای مدیریت تألیفات و ترجمه ها می پردازیم.

۲. پیشینه پژوهش

پیش از دهه ۱۳۳۰ مطالب ادبی و غیرادبی متعدّدی برای کودکان و نوجوانان ایرانی به مقاصد آموزشی تنظیم شده بودند که اکثراً برگرفته از آثار برجسته و

مقدّسی چون قرآن کریم، نهج البلاغه، دیوان سعدی، حافظ، مولانا، شاهنامه، قابوس‌نامه و ... بودند (عمادخراسانی، ۱۳۵۵). از منظر مطالعات ترجمه، این آثار را می‌توان بر اساس شیوه تولید به سه دسته تقسیم کرد: ۱- ترجمه‌های درون زبانی که شامل بازنویسی و اقتباس‌هایی است که بخش عمده مطالب تنظیم‌شده آن زمان نسل جوان را تشکیل می‌دادند مانند بازنویسی برخی از اشعار مولانا یا آموزه‌های نهج البلاغه، اقتباس‌هایی از اندرزنامه خسروگوتان، کارنامه اردشیر بابکان، قابوس‌نامه عنصرالمعالی و ...؛ ۲- ترجمه‌های بین زبانی مانند ترجمه داستان‌های کلیله و دمنه که در این مرحله از زبان عربی به فارسی بود؛ ۳- برگردان‌های صفر یا رونوشت دست‌کاری نشده متن اصلی که به دلیل حفظ قداست، ارزشمندی محتوا و مرتبه ادبی یا علمی متن مبدأ این نوع آثار دست‌نخورده باقی می‌ماندند و محصل، ملزم به حفظ کردن آنها بود؛ مانند آیات قرآن کریم و یا اشعار شاهنامه. در این میان، مواردی هم وجود دارند که از نظر شیوه تولید و نوع محتوا می‌توان در دو دسته یا بیشتر قرارداد؛ مانند آثاری که حاوی اشعار یا آیات خاص بوده و نویسنده (یا از دید مطالعات ترجمه، مترجم) غالباً به هدف ساده‌سازی مطلب، به شرح و یا بازنویسی مفهوم آنها پرداخته است.

مضامین این مطالب بیشتر شامل پند و اندرز، اخلاقیات، طبیعت انسان، روابط اجتماعی، سیاست حکمرانی، نکات رزم و ... بوده که به‌قصد آموزش به نسل نوجوان -به‌خصوص شاهزاده‌ها، اشراف‌زادگان یا خانواده‌های سرشناس جامعه- و آماده‌سازی آنها برای ورود به جامعه و عرصه کار تنظیم شده بودند (سرشار، ۱۳۸۸؛ عمادخراسانی، ۱۳۵۵؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳). گرچه میرهادی (۱۳۶۳) معتقد بود که ترجمه ابتدا به هدف عرضه مطالب سرگرم‌کننده برای کودکان و نوجوانان در ایران به کار رفته است، اما با بررسی شیوه تولید آثار کودک و نوجوان دوره‌های قبلی، واضح است که ترجمه، ابتدا به‌قصد تولید مطالب آموزشی به کار رفته است؛ چه ترجمه برگردان بین زبانی تعریف شود و چه بازنویسی، اقتباس یا برگردان درون زبانی باشد. در غرب نیز، بازنویسی، بازآفرینی، ساده‌سازی و بازگویی آثار ادبی و

مذهبی بزرگسالان از ابتدایی‌ترین شیوه‌های تولید مطالب آموزشی برای نسل جوان بوده گرچه در آن زمان و مکان نیز چنین شیوه‌هایی به اشتباه از انواع تألیف به شمار می‌رفتند (لیرر^۱، ۲۰۰۹).

۲. ۱. انبوه ترجمه، واکنش نظام ادبی ایران

با استناد به مطالعات مختلف که به شرح وضعیت ترجمه و تولیدات انبوه در نظام ادبی کودک و نوجوان ایران در بازه زمانی مذکور پرداخته‌اند (سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ میرهادی، ۱۳۶۳؛ نیکپور، ۱۳۴۵)، به نظر می‌آید که این نظام ادبی نسبت به پذیرش ترجمه «باز» بوده و فعالیت «پویا» داشته است. به اعتقاد قسکوایر^۲ (۲۰۰۶) نظام‌های ادبی در مقابل پذیرش ترجمه‌هایی که به آنها وارد می‌شوند یا «باز» هستند یا «بسته»^۳، یا «پویا»^۴ هستند یا «کند»^۵ (ص. ۱۹-۳۴). نظام‌های «بسته»، به واسطه شمار بالای تألیفات بومی باکیفیت خود، اصطلاحاً قدرتمندند و معمولاً در مقابل ترجمه و پذیرش آثار ادبی از زبان‌های دیگر مقاومت می‌کنند. نظام‌های «باز»، اما به راحتی، آثار ترجمه را می‌پذیرند؛ چون تولید کافی ندارند. نظام‌های «پویا» آثار تألیفی را بی‌تعلل ترجمه می‌کنند؛ در مقابل نظام‌های «کند»، مقاوم و محتاط بوده و زمانی دست به ترجمه اثر می‌زنند که موفقیت اثر در بازار کشور مبدأ یا سایر کشورها ثابت شده باشد (قسکوایر، ۲۰۰۶). با این توصیف، تعجیل ناشران این دوره در عرضه سریع‌تر آثار، قابل درک است، اما اشکال عمده این سرعت عمل، کاهش کیفیت آثار تولیدی بود و از آنجایی که قشر کودک و نوجوان مخاطبان اصلی بودند، نگرانی‌هایی در خصوص شیوه و کیفیت فراگیری زبان فارسی و فرهنگ ایرانی به وجود آمد (دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ میرهادی، ۱۳۶۳). منابع مختلف اتفاق نظر دارند که اگر این آثار کم کیفیت

1. Lerer
2. Ghesquiere
3. open
4. closed
5. active
6. slow

برای مخاطب بزرگسال ارائه می‌شد، نگرانی چندانی وجود نداشت چون در این مرحله، مخاطب به واسطه اینکه زبان فارسی را آموخته و فرهنگ ایرانی در او نهادینه شده است، خطاهای زبانی را تصحیح می‌کند و تفاوت‌های فرهنگی را می‌شناسد؛ درحالی‌که مخاطب کودک و نوجوان واژگان نامناسب، دستور، املا و کاربرد نادرست زبان را از این آثار یاد می‌گیرد و اهداف، آرزوها، تمایلات و قهرمان‌های خود را بر اساس فرهنگی بیگانه شکل می‌دهد (دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ میرهادی، ۱۳۶۳).

۲.۲. تأسیس نهادها، کنترل تولیدات

مطالعات متعددی به تاریخچه تأسیس نهادهای ادبی کودکان و نوجوانان در ایران مانند شورای کتاب کودک، *کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان*، *سروش*، *رشد* و ... پرداخته‌اند (جعفرنژاد، ۱۳۶۳؛ دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ محمودی، ۱۳۹۲). شورای کتاب کودک (ازاین‌پس شورا)، اولین نهاد غیردولتی ناظر بر تألیف و ترجمه کودکان و نوجوانان در ایران است که در سال ۱۳۴۲ تأسیس شد و از آن‌پس تاکنون به‌طور مستمر آثار متعدد کودک و نوجوان را ارزیابی و سالانه جوایزی به آنها اهدا کرده است (محمودی، ۱۳۹۲). این نهاد، ابتدا به‌وسیله ۳۷ نفر کارشناس، نویسنده، تصویرگر و یا مربی کودکان و نوجوانان پایه‌گذاری شد. مهدی آذریزدی، توران میرهادی، لیلی ایمن (آهی)، پرویز کلانتری، مرتضی ممیز، معصومه سهراب (مافی)، نورالدین زرین‌کلک، عباس یمینی شریف از جمله پایه‌گذاران و اعضای فعال شورا بودند (محمودی، ۱۳۹۲).

در سال ۱۳۴۴ *کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان* (ازاین‌پس کانون) به‌عنوان اولین نهاد دولتی ناظر بر تألیف و ترجمه آثار کودک و نوجوان در ایران توسط فرح دیبا تأسیس شد. کانون که با هدف پرورش فکری و ذوقی این قشر نوپا بنیاد شد، وابسته به وزارت آموزش و پرورش کشور بود و تعداد قابل توجهی از اعضای آن، سمت دولتی یا سیاسی خاص داشتند (دیدار، ۱۳۶۷؛ محمودی، ۱۳۹۲). پس از انقلاب، تغییراتی در کادر مدیریتی این نهاد اعمال شد، اما همچنان به‌عنوان

نهادی دولتی و وابسته به آموزش و پرورش به فعالیت خود تا به امروز ادامه داده است (محمودی، ۱۳۹۲). پس از این دو، نهادهای متعدّد دیگری با رویکردهای مختلف شکل گرفتند؛ گرچه، هدف همه یکی بود و آن، نظارت بر ترجمه، تألیف و نشر آثار متعدّد ادبی و غیرادبی برای نسل کودک و نوجوان ایرانی بود.

عملکرد نهادها با استناد به گزارش‌ها، مصاحبه‌ها و شرح جلسات به تفصیل در منابع مختلف آورده شده است (دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ محمدی، ۱۳۹۲؛ میرهادی و جهانشاهی، ۱۳۷۱؛ میرهادی، ۱۳۶۳؛ نیکپور، ۱۳۴۵)؛ این عملکردها باهم مرتبط بوده و برهم تأثیرگذارند که جهت سهولت بررسی در شش دسته زیر قرار گرفتند: ۱- کارشناسی، بررسی و ارزیابی محتوا و زبان آثار تولیدشده؛ ۲- تعیین و ثبت آثار ادبی باکیفیت؛ ۳- برگزاری نشست‌های مختلف برای نقد و بررسی آثار تولیدی و گفت‌وگو با نویسندگان، مترجمان، شاعران، ناشران، مربیان و علاقه‌مندان حوزه کودک و نوجوان؛ ۴- تنظیم فهرست آثار نامناسب و کم-کیفیت و حذف آنها از فهرست آثار تولیدی سالانه؛ ۵- تعیین سالانه آثار برگزیده و اهدای جوایز؛ ۶- تشویق بازار به خرید آثار باکیفیت از طریق تبلیغ آثار برگزیده در رادیو، تلویزیون و آموزش و پرورش.

در این میان، به نظر می‌رسد که شیوه اهدای جوایز و تعیین آثار برگزیده، روش سازنده و مؤثری است؛ چراکه بر سایر راهکارهای نهادها تأثیر مستقیم دارد. معرفی آثار برگزیده و تشویق بازار به خرید آنها سبب افزایش رقابت میان ناشران، ارتقای کیفیت آثار، افزایش خوانش آثار باکیفیت، افزایش فروش آثار برگزیده و درنهایت ترویج معیارهای آثار برگزیده می‌شود. بر اساس دانش نگارندگان، علی‌رغم این اهمیت، این مسأله کمتر مورد پژوهش قرار گرفته است. منابع جامع کتابخانه‌ای حاوی کل یا بخشی از فهرست آثار باکیفیت و آثار نامناسب، فهرست مطالب درسی و شرح کامل یا مختصری از گزارش جلسات نقد و ارزیابی آثار متعدّد می‌باشند (دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ محمدی، ۱۳۹۲؛ میرهادی و جهانشاهی، ۱۳۷۱؛ میرهادی، ۱۳۶۳؛ نیکپور، ۱۳۴۵)، اما باوجود مستندات و تفاسیر

ارزشمند، این منابع به بررسی تأثیر سیاست اهدای جوایز نهادها روی ترجمه‌ها و تألیفات کودک و نوجوان پرداخته و تنها به گزارشی مختصر یا ارائه فهرستی از چند اثر منتخب بسنده کرده‌اند.

از سوی دیگر، سایر پژوهش‌هایی که با محوریت بررسی ترجمه آثار کودک و نوجوان در ایران انجام شده‌اند، ضمن انگشت‌شمار بودن، به بررسی موردی مشکلات فنی ترجمه در یک یا چند اثر کودک پرداخته‌اند؛ مانند معاذاللهی (۱۳۹۰) و دلزنده‌روی (۱۳۹۳) که روا بودن اقتباس و چگونگی استفاده از آن در ترجمه آثار کودک و نوجوان بررسی می‌کنند و یا مشکلات ترجمه اسامی خاص، غذاها و مسائل فرهنگی، تابو، شیوه روایت و صدای مترجم را در چند اثر به چالش می‌کشند که نتایجشان تکرار یافته‌های شویت^۱ (۱۹۸۶)، اویتینن^۲ (۲۰۰۰)، هانت^۳ (۲۰۰۵)، اسولیوان^۴ (۲۰۰۵)، پروتینن^۵ (۲۰۰۶)، لاثی^۶ (۲۰۰۶) و زایپس^۷ (۲۰۱۲) در بافت فرهنگی ایرانی-اسلامی بوده است. همچنین مطالعه حسنوندی، عسکری، عالیشوندی و جان‌نثاری (۱۳۹۴) که به بررسی اسکوپوس ترجمه صرفاً در شازده کوچولو پرداخته و نهایتاً بحث دیرینه بومی‌سازی و بیگانه‌سازی ترجمه را پیش می‌کشند که تکرار یافته‌های ون کویلی^۸ و ورشورن^۹ (۲۰۰۶) است که دو سال قبل از آن منتشر شده است.

بدین ترتیب، مطالعه حاضر از نوع اکتشافی است و به بررسی نقش و تأثیر شیوه اهدای جوایز نهادهای قدرت بر ترجمه و تألیف آثار کودکان و نوجوانان می‌پردازد.

-
1. Shavit
 2. Oittinen
 3. Hunt
 4. O'sullivan
 5. Puurtinen
 6. Lathey
 7. Zipes
 8. Van Coillie
 9. Verschueren

۳. روش پژوهش

مشخصات تمام آثار ترجمه و تألیفی که در بازه ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷ جایزه دریافت کرده بودند از کتاب *برگ‌های ماندگار (زاهدشکرآبی، ۱۳۹۲)* و *پایگاه اطلاعاتی کتابخانه ملی ایران* استخراج شدند. برگ‌های *ماندگار* کتابشناسی جامعی از آثار برگزیده تألیف و ترجمه ادبیات کودک و نوجوان ایران از سال ۱۳۰۰ تا ۱۳۹۰ است. اطلاعات لازم ابتدا از این کتاب استخراج و سپس با اطلاعات ثبت‌شده در پایگاه اطلاعاتی کتابخانه ملی ایران تطبیق داده شدند و در صورت لزوم تکمیل یا تصحیح گشتند. به علت قدیمی بودن، برخی از مشخصات کتاب‌ها ثبت نشده بودند که در آن صورت به خود آثار مراجعه شد. با قرار دادن مشخصات آثار جایزه گرفته در نرم‌افزار «SPSS» (نسخه ۱۸) میزان توزیع جوایز میان آثار ترجمه و تألیف، و همچنین آثار داستانی و غیرداستانی بررسی شد و در پی آن، نهادها و ناشران فعال این دوره نیز مشخص شدند. با تحلیل و مقایسه محتوای این آثار و تفسیر یافته‌ها در بستر رویدادهای تاریخی-اجتماعی آن زمان ایران، احتمال سوگیری ایدئولوژیک نهادها در اهدای جوایز بررسی شد.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. وضعیت جوایز اهدایی

طی دو دهه آخر حکومت محمدرضا پهلوی، جمعاً ۱۵ نوع جایزه به ۷۶ اثر تألیفی و ترجمه‌شده تعلق گرفته است که با توجه به اینکه برخی آثار چندین جایزه دریافت کرده‌اند، مجموعاً ۹۴ بار این ۱۵ جایزه به آثار متعدد در این دوره اهدا شده‌اند. طبق جدول ۱، از این جوایز ۵ جایزه، ملی (جوایز سلطنتی، کتاب سال، شورای کتاب کودک، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، تعلیم و تربیت) و ۱۰ جایزه دیگر بین‌المللی بوده‌اند (جوایز هانس کریستین آندرسن^۱، بولونیا^۲،

1. Hans Christian Andersen

2. Bologna

یونسکو^۱، بالتیمور^۲ آمریکا، کتاب کودکان آمریکا، آکادمی فرانسه، نوما^۳، ژاپن، براتیسلاوا^۴، کتاب روم).

بر اساس داده‌های گردآوری‌شده، تا پیش از سال ۱۳۴۱ تنها یونسکو جوایزی اهدا کرده و هیچ جایزه ملی ثبت نشده است. اولین جایزه ملی ثبت‌شده توسط شورای کتاب کودک و در سال ۱۳۴۳ اهدا شده که در حقیقت یک سال بعد از تاریخ تأسیس این نهاد در سال ۱۳۴۲ است. کانون نیز اولین جایزه خود را در سال ۱۳۴۸ اهدا کرد. جدول ۱ نشان می‌دهد از ۱۳۴۰ تا ۱۳۴۳ نهادهای ملی ناظر بر آثار کودکان و نوجوانان ایران نوپا بوده‌اند که در سال ۱۳۴۸ به ثبات بیشتری رسیده و با توجه به افزایش چشم‌گیر تعداد جوایز، به نظر می‌آید معیارهای سنجش آنها نیز مشخص‌تر شده‌اند. در این بازه، سالانه جایزه‌ای به اثری تعلق گرفته، اما بیشترین تعداد و تنوع جوایز، متعلق به سال ۱۳۴۸ می‌باشد (۱۴٫۹ درصد) درحالی‌که در مقایسه، سال‌های ۱۳۴۰، ۱۳۴۱ و ۱۳۴۳ کمترین تعداد جوایز را داشته‌اند (جمعاً ۴٫۲ درصد و تعداد تنها ۱ اثر در هر سال).

با مقایسه نهادهای ملی و بین‌المللی، جدول ۱ نشان می‌دهد که حدود نیمی از کل جوایز این دوره را شورا اهدا کرده (۵۰٫۶ درصد) که بیش‌ترین تعداد جوایز بوده است و پس‌از آن، یونسکو با اختلاف قابل‌توجهی در مرتبه دوم قرار دارد (۱۴٫۶ درصد). لازم به یادآوری است در این دوره، نسبت جوایز اهدایی به آثار تألیفی بیش از ترجمه بوده است (۶۰٫۶ درصد).

-
1. UNESCO
 2. Baltimore
 3. Noma
 4. Bratislava

جدول ۱. نسبت تعداد جوایز اهدایی به آثار تألیف و ترجمه

جوایز	تعداد جوایز اهدایی به آثار تألیف	تعداد جوایز اهدایی به آثار ترجمه	کل
سلطنتی	۱	۱	۲
کتاب سال	۱/۸	۷/۲	۱/۲
شورا	۱	۶	۷
	۱/۸	۱۶/۲	۷/۴
	۲۲	۲۷	۴۹
	۳۸/۶	۷۳/۰	۵۲/۱
کانون	۵	۰	۵
آندرسن	۸/۸	۰/۰	۵/۳
	۵	۰	۵
	۸/۸	۰/۰	۵/۳
بولونیا	۴	۰	۴
	۷/۰	۰/۰	۳/۴
نوما	۱	۰	۱
	۱/۸	۰/۰	۱/۱
ژاپن	۱	۰	۱
	۱/۸	۰/۰	۱/۱
براتیسلاوا	۱	۰	۱
	۱/۸	۰/۰	۱/۱
یونسکو	۱۲	۱	۱۳
	۲۱/۱	۲/۷	۱۳/۸
بالتیمور آمریکا	۱	۰	۱
	۱/۸	۰/۰	۱/۱
تعلیم و تربیت	۰	۱	۱
	۰/۰	۲/۷	۱/۱
کتاب کودکان آمریکا	۱	۰	۱
	۱/۸	۰/۰	۱/۱
آکادمی فرانسه	۰	۱	۱
	۰/۰	۲/۷	۱/۱
کتاب روم	۲	۰	۲
	۳/۵	۰/۰	۱/۲
کل	۵۷	۳۷	۹۴
	۶۰٫۶	۳۹٫۴	۱۰۰/۰

نوع آثار ترجمه و تألیف برگزیده

براساس داده‌ها، در این دوره، آثار داستانی بیش از آثار غیرداستانی جایزه گرفته‌اند و در کل، رغبت به تولید آثار داستانی در میان مترجمان و مؤلفان ادبیات کودک و نوجوان بیش از نوع غیرداستانی بوده است.

جدول ۲. نسبت آثار داستانی و غیرداستانی در تألیفات و ترجمه‌های جایزه گرفته

نوع آثار	داستانی	تألیف	ترجمه	کل
	داستانی	۳۰	۲۵	۵۵
	غیرداستانی	۱۲	۹	۲۱
کل		۴۲	۳۴	۷۶

ناشران و آثار برگزیده

در دوره مذکور، جمعاً، آثار ترجمه و یا تألیف ۲۳ ناشر برگزیده شده‌اند. بررسی دو جدول ۳ و ۴ نشان می‌دهد که تمرکز ناشران بر تألیف بیش از ترجمه و بر آثار داستانی بیش از غیرداستانی بوده است که این می‌تواند به علت استقبال بیشتر بازار از آثار ترجمه و کم‌تجربگی نویسندگان ایرانی در تولید محتوای مدرن و مشابه آثار ترجمه برای کودکان و نوجوانان در این دوره باشد. همچنین، علت تمرکز بر آثار داستانی می‌تواند تمایل بیشتر بزرگسالان به خریداری آثار سرگرم‌کننده برای کودک و نوجوان باشد. علاوه بر این، طبق جداول ۳ و ۴، از میان ناشران این دوره، آثار ترجمه و تألیف انتشارات /میرکبیر و کانون بیش از سایرین جوایز نهادها را دریافت کرده‌اند.

جدول ۳. نسبت تمرکز ناشران بر آثار ترجمه و تألیف

ناشر	تألیف	ترجمه	کل
امیرکبیر	۷	۴	۱۱
کانون پرورش فکری	۱۵	۴	۱۹
فرانکلین	۰	۶	۶
ترجمه و نشر کتاب	۱	۵	۶
سازمان همگام با کودکان	۰	۱	۱
نیل	۱	۰	۱
گلشایی	۱	۱	۲
سروش	۱	۰	۱
انجمن حفاظت منابع طبیعی	۳	۱	۴
دانش	۱	۰	۱
شبگیر	۲	۰	۲
شورا	۰	۱	۱
خوارزمی	۰	۱	۱
بانک صادرات	۰	۱	۱
ابن سینا	۱	۳	۴
پدیده	۰	۱	۱
دانش نو	۰	۱	۱
اشرفی	۷	۱	۸
مروارید	۱	۱	۲
اندیشه	۰	۱	۱
جهان کتاب	۱	۰	۱
کتاب‌های جیبی	۰	۱	۱
کل	۴۲	۳۴	۷۶

جدول ۴. نسبت تمرکز ناشران بر آثار داستانی و غیر داستانی

ناشر	داستانی	غیرداستانی	کل
امیرکبیر	۱۰	۱	۱۱
کانون پرورش فکری	۱۷	۲	۱۹
فرانکلین	۶	۰	۶
ترجمه و نشر کتاب	۵	۱	۶
سازمان همگام با کودکان	۱	۰	۱
نیل	۱	۰	۱
گلشایی	۲	۰	۲
سروش	۱	۰	۱
انجمن حفاظت منابع طبیعی	۰	۴	۴
دانش	۰	۱	۱
شبگیر	۲	۰	۲
شورا	۰	۱	۱
خوارزمی	۱	۰	۱
بانک صادرات	۱	۰	۱
ابن سینا	۲	۲	۴
پدیده	۱	۰	۱
دانش نو	۰	۱	۱
اشرفی	۲	۶	۸
مروارید	۲	۰	۲
اندیشه	۱	۰	۱
جهان کتاب	۰	۱	۱
کتاب‌های جیبی	۰	۱	۱
کل	۵۵	۲۱	۷۶

محتوای آثار برگزیده

بررسی محتوای آثار برگزیده تألیف و ترجمه در این دوره، وجوه مشترکی را میان آنها نشان داد. از آنجایی که نمایش تحلیل محتوای تمام ۷۶ اثر در این مقاله ممکن نیست، جهت نمونه در جدول ۵ تحلیل آثاری آورده شده است که توسط چندین نهاد جایزه دریافت کرده و به عبارتی تأیید شده‌اند. شایان یادآوری است که بررسی و مقایسه محتوای سایر آثار نیز موضوعات مشابه را نشان داد که در ادامه آورده شده است.

جدول ۵. تحلیل محتوای آثار چندجایزه‌ای تألیف و ترجمه

عنوان	مؤلف/مترجم	سال	ناشر	تألیف/ترجمه	داستانی/غیر	جوایز	محتوا
عمو نوروز	فریده فرجام	۱۳۴۶	کانون	تألیف	داستانی	شورا، بولونیا	سنت ایرانی
کلاغ‌ها	نادر ابراهیمی	۱۳۵۴	کانون	تألیف	داستانی	یونسکو، ژاپن، براتیسلاوا، آندرسن	روابط: دوست در مقابل بیگانه
حیات پستی مدرسه عدل آفاق	فریدون دوستدار	۱۳۵۶	کانون	تألیف	داستانی	شورا، کانون	مقایله با زورگویی و عدالت‌طلبی
قهرمان	تقی کیارستمی	۱۳۴۹	کانون	تألیف	داستانی	بولونیا، نوما، یونسکو	مقایله با زورگویی و عدالت‌طلبی
ماهی سیاه کوچولو	صمد بهرنگی	۱۳۵۷	کانون	تألیف	داستانی	بولونیا، شورا، براتیسلاوا، آندرسن	عدالت‌طلبی و گشتن دنبال آینده بهر
وقتی که من بچه بودم	نورالدین زرین کلک	۱۳۵۳	کانون	تألیف	داستانی	آندرسن، شورا، کتاب روم	روابط: خانواده، رابطه فرزند با والدین

این را می‌گویند شجاعت	نویسنده: آرمسترانگ اسپری مترجم: هما روحی	۱۳۴۸	امیرکبیر (با همکاری انتشارات فرانکلین)	ترجمه	داستانی	شورا، کتاب سال	روابط: خانواده، رابطه فرزند با والدین
عصر یخبندان	نویسنده: وایلر ایمر مترجم: حمیده غروری	۱۳۴۸	ابن سینا (با همکاری انتشارات فرانکلین)	ترجمه	غیرداستانی	شورا، کتاب سال	علمی
در جست‌وجوی فسیل زنده	نویسنده: الینور کلیمر مترجم: مهدی دولت‌آبادی	۱۳۵۲	ابن سینا (با همکاری انتشارات فرانکلین)	ترجمه	هیبرید	شورا، کتاب سال	علمی

از میان آثار جایزه گرفته‌ناشران متعدد، آثار ترجمه‌شده و تألیفی انتشارات /امیرکبیر، کانون و فرانکلین در این دوره توسط چند نهاد تأیید شده‌اند (نک: جدول ۵). در مرحله اول بررسی محتوا، مشخص شد که این آثار بار آموزشی و ایدئولوژیک خاصی را به مخاطب القا می‌کنند و صرفاً متون سرگرم‌کننده با مضامین خنثی نیستند. در مرحله دوم بررسی محتوا مشخص شد که آثار برگزیده این دوره، وجوه مشترکی دارند که در مرحله سوم بررسی، این مضامین در چهار دسته کلی قرار گرفتند: ۱- خانواده و روابط اجتماعی؛ ۲- عدالت‌طلبی و بیگانه‌ستیزی؛ ۳- مطالب علمی؛ ۴- رسوم و سنت‌ها.

«خانواده و روابط اجتماعی» موضوع محوری داستان‌های زیر است: کارتنک شارلوت (۱۹۵۲) از وایت؛ خانواده زیر پل (۱۹۵۸) از کارلسون؛ بازگشت به شهر زمرد (۱۹۱۰) از باوم؛ جم‌جمک برگ خزون (۱۳۴۸) از دولت‌آبادی؛ وقتی که من

1. White
2. Carlson
3. Baum

بچه بودم (۱۳۵۳) از زرین کلک و پی پی جوراب بلند (۱۹۴۵) از لیندگرن^۱؛ تراژدی مکبث (۱۹۸۶) از شکسپیر، قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب (۱۳۴۱) از آذریزدی؛ قوچ علی و دختر پادشاه (۱۳۴۸) از بهرنگی؛ پسرک چشم آبی (۱۳۵۱) از مجابی و سایر داستان‌های مشابه.

در تمامی این داستان‌ها، والد یا بزرگسال نقش برجسته و تعیین‌کننده‌ای در زندگی شخصیت کودک و یا نوجوان داستان دارد؛ به این معنی که مخاطب کم‌سن و سال، شخصیت‌های نمادین بزرگسال این داستان‌ها را الگو خود قرار می‌دهد و در طول داستان روابط و مناسبت‌های قدرت، جایگاه خودش در اجتماع، احترام گذاشتن به بزرگسال و اطاعت بی‌چون و چرا از قدرت بالاتر را می‌آموزد. در داستان‌هایی مثل جمشید شاه از بهار (۱۳۵۲) یا کوروش کبیر از گودرزی (۱۳۴۸) که تک جایزه‌ای بوده‌اند، ویژگی ستایش قدرت بزرگسال و الزام اطاعت از فرادست پررنگ‌تر است.

در داستانی مانند پی پی جوراب بلند که جنس روایت فرق کرده و در نگاه نخست قهرمان داستان کودکی است ناهنجار که روابط خانوادگی، اجتماعی و جایگاه قدرت بزرگسالان را نادیده و به سخره می‌گیرد، به نظر می‌رسد به‌طور غیرمستقیم سعی در برجسته‌سازی نقش مهم و کلیدی والد یا بزرگسال در زندگی و تربیت کودک دارد. داستان‌های خیالی که پی پی در مورد پدرش برای دوستانش تعریف می‌کند نشان می‌دهد که کودک جای خالی والد را احساس می‌کند، سردرگم است و قادر نیست از پس انجام امور زندگی مانند تهیه مواد غذایی، پوشیدن لباس مناسب، مرتب کردن خانه، پخت‌وپز و غیره برآید.

موضوع «عدالت‌طلبی و بیگانه‌ستیزی» بسیار نزدیک به رویدادهای اجتماعی-تاریخی آن زمان ایران است. تألیفات این دوره بیشتر به توصیف و نقد زورگویان ایرانی (از خودبیگانه) در محیط‌های آشنای کودک مانند مدرسه، خانه و خانواده و زنجیرهای دوستی پرداخته‌اند و ترجمه‌ها نقش مخرب بیگانگان زورگو در نابودی روابط و مکان‌های بومی را روایت کرده‌اند. داستان‌هایی مانند حیات‌پشتی مدرسه

1. Lindgrend

عدل آفاق (۱۳۵۶) از دوستدار؛ ماهی سیاه کوچولو (۱۳۵۷) از بهرنگی؛ کلاغ‌ها (۱۳۵۴) از ابراهیمی؛ قهرمان (۱۳۴۹) از کیارستمی؛ این را می‌گویند شجاعت (۱۳۴۸) از اسپری؛^۱ جزیره دلفین‌های آبی‌رنگ (۱۳۵۰) از اودل؛^۲ خرگوش تپه (۱۹۴۴) از لاسن؛^۳ آدم‌هنی (۱۹۶۸) از هیوز؛^۴ به این موضوع پرداخته‌اند. در خلال مقابله با زورگویی، این داستان‌ها، امید رسیدن به آینده بهتر را به تصویر می‌کشند. پسران در مدرسه عدل آفاق در پی عدالت با نظام فاسد و زورگوی مدرسه، مدیر و برخی از دانش‌آموزان مقابله می‌کنند و ماهی سیاه کوچک به امید آینده بهتر محیط زندگی خود را، علی‌رغم نظرات مغایر دیگران، ترک می‌کند. داستان کلاغ‌ها به نوجوان می‌آموزد که چگونه بیگانگان با سیاست خود، برای منافع خود و گاهی برای سرگرمی می‌توانند یک همدلی و دوستی دیرینه را برهم‌زنند. خرگوش تپه به دغدغه و تلاش مردم محلی در برقراری و گسترش ارتباطات خود با اطرافیان آشنا و بیگانه پس از جنگ جهانی می‌پردازد و دغدغه اعتماد کردن به اطرافیان را در چنین شرایط نابسامانی را روایت می‌کند. جزیره دلفین‌های آبی‌رنگ فریبکاری بیگانگان، سوءاستفاده از اعتماد بومیان، و نقش آن‌ها در نابودی کامل دهکده بومیان و منابع طبیعی جزیره، از بین رفتن مردان و آواره شدن زنان، کودکان و سالمندان این جزیره را به تصویر می‌کشد. به نظر می‌رسد موضوعات انتخابی انتشارات فرانکلین، کانون و /میرکبیر هم‌پوشانی داشته‌اند و تمرکز هر سه ناشر، بیشتر به نشر آثار مرتبط با موضوعات دسته دوم بوده است.

دسته سوم شامل گزارش‌های علمی هستند که معمولاً در قالب روایات داستانی، سطح اطلاعات عمومی کودکان و نوجوانان را ارتقا می‌دهند، مانند: داستان عصر یخبندان (۱۹۵۶) از وایلر^۵ و ایمز^۶ و در جستجوی فسیل زنده (۱۹۶۵) از کلاimer^۷.

1. Sperry
2. O'Dell
3. Lawson
4. Hughes
5. Wyler
6. Ames
7. Clymer

این آثار گزارش سفر یک یا چند شخصیت داستان است که مشاهدات علمی خود را برای خواننده بازگو می‌کنند. شناخت نور، دانش پرتوهای دیدنی و نادیدنی (۱۹۶۰) از تانن باوم^۱ نیز صرفاً متنی غیرداستانی با اطلاعات علمی است و داستان مادام کوری (۱۹۶۳) از ثورن^۲ بیوگرافی بوده که در قالب داستان، تاریخ را برای نوجوان روایت می‌کند. داستان یادداشت‌های حسنگ یزدی در سفر گیلان (۱۳۵۰) از کشاورز گزارش سیر و سیاحت از استان گیلان و شمال کشور است که در این دسته قرار می‌گیرد. این آثار که به لحاظ ماهیت، روایت و مقصود نه می‌توان صرفاً از نوع داستانی دانست و نه غیرداستانی؛ در حقیقت نمونه آثار هیبرید نظام ادبی کودک و نوجوان هستند. در این آثار سعی شده است که مطالب علمی و غیرداستانی در قالب روایتی سرگرم‌کننده و جالب در اختیار کودک قرار گیرد تا یادگیری لذت‌بخش و مؤثرتر باشد. اکوسیستم (۱۳۵۴)، بادانش اکولوژی آشنا شویم (۱۳۵۴) و جهان گیاهان (۱۳۵۳) همگی از آثار باوندی هستند و اگرچه تحت عنوان تألیف غیرداستانی ثبت شده‌اند، اقتباسی از مطالبی است که مؤلف از کتاب‌های علمی دیگر خوانده و اینجا برای کودک بازنویسی و ساده‌سازی کرده است که از نظر مطالعات ترجمه، چنین آثاری تألیف به شمار نمی‌آیند و از انواع ترجمه محسوب می‌شوند.

«رسوم و سنت‌ها» موضوع دسته چهارم و محتوای کلیدی آثاری مانند عمو نوروز (۱۳۴۶) از فرجام و افسانه باران در ایران (۱۳۵۵) از کشکولی است که به توصیف و تشریح سنت‌های ایرانی پرداخته‌اند. اگرچه قالب داستانی بوده و به موضوع روابط نیز پرداخته است، اما هدف اصلی روایت یک باور سنتی و رسم ایرانی برای مخاطب کودک و یا نوجوان بوده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

با استناد به منابع موجود، گرچه نظام ادبی ایران در بازه زمانی ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷، به پشتوانه استقبال بازار، به‌طور قابل‌توجهی پذیرای آثار ترجمه متعدد بوده است

1. Tannenbaum

2. Thorne

(سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ میرهادی، ۱۳۶۳؛ نیکپور، ۱۳۴۵)، اما نهادهای ناظر بر تولید آثار کودک و نوجوان در ایران، به روش‌های متعدد سعی در کنترل و ارتقای کیفیت آثار عرضه‌شده داشته‌اند که این روش‌ها پیش‌تر عنوان‌شده‌اند (دیدار، ۱۳۶۷؛ سرشار، ۱۳۸۸؛ محمدی و قایینی، ۱۳۹۳؛ محمودی، ۱۳۹۲؛ میرهادی و جهان‌شاهی، ۱۳۷۱؛ میرهادی، ۱۳۶۳؛ نیکپور، ۱۳۴۵). در میان این روش‌ها، به سیاست اهدای جوایز صرفاً اشاره‌ای شده است و منبعی پیدا نشد که به بررسی وضعیت اعمال قدرت نهادها از این زاویه بپردازد. تمرکز مطالعه حاضر روی بررسی این سیاست در بازه زمانی ۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷ بود که با توجه به نسبت ۹۰ به ۱۰ درصدی میزان تولیدات ترجمه به تألیف برای این قشر خاص در کشور، محمدی و قایینی (۱۳۹۳) از آن به‌عنوان دوران بالندگی ترجمه آثار ادبی و غیرادبی برای کودکان و نوجوانان ایران یاد کرده‌اند و میرهادی (۱۳۶۳) از آن به‌عنوان بحرانی در وضعیت تألیف کشور. با بررسی گزارش‌های موجود از نهادها و همچنین مشخصات و محتوای آثار برگزیده، مشخص شد که نهادها طی سیاست اهدای جوایز خود، ضمن کنترل کیفیت آثار، سعی در تعدیل نسبت تولیدات ترجمه و تألیف در کشور داشته‌اند. علی‌رغم شمار بی‌نظیر ترجمه‌های موجود در بازار ایران، ملاحظه شد که نهادها در اهدای جوایز تصمیم به تشویق تولید آثار تألیفی داشته‌اند و علاوه بر تخصیص بیشتر جوایز خود به آثار تألیفی، مضامین خاصی نیز مورد تأیید آنها بوده‌اند. با توجه به نتایج، محتواهای برگزیده در چهار دسته قرار گرفتند: ۱- روابط اجتماعی و خانواده؛ ۲- عدالت‌طلبی و بیگانه‌ستیزی؛ ۳- مطالب علمی؛ ۴- سنت ایرانی. طبق نتایج کمی و کیفی مطالعه حاضر، مشترک بودن مضامین آثار ترجمه و تألیف برگزیده، و هم‌راستا بودن محتوای آثار برگزیده با رویدادهای تاریخی-اجتماعی برجسته اواخر دوران پهلوی (۱۳۴۰ تا ۱۳۵۷) مشخص شد که سیاست اهدای جوایز نهادها سوگیری ایدئولوژیک داشته و هدفمند صورت گرفته است. بدین ترتیب، نهادها ضمن سامان‌دهی به نظام ادبی و کنترل کیفیت آثار تولیدی، تا حدودی به وضعیت عرضه و تقاضای بازار نیز جهت داده‌اند. این مطالعه به مقایسه و

بررسی وضعیت ترجمه‌ها و تألیفات مورد تأیید نهادها در نظام ادبی ایران و در بازه زمانی خاص پرداخت که می‌تواند برای انجام مطالعات تخصصی دیگر به هدف دستیابی به نمایی کامل‌تر از وضعیت ترجمه در نظام ادبی نوپای کودک و نوجوان ایران آغازی باشد.

کتاب‌نامه

- ابراهیمی، ن. (۱۳۵۴). *کلاغ‌ها*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- اسپری، آ. (۱۹۴۰). *این را می‌گویند شجاعت*. ترجمه هما روحی. تهران: امیرکبیر.
- اودل، س. (۱۹۶۰). *جزیره دلفین‌های آبی‌رنگ*. ترجمه منوچهر آذری. تهران: فرانکلین.
- آذریزدی، م. (۱۳۴۱). *قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب*. تهران: امیرکبیر.
- باوم، ف. (۱۹۱۰). *بازگشت به شهر زمرد*. ترجمه ابوالقاسم حالت. تهران: فرانکلین.
- باوندی، ب. (۱۳۵۳). *جهان گیاهان*. تهران: انجمن ملی حفاظت منابع طبیعی و محیط انسانی.
- باوندی، ب. (۱۳۵۴). *با دانش اکولوژی آشنا شویم*. تهران: انجمن ملی حفاظت منابع طبیعی و محیط انسانی.
- باوندی، ب. (۱۳۵۴). *اکوسیستم*. تهران: انجمن ملی حفاظت منابع طبیعی و محیط انسانی.
- بهار، م. (۱۳۵۲). *جمشیدشاه*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- بهرنگی، ص. (۱۳۴۸). *قوچ علی و دختر پادشاه: افسانه محبت*. تبریز: شمس.
- بهرنگی، ص. (۱۳۵۷). *ماهی سیاه کوچولو*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- تارنمای سازمان استاد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران <http://www.nlai.ir>
- تانن‌باوم، ب. (۱۹۶۰). *شناخت نور، دانش پرتوهای دیدنی و نادیدنی*. ترجمه محمد حیدری ملایری. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- ثورن، آ. (۱۹۶۳). *مادام کوری*. ترجمه پری کیانوش. تهران: فرانکلین.
- جعفرنژاد، آ. (۱۳۶۳). *۳۹ مقاله در مورد ادبیات کودکان*. تهران: نشر کیهانک.
- حسنوندی، س.، عسکری، م.، عالیشوندی، ا.، و جان‌نثاری لادانی، ز. (۱۳۹۴). ترجمه ادبیات کودک از منظر پارادایم اسکوپوس و تعادل (مطالعه موردی: داستان شازده کوچولو). *مطالعات زبان و ترجمه*، ۳(۴۸)، ۱۱۷-۱۳۷.
- دل‌زنده‌روی، س. (۱۳۹۳). یک داستان، چند مترجم، چند روای. *مطالعات ادبیات کودک*، ۹(۱)، ۲۷-۴۸.

- دوستدار، ف. (۱۳۵۶). *حیات پستی مدرسه عدل آفاق*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- دولت‌آبادی، م. (۱۳۴۸). *جم‌جمک برگ خزون*. تهران: فرانکلین.
- دیدار، م. (۱۳۶۷). *بیست سال تلاش! کندوکاوی در اهداف و فعالیت‌های «شورای کتاب کودک» از سال ۱۳۴۱ تا ۱۳۶۱*. تهران: حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی.
- زاهدشکراپی، ح. (۱۳۹۲). *برگ‌های ماندگار: کتابشناسی کتاب‌های برنده کودکان و نوجوانان ۱۳۹۰-۱۳۰۰*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- زرین‌کلک، ن. (۱۳۵۳). *وقتی که من بچه بودم*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- سرشار، م. (۱۳۸۸). *گذری بر ادبیات کودکان و نوجوانان قبل و بعد از انقلاب اسلامی*. تهران: انجمن قلم ایران.
- شکسپیر، و. (۱۹۸۶). *تراژدی مکبث*. ترجمه فرنگیس شادمان. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- عمادخراسانی، ن. (۱۳۵۵). *ادبیات کودکان و نوجوانان در عصر پهلوی*. تهران: انتشارات مرکز تحقیقات.
- فرجام، ف. (۱۳۴۶). *عمو نوروز*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان ایران.
- کارلسون، ن. (۱۹۵۸). *خانواده زیر پل*. ترجمه گلی ترقی. تهران: امیرکبیر.
- کشاوری، ک. (۱۳۵۰). *یادداشت‌های حسنک یزدی در سفر گیلان*. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- کشکولی، م. (۱۳۵۵). *افسانه باران در ایران*. تهران: سازمان رادیوتلوویزیون ملی ایران.
- کلایمر، ا. (۱۹۶۵). *در جستجوی فسیل زنده*. ترجمه مهدی دولت‌آبادی. تهران: ابن‌سینا.
- کیارستمی، ت. (۱۳۴۹). *قهرمان*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- گودرزی، م. (۱۳۴۸). *کوروش کبیر*. تهران: امیرکبیر.
- لاسن، ر. (۱۹۴۴). *خرگوش تپه*. ترجمه باربد طاهری. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- لیندگرن، آ. (۱۹۴۵). *پی‌پی جوراب بلند*. ترجمه گلی امامی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- مجبای، ج. (۱۳۵۱). *پسرک چشم آبی*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- محمودی، ص. (۱۳۹۲). *ادبستان: فرهنگ ادبیات کودک و نوجوان*. تهران: نشر نو.
- معاذاللهی، پ. (۱۳۹۰). *ترجمه ادبیات کودکان: بررسی ترجمه اسامی خاص شخصیت‌ها به‌طور ویژه مطالعات ادبیات کودک*. ۲(۴). ۱۶۸-۱۳۵.
- میرهادی، ت. (۱۳۶۳). *گزارشی از وضعیت تألیف و ترجمه ادبیات کودک و نوجوان ایران*. آتش جعفرنژاد (ویراستار). ۳۹ مقاله درباره ادبیات کودکان. تهران: انتشارات هنر.

- میرهادی، ت.، و جهانشاهی، ا. (۱۳۷۱). *فرهنگنامه کودکان و نوجوانان: جلد اول آ (آثرو دینامیک - آیه)*. تهران: شرکت تهیه و نشر فرهنگنامه کودکان و نوجوانان.
- وایت، ا. ب. (۱۹۵۲). *کارتیک شارلوت*. ترجمه مهشید امیرشاهی. تهران: امیرکبیر.
- وایلر، ر. و ایمز، ج. (۱۹۵۶). *عصر یخبندان*. ترجمه حمیده غروری. تهران: ابن سینا.
- هیوز، ت. (۱۹۶۸). *آدم آهنی*. ترجمه نادر ابراهیمی. تهران: سازمان همگام با کودکان.

- Ghesquiere, R. (2006). Why does children's literature need translations? In Jan Van Coillie & W. P. Verschueren (Eds.), *Children's literature in translation: Challenges and strategies* (pp. 19-34). New York, NY: Routledge.
- Hunt, P. (2005). Introduction: The expanding world of children's literature studies. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (pp. 1-15). London, England: Routledge.
- Lathey, G. (2006). The translator revealed: Didacticism, cultural mediation, and visions of the child reader in translator's prefaces. In Jan Van Coillie & W. P. Verschueren (Eds.), *Children's literature in translation: Challenges and strategies* (pp. 1-18). New York, NY: Routledge.
- Lerer, S. (2008). *Children's literature: A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago: University of Chicago.
- O' Sullivan, E. (2005). *Comparative children's literature*. London, England: Routledge.
- Oittinen, R. (2000). *Translating for children*. New York, NY: Garland Publishing.
- Puurtinen, T. (2006). Translating children's literature: Theoretical approaches and empirical studies. In G. Lathey (Ed.), *Translation of children's literature: A reader* (pp. 54-65). New York, NY: Multilingual Matters.
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. Athens: The University of Georgia.
- Van Coillie, J., & Verschueren, W. P. (2006). *Children's literature in translation: Challenges and strategies*. London, England: Routledge.
- Zipes, J. (2012). *Irresistible fairy tale: A cultural and social history of a genre*. New Jersey, UK: Princeton University.

درباره نویسندگان

نادیا غضنفری مقدم دانش‌آموخته دکتری تخصصی مطالعات ترجمه از دانشگاه فردوسی مشهد و استاد مدعو گروه مطالعات ترجمه دانشگاه غیرانتفاعی کرمان است. حوزه پژوهشی ایشان ترجمه ادبیات کودک و نوجوان می‌باشد.

محمد رضا هاشمی استاد گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های پژوهشی ایشان تحلیل گفتمان و مطالعات جامعه‌شناختی و تاریخی ترجمه می‌باشد.

محمودرضا قربان صباغ دانشیار گروه زبان دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های پژوهشی ایشان سبک‌شناسی، نظریه‌های ادبی، روایت و نمایش می‌باشد.

رابطه هوش‌های چندگانه و هیجانی با کیفیت ترجمه با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای جنسیت دانشجویان دانشگاه‌های تبریز

دکتر بهلول سلمانی* (گروه مترجمی زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران)
مریم نصیری (گروه مترجمی زبان انگلیسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران)

چکیده

مبحث کیفیت ترجمه همواره در مباحث مربوط به ترجمه چه به‌عنوان یک محصول و چه به‌عنوان یک فرایند از درجه اهمیت بالایی برخوردار است و عوامل زیادی بر آن تأثیرگذار هستند که ویژگی‌های روان‌شناختی از مهم‌ترین عوامل است. تحقیق حاضر به بررسی رابطه هوش‌های چندگانه و هیجانی با کیفیت ترجمه پرداخته است. روش تحقیق از نوع رویکرد ترکیبی بوده و با استفاده از روش کمی و کیفی انجام شده است. جامعه آماری متشکل از دانشجویان دختر و پسر کارشناسی‌ارشد رشته مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه‌های تبریز در سال ۱۳۹۴ است ($N=65$). نمونه آماری شامل ۴۹ نفر از دانشجویان ترم سوم رشته مترجمی زبان انگلیسی است که با استفاده از فرمول «کوکران» و «روش نمونه‌گیری طبقه‌بندی نسبی» انتخاب شده‌اند. مدل ارزیابی کیفیت ترجمه (TQA) هاوس برای ارزیابی کیفیت ترجمه مورد استفاده قرار گرفته است و دو پرسشنامه «هوش چندگانه گاردنر» و «هوش هیجانی بار-آن» برای تحلیل، به ترتیب هوش چندگانه و هوش هیجانی مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج نشان داد که در بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، فقط شادی رابطه معنی‌داری با کیفیت ترجمه داشت و در بین مؤلفه‌های هوش چندگانه، هوش زبانی، فضایی و هوش بدنی رابطه معنی‌داری با کیفیت ترجمه داشتند. همچنین نتایج حاکی از آن است که

* نویسنده مسئول bsalmani@iaut.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۵/۲۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۹

جنسیت در رابطه بین هوش هیجانی و چندگانه با کیفیت ترجمه نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند.

کلیدواژه‌ها: کیفیت ترجمه، هوش، هوش هیجانی، هوش چندگانه، جنسیت

۱. مقدمه

ترجمه یک کنش ارتباطی است که حداقل با دو زبان مختلف و با شبکه‌ای از عناصر شامل تفاوت‌های فرهنگی، تاریخی، سیاسی و ایدئولوژیکی سروکار دارد (شانگارافام و ابولسبا^۱، ۲۰۰۹)، بنابراین، ترجمه را نمی‌توان مقوله‌ای جدا و منفرد که در هاتیم و میسون^۲ (۱۹۹۷) آمده است، محسوب کرد. ژان پیاژه^۳ در اثر اوّل خود در زمینه روانشناسی شناختی (۱۹۶۷) به محققانی مانند سلسکوویتس و لیدرر^۴ (۱۹۸۹) توصیه کرده است که فرآیندهای روانی تفسیر و ترجمه را با استفاده از رویکرد شناختی مورد بررسی قرار دهند (هابشر-دیویدسون^۵، ۲۰۱۳). ارتباط بین مطالعات ترجمه (TS) و رشته روانشناسی در سال‌های اخیر اهمیت زیادی پیدا کرده است و محققانی چون تیرکونن-کاندیت^۶ (۱۹۹۶) و ژانگرممان، پیستر و فیشر^۷ (۲۰۰۵) برخی از جوانب آن مانند نقش مترجم، دیدگاه‌ها، تصمیم‌گیری و راهبردهای وی را در تلاش برای شناخت فرآیندهای ذهنی و روانی مترجم، مورد بررسی قرار داده‌اند. هانسون^۸ (۲۰۰۵) در این رابطه بیان می‌کند که فرآیندهای تصمیم‌گیری تحت تأثیر تجارب هیجانی و شناختی قرار دارند و فرآیندهای ذهنی مترجم حین ترجمه در شناخت ترجمه به‌عنوان تحلیل تطبیقی محصول نهایی، متن ترجمه و متن اصلی، اهمیت زیادی دارد و اکنون که امکان مشاهده مستقیم ذهن انسان وجود دارد، پس تلاش‌های متعددی نیز برای دسترسی غیر مستقیم به ذهن مترجم صورت گرفته است

-
1. Shangarffam & Abolsaba
 2. Hatim & Mason
 3. Jean Piaget
 4. Seleskovitch & Lederer
 5. Hubscher-Davidson
 6. Tirkkonen-Condit
 7. Jungermann, Pfister, & Fischer
 8. Hansen

(پاپاواسیلو^۱، ۲۰۰۷). فرآیند شناختی ترجمه در ذهن مترجم روی می‌دهد، بنابراین، مترجم برای ترجمه متن باید بر مهارت‌های خواندن، تفکر، تحلیل و درک مطلب متن مورد نظر متمرکز کند. ازاین‌رو، مطالعه ذهن مترجم -فرآیندهای روانی- می‌تواند نقش مهمی در ارزیابی کیفیت ترجمه داشته باشد که کانون اصلی توجه مقاله حاضر است.

مطالعات اخیر روشن کرده است که ترجمه همواره تحت تأثیر عوامل زیادی قرار داشته است و نمی‌توان آن را به‌طور مجزاً مورد بررسی قرار داد و باید در ارتباط با سایر حوزه‌ها مورد بررسی قرار گیرد. روان‌شناسی، یکی از آنها بوده و رابطه نزدیکی با ترجمه دارد (فرحزاد، ۱۹۹۲). تاکنون، دیدگاه‌ها و نظریات زیادی در مورد ارزیابی کیفیت ترجمه ارائه شده است. یکی از مسائل کلیدی در ارزیابی کیفیت ترجمه آن است که بسیاری از محققان بر کیفیت ترجمه برخی از متون خاص متمرکز بوده‌اند و توجه چندانی به تأثیر ویژگی‌های مترجم بر کیفیت ترجمه نشده است که در بین این ویژگی‌ها، می‌توان به هوش‌های هیجانی و چندگانه اشاره کرد. مفهوم هوش چندگانه امروز در آموزش، کسب‌وکار، هنر و سایر زمینه‌های زندگی روزانه استفاده می‌شود. تئوری هوش چندگانه بیان می‌کند که انسان‌ها دارای هشت (یا بیشتر) نوع هوش نسبتاً مستقل هستند که عبارت‌اند از: هوش زبانی^۲، ریاضیاتی-منطقی^۳، فضایی^۴، موسیقایی^۵، بدنی-جنبشی^۶، طبیعت‌گرایی^۷، بین‌فردی^۸ و درون‌فردی^۹ (گاردنر^{۱۰}، ۲۰۰۶). گاردنر بر این باور است که هوش در واقع چیزی بیش از دارایی ذهنی انسان است و کسی که به‌عنوان مثال توانایی ریاضیاتی ندارد را نباید «کم‌هوش» تصور

-
1. Papavassiliou
 2. linguistic intelligence
 3. logical-mathematical
 4. spacial
 5. musical
 6. kinethic-body
 7. naturalism
 8. intra-pesonal
 9. inter-personal
 10. Gardner

کرد، زیرا چنین کسی شاید در سایر زمینه‌ها باهوش باشد. به عبارت دیگر، اگرچه همه دانشجویان هوش ریاضیاتی یا زبانی بالایی ندارند، اما شاید در سایر زمینه‌ها مانند موسیقی، روابط فضایی یا دانش بین فردی، تخصص زیادی داشته باشند. این بدان معنی است که انواع مختلف هوش، روابط متفاوتی با یادگیری انواع گوناگون دانش دارند (زارعی و محسنی، ۲۰۱۲). علاوه بر آن، هوش هیجانی نیز متشکل از برخی از صلاحیت‌ها، مهارت‌ها و تسهیل‌گرهای بین فردی و درون فردی است که به منظور تعیین رفتارهای اثربخش انسانی با یکدیگر ترکیب شده‌اند که موضوع بسیاری از تحقیقات علمی بوده است (بار-آن^۱، ۲۰۰۶).

تحقیق حاضر، در تلاش برای تأیید مسائل یادشده، به بررسی رابطه بین هوش چندگانه^۲ و هوش هیجانی^۳ با کیفیت ترجمه پرداخته است. شکی نیست که ارزیابی کیفیت ترجمه، مورد توجه بسیاری از محققان، به خصوص، در سال‌های اخیر بوده است. پیشرفت‌های صورت گرفته در زمینه مطالعات ترجمه و نیز وجود رویکردهای مختلف در این زمینه، خود نیاز دانشجویان و محققان به مطالعه کاربردهای آن را نشان می‌دهد. ترجمه، پدیده‌ای است که تأثیر زیادی بر زندگی افراد دارد (اردوداری^۴، ۲۰۰۸) و مترجم، البته، طبقه ویژه‌ای از ارتباط‌دهنده است که همواره تلاش می‌کند تعامل نزدیکی با متون مبدأ و مقصد، با در نظر گرفتن اهداف خاص، خواننده‌های ویژه و سرانجام تأثیر ویژه‌ی آن، داشته باشد (هاتیم و میسون^۵، ۱۹۹۷).

برخی از محققان رابطه بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه را مورد بررسی قرار داده‌اند که می‌توان به تحقیق شانگارفام و ابولسبا (۲۰۰۹) اشاره کرد که رابطه معنی‌داری بین سطح هوش هیجانی و کیفیت ترجمه نیافته‌اند. ورزنده و جدیدی (۲۰۱۵) نیز رابطه معنی‌داری را بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه پیدا نکرده‌اند. برخی محققان نیز به بررسی رابطه بین هوش چندگانه و کیفیت ترجمه پرداخته‌اند که

1. Bar-On

2. multiple intelligence

3. emotional intelligence

4. Ordudari

5. Hatim & Mason

می‌توان به تحقیق یوسفی، بختیارنیا و رباتجری (۲۰۱۳) اشاره کرد که رابطه بین هوش معنوی و کیفیت ترجمه را بررسی کرده و نشان داده‌اند که رابطه معنی‌داری بین آنها وجود ندارد.

یی‌آن^۱ (۲۰۱۰) نقش تئوری هوش چندگانه در عملکرد و رفتار یادگیری زبان خارجی را بررسی کرده و نقش مهم هوش چندگانه را در یادگیری زبان خارجی از جمله تأثیر آن بر رفتار یادگیری دانش‌آموز تأیید کرده‌اند. مارسیا^۲ (۲۰۱۱)، نقش تئوری هوش چندگانه در ارزیابی ترجمه دانشجویان در کلاس‌های آموزشی برزیل را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده که شناخت نوع هوش چندگانه دانشجویان کمک زیادی می‌تواند به توسعه و ارزیابی کیفیت ترجمه دانشجویان کند. پیش‌قدم، شایسته و حیدری (۲۰۱۶) با مدل‌سازی ترکیبی هوش و فاکتورهای زبان‌شناختی به‌عنوان پیش‌بین‌های کیفیت ترجمه به این نتیجه رسیده‌اند که بین هوش زبانی و هوش روایتی و یادگیری زبان دوم و در پی آن با کیفیت ترجمه رابطه معنی‌داری وجود دارد. احمدیان (۲۰۱۰) رابطه بین جنسیت مترجم و کیفیت ترجمه را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که زنانی که از سبک نوشتاری-بیانی استفاده کرده‌اند در ترجمه عملکرد بهتری نسبت به مردان داشته‌اند. اگرچه برخی از محققان رابطه بین هوش و کیفیت ترجمه را بررسی کرده‌اند، اما نتایج به‌دست‌آمده توسط آنها روشن نبوده و مؤلفه‌های هوش را بررسی نکرده‌اند و بدین منظور پژوهش حاضر تلاش کرده است که رابطه هوش هیجانی و چندگانه را با کیفیت ترجمه مورد بررسی قرار دهد.

مدل هاوس تاکنون برای بررسی کیفیت ترجمه در این رابطه مورد ارزیابی قرار نگرفته است و تحقیق حاضر احتمالاً اولین تحقیق در این زمینه است. بسیاری از تحقیقات انجام‌شده با استفاده از مدل هاوس در کشورمان به بررسی موردی ترجمه یک کتاب (رونق‌زاده، ۱۳۹۸؛ سیدجلالی و همکاران، ۱۳۹۶) یا اشعار (رحمانیان،

1. Yi-an
2. Marcia

(۱۳۹۴) پرداخته‌اند و به اثرگذاری متغیرهای روان‌شناختی مانند هوش هیجانی و هوش چندگانه و تأثیر آن بر کیفیت ترجمه پرداخته‌اند و لذا پژوهش حاضر می‌تواند ادبیات تحقیق را از این لحاظ غنی‌تر سازد.

۲. پیشینه پژوهش

۲. ۱. ترجمه و مدل ارزیابی کیفیت ترجمه (TQA) هاوس

در دو دهه گذشته، مطالعات (بازیل و هاتیم^۱، ۱۹۹۰؛ بیکر^۲، ۱۹۹۲، ویلس^۳، ۱۹۸۲؛ هاوس^۴، ۱۹۷۶؛ و هورتون^۵، ۱۹۹۸) برای ارزیابی کیفیت ترجمه بیشتر به معرفی سبک‌های عینی به‌جای ذهنی پرداخته‌اند (القینای^۶، ۲۰۲۰). بر اساس دیدگاه هاوس (۲۰۱۵)، ترجمه را می‌توان به‌عنوان «جایگزینی یک متن از نظر معنایی و نقش در زبان مبدأ با متن معادل آن در زبان مقصد» تعریف کرد. هاوس اشاره کرده است که اولین شرط لازم برای این معادل‌سازی، آن است که متن ترجمه معادل نقشی با متن اصلی داشته باشد. مدل اصلی ارزیابی کیفیت ترجمه هاوس (۱۹۷۷، ۱۹۸۱) بر اساس تئوری «کاربرد زبان» ارائه شده است و برای تحلیل اجزای گفتمان‌زبانی و نیز موقعیتی-فرهنگی متون ترجمه‌شده و اصلی، مقایسه آن دو و ارزیابی تطبیق نسبی آنها طراحی شده است. این مدل، یک مدل گزینشی بوده و مبتنی بر تئوری «کاربردشناسی»^۷، «زبان‌شناختی کارکردی نظام‌مند» هالیدی^۸، «چارچوب مکتب پراگ زبان و زبان‌شناسی»، تئوری «سیاق»^۹، «سبک‌گرایی» و «تحلیل گفتمان» تدوین شده است (هاوس، ۲۰۱۵).

-
1. Basil & Hatim
 2. Baker
 3. Wills
 4. House
 5. Horton
 6. Al-Qinai
 7. pragmatic theory
 8. Halliday
 9. register theory

در این تحقیق از مفهوم کلاسیک سیاق از نظر هالیدی در مورد «حوزه»^۱، «نحوه»^۲ و «حالت»^۳ استفاده شده است. بعد «حوزه» عنوان، محتوای متن و یا موضوع متن را با تفکیک درجه عمومیت، اختصاصی بودن و یا جزء جزء بودن در واژگان، در بر می‌گیرد. «نحوه» به ماهیت مشارکت‌کنندگان، مخاطب و خطاب‌دهنده و رابطه بین آنها از نظر قدرت اجتماعی، فاصله اجتماعی و نیز صمیمیت عاطفی، اشاره دارد. حالت، به هر دو سبک نوشتاری و گفتاری اشاره دارد (که می‌تواند ساده باشد، مانند نوشتن برای خواندن؛ یا پیچیده باشد، مانند نوشتن برای صحبت کردند گویی اصلاً نوشته نشده است) و به روابط بالقوه و واقعی بین نویسنده و خواننده می‌پردازد. شرکت‌کنندگان ممکن است «ساده»، یعنی مونولوگ بدون مخاطب در متن باشند و یا ممکن است «پیچیده»، با مخاطبان متعدد شامل استفاده از مکانیسم‌های زبان‌شناختی در متن، باشند. همچنین «ژانر» در سال‌های اخیر به این مدل تحلیلی اضافه شده است که در بین گونه‌های سیاق «حوزه»، «حالت» و «نحوه» قرار می‌گیرد. ژانر درواقع، کیفیت ترجمه را نشان می‌دهد. اگرچه مفهوم سیاق (حوزه، نحوه، حالت) رابطه بین متن و بافت را دربرمی‌گیرد و از اهمیت زیادی برای ترجمه برخوردار است و رابطه بین متن و بافت خرد را دربرمی‌گیرد، ژانر متن را به بافت-کلان زبان و جامعه فرهنگی متن هدف، پیوند می‌دهد (هاوس، ۲۰۱۵).

۲.۲. هوش هیجانی

هوش هیجانی بر اساس تعریف سالوی و مایر^۴ (۱۹۹۰، ص ۹۸)، «توانایی برای نظارت بر احساسات و هیجانات خود و دیگران، به منظور ایجاد تمایز بین آنها و استفاده از این اطلاعات برای هدایت فعالیت‌ها و تفکرات فرد» است. این محققان در تحقیق کاربردی خود ثابت کردند که چگونه می‌توان هوش هیجانی را به عنوان یک

1. field

2. mode

3. tenor

4. Salovey & Mayer

توانمندی ذهنی اندازه‌گیری کرد (مایر، دیپائولو و سالوی^۱، ۱۹۹۰). بار-آن (۲۰۰۲) اولین مقیاس اندازه‌گیری هوش هیجانی را تدوین کرد. مدل هوش هیجانی بار-آن به ظرفیت عملکردی و موفقیت اشاره دارد و به خود عملکرد و یا موفقیت اهمیت می‌دهد و مدلی «فرآیند-محور» است و مبتنی بر نتیجه نیست (بار-آن، ۲۰۰۲). هوش هیجانی بر توانمندی‌های اجتماعی و هیجانی متمرکز است و توانایی آگاه بودن، شناخت و بیان خود، توانایی شناخت دیگران، توانایی مقابله با هیجانات شدید و توانایی پذیرش تغییر و حل مسائل اجتماعی و فردی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد (بار-آن، ۱۹۷۷). بار-آن در مدل خود، پنج مؤلفه برای هوش هیجانی تعریف کرده است: مهارت‌های درون‌فردی^۲، میان‌فردی^۳، سازگاری^۴، مدیریت استرس^۵ و برخورداری از خلق عمومی^۶. هر یک از این مؤلفه‌ها شامل چند زیرمؤلفه است که در جدول ۱ به‌طور خلاصه توضیح داده شده‌اند. بار-آن اعتقاد دارد که هوش هیجانی در طول زمان، رشد می‌یابد و به‌واسطه آموزش، برنامه‌ریزی و درمان تقویت می‌شود (بار-آن، ۲۰۰۲). بار-آن فرض می‌کند که افرادی که هوش هیجانی آنها بالاتر از حد متوسط است در رفع نیازهای محیطی و مقابله با فشارهای محیطی، موفقیت بیشتری به دست می‌آورند. وی همچنین بیان می‌کند که نقص در هوش هیجانی می‌تواند به معنای عدم موفقیت و بروز مشکلات هیجانی و عاطفی باشد. از دیدگاه بار-آن، همه افرادی که مشکلاتی در حل مسأله، آزمون واقعیت، تحمل استرس و کنترل تکانه دارند، با مشکلات مشابهی روبه‌رو می‌شوند. به‌طورکلی، بار-آن اعتقاد دارد که هوش هیجانی و هوش شناختی نقش مشابهی در هوش عمومی فرد دارند که می‌تواند نشانگر ظرفیت فرد برای موفقیت در زندگی باشد (بار-آن، ۲۰۰۲).

-
1. Mayer, Dipaolo, & Salovey
 2. Interpersonal skills
 3. intrapersonal
 4. compatibility
 5. stress management
 6. having a public mood

جدول ۱. مدل هوش هیجانی بار-آن (بار-آن، ۲۰۰۲، ص. ۲۱)

مولفه‌های اصلی	زیرمولفه‌ها	مولفه‌های اصلی	زیرمولفه‌ها
خودآگاهی	خودآگاهی	خودآگاهی	خودآگاهی
جرات	جرات	جرات	جرات
مهارت بین‌فردی	مهارت بین‌فردی	مهارت بین‌فردی	مهارت بین‌فردی
خودتنظیمی	خودتنظیمی	خودتنظیمی	خودتنظیمی
خودشنکوفایی	خودشنکوفایی	خودشنکوفایی	خودشنکوفایی
استقلال	استقلال	استقلال	استقلال
روابط میان‌فردی	روابط میان‌فردی	روابط میان‌فردی	روابط میان‌فردی
مهارت میان‌فردی	مهارت میان‌فردی	مهارت میان‌فردی	مهارت میان‌فردی
تعهد اجتماعی	تعهد اجتماعی	تعهد اجتماعی	تعهد اجتماعی
همدلی	همدلی	همدلی	همدلی
مساله‌گشایی	مساله‌گشایی	مساله‌گشایی	مساله‌گشایی
مهارت سازگاری	مهارت سازگاری	مهارت سازگاری	مهارت سازگاری
آزمون واقعیت	آزمون واقعیت	آزمون واقعیت	آزمون واقعیت
انعطاف‌پذیری	انعطاف‌پذیری	انعطاف‌پذیری	انعطاف‌پذیری

۳.۲. هوش چندگانه

تئوری هوش چندگانه که اولکین بار توسط روانشناس معروف، هاوارد گاردنر^۱، در اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰ معرفی شد، بیان می‌کند که انسان‌ها دارای هشت نوع هوش غیر ارادی هستند و از این هوش‌ها چه به‌صورت فردی و چه گروهی، برای ایجاد محصول، استفاده کرده و مسائل مربوط به جوامع خود را حل و فصل می‌کنند (گاردنر، ۱۹۸۳، ۱۹۹۹، ۲۰۰۶ الف، ۲۰۰۶ ب). هشت نوع هوش شناسایی شده عبارت‌اند از: هوش زبانی، هوش ریاضیاتی-منطقی، هوش فضایی، هوش موسیقایی، هوش بدنی-جنبشی، هوش طبیعت‌گرایانه، هوش بین‌فردی و هوش میان‌فردی (گاردنر، ۱۹۹۹). تئوری هوش چندگانه برای متقاعد کردن عموم به وجود هوش‌های متعدد به‌جای فقط یک هوش ارائه شد. مفاهیم سنتی هوش که در اوایل قرن دوازده ارائه شده بودند، حاکی از آن بودند که هوش، صرفاً، با آزمون‌های هوش عمومی (IQ) اندازه‌گیری می‌شود که باور پیازه (۱۹۵۰، ۱۹۵۲) و سایر روانشناسان را نادیده گرفته است (گاردنر، ۲۰۰۶ الف).

1. Haward Gardner

اگرچه تئوری‌های متعددی در مورد هوش چندگانه معرفی شده است، اما تئوری هوش چندگانه گاردنر شاید بهترین نظریه در این زمینه باشد که شاید علت آن، ریشه در شواهد و مدارکی باشد که ارائه کرده است و یا استقبال مشتاقانه جامعه آموزشی باشد (آرمسترانگ^۱، ۱۹۹۴؛ کورنهابر و گاردنر^۲، ۱۹۹۴؛ شیرر^۳، ۲۰۰۴). گاردنر در ابتدا ابتدا هفت نوع هوش را شناسایی کرده بود، اما در اواسط دهه ۱۹۹۰ به این نتیجه رسید که هوش هشتم، یعنی هوش طبیعت‌گرایی، نیز معیارهای یک هوش را دارد (جدول ۲). هوش طبیعت‌گرایی فرد را قادر می‌سازد که محصولات طبیعی مانند حیوانات، گیاهان، انواع سنگ و الگوهای هواشناسی را شناسایی کرده و از هم متمایز سازد (گاردنر، ۱۹۹۹). هواشناسان، گیاه‌شناسان و متخصصان زیست‌شناسی، همگی، متخصصانی هستند که سطح هوش طبیعت‌گرایی بسیار بالایی دارند. در دنیایی که این مهارت ویژه اهمیت چندانی برای بقای انسانی ندارند، توانمندی‌های طبیعت‌گرایی می‌تواند تمایزات زیادی را بین ساخته دست بشر در جامعه مصرف‌کننده ایجاد کند (دیویس^۴ و همکاران، ۲۰۱۱).

جدول ۲. هشت هوش گاردنر (دیویس و همکاران، ۲۰۱۱)

هوش	توصیف
زبانی	توانایی تحلیل اطلاعات و خلق محصول شامل زبان شفاهی و نوشتاری مانند گفتار، کتاب و نوشتار
منطقی-ریاضیاتی	توانایی تدوین معادلات و اثبات‌ها، انجام محاسبات و حل مسائل انتزاعی
فضایی	توانایی تشخیص و دستکاری تصاویر بزرگ و زیبا
موسیقایی	توانایی تولید، یادسازی و ساخت معنی الگوهای مختلف اصوات
طبیعت‌گرایی	توانایی شناسایی و تشخیص انواع مختلف گیاهان، حیوانات و شکل‌گیری توده‌های هوایی در دنیای طبیعی
بدنی-جنبشی	توانایی استفاده از بدن خود برای خلق محصول و یا حل مساله
بین فردی	توانایی شناسایی و درک خفیات، خواسته‌ها، انگیزه‌ها و اهداف دیگران
میان فردی	توانایی شناسایی و درک خفیات، خواسته‌ها، انگیزه و اهداف فردی

1. Armstrong
2. Kornhaber & Gardner
3. Shearer
4. Davis

۲. ۴. هوش هیجانی، چندگانه و جنسیت

هوش هیجانی شامل توانایی‌های متعددی است و بنابراین فاکتورهای متعددی نیز بر آن تأثیر دارند. یکی از فاکتورهای مؤثر، جنسیت است که اثرگذاری آن می‌تواند به دلایل بیولوژیکی و اجتماعی باشد. از نظر اجتماعی، زنان هوش هیجانی بیشتری نسبت به مردان دارند (ریف و سینگر^۱، ۲۰۰۲؛ سینگ^۲، ۲۰۰۲). پتریدس و فارنهام^۳ (۲۰۰۰) جنسیت را به‌عنوان فرآیند اجتماعی توضیح داده‌اند و برخی فعالیت‌ها را مردانه و برخی را زنانه نامیده‌اند. برخی ویژگی‌ها برای یک جنسیت مطلوب است، اما برای جنس مخالف نامطلوب است. به‌عنوان مثال، ابراز وجود یک ویژگی مردانه و صمیمیت و مهربانی یک ویژگی مطلوب زنانه است (سیگلینگ، فارنهام و پتراید^۴، ۲۰۱۵). علت این اختلاف را می‌توان در آن دانست که زنان و مردان جامعه‌پذیری متفاوتی دارند (داکلت و رافالی^۵، ۱۹۸۹). در فرآیند جامعه‌پذیری، مدارس، همسالان، والدین و یا رسانه، زنان را تشویق به همکاری و هماهنگی با دنیای درون فردی می‌کنند، درحالی‌که مردان تشویق به رقابت، استقلال و ویژگی ابزاری می‌شوند (پتریدس و فارنهام، ۲۰۰۶). در نتیجه این تجارب کودکی زنان در مقایسه با مردان یاد می‌گیرند که ارزش زیادی به محبت و ارتباط متقابل فردی بدهند (گانکل^۶ و همکاران، ۲۰۰۷). در طرف دیگر، از دیدگاه بیولوژیکی، فرناندز-برروکال، کابلو و کاستلو^۷ (۲۰۱۲) به این نتیجه رسیده‌اند که بیوشیمی زنان با احساسات و عواطف فردی آمیخته است که فاکتور حیاتی برای بقای آنها محسوب می‌شود. در مغز زنان، بخش ویژه پردازش هیجانی بسیار بزرگ‌تر از مردان است (بارون-کوهن^۸، ۲۰۰۳). علاوه بر آن، مردان و

-
1. Ryff & Singer
 2. Singh
 3. Petrides & Furnham
 4. Siegling, Furnham, & Petrides
 5. Duckelt & Raffali
 6. Gunkel
 7. Fernandez-Berrocal, Cabello, & Castillo
 8. Baron-Cohen

زنان از نظر پردازش مغزی هیجانات نیز متفاوت هستند (کرایگ^۱، ۲۰۰۹) که منجر به هوش هیجانی متفاوت در آنها می‌شود. به‌طورکلی، نتایج تحقیقات نشان داده است که هوش هیجانی و جنسیت همبستگی معنی‌داری دارند و نمره‌های هوش هیجانی زنان بیشتر از مردان است و پردازش هیجانات و مهارت‌های بین فردی در زنان نسبت به مردان بهتر است (وان روی، آلونسو و ویزوسوارن^۲، ۲۰۰۵). کاندرا، گایاتری و دوی^۳ (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که زنان هوش هیجانی بالاتری نسبت به مردان دارند و رانسینگ^۴ و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان داده‌اند که میانگین نمره هوش هیجانی زنان سریلانکا بیشتر از مردان است و ثناگومحرر و محمدیان (۱۳۹۶) نشان داده‌اند که میزان هوش هیجانی پسران و دختران متفاوت نیست. از طرفی، تحقیقات نشان داده است که چون مردان و زنان نقش‌های متفاوت اجتماعی دارند، پس از نظر روان‌شناختی نیز ممکن است نقش‌های اجتماعی متفاوتی ایفا کنند (ایگل و وود^۵، ۱۹۹۲). بسیاری از پژوهشگران ثابت کرده‌اند که زنان و مردان در شش نوع هوش چنگانه با هم تفاوت دارند (هولینگ و پیرکل^۶، ۲۰۰۵؛ کانگ و فارنهام^۷، ۲۰۱۶). همچنین، رمزی، سوشیلا و ابوحدید^۸ (۲۰۰۸) نشان داده‌اند که تفاوت جزئی و معنی‌داری بین هوش چنگانه افراد بر اساس جنسیت آنها وجود دارد. موناسترکی^۹ (۲۰۰۵) نشان داده است که پسران و دختران هوش منطقی یا ریاضیاتی متفاوتی دارند. مارکوس^{۱۰} (۲۰۱۵) نیز هوش زبانی زنان و مردان را متفاوت دانسته است و نشان داده است که هوش زبانی زنان بیشتر از مردان است. بارتال و جارموویسچ^{۱۱}

-
1. Craig
 2. Van Rooy, Alonso, & Viswesvaran
 3. Chandra, Gayatri, & Devi
 4. Ranasinghe
 5. Eagly & Wood
 6. Holling & Preckel
 7. Kang & Furnham
 8. Ramzi, Sushila, & Abouchedid
 9. Monastersky
 10. Marcus
 11. Bar-Tal & Jarymowicz

(۲۰۱۰) نیز هوش چندگانه زنان را متفاوت از مردان دانسته است. نیمک^۱ (۱۹۹۷) بیان کرده است که مردان منطقی‌تر از زنان هستند، درحالی‌که زنان هیجان، ابتکار و سوگیری بیشتری دارند. با توجه به ادبیات تحقیق و اثبات وجود رابطه بین هوش هیجانی و هوش چندگانه با جنسیت، پژوهش حاضر در بخشی از اهداف خود به بررسی نقش واسطه‌ای جنسیت در رابطه بین هوش هیجانی و هوش چندگانه با کیفیت ترجمه پرداخته است.

۲.۵. هوش چندگانه، هیجانی و مطالعات ترجمه

یکی از زمینه‌هایی که اهمیت ویژگی‌های فردی در آن آشکار می‌شود، ترجمه ادبی است که سبک مترجم و ویژگی‌های فردی وی اهمیت زیادی دارد. بسیاری از محققان (الیندر^۲، ۲۰۰۶، جونز^۳، ۲۰۰۶؛ لین^۴، ۲۰۰۶) رابطه بین ترجمه و خلاقیت را بررسی کرده و این واقعیت را نشان داده‌اند که برای تولید موفقیت‌آمیز متن هدف، مترجمان متون ادبی باید، خود، خلاقیت داشته باشند (هابشر-دیویدسون^۵، ۲۰۱۳). درواقع، تحقیقات انجام‌شده در مورد «نوشتن خلاق»، به یافته‌های جالبی در مورد نقش و تأثیر هیجانات و تأثیر آن بر فرآیند نوشتن، رسیده‌اند. مطالعات به این نتیجه رسیده‌اند که رابطه بین هوش هیجانی و خلاقیت بیشتر در بین نویسندگانی مشاهده شده است که از اختلالات عاطفی، افسردگی و یا اضطراب رنج می‌برند (پورجلالی، اسکریزنسکی و کافمن^۶، ۲۰۰۹) که می‌توان آن را نتیجه حساسیت بیش‌ازحد، هیجانات عمیق و یا سایر ویژگی‌های هیجانی دانست (پیرتو^۷، ۲۰۰۹). پس اگر ویژگی‌های شخصیتی و هیجانی خاصی وجود دارد (مانند درک مستقیم، حساسیت، تلقین) که همه نویسندگان خلاق به‌طور مشترک دارای آن ویژگی‌ها هستند، پس

-
1. Nemecek
 2. Ellender
 3. Jones
 4. Lin
 5. Hubscher-Davidson
 6. Porourjalali, Skrzynecky, & Kaufman
 7. Pirto

احتمال آن وجود دارد که ویژگی‌های خاصی هم باشند که همه مترجمان موفق آنها را دارند (ژاسکلانن^۱، ۱۹۹۹).

یی-آن نقش هوش‌های متعدد را در رفتار و عملکرد زبان خارجه مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده است که هوش‌های متعدد نقش مهمی در یادگیری زبان خارجه بر عهده دارند، به عنوان مثال، وی به این نتیجه رسیده است که هوش‌های موسیقایی، بین فردی و میان فردی نقش بیشتری در پیش‌بینی رفتار یادگیری فرد دارند و هوش‌های موسیقایی، زبانی و بصری نیز پیش‌بین‌های عملکرد فرد در زبان انگلیسی هستند. آلودین^۲ (۲۰۱۳) با بررسی روانشناسی ترجمه در تعاملات بین فرهنگی و تشریح تکنیک‌های مختلف ترجمه که در ترجمه تبلیغات بین فرهنگی مورد استفاده قرار می‌گیرند، اثبات می‌کند که نشانه‌شناسی، پایه و اساس ترجمه تبلیغات را تشکیل می‌دهد. ورزنده و جدیدی (۲۰۱۵) نیز تأثیر هوش هیجانی مترجمان بر کیفیت ترجمه آنها را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که تخصص دانشگاهی مترجم، تأثیر معنی‌داری بر کیفیت ترجمه دارد؛ اما رابطه‌ای را بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه پیدا نکرده‌اند.

یوسفی و همکاران (۲۰۱۳) رابطه بین هوش معنوی و کیفیت ترجمه را بررسی کرده و یافته‌های آنها نشان داده است که رابطه معنی‌داری بین سطح هوش معنوی مترجمان و کیفیت ترجمه آنها وجود ندارد و بین مؤلفه‌های هوش معنوی فقط تفکر انتقادی وجودی و آگاهی متعالی می‌توانند عوامل پیش‌بینی‌کننده مثبت کیفیت ترجمه مترجمان فارسی متون مذهبی باشد. کلی^۳ (۲۰۰۵) نیز چارچوبی را برای استفاده از هوش‌های چندگانه برای مدل‌سازی ویژگی‌های یادگیری تدوین کرده و تلاش کرده است که رابطه‌ای را بین هوش‌های چندگانه و سبک‌ها و استراتژی‌های یادگیری پیدا کند. وی به این نتیجه رسیده است که مفهوم هوش و سبک، به عنوان پیش‌بین

1. Jaskanen

2. Ulvydiene

3. Kelly

عملکرد زبان، ارتباط زیادی با هم دارند. درواقع، نتایج وی اثربخشی مثبت سبک‌های مبتنی بر هوش چندگانه را در فرایند یادگیری دانش‌آموزان اثبات کرده است.

شانگارفام و ابولسبا (۲۰۰۹) رابطه بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه را بررسی کرده و رابطه مثبتی را بین سطح هوش هیجانی مترجمان و کیفیت ترجمه آنها پیدا نکرده است. احمدیان (۲۰۱۰) رابطه بین جنسیت مترجمان و کیفیت ترجمه آنها را با در نظر گرفتن سبک‌های نوشتاری مختلف در فرایند ترجمه، بررسی کرده و دریافته است که زنانی که از سبک نوشتاری بیانگر استفاده کرده‌اند، نسبت به مردان عملکرد بهتری در ترجمه داشته‌اند و زنانی که از سبک اطلاعاتی استفاده کرده‌اند در ترجمه متون اطلاعاتی، نسبت به مردان عملکرد بهتری داشتند. بر این اساس، در پژوهش حاضر سؤال‌های زیر مطرح شده است:

- آیا مؤلفه‌های هوش هیجانی (حل مسأله، شادمانی، تحمل فشار روانی، استقلال، خودشکوفایی، خودابزاری، خودآگاهی هیجانی، همدلی، مسئولیت-پذیری اجتماعی، روابط بین‌فردی، واگرایی، انعطاف‌پذیری، کنترل تکانش، خوش‌بینی) با کیفیت ترجمه رابطه دارد؟
- آیا مؤلفه‌های هوش چندگانه (هوش کلامی، هوش منطقی، بصری، بین‌فردی، موسیقایی، درون‌فردی، طبیعت‌گرا، بدنی) با کیفیت ترجمه رابطه دارد؟
- آیا جنسیت می‌تواند در رابطه بین هوش هیجانی-چندگانه و کیفیت ترجمه نقش واسطه‌ای داشته باشد؟

۳. روش تحقیق

در تحقیق حاضر، از رویکرد ترکیبی با استفاده از ترکیب دو روش تحقیقاتی کیفی و کمی استفاده شده است. جامعه آماری متشکل از دانشجویان دختر و پسر ترم سوم رشته مطالعات ترجمه در سطح کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی تبریز (۴۰ نفر) و غیرانتفاعی نبی اکرم (۲۵ نفر) در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵ بودند و نمونه آماری نیز شامل دانشجویان دختر و پسر ترم سوم دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز (۲۸ نفر، ۹ مرد و ۱۹ زن) و دانشگاه غیرانتفاعی نبی اکرم (۲۱ نفر، ۱۰ مرد و ۱۱ زن) بود که با

استفاده از فرمول «کوکران»^۱ و به روش طبقه‌بندی نسبی انتخاب شدند. داشتن دانش کافی از تئوری‌های ترجمه و تجربه در ترجمه متون از ملاک‌های ورود به تحقیق بود. دو پرسشنامه «هوش هیجانی بار-آن» و «هوش چندگانه گاردنر» برای اندازه‌گیری به ترتیب هوش هیجانی و هوش چندگانه بهره گرفته شده است که روایی هر دو پرسشنامه توسط استادان رشته مترجمی زبان انگلیسی و روان‌شناسی مورد تأیید قرار گرفت و پایایی هر دو پرسشنامه در تحقیقات مختلف مورد ارزیابی قرار گرفته است که به ترتیب ۰/۹۳ (بار-آن، ۲۰۰۶)؛ ۰/۹۶ (ابراهیم سنجقی و همکاران، ۱۳۹۳)؛ و ۰/۸۱ (گاردنر، ۲۰۰۴)؛ ۰/۹۲ (مطلب‌زاده و منوچهری، ۱۳۸۸) می‌باشند. در این تحقیق نیز با توجه به جامعه آماری متفاوت، با استفاده از «ضریب آلفای کرونباخ» مورد بررسی قرار گرفت که برای پرسشنامه‌های هوش هیجانی و هوش چندگانه به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۹۱ بود که از پایایی بسیار خوبی برخوردار بود. برای ارزیابی کیفیت ترجمه، ۱۵۶ کلمه معادل با دو پاراگراف از کتاب خوشه‌های خشم اثر جان اشتاین بک^۲ (۱۹۳۹) به دلیل داستانی بودن و اعتبار ساختاری آن برای ارزیابی کیفیت ترجمه، انتخاب شد که با استفاده از مدل ارزیابی کیفیت ترجمه (TQL) تحلیل شده است و سپس به همراه پرسشنامه‌ها بین دانشجویان برای ترجمه توزیع شد و به آنها اجازه داده شد که از فرهنگ لغت استفاده کنند. جهت پُر کردن پرسشنامه و متن انتخابی برای ترجمه، ۱ ساعت (هرکدام ۲۰ دقیقه) زمان اختصاص یافت. جهت گردآوری داده‌ها، ابتدا مطالعه پایلوت بین ۳۰ نفر انجام شد و پس از تأیید نتایج، آزمون اصلی انجام شد. داده‌ها با استفاده از «آزمون رگرسیون» و نرم‌افزار «SPSS نسخه ۱۸» تجزیه و تحلیل شدند.

1. Cochran Formula

2. John Steinbeck

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. یافته‌های توصیفی

در جدول زیر یافته‌های توصیفی شامل جنسیت و سن شرکت‌کنندگان در تحقیق و همچنین نوع ترجمه و واحد ترجمه بر اساس مدل هاوس (۲۰۱۵) ارائه شده است.

جدول ۳. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد پاسخگو

درصد	فراوانی	
۶۱/۲	۳۰	زن
۳۸/۸	۱۹	مرد
۵۵/۱	۲۷	۲۳-۲۷
۲۶/۵	۱۳	۲۸-۳۲
۱۸/۴	۹	۳۳-۳۷
۶۹/۴	۳۴	آشکار
۳۰/۶	۱۵	پنهان
۳۲/۷	۱۶	کلمه
۶/۱	۳	عبارت
۶۱/۲	۳۰	جمله
۰	۰	پاراگراف

از بین شرکت‌کنندگان در تحقیق، ۱۹ نفر (۳۸/۸٪) مرد و ۳۰ نفر (۶۱/۲٪) زن بودند، ۲۷ نفر (۵۵/۱٪) در گروه سنی ۲۳ تا ۲۷ سال، ۱۳ نفر (۲۶/۵٪) بین ۲۸ تا ۳۲ سال و ۹ نفر (۱۸/۴٪) بین ۳۳ تا ۳۷ سال بودند. ترجمه ۳۴ نفر (۶۹/۴٪) از نوع ترجمه آشکار بود و ترجمه ۱۵ نفر (۳۰/۶٪) از نوع پنهان بود. واحد ترجمه ۱۶ نفر (۳۲/۷٪) کلمه بود، برای ۳ نفر (۶/۱٪) عبارت و برای ۳۰ نفر (۶۱/۲٪) جمله بود و هیچ‌یک از پاسخگویان پاراگراف را به عنوان واحد ترجمه انتخاب نکرده بودند.

جدول ۴. میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	متغیر	میانگین	انحراف معیار
حل مساله	۱۳/۷۷	۳/۰۳	زیانی	۳۳/۷۳	۴/۲۵
شادمانی	۱۸/۲۲	۲/۳۲	منطق-ریاضیاتی	۳۳/۵۹	۵/۶۰
استقلال	۱۹/۷۵	۳/۵۳	فضایی	۳۳/۹۱	۵/۸۱
تحمل فشار روانی	۱۷/۷	۲/۸۵	بین فردی	۳۴/۱۲	۶/۳۳
خودشکوفایی	۱۸/۹۳	۲/۵۴	چندگانه	۳۵/۶۳	۶/۶۰
همدلی	۱۶/۲۰	۲/۶۳	طبیعت گرایی	۳۶/۲۶	۵/۶۱
واقع گرایی	۱۷/۷۹	۳/۴۵	بدنی-جنبشی	۳۲/۱۲	۶/۱۹
روابط بین فردی	۱۳/۲۶	۴/۳۹	میان فردی	۳۴/۰۸	۵/۵۸
هوش هیجانی					
خوش بینی	۱۴/۸۷	۲/۸۹			
خود ابرازی	۱۴/۳۰	۲/۹۴			
کنترل تکانش	۱۸/۹۱	۵/۳۸			
انعطاف پذیری	۱۷/۵۷	۲/۴۱			
مسئولیت پذیری	۱۳/۴۰	۲/۹۲			
اجتماعی					
خودآگاهی هیجانی	۱۲/۰۲	۳/۶۲			

در بین مؤلفه های هوش هیجانی، مؤلفه «استقلال» با میانگین ۱۹/۷۵۵۱ و انحراف استاندارد ۳/۵۳۲۷۷ بیشترین میانگین و متغیر «همدلی» با میانگین ۱۲/۰۲۰۴ و انحراف استاندارد ۳/۶۲ کمترین میانگین را داشت. خودشکوفایی، کنترل تکانه، شادی، آزمون واقعیت، تحمل استرس و انعطاف پذیری، ابراز وجود، خودآگاهی هیجانی، خوش بینی، جرات، حل مساله، مسئولیت پذیری اجتماعی و روابط بین فردی به ترتیب در رده های بعدی قرار دارند. در بین مؤلفه های هوش چندگانه، «هوش طبیعت گرایی» با میانگین ۲۶۸۳۶ و انحراف استاندارد ۵/۶۱ بیشترین میانگین و «هوش بدنی-جنبشی» با میانگین ۳۲/۱۲ و انحراف استاندارد ۶/۱۹ کمترین میانگین را داشتند. هوش موسیقایی، بین فردی، میان فردی، بصری-فضایی، کلامی-زبان شناختی و منطقی-ریاضیاتی به ترتیب در رده های بعدی قرار دارند.

۵. آزمون سؤال های تحقیق

سؤال اول: آیا بین هوش هیجانی و مؤلفه های آن و کیفیت ترجمه رابطه وجود دارد؟

در این بخش، از آزمون رگرسیون چند متغیره برای تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه استفاده شده است. بدین منظور، از «تحلیل واریانس رگرسیون» برای بررسی رابطه بین هوش هیجانی و مؤلفه‌های آن با کیفیت ترجمه استفاده شده است.

جدول ۵. آزمون تحلیل واریانس بررسی رابطه هوش هیجانی و کیفیت ترجمه

مدل	R	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معنی داری
رگرسیون	۷۸/۸۲۳	۱۶	۴/۹۲۶	۱/۱۲۹	۰/۰۳۱
باقیمانده	۱۳۹/۵۸۵	۳۲	۴/۳۶۲		
کل	۲۱۸/۴۰۸	۴۸			

بر اساس جدول بالا، مقدار F برابر با ۱/۱۲۹ است و سطح معنی داری (۰/۰۳۱) نیز کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده که بدان معنی است که حداقل یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی دارای رابطه خطی با کیفیت ترجمه است که در گام بعدی، ضرایب رگرسیون آن را توضیح می‌دهد.

جدول ۶. ضرایب رگرسیون برای بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هوش هیجانی از کیفیت ترجمه

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		t	سطح معنی داری
	B	خطای استاندارد	بتا			
ثابت	۴/۴۷۰	۵/۶۶۷			۰/۷۸۹	۰/۴۳۶
حل مساله	۰/۱۰	۰/۱۴۵	۰/۰۱۵		۰/۰۷۱	۰/۹۴۳
شادمانی	۰/۳۶۹	۰/۱۷۱	۰/۴۰۱		۲/۱۶۱	۰/۰۳۸
استقلال	۰/۹۴	۰/۱۵۵	۰/۱۵۵		۰/۶۰۴	۰/۵۵۰
تحمل استرس	۰/۱۰۰	۰/۱۸۳	۰/۱۳۳		۰/۵۴۳	۰/۵۹۱
خودشکوفایی	-۰/۱۳۴	۰/۱۷۶	-۰/۱۶۰		-۰/۷۶۲	۰/۴۵۲
خودآگاهی هیجانی	-۰/۲۵۵	۰/۲۰۴	-۰/۳۱۶		۰/۶۰۴	۰/۲۲۱
آزمون واقعیت	۰/۱۱۷	۰/۱۴۸	۰/۱۸۹		۰/۵۴۳	۰/۴۳۷
روابط بین فردی	۰/۰۱۶	۰/۱۱۱	۰/۰۳۳		-۰/۷۶۲	۰/۸۸۵
خوش‌بینی	-۰/۱۴۰	۰/۲۳۳	-۰/۱۹۰		-۱/۲۴۹	۰/۵۵۲
عزت نفس	۰/۳۶۵	۰/۱۸۶	۰/۵۰۳		۰/۷۸۷	۰/۰۵۹
کنترل تکانه	-۰/۰۹۹	۰/۰۷۸	-۰/۲۵۱		۰/۱۴۶	۰/۲۰۹
انعطاف‌پذیری	۰/۰۶۶	۰/۱۸۷	۰/۰۷۵		-۰/۶۰۰	۰/۷۲۷
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	-۰/۲۰۲	۰/۱۸۰	-۰/۲۷۷		۱/۹۵۵	۰/۲۷۰
همدلی	۰/۰۰۹	۰/۱۵۷	۰/۰۱۵		-۱/۲۸۱	۰/۹۵۴
خودآبرازی	۰/۰۷۹	۰/۱۵۳	۰/۱۰۴		۰/۳۵۳	۰/۶۰۷

بر اساس جدول بالا، ضرایب استاندارد نشان می‌دهد که در بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، فقط «شادی» می‌تواند کیفیت ترجمه را پیش‌بینی کند، زیرا به ازای یک واحد تغییر در آن، $0/401$ واحد تغییر در کیفیت ترجمه ایجاد شده است که بدان معنی است که شادی می‌تواند 40% کیفیت ترجمه را پیش‌بینی کند. سایر متغیرهای هوش هیجانی رابطه‌ای با کیفیت ترجمه ندارند. همچنین چون سطح معنی‌داری آزمون برابری رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر در متغیر شادی ($0/038$) کمتر از $0/05$ است، لذا فرض برابری ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر در این متغیر رد می‌شود، یعنی متغیر شادی بر کیفیت ترجمه تأثیر می‌گذارد، اما سایر متغیرها تأثیری بر کیفیت ترجمه ندارند.

سؤال دوم: آیا بین هوش چندگانه و مؤلفه‌های آن و کیفیت ترجمه رابطه وجود دارد؟

در این بخش، از آزمون رگرسیون چند متغیره برای تحلیل رابطه بین هوش چندگانه و کیفیت ترجمه استفاده شده است.

جدول ۷. آزمون تحلیل واریانس بررسی رابطه هوش چندگانه و کیفیت ترجمه

مدل	R	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	44/158	9	4/906		
باقیمانده	174/250	39	4/468	1/098	0/038
کل	218/408	48			

همان‌طور که جدول بالا نشان می‌دهد، مقدار F و سطح معنی‌داری کمتر از $0/05$ به دست آمده است که بدان معنی است که حداقل یکی از مؤلفه‌های هوش چندگانه دارای رابطه خطی با کیفیت ترجمه است.

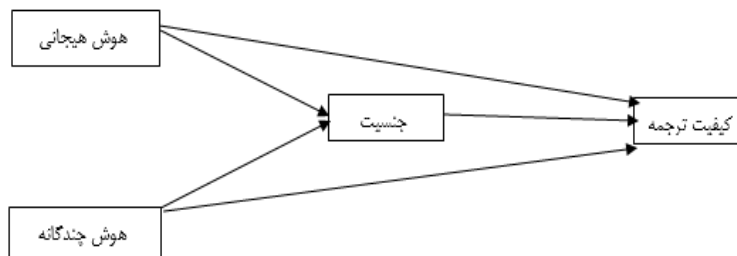
جدول ۸. ضرایب رگرسیون برای بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی هوش چندگانه از کیفیت ترجمه

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		t	سطح معنی‌داری
	B	خطای استاندارد	بتا			
ثابت	۸/۰۹۸	۴/۷۷۴			۱/۹۶۹	۰/۰۹۸
زبان‌شناختی/کلامی	-۰/۰۵۹	۰/۱۱۰	۰/۱۱۸		-۰/۵۴۲	۰/۰۴۹
منطقی/ریاضیاتی	۰/۰۱۳	۰/۰۸۰	۰/۰۳۳		۰/۱۵۸	۰/۸۷۵
بصری/فضایی	۰/۰۲۳	۰/۰۹۳	۰/۲۶۰		۰/۲۴۳	۰/۰۴۳
هوش بین‌فردی	۰/۰۳۳	۰/۰۷۱	۰/۰۹۸		۰/۴۶۴	۰/۰۶۴۵
هوش موسیقایی	-۰/۰۶۰	۰/۰۶۵	-۰/۱۸۴		-۰/۹۲۰	۰/۳۶۳
هوش طبیعت‌گرایی	-۰/۰۷۱	۰/۰۹۱	۰/۱۸۶		-۰/۷۵۵	۰/۴۴۳
هوش بدنی/جنبشی	۰/۱۵۴	۰/۰۷۳	۰/۴۴۸		۲/۱۰۴	۰/۰۴۲
هوش میان‌فردی	۰/۰۸۲	۰/۰۷۴	۰/۲۱۴		۱/۱۰۷	۰/۲۷۵

مطابق جدول بالا، ضرایب استاندارد نشان می‌دهد که از بین مؤلفه‌های هوش چندگانه، هوش «زبان‌شناختی-کلامی»، «بصری-فضایی» و «بدنی-جنبشی» می‌توانند کیفیت ترجمه را پیش‌بینی کنند، زیرا به ازای یک واحد تغییر در این متغیرها به ترتیب ۰/۱۱۸، ۰/۲۶۰ و ۰/۲۱۴ واحد تغییر در کیفیت ترجمه روی داده است که بدان معنی است که این سه نوع هوش می‌توانند به ترتیب ۱۱٪، ۲۶٪ و ۲۱٪ کیفیت ترجمه را پیش‌بینی کنند. سایر هوش‌ها رابطه‌ای با کیفیت ترجمه ندارند. همچنین، چون سطح معنی‌داری آزمون برابری رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر در هوش کلامی-زبان‌شناختی (۰/۰۴۹)، بصری-فضایی (۰/۰۴۳) و بدنی-جنبشی (۰/۰۴۲) کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده است، پس فرض برابری ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر رد شده و این سه نوع هوش بر کیفیت ترجمه تأثیر دارند، اما سایر انواع هوش تأثیری بر کیفیت ترجمه ندارند.

سؤال سوم: آیا جنسیت می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین هوش هیجانی-چندگانه با کیفیت ترجمه ایفا کند؟

برای آزمون فرضیه سوم و تحلیل نقش واسطه‌ای جنسیت در رابطه بین هوش هیجانی و هوش چندگانه با کیفیت ترجمه، از «آزمون تحلیل مسیر» استفاده شده است. مدل اولیه پژوهش به صورت زیر است:



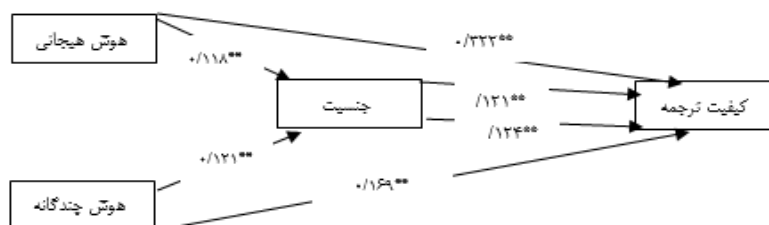
نمودار ۱. الگوی پیشنهادی پژوهش

ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۹ نشان داده شده است.

جدول ۹. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

	۴	۳	۲	۱
۱- هوش هیجانی				-
۲- هوش چندگانه			۱	۰/۲۴۹**
۳- جنسیت		۱	۰/۲۴۹**	۰/۲۲۷**
۴- کیفیت ترجمه	۱	۰/۳۱۳**	۰/۱۶۰**	۰/۲۵۹**

همان‌طور که مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، همه روابط همبستگی بین متغیرها در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار هستند. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در خصوص روابط دومتغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌کنند. جهت آزمودن هم‌زمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش «الگویابی معادلات ساختاری» (SEM) اعمال گردیده است. نمودار ۲ الگوی نهایی پژوهش حاضر و ضرایب مسیر در میان متغیرها را گزارش می‌دهد.



نمودار ۲. الگوی تأییدشده پژوهش

جدول ۱۰ الگوی ساختاری، مسیرها و ضرایب استاندارد آنها در الگوی نهایی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد. این جدول نشان می‌دهد که همه ضرایب مسیرهای مستقیم در الگوی نهایی معنی‌دار هستند.

جدول ۱۰. ضرایب مسیرهای مستقیم در الگوی نهایی

مسیر	بتا	سطح معنی‌داری
هوش هیجانی ← جنسیت	۰/۱۱۸	۰/۰۰۱
هوش هیجانی ← کیفیت ترجمه	۰/۳۲۲	۰/۰۰۰
جنسیت ← کیفیت ترجمه	۰/۱۲۱	۰/۰۰۵
هوش چندگانه ← جنسیت	۰/۱۲۱	۰/۰۰۱
هوش چندگانه ← کیفیت ترجمه	۰/۱۶۹	۰/۰۰۹
جنسیت ← کیفیت ترجمه	۰/۱۲۴	۰/۰۰۶

۶. یافته‌های مربوط به فرضیه الگوی پیشنهادی

در این بخش، ابتدا، مسیرهای مستقیم الگو و سپس یافته‌های مربوط به مسیرهای غیر مستقیم (واسطه‌ای) گزارش می‌شوند.

۶.۱. مسیرهای مستقیم الگوی پیشنهادی

یافته‌های مربوط به فرضیه‌های مستقیم الگوی پیشنهادی با توجه به مندرجات جدول ۵ مورد بررسی قرار می‌گیرند:

هوش هیجانی با جنسیت رابطه دارد. هوش هیجانی + جنسیت با استناد به جدول شماره ۴ ضریب مسیر هوش هیجانی به جنسیت معنی‌دار است ($\beta=0/118$ ، $p=0/001$)؛

هوش هیجانی با کیفیت ترجمه رابطه دارد. هوش هیجانی + کیفیت ترجمه با استناد به جدول شماره ۴ ضریب مسیر هوش هیجانی به کیفیت ترجمه معنی‌دار است ($\beta=0/322$ ، $p=0/000$)؛

جنسیت با کیفیت ترجمه رابطه دارد. جنسیت + کیفیت ترجمه با استناد به جدول شماره ۵ ضریب مسیر جنسیت به کیفیت ترجمه معنی دار است ($\beta=0/121$)، ($p=0/050$)؛

هوش چندگانه با جنسیت رابطه دارد. هوش چندگانه + جنسیت، ضریب مسیر هوش چندگانه به جنسیت معنی دار است ($\beta=0/121$)، ($p=0/001$)؛ هوش چندگانه با کیفیت ترجمه رابطه دارد. هوش چندگانه + کیفیت ترجمه، ضریب مسیر هوش چندگانه به کیفیت ترجمه معنی دار است ($\beta=0/169$)، ($p=0/009$)؛ جنسیت با کیفیت ترجمه رابطه دارد. جنسیت + کیفیت ترجمه، ضریب مسیر جنسیت به کیفیت ترجمه معنی دار است ($\beta=0/124$)، ($p=0/006$)؛

مسیرهای غیر مستقیم الگوی پیشنهادی

با توجه به مسیرهای غیر مستقیم، به بررسی روابط میانجی‌گری متغیرهای الگوی پیشنهادی در پژوهش حاضر پرداخته می‌شود. برای تعیین معنی‌داری روابط واسطه‌ای، از «بوت استراپ» استفاده شده است. جدول ۱۱ نتایج حاصل از «بوت استراپ» را در رابطه هوش هیجانی و هوش چندگانه با کیفیت ترجمه با واسطه‌گری جنسیت نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون بوت استروپ برای مسیر واسطه‌ای

متغیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
هوش هیجانی ← جنسیت ← کیفیت ترجمه	۰/۷۱۲	۰/۷۰۲	-۰/۰۰۱۸	۰/۰۱۵۲	۰/۰۲۷۵	۰/۱۷۶۵
هوش چندگانه ← جنسیت ← کیفیت ترجمه	۰/۷۲۴	۰/۷۰۴	-۰/۰۰۱۷	۰/۰۱۵۲	۰/۰۲۷۴	۰/۱۷۶۶

مطابق با جدول شماره ۶ حد پایین فاصله اطمینان برای جنسیت به عنوان متغیر میانجی به ترتیب بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه ($0/0275$) و هوش چندگانه و کیفیت ترجمه ($0/0274$) و حد بالای آن ($0/1765$) و ($0/1766$) است. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد «بوت استراپ» ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، رابطه بین هوش

هیجانی و هوش چندگانه با کیفیت ترجمه با نقش واسطه‌ای جنسیت معنی‌دار بوده و این فرضیه تأیید می‌شود.

۷. بحث و نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر، سه فرضیه مورد بررسی قرار گرفت. در سؤال اول، رابطه بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه ارزیابی شد که نتایج نشان داد که در بین مؤلفه‌های هوش هیجانی، فقط متغیر «شادی» رابطه مثبت و معنی‌داری با کیفیت ترجمه دارد و می‌تواند ۴۰٪ کیفیت ترجمه را پیش‌بینی کند. در این راستا، شانگارفام و ابولسبا^۱ (۲۰۰۹) رابطه بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه را بررسی کردند که نتایج آنها نشان داده است که رابطه معنی‌داری بین سطح هوش هیجانی مترجمان و کیفیت ترجمه آنها وجود ندارد. نتایج این تحقیق با نتایج پژوهش حاضر همسو نیست. همچنین، ورزنده و جدیدی (۲۰۱۵) نیز تأثیر هوش هیجانی مترجمان بر کیفیت ترجمه آنها را بررسی کرده و آنها نیز رابطه‌ای را بین هوش هیجانی و کیفیت ترجمه پیدا نکرده‌اند، نتایج این تحقیق نیز با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نیست. شاید علت این ناهم‌سویی در نتایج را بتوان به این امر نسبت داد که در این تحقیقات، هوش هیجانی به‌عنوان یک کل مورد بررسی قرار گرفته است و زیرمؤلفه‌های آن و رابطه آنها با کیفیت ترجمه بررسی نشده است، درحالی‌که در تحقیق حاضر همه زیرمؤلفه‌های هوش هیجانی از دیدگاه بار-آن مورد بررسی قرار گرفته است. علاوه بر آن، همه تحقیقات انجام‌شده در این زمینه، از «مدل و دینگتون»^۲ برای ارزیابی کیفیت ترجمه استفاده کرده‌اند، در حالی که تحقیق حاضر از «مدل هاوس» که ویژگی‌های شخصیتی را نیز مد نظر قرار می‌دهد، استفاده شده است؛ بنابراین می‌توان علت ناهم‌سویی نتایج را به استفاده از مدل‌های متفاوت ارزیابی کیفیت ترجمه و جامعه آماری متفاوت با ویژگی‌های متفاوت نسبت داد. در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت که بسیاری از محققان بر این باورند که رابطه‌ای بین هوش هیجانی و

1. Shangarffam & Abolsaba

2. Waddington

عملکرد فرد وجود دارد و هوش هیجانی عاملی مؤثر و تعیین کننده در زندگی واقعی است که می توان به موفقیت تحصیلی، شغلی و غیره اشاره کرد. شادی، حالتی روانی یا هیجانی بهزیستی است که به واسطه عواطف مثبت و یا خوشایند تعریف می شود و می تواند به فرد انگیزه بدهد. شادی دربردارنده قوانین مهمی است که می توان آنها را با استفاده از تأثیر احساسات بر همه ابعاد رفتار انسانی مانند سلامت روانی و فیزیکی، آموزشی و رشد مهارت، سازگاری اجتماعی و عملکرد شناسایی کرد (شجاعی و همکاران، ۲۰۱۲). بسیاری از محققان اعتقاد دارند که شادی را باید یکی از منابع اصلی پیامدهای مثبت در کیفیت عملکرد، دانست (بوهم و لیوبومیرسکی^۱، ۲۰۰۸) و شاید علت تأثیر شادی بر کیفیت ترجمه در تحقیق حاضر را هم بتوان به این مفهوم نسبت داد.

در سؤال دوم تحقیق، رابطه بین هوش چندگانه و کیفیت ترجمه ارزیابی شد که نتایج حاکی از آن بود که در بین مؤلفه های هوش چندگانه، هوش زبان شناختی-کلامی، بصری-فضایی و بدنی-جنبشی رابطه معنی داری با کیفیت ترجمه داشتند. در این راستا، کلی (۲۰۰۵) رابطه بین هوش چندگانه و سبک ها و استراتژی های یادگیری را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که نوع هوش و سبک آن می تواند پیش بینی کننده عملکرد زبانی فرد باشند. در حقیقت، نتایج این تحقیق اثربخشی مثبت سبک های مختلف مبتنی بر هوش چندگانه را در فرایند یادگیری دانش آموز تأیید کرده است و می توان گفت که نتایج این تحقیق با یافته های پژوهش حاضر همسو است. در تحقیق دیگر که توسط یی-آن (۲۰۱۰) انجام شده است، نقش هوش چندگانه در رفتار و عملکرد زبان خارجه بررسی شده و نتایج نشان داده است که هوش چندگانه نقش مهمی در یادگیری زبان خارجه شامل رفتار یادگیری و عملکرد یادگیری زبان خارجه دارد. این تحقیق همچنین به این نتیجه رسیده است که هوش موسیقایی، بین فردی و میان فردی نقش معنی داری در پیش بینی رفتار یادگیری فرد دارند که همچنین می توان گفت، نتایج این تحقیق با نتایج تحقیق حاضر همسو

1. Boehm & Lyubomirsky

است. در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت که هوش کلامی-زبان‌شناختی با توانایی فرد برای شناخت زبان نوشتاری و گفتاری و نیز توانایی وی برای صحبت کردن و نوشتن، سروکار دارد. از لحاظ کاربردی، هوش زبان‌شناختی محدود می‌شود به توانایی فرد به استفاده از زبان، چه نوشتاری و چه کلامی، به‌منظور دستیابی به اهداف (فرناندز-مارتینز و همکاران، ۲۰۱۲، ص. ۹۸۰۷). هوش فضایی، توانایی یا مهارت روانی برای حل مشکلات فضایی جهت‌یابی، بصری‌سازی اشیاء از زوایای مختلف، چهره‌شناسی و توجه دقیق به جزئیات را توصیف می‌کند (بتورن^۱، ۲۰۱۱). هوش بدنی-جنبشی به تفکر حرکتی مربوط می‌شود و شامل توانایی برای استفاده از حرکت و جنبش برای خوداظهاری یا دقت در دستیابی به هدف است. این نوع هوش به حفظ اطلاعات مربوط به فعالیت کمک زیادی می‌کند.

در سؤال سوم، نقش واسطه‌ای جنسیت در رابطه بین هوش هیجانی و چندگان با کیفیت ترجمه بررسی شد که نتایج نشان داد جنسیت، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. کاندرا^۲ و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده‌اند که زنان هوش هیجانی بالاتری نسبت به مردان دارند و رانسینگ^۳ و همکاران (۲۰۱۷) نیز نشان داده‌اند که میانگین نمره هوش هیجانی زنان سریلانکا بیشتر از مردان است که با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. ثناگومحرر و محمدیان (۱۳۹۶) نشان داده‌اند که میزان هوش هیجانی پسران و دختران متفاوت نیست که با یافته‌های پژوهش حاضر همسو نیست که علت آن را می‌توان در جامعه آماری متفاوت دانست. همچنین رمزی^۴ و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده‌اند که تفاوت جزئی و معنی‌داری بین هوش چندگانه افراد بر اساس جنسیت آنها وجود دارد. موناسترکی^۵ (۲۰۰۵) نشان داده است که پسران و دختران هوش منطقی یا ریاضیاتی متفاوتی دارند که با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت، جنسیت مترجم، یکی از فاکتورهای است که

1. Bethurne
2. Chandra
3. Ranasinghe
4. Ramzi
5. Monastersky

بر فرآیند نهایی ترجمه تأثیر می‌گذارد و دقت ترجمه نیز از ویژگی‌های اصلی و بنیادی در ارزیابی و تحلیل هر متن ترجمه‌ای است. بسیاری از مطالعات در زمینه ترجمه، ویژگی‌های آن و عوامل مؤثر بر آن صورت گرفته است که در بین آنها جنسیت مترجم، انعکاس قابل ملاحظه‌ای در فرآیند ترجمه داشته است.

محدودیت اصلی این تحقیق، سختی تشکیل گروه متجانس از افراد بود که بر اساس اهداف تحقیق آزمون‌ها را انجام دهند. همچنین، سوگیری افراد در پاسخگویی به پرسشنامه‌ها نیز از محدودیت‌های تحقیق است. علاوه بر آن، به دلیل تعداد محدود پاسخگویان، امکان بررسی فاکتورهای کنترلی مانند سن و ... وجود نداشت. برای پیشنهاد می‌شود که آموزگاران برای آموزش بهتر و نیز آگاهی بیشتر مترجمان، مفاهیم هوش هیجانی و چندگانه را در تدریس خود در نظر بگیرند و به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود که تحقیقات بیشتری در مورد رابطه بین هوش چندگانه و انواع هوش و کیفیت ترجمه انجام دهند.

کتاب‌نامه

- ثناگو محرر، غ.، و محمدیان، ش. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین هوش هیجانی و جنسیت در بین دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهر زاهدان. *اولین همایش ملی علوم اجتماعی، علوم تربیتی، روانشناسی و امنیت اجتماعی*، تهران: دانشگاه آل طه - معاونت اجتماعی و پیشگیری از وقوع جرم دادگستری کل استان البرز.
- رحمانیان، ح. (۱۳۹۴). بررسی کیفیت ترجمه فارسی اشعار امیلی دیکنسون بر اساس مدل ارزشیابی ترجمه جولیان هاوس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- رونق‌زاده، ش. (۱۳۹۸). تحلیل و بررسی ترجمه فارسی کیمیاگر اثر پائولو کوئلیو، بر اساس مدل ارزیابی کیفیت ترجمه جولیان هاوس (۱۹۹۷). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، موسسه آموزش عالی زند شیراز.
- سیدجلالی، ب.، و مدرّس خیابانی، ش.، و کریمی بهبهانی، س. (۱۳۹۶). تحلیل کیفیت ترجمه ادبی با رویکرد نقش‌گرای ارزیابی ترجمه: مطالعه موردی ترجمه‌های فارسی رمان فرنی و زویی اثر جی، دی، سلینجر. *انتشارات دانشگاه تربیت مدرس*، ۷(۱)، ۱۵۹-۱۸۲.

- Abdolrezapour, P. (2013). The relationship between emotional intelligence and EFL learners' writing performance. *Social and Behavioral Sciences*, 70, 331-339.
- Ahmadian, M. (2010). The role of gender differences on translation quality. *Journal of English Studies and Translation*, 78(4), 545-565.
- Al-Qinai, J. (2020). Translation quality assessment: Strategies, parameters and procedures. *Meta*, 45(3), 490-497.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2002). *Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI): Consortium for research on emotional intelligence in organizations. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baron-Cohen, S. (2003). *The essential difference: The truth about the male and female brain*. New York, NY: Basic Books.
- Barron, F. (1969). The psychology of the creative writer. *Explorations in Creativity*, 43(12), 69-74.
- Bar-Tal, Y., & Jarymowicz, M. (2010). The effect of gender on cognitive structuring: Who are more biased, men or women?. *Psychology*, 1, 80-87.
- Chamberlain, L. (1998). Gender metaphors in translation. In M. Backer (Ed.), *Encyclopedia of translation studies* (pp. 93-96). London, England: Routledge.
- Chandra, A., Gayatri, A., & Devi, D. (2017). Assessment of emotional intelligence in first year medical graduates: A Questionnaire based study. *International Journal of Physiology*, 5, 124-126.
- Craig, A. D. B. (2009). How do you feel-now? The anterior insula and human awareness. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(1), 59-70.
- Davis, K., Christodoulou, J. A., Seider, S., & Gardner, H. (2011). *The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Duckelt, E., & Raffalli, M. (1989). Taking care: Maintaining the self and the home in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 549-565.
- Eagly, A. h., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54, 408-423.
- Ebrahim Sanjaghi, M., Ghazanfari, S. M. J., & Saeidizadeh, A. (2014). Study of the impact of emotional intelligence on the organizational learning, emphasizing on participatory culture (the case study: A public organization). *The Scientific Journal of Innovation Management*, 3(1), 125-146.
- Ellender, C. (2006). Re-rendering the dialogic writings of Claude Sarraute: Translate or recreate? Portsmouth, UK: University of Portsmouth.
- Farahzad, F. (1992). *Testing achievement in translation classes*. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing Company.

- Fernandez-Berrocal, P., Cabello, R., & Castillo, R. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Behavioral Psychology/Psicologia Conductual*, 20(1), 77-89.
- Fernandez-Martinez, F., Kseniya, Z., & Wolfgang, M. (2012). Text categorization methods for automatic estimation of verbal intelligence. *Expert Systems with Applications*, 39(10), 9807-9820.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st Century*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2006a). *Development and education of the mind: The selected works of Howard Gardner*. London, England: Routledge.
- Gardner, H. (2006b). *Replies to my critics*. Chicago, Illinois: Open Court Publishing Company.
- Gunkel, M., Lusk, E. J., Wolff, B., & Li, F. (2007). Gender-specific effects at work: An empirical study of four countries. *Gender, Work & Organization*, 14, 56-79.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. London, England: Routledge.
- Holling, H., & Preckel, F. (2005). Self-estimates of intelligence- methodological approaches and gender differences. *Personality and Individual Differences*, 38(3), 503-517.
- House, j. (2001). Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation. *Journal des Traducteurs / Meta: Translators' Journal*, 46(2), 243-257.
- House, J. (2015). *Translation quality assessment: Past and present*. London, England: Routledge.
- Hubscher-Davidson, S. (2013). Emotional intelligence and translation studies: A new bridge. *Translators' Journal*, 58(2), 324-346.
- Hubscher-Davidson, S. E. (2009). Personal diversity and diverse personalities in translation: A study of individual differences. *The Journal of Perspectives: Studies in Translatology*. <https://doi.org/10.1080/09076760903249380>.
- Jaskanen, S. (1999). *On the inside track to Loserville* (Unpublished master's thesis). Helsinki University, USA.
- Jones, F. (2006). *Unlocking the black box: Researching poetry translation processes*. London, New York: Continuum.
- Jones, F. R. (2006). *Handbook of translation studies online*. Newcastle University.
- Jungermann, H., Pfister, H.-R., & Fischer, K. (2005). *Die psychologie der entscheidung*. München: Elsevier.
- Kang, W., & Furnham, A. (2016). Gender and personality differences in the self-estimated intelligence of Koreans. *Psychology*, 7(8), 1043-1052.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Manchester, UK: St. Jerome Publishers.

- Kornhaber, M. L., & Gardner, H. (1995). *Solving for grand beyond tri-umph of discovery: A chronicle of great adventures in science*. New York, NY: Henry Holt and Company.
- Lin, S. (2006). Invisible translation and politics. *Perspectives Studies in Translator*, 14(1), 55-65.
- Marcus, S. A. (2015). *Comparative study of male and female online learner performance in secondary education* (Unpublished doctoral dissertation). North Central University, Arizona.
- Marnat, G. G. (2003). *Handbook of psychological assessment*. Translated by Hasan-Pasha Sharifi & Mohammad-Reza Nik-khu. Tehran, Iran: Sokhan Publications.
- Matlabzadeh, Kh., & Manochehri, M. (2009). Study of the relationship between multiple intelligence and reading skills and comprehension in international English language test (IELTS) among Iranian learners. *The Scientific Journal of Mental Health Principles*, 11(2), 135-140.
- Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M., T., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mnastersky, R. (2005). Studies show biological differences in how boys and girls learn about math, but social factors play a big role too. *Chronicle of Higher Education*, 51(26), 1-9.
- Nemecek, S. (1997). The furor over feminist science, *Scientific American*, 276(62), 99-100.
- Ordudari, M. (2008). Good translation: Art, craft, or science? *Translation Journal*, 12(1), 1-9.
- Papavassiliou, P. (2007). Traductologie et sciences cognitives: Une dialectique prometteuse. *Meta*, 52(1), 29-36.
- Perry, S. (2009). *Writing in flow*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42, 449-461.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2006). The role of trait emotional intelligence in a gender-specific model of organizational vari-ables. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 552-569.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. London, England: Routledge & Paul.
- Pirto, J. (2009). *The personalities of creative writers: The psychology of creative writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Pishghadam, R., Shayesteh, Sh., & Heidari, F. (2016). Hybrid modelling of intelligence and linguistic factors as predictors of translation quality. *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 8(1), 101-116.
- Porourjalali, S., Skrzynecky, E. M., & Kaufman, J. (2009). *The creative writer, dysphoric rumination, and locus of control: The psychology of creative writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ramzi, N. N., Sushila, S., & Abouchdid, K. (2008). Gender differences on self-estimated of multiple intelligences: A comparison between indian and lebanese. *Journal of Social Sciences*, 16(3), 235-243.
- Ranasinghe, P., Wathurapatha, W. S., Mathangasinghe, Y., & Ponnampereuma, G. (2017). Emotional intelligence, perceived stress and academic performance of Sri Lankan medical undergraduates. *BMC Medical Education*, 17, doi: 10.1186/s12909-017-0884-5.
- Ryff, C., & Singer, B. (2002). *From social structure to biology*. In C. Snyder & A. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford, England: Oxford University Press.
- Schutte, S. (2001). Emotional intelligence and task performance. *Imagination, Cognition, and Personality*, 20(4), 114-135.
- Shangarffam, N., & Abolsaba, A. (2009). The relationship between emotional intelligence and the quality of translation. *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1(2), 103-114.
- Shearer, B. (2004). Multiple intelligences theory after 20 years. *Teachers College Record*, 106(1), 2-16.
- Shipley, N. L., Jackson, M. J., & Segrest, S. L. (2010). The effects of emotional intelligence, age, work experience, and academic performance. *Research in Higher Education Journal*, 9, 1-18.
- Shojaii Heydari, M., Liaghatdar, M. J., Mirshah Jafari, E., & IsaNejad, O. (2012). Study the validity, reliability and factorial structure of emotional intelligence of Bar-On. *Psychology Magazine*, 15(3), 25-36.
- Siegling, A. B., Furnham, A., & Petrides, K. V. (2015). Trait emotional intelligence and personality: Gender-invariant linkages across different measures of the big five. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 1-11.
- Singh, D. (2006). *Emotional intelligence at work*. Delhi, India: SAGE Publication.
- Thury, P. T. (2012). House's functional-pragmatic model of translation assessment and implications for evaluating English-Vietnamese translation quality. *VNU Journal of Foreign Studies*, 29(1), 56-64.
- Tirkkonen-Condit, S. (1996). *What is in the black box? Professionalism in translational decisions in the light of TAP research*. Geburtstag, Tübingen: Narr.
- Ulvydiene, L. (2013). Psychology of translation in cross-cultural interaction. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 1889-1898.
- Van Rooy, D. L., Alonso, A., & Viswesvaran, C. (2005). Group differences in emotional intelligence test scores: Theoretical and practical implications. *Personality and Individual Differences*, 38, 689-700.

- Varzande, M., & Jadidi, E. (2015). The effect of translators emotional intelligence on their translation quality. *Published by Canadian Center of Science and Education*, 8(8), 23-29.
- Waitman, G., & Plucker, J. (2009). *Teaching writing by demythologizing creativity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Yi-an, H. (2010). Multiple intelligences and foreign language learning: A case study in Taiwan. *The International Journal of the Humanities*, 8(4), 77-106.
- Yousefi, M., Bakhtiarnia, R., & RobatJazi, M. (2013). The relationship between spiritual intelligence and quality of translation. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 4(4), 601-612.
- Zarei, A. A., & Mohseni, F. (2012). On the relationship between multiple intelligences and grammatical and writing accuracy of Iranian learners of English. *US-China Foreign Language*, 10(7), 1306-1317.

درباره نویسندگان

بهلول سلمانی دکترای مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه حیدرآباد هند دارد و استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقه ایشان ارزشیابی کیفیت ترجمه، نشانه‌شناسی و ترجمه، مطالعات جامعه‌شناختی ترجمه، مطالعات بین‌فرهنگی و ترجمه، ترجمه و بینامتنیت می‌باشد.

مریم نصیری فارغ‌التحصیل کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقه وی مطالعات بین‌فرهنگی و ترجمه، ترجمه و روان‌شناسی، ترجمه و علوم اجتماعی می‌باشد.

بررسی «من وجودی» در داستان سفر به انتهای شب با تکیه بر نظریه ژرژ پوله

مهسا پاکدل (گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)
فرانک اشرفی* (گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)
فاطمه خان‌محمدی (گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران)

چکیده

کشف «من وجودی» یا آگاهی نویسنده، از نتایج اصلی نقد مضمونی بوده و مسأله‌ای است که همواره مورد توجه نویسندگان بزرگ بوده است. «لویی فردینان سلین» یکی از نویسندگانی است که در سفر به انتهای شب با استفاده از مضامین تکرارشونده به‌خوبی آن را به نمایش می‌گذارد. به عقیده ژرژ پوله، از منتقدان نقد مضمونی، هر فرد به‌گونه‌ای در جهان هستی و در رابطه‌اش با جهان پیرامون به شناخت از خود دست می‌یابد. برای رسیدن به این آگاهی، پوله مکان را به‌عنوان یکی از مقوله‌های بنیادی ارتباط با جهان پیرامون به حساب آورده است. او تلاش می‌کند تا با تحلیل درک راوی از مکان، به کشف هرچه بهتر زوایای «جهان‌آگاهی» نویسنده دست یابد. تحقیق پیش رو، در نظر دارد با رویکردی تحلیلی-توصیفی نشان دهد چگونه تئوری ژرژ پوله در رمان سفر به انتهای شب خود را ارائه می‌کند. فرضیه این مقاله این است که نحوه پرداختن به فضا و قرار دادن «من وجودی» در این فضا که بازتابی از ارتباط منِ باردامو با «جهان‌آگاهی» نویسنده از دنیاست، اهمیت مقوله پردازش فضا-مکان از دیدگاه پوله را به نمایش گذارد. در این رمان که نوعی شرح حال داستانی است، راوی از خلال سفرها و مکان‌ها، داستان زندگی و پرسه‌زدن‌هایش را بازگو می‌کند.

کلیدواژه‌ها: من وجودی، فضا-مکان، سفر، سلین، سفر به انتهای شب، نقد مضمونی

* نویسنده مسئول Faranak_ashrafi@yahoo.fr

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۹/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۸

۱. مقدمه

سفر به انتهای شب^۱، نخستین رمان لویی فردینان سلین^۲ و مهم‌ترین اثر این نویسنده به حساب می‌آید. این رمان که به نوعی نقاشی واقع‌بینانه و طنزآمیزی از فاصله بین دو جنگ جهانی است، روایتی اول‌شخص از سفر فردینان باردامو^۳ را شرح می‌دهد که به زبان عامیانه نوشته شده است. قهرمان داستان، دنیا و وحشت‌های آن همچون جنگ در اروپا، استعمارگری در آفریقا و صنعتی شدن و به بردگی کشاندن انسان‌ها در آمریکا را کشف می‌کند. رمان‌نویسی برای سلین نقطه عطفی است که به لطف آن توانست سبک مخصوص به خود را پیدا کند، روشی که به وسیله آن خود را کامل کرد و به کمک آن توانست سبک نوشتاری‌اش را از سبک‌های کلیشه‌ای مرسوم قرن بیستم که همیشه یک واقعیت را دیکته می‌کردند، جدا کند (مانش^۴، ۲۰۱۱). او در سفر به انتهای شب تصمیم می‌گیرد «با استفاده از صدای باردامو، نگاه جدیدی به موضوعات مهم روزگار خود بپردازد» (مالاوال^۵، ۲۰۱۴، ص. ۴۸). درواقع، سلین در سفر به انتهای شب، نخستین تجربیات زندگی خود یعنی جنگ، استعمار در آفریقا، صنعتی شدن آمریکا و حرفه پزشکی‌اش را بیان کرده و بدین ترتیب، تصویر بزرگی از افراد رنجور ترسیم می‌کند. هدف سلین، نوشتن زندگی‌نامه نیست بلکه هدف او نشان دادن دنیای واقعی با نسخه‌برداری دقیق از مکان‌هایی است که ناملایمتهای آنجا رخ می‌دهد (مالاوال، ۲۰۱۴). محور اصلی پژوهش پیش رو، بررسی این داستان و شرح فضای درونی آن، بر اساس آراء و اندیشه ژرژ پوله^۶ است.

روش کار در این تحقیق مبتنی بر «نقد مضمونی» است که به دهه ۱۹۵۰ میلادی بازمی‌گردد. ژرژ پوله، منتقد ادبی بلژیکی است که از پایه‌گذاران «مکتب ژنو»^۷ به

1. *Voyage au bout de la nuit*

2. Louis-Ferdinand Céline

3. Ferdinand Bardamu

4. Munsch

5. Malaval

6. George Poulet

7. Ecole de Genève

شمار می‌آید. پوله که بیشتر با اثر چهار جلدی‌اش به نام *مطالعاتی دربارهٔ زمان انسانی*^۱ شناخته شده است، دیدگاه‌های فرمالیستی را رد کرده و این مسأله را مطرح می‌کند که نقد از خواننده انتظار دارد که ذهن خود را به سمت ضمیر نویسندهٔ اثر باز کند. بسیاری از محققان برجسته در زمرهٔ منتقدان مضمونی قرار دارند و در بالندگی این نقد سهیم هستند، اما این تنوع رویکرد و روش‌شناسی سبب شده است که نقد مضمونی به‌عنوان یک رویکرد غنی از تحولات جدید مطرح باشد.

در این پژوهش، بر آنیم تا به سؤالات بسیاری در زمینهٔ نقد مضمونی سفر به انتهای شب اثر لویی فردینان سلین پاسخ دهیم؛ اما سؤال اصلی که بیشترین بخش این تحقیق را به خود اختصاص می‌دهد، این است که چگونه نظریهٔ ژرژ پوله در رمان *سفر به انتهای شب* خود را نشان می‌دهد؟ پاسخ‌های ارائه‌شده در این پژوهش بر اساس کتاب‌ها و مقالاتی است که بستر نقد مضمونی را تشکیل می‌دهند. در میان این آثار، نقطهٔ شروع^۲ اثر ژرژ پوله که سومین جلد از چهارگانه *مطالعاتی دربارهٔ زمان انسانی* است، یکی از کتاب‌هایی است که بیشتر از بقیه آثار جلب توجه می‌کند، زیرا به بررسی مضمونی آثار و فضاهای معرفی‌شده در داستان‌ها می‌پردازد. در این تحلیل، ژرژ پوله به تجزیه و تحلیل موضوعی رمان تهوع^۳ سارتر^۴ که مهم‌ترین رمان هستی-گرایانه^۵ است، می‌پردازد. با بررسی این اثر، پوله نتیجه می‌گیرد که نقطهٔ شروع هستی-گرایی^۶ سارتر در آگاهی نویسنده نهفته است؛ بنابراین لازم است چگونگی شکل‌گیری این عمل و ارتباط آن با یک سنت فکری که ریشه در «من وجودی دکارت»^۷ دارد، مورد بررسی قرار گیرد (پوله، ۱۹۶۴). در این مقاله فرض بر این است که پردازش فضا-مکان‌ها، انتخاب سفر به‌عنوان جابه‌جا کنندهٔ مکانی و بررسی «من وجودی» نویسنده در فضاهای مختلف داستان -که بازتابی از ارتباط منِ باردامو با

1. *Etudes sur le temps humain*

2. *Point de départ*

3. *La Nausée*

4. Sartre

5. Existentialist

6. Existentialism

7. Descartes

«جهان‌آگاهی» نویسنده از دنیاست- اهمیت مقوله پردازش فضا-مکان از دیدگاه ژرژ پوله را نشان می‌دهد. بدین منظور پس از گذری بر نقد مضمونی و بررسی «من وجودی» در اندیشه پوله، به بررسی فضا-مکان‌های موجود در اثر پرداخته و «من وجودی» نویسنده را از خلال سفرهایش نشان می‌دهیم.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه مطالعات از منظر نظریه ژرژ پوله در زبان فارسی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. دسته اول آثاری هستند که صرفاً به معرفی مبانی نظری اندیشه پوله می‌پردازند. از جمله این آثار می‌توان به کتاب *نقد مضمونی، آراء و اندیشه‌ها و روش‌شناسی ژرژ پوله* نوشته بابک معین (۱۳۸۹)، مقاله «از نقد تخیلی تا نقد مضمونی» نوشته همین نویسنده (۱۳۸۶) و مقالاتی چون «نقد مضمونی و چشم‌انداز کنونی آن: از ژان پیر ریشار^۱ تا میشل کولو^۲» نوشته خطاط (۱۳۸۷) اشاره کرد.

دسته دوم مقالاتی هستند که به بررسی یک متن ادبی بر اساس رویکرد پوله پرداخته‌اند. کریمیان (۱۳۹۴) در «سفر در آثار پاتریک مودیانو از دیدگاه مضمونی»، در جستجوی یافتن نوعی ارتباط میان مقوله سفر و مفهوم مکان با استفاده از روش مضمونی ژرژ پوله، نظام فکری-فلسفی‌ای را نشان می‌دهد که «در جهان‌بودگی» نویسنده را آشکار می‌سازد. نویسنده مقاله در انتها به این نتیجه می‌رسد که قهرمانان داستان‌های مودیانو به دنبال دلیلی برای زندگی در گذشته و خاطرات خود هستند و برهان وجودی دکارت را به این شکل بازسازی می‌کند: «در تخیل سفر می‌کنم، فضا را بازمی‌سازم، پس هستم» (کریمیان، ۱۳۹۴، ص. ۱۹۰).

«بررسی زمان در داستان دخمه‌ای برای سمور آبی از منظر نقد مضمونی» (۱۳۹۳) و «فضای داستان شازده/حتجاب از منظر نقد مضمونی» (۱۳۹۲) که هردو به قلم حامی‌دوست نوشته‌شده‌اند نیز از جمله آثاری هستند که با پیروی از اندیشه پوله در نقد مضمونی به بررسی زمان و مکان پرداخته‌اند. حامی‌دوست در «بررسی زمان در

1. Jean-Pierre Richard

2. Michel Collot

داستان دخمه‌ای برای سمور آبی از منظر نقد مضمونی» به این نتیجه می‌رسد که گلشیری در این داستان، به‌نوعی از زمان پرداخته که با زمان روزمره تفاوت دارد. او از تخیل، عشق، انتظار و امید به بازسازی اشیا و اشخاص به‌عنوان مشخصه‌های زمان در این اثر نام برده و نشان می‌دهد «لحظه نابی که گلشیری و قهرمانانش به دنبال آن‌اند، هرگز، در لحظه زیستن رخ نمی‌دهد و این زمان نیز قادر به نجات آنان نیست» (حامی دوست، ۱۳۹۳، ص. ۸۲). وی همچنین در مقاله فضای داستان شازده/احتجاب از منظر نقد مضمونی (۱۳۹۲) با استفاده از روش پوله، پیوندهای کلامی و مضامین تکرارشونده این اثر را بررسی کرده و آنها را همانند تصاویری برآمده از ناخودآگاه نویسنده داستان می‌داند.

درباره سفر به انتهای شب نیز پژوهش‌های زیادی در ایران انجام شده است که فهرست نمودن همه آنها در این مقاله نمی‌گنجد. برای مثال فارسیان و نجاتی (۱۳۹۳) در «بررسی تأثیر زبان لویی فردینان سلین در سفر به انتهای شب بر مدیر مدرسه جلال آل‌احمد»، به چگونگی اثرگذاری نوع نوشتار سلین بر آل‌احمد به‌ویژه در کاربرد زبان عامیانه با بررسی شاخصه‌های مختص آن می‌پردازند. همچنین، زندی (۱۳۸۸) در «بررسی زبان فرانسه عامیانه در آثار سلین و مشکلات مترجمان فارسی‌زبان در ترجمه این آثار»، به بررسی سبک نوشتاری سلین در این کتاب پرداخته و انواع واژگان عامیانه را در رمان او نشان می‌دهد. در پژوهشی دیگر نیز، فارسیان و پاکدل (۱۳۹۵) به «بررسی تطبیقی مضمون جنگ در رمان‌های سفر به انتهای شب و زمستان ۶۲» پرداخته و نشان می‌دهند این دو رمان در استفاده از زبان هجوآمیز، استفاده از قهرمان مشترک در همه آثار، نوع روایت و موارد دیگر با یکدیگر هم‌سانی دارند. باین‌حال، تاکنون پژوهشی که به‌طور مستقل فضای داستان سفر به انتهای شب را از منظر مطالعات مکانی ژرژ پوله تحلیل کند، صورت نگرفته است.

۳. روش پژوهش

تحقیق پیش رو، در نظر دارد «من وجودی» را بر اساس نگرش ژرژ پوله و با رویکرد تحلیلی-توصیفی از ورای فضاهای داستان سفر به انتهای شب بیابد. آنچه این پژوهش به آن می‌پردازد، چگونگی درک سلین از «من وجودی» در این داستان با استفاده از مکان است.

۳.۱. نقد مضمونی از منظر ژرژ پوله

«ژرژ پوله، مانند اغلب نویسندگان نقد مضمونی، بیشتر از آنکه ادبیات را دارای شکل و فرم بداند، آن را ذهنی می‌داند که از تجربه‌های درونی نویسنده به وجود می‌آید. او نقد را فعالیت می‌داند که در آن منتقد، به پیوند زدن آگاهی خود به آگاهی نویسنده و شاعر، طریق بودنش را در زندگی می‌یابد و با آن همسو می‌شود. از منظر او، رسالت منتقد این است که در ژرفای خود «کوژیتوی»^۱ نویسنده یا شاعر را احیا کند تا هم‌راستایی جهان منتقد و نویسنده یا شاعر میسر شود» (بابک‌معین، ۱۳۸۹، ص. ۱۵۸). همانند بسیاری از پیروان این مکتب، پوله مفهوم نقد ادبی به شکل ارزیابی عینی ساختار یک اثر ادبی را رد می‌کند. برای متفکرانی چون پوله و ریموند^۲، ادبیات یک ساختار عینی متشکل از معانی و یک بافت خود ارجاعی «پیام» یا انعکاس صرف ناخودآگاه نویسنده نیست. بر اساس نظریه ژرژ پوله، ادبیات تجسم یک حالت ذهن است.

ژرژ پوله نویسندگان مختلف را بیش از هر چیز، تنها، با معیار پیچیده مفهوم و معرفی مکان و زمان بررسی می‌کند. به عقیده او، این رابطه (ارتباط انتقادی) برای نگرش هر انسان تعیین‌کننده است. او در این باره در کتاب *بین من و من*^۳ می‌گوید: «به من بگو شیوه تو برای نشان دادن زمان، مکان، درک متقابل علت‌ها و اعداد و یا حتی

1. Cogito

2. Raymond

3. *Entre moi et moi*

روشی که برای برقراری ارتباط با دنیای خارج انتخاب می‌کنی چیست تا من به تو بگویم که هستی» (پوله، ۱۹۷۷، ص. ۵).

پوله در اثر استادانه خود به نام *مطالعاتی درباره زمان/انسانی* ابتدا به بررسی مطالعه آگاهی نویسنده به‌ویژه از طریق درک او از زمان می‌پردازد. او همچنین مکان را یکی از مقوله‌های بنیادی ارتباط انسان با جهان پیرامون به حساب می‌آورد. درواقع، از نظر او سؤال بنیادی «من که هستم؟»، بدون پاسخ دادن به سؤال‌های «در چه زمانی هستم؟» و «کجا هستم؟»، بی‌جواب خواهد ماند:

خود را شناختن، کشف خود در لحظه‌ای بنیادی از سیر زمان است؛ بنابراین، سؤال «چه کسی هستم؟» طبیعتاً با سؤال «در چه زمانی هستم؟» گره می‌خورد. لحظه‌ای که در آن به شناخت خود در آستانه زمانی که آستانه هستی و زندگی من است، نایل می‌آیم، چه لحظه‌ای است؟ اما این سؤال همچنان با سؤال مشابه دیگری پیوند می‌خورد: «کجا هستم؟» «مکانی که در آن به هستی خود آگاهی می‌یابم چه مکانی است؟» و «این مکان چه رابطه‌ای با مکان‌های دیگر دارد؟» کوشش نقد برای رسیدن به آگاهی از خود نویسنده، نه تنها به مطالعه زمان، بلکه به چگونگی درک مکان نیز راه می‌یابد. چگونه انسان‌ها ضمن درک و فهم یکدیگر، ارتباط یا عدم ارتباط خود با جهان و واقعیت پیرامون را درک می‌کنند؟ (پوله، ۱۹۷۷، ص. ۳۱۳). او در اثر ارزشمند دیگر خود به نام *آگاهی نقد*^۱، «عمل خوانش یک اثر را -که زیربنای هر اندیشه نقد واقعی است- مبتنی بر یکی شدن آگاهی خواننده و آگاهی نویسنده می‌داند و این ویژگی، یعنی گره خوردن دو آگاهی را، بنیاد نقد زمانه خود معرفی می‌کند» (بابک‌معین، ۱۳۸۹، صص. ۲۳-۲۴). از نظر پوله، ادبیات دارای دو جنبه است. جنبه اول دارای واقعیتی عینی و صوری است و با اشکال گوناگونی نظیر رمان، نمایشنامه، شعر و غیره خود را نشان می‌دهد؛ اما جنبه دیگر ادبیات از نظر او، واقعیت انتزاعی و اندیشه‌ای است که بر جنبه عینی برتری دارد. او در روش نقد خود به دنبال کشف «واقعیت اندیشه و دنیای باطنی و شهودی نویسنده» است (بابک‌معین، ۱۳۸۹،

ص. ۲۶). همچنین اثر ادبی از منظر پوله، یک موضوع علمی نیست، بلکه جایگاه تبلور تجارب احساسی و شهودی خالق اثر است. او در آگاهی نقد می‌نویسد:

«Cogito» نویسنده یا فیلسوفی را در ژرفای خویش احیا کردن به معنی رسیدن به طریق حس کردن و اندیشیدن او است؛ به اینکه بینیم چگونه این طریق زاده می‌شود، شکل می‌گیرد و به چه موانعی برخورد می‌کند. همچنین به مفهوم کشف دوباره معنای یک زندگی است که بر اساس آگاهی که از خوشتن حاصل می‌کند، خود را سازمان‌دهی می‌کند (پوله، ۱۹۷۱، ص. ۳۰۷).

بنابراین، برای فهم این دنیای شهودی، باید پرده ساختارها را کنار زد تا به هسته و محتوای اصلی اثر دسترسی پیدا کرد. او همچنین در این کتاب می‌نویسد:

عمل خوانش - که اندیشه هر نقد واقعی به آن معطوف است - یکی شدن دو آگاهی را ایجاب می‌کند: آگاهی خوانشگر و آگاهی نویسنده. وقتی من، بودلر یا راسین را می‌خوانم، این واقعاً بودلر یا راسین هستند که در درون من می‌اندیشند و خوانده می‌شوند (پوله، ۱۹۷۱، ص. ۹). به نظر پوله، نویسنده «در هر لحظه‌ای از اثر خویش، دائماً، در کار درک کاملاً جدیدی از وجود و من اندیشمند خود است؛ منی که دکارت آن را «من» می‌نامد» (بابک‌معین، ۱۳۸۹، ص. ۲۹). بنابراین یکی از مهم‌ترین مفاهیم مرتبط با رویکرد نقد مضمونی که ما در این پژوهش به آن خواهیم پرداخت، «کوژیتو»، آگاهی نویسنده یا همان «من وجودی» نویسنده است که معنای پیچیده‌ای در نقد مضمونی دارد.

«من وجودی» از منظر دکارت، سارتر و سلین

شاید در تاریخ فلسفه لحظه‌ای مهم‌تر از زمانی که دکارت جمله معروف «من فکر می‌کنم، پس هستم» را بیان کرد وجود نداشته باشد. «من فکر می‌کنم، پس هستم» اولین نظریه روشن و متمایز اعلام‌شده توسط دکارت فیلسوف فرانسوی است. «من» در این جمله سوژه فکر کننده و به معنای دقیق‌تر همان «ذهن» است. این عبارت که

در اصل به زبان فرانسه و برای اولین بار در رساله گفتار در روش^۱ مورد توجه قرار گرفت و سپس در کتاب اصول فلسفه^۲ به زبان لاتین تکرار شد، نخستین اصل دکارت است که با استفاده از آن، فرضیه مابعدالطبیعه (متافیزیک) خود را در کتاب تأملات در فلسفه اولی^۳ ارائه کرد (برنز، ۲۰۰۱). در ابتدا دکارت، برای رسیدن به این خودآگاهی از خود پرسید: آیا اصل بنیادینی وجود دارد که بتوان کلیت دانش و فلسفه را بر پایه آن بنا کرده و نتوان هیچ‌گونه شکّی در آن کرد؟ برای پاسخ به این سؤال، راهی که به نظر دکارت رسید، این بود که به همه‌چیز شک کند. او می‌خواست همه‌چیز را از اول شروع کند و به همین خاطر، لازم می‌دانست که در همه دانسته‌های خود (اعم از محسوسات و معقولات و شنیده‌ها) تجدیدنظر نماید. بدین ترتیب، شک معروف خود را که بعدها به «شک دکارتی» معروف شد، آغاز کرد. او این شک را به همه‌چیز تسری داد؛ تا جایی که در وجود جهان خارج نیز شک کرد و گفت: از کجا معلوم که من در خواب نباشم؟ شاید این‌طور که من حس می‌کنم یا فکر می‌نمایم یا به من گفته‌اند، نباشد و همه این‌ها مانند آنچه در عالم خواب بر من حاضر می‌شود، خیالات محض باشد. اصلاً شاید شیطان پلیدی در حال فریب دادن من است و جهان را به این صورت برای من نمایش می‌دهد؟ دکارت به این صورت به همه‌چیز شک کرد و هیچ پایه مطمئنی را باقی نگذاشت؛ اما سرانجام به اصل «تردیدناپذیری» که دنبالش بود، رسید. آن اصل این بود که:

من می‌توانم در همه‌چیز شک کنم، اما در این واقعیت که شک می‌کنم، نمی‌توانم تردیدی داشته باشم؛ بنابراین شک کردن من امری است یقینی؛ و از آنجا که شک، یک نحوه از حالات اندیشه و فکر است، پس واقعیت این است که من می‌اندیشم. چون شک می‌کنم، پس فکر دارم و چون می‌اندیشم، پس کسی هستم که می‌اندیشم. بدین ترتیب یک اصل تردیدناپذیر کشف شد که به هیچ‌وجه نمی‌شد در آن تردید کرد (دکارت، ۱۶۳۷، ص. ۲۲).

1. *Discourse on the Method*

2. *Principles of Philosophy*

3. *Meditations on First Philosophy*

دکارت این اصل را به این صورت بیان کرد: «من می‌اندیشم، پس هستم». او به هدف خود رسیده بود و فلسفه‌اش را که پس از سیزده سال تفکر آن را درک کرده بود، بر اساس همین اصل بنیادین بنا کرد.

مرلوپونتی^۱ در ادامه نظریات هوسرل این نظریه را مطرح می‌کند: «تفکر هر چیزی به‌طور هم‌زمان خودآگاهی آن نیز هست که بدون آن، جسم نمی‌تواند وجود داشته باشد. به این ترتیب، در پس تمام تجربیات و تفکراتمان، موجودی را پیدا می‌کنیم که خود را بلافاصله می‌شناسد» (مرلوپونتی، ۱۹۴۵، ص. ۴۲۶). برتری سارتر بر دیگر فیلسوفان هم‌دوره‌اش به خاطر معرفی شکل مدرنی از «من» است. این «من» را می‌توان «من وجودی» نامید (نژادمحمد، ۱۳۹۵، ص. ۴۶). در حقیقت او بنیان‌گذار این نوع فلسفه نبود؛ پیش از او هوسرل^۲ در اثر دوجلدی *تحقیقات منطقی*^۳ (۱۹۰۰) و هایدگر^۴ در کتاب *بودن و زمان*^۵ (۱۹۲۷) نیز به این نوع فلسفه پرداختند. «اما اصالت سارتر به این خاطر است که با استفاده از رمان هستی‌گرایانه، نمایشی چشمگیر و عینی از آن به نمایش می‌گذارد. این رمان تهوع نام دارد» (پوله، ۱۹۶۴، ص. ۲۲۲). در رمان *سفر به انتهای شب* هم به‌نوعی موضوعات رمان تهوع سارتر تکرار شده و با تعمق بیشتری به آنها پرداخته شده است. اولین جنبه از «من وجودی» سارتر بی‌شبهت با «من وجودی» دکارت نیست. رها شدن در گذشته سارتر کاملاً با تردید اغراق‌آمیز دکارت منطبق است؛ اما بلافاصله، تفاوت‌ها خود را نشان می‌دهند. «من» سارتر، «من» دکارتی را شدت می‌بخشد. درواقع، از منظر دکارت، نابودی گذشته پس از خودآگاهی رخ می‌دهد.

سیمون دوبوار^۶ در کتاب *نیروی عصر*^۷ می‌گوید: «مهم‌ترین کتاب فرانسوی حال حاضر برای ما، رمان *سفر به انتهای شب* لویی فردینان سلین است. آنارشیزم سلین

1. Merleau-Ponty

2. Husserl

3. *Logical Investigations*

4. Heidegger

5. *Being and Time*

6. Simone De Beauvoir

7. *Force de l'Age*

به آنارشیزم مورد استفاده ما (هستی‌گرایی) نزدیک است. روش پرداختن او به جنگ، استعمار و انسان‌های سطح پایین، برای ما جذاب و خوشایند است. سلین یک ابزار جدید را خلق کرده، نوعی از سبک نوشتاری زنده که گویی خود کلام است» (دوبووار، ۱۹۶۰، ص. ۱۴۲). سارتر هم از سبک نوشتاری او چیزهایی آموخت و سبک خشک خود را که در رمان *افسانه و حقیقت*^۱ استفاده کرده بود، رها کرد.

«پوله پس از مطرح کردن «Cogito» دکارت و مکتب حس‌گرایان، به بحث درباره «Cogito»-ای می‌پردازد که می‌توان به مکتب «اگزیستانسیالیسم» نسبت داد، مکتبی که بنیان‌گذار آن را نه سارتر، بلکه هوسرل و هایدگر می‌داند. وجه مشخصه «Cogito» اگزیستانسیالیسم این است که در مرکز آگاهی، به جای اندیشه مثبت و فعال دکارتی یا احساس غیر فعال حس‌گرایان (من حس می‌کنم، پس هستم)، نوعی احساس تهوع و دلزدگی و سرگیجه وجود دارد» (بابک‌معین، ۱۳۸۹، ص. ۱۱۸). فردینان باردامو قهرمان سفر به *انتهای شب سلین*، این احساس خاص از هستی را تجربه می‌کند؛ سربازی که بدون درک مفهوم و معنای هستی خود، تصمیم می‌گیرد جنگ را ترک کرده و به آفریقا برود تا بختش را بیازماید. وقتی از گرمای آنجا و امراض آفریقا به تنگ می‌آید، راهی سرزمین تجدّد و تمدن آمریکا می‌شود و در نهایت به وطنش یعنی فرانسه برمی‌گردد. او در نهایت درمی‌یابد که سفرهایش بی‌معنی هستند و به ناگاه هستی خود را بی‌دلیل می‌بیند. در اندیشه [سلین] احساس هستی در لحظه با احساس وانهادگی، دلهره و شکست همراه است و ارزش مثبت ندارد. «بدین ترتیب در لحظه هستی که توجیه ماورالطبیعی دارد و نه توجیه تاریخی؛ صرفاً هست و وجود دارد، واقعیتی بی‌دلیل و پوچ» (بابک‌معین، ۱۳۸۹، ص. ۱۲۰).

جهان داستانی لویی فردینان سلین در سفر به *انتهای شب*

دنیای داستان‌پردازی سلین از فضاهای مختلفی تشکیل شده است که برخلاف فضاهای پروستی، درهم‌تنیده می‌شوند تا جایی که یکی، دیگری را تداعی می‌کند.

1. *La légende de la vérité*

بی‌شک، موضوع «پوچی» یکی از عمده‌ترین مضامین مورد بحث در داستان سفر به / انتهای شب سلین است. راوی داستان از ابزار «گریز» برای فرار از احساس پوچی از فضایی به فضای دیگر استفاده می‌کند. «سلین با برهم زدن نظم در رعایت نکات گرامری، تطابق زمانی، استفاده از واژگان عامیانه و گاه کلمات رکیک و همچنین بی‌نظمی و اتفاقات ناهنجار در جنگ، سفرها، حاشیه شهرها و اقدامات پزشکی، تلاش دارد نوعی حماقت انسانی را به رخ مخاطب کشیده و چارچوب‌ها و قوانین احمقانه زندگی را به ذهن او القا کرده و آنها را به سخره بگیرد» (فارسیان و نجاتی، ۱۳۹۳، ص. ۱۸). پوله در کتاب خود فضاهای پروسستی^۱ را به جزیره‌هایی تشبیه می‌کند که از هم دور و جدا افتاده هستند، به‌طوری‌که امکان گذار از یکی به دیگری آسان نیست، (پوله، ۱۹۸۲) و این امر، برخلاف فضاهای سلینی است که به راحتی به هم مرتبط می‌شوند و همه فضاها کم‌وبیش یک مضمون تکراری را ترسیم می‌کنند.

۴. یافته‌های پژوهش

از فضا-مکان‌ها تا «من وجودی» سلین

هر اثر هنری، مملو از تصاویر و فضاهای تکرارشونده‌ای است که جهان آگاهی نویسنده را شکل می‌دهند. کار اصلی منتقد نقد مضمونی، دریافت و فهم حس خالق اثر در مواجهه با جهان پیرامون اوست. منظور از فضا-مکان در این پژوهش چگونگی درک مکان‌ها از خلال سفر از جایی به جای دیگر، در آگاهی راوی است که در شکل روایت و زبان عامیانه متن ظاهر می‌شود و جهت‌گیری‌های اصلی فکر و آگاهی نویسنده را نشان می‌دهد.

«اولین و مهم‌ترین فضایی که خواننده در داستان سفر به / انتهای شب با آن روبه‌رو می‌شود، جنگ است. قهرمان داستان تحت تأثیر شور و هیجان فضای موجود، داوطلبانه به ارتش فرانسه می‌پیوندد. در «میدان کلیشی»^۲، موزیک جنگ نواخته می‌شود، هنگ ارتش از وسط میدان رژه می‌رود، باردامو به دنبال آنها به راه می‌افتد و

1. Espace proustien

2. clichy square

به عضویت ارتش درمی‌آید و ماجراجویی در جنگ آغاز می‌شود. او علیه دشمنی می‌جنگد که هیچ بدی در حقش نکرده است. جنگ به سرعت پوچی زندگی را به او نشان می‌دهد؛ در نتیجه، باردامو خیلی زود از پیوستن به ارتش پشیمان شده و شور و هیجانش برای جنگ، دیگر به نظرش ساده‌لوحانه می‌آید» (فارسیان و پاکدل، ۱۳۹۵، صص. ۴۹-۵۰). همان‌طور که می‌بینیم، نخستین مکانی که قهرمان سلین از «من وجودی» خود آگاهی می‌یابد، جنگ است. محور اصلی روایت سلین از جنگ بر پایه پوچی و وحشت بنا شده است. راوی در اغلب صحنه‌های آغازین داستان، در برابر هر چیز بدوی، بی‌ارزش و سازش‌ناپذیری که می‌بیند، شگفت‌زده می‌شود. او به عنوان داوطلب وارد جنگ می‌شود. در آنجا جنون سربازان و کسانی که با سخنان وطن‌پرستانه به خود تلقین می‌کنند را مشاهده می‌کند و تمام اتفاقاتی که در برابرش رخ می‌دهند، رنگ و بوی بدبینی و تمسخر به خود می‌گیرند؛ بنابراین، در ابتدای رمان و با رفتن قهرمان داستان به جبهه، راوی داستان به پوچی جنگ پی‌برده و صحنه‌های اضطراب‌آور جنگ، این پوچی را به چالش می‌کشد: «هر وجب از تاریکی روبه‌روی ما، مژده دیگری بود از آخر کار و نفله شدن، اما چطور؟» (سلین، ۱۳۷۳، ص. ۳۱) آنچه موجب ناگوار بودن تداعی جنگ برای سلین می‌شود، این است که سرباز حاضر در جنگ نمی‌تواند از مکان‌هایی که ماندن در آن برایش غیر قابل تحمل است، فرار کند. هنگامی که باردامو پس از مرگ گنل به خطوط پشت جبهه فرانسه برمی‌گردد، ژاندارم‌ها فقط تماشا می‌کنند. او سرانجام به این نتیجه می‌رسد: «خلاصه دیگر نه راه پس داشتیم و نه راه پیش، می‌بایست همان‌جا که بودیم، بمانیم» (سلین، ۱۳۷۳، ص. ۳۶).

علاوه بر جنگ، «تاریکی» نیز به صورت مضمون در این داستان تکرار می‌شود و تصاویر و احساسات اضطراب‌آوری را از عمق ذهن راوی به نمایش می‌گذارد. بیشتر صحنه‌های جنگ در سفر به انتهای شب، عمداً در تاریکی اتفاق می‌افتند. می‌توان گفت این رمان توانسته خواننده را از همان ابتدا در عمیق‌ترین نقطه شب فروبرده و در عین حال، ما را مجبور به یافتن راهی در این تاریکی کند. توالی صحنه‌های شبانه به

خواننده حس حضور یک شب بی‌پایان را القا می‌کند. به‌طور قطع می‌توان این صحنه‌ها را جزو تاریک‌ترین صحنه‌های داستان قرار داد. بدیهی است که این سیاهی انبوه، تصویری از روح آسیب‌دیده و وحشت‌زده انسان توسط فجایع درمان‌ناپذیر و اسف‌بار است: «آن طرفی که او نشان می‌داد تاریکی بود، مثل همه‌جای دیگر، تاریکی غلیظی که راه را در دومتیری می‌بلعید و فقط یک تکه کوچک جاده به‌اندازه کف دست پیدا بود» (سلین، ۱۳۷۳، ص. ۲۹).

یکی دیگر از جنبه‌های تاریکی جنگ که با شرایط انسانی برابری می‌کند، آن درد و رنجی است که انسان را از پای درمی‌آورد و تصویری از انسان مورد سوءاستفاده قرار گرفته را به نمایش می‌گذارد. «آن وقت شکنجه هنگ به شکل شبانه ادامه پیدا می‌کرد، کورمال‌کورمال از کوچه‌پس‌کوچه‌های پیچ‌درپیچ دهکده‌ای بی‌نور و بی‌هیأت انسانی، زیر بارهایی سنگین‌تر از وزن خود آدم، از انباری گمنام به انبار دیگر، زیر سیل عربده‌ها و تهدیدها، سرگردان و ناامیدتر از تمام شدن ماجرا جز با تهدید و ناسزا و همراه تهوع شکنجه شدن تا رگ و پی خرفت شدن به دست گله دیوانه بدطینتی که تا آخر عمرشان هیچ کاری بلد نبودند جز کشتن و شقه شدن، آن‌هم بدون اینکه دلیلش را بدانند، راه می‌رفتیم» (سلین، ۱۳۷۳، ص. ۴۰). استفاده از تعبیر «شکنجه»، «عربده»، «تهدید»، «سرگردان»، «ناامید»، «ناسزا»، «تهوع»، «خرفت شدن»، «دیوانه» و «بدطینت» در یک پاراگراف فضای سیاه و تاریک جنگ را نشان داده و درک بهتری از جهان ذهنی راوی و نویسنده را نیز برای ما ممکن می‌کند. «در سفر به انتهای شب، تلفیق جنگ به‌عنوان یک فضا و راوی داستان به‌عنوان انسان دربند و مورد سوءاستفاده قرار گرفته، به‌خوبی فضا و ذهن را در هم می‌آمیزند و یکی بازتاب و مؤکد دیگری می‌شود» (پوله، ۱۹۸۲، ص. ۱۴۷). ژرژ پوله از همین ویژگی در رمان پروست نیز سخن می‌گوید که این دو برای «تحکیم» هم به کار می‌روند. به نظر می‌رسد که نویسنده با استفاده از مضمون شب، خواننده را آهسته‌آهسته برای مواجه

با چشم‌انداز وسیعی از تباهی، سیاهی و پوچی در قسمت‌های بعدی سفر خود به آفریقا، آمریکا و رانسی^۱ آماده کرده است.

کرسوسسی^۲ در تأیید این نظر می‌گوید: «جنگ در رمان سفر به انتهای شب، داستانی است که شیوه روایت خود را به چالش می‌کشد. این داستان به واریسی زخمی می‌ماند که از ورای کلمات با ترس و دلهره اما هوشیارانه خود را نشان می‌دهد» (کرسوسسی، ۱۹۹۰، ص. ۱۹). معرفی جنگ در این داستان در مقایسه با داستان‌های دلاوری قدیمی به نظر دروغین می‌نماید؛ زیرا تصویر یک واقعیت اسطوره‌ای با تصاویر جانکاه و اغراق‌آمیز جدیدی که سلین به ما می‌نمایاند، تضاد دارد. داستان جنگ در پارادایم واژگانی و معنایی «از دست دادن» متمرکز شده است؛ بنابراین می‌توان برداشت کرد که «مضمون آسیب، فضا-زمان این داستان را شکل می‌دهد. در این فضای بحرانی و آسیب‌های جنگی است که نوشتار داستانی سلین خود را نشان می‌دهد» (مانش، ۲۰۱۱، ص. ۲۳).

آفریقا، هذیان خیال‌گونه

علاوه بر جنگ، می‌توان از فضاهای دیگری همچون آفریقا نیز سخن گفت که عامل اصلی دیگری در فرآیند رسیدن به «من وجودی» سلین است. پس از سر گذراندن هیولای جنگ، راوی داستان تصمیم می‌گیرد برای کار به‌عنوان مدیر نمایندگی تجاری به مستعمره «بومبولا برگمانس»^۳ برود. سفر به آفریقا روی کشتی دریاسالار برگتون^۴ و اقامت کوتاه در «فورگونو»^۵ سبب می‌شود باردامو باور کند که خشونت و جنگ همه‌جا حضور دارد و جنگیدن برای یافتن امیدی به زنده ماندن، لازم و ضروری است. او درحالی‌که در جنگلی انبوه گم شده، با خشونت مهاجران سفیدپوست نسبت به سیاهان آشنا شده و زورگویی‌های افسران به سربازان -که آنها

1. Rancy

2. Cresciucci

3. Bombola-Bragamance

4. L'Amiral Bragueton

5. Fort-Gono

را از پای درمی آورد- را به خوبی درک می کند. او که اکنون کارمند شرکت» پوردورییر^۱ شده به «بیکومیمبو»^۲ نقل مکان کرده و در آنجا رابینسون را -که پیش از این در جنگ با او آشنا شده بود- می یابد. از طرفی نمی تواند با آب و هوای آنجا کنار بیاید و از طرف دیگر توانایی برآورده کردن انتظارات شرکتش را ندارد. در همین حال، بیمار شده و سپس کلبه اش را آتش می زند. درحالی که هذیان می گوید، به ساحل برده شده و سوار بر یک کشتی اسپانیایی می شود.

تصاویری که فضای آفریقا را در رمان سفر به انتهای شب شکل می دهند، با ایده اتوییایی که هدف دیگر این سفر است، مغایرت دارد. به بیان دیگر، باردامو از جنگ فرار می کند و به آفریقا می رود تا از ناملایمتهای و تباهی های آن دور باشد و فضای بهتری را تجربه کند، اما آنچه با آن مواجه می شود چیزی نیست که انتظارش را دارد. سفر به آفریقا با تکرار مضمون پوچی و بیهودگی زندگی، کماکان جهان تاریک ذهن نویسنده را به نمایش می گذارد:

دریاسالار براگتون چندان پیشرفتی نداشت، درواقع خودش را به زور و زار جلو می کشید و بین هر دو زور غری می زد. این دیگر مسافرت نبود، یک جور بیماری بود. وقتی که از کنج خودم اعضای این گردهمایی بامدادی را معاینه می کردم، به نظرم همه شان، پاک، مریض می آمدند، همه شان مالاریایی، الکلی یا شاید هم کوفتی بودند. درب و داغان شدنشان که از ده متری هم خوب پیدا بود، دردهای شخصی ام را تسکین می داد. به هر حال، این ابلیس ها هم درست مثل من شکست خورده بودند!... ولی هنوز هم دماغشان باد داشت، فقط همین! تنها فرق ما همین بود! پشه ها شروع کرده بودند به مکیدن خونشان و پر کردن رگ هاشان با سمی که دیگر نمی شد از شرش خلاص شد... گونوکوک ها داشتند شاهرگ هاشان را سوراخ سوراخ می کردند... الکل داشت کبدشان را می خورد... آفتاب کلیه هاشان را ترک می انداخت... شپش به موهایشان چسبیده بود و آکنه به پوست شکم شان... نور خیره کننده شبکیه شان را از کار

1. Pordurière

2. Bikomimbo

می انداخت!... ظرف مدت کوتاهی از آنها چه می ماند؟ یک تگه مخ؟... که با آن چه کار کنند؟ از شما می پرسم؟ جایی که مقصدشان بود، مخ به چه دردشان می خورد؟ که خودکشی کنند؟ جایی که می رفتند مخ فقط به همین درد می خورد... آخر پیر شدن در جایی که تفریحی در کار نباشد؟ اصلاً لطفی ندارد... جایی که آدم مجبور است خودش را توی آینه ای تماشا کند که خود آن روزبه روز در حال زنگ زدن و پوسیدن و زشت شدن است... جاهای سرسبز آدم زود می پوسد، مخصوصاً وقتی که هوا به صورت طاقت فرسایی داغ هم باشد (سلین، ۱۳۷۳، ص. ۱۲۱).

نویسنده در این بخش از داستان، فضای کشتی را با یک بدن بیمار مقایسه می کند که اعضای آن -هم اعضای بدن و هم اعضای کشتی- توصیف کننده رنج هستند. توصیف بدن بیمار با استفاده از سه اصطلاح «مالاریا، الکلی و سیفیلیس» شکل می گیرد. سلین در این بخش داستان با استفاده از توصیفات دقیق به تشریح شرایط بر روی کشتی و بعدتر زندگی و کار در آفریقا پرداخته و فضای ذهنی راوی را شرح می دهد. «من وجودی» سلین کماکان در این فضا نیز به چشم می خورد.

«از نظر پوله، بسط و گسترش اندیشه نویسنده در طول اثر، درواقع بسط همان «Cogito» و عمل آگاهی نویسنده است که پوله آن را مقوله بنیادی می نامد» (بابک معین، ۱۳۸۹، ص. ۳۲). پوله در نامه ای به مارسل ریموند می نویسد:

اشکال برای آنکه مکیده شوند به وجود آمده اند، به محض این که شیرۀ آنها گرفته شد باید پوسته هایشان را دور ریخت. خصوصاً اینکه هرگز نباید، تأکید می کنم، هرگز نباید بر اشکال توقف کنیم. اشکال در بهترین وضعیت خود تنها پوششی موقتی یا معماری بی ثباتی هستند (همانند دکورهای تئاتر که بسیار مورد توجه ژان روسه هستند) که البته به یمن وجود آنها می توانیم پرتگاه را پشت سر بگذاریم و به سوی دیگر آن عبور کنیم (پوله، ۱۹۸۱، ص. ۶۱). راوی داستان همانند مواجهه اش با جنگ، باینکه چیزهای زیادی را با نگاه نافذ و تیزبینش می بیند، در برابر آنها عاجز و ناتوان باقی می ماند. او در قلب جنگل های بارانی آفریقا، با وحشی گری مهاجران سفیدپوست در مقابل سیاه پوستان و زورگویی های افسران و بالادستی ها به

پایین دستی‌ها مواجه می‌شود. باردامو که نه می‌تواند با آب‌وهوای آفریقا سازگاری پیدا کند و نه توانایی برآورده کردن خواسته‌های شرکتش را دارد، درحالی‌که در هذیان و تب می‌سوزد، توسط سیاهان به کاپیتان یک کشتی فروخته می‌شود؛ و یک روز بدون اینکه بداند چه بر سرش آمده، از ورای غبار و مه، نیویورک را می‌بیند.

آمریکا، اتویای فرسوده

سلین در مسیر حمله به مصائب قرن، پس از جنگ و استعمار در آفریقا، قهرمان داستان خود را به آمریکا هدایت می‌کند. آنچه در این جابه‌جایی و تغییر فضاها در سفر به انتهای شب قابل تأمل است، انگیزه نهفته در پس آنهاست که چیزی جز واکاوی و رسیدن به آگاهی نویسنده نیست. درواقع «مهم‌ترین چالش سلین در این رمان این است که چگونه از ورای سفرهای زیاد قهرمان داستان، بحران خودآگاهی او را نشان دهد. در مرکز این خودآگاهی، آنچه [برای سلین] آشکار می‌گردد، مانند دکارت، یک اندیشه مثبت و فعال نیست، بلکه تفکری پوچ و سرشار از سرگیجه است» (پوله، ۱۹۶۴، ص. ۲۲۳). در آمریکا نیز همان کابوس‌های پیشین نویسنده در نقاب سرمایه‌داری رخ می‌نمایند. کشتی اینفانتاکومبیتا^۱ که باردامو با آن به سمت آمریکا می‌رود، نماد روشنی از جامعه بشری است که با وجود ساختار ناکارآمد، انسان را با خود می‌برد. بردگان دوران مدرن بر روی کشتی بزرگی که باردامو در ابتدای رمان راجع به آن با آرتور گانات^۲ صحبت می‌کند، پارو می‌زنند. تا آن زمان، نیرویی که باردامو را به جلو پیش می‌برد، فرار از شرایط وحشتناک موجود است؛ اما در اینجا، کشش به سمت آمریکایی که همیشه در ذهنش جایگاه امید بوده، او را به جلو می‌راند. درواقع، راوی داستان برای فرار از وحشت و در جستجوی یک زندگی و یک دنیای جدید از اروپا به آفریقا و از آفریقا به آمریکا سفر می‌کند، اما هنگامی که به مقصد می‌رسد، امید جای خود را به ناامیدی می‌دهد. از منظر پوله، اثر چیزی بیرونی نیست که خارج از تجربه نویسنده وجود داشته باشد. ازاین‌رو، می‌توان گفت به نظر

1. Infanta Combitta

2. Arthur Ganatte

او همه ناامیدی که راوی داستان در مسیر سفرهایش تجربه می‌کند، برگرفته از تجربه درونی خود نویسنده است. ایگلتون^۱ (۱۳۸۰، ص. ۸۳) در این باره می‌گوید: «دنیای یک اثر ادبی یک واقعیت عینی نیست بلکه آن چیزی است که به وسیله یک ذهن منفرد سازمان‌یافته و تجربه شده است». در نیویورک، او با واقعیت‌های جدیدی روبه‌رو شده و خلأ وجودی و پوچی خود را برای چندمین بار به نظاره می‌نشیند:

از دیدن کارگرها که با نگرانی روی دستگاه‌ها خم می‌شوند تا به روش‌های مختلف دلشان را به دست بیاورند، دل آدم ریش می‌شود. مهره‌ای را وصل می‌کنند و بعد مهره‌ای دیگر را، به جای اینکه این بوی روغن و این بخار را که گلوی آدم را می‌سوزاند و از درون حلق و حنجره به پرده گوش آدم می‌رسد، یک‌بار و برای همیشه تمامش کنند. از خجالت نیست که سرشان را پایین انداخته‌اند. آدم در مقابل صدا سر تسلیم فرود می‌آورد، همان‌طور که در مقابل جنگ. با یکی دو فکر و خیالی که جایی پشت پیشانی‌اش پرپر می‌زند، می‌گذارند که دستگاه ببردش. و کار تمام است. هر جا که نگاه کند، به هرچه که دست بزند، سخت است. و هرچه که بتواند حتی ذره‌اش را هم به خاطر بیاورد، مثل آهن سفت و محکم شده و دیگر به مذاق خاطره‌اش سازگار نیست. یکهو پیر شده است، بدجوری پیر شده است.

باید زندگی را کنار گذاشت، آن‌هم باید به فولاد تبدیل شود تا به درد چیزی بخورد. می‌دانی چرا؟ چون به اندازه کافی دوستش نداشته‌ای و قدرش را ندانسته‌ای؛ بنابراین آن را هم باید به چیزی تبدیل کنی؟ چیزی سفت و محکم. مقررات این‌طور حکم می‌کند (سلین، ۱۳۷۳، ص. ۲۳۷).

سفر به آمریکا در داستان سفر به انتهای شب از جایگاه مهمی برخوردار است و داستان سفرهای باردامو به سه قاره را به بخش دوم داستان که بازگشت به فرانسه و شهر پاریس است متصل می‌کند.

1. Eagleton

فرانسه، پوچی ناگزیر

پس از تجربیات ناامیدکننده در امریکا، باردامو تصمیم می‌گیرد به فرانسه برگردد. اگرچه پرسه‌زنی و مسافرت راوی داستان سفر به انتهای شب زیاد است، اما به دلیل شکل دایره‌ای این سفرها که درنهایت به نقطه شروع بازمی‌گردد، حاصلی جز تکرار پی‌درپی مضامین اصلی داستان و گیجی و سردرگمی راوی داستان ندارد.

او در دانشگاه پزشکی می‌خواند و در «گرن-رانسی»^۱ در حومه پاریس یک مطب باز می‌کند، اما مشتری چندانی ندارد. مشکلات مالی، بدبختی، حرص و طمع و بیچارگی بیماران باعث می‌شود که باردامو همچنان روزانه با صحنه‌های مرگ مواجه شود. به نظر سلین، حقیقت و مرگ ناگزیر به هم پیوسته‌اند و زندگی، دروغ و توهمی بیش نیست. عمیق‌ترین رؤیای انسان، آنچه او را برای زندگی تحریک می‌کند، خوشبختی است، «این باور پوچ و درعین حال بی‌بدیل زندگی».

مکان‌هایی که باردامو از آنها می‌گذرد، گذشته از یاد رفته جنگ را نشان می‌دهند و «میدان کلیشی» که سفر از آنجا آغاز و به آنجا هم ختم می‌شود، دایره‌ای به وجود می‌آورد که به این گذشته فراموش شده ارزش می‌بخشد. پل فورتیه (۱۹۸۱، ص. ۱۴۷) در این باره می‌گوید: «شخصیت اصلی خود را در جایی می‌یابد که ماجراجویی‌هایش را از آنجا آغاز کرده است، [...] میدان کلیشی به‌نوعی یادآوری شرایطی است که گذشته را شکل داده‌اند».

آنچه بیش از همه در جابه‌جایی فضاها در رمان سلین به چشم می‌خورد، شکل دایره‌وار آن است. سفر راوی داستان از فرانسه شروع شده و بعد از رفتن به آفریقا و سپس آمریکا دوباره به فرانسه بازمی‌گردد. به قول ژرژ پوله «چگونه می‌شود مکان‌هایی را که تنها به‌طور مستقل از هم قرار دارند، به هم مرتبط ساخت؟ با جابه‌جایی در منطقه، جابه‌جایی در فضا، از همه این نوع جابه‌جایی‌ها، آن یکی که واضح‌تر از همه در دنیای پروسست به چشم می‌خورد سفر است» (پوله، ۱۹۸۲، ص. ۹۲).

1. Garenne-Rancy

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، جست‌وجوی «من وجودی» سلین در سفر به *انتهای شب* با استفاده از نقد پوله بود که به چگونگی درک مقوله‌های بنیادی مکان در آن می‌انجامد. سفر به *انتهای شب* داستان مردی است که پوچی انسان و زندگی انسانی را درک می‌کند. بعد از ماجراهایی که برای فردینان باردامو اتفاق می‌افتد او دیگر نمی‌داند کیست. تنها انسانی را می‌بیند که در جهانی پوچ در حرکت است. انسان از منظر سلین، موجودی است که خودش را به وجود می‌آورد، بدون اینکه بتواند زمان از دست‌رفته را بازابد و برای همیشه از چیزی که ماهیتش را تشکیل می‌دهد، محروم می‌شود. عبارت «من هستم» برای سلین با «من نمی‌دانم که هستم» یکی است. احساس وجود داشتن با احساس رها کردن، ندانستن و سقوط برابر است. در سفر به *انتهای شب*، احساس وجود داشتن ارزش مثبتی ندارد. برای دکارت، عبارت «من فکر می‌کنم، پس هستم» در ابتدا دریافت و بیان تصور و تکرار ظهور اندیشه و زندگی بود. سپس به معنای کشف این نکته که این زندگی و این ظرفیت تفکر به وسیله یک خالق به ما داده شده است، معنا شد. در آثار سلین و به خصوص در سفر به *انتهای شب* عکس این ارزش وجود دارد. به عبارت دیگر، احساس فروپاشی و تباهی در معنای «من وجودی» سلین به چشم می‌خورد. وجود داشتن مانند تلوتلو خوردن به سمت قهقرا و راندن در یک سرایشی سقوط به سوی یک گناه در دادگاهی بدون قاضی، بدون گناه و بدون متهم است که باعث می‌شود انسان در سرایشی بودن قرار بگیرد. از منظر سلین، بودن هدیه‌ای الهی نیست، بلکه صرفاً کاستن و محرومیت از وجود است (پوله، ۱۹۶۴، ص. ۲۲۵). بنابراین «من وجودی» سلین با سستی شروع می‌شود و با نوعی احساس پوچی، ترس و وحشت از به بن‌بست رسیدن و میل به فرار به هر قیمتی به جایی بیرون از وجود، ادامه می‌یابد و در همان لحظه، می‌توان به تحقق این آرزو یعنی مرگ رسید (پوله، ۱۹۶۴، ص. ۲۳۱). از آنجایی که به نظر سلین وجود داشتن یک نوع اشتباه است و هر نوع آگاهی به معنای واقعی کلمه، آگاهی غلط، اشتباه و پوچ است؛ در این شرایط چاره دیگری به جز از بین بردن این نوع

آگاهی اشتباه وجود ندارد، مگر اینکه آن را به حال خود بگذاریم تا در این باتلاق کم‌کم فرو رود (پوله، ۱۹۶۴، ص. ۲۳۲). واقعیت این است، گرچه در رمان سفر به / انتهای شب آنچه احساس می‌شود، پوچی، ناامیدی و سردرگمی راوی است، اما جرقه‌ای کم‌سو و گذرا که همان «جستجو» است، بارقه‌ای از امید را به‌سوی این ظلمات می‌گشاید. وجود، پوچ است و معنایی ندارد؛ اما ممکن است راهی وجود داشته باشد که بتوان به آن معنا بخشید. در دنیای شگفت‌انگیز سلین، راوی و قهرمان داستان در جستجوی امید و روشنی، سفر را برمی‌گزیند و به‌این‌ترتیب، خواننده را با دنیای فکری نویسنده آشنا می‌کند. همان‌گونه که در ابتدا گفتیم، روش مضمونی ژرژ پوله تنها به مطالعه فضا و زمان بسنده نمی‌کند، بلکه «من وجودی» نویسنده را نیز آشکار می‌کند: «به جستجوی امید می‌روم، پس هستم».

در پایان باید گفت با توجه به پژوهش انجام‌شده، «من» سلینی با سفر به / انتهای شب به پایان کار خود نمی‌رسد؛ زیرا پژوهش حاضر محدود به تنها یک اثر از سلین بود و جهان داستانی سلین فضای خوبی برای بررسی آن در باقی آثار این نویسنده در اختیار محققان قرار می‌دهد. در میان مطالعات انجام‌شده بر دیگر آثار سلین، تنها یک پژوهش (هادی‌تقی، فارسیان و آذری ازغندی، ۱۳۹۴) به واکاوی جامعه‌شناختی مرگ قسطی^۱ پرداخته است. از این‌رو، مطالعات آینده می‌توانند این داستان و یا دیگر رمان‌های این نویسنده را از منظر مضمونی به‌دقت بررسی کرده و به درک بهتری از «جهان‌آگاهی» نویسنده دست یابند. همچنین می‌توان در مقالات آتی با استفاده از روش ژرژ پوله، مقوله فضا-زمان را که تاکنون تنها در داستان‌های گلشیری (حامی-دوست، ۱۳۹۲ و ۱۳۹۳) بررسی شده، بر روی سایر رمان‌های معروف ادبیات ایران مورد مطالعه قرار داد.

کتابنامه

- ایگلتون، ت. (۱۳۸۰). پیش‌درآمدی بر نظریه ادبی. ترجمه عباس مخبر. تهران: مرکز.
بابک‌معین، م. (۱۳۸۶). از نقد تخیلی تا نقد مضمونی. پژوهشنامه فرهنگستان هنر، ۳(۲)، ۷۳-۹۰.

1. *Mort à crédit*

بابک معین، م. (۱۳۸۹). *نقد مضمونی آراء، اندیشه‌ها و روش‌شناسی ژرژ پوله: درک مقوله‌های زمان و مکان*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

پاکدل، م.، و فارسیان، م. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی مضمون «جنگ» در دو رمان *سفر به انتهای شب* و *زمستان ۶۲* بر اساس نظریه فرانسوا یوست. *ادبیات تطبیقی فرهنگستان زبان و ادب فارسی*، ۱۳(۱)، ۱۸۵-۲۰۴.

حامی دوست، م.، و خزانه‌دارلو، م. (۱۳۹۲). فضای داستان شازده احتجاب از منظر نقد مضمونی. *ادب پژوهی*، ۲۵(۳)، ۳۱-۹.

حامی دوست، م.، و خزانه‌دارلو، م. (۱۳۹۳). بررسی زمان در داستان «دخمه‌ای برای سمور آبی» از منظر نقد مضمونی. *پژوهش زبان و ادب فارسی*، ۳۵(۴)، ۸۱-۱۰۵.

زندى، م. (۱۳۸۸). بررسی زبان فرانسه عامیانه در آثار سلین و مشکلات مترجمان فارسی‌زبان در ترجمه این آثار. *اندیشه‌های ادبی*، ۱(۱)، ۷۵-۹۰.

سلین، ل. (۱۳۷۳). *سفر به انتهای شب*. ترجمه فرهاد غبرایی. تهران: جامی.

فاسیان، م.، و نجاتی، ل. (۱۳۹۳). بررسی تاثیر زبان لویی فردینان سلین در *سفر به انتهای شب* بر مدیر مدرسه جلال آل احمد. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۴)، ۲۱-۱.

کریمیان، ف.، و مربی، ص. (۱۳۹۴). سفر در آثار پاتریک مودیانو از دیدگاه نقد مضمونی. *نقد زبان و ادبیات خارجی*، ۱۴(۷۲)، ۱۷۱-۱۹۳.

نژادمحمد، و. (۱۳۹۵). «مضمون اگزیستانس و اگزیستانسیالیسم» در نزد شخصیت‌های ژان-ماری گوستاو لوکلزیو. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۲)، ۴۵-۶۶.

هادی تقی، ف.، فارسیان، م.، و آذری ازغندی، ج. (۱۳۹۴). خوانش جامعه‌شناختی مرگ قسطی لویی فردینان سلین. *پژوهش‌های ادب و زبان فرانسه*، ۲(۳)، ۱۱۹-۱۴۴.

Burns, W. E. (2001). *The scientific revolution: An encyclopedia*. Santa Barbara, United States of America: ABC-CLIO, Inc.

Cresciucci, A. (1990). *Les territoires Céliniens : Expression dans l'espace et expérience du monde dans les romans de L.F. Céline*. Paris, France: Aux amateurs de livres.

De Beauvoir, S. (1960). *La Force de l'âge*. Paris, France: Gallimard.

Descartes, R. (1637). *Discours de la method*. Leyde, Pays-Bas : L'imprimerie de Ian Maire.

Fortier, P. (1981). *Voyage au bout de la nuit : Etude du fonctionnement des structures thématiques : Le « Métro Emotif » de L.F. Céline*. Paris, France: Lettres Modernes.

- Heidegger, M. (1927). *Being and time*. Tübingen, Germany: Max Niemeyer Verlag.
- Husserl, E. (1900). *Logical investigations*. Halle, Germany: M. Niemeyer.
- Malaval, C. (2014). *Un voyage au cœur de l'homme dans l'entre-deux-guerres : Voyage au bout de la nuit de Louis-Ferdinand Céline et Babylonische Wanderung d'Alfred Döblin* (Unpublished doctoral dissertation). University of Toulouse, Toulouse, France.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris, France: Gallimard.
- Munsch, S. (2011). *Une lecture de l'espace romanesque célinien* (Unpublished doctoral dissertation). University of Pau et des pays de l'Adour, Pau, France.
- Pakdel, M. (2011). *L'image de l'absurdité dans Voyage au bout de la nuit de Louis-Ferdinand Céline* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Poulet, G. (1964). *Le point de départ*. Paris, France: Librairie Plon.
- Poulet, G. (1977). *Entre moi et moi*. Paris, France: Librairie José Corti.
- Poulet, G. (1982). *Espace proustien*. Paris, France: Gallimard, coll. "tell".
- Raymond, M., & Poulet, G. (1981). *Correspondence*. Paris, France: J. Corti.

درباره نویسندگان

مهسا پاکدل دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی است. پژوهش‌های او عمدتاً بر سلین، جهان داستانی او و پوچی در آثار این نویسنده متمرکز می‌باشد.

فرانک اشرفی استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی است. حوزه‌های پژوهشی موردعلاقه ایشان ادبیات مضمونی، تطبیقی و ترجمه می‌باشد.

فاطمه خان‌محمدی استادیار دانشگاه و سرپرست دانشکده زبان و ادبیات واحد علوم و تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی است و در زمینه‌های گوناگون ادبیات فرانسه از جمله نقد مضمونی تبحر دارد.

نمود عادتواره مترجم در سبک ترجمه: مورد پژوهی سبک ترجمه صالح حسینی

مهرنوش فخارزاده* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران)

احمد دباغزاده (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران)

چکیده

در مطالعات مترجم، مطالعه سبک ترجمه‌ای مترجمان، به‌ویژه از دیدگاه جامعه‌شناسی، حوزه‌ای توسعه‌نیافته است؛ بنابراین، پژوهش حاضر، نظریه «عمل بوردیو» را به‌عنوان چارچوب نظری جامعه‌شناسی جهت مطالعه نمودهای عادتواره مترجم به کار گرفته است. بدین منظور در ابتدا، پیکره‌ای موازی از دو کتاب *To Moby- Dick; or The Whale* و *the Lighthouse* و دو ترجمه از هر یک از این دو کتاب با شیوه نمونه‌گیری تصادفی ایجاد شد. یکی از ترجمه‌های هر دو کتاب توسط صالح حسینی انجام شده است. نمونه‌ها با بررسی دقیق خروجی‌های نرم‌افزار «انت‌کانک»، در سطوح ساختواره، انتخاب واژگان و عبارات مطالعه شدند و نسبت «نوع-واژه» به «نماد-واژه» محاسبه شد. افزون بر این، به‌منظور تأیید یا رد یافته‌ها، مصاحبه‌ای نیمه‌ساختارمند با صالح حسینی انجام شد. نتایج نشان‌داد که ابعاد مختلف سبک ترجمه‌ای صالح حسینی از جمله گرایش به استفاده از واژگان عربی و ادبی کهن، گرایش به استفاده از ساختواره‌های متنوع و آرایه‌هایی چون تتابع اضافات، می‌تواند گواهی بر عادتواره ترجمه‌ای وی باشد که از طریق میدان‌هایی که صالح حسینی در آنها به سر برده و موضعی که در آن میادین داشته است، قابل تبیین هستند. میدان‌ها، تجربیات زندگی و ارتباطات صالح حسینی با کنشگران متعدد، سبک وی را در ترجمه شکل داده‌اند و می‌توان آن سبک خاص را سبک کهن‌گرای صالح حسینی نامید.

کلیدواژه‌ها: سبک مترجم، جامعه‌شناسی ترجمه، بوردیو، عادتواره مترجم،

مطالعات مترجم

* نویسنده مسئول mfakharzadeh@shbu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۰۸

۱. مقدمه

در حوزه مطالعات ترجمه، بررسی سبک مترجم در مقایسه با مطالعه سبک متن مبدأ و موفقیت مترجم در انتقال آن سبک به متن مقصد، توجه کمی را به خود معطوف کرده است. در دهه اخیر، با تأکید چسترمن^۱ (۲۰۰۹) بر «مطالعات مترجم» در کنار مطالعات ترجمه، پژوهشگران این حوزه، بیش‌ازپیش با رویکردهای متفاوتی، از جمله مورد پژوهی (برای مثال، کومیکو^۲، ۲۰۱۴؛ یاناکوپولو^۳، ۲۰۱۴)، به مطالعه سبک ترجمه‌ای مترجمان کتبی و شفاهی پرداخته‌اند. از ویژگی‌های برجسته مطالعات مترجم، این است که مترجم متن را، به‌عنوان فردی که در ورای متن ایفای نقش می‌کند، در اولویت و بررسی متون ترجمه‌شده را، در مرتبه دوم اهمیت قرار می‌دهد (چسترمن، ۲۰۰۹).

هرچند پیش از پیشنهاد چسترمن مبنی بر اهمیت یکسان مطالعات مترجم و مطالعات ترجمه، گیدن توری^۴ مسیر مطالعات ترجمه را از پژوهش‌های صرفاً زبانی به بستر جامعه‌کشاند و با معرفی مفهوم «هنجار»^۵ درصدد تفسیر رفتار ترجمه‌ای مترجمان برآمد؛ اما در حقیقت، با استفاده از مفهوم هنجار تنها می‌توان رفتار جمعی و مشترکات عملکرد مترجمان را در زمان مشخص یا در مسیر زمان تبیین نمود. به اعتقاد توری (۱۹۹۵)، رفتارهای هنجارمند بیانگر مطابقت و مناسبت رفتار ترجمه‌ای مترجم با انتظارات مصرف‌کنندگان ترجمه هستند؛ اما نمی‌توان انکار کرد که اگر یک متن را دو یا چند مترجم ترجمه کنند، علی‌رغم یکسان بودن پیشینه تاریخی و فرهنگی-اجتماعی‌شان، حاصل کار ترجمه آنها با یکدیگر متفاوت خواهد بود. به اعتقاد بیکر^۶ (۲۰۰۰)، غیرممکن است متنی ترجمه شود و انگشت‌نگاره مترجم بر آن

-
1. Chesterman
 2. Kumiko
 3. Yannakopoulou
 4. Gideon Toury
 5. norm
 6. Baker

باقی نماند؛ بنابراین، فروکاستن نقش و وظیفه مترجم به بازآفریننده سبک متن مبدأ، نه ممکن است و نه جایز.

به منظور روشن شدن عوامل زمینه ساز انتخاب‌ها و ترجیحات متفاوت مترجمان و به عبارتی، شناخت عواملی که باعث می‌شوند مترجمان سبک ترجمه‌ای متمایزی داشته باشند، بجاست اگر بپرسیم علت تفاوت در انتخاب‌های مترجمین در سطح خُرد، یعنی گزینش‌های زبانی، و در سطح کلان، یعنی گزینش اثر و تفسیر آن، چه می‌تواند باشد؟

بدون شک، یکی از زوایای پژوهش در مطالعات سبک مترجم، «زاویه جامعه‌شناختی» است. چسترمن (۲۰۰۹، ص. ۱۶) نیز به حق جامعه‌شناسی ترجمه را مشتمل بر سه حوزه می‌داند: «جامعه‌شناسی آثار ترجمه‌شده، جامعه‌شناسی مترجمان و جامعه‌شناسی فرایند ترجمه». جامعه‌شناسی مترجمان بیش از هر چیز به جایگاه مترجمان، شرایط کاری آنها، خصلت مترجمان و تأثیر عوامل مختلف بر کار و دیدگاه آنها می‌پردازد. پرواضح است که بررسی سبک مترجم و تبیین گزینش‌های او در سطح خُرد و کلان در حوزه مطالعات جامعه‌شناسی مترجمان قرار می‌گیرد. از یک سو، مترجم در ابتدای کار از میان آثار متعدد، اثر خاصی را برمی‌گزیند و در سطح کلان از عاملیت خود که تأثیر گرفته از عوامل متعددی است، مایه می‌گذارد و از سوی دیگر، به هنگام ترجمه، با توجه به بضاعت زبانی و فرهنگی خود، در کنار ذوق و قریحه‌اش که این نیز تأثیر گرفته از عواملی است، گزینش می‌کند.

ماهیت میان‌رشته‌ای مطالعات ترجمه و مطالعات مترجم به پژوهشگران این حوزه امکان داده تا از نظریات حوزه‌هایی چون جامعه‌شناسی بهره‌برند. ازجمله چارچوب‌های نظری جامعه‌شناختی که می‌تواند در تبیین سبک مترجم کاربرد داشته باشد نظریه «جامعه‌شناسی عمل»^۱ پیر بوردیواست؛ چراکه با معرفی مفاهیم

1. sociology of practice

درهم‌تنیده‌ای چون «میدان یا زمینه»^۱، «عادتواره»^۲ و «سرمایه»^۳ به مطالعه مسائل و حیات اجتماعی می‌پردازد و هم‌زمان، قابلیت تمرکز بر ساختار و کنش فردی را دارد (سیدمن^۴، ۱۳۹۲).

نگارندگان پژوهش حاضر بر آنند تا با توسل به چارچوب نظری جامعه‌شناسی عمل بوردیو و به‌ویژه با بهره‌گیری از مفهوم عادتواره، به تشریح و بررسی ارتباط سبک مترجم با عادتواره‌های او بپردازند. در ادامه، نگارندگان ابتدا به شرح مفاهیم کلیدی بوردیو و ارتباط آن با سبک مترجم می‌پردازند. پس‌از آن، با ارائه پیشینه کوتاهی از مطالعات سبک مترجم، شیوه پژوهش و نتایج بررسی‌ها را ارائه خواهند نمود.

۲. پیشینه پژوهش

یکی از مفاهیم اساسی در جامعه‌شناسی بوردیو «عادتواره» است. هدف اصلی بوردیو از خلق این مفهوم و متمایز ساختن آن از مفهوم «عادت»^۵، تأکید وی بر نقش فعالانه عاملان در ساخت واقعیت‌ها، ادراک جهان و ارزش‌گذاری‌ها بوده است. از دیدگاه بوردیو، عادتواره در حقیقت خلق و خو یا موضع‌گیری^۶ ماندگاری است که طی مدت زمانی طولانی شکل می‌گیرد و ساختار می‌یابد (بوردیو، ۱۹۷۷). عادتواره که مجموعه‌ای از طرح‌های ملکه‌ذهن شده است، شکل برخورد افراد با قضایا را در شرایط مختلف تعیین می‌کند، نه مطلقاً آگاهانه است و نه مطلقاً ناخودآگاه و برخاسته از محیط تاریخی، فرهنگی و اجتماعی فرد است. عادتواره با مفهوم دیگری پیوند می‌خورد که «میدان» یا «زمینه» نام دارد. به‌زعم بوردیو، عاملان در فضاها^۷ اجتماعی عینی عمل می‌کنند نه در خلأ. این فضاها خود متشکل از میدان‌هایی هستند و هر یک

1. field

2. habitus

3. capital

4. Seidman

5. habit

6. disposition

7. social space

ساختار عینی و ویژگی‌های متمایزکننده خود را دارند (بوردیو، ۱۹۸۶). بر هر میدان قوانین خاص همان میدان حاکم است اما این قوانین، ضمنی و نانوشته هستند و عاملان برای کنش مناسب در آن میدان و اتخاذ راهکار صحیح، باید آنها را نهادینه کنند (بوردیو و وکان^۱، ۱۹۹۲). افرادی که تجربه به سر بردن در میدان‌های متفاوت را دارند، عادتواره‌شان نیز متفاوت است، چراکه موضع‌گیری‌ها و خلق‌وخوی افراد تا اندازه زیادی با نحوه جامعه‌پذیری‌شان در میدان‌های متفاوت همچون خانه، مدرسه و نهادهای دیگر، در ارتباط است.

عادتواره به شکل جامعه‌پذیری اصلی^۲ و فرعی^۳ قابل اکتساب است و می‌توان گفت عادتواره‌ها یا اصلی هستند یا فرعی. جامعه‌پذیری اصلی در کودکی و در نهاد خانواده به دست می‌آید و نتیجه آن، شکل‌گیری عادتواره پایدار است، یعنی همان طرح‌واره‌های عملی و ادراکی که در زمان کودکی از طریق آموزه‌های خانوادگی و موضع اجتماعی^۴ والدین در یک فضای اجتماعی انتقال می‌یابد (بوردیو، ۱۹۷۷)؛ بنابراین، می‌توان گفت طرز تفکر، احساس و رفتار والدین و دیگر افراد خانواده که با موضع^۵ آنها در فضای اجتماعی نهادینه شده است، به شکل عادتواره نهادینه شده در کودکان بروزمی‌کند.

جامعه‌پذیری فرعی بر عادتواره اصلی سوار می‌شود، بدین معنی که عادتواره اصلی بر مسیر زندگی و انتخاب آن و طبیعتاً بر شکل یافتن عادتواره فرعی تأثیرگذار است. این دسته از عادتواره‌ها از طریق تحصیلات ابتدایی، متوسطه و دانشگاهی و همچنین به‌واسطه تجارب زیستی به دست می‌آیند (بوردیو، ۱۹۷۷). ازاین‌رو، عادتواره برآیند تجارب حال و گذشته افراد هستند. بوردیو معتقد است، هرچند افراد با ورود به میدان‌های جدید، متناسب با موضع‌شان در آن میدان‌ها،

-
1. Wacquant
 2. primary socialization
 3. secondary socialization
 4. social position
 5. position

موضع‌گیری‌ها و ذائقه خاصی پیدا می‌کنند و قواعد بازی در آن میدان^۱ را فرامی‌گیرند، اما عادتواره‌ها تقریباً پایدارند، هرچند ابدی نیستند و در نسل‌های مختلف رنگ و بوی متفاوتی می‌یابند.

از دیگر مفاهیم کلیدی نظریه بوردیو «سرمایه» است. عاملان برای ورود به هر میدان می‌بایست از نعمت منابع یا سرمایه‌هایی برخوردار باشند و در آن میدان خاص از آن سرمایه، مایه بگذارند. در هر میدان، سرمایه خاصی ارزشمند است (بوردیو، ۱۹۸۶) و نوع و میزان سرمایه است که موضع عاملان در یک میدان را مشخص می‌کند. منظور از سرمایه، تنها منابع مادی نیست بلکه سرمایه‌ها انواعی دارند: سرمایه اقتصادی^۲، سرمایه فرهنگی^۳، سرمایه اجتماعی^۴ و سرمایه نمادین^۵. به اعتقاد بوردیو سرمایه، هر آن چیزی است که در بهره‌مند ساختن عاملان از منافع خاص تأثیری گذارد. گرچه تمیز دادن انواع سرمایه همیشه کار آسانی نیست، اما در مجموع، سرمایه اقتصادی از دارایی‌های مادی، سرمایه اجتماعی از تعلق گروهی و خانوادگی و سرمایه نمادین از شهرت، حیثیت و آوازه افراد سرچشمه می‌گیرند. سرمایه فرهنگی آموخته‌ها، دانش و مهارت‌های فرد است و به سه شکل قابل تصور است. سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته که به خلق و خوی شخص بدل می‌شود، درونی‌شده و غیر قابل انتقال است و می‌توان آن را عادتواره دانست. سرمایه فرهنگی عینیت یافته، کالاهای فرهنگی ملموس و قابل انتقال از طریق صاحبانشان هستند؛ و بالاخره، سرمایه فرهنگی نهادی‌شده آن سرمایه‌ای را گویند که به فرد صلاحیت فرهنگی می‌دهد و باعث می‌شود فرد صلاحیت اجتماعی کسب کند (بوردیو، ۱۹۸۶).

به‌زعم بوردیو (۱۹۸۴)، امور ذوقی^۶، مثل ترجیحات زیبایی‌شناختی، ذائقه هنری، درک و خلق زیبایی و حتی تولید محتویات زبانی، حاصل موضع‌گیری‌هایی هستند

1. illusio

2. economic capital

3. cultural capital

4. social capital

5. symbolic capital

6. matters of taste

که عادتواره در فرد ایجاد می‌کند. از این‌رو، می‌توان عادتواره را «ابزاری نظری در نظر گرفت و انتخابِ اثر برای ترجمه، تفسیر مترجمان از متن مبدأ و انتخاب‌های آنان را در حین ترجمه بر اساس این ابزار نظری تبیین نمود» (یاناکوپولو، ۲۰۱۴، ص. ۱۶۳).

یکی از علل اهمیت مفهوم عادتواره در مطالعات مترجم آن است که با استفاده از این مفهوم پژوهشگران می‌توانند توجه خود را هرچه بیشتر و عمیق‌تر به کنشگران عرصه ترجمه معطوف کنند. ذائقه زیبایی‌شناختی مترجم که دست‌درست سبک وی دارد و به او ادراکی از جایگاهش در یک میدان می‌دهد، به ساختمان ذهنی و عادتواره مترجم برمی‌گردد که اندیشه و گزینش‌های او را هدایت می‌کند. اگر سبک را تکرار ناآگاهانه و گاهی آگاهانه ویژگی‌های یک اثر بدانیم که ریشه در خلق‌وخو و ذائقه دارد (شمیسا، ۱۳۷۶)، آنگاه می‌توانیم با استفاده از دیدگاه بوردیو، سبک را هم‌زمان نوعی رفتار جمعی و فردی در نظر بگیریم. سبک جمعی ناظر بر رفتارهای مشترک مترجمان است که به شکل هنجار بروز می‌کند. مترجمان در زمینه اجتماعی یکسان و میادین مشترک که جایگاه یکسانی در میدان ترجمه دارند، قواعد بازی در این میدان را در طول زمان کسب کرده‌اند و سرمایه ارزشمند را می‌شناسند، پس مشترکاتی در رفتار ترجمه‌ای بروز می‌دهند. از سوی دیگر، سبک فردی بازتاب پیشینه تاریخی، خانوادگی و طبقه اجتماعی است که می‌تواند به واسطه گزینش اثر، شکل تفسیر و انتخاب راهبردهای ترجمه به منصه ظهور برسد.

در ارتباط با سبک مترجم که تمرکز اصلی مقاله حاضر است، دلزنده‌رودی (۲۰۱۰) با هدف بررسی سبک مترجم و تعهدش در انتقال سبک و شیوه نگارش نویسنده متن مبدأ، با استفاده از مفهوم هنجار توری به بررسی و مقایسه دو ترجمه از رمان به‌سوی فانوس دریایی^۱ پرداخت. حُرّی (۱۳۹۰)، با توجه به همگانی‌های ترجمه^۲، سبک حسینی را در ترجمه‌خشم و هیاهو بررسی کرد. یافته‌های حُرّی حاکی از آن بود که ردپای ترجمه صالح حسینی با کاربرد فراوان «طبیعی‌سازی»^۳ نمود می‌یابد. در مطالعه دیگری دلزنده‌رودی و اولیایی (۱۳۹۳) به مقایسه دو ترجمه از رمان *The Waves* پرداختند و انتقال سبک روایی نویسنده را از منظر

-
1. *To the Lighthouse*
 2. translation universals
 3. normalization

وجهیت بررسی کردند. یاناکوپولو (۲۰۱۴) نیز با واکاوی مسیر زندگی و عادتواره هیموناس^۱، مترجم هملت به زبان یونانی، به مطالعه ارتباط سبک مترجم، در سطح کلان و خرد، با عادتواره او پرداخت.

تأثیر جنسیت مترجم بر سبک ترجمه از دیگر حوزه‌هایی است که پژوهشگران به آن پرداخته‌اند. برای مثال، رضوانی و احمدیان (۱۳۸۹) با در نظر گرفتن جنسیت مترجمان، سبک نگارش آنها و نوع متن، به مطالعه کیفیت و سبک ترجمه پرداختند. نتایج نشان داد سبک نگارش مترجم و سبک ترجمه وی با یکدیگر در ارتباط‌اند.

مطالعات ترجمه در دو دهه اخیر از روش‌های مبتنی بر پیکره زبانی نیز بهره فراوان برده است. مطالعات ترجمه «پیکره-محور»^۲ به‌ویژه در پژوهش‌هایی مورد استفاده قرار می‌گیرد که با رویکرد پیکره‌ای ویژگی‌های زبانی متن مبدأ یا مقصد را بررسی و در کنار سایر روش‌ها و از زوایای متفاوت، یافته‌ها را تفسیر می‌کنند. در حقیقت، به‌زعم برخی از صاحب‌نظران، می‌توان در مطالعات ترجمه از پیکره به‌منظور ابزار «چندزاویه‌نگری داده‌ها»^۳ (مالاماتیدو، ۲۰۱۸) استفاده کرد. برخی از پژوهشگران نیز با تلفیق مطالعات ترجمه «پیکره-محور» و مطالعات «ترجمه انتقادی»^۴ (هیو و لی، ۲۰۱۹) به مطالعه واژگان، ساختار و الگوهای تکرارشونده در متون ترجمه‌شده پرداخته‌اند و با هدف آشکارسازی تأثیر عواملی همچون جنسیت (منگ، ۲۰۱۹) و فضای ایدئولوژیک و سیاسی (هیو و لی، ۲۰۱۹)، سبک مترجمان را بررسی کرده‌اند.

دیردال^۵ (۲۰۱۹) با رویکرد پیکره‌ای به بررسی عوامل مؤثر در ترجمه ادات وصفی (-ing) از انگلیسی به نروژی پرداخت. با تحلیل ده ترجمه از یک داستان کوتاه که توسط مترجمین حرفه‌ای ترجمه شده بود، دیردال دریافت که در کنار

1. Himonas

2. corpus-based translation studies

3. data triangulation

4. Malamatidou

5. critical translation studies

6. Hu & Li

7. Meng

8. Dirdal

عواملی چون نقش و معنای این ساختار در متن انگلیسی، انتخاب ساختارهایی چون جملات پایه، جملات وابسته و حذف عناصر پیوندی هم‌پایه می‌تواند به سبک فردی هر یک از مترجمان ارتباط داشته باشد.

لی^۱ (۲۰۱۷) در یک مورد پژوهی، با بهره‌گیری از تلفیق روش‌های کمی و کیفی، رویکرد پیکره‌ای و اسناد پژوهی، به بررسی سبک دو مترجم در ترجمه یک رمان چینی به زبان انگلیسی پرداخت. شاخص‌های کمی در پژوهش لی نسبت «نوع-واژه» به «نماد-واژه» و متوسط طول جمله بودند. نتایج نشان داد، مترجمان در مجموع، دو راهکار متفاوت برای برگردان واژگان و عناصر فرهنگی اختیار کردند. با مطالعه پیرامتن‌ها و سایر اسناد مشخص شد این تفاوت در عملکرد ترجمه که سبک ترجمه‌ای متفاوتی را رقم می‌زند ریشه در دیدگاه مترجمان نسبت به ترجمه دارد و این امر، خود، متأثر از فضای ایدئولوژیک و سیاسی متفاوتی است که مترجمان در آن به سر برده‌اند.

با توجه به اهمیت مطالعات مترجم و کارآمدی نظریه «جامعه‌شناسی عمل» بوردیو، پژوهش حاضر با استفاده از رویکرد پیکره‌ای در کنار مصاحبه، درصدد یافتن تجلی بیرونی سبک مترجم به نام، صالح حسینی، و ارتباط آن با عادتواره اوست.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح تحقیق

پژوهشگران تحقیق حاضر از طرح تحقیق «چند-مسیر»^۲ (تدلی و تشکری^۳، ۲۰۰۹) برای پاسخ‌گویی به پرسش تحقیق استفاده کردند. در یک مسیر، تحلیل کیفی و کمی متون ترجمه‌شده انجام شد و در مسیر دوم، به‌منظور تأیید یا رد یافته‌های مسیر اول و همچنین به‌منظور پی‌بردن به عادتواره مترجم و نحوه شکل‌گیری آن در گذر زندگی، مصاحبه نیمه‌ساختارمندی با مترجم صورت گرفت.

1. Li

2. multi-strand design

3. Teddlie & Tashakkori

۲.۳. پیکره پژوهش

دو ترجمه از کتاب به سوی فانوس دریایی اثر ویرجینیا وولف^۱ و دو ترجمه از کتاب موبی دیک یا نهنگ بحر^۲ اثر هرمان ملویل^۳ به همراه متن اصلی دو اثر، پیکره پژوهش حاضر را تشکیل دادند. یکی از ترجمه‌های این دو کتاب توسط صالح حسینی انجام شده است. ترجمه دوم از کتاب به سوی فانوس دریایی توسط خجسته کیهان و ترجمه دوم از کتاب موبی دیک یا نهنگ بحر، با عنوان موبی دیک یا وال سفید، کار پرویز داریوش است؛ بنابراین، بررسی سبک ترجمه‌ای صالح حسینی، اولاً، در دو کتاب ترجمه‌شده توسط ایشان و در ثانی، در مقایسه با دو مترجم دیگر صورت گرفت.

۳.۳. نمونه‌گیری و گردآوری داده‌ها

شاخص‌های زبانی متعددی برای متمایز کردن سبک و گویش فردی^۴ نویسنده و مترجم در ادبیات مربوط به سبک برشمرده شده است (زنن^۵، ۲۰۱۳)، اما بررسی دستی آنها در کل اثر ادبی یا اثر ترجمه‌شده کار دشواری است. بدین سبب، به‌منظور سهولت بررسی در مسیر اول پژوهش، در ابتدا یک‌پنجم از صفحات متن انگلیسی کتاب موبی دیک یا نهنگ بحر و نیمی از صفحات نسخه انگلیسی به سوی فانوس دریایی به‌صورت تصادفی انتخاب و ترجمه متناظر با آن صفحات در چهار کتاب ترجمه‌شده نمونه‌گیری شدند. تفاوت در نسبت انتخاب صفحات به دلیل حجم متفاوت دو کتاب اصلی و ترجمه‌شده بود. تعداد کل صفحات کتاب‌های انگلیسی و ترجمه‌شده و تعداد صفحات نمونه‌گیری‌شده در جدول ۱ مشخص شده است.

-
1. Virginia Woolf
 2. Moby-Dick; or the Whale
 3. Herman Melville
 4. idiolect
 5. Zanettin

جدول ۱. تعداد صفحات پیکره پژوهش و تعداد صفحات نمونه‌گیری شده

عنوان کتاب	نویسنده/مترجم	تعداد صفحات کل کتاب	تعداد صفحات نمونه‌گیری شده
<i>Moby- Dick; or The Whale</i>	هرمان ملویل	۶۵۴	۱۳۱
موبی‌دیک یا وال سفید	پرویز داریوش	۴۲۱	۹۰
موبی‌دیک یا نهنگ بحر	صالح حسینی	۷۴۱	۱۴۹
<i>To the Lighthouse</i>	ویرجینیا وولف	۲۰۹	۱۰۴
به سوی فانوس دریایی	خجسته کیهان	۲۶۱	۱۲۸
به سوی فانوس دریایی	صالح حسینی	۲۳۷	۱۱۹

در مرحله بعد، با استفاده از نرم‌افزار «تبدیل عکس به متن»^۱ تصاویر صفحات از چهار کتاب فارسی و دو متن اصلی به‌صورت فایل‌های «پی‌دی‌اف» و سپس «وورد» ذخیره شدند. در بازخوانی فایل‌های حاصل‌شده، املای کلمات اصلاح و فاصله و نیم‌فاصله میان کلمات به‌دقت اعمال شد و جملات با فاصله از هم جدا شدند.

سپس با فراخوانی فایل‌ها در نرم‌افزار تحلیل پیکره «انت‌کانک»^۲ نسخه «۲.۵.۳»، در ابتدا، فهرست واژگان^۳ برای هر فایل به‌صورت مجزاً تهیه شد. از میان شاخص‌های پیشنهاد شده در پیشینه مربوط به سبک‌شناسی و سبک‌سنجی^۴، مثل «طول نماد-واژه»^۵، «طول نوع-واژه»^۶، «نسبت نوع-واژه به نماد-واژه»^۷، «پربسامدترین واژه»^۸ و «متوسط طول جمله»^۹ (پاتون و کن^{۱۰}، ۲۰۱۲)، پژوهشگران به بررسی «نسبت نوع-واژه به نماد-واژه» پرداختند. پژوهشگران تحقیق حاضر در کنار این شاخص، به‌منظور

1. OCR
2. AntConc
3. word list
4. stylometry
5. token length
6. type length
7. type/token ratio
8. the most frequent word
9. mean sentence length
10. Patton & Can

بررسی ساختار داخلی کلمات و شیوه انتخاب واژگان، «کلمات تک‌بسامدی»^۱ را در انتهای فهرست کلمات مطالعه نمودند تا به الگوهای تکرارشونده در ساختار داخلی کلمات پی‌برند (کنی^۲، ۲۰۰۱). همچنین از دستور «ان‌تایی‌ها»^۳ با مدل‌های چهارواژه‌ای^۴ پنج‌واژه‌ای و شش‌واژه‌ای استفاده کردند تا ویژگی‌های سبکی صالح حسینی در سطح عبارت راحت‌تر قابل مطالعه باشد.

۳. ۴. روند تحقیق و تحلیل داده‌ها

پس از آماده‌سازی و گردآوری داده‌های متنی در مسیر اول پژوهش، در ابتدا، نسبت «نوع-واژه» به «نماد-واژه» محاسبه شد تا شاخص تنوع واژگانی به دست آید. کلمات تک‌بسامدی در انتهای خروجی فهرست واژگان و «ان‌تایی‌ها» در هر دو ترجمه از هر دو کتاب و در مقایسه با متن انگلیسی بررسی و واژگان با ساختار داخلی مشابه شمارش شدند.

در مسیر دوم تحقیق، پس از اخذ رضایت آگاهانه از دکتر صالح حسینی (ضمیمه)، یکی از پژوهشگران، مصاحبه حضوری و نیمه‌ساختارمندی در دو نوبت در دفتر کار ایشان انجام داد که مجموعاً ۸۰ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه به شیوه «طرح کلی با برنامه‌ریزی»^۵ (پاتون^۶، ۲۰۰۲) انجام شد و پرسش‌های مصاحبه بر پیشینه ایشان، اعم از پیشینه خانوادگی، تحصیلات و کار متمرکز بودند. همچنین، با توجه به یافته‌های مسیر اول پژوهش، پرسش‌هایی در خصوص سبک ترجمه‌ای ایشان پرسیده شد. متن مصاحبه به‌دقت رونویسی و جهت تحلیل داده‌های روایی از «تحلیل محتوای قیاسی»^۷ (هچ^۸، ۲۰۰۲) استفاده شد. این نوع تحلیل محتوا، زمانی به کار می‌آید که پژوهشگر به دنبال مفاهیم از پیش تعیین شده است.

1. hapex logomena
2. Kenny
3. N-gramms
4. 4-gram models
5. general interview guide
6. Patton
7. deductive content analysis
8. Hatch

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. شاخص تراکم واژگان^۱ در کتب ترجمه‌شده

در مطالعات، ترجمه شاخصی که با محاسبه نسبت «نوع-واژه» به «نماد-واژه» مشخص می‌شود دلالت بر تنوع و تراکم واژگان متن دارد. این شاخص نشان می‌دهد مترجم تا چه میزان از کلمات تکراری و یا واژگان متنوع استفاده کرده است. نسبت بالاتر بیانگر تنوع واژگانی بیشتر و نسبت کوچک‌تر دال بر کاربرد کلمات تکراری بیشتر در متن است. به علاوه، در مطالعات ترجمه، این نسبت را «شاخص کاربرد ساده‌سازی»^۲، که یکی از همگانی‌های ترجمه است، می‌دانند (جی^۳، ۲۰۱۲؛ کنی، ۲۰۰۱). پس از فراخوانی فایل‌های متون اصلی و ترجمه‌شده و بررسی خروجی‌های «انت‌کانک»، مشخص شد که این نسبت در ترجمه‌های صالح حسینی و متن اصلی تفاوت چندانی ندارد. جدول ۲ این نسبت را در کتب بررسی شده نشان می‌دهد.

جدول ۲. نسبت «نوع-واژه» به «نماد-واژه» در کتب اصلی و ترجمه‌شده

نسبت نوع-واژه به نماد-واژه	مترجم	نام کتاب
٪۱۷,۳	صالح حسینی	<i>Moby-Dick; or The Whale</i>
٪۱۷,۱	پرویز داریوش	
٪۱۳,۷		
٪۱۴,۲	صالح حسینی	<i>To the Lighthouse</i>
٪۱۳,۶	خجسته کیهان	
٪۱۱,۱		

چنانکه در جدول ملاحظه می‌شود، دو مترجم دیگر -پرویز داریوش، در ترجمه کتاب موبی‌دیک یا وال سفید و خجسته کیهان، در ترجمه به سوی فانوس دریایی- از تنوع واژگان کمتری استفاده کرده‌اند و این شاخص می‌تواند دال بر کاربرد ساده‌سازی بیشتر در ترجمه این دو مترجم، در مقایسه با صالح حسینی، باشد.

1. lexical density

2. simplification

3. Ji

۴.۲. نمود شاخص‌های سبکی حسینی در سطح ساختواژه^۱

وندا فزایی^۲

بررسی دقیق کلمات تک‌بسامدی در انتهای فهرست واژگان از خروجی‌های نرم‌افزار «انت‌کانک» حاکی از گرایش صالح حسینی به کاربرد شیوه «وندا فزایی» با استفاده از وندهای خاصی بود. برای مثال، افزودن پیشوند «نا-»، به‌عنوان یک پیشوند منفی‌ساز، سبک ترجمه‌ای صالح حسینی را از دو مترجم دیگر متمایز می‌ساخت. نمونه‌هایی از کاربرد این ساختواژه را در مثال‌های زیر می‌توان دید:

1. True, they rather order me about some, and make me jump from spar to spar, like a grasshopper in a May meadow. And at first, this sort of thing is **unpleasant** enough.

- درست است، گاهی فرمانم می‌دهند این سو و آنسو بروم و کاری می‌کنند که مثل ملخ بر چمنزار از این شاخه به آن شاخه بپریم. کارهایی از این دست در ابتدا نادلپسند است (حسینی، ص. ۴۵).

- راست است که اندکی بیش از اندازه به من فرمان می‌دهند و وادارم می‌کنند مثل ملخ رویِ حاصل، از این شاخه به آن شاخه بجهم و در ابتدای کار این موضوع خیلی مرا دلخور می‌کند (داریوش، ص. ۲۴).

2. His hands were beautiful, and his feet, and his voice, and his words, and his haste, and his temper, and his **oddity**, and his passion...

- دست‌هایش قشنگ بود، و پاهایش، و صدایش، و کلماتش، و شتابش، و خلق و خویش، و ناهم‌رنگی اش، و شرّ و شورش... (حسینی، ص. ۱۹۲).

- دست‌های او را زیبا می‌یافت و پاهایش و صدایش و کلماتش و بی‌صبری‌اش، بدخلقی‌اش، و عجیب بودنش و اشتیاقش... (کیهان، ص. ۱۸۱).

کلمات مشتقی که با این وندها در نمونه ترجمه صالح حسینی از موبی‌دیک یا نهنگ بحر به کار رفته بودند ۵۴ عدد و در کتاب به سوی فانوس دریایی ۲۰ عدد بودند. از دیگر کلماتی که با این پیشوند در ترجمه صالح حسینی یافت شدند می‌توان به این

1. morphology

2. derivation

کلمات اشاره کرد: «ناییدا»، «ناموزون»، «نادلیذر»، «ناتندرسست»، «نامیمون»، «ناراستی» و «ناخوشنود».

از دیگر الگوهای تکرارشونده به شیوه وندافزایی در ترجمه صالح حسینی کاربرد پسوند «-وار»، به معنای همچون، مثل و مانند، بود. مثال‌های زیر کاربرد این وند را در آثار صالح حسینی نشان می‌دهند.

3. ...arrested by the glare, now cohered together, and hung **pendulous**, like a knot of numbed wasps from a drooping, orchard twig.

- ... بر اثر محصورماندن در دایره روشنائی، خود را به هم چسبانیده و **پاندول‌وار** آویخته بودند، عین حلقه زنبوران کِرخت از شاخه فروافتان درختی (حسینی، ص. ۶۵۶).

- اکنون همچون عده‌ای زنبور بی‌حال که از شاخه آویزان باغ آویخته به هم چسبیده به **حال معلق** مانده بودند (داریوش، ص. ۳۷۳).

4. ...till Lily thought, how **childlike**...

- حالا دیگر لیلی **کودک‌وار** شده بود... (حسینی، ص. ۶۴).

- و حالا **مثل بچه‌ها** بود... (کیهان، ص. ۷۹).

تعداد کلماتی که با این الگوی واژه‌سازی در ترجمه موبی‌دیک یا نهنگ بحر یافت شدند ۳۶ و در ترجمه به سوی فانوس دریایی ۱۱ مورد بودند. کلماتی چون «شاهوار»، «بنده‌وار»، «اهرم‌وار»، «خداوار»، «زوبین‌وار» و «شبه‌وار» نمونه‌هایی از این الگو هستند.

سومین الگوی تکرارشونده افزودن پسوند «-انه» بود. در نمونه مورد بررسی در کتاب موبی‌دیک یا نهنگ بحر ۶۱ واژه و در کتاب به سوی فانوس دریایی ۳۲ واژه با این پسوند یافت شدند. مثال‌های زیر کاربرد این وند را در ترجمه‌های صالح حسینی نشان می‌دهند.

5. Those were the **knightly** days of our profession, when we only bore arms to succor the distressed...

- آن دوران، دوران **شهسوارنه** پیشه ما بوده، و چون تیغ با خود برمی‌داشته‌ایم به قصد یاری به درماندگان بوده است... (حسینی، ص. ۴۷۸).

- اما این قضیه مربوط به دوران دلاوری و قهرمانی کار و حرفه ماست که سلاح برمی داشتیم تا فقط درماندگان را دریابیم... (داریوش، ص. ۲۷۵).

6. She ought to have floated off instantly upon some wave of sympathetic expansion.

- بایستی آنا بر موجی از انبساط همدلانه شناور می شد (حسینی، ص. ۱۷۳).

- حتماً لحظه‌ای از خود بیخود شده بود که تصور کرده بود می‌تواند نقش بازی

کند (کیهان، ص. ۱۶۳).

از دیگر کلمات یافت‌شده با این الگو کلماتی چون «بوالهوسانه»، «دیوصفتانه»، «موسیقیانه»، «سرخوشانه»، «متفکرانه» و «خرده‌گیرانه» بودند.

فرایند مکرر نافزوده^۱ و مکرر افزوده^۲

از دیگر الگوهای ساختارهای پرتکرار در ترجمه صالح حسینی کاربرد واژگان «مکرر نافزوده، یا مضاعف‌سازی»، و «مکرر افزوده» است. در مکررهای نافزوده که نوعی فرایند ترکیب^۳ است به جای دو واژه متفاوت، یک پایه تکرار می‌شود (هسپلمت و سیمز، ۲۰۱۰؛ شقاقی، ۱۳۹۲). در فرایند مکررافزوده علاوه بر دو پایه مکرر، یک تکواژ دستوری آزاد یا وابسته در میان دو پایه یا در انتهای مکرر افزوده می‌شود (شقاقی، ۱۳۹۲). صالح حسینی در نمونه ترجمه موبی‌دیک یا نهنگ بحر ۵۶ مورد و در ترجمه به سوی فانوس دریایی ۴۴ مورد مکرر نافزوده به کار برده است. مثال‌های زیر گویای این مطلب هستند.

7. The tableau all waned at last with the pallidness aloft; and once more the Pequod and every soul on her decks were wrapped in a pall.

- کل این منظره تماشایی، آخرالامر، با محاق آتش بی‌فروغ بالای سر دکل‌ها محو

شد؛ و بار دیگر پی‌کواد و یکان‌یکان آدم‌های روی عرشه‌اش در کفن جامه پیچیده شدند (حسینی، ص. ۶۵۵).

1. reduplication

2. duplifix

3. compounding

4. Haspelmath & Sims

- عاقبت تمامی صحنه با رنگ‌پریدگی بالا کاهش یافت و بار دیگر کشتی پکوئود و تمامی نفراتی که بر عرشه‌های آن بودند در پوشش پیچیده شدند (داریوش، ص. ۳۷۲).

8. It paled beside this "rapture," this silent stare...

- در برابر این (جذبه) این خیرخیر ساکت، رنگ می‌باخت (حسینی، ص. ۶۱).
 - در برابر این شور و اشتیاق، این خیرگی ساکت هیچ نبود... (کیهان، ص. ۶۰).
 از دیگر کلمات با الگوی مکرر نافزوده «اندک‌اندک»، «کج‌کج»، «کورمال‌کورمال»، «یکان‌یکان» و «بلندبلند» بودند. به علاوه، تعداد کلمات با الگوی ساختواره‌ای مکرر افزوده در نمونه مورد بررسی از ترجمه موبی‌دیک یا نهنگ بحر ۱۸ و در نمونه ترجمه به سوی فانوس دریایی ۱۰ مورد بودند:

9. There's a pretty fellow, now," he banteringly laughed, standing in the ship's bows, "there's a jackal for ye! I well know that these Crappoes of Frenchmen are but poor devils in the fishery.

- وی، که در سینه کشتی ایستاده بود، خندخندان به مطایبه گفت: جناب آقا را باشید! خودِ خودش است. از دُم خروسش پیداست! خوب می‌دانم که این فرانسوی‌های طُفیلی در کار ماهیگیری سر رشته‌ای ندارند (حسینی، ص. ۵۲۹).
 - خنده‌ای طپیت‌آمیز کرد و گفت: خوب آدمی گیر آوردیم‌ها! از آن شُغال مرده‌هاست. من خوب می‌دانم که این گنده‌های فرانسوی در والگیری، آدم‌های کثیفی هستند (داریوش، ص. ۳۰۳).

10. They came, lagging, side by side, a serious, melancholy couple.

- پهلوی به پهلوی هم، لنگ‌لنگان، با قیافه‌ای جدی و افسرده آمدند (حسینی، ص. ۱۷۶).

- اوّل در ایوان ظاهر شدند و بعد در کنار هم آهسته آمدند، جدی و غمگین (کیهان، ص. ۱۶۶).

از دیگر کلمات با الگوی مکرر افزوده «روزبه‌روز»، «گردبرگرد»، «سال‌به‌سال»، «سربه‌سر»، «دوردورها» و «نرم‌نرمک» بودند.

نمود سبک صالح حسینی در انتخاب واژگان

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، فراوانی واژه‌هایی بود که سبک صالح حسینی را به سبکی «کهن‌گرا»^۱ و درعین حال «ادبی» متمایل می‌ساخت. به زعم فتوحی (۲۰۱۲)، کهن‌گرایی به زبانی اطلاق می‌شود که کاربرد عناصر زبانی کهن در سطح تکواژ، واژه، عبارت و ساختار نحوی در متن یا گفتار عصر حاضر مشهود باشد. در ترجمه‌های بررسی شده از صالح حسینی، کهن‌گرایی در سطح انتخاب واژگان با کاربرد کلمات عربی، بسیار به چشم می‌خورد. مثال‌های زیر بیانگر کاربرد کلمات عربی در ترجمه‌های این مترجم هستند:

11. ... not to speak of the Tigris waters, near the site of Nineveh, being too shallow for any whale to swim in...

- ... بگذریم از دجله که نزدیک اطلال نینوا از بس پایاب دارد که شنا کردن در آن برای وال میسر نیست (حسینی، ص. ۴۸۴).

- ... و این در صورتی است که ذکری از آب دجله نکنیم که در نزدیکی محل شهر نینوا آنقدر کم عمق است که هیچ والی نمی‌تواند در آن شنا کند (داریوش، ص. ۲۷۸).

12. ... and partook of this unornamented beauty which so deeply impressed her.

- و از این زیبایی بی‌زیوری که لیلی را سخت تحت تأثیر قرار می‌داد، حصه‌ای می‌برد (حسینی، ص. ۱۷۸).

- ... و به بخشی از آن زیبایی عاری از زینت که به نظرش چنان پرأبته آمده بود، تبدیل شد (کیهان، ص. ۱۶۷).

تعداد کلمات عربی در نمونه بررسی شده از کتاب موبی‌دیک یا نهنگ بحر ۸۵ و در کتاب به سوس فانوس دریایی ۴۵ عدد بود. از جمله این واژگان می‌توان به «لاینقطع»، «الاخ»، «فی‌المثل»، «شلاله»، «تمشیت» و «ابدالاباد» اشاره کرد.

به علاوه، در ترجمه‌های صالح حسینی واژگان ادبی بسیار زیادی به چشم می‌خورند. واژگان ادبی آن دسته از کلمات هستند که در اشعار، ترانه‌ها و متون ادبی یافت می‌شوند، در کلام روزمره کاربرد بسیار اندکی دارند و هدف از کاربرد آنها

1. archaism

فاخرسازی و فصیح‌سازی متن است (بالدیک^۱، ۲۰۰۴). پژوهشگران، در نمونه بررسی شده از کتاب موبی‌دیک یا نهنگ بحر ۷۸ مورد و در کتاب به سوی فانوس دریایی ۶۸ مورد از واژگان ادبی یافتند. از جمله این واژگان «تردامنی»، «تیزپوی»، «دلریسه»، «دلاویز»، «ورزاو (گاو)»، «شرزه»، «لته» و «فریبایی» هستند:

13. A gentle joyousness--a mighty mildness of repose in **swiftness**, invested the gliding whale.

- مسرت و وقار-اعتدال و آرامش عظیم در عین تیزپویی، تشریف قامت وال شده بود (حسینی، ص. ۷۰۶).

- نشاطی ملایم-یا ملایمت شگرف آرامش در شتاب، وال پیشرو را دربرگرفته بود (داریوش، ص. ۴۰۲).

14. There was Rose gazing at her father, there was Roger gazing at his father; both would be off in **spasms of laughter** in another second...

- این از رُز که به پدرش چشم دوخته بود، آن از راجر که به پدرش چشم دوخته بود؛ می‌دانست که هر دو تا لحظه‌ای دیگر با دلریسه از اتاق درمی‌روند... (حسینی، ص. ۱۱۲).

- رُز به پدرش خیره شده بود. راجر به پدرش خیره شده بود. هر دو لحظه‌ای بعد می‌زدند زیر خنده... (کیهان، ص. ۱۰۸).

نمود سبک صالح حسینی در سطح عبارات

استفاده از نرم‌افزار «پیکره زبانی» و «دستور ان‌تایی‌ها» نشان داد که صالح حسینی گرایش وافری به کاربرد عباراتی دارد که زبان‌شناسان آن را «تتابع اضافات»^۲ می‌نامند. این ساختار «آوردن کسره‌های متوالی است خواه در اضافه باشد و خواه در وصف» (همایی، ۱۳۷۳، ص. ۱۵) و هدف از کاربرد آن، دست‌کم در نظم، باشکوه‌تر ساختن و پیوستگی کلمات است. در جملات زیر کاربرد این ساختار مشهود است:

15. But look at **the godly, honest, unostentatious, hospitable, sociable, free-and-easy whaler!**

1. Baldick

2. sequence of genitive

- ولی کشتی والگیری باخدای درستکار گلرنگ مهمان‌نواز آمیزگار بی‌تکلف را
باش! (حسینی، ص. ۳۳۰).

- اما به کشتی والگیر نجیب و درست و عاری از گستاخی و میهمان‌نواز و
اجتماعی و آزاده و آسوده نگاه کنید (داریوش، ص. ۱۱۸).

16. Looking like **an old pagan god, shaggy**, with weeds in his hair and the trident
(it was only a French novel) in his hand.

- به یکی از خدایان اساطیری درازگیسویی شباهت داشت که علف دریایی بر مو
و نیزه سه شاخه (ولی خوب یک رمان فرانسوی بود) در دست دارد (حسینی، ص.
۲۳۲).

- با علف‌هایی که به موهایش چسبیده بود و کتابی که در دست داشت (یک رمان
فرانسوی بود) به یکی از خدایان اساطیری شباهت داشت (کیهان، ص. ۲۲۰).

در نمونه بررسی شده از کتاب موبی‌دیک یا نهنگ بحر ۴۹ مورد و در کتاب به
سوی فانوس دریایی ۲۹ مورد از این دست عبارات یافت شد.

نتایج تحلیل محتوای قیاسی از مصاحبه

چنانکه پیش‌تر گفته شد، متن مصاحبه با شیوه قیاسی تحلیل و گدگذاری شد
(تصویر ۱).



شکل ۱. مضامین اصلی و مصادیق حاصل از مصاحبه

پژوهشگران در مصاحبه با صالح حسینی به دنبال مضامین از پیش تعیین شده بودند که ارتباط میان سبک ترجمه‌ای صالح حسینی را با عادتواره او و بالطبع سرمایه و میدان عمل وی، به تصویر بکشد. تصویر ۱ تأیید یافته‌های پژوهشگران را در مسیر اوّل پژوهش نشان می‌دهد. صالح حسینی در پاسخ به پرسش‌هایی که به‌منظور ردّ یا

تأیید یافته‌ها از وی پرسیده شد، به‌صراحت اذعان داشت که انتخاب واژگان با برخی از ساختواره‌های خاص دلیلی است بر ذائقه و سلیقه شخصی وی. همچنین وی معتقد است، به دلیل استمرار در مطالعه برخی از آثار ادبی فاخر، واژگان، به‌نوعی جذب وجود او شده‌اند و نمی‌توان گفت کاملاً آگاهانه و با مراجعه به منبع خاصی از آن واژگان بهره می‌گیرد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

بررسی واژگان «تک‌بسامدی» و «ان‌تایی‌ها» از خروجی‌های نرم‌افزار «انت‌کانک»، محاسبه نسبت «نوع-واژه» به «نماد-واژه»، «فراوانی واژگان عربی و ادبی»، در کنار عباراتی که با آرایه «تتابع اضافات» مزین شده بودند نشان از سبک خاص صالح حسینی می‌دهد که می‌توان با اطمینان آن را سبک کهن‌گرای صالح حسینی نامید. فهرست واژگان تک‌بسامدی، گرایش صالح حسینی را در کاربرد واژگانی با الگوی «وندافزایی و مکرر» نشان داد. نمونه‌های بسیاری از این الگوها و شاید عیناً همان واژگان را در آثار شاعران و نویسندگان به‌نام ایرانی می‌توان یافت. برای مثال، قید «خیرخیر» در اشعار فردوسی:

آوای گُردان و بـاران تـیـر ——— همی چشم خورشید شد خیرخیر
«حصه» در اشعار مولانا:

از کلیله بازخوان آن قصّه را ——— و اندر آن قصّه طلب کن حصه را
و «اطلال» در اثری از ناصر خسرو:

عرعر قد صنمی را شکند پشت ——— گه منظر و کاخ ملکی را کند اطلال

به کار رفته است. کاربرد تتابع اضافات، می‌تواند گواه بر آگاهی تمام و کمال صالح حسینی از این مسأله باشد که این صنعت شعری که در اشعار شاعران ایرانی بسیار به چشم می‌خورد، معنی را چون زنجیری پیوسته به ذهن متبادر می‌سازد، جلوه ویژه‌ای به زبان می‌دهد و متن را با زبان عام و رایج متمایز می‌کند. به‌علاوه، کاربرد این صنعت می‌تواند گواه بر این باشد که صالح حسینی در ترجمه‌هایش رویکردی

«بسنده-محور»^۱ اختیار می‌کند؛ چراکه در زبان انگلیسی کاربرد چندین اسم به‌عنوان توصیف‌گر بسیار رایج است. این بخش از یافته‌ها، نتایج دلزنده‌رودی (۲۰۱۰) را تأیید می‌کند. دلزنده‌رودی در پژوهش خود دریافت که صالح حسینی در ترجمه به سوی *فانوس دریایی* رویکردی «منبع-محور» و بجانیان^۲ رویکردی «مقصد-محور» اتخاذ کرده‌اند.

تنوع واژگانی بالای ترجمه‌های صالح حسینی شاهی است بر سرمایه واژگانی وی که در اثر استمرار حضور او در میدان ادبی قوام یافته است. این بخش از نتایج یافته‌های حُرّی (۱۳۹۰) را مبنی بر اینکه صالح حسینی کمتر در ترجمه‌هایش از همگانی‌های «تصریح»^۳ و «ساده‌سازی» استفاده می‌کند، تأیید می‌نماید.

نتایج بررسی متون ترجمه‌شده به‌روشنی نشان داد که سبک ترجمه‌ای و ذائقه ادبی صالح حسینی در انتخاب واژگان و ساختار عبارات متأثر از میدان‌هایی است که در مسیر زندگی در آنها به سربرده است. ساختار ذهنی صالح حسینی و عاملیت او محصول نحوه جامعه‌پذیری اصلی وی و اکتساب عادتواره‌ای است که تمایلات و ترجیحات وی را در کاربرد الفاظ عربی و ادبی، میل به آشنایی با آثار ادبی فاخر و علاقه به مطالعه و فراگیری آنها جهت می‌دهد. محیط‌های آموزشی که بعدها ساختار ذهنی وی را شکل دادند و نهادهای ادبی که صالح حسینی عضوی از آنها بوده و به‌نوعی با جامعه‌پذیری اصلی وی در ارتباط هستند، تأثیر عمیقی بر عادتواره حرفه‌ای او، به‌عنوان یک مترجم، داشته‌اند؛ بنابراین میدان‌ها با عادتواره‌های حاکمشان، خُلق‌وخو و عادتواره‌ای را برای وی رقم زدند که تجلی آن را می‌توان در ترجمه ایشان تشخیص داد. ترجمه‌هایی که صالح حسینی خالق آنها بوده و هست از سرمایه فرهنگی تجسم‌یافته وی نصیب فراوان برده‌اند. این سرمایه فرهنگی که نطفه‌اش در بستر خانواده بسته شده است، سبب پیدایش عادتواره اصلی او است و موضع‌گیری‌ها و خُلق‌وخویش را نه‌تنها در انتخاب اثر برای ترجمه، بلکه در گزینش زبان ترجمه

1. adequate translation

2. Bejaniyan

3. explication

جهت می‌بخشد. در این میان، اشاره به سرمایه اجتماعی صالح حسینی نیز در مسیر زندگی‌اش خالی از لطف نیست. معاشرت با اساتید و شخصیت‌هایی که مسلماً به واسطه حضور او در میدان‌های خاصی سر راهش قرار گرفتند، عادتواره فرعی وی را قوام بخشید؛ بنابراین، در مجموع تمایل به انتخاب آثاری با مضامین عرفانی و درون‌کاوانه، کاربرد واژگان عربی و ادبی فراوان، استفاده از وندهای زبان فارسی با میزان زایایی متفاوت و آرایه‌تتابع اضافات نمود بیرونی عادتواره و سرمایه فرهنگی صالح حسینی است که در نتیجه موضع و جایگاهش در میدان‌های خانواده، مدرسه، دانشگاه، ترجمه و خلق آثار فرهنگی، موضع‌گیری وی را تعیین می‌کند. این امر خود حاصل یک فرایند تاریخی است و چنانکه گفته شد، تأثیر دیگر عاملان حاضر در این میدان‌ها را نمی‌توان نادیده گرفت.

از طرفی، از آنجاکه بوردیو (۱۹۸۴) معتقد است سرمایه فرهنگی می‌تواند تعیین‌کننده ارزش‌ها باشد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که صالح حسینی از ذائقه‌زبانی خود عامدانه و آگاهانه به عنوان عنصر متمایزکننده استفاده می‌کند و در نتیجه، در مقام یک استاد دانشگاه و مترجم به نام، که از پایگاه اجتماعی بالایی برخوردار است، کمتر انتظار می‌رود که از ساختارهای روزمره و عامه‌فهم استفاده نماید.

تفاوت سبکی صالح حسینی با دو مترجم دیگر را می‌توان چنین تبیین نمود که مترجمان با عادتواره‌های متفاوت که شرایط متفاوتی را زیسته و تجربه کرده‌اند، نمی‌توانند از ذائقه یکسانی برخوردار باشند. البته می‌توان مشترکات رفتار ترجمه‌ای چند مترجم در یک دوره را به عاملیت مترجم در سطح کلان، یعنی سطح ساختاری و بیرونی نسبت داد و آن مشترکات را عادتواره به مثابه مجموعه هنجارهای حاکم تعبیر نمود. از این رو می‌توان دریافت که ساختمان‌های ذهنی مترجمان امکان اعمال عاملیتشان را به شکل‌های متفاوت برایشان فراهم می‌کند.

کتاب‌نامه

حُرّی، ا. (۱۳۹۰). سبک در ترجمه: راهکارهای فردی صالح حسینی از رهگذر همگانی‌های ترجمه در ترجمه خشم و هیاهو. پژوهش ادبیات معاصر جهان، ۱۶ (۶۲)، ۲۳-۴۲.

- حسینی، ص. (۱۳۸۷). به سوی فانوس دریایی. تهران: انتشارات نیلوفر.
- حسینی، ص. (۱۳۹۴). موبی دیک یا نهنگ بحر. تهران: انتشارات نیلوفر.
- خجسته، ک. (۱۳۸۷). به سوی فانوس دریایی. تهران: نشر نگاه.
- داریوش، پ. (۱۳۴۴). موبی دیک یا وال سفید. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- دلزنده‌رودی، س.، و اولیایی‌نیا، ه. (۱۳۹۳). وجهیت در ترجمه: مورد پژوهی ترجمه‌های فارسی سبک روایی وولف در رمان *The Waves*. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۴(۲)، ۷۳-۹۳.
- رضوانی، ر.، و احمدیان، م. (۱۳۹۸). نقش تفاوت‌های جنسیتی در کیفیت ترجمه: بررسی سبک نگارش مترجمان زن و مرد. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۲(۲)، ۱۳۳-۱۵۴.
- سیدمن، ا. (۱۳۹۲). کشاکش آراء در جامعه‌شناسی. ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
- شقایق، و. (۱۳۹۲). مبانی صرف واژه. تهران: انتشارات سمت.
- شمیسا، س. (۱۳۷۶). سبک‌شناسی نثر. تهران: انتشارات میترا.
- فتوحی، م. (۱۳۹۱). سبک‌شناسی: نظریه‌ها، رویکردها و روش‌ها. تهران: انتشارات سخن.
- همایی، ج. (۱۳۷۳). فنون بلاغت و صناعات ادبی. نشر هما.

- Baker, M. (2000). Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, 12(2), 241-266.
- Baldick, C. (2004). *The concise Oxford dictionary of literary terms*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology* (L. J. D. Wacquant, Trans). Cambridge, England: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (R. Nice, Trans). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A social critique of the judgement of taste* (R. Nice, Trans). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson, *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). New York, NY: Greenwood.
- Chesterman, A. (2009). The name and nature of translator studies. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business*, 42, 13-22.
- Delzendehrooy, S. (2010). Adequacy or acceptability? Toward making the style of the author known. *Translation Studies Quarterly*, 8(30), 27-42.
- Dirdal, H. (2019). Factors influencing the translation of –ing participial free adjuncts. In M. Mahlberg & V. Wiegand (Eds.). *Corpus linguistics, context and culture* (pp.197-222), Berlin, Boston: De Gruyter
- Haspelmath, M., & Sims, A. D. (2010). *Understanding morphology* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education setting*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hu, K. & Li, X. (2018). Corpus-based critical translation studies: Research areas and approaches. *Meta*, 63(3), 583–603.
- Ji, M. (2012). Hypothesis testing in corpus-based literary translation studies. In M. P. Oakes & M. Ji (Eds.). *Quantitative methods in corpus-based translation studies* (pp. 53-73), Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kenny, D. (2001). *Lexis and creativity in translation: A corpus-based study*. New York, NY: Routledge.
- Kumiko, T. (2014). Oral history as a research method to study interpreters' habitus. In G. M. Vorderobermeier (Ed.). *Remapping habitus in translation studies* (pp. 135- 148), Amsterdam, New York: Rodopi.
- Li, D. (2017). Translator style: A corpus-assisted approach. In M. Ji, L. Hareide, D. Li & M. Oakes (Eds.). *Corpus methodologies explained: An empirical approach to translation studies* (pp. 103-136), London, New York: Routledge.
- Malamatidou, S. (2018). *Corpus triangulation combining data and methods in corpus-based translation studies*. London, New York: Routledge.
- Melville, H. (1851). *Moby- Dick; or the whale*. US: Harper & Brothers Pub.
- Meng, L. (2019). *Gender in literary translation: A corpus-based study of the English translations of Chenzhong De Chibang*. Singapore: Springer.
- Patton, J. M., & Can, F. (2012). *Quantitative methods in corpus-based translation studies*. Amsterdam, New York: John Benjamins Publishing Company.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. London: Sage Publications.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London, England: Sage Publications.
- Toury, G. (1995). *Descriptive translation studies and beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Woolf, V. (1927). *To the lighthouse*. UK: Hogarth Press Pub.
- Yannakopoulou, V. (2014). The influence of the habitus on translatorial style: Some methodological considerations based on the case of Yorgos Himonas' rendering of Hamlet into Greek. In G. M. Vorderobermeier (Ed.). *Remapping habitus in translation studies* (pp. 163-182), Amsterdam, New York: Rodopi.
- Zanettin, F. (2013). Corpus methods for descriptive translation studies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 20-32.

درباره نویسندگان

مهرنوش فخارزاده استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه غیرانتفاعی شیخ بهایی است و زمینه‌های پژوهش ایشان مطالعات مترجم، جامعه‌شناسی ترجمه و ترجمه آثار دیداری‌شنیداری است.

احمد دباغ‌زاده دزفولی کارشناسی‌ارشد رشته مطالعات ترجمه از دانشگاه شیخ بهایی است و زمینه پژوهش ایشان مطالعات ترجمه، ترجمه ادبی و جامعه‌شناسی ترجمه است.

تلاقی نمادها و مفاهیم دریدایی در رمان هرگز رهایم مکن

زهرآزاعی راوری* (گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران)

چکیده

هرگز رهایم مکن (۲۰۰۵) رمانی از نویسنده انگلیسی-ژاپنی، کازو ایشی گورو، است. رمان‌های ایشی گورو از نظر ساختار، طرح و مضامین با یکدیگر متفاوت‌اند. هرگز رهایم مکن یکی از رمان‌های معروف علمی تخیلی اوست که محور اصلی آن، نقد هنجارهای اجتماعی جامعه است. این رمان که از نگاه یکی از شخصیت‌ها به نام «کتی» روایت می‌شود، به زندگی دانش‌آموزان مدرسه شبانه‌روزی «هیلشم» می‌پردازد. کتی دختری ستم‌دیده است که سال‌های زیادی را زیر چتر قوانین ناعادلانه مدرسه سپری کرده است. پژوهش حاضر در پی بررسی این رمان از دیدگاه ساختارشکنی است. مسأله قابل توجه در این مقاله، اشاره به مفاهیم ساختارشکنانه بر اساس نظریه دریدا، فیلسوف فرانسوی و بنیان‌گذار استراتژی ساختارشکنی، است. اگرچه رمان‌های ایشی گورو از جنبه‌های بی‌شماری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند، اما موارد بسیار کمی وجود دارد که در آنها به بررسی مفاهیم و مضامین پس‌اساختارگرایی موجود در آثار ایشی گورو پرداخته شده است. از این رو، در تحقیق حاضر سعی شده سه مفهوم ساختارشکنی یعنی «رابطه دلبخواهی بین دال و مدلول»، «تقابل‌های دوگانه» و «مرکز زدایی» در رمان هرگز رهایم مکن بررسی شود. مقاله پیش رو با به کارگیری نظریه ساختارشکنی دریدا به این موضوع می‌پردازد که چگونه با استفاده از مفاهیم یادشده، این رمان نمادهای پیچیده‌ای را به مخاطب معرفی می‌کند که خود آنها ارائه‌دهنده لایه‌های مختلف معنایی و گاه ضدونقیضی هستند. درنهایت، این مطالعه نشان داد که معانی متفاوت و متضاد این نمادها از طریق رابطه دلبخواهی بین دال (نشانگر) و مدلول، تقابل‌های دوگانه و مرکز زدایی ساخته می‌شوند.

* نویسنده مسئول zahrakhozaei@uk.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۱۱

کلیدواژه‌ها: نماد، ساختارشکنی، رابطه دلخواهی بین دال و مدلول، تقابل‌های دوگانه، مرکز زدایی

۱. مقدمه

در ادبیات، نماد، شیء عینی است که بر اندیشه‌های انتزاعی دلالت دارد که خود اشاره بر معانی مختلف دارد. این معانی ممکن است دربردارنده مفاهیم و یا ارزش‌های اخلاقی، مذهبی، یا فلسفی باشد. آبرامز^۱ ادعا می‌کند که اصطلاح «نماد» فقط برای کلمه یا عبارتی کاربرد دارد که نشان‌دهنده شیء یا رویدادی است که به‌نوبه خود چیزی را دلالت می‌کند یا مرجع دیگری فراتر از خودش دارد (آبرامز، ۲۰۱۴، ص. ۳۱۱). محققان حوزه‌های مختلف مانند نورثروپ فرای^۲ و کلود لوی استراوس^۳ متخصصین حوزه مردم‌شناسی، کارل گوستاو یونگ^۴، روانشناس و اسطوره‌شناس آلمانی، تعاریف متفاوتی از نماد را ارائه می‌دهند. گورین، لیبر و ویلسون^۵ (۲۰۱۰) در مورد شباهت روانشناسی و اسطوره‌شناسی این‌گونه می‌گویند که:

هر آنچه روانکاوی تلاش دارد در مورد شخصیت فردی اشخاص فاش سازد، بررسی اساطیر در مورد ذهن و شخصیت مردم آن را آشکار می‌کند و همان‌طور که رؤیاها منعکس‌کننده امیال اضطراب ناخودآگاه افراد هستند، اسطوره‌ها نیز تجسم نمادین امیدها، ارزش‌ها و ترس‌ها و آرمان‌های یک قوم هستند (ویلسون، ۲۰۱۰، ص. ۱۸۳).

در مقاله دوم کتاب *آنتنومی نقد*، تحت عنوان «نقد اخلاقی: نظریه نمادها» مفهوم نماد این‌گونه تعریف شده است که: هر واحد ساختار ادبی که می‌تواند برای توجه انتقادی به‌صورت مجزا بررسی شود را نماد می‌گویند (فرای، ۲۰۰۰، ص. ۵۶).

-
1. Abrams
 2. Northrop Frye
 3. Claude Levi Strauss
 4. Carl Gustav Jung
 5. Guerin, Labor, & Wilson

چنین تعریف گسترده‌ای به فرای کمک می‌کند تا مراحل مختلف (زمینه‌های ادبی) را با استفاده از نمادها مشخص سازد و نوع مناسب هر نماد را با هر مرحله مرتبط سازد و از این طریق، هر مرحله را در بالاترین سطح از عمومیت تعریف کند. دنهام^۱ اذعان می‌دارد که نماد علامتی است که حاصل مرحله توصیف است برای مثال «بن‌مایه^۲»، در مرحله تحت‌اللفظی^۳، به‌صورت تصویر در مرحله رسمی^۴، به‌صورت الگوی باستانی یا اولیه^۵ در سطح اسطوره‌ای و به‌صورت وحدت وجود^۶ در مرحله عرفانی^۷ (دنهام، ۱۹۷۵).

لوی استراوس متأثر از زبانشناسی ادعا می‌کند که زبان در فهم فرهنگ و جامعه نقش دارد. او چنین استدلال می‌کند که فرهنگ به‌عنوان یک الگو، بسیار به زبان شبیه است. این در حالی است که زبان مجموعه‌ای از کلمات و فرهنگ مجموعه‌ای از نمادهای مختلف است. لوی استراوس معتقد است فرهنگ شامل قوانین پنهانی است که به زبان معنی می‌دهد. به گفته او، فهم این امر از طریق مفهوم تقابل‌های دوگانه امکان‌پذیر است. او بر این باور است که سیستم اندیشه همه انسان‌ها مبتنی بر تقابل‌های دوگانه است. این تقابل‌های دوگانه الگوهای جهانی هستند که اندیشه انسان را تشکیل می‌دهند. او عقیده داشت در همه فرهنگ‌ها مردم از طریق «تقابل» مفاهیم را درک می‌کنند. به عبارت دیگر، صبح وقتی به شب می‌اندیشیم، برای ما معنی دارد (کامینز^۸، ۲۰۱۹).

برای یونگ، الگوهای اصلی به‌صورت نماد عمل می‌کنند. روانشناسی یونگی بر «ناخودآگاه جمعی»^۹ و «باستانی» تأکید دارد. یونگ اصطلاح ناخودآگاه جمعی را

1. Denham

2. motif

3. literal

4. formal

5. archetype

6. monad

7. anagogic

8. Cummins

9. collective unconscious

به عنوان «میراث روانی مشترک همه اعضای خانواده انسانی تعریف می‌کند» (گورین، لیبر و ویلسون، ۲۰۱۰، ص. ۲۰۲).

الگوهای باستانی تحت عنوان «نقوش یا مضامین مشابه، ممکن است در میان بسیاری از اساطیر مختلف یافت شوند. گاهی وجود و تکرار بعضی تصاویر در اسطوره‌های مردمانی که کاملاً از نظر زمان و مکان از یکدیگر جدا هستند منجر به این تفکر می‌شود که آنها تمایل دارند معنای مشترکی داشته باشند یا به عبارت دقیق‌تر، تمایل دارند واکنش روانشناسی قابل مقایسه و عملکردهای فرهنگی مشابه را استخراج کنند. به این نقش‌ها یا تصاویر «کهن‌الگو» گفته می‌شود» (گورین، لیبر و ویلسون، ۲۰۱۰، ص. ۱۵۷). کهن‌الگوهای یونگ مربوط به ناخودآگاه جمعی وی است که در بین تمام علوم انسانی رایج است. ناخودآگاه جمعی شامل کهن‌الگوهایی است که انسان از اجداد خود به ارث برده است. نمونه‌های کهن‌الگوهای یونگ عبارت‌اند از: «قهرمان»، «شخصیت»، «آنیما»، «آنیموس»، «پیرمرد خردمند»، «دوشیزه» و «سایه». این مطالعه با استفاده از نظریه ساختارشکنی دریدا به بررسی این سؤال می‌پردازد که: چگونه با استفاده از مفاهیم ساختارشکنی، رمان هرگز ره‌ایم مکن^۱ نمادهای پیچیده‌ای را به مخاطب معرفی می‌کند که خود ارائه‌دهنده لایه‌های مختلف معنایی و گاهی ضدونقیضی هستند؟

۲. چهارچوب نظری پژوهش

ساختارشکنی^۲ چیست؟

نظریه‌های ژاک دریدا^۳، رولان بارت^۴، جولیا کریستوا^۵، ژاک لاکان^۶ و میشل فوکو^۷ بر شکل‌گیری نظریه پساساختارگرا تأثیر زیادی گذاشتند، اگرچه امروزه اصطلاحات

-
1. Never Let Me Go
 2. deconstruction
 3. Jacques Derrida
 4. Roland Barth
 5. Julia Kristeva
 6. Jacques Lacan
 7. Michel Foucault

«ساختارگرایی» و «ساختارشکنی» به جای یکدیگر استفاده می‌شوند. ساختارشکنی رویکردی نوآورانه است که توسط ژاک دریدا با هدف نقض روش‌ها و ایده‌های سنتی مرتبط با زبان و تفسیر متنی ارائه شده است. این نظریه همچنین تاریخ متافیزیک غربی را از زمان افلاطون تا عصر حاضر زیر سؤال می‌برد.

اصطلاح ساختارشکنی به طُرق مختلف مفهوم‌سازی شده است. بسیاری از تعاریف توسط منتقدین مختلف به شدت مورد تردید و استدلال قرار گرفته‌اند. یکی از این منتقدان، نیکلاس رویل^۱ است. رویل در کتابش، *ساختارشکنی، راهنمای کاربر*^۲ (۲۰۰۰) تعریف *لغت‌نامه* چمبرز^۳ از لغت ساختارشکنی را مورد نقد قرار می‌دهد. *لغت‌نامه* چمبرز کلمه را به صورت زیر تعریف می‌کند:

ساختارشکنی (اسم) روشی برای تحلیل انتقادی متون استعماری کاربردی که توانایی زبان را برای نمایش مناسب واقعیت مورد سؤال قرار می‌دهد. هیچ متنی نمی‌تواند معنای ثابت و پایداری داشته باشد و خوانندگان باید هنگام نزدیک شدن به یک متن، همه فرضیات فلسفی و غیره را از بین ببرند (رویل، ۲۰۰۰، ص. ۱).

در ادامه رویل می‌گوید: *لغت‌نامه* چمبرز ساختارشکنی را «روش»^۴ می‌داند؛ اما رویل آن را به صورت «استراتژی»^۵ تعریف می‌کند. چمبرز، ساختارشکنی را به مفهومی کاربردی توصیف می‌کند، درحالی‌که رویل معتقد است که ساختارشکنی «تجزیه و تحلیل» است. چمبرز می‌گوید که ساختارشکنی مربوط به متون ادبی است، درحالی‌که رویل بیشتر آن را با فلسفه، نظریه‌های ادبی و معماری مرتبط می‌کند. رویل تعاریف دریدا از کلمه ساختارشکنی را به شرح زیر بیان می‌کند:

ساختارشکنی نه نظریه است و نه یک فلسفه. نه مکتب است و نه روش. ساختارشکنی حتی گفتمان هم نیست. نه عمل است نه تمرین. این چیزی است که اتفاق می‌افتد، هر آنچه امروز در بستر فضایی که جامعه، سیاست، اقتصاد و غیره

1. Nicholas Royle

2. *Deconstruction: A User's Guide*

3. *Chambers Dictionary*

4. method

5. strategy

خوانده می‌شود، اتفاق می‌افتد را ساختارشکنی می‌گویند. من این را می‌گویم نه تنها به این دلیل که فکر می‌کنم صحیح است بلکه به این دلیل که می‌توانستم اگر زمان داشتیم آن را به نمایش بگذارم، باین حال می‌توانم یک نمونه از بیانیه‌ها را نیز ارائه کنم (رویل، ۲۰۰۰، ص. ۱۰).

بنابراین، چرا لیچ^۱ (۲۰۰۱) در کتاب *نورتون آنتولوژی نظریه و نقد*^۲ ساختارشکنی را تحت عنوان شیوه‌ای برای تحلیل، نوعی نقد، عمل خواندن یا روشی از نوشتن توصیف کرد؟ زیرا همه این کلمات نقل شده نقطه شروع خوانشی ساختارشکن است نه توضیحاتی برای آن.

دریدا در مقاله خود با عنوان *ساختار، نشانه و بازی در گفتمان علوم انسانی*^۳ منتقد اعتماد اندیشه ساختارگرا و حقیقت و معنایی که معرفی می‌کند، می‌شود. دریدا در این مقاله به نقد ایده‌ها و روش‌های سنتی می‌پردازد که بر معنای یکپارچه تأکید می‌کنند. وی تمام گفتمان‌های متکی بر «مرکز» (اعم از «حقیقت»، «حضور»، «ذات» یا «مدلول») را زیر سؤال می‌برد و نیاز به «مرکز زدایی»^۴ اندیشه‌ها را برجسته می‌کند (دریدا، ۲۰۰۲، ص. ۱۱).

همچنین، اگرچه، بین پسا ساختارگرایی و ساختارگرایی اختلافاتی وجود دارد، برخی از نظریه‌های پسا ساختاری از ساختارگرایی نشئت گرفته‌اند. در حقیقت، برخی استدلال می‌کنند که پسا ساختارگرایی فرم توسعه یافته ساختارگرایی است، درحالی‌که برخی به اختلافات خود اعتقاد دارند. نهضت پساساختارگرایی و به‌ویژه ساختارشکنی ریشه در اندیشه‌های فردیناند دوسوسور^۵، زبان‌شناس سوئیسی، دارد. از آنجاکه درک مفهوم ساختارشکنی مستلزم این است که خوانندگان از ساختارگرایی آگاهی داشته باشند، تاریخچه مختصر ساختارگرایی و مفاهیم آن به شرح آمده است.

1. Vincent B. Leitch

2. *The Norton Anthology of Theory and Criticism*

3. *Structure, Sign and Play in the Discourse of Human Sciences*

4. decenterism

5. Ferdinand de Saussure

در اوایل قرن بیستم، فردیناند دوسوسور از اولین کسانی بود که در مورد اعتبار مطلق فلسفه تردید کرد. اصالت کار سوسور در مشاهده نشانه‌ها در زبان و همچنین یادآوری زبان در زمانی خاص (هم‌زمانی)، در سیر تکاملی و تمرکز بر نقش قراردادی آن نهفته است. سوسور استدلال می‌کند که گویندگان یک زبان خاص به‌طور ناخودآگاه توافق کرده‌اند یک تصویر مشخص و معمولی^۱ را برای یک مفهوم مشخص انتخاب کنند. او چنین استدلال می‌کند که نشانه زبانی هم دلبخواهی^۲ و هم معمولی است. وی با در نظر گرفتن زبان به‌صورت سیستمی از نشانه‌های معمولی، همچنین توضیح می‌دهد که نشانه زبانی از دو بخش تشکیل شده است: «دال^۳ و «مدلول^۴» که مانند دو روی سکه از یکدیگر جدا نیستند. او معتقد است که لزوماً بین دال و مدلول رابطه خاصی وجود ندارد و اگر هم رابطه‌ای باشد، می‌تواند «معمولی و دلبخواهی» باشد. دال یا نشانگر را می‌توان از طریق رابطه و تفاوت آن با دیگر نشانگرها شناخت. باید بدانیم که این امر برای مدلول یا نشانه نیز صادق است. علاوه بر این، نمی‌توان هیچ تمایزی بین این دو قائل شد. اگر می‌خواهید نشانه (مدلول) یک نشانگر (دال) را بدانید، می‌توانید آن را در فرهنگ لغت جستجو کنید؛ اما همه آنچه را پیدا خواهید کرد، نشانگرهای (دال) بیشتری هستند که معانی آنها را می‌توانید دوباره در همان فرهنگ لغت جستجو کنید. تری ایگلتون^۵ اذعان می‌دارد که «نشانگرها به نشانه‌های مختلفی و یا بلعکس تبدیل می‌شوند. شما هرگز به یک نشانه نهایی که خودش نشانگر باشد نمی‌رسید، زیرا معنی، فوراً، در نشانه ظاهر نمی‌شود» (ایگلتون، ۲۰۰۸، ص. ۱۱۱). بعضی اوقات برای دو نشانه، فقط یک نشانگر وجود دارد. برای مثال نشانگر «بهار»^۶ هم به معنای «چشمه»^۷ و هم به معنای «فتر»^۸ است.

-
1. conventional
 2. arbitrary
 3. signifier
 4. signified
 5. Terry Eagleton
 6. spring
 7. fountain
 8. coil

گاهی اوقات درحالی که معنی نشانه‌ای را در فرهنگ لغت جستجو می‌کنیم، چندین معنی برای آن پیدا می‌کنیم یا حتی گاهی چندین نشانه را برای یک نشانگر می‌یابیم. هرکدام از این نشانه‌ها، خود به نشانگرهایی با چندین نشانه تبدیل می‌شوند.

علاوه بر این، سلدن^۱ در کتاب *راهنمای نظریه ادبی معاصر*^۲ سخنان سوسور در کتاب *دوره زبانشناسی عمومی*^۳ را این چنین بازگو می‌کند: «زبان سیستمی است که مبتنی بر تفاوت‌ها است». او معتقد است که هیچ رابطه طبیعی بین کلمات (نشانه‌ها) و اشیا وجود ندارد. ما معنی کلمه «گربه» را می‌فهمیم زیرا نه «موش صحرایی» است و نه «کلاه» و حتی نه به این دلیل که با خانواده گربه در ارتباط است (سلدن، ۱۹۹۳، ص. ۱۴۳). در صورت نفی حضور، تفسیر مبتنی بر تفاوت است؛ یعنی هیچ متنی نمی‌تواند یک معنی داشته باشد و هرگز نمی‌توان معنای مطلق متن را بیان کرد. علاوه بر این، همان‌طور که کریستوفر نورریس^۴ (۲۰۰۲، ص. ۳۳) ادعا می‌کند «متون دریدا مانند هیچ چیز دیگری در فلسفه مدرن نیستند و این درواقع نشان‌دهنده نوعی چالش در مقابل کل سنت و درک خود از این رشته است».

همان‌طور که چارلز ای. برسلر^۵ در کتاب *خود نقد ادبی: مقدمه‌ای بر تئوری و عمل*^۶ ادعا می‌کند «معنی در زبان با تفاوت بین نشانه‌های زبان مشخص می‌شود» (برسلر، ۲۰۰۷، ص. ۷۴)، ما معانی کلمات را نه به دلیل شباهت آنها بلکه به دلیل اختلافات موجود بین آنها می‌فهمیم. دریدا از حکم سوسور حمایت می‌کند و متذکر می‌شود که معنای نشانگرها را می‌توان در رابطه با سایر نشانگرها یا با اختلاف از آنها تعریف کرد. دریدا در کتاب *زبانشناسی عمومی*^۷ با انتقاد از فردیناند دوسوسور نظریه‌های خود را در مورد ساختارشکنی تدوین کرد. برخلاف سوسور، او اعتقاد داشت همچون نشانگر، فهمیدن نشانه نیازمند تحلیل روابط و اختلافات آن با دیگر

1. Selden

2. *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*

3. *Course in General Linguistics*

4. Christopher Norris

5. Charles E. Bressler

6. *Literary Criticism: An Introduction to Theory and Practice*

7. *General Linguistics*

نشانه‌ها است. دریدا همچنین ادعا می‌کند که به علت دلبخواهی و معمولی بودن روابط بین نشانگر و نشانه، نشانه نمی‌تواند معنای همیشگی برای نشانگر ایجاد کند؛ زیرا رابطه بین نشانگر و نشانه مانند دو طرف یک صفحه نیست. آنها به راحتی می‌توانند درجایی که زمینه موجود باشد، از یکدیگر جدا شوند. ازاین‌رو، نشانه می‌تواند به عنوان نشانگر عمل کند.

پروژه بعدی ساختارشکنی بسط مفهوم «différance»^۱ (تفاوت) خواهد بود. ساختارشکنی این ایده را در مقابل متافیزیک حضور و به منظور تجزیه ساختارشکنانه حاکمیت عقل^۲ ارائه می‌دهد. اصطلاح «différance» از تغییر در هجا استفاده می‌کند؛ (دریدا یک هجا به این کلمه اضافه کرده است) اما نه در تلفظ برای نشان دادن تفاوت که منظور از آن تفاوت در نوشتن و معنی است. با ابداع این کلمه، ساختارشکنی مدعی می‌شود که معنی، همیشه ناپایدار است. کلمه فرانسوی «différance» نوعی جناس در خود دارد. این جناس ناشی از دو معنای متفاوت این کلمه در زبان فرانسوی است. اول به معنای به «تعویق انداختن» و بعد به معنای «متفاوت بودن» است؛ بنابراین کلمه ایجادشده «différance» هم‌زمان به دو معنی تفاوت و تغییر نشانه‌ها اشاره دارد. به اعتقاد ژاک دریدا «différance» به این واقعیت اشاره دارد که کلمه‌ها و نشانه‌ها هرگز نمی‌توانند بگویند منظور آنها چیست. دریدا با ایجاد چنین کلمه‌ای رابطه ناپایدار بین نشانگر و نشانه را نشان داد. به گفته او معنای هر نشانه، نه تنها ناشی از تفاوت است بلکه به معنای تغییر معنایی نیز هست. برای مثال، درحالی‌که ما معنای موفقیت را در یک فرهنگ لغت جست‌وجو می‌کنیم معانی متعددی مثل کامیابی را برای این نشانگر (دال) پیدا می‌کنیم، اما همه این نشانه‌ها خوب به نشانگری با چندین نشانه مختلف تغییر می‌کنند و ما هرگز یک نشانه منحصر به فرد برای یک نشانگر پیدا نمی‌کنیم؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که نشانه‌گذاری به طور مداوم در حال تغییر است. ازاین‌رو، هیچ معنی در زبان وجود

۱. به معنای تفاوت در زبان فرانسه.

ندارد. علاوه بر این، دریدا می‌خواست نشان دهد که هیچ رابطه مثبتی بین معنا و کلمه وجود ندارد و معنا به این دلیل که دائماً در حال تغییر است هرگز به‌طور کامل وجود ندارد. تغییر معنا نشان می‌دهد که متن نمی‌تواند معنای منحصر به فردی داشته باشد، بنابراین متن مرکزیت معنایی ندارد.

دریدا (۲۰۰۲، ص. ۷۵) ادعا می‌کند که متافیزیک غربی به دنبال «نشانه شهودی»^۱ یعنی «یک مرجع خارجی» است که می‌تواند مفهوم یا فلسفه را بنا کند. برخلاف سایر نشانه‌ها، نشانه شهودی بدون آنکه با سایر نشانه‌ها مقایسه شود، قابل درک است. به عبارت دیگر، معنی آن از خودش سرچشمه می‌گیرد. این نشان‌های شهودی «مرکز»^۲ معنا را ایجاد می‌کنند. این مرکز معنی را نمی‌توان ساختاری تجزیه و تحلیل کرد که اگر این چنین بود جایگاه خود را به عنوان مرکز از دست می‌داد.

به گفته دریدا، متافیزیک غربی اصطلاحاتی را ایجاد کرده است که همانند «مراکز» عمل می‌کنند، به عنوان مثال «دلیل»، «مبدأ»، «حقیقت»، «بشریت» و ... هر یک از آنها تحت عنوان مفهومی، خود منشأ عمل می‌کنند تا بتوانند به عنوان نشانه شهودی به کار بروند. از نظر دریدا، عملکرد مرکز فقط برای جهت‌گیری، تعادل و سازمان‌دهی ساختار نیست بلکه مهم‌تر از همه این‌ها، دستیابی به این اطمینان است که اصل سازمان‌دهی ساختار، آنچه را که ما ممکن است بازی ساختار بنامیم، محدود کند (دریدا، ۲۰۰۲، ص. ۳۵۲). او معتقد است که ساختارگراها برای تعریف همه ساختارها به دنبال یک مرکز می‌گردند. «این مرکز ساختار را اداره می‌کند، اما خود در معرض تجزیه و تحلیل ساختاری نیست» (سلدن، ۱۹۳، ص. ۱۴۴). او نشان می‌دهد که کل تاریخچه مفهوم ساختار را می‌توان تحت عنوان عملکردی در یک سیستم یا ساختار متافیزیک مشاهده کرد. آنچه در همه این مفاهیم مشترک است، وجود این تصور است که ساختارها در اطراف یک مرکز ساماندهی شده‌اند. دریدا در «ساختار، علامت‌گذاری و بازی در گفتمان علوم انسانی»^۳، اصطلاح «مرکز» را به عنوان

1. transcendental signified

2. center

3. *Structure, Sign and Play in the Discourse of Human Sciences*

تضمین‌کننده «حضور»^۱ تعریف می‌کند. او در آنجا ادعا کرد که هرگز یک چیز اولیه وجود ندارد، همیشه چیزی که پیش از آن بوده است [مرکز] و از آنجاکه یک مرکز اولیه وجود دارد، بنابراین هیچ مرکز واقعی وجود ندارد. وی علاوه بر این، توضیح می‌دهد که «این مرکز در مرکزیت کل است؛ و با این حال، از آنجاکه این مرکز متعلق به کل نیست، مرکز خود را در جای دیگری دارد» (دریدا، ۲۰۰۲، ص. ۳۵۲). دریدا همچنین می‌گوید: «باید به کل تاریخ مفهوم ساختار... به صورت یک سری از جایگزینی‌های مرکز برای مرکز نگاه شود» (ص. ۳۵۲) بنابراین بدون داشتن مرکزی ثابت و هیچ باور استنادی از مبدأ، معنا دیگر نمی‌تواند مفهومی استنادی و جهانی تلقی شود. به گفته دریدا، مردم معمولاً ساختار را از دیدگاه مرکز تجزیه و تحلیل می‌کنند زیرا مرکز «حضور را تضمین می‌کند» (سلدن، ۱۹۹۳، ص. ۱۱۴). هدف دریدا برعکس کردن این مرکز بود. در اصطلاح دریدا، «حاکمیت عقل»، تمایل به مرکز، با تمایل به دسترسی فوری به معنا همراه است. این امر توضیح می‌دهد که چرا متافیزیک مبتنی بر امتیاز حضور در غیاب است. کالر^۲ (۱۹۹۸، ص. ۸۸) می‌گوید: «ساختار شکنی تضاد سلسله مراتبی ترتیب علت را نقض می‌کند»^۳ تمایز علت و معلولی باعث می‌شود که علت، از نظر منطقی و زمانی منشأ و اصل باشد. معلول فرعی و وابسته به علت است».

دریدا معتقد است که متافیزیک غربی مبتنی بر سیستمی از «تقابل‌های دوگانه»^۴ است که در آن یک اصطلاح بر دیگری برتری دارد. برای مثال، گفتار در مقابل نوشتار، حضور در مقابل غیاب. به گفته وی، در مثال‌های یادشده، اصطلاح اول به طور معمول به عنوان چیزی اصیل، خالص و برتر تلقی می‌شود در حالی که اصطلاح دوم به صورت چیزی ثانویه و مشتق تلقی می‌شود. او معتقد است تقابل‌های دوگانه باید ساختار شکنی^۵ شوند. ساختار شکنی تلاش می‌کند تا تقابل‌های دوگانه را نقض کند.

1. the presence.

2. Culler

3. the deconstruction reverses the hierarchical opposition of the cause scheme.

4. binary opposition

5. be deconstructed.

دریدا پیشنهاد می‌کند که این تضادها باید رد شوند و اصطلاح سنتی که زیرمجموعه و ثانویه است باید برتری یابد؛ بنابراین او جایگاه تقابل‌های دوگانه را نقض کرد و معنی را از منظر جدیدی تفسیر کرد. با انجام این کار، وی نشان می‌دهد که همه معانی و عقاید معتبر و سنتی به‌ویژه آنهایی که مبتنی بر متافیزیک غربی هستند - می‌توانند از بین بروند.

هدف دریدا پاک کردن مرز بین تضادها است. برای این کار، او از اصطلاح «مکمل»^۱ برای نشان دادن رابطه ناپایدار بین عناصر در تقابل‌های دوگانه مانند گفتار / نوشتار استفاده می‌کند. در فرانسوی، کلمه «supplement» به معنای «افزودن» و «جایگزین کردن» است. در همه تقابل‌های دوگانه، چنین مکمل‌هایی وجود دارد (برسler، ۲۰۰۷، ص. ۷۶).

تایسون^۲ (۲۰۰۶، ص ۲۵۸) نکات اصلی ساختارشکنی را این‌طور خلاصه می‌کند:

در ساختارشکنی، ۱- زبان پویا، مبهم و ناپایدار است و به‌طور مداوم معانی ممکن را منتشر می‌کند؛ ۲- موجودیت بدون مرکز، معنای پایدار و زمینه ثابتی ندارد؛ ۳- انسان‌ها میدان‌های نبرد تقسیم‌شده‌ای برای رقابت بر سر ایدئولوژی‌هایی هستند که تنها «هویت» آنها همان‌هایی است که ما اختراع می‌کنیم و آنها را باور می‌کنیم.

در بخش زیر نقدی ساختارشکن بر یک رمان اعمال شده تا پژوهشگر بتواند ویژگی‌های ساختارشکنی یعنی: معنای ناپایدار (رابطه دلبخواهی بین نشانگر و نشانه)، موجودیت بدون مرکز (نفی مرکزگرایی / نفی حاکمیت مرکز) و هویت‌های ابداع‌شده (تقابل‌های دوگانه) را در رمان هرگز رهایم مکن اعمال کند.

1. supplement

2. Tyson

۳. روش پژوهش

در این بخش ابتدا پیرنگ داستان رمان هرگز رهایم مکن (ایشی گورو^۱، ۲۰۰۵) ارائه شده است. سپس مفاهیم ساختارشکنی دریدا در این رمان مورد بررسی قرار می گیرد.

پیرنگ داستان

داستان در مورد دانش آموزان در یک مدرسه شبانه روزی در انگلیس به نام «هیلشم»^۲ است. روایتگر داستان، کتی دختری سی و یک ساله است که داستان زندگی خود و همکلاسی هایش را از سن ۱۳ سالگی به بعد بازگو می کند، آنها بعضی اوقات با یکدیگر دعوا می کنند و گاهی باهم دوست هستند. این داستان بر سه شخصیت اصلی متمرکز است: کتی، روت و تامی. تامی پسری نوجوان است که اعتماد به نفس بسیار کمی دارد. در طول داستان، او اغلب توسط همکلاسی های خود از جمله روت مورد تمسخر قرار می گیرد و هیچ کس علاقه ای به بازی با او ندارد. این رفتارها، کتی را تشویق می کند تا او را از نظر عاطفی حمایت کند. در سن نوزده سالگی، دانش آموزان به گروه های مختلفی تقسیم می شوند و برای آشنایی با اهدای عضو و یادگیری حرفه پرستاری برای کمک به اهداکنندگان، به مکان های مختلف یادگیری اعزام می شوند. سه شخصیت اصلی در یک گروه قرار دارند و روت شروع به قرار گذاشتن با تامی می کند. روت و تامی به عنوان اهداکننده انتخاب می شوند و کتی به عنوان پرستار انتخاب می شود. روت پس از اهدای عضو می میرد و پس از آن، کتی رابطه عاشقانه ای را با تامی آغاز می کند. در زمان مدرسه، آنها شنیده اند که می توان اهدای عضو را به تعویق انداخت. آنها تصمیم می گیرند به مدت سه سال با یکدیگر زندگی کنند، بنابراین آنها به نزد خانم امیلی، که یکی از مسئولین هیلشم بود، رفتند تا درخواست تعویق کنند؛ اما فهمیدند که هیچ امکانی جهت تعویق و یا زنده ماندن برای اهداکنندگان وجود ندارد و آنها فقط به خاطر انسان ها است که وجود دارند.

1. Ishiguro

2. Hailsham

۴. یافته‌های پژوهش

رابطه دلبخواهی بین نشانگر و نشانه (دال و مدلول)

در *رمان هرگز رهایم مکن*، هیلشم، یعنی همان مدرسه شبانه‌روزی که «کلون»^۱ها در آن پرورش یافته‌اند، نشانگر اصلی است. نشانه‌ای که به این نشانگر نسبت داده شده مکانی برای آموزش است. از دیدگاه دریدا این نشانگر را می‌توان با سایر نشانه‌ها تفسیر کرد، مانند آزمایشگاه علمی (جایی که کلون‌ها ارزیابی، نگهداری و بررسی می‌شوند)، به صورت مکانی با ارزش (جایی که کلون‌ها توسط خانم امیلی، سرپرست مدرسه تدریس می‌شوند) یا به عنوان مکانی عجیب و غریب یعنی (جایی که کلون‌ها را معاینه پزشکی می‌کنند و خانمی که به او مادام می‌گویند، نقاشی آن‌ها را به طور مرتب جمع‌آوری می‌کند). بر این اساس، معنای این نشانه با سایر نشانه‌های پیشنهادی متفاوت است و به طور مداوم تغییر می‌کند و با توجه به این تفاوت، نمی‌توان به وضوح گفت که آیا هیلشم نماد آموزش، آزمایشگاه یا یک مکان عجیب و غریب است.

مرکز زدایی

دریدا ایده مرکزگرایی را رد کرده و معنای یکپارچه متافیزیک غربی را نقد می‌کند. او استدلال می‌کند که ما می‌توانیم عناصر هر سلسله‌مراتبی را معکوس کنیم، «مرکز» مورد نظر را «تغییر»^۲ دهیم و سلسله‌مراتب جدیدی را ایجاد کنیم. این بدان معناست که هر مرکزی می‌تواند غیرمتمرکز باشد و این نفی مرکزگرایی در پایان به این دیدگاه منجر می‌شود که اصلاً مرکزی وجود ندارد.

در *رمان هرگز رهایم مکن*، این مرکز زدایی از طریق انسان‌ها یعنی همان مردم شهر آشکار می‌شود. این رمان زندگی کلون‌ها، اهداکنندگان عضو و مردم شهر، یعنی دریافت‌کنندگان عضو را به تصویر می‌کشد. در این رمان مردم شهر و زندگی آنها مرکز قرار داده شده است و هر آنچه در مقابل آنها قرار می‌گیرد به حاشیه رانده شده

1. clones

2. decenter

است. انسان‌ها در لایهٔ رویی این رمان نمادی از تمدن، اخلاق‌گرایی، عقلانیت و یاری هستند و کلون‌های حاشیه‌ای برای طولانی‌تر کردن زندگی آنها ایجاد شده‌اند. بر اساس مفهوم مرکز زدایی دریدا، انسان در مرکز قرار ندارد. در حقیقت آنها می‌توانند نسبت به کلون‌ها وحشی، بدسیرت، فاسد و مخرب باشند.

تقابل‌های دوگانه

همان‌طور که قبلاً بیان شد اصطلاح «نماد» در ادبیات غالباً به شیء مشخصی اطلاق می‌شود که ایده‌های انتزاعی را نشان می‌دهد و معانی مختلفی را منعکس می‌کند. تجزیه و تحلیل متن، نشان می‌دهد که نمادها نقش مهمی در تقابل‌های دوگانه بازی می‌کنند. به گفتهٔ دریدا، متافیزیک غربی مبتنی بر سیستم تقابل‌های دوگانه است که در آن، یک اصطلاح همیشه بر دیگری برتری دارد. به تعبیر دریدا، این تقابل‌های دوگانه نباید متمرکز باشند. او معتقد بود که ما می‌توانیم عناصر تقابل‌های دوگانه را معکوس (واژگون) کنیم. در رمان هرگز رهایم مکن نمادهای دوطرفه بسیاری وجود دارد. به عبارت دیگر، کلماتی وجود دارد که نقش نمادهایی مانند معلم، نیمهٔ گمشده، دریا، رنگ، قایق، خورشید، ساحل و دشت را بازی می‌کند. این نمادها نقش تقابل‌های دوگانه را بازی می‌کنند. اولین نماد، معلم در رمان است. به‌طور کلی معلم وظیفهٔ تدریس، راهنمایی و تسهیل فرصت یادگیری برای رسیدن به نهایت دانش و انتقال و مراقبت از دانش جهانی و دانش مربوط به زمینه‌های خاص را بر عهده دارند. باین‌حال از دیدگاه ساختارشکن مسئولین هیلشم، مادران وحشتناکی هستند که کلون‌ها را به تاریکی و مرگ می‌کشانند، زیرا آنها را به‌عنوان اهداکنندهٔ عضو برای نجات جان انسان‌ها پرورش می‌دهند. درواقع، اهداکنندگان کسانی هستند که قربانی دیگران می‌شوند و باید برای نجات بشریت بمیرند. یکی دیگر از نمادها نیمهٔ گمشده است که معانی متعددی دارد. روت یکی از شخصیت‌های اصلی داستان را می‌توان نیمهٔ گمشدهٔ تامی، پسر دست‌وپاچلفتی مدرسه هیلشم، در نظر گرفت؛ اما نیمهٔ گمشدهٔ واقعی تامی کتی، شخصیت اصلی داستان، است؛ زیرا تنها او است که در مدرسهٔ شبانه‌روزی از تامی حمایت می‌کند. به‌طور کلی، جنگل نیز به‌عنوان نمادی از

زیبایی بکر و بهشت در نظر گرفته شده است. اگرچه دشت‌های اطراف مدرسه به‌عنوان مکانی مرموز و ناشناخته به دانش‌آموزان معرفی شده است. برای مثال کتی نقل می‌کند که:

داستان‌های وحشتناک زیادی درباره جنگل وجود داشت. سابقاً، مدتی قبل از اینکه ما به هیلشم بیاییم پسری بعد از دعوا و مرافعه با دوستانش از هیلشم فرار کرد و دو روز بعد جسدش با دست‌وپاهایی خردشده در حالی به درختی بسته شده بود، در جنگل پیدا شد. شایعه دیگری نیز می‌گفت که شبخ دختری در جنگل سرگردان است. او یکی از دانش‌آموزان مدرسه هیلشم بود که روزی برای اینکه بفهمد آن بیرون چه شکلی است از حصار بالا رفته و فرار کرده بود (ایشی گورو (سمی)، ۱۳۹۴، ص. ۵۸). در آخرین قسمت رمان، سه شخصیت اصلی، کتی، تامی و روت، به ساحل می‌روند. دریا در کنار ساحل نماد آفرینش است. باین حال، دریا می‌تواند رمز و راز ایجاد کلون‌ها را به‌عنوان اهداکننده عضو نشان دهد. آرمان‌شهر مکان تخیلی است که در آن، همه چیز بی‌عیب و نقص است. آدیسه شیاه^۱ (۲۰۰۵) ادعا می‌کند: «در واقع، استعاره فضای آرمان‌شهری خودمتناقض است، زیرا در تعریف زبان‌شناسی آرمان‌شهر هیچ مختصات مکانی ذکر نشده است؛ زیرا در هیچ کجا واقع نشده است» (آدیسه شیاه، ۲۰۰۵، ص. ۶). مسئولین مدرسه این تفکر را در ذهن بچه‌ها فرو کرده‌اند که مدرسه هیلشم، آرمان‌شهری رؤیایی است و دانش‌آموزان مدرسه نیز از دیگران برتر هستند. برای مثال، خانم امیلی می‌گوید: «مقصود کلی به‌اندازه کافی واضح است: همه ما بسیار خاص هستیم، چون دانش‌آموزان مدرسه هیلشم هستیم» (۵۸)؛ اما در حقیقت مدرسه هیلشم کابوس‌آبادی^۲ برای همه دانش‌آموزان است، زیرا دانش‌آموزان (کلون‌ها) در اینجا پرورش‌یافته‌اند تا با اهدای اعضای حیاتی بدن خود به انسان‌ها، خود را قربانی کنند.

1. Adiseshiah

2. dystopia

۵. بحث و نتیجه‌گیری

ساختارشکنی ریشه در ساختارگرایی دارد و شاخه‌ای از آن محسوب می‌شود و چشم‌انداز کاملاً جدیدی را فراهم می‌آورد. هدف دریدا در پیشبرد مفاهیم ساختارشکنی، بی‌ارزش کردن اصطلاحات بی‌شماری است که به‌عنوان اصول محوری مانند «وجود»، «ذات»، «حقیقت»، «شکل»، «آغاز»، «پایان»، «هدف»، «حس آگاهی»، «بشر» و ... عمل می‌کنند. همه این‌ها، اصولی هستند که متافیزیک غربی از آنها تحت عنوان «مراکز»^۱ معنا یاد می‌کند. برای انجام این کار او از تئوری‌های سوسور در مورد زبان یعنی رابطه ناپایدار و دلخواهی بین «نشانگر» و «نشان» استفاده می‌کند و در نهایت حکم خود مبنی بر اینکه زبان سیستمی است که بر اساس تفاوت‌ها انجام می‌شود را به کار می‌گیرد. پاسخ خود او به برخی از اصطلاحات نشان داده شده در متافیزیک غربی مانند «مدلول شهودی»^۲، «تقابل‌های دوگانه»^۳، «حاکمیت عقل»^۴ و ... با ارائه اصطلاح «دیفرانس»^۵ بود. دیفرانس سؤال «چه می‌شد اگر»^۶ دریدا است. مثلاً چه می‌شد اگر هیچ مدلول شهودی وجود نداشت؟ با مطرح کردن این سؤال، ما می‌توانیم همه سلسله‌مراتب‌های موجود را رد کرده و موارد جدیدی را بسازیم.

دریدا همچنین مخالف دو نکته مهم در ساختارگرایی است که پایه‌های تفکری این رویکرد را تشکیل می‌دهند. جنبه اول مخالفت وی، ایده‌های سوسور است که در آن نشانگر و نشانه ملازم یکدیگر و مانند دو طرف یک ورق هستند. جنبه دیگر مخالفت دریدا، جایی است که سوسور ادعا می‌کند که هر نشانگر خاص به یک نشانه خاص اشاره دارد. دریدا به دلیل ارتباط دلخواهی بین نشانگر و نشانه، ادعا می‌کند که یک نشانگر خاص می‌تواند چندین نشانه داشته باشد. در نتیجه این مخالفت، متن می‌تواند دارای معنای متعددی باشد و در نتیجه، دستیابی به معنا سخت خواهد شد.

-
1. centers
 2. transcendental signified
 3. binary oppositions
 4. logocentrism
 5. différance
 6. what if question

علاوه بر این ساختارشکنی با تقابل‌های دوگانه در متن سروکار دارد. یکی از این تقابل‌ها به‌طور سنتی بر دیگری برتری دارد. این برتری در ساختارشکنی مرکزگرای غیرمتمرکز^۱ است و با مکمل جایگزین می‌شود. این عمل تقریباً باعث نقض^۲ تمام ارزش‌های انسان خواهد شد و همچنین همه مبانی فلسفه مبتنی بر متافیزیک مرکزگرا را تخریب می‌کند. در تقابل‌های دوگانه ساختارشکنی بخش برتر را غیرمتمرکز می‌کند و ضمن جلوگیری از ایجاد یک مرکز جدید، آن را با مکمل جایگزین می‌کند. سبک نوشتن ایشی گورو در رمان هرگز رهایم مکن بی‌نظیر، تمیز، دقیق و بسیار مؤثر است. از آنجاکه راوی این رمان دختری جوان است که خاطرات کودکی خود را با دوستانش به یاد می‌آورد، زبان در این رمان رسمی نیست و نویسنده گاه از جملاتی با ساختار دستوری نادرست، عامیانه یا اصطلاحات محاوره‌ای استفاده می‌کند. شخصیت‌پردازی، روایت و نمادگرایی عوامل کلیدی هستند که رمان هرگز رهایم مکن را به اثری ایده‌آل برای مخاطب تبدیل کرده است. این روایت به‌مرورزمان به عقب می‌رود تا جزئیات قابل توجهی از زندگی کلون‌ها را آشکار سازد. طرز برخورد و رفتار سرپرستان نسبت به کلون‌ها، رویدادهای آینده (اهدای عضو) را پیش‌بینی می‌کند. در این مقاله، قصد پژوهشگر روشن ساختن پیچیدگی نمادها در رمان هرگز رهایم مکن بود. این عمل از طریق بررسی مفاهیم ساختارشکن مانند «رابطه دلبخواهی بین نشانگر و نشانه»، «مرکز زدایی» و «تقابل‌های دوگانه» انجام شده است. نمادهای اصلی در این رمان نقش تقابل‌های دوگانه را بازی می‌کنند. سرپرستان، نیمه گمشده وجود، جنگل، دریا و هیلشم نمادهای اصلی این رمان هستند. هیلشم نشانگر اصلی با چندین نشانه است که با یکدیگر ارتباطی ندارند. این امر نشان‌دهنده رابطه ناپایدار بین نشانگر و نشانه است. مدرسه شبانه‌روزی به‌عنوان نشانگر، مکانی برای تحصیل، آزمایشگاه علمی و مکانی عجیب و غریب را برای دانش‌آموزان تداعی می‌کند. مرکز زدایی از طریق انسان‌ها یعنی همان مردم شهر آشکار می‌شود. این رمان زندگی

1. decentralized

2. reversing

کلون‌ها یعنی اهداکنندگان عضو و زندگی مردم شهر یعنی گیرندگان عضو را به تصویر می‌کشد. اولاً همه بر روی مردم شهر و معنای زندگی آن‌ها تمرکز شده است و هرچه که در مقابل آنهاست کاملاً حاشیه‌ای و بی‌اهمیت به نظر می‌رسد. در اینجا فرض بر این است که انسان‌ها نمادی از تمدن، اخلاق‌گرایی، عقلانیت و کمک در لایه رویی این رمان هستند و کلون‌های حاشیه تنها برای بقای آنها ایجاد شده‌اند. از دیدگاه دریدا بشر مرکز‌گرایز است. درواقع، آنها می‌توانند نسبت به کلون‌ها وحشی، بدسیرت، فاسد و مخرب باشند. نمادهای اصلی در این رمان نقش تقابل‌های دوگانه را بازی می‌کنند. نمادها بر اساس نظریه ساختارشکنی معانی متعددی داشتند. برای مثال مسئولین هیلشم که باید نقش معلمانی را داشته باشند که دانش‌آموزان را پرورش می‌دهند، مادران وحشتناکی هستند که کلون‌ها را به تاریکی و مرگ می‌کشانند. درحالی‌که خواننده حاضر است بپذیرد که روت نیمه گمشده‌ای برای تامی است، واقعیت امر نشان می‌دهد که از همان ابتدا تا انتهای رمان کتی که از تامی هم در کودکی به‌عنوان دانش‌آموز و هم در بزرگسالی حمایت می‌کند، نیمه گمشده واقعی او است. اگرچه جنگل به‌طورکلی مکانی باشکوه و بی‌نقص در نظر گرفته می‌شود، اما در این رمان این نماد مکانی مرموز، تاریک و خطرناک برای دانش‌آموزان هیلشم است. اگرچه دریا نماد آفرینش است اما بر اساس نظریه ساختارشکنی در اینجا به رمز و راز ایجاد کلون‌ها به‌عنوان اهداکننده عضو اشاره دارد. سرانجام اگرچه هیلشم می‌تواند منعکس‌کننده مدینه فاضله، یعنی سرزمینی رؤیایی و مکانی عالی برای دانش‌آموزانش، باشد، در حقیقت مدرسه هیلشم کابوس‌آبادی است برای همه دانش‌آموزانی که در آن زندگی می‌کنند؛ زیرا دانش‌آموزان (کلون‌ها) در اینجا پرورش‌یافته‌اند تا با اهدای اعضای حیاتی بدن خود به انسان‌ها خود را قربانی کنند. در این مقاله محقق سعی داشته است با استفاده از برخی از عناصر ساختارشکنی در رمان هرگز رهایم مکن نشان دهد که چگونه یک اثر ادبی با تئوری‌های مدرن پیوند می‌یابد.

کتاب‌نامه

ایشی گورو، کازوئو. (۲۰۰۵). هرگز رهايم مکن. ترجمه سهیل سُمی. تهران: انتشارات ققنوس.

- Abrams, M. H. (2014). *A glossary of literary terms*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Adishesiah, S. (2005). Utopian space in Caryl Churchill's history plays: Light shining in buckinghamshire and vinegar Tom. *Utopian Studies*, 16 (1), 3-26.
- Bressler, C. (2007). *Literary criticism: An introduction to theory and practice*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.
- Culler, J. (1998). *On deconstruction: Theory and criticism after structuralism*. London, England: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Cummins, E. (2019). *Claude Levi-Strauss: Biography, theory & structuralism*. (Retrieved from <https://study.com/academy/lesson/claude-levi-strauss-biography-theory-structuralism.html>).
- Denham, R. D. (1975). Frye's theory of symbols. *Canadian Literature*, 66, 63-79.
- Derrida, J. (2002). Structure, sign and play in the discourse of the human sciences. *Writing and Différance*. London, England: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Eagleton, T. (2008). *Literary theory: An introduction*. Malden, USA: Blackwell Publishing.
- Frye, N. (2000). *Anatomy of criticism four essays*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Guerin, W. L, Labor, E, Wilson, G. A., Morgan, L, Reesman, J. C Smith, A., & Willingham, J. R. (2010). *A handbook of critical approaches to literature*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Ishiguro, K. (2005). *Never let me go*. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Leitch, V. B. T. (2001). *The norton anthology of theory and criticism*. New York, NY: Norton and company.
- Norris, C. (2002). *Deconstruction: Theory and practices*. New York, NY: Routledge.
- Royle, N. (2000). *Deconstruction: A user's guide*. London, England: Macmillan Press Ltd.
- Selden, R. (1993). *Reader's guide to contemporary literary theory* (3 ed.). Kentucky: Kentucky University Press.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: A user friendly guide*. New York, London: Routledge.

درباره نویسنده

زهرا خزاعی راوری استادیار رشته زبان و ادبیات انگلیسی و عضو هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان است. علایق تحقیقاتی ایشان رمان قرن بیستم و ادبیات جهان می‌باشد.

بررسی تجارب و روش استفاده معلمان از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی

مصطفی مرادی مقدم* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران)

فرهاد معزی‌پور (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه صنعتی شاهرود، شاهرود، ایران)

چکیده

استفاده یا عدم استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان خارجی به‌عنوان چالشی حل‌نشده بین معلمان آموزش زبان به‌شمار می‌آید. ورود زبان اول در آموزش زبان، متأثر از نظریه‌های سنتی (و به‌زعم برخی منسوخ) آموزش زبان خارجی است که از نظر بسیاری محققان نگاهی غیر علمی به آموزش زبان دارد؛ ولی با به‌روی کار آمدن روش ارتباطی موسوم به «CLT»، این اجازه به معلمان زبان داده شد تا به‌صورت محدود و آگاهانه از زبان اول به‌عنوان ابزاری آموزشی استفاده کنند. هدف این مطالعه، بررسی تجارب و روش‌شناسی استفاده معلمان زبان انگلیسی از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی است. در این مقاله، از روش مشاهده و مصاحبه به‌عنوان ابزار جمع‌آوری داده استفاده شده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که معلمان زبان انگلیسی از زبان اول در موقعیت‌های مختلفی استفاده می‌کنند که عبارت‌اند از: ۱- توضیح قواعد زبان؛ ۲- تدریس اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها؛ ۳- تدریس واژگان؛ ۴- کمک به درک مطالب؛ ۵- برقراری نظم در کلاس؛ ۶- شفاف‌سازی ویژگی‌های فرهنگی؛ ۷- مقایسه ساختار زبان انگلیسی با زبان اول و ۸- توضیح کاربرد جمله‌ها و عبارت‌ها. آزمون «X²» (مجذور کای) نیز به‌منظور تحلیل معنادار بودن تفاوت استفاده از این موقعیت‌ها بین معلمان زن و مرد استفاده شده است. نگارندگان این مقاله با تأکید بر فواید استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، چگونگی تحقق این مهم را شرح می‌دهند و در این راستا از تجارب معلمان که از آن‌ها مصاحبه شده است نیز استفاده شده است.

* نویسنده مسئول mmoghaddam@shahroodut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۸

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان انگلیسی، روش ارتباطی، زبان اول، زبان آموز، زبان

خارجی

۱. مقدمه

تا اواخر قرن ۱۹ میلادی، استفاده از زبان اول به عنوان روشی غیرعلمی و بی‌ثمر در آموزش زبان خارجی قلمداد می‌شد؛ اما در چند دهه اخیر، استفاده از زبان اول در آموزش زبان خارجی تأکید شده است (زولفیکار^۱، ۲۰۱۹؛ شین، دیکسون و کوی^۲، ۲۰۱۹). استفاده از زبان اول فواید آموزشی متفاوتی دارد و از جنبه‌های گوناگونی همچون مهارت «چندزبان‌های»^۳ (کوک^۴، ۲۰۰۸)، «نظریه‌های شناختی و روان‌شناختی»^۵ (کامینز^۶، ۲۰۰۷) و «نظریه‌های فرهنگی-جامعه‌شناختی»^۷ (آنتون و دیکامیلا^۸، ۱۹۹۹) دارای اهمیت است. کوک (۲۰۱۰) معتقد است که در قلمرو آموزش نمی‌توان به راحتی نقشی سیندرلاگونه (جایگاه ضعیف) به زبان اول داد بلکه چندی بعدی بودن یادگیری زبان خارجی و نظریه‌های جدید جامعه‌شناختی از زبان اول ابزاری قدرتمند ساخته است.

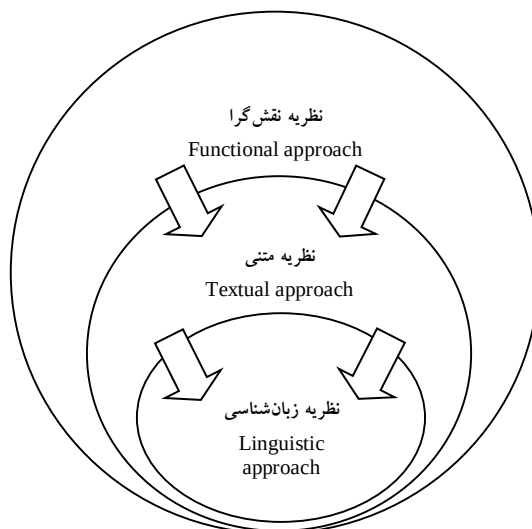
نحوه استفاده از زبان اول یا همان زبان مادری همیشه از چالش‌های اصلی آموزش زبان بوده است (استورچ و ویگلزورث^۹، ۲۰۰۹) و قرن‌های متمادی است که با یافته‌ها و تحقیق‌های جدید، توسعه پیدا کرده و به روزرسانی می‌شود. اگرچه در ابتدا، حوزه استفاده از زبان اول زیرمجموعه مباحث روان‌شناختی زبان بود ولی با گذشت زمان و با تأثیر گرفتن از علوم مختلف از قبیل «جامعه‌شناسی زبان» و «مطالعات فرهنگی» استفاده از زبان اول پررنگ شد (شافنر^{۱۰}، ۲۰۰۴). این خود نشان از اهمیت

-
1. Zulfikar
 2. Shin, Dixon, & Choi
 3. multilingual competence
 4. Cook
 5. cognitive and psycholinguistic theories
 6. Cummins
 7. sociocultural approaches
 8. Antón & DiCamilla
 9. Storch & Wigglesworth
 10. Schäffner

نظریات آموزش زبان اول و جایگاه زبان اول در یادگیری زبان خارجی دارد. به عقیده چسترمن^۱ (۲۰۰۰، ص. ۱۶)، حوزه زبان اول دارای ابعاد متفاوتی است و محدوده تحقیقاتی آن گسترده است. استفاده از زبان اول فراز و نشیب‌های بسیاری داشته که در آن، نظریه‌های جدید جای فرضیه‌های قبلی را گرفته‌اند و در این جابه‌جایی، چشم‌اندازهای نوینی روی کار آمده‌اند (سندرس^۲، ۲۰۰۶). شایسته است تا مرور کوتاهی بر این نظریه‌ها داشته باشیم تا بتوان از آن طریق ماهیت تغییرات و ایدئولوژی‌های جدید را بررسی نمود.

دیدگاه «زبان‌شناختی» اولین رویکرد نسبت به جایگاه زبان اول در آموزش زبان است که در آن به روش ترجمه تحت‌الحفظی تأکید شده است (شافرنر، ۲۰۰۴)؛ اما با به روی کار آمدن دیدگاه پسامدرن، موج جدیدی از نگرش‌ها نسبت به زبان اول ایجاد شد که منتهی به روی کار آمدن «نظریه‌های متنی» شد. فرآیندهای زبان‌شناختی، از مرکز توجه به حاشیه نقل مکان کرد و عوامل بافتی و اکولوژیک، گونه‌های مختلف و توجه به مخاطب اهمیت ویژه‌ای پیدا کرد (ریتزر^۳، ۲۰۰۷). لحاظ کردن «ترکیب‌های مشخص متن» و «نیازهای مخاطب»، انقلاب مهمی در راستای استفاده از زبان اول بود. تأثیر ژرف آن را می‌توان در به روی کار آمدن نظریه‌های مختلف در اوج شکوفایی این دوره نام برد. به‌عنوان نمونه، فرآیند «شفاف‌سازی»^۴ و «هماندسازی»^۵ ماهیت خود را از این دوره گرفته‌اند که تأکیدی بر توجه به فرهنگ زبان مبدأ است؛ و در انتها، نظریه‌های متنی جای خود را به «روش نقش‌گرا»^۶ داد که در آن، استفاده از زبان اول فعالیت هدف‌دار تلقی شده است. ماهیت روابط نظریه‌ها در حوزه نقش زبان اول در شکل ۱ نشان داده شده است:

-
1. Chesterman
 2. Sanders
 3. Ritzer
 4. explicitation
 5. adaptation
 6. functional approach



شکل ۱- تأثیر نظریه‌های متفاوت جایگاه زبان اول بر همدیگر

در شکل ۱ دیده می‌شود که توجه از ویژگی‌های زبان‌شناسی به‌سوی ویژگی‌های متنی و نقش‌گرا تغییر پیدا کرده است. مسیر توسعه تاریخی از رویکردهای زبانی‌شناسی به نقش‌گرا است، ولی امروزه نظریه‌های نقش‌گرا بر زبان‌شناسی سایه افکنده و آنها را تحت تأثیر قرار داده است (شکل ۱). در همین راستا، ویژگی‌های «روان‌شناختی» زبان اول که می‌توان آن را در بیرونی‌ترین لایه تحت تأثیر قرار دهنده نظریه‌های دیگر زبان اول قرار داد، آن‌گونه که شایسته است مورد توجه محققان قرار نگرفته است. در مطالعه‌های دیگر، ستان^۱ (۲۰۰۶) ارتباط‌های بین فرهنگی را از جنبه‌های مهم مطالعات زبان اول قلمداد کرده است (رضائیان، قهاری و دهمرده، ۲۰۱۸).

همان‌طور که در مباحث نظری ارائه شد، استفاده از زبان اول در آموزش زبان دارای خط سیری مشابه هستند به‌گونه‌ای که در ابتدا نظریه‌های زبان‌شناسی بر این ارتباط سایه افکندند ولی با روی کار آمدن رویکردهای جدیدتر، عوامل اکولوژیک و

1. Setton

2. Rezaeyan, Ghahari, & Dahmardeh

نقش‌گرا جای نظریه‌های قدیم را گرفتند (آدریسکول^۱، ۲۰۱۷؛ بیانچی^۲، ۲۰۱۱). مباحث گفته‌شده به این موضوع اشاره می‌کند که استفاده یا عدم استفاده از زبان اول از دغدغه‌های اصلی آموزش زبان خارجی است. برخی بر این عقیده‌اند که استفاده از زبان اول به‌عنوان روشی برای برگردان جملات و واژگان زبان خارجی ناصحیح است (گیگناک^۳، ۲۰۱۶)، ولی همان‌طور که گفته شد، رویکردهای متفاوتی در استفاده از زبان اول وجود دارد که می‌تواند در آموزش زبان خارجی سودمند باشد. تحقیقات نوین (زولفیکار، ۲۰۱۹؛ شین، دیکسون و کوی، ۲۰۱۹)، از زبان اول به‌عنوان ابزاری مفید در تدریس زبان خارجی یاد کرده‌اند، ولی دقیقاً بیان نشده که در چه موقعیت‌هایی می‌توان یا نمی‌توان از زبان اول استفاده کرد؛ بنابراین، در این تحقیق سعی شده است تا به روش‌های رایج استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی پی برد. علاوه بر هدف یادشده، تحقیق حاضر سؤال‌های زیر را در بر می‌گیرد:

- معلمان در چه مواردی (و با چه فراوانی‌ای) از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کنند؟
- نظر و تجارب شخصی معلمان نسبت به استفاده از زبان اول چیست؟
- آیا تفاوت معناداری بین روش‌های به کار گرفته شده با توجه به جنسیت معلمان وجود دارد؟

در این تحقیق کیفی بر آنیم تا ضمن بررسی موارد استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی توسط معلمان، به مطالعه نظر معلمان زبان درباره استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان انگلیسی بپردازیم و از این رهگذر، نقش و جایگاه زبان اول را در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بررسی کنیم. همچنین، فراوانی هریک از روش‌های به‌کارگیری زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی بررسی و میزان معنادار بودن فراوانی‌ها بر اساس «مجذور کای» محاسبه شده است.

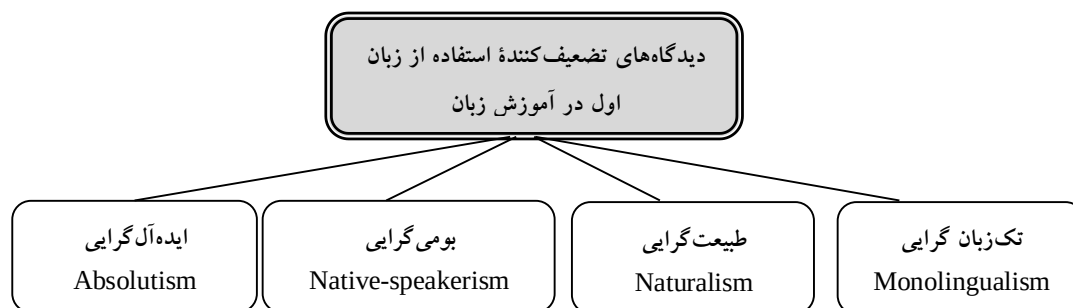
1. O'Driscoll
2. Bianchi
3. Gignac

به منظور بررسی دقیق تر، از معلمان مصاحبه به عمل آمد و از آنها خواسته شد تا نظر یا تجربه شخصی خود را نسبت به اهمیّت و جایگاه زبان اوّل در آموزش زبان انگلیسی بیان کنند.

۲. پیشینه پژوهش

روش «دستور-ترجمه» نخستین روش شناخته شده و جامعی بود که در اواخر قرن هجدهم برای آموزش زبان لاتین و یونانی مورد استفاده قرار گرفت. در این روش، معلم با تکیه بر زبان اوّل، سعی بر آموزش زبان خارجی دارد. با به روی کار آمدن نظریه «فراگیری زبان دوم استفاّن کراشن»^۱، استفاده از زبان اوّل در کلاس های زبان خارجی نکوهش شد و این عقیده به وجود آمد که استفاده از زبان اوّل ممکن است منجر به «یادگیری»^۲ زبان اوّل شود ولی هیچ گاه به «فراگیری»^۳ زبان اوّل ختم نمی شود؛ بنابراین، کراشن بین دو نوع هدف آموزشی تمایز ایجاد کرد: یادگیری زبان خارجی و فراگیری زبان خارجی. به عقیده کراشن، آموزش زبان خارجی باید به «فراگیری زبان» در محیط طبیعی و خارج از کلاس درس منجر شود (کراشن، ۱۹۸۲) و این امر از طریق نادیده گرفتن زبان اوّل فراگیران و توجّه به زبان مقصد انجام پذیر است. به همین دلیل، زبان اوّل به عنوان ابزاری غیر ارتباطی، خسته کننده، بی هدف و نامربوط شناخته شد (چادرون^۴، ۱۹۸۸؛ کراشن، ۱۹۸۲؛ مک دونالد^۵، ۱۹۹۳). طرفداران رویکرد «روش مستقیم»^۶ نیز بر این باور بودند که آموزش زبان، مطلقاً، باید از طریق استفاده از زبان خارجی شکل بگیرد. به عقیده کوک (۲۰۱۰)، دیدگاه های ذیل (شکل ۲) از جمله مواردی است که جایگاه زبان اوّل را در کلاس های آموزش زبان خارجی تضعیف کرده است:

1. Stephen Krashen
2. learning
3. acquisition
4. Chaudron
5. Macdonald
6. direct method



شکل ۲- نظریه‌های تضعیف‌کننده استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان خارجی

از دیدگاه کوک (۲۰۰۸؛ ۲۰۱۰)، تک‌زبان‌گرایی بر این نظریه استوار است که اصلی‌ترین هدف معلم، آماده کردن زبان‌آموز برای برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی است و تغییر وسیله ارتباطی از زبان خارجی به زبان مادری را در موقعیت‌های مختلف صحیح نمی‌داند. در دیدگاه طبیعت‌گرایی، بهترین روش یادگیری زبان، «طبیعی‌ترین» آنهاست. بدین گونه که یادگیری زبان خارجی با فراگیری زبان اول کودک مساوی پنداشته شده است که زبان‌آموز فقط زبان مادری خود را مستقیماً از محیط دریافت می‌کند که بر تک‌زبان‌گرایی در فراگیری زبان خارجی تأکید شده است. دیدگاه بومی‌گرایی این گونه شکل گرفته است که کودکان «مدل زبانی» مطلوبی برای بزرگسالان هستند و زبان‌آموزان باید تا جای ممکن به الگوها و توانایی‌های زبانی گویشوران آن زبان نزدیک شوند. دیدگاه ایده‌آل‌گرایی بیان می‌کند که روش‌های نوین آموزش که جایگاه زبان اول را به چالش کشیده است رویکردی مبنی بر این دارند که روش‌های نوین‌تر مسیر رسیدن به موفقیت در یادگیری زبان خارجی هستند.

اما در سال‌های اخیر، محققان به برخی جنبه‌های مثبت زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان اشاره کرده‌اند (ادسترام^۱، ۲۰۰۶؛ کرلس^۲، ۲۰۰۸). توجه به زبان اول

1. Edstrom

2. Carless

زبان‌آموزان در دوران رواج «آموزش زبان به شیوه ارتباطی»^۱ به‌عنوان ابزارِ سودمند مطرح شد و معلمان ترغیب شدند هر جا که منطق حکم می‌کند از زبان اول استفاده کنند (ریچاردز و راجرز، ۲۰۰۱). باید اذعان نمود که دو نوع انشقاقی از این روش تدریس ارتباطی وجود دارد که در طول حداقل سه دهه بعد از ابداع روش ارتباطی موضوع پژوهش و بحث محققین بوده است. ریچاردز (۲۰۰۶) از آنها به‌عنوان «روش‌های فرآیند-محور»^۲ یاد می‌کند. در نوع اول، «آموزش محتوا-محور»^۳، تمرکز بر «محتوا» به‌عنوان نیروی محرک فعالیت‌های کلاسی است (مارت، ۲۰۱۸) و آموزش زبان به‌صورت نامحسوس صورت می‌پذیرد. محتوا در این روش به معنای اطلاعات یا مبحث درسی است و نه خود زبان. به بیان دیگر، توجه به جای یادگیری زبان خارجی بر «مبحث درسی» معطوف است؛ بنابراین، یادگیری زبان، هدف اصلی نیست بلکه این محتوای آموزشی هستند که اهمیت پیدا می‌کنند. زبان، ابزاری برای به دست آوردن اطلاعات است. در این روش، به نیازهای افراد توجه ویژه می‌شود و به تمام مهارت‌ها اهمیت داده می‌شود. با این تفصیل، بر اساس این روش می‌توان برخی دروس آموزشی مثل تاریخ و جغرافیا را از طریق زبان انگلیسی آموزش داد. در نوع دوم، «آموزش وظیفه-محور»^۴، تمرکز بر فرآیندهای ارتباطی بین فراگیران است و بهترین روش برای رسیدن به این هدف، طراحی «وظایف آموزشی» است؛ بنابراین، حامیان این روش عقیده دارند که قواعد و دیگر مهارت‌های کلامی، محصول جانبی وظایف آموزشی هستند که فراگیران در کلاس انجام می‌دهند (ریچاردز، ۲۰۰۶). این وظایف آموزشی ویژگی‌هایی دارند که در ذیل به مهم‌ترین آنها اشاره شده است (الیس و همکاران^۵، ۲۰۱۹):

- فراگیران، وظایف آموزشی را بر اساس دانش زبانی انجام می‌دهند؛

1. communicative language teaching
2. process-based methodologies
3. content-based instruction (CBI)
4. Mart
5. task-based instruction (TBI)
6. Ellis, Skehan, Li, Shintani, & Lambert

- انجام وظایف آموزشی لزوماً منجر به یادگیری زبان نمی‌شود؛
- وظایف آموزشی متمرکز بر انتقال مفاهیم و معنا است؛

راهبردهای کلامی و مهارت‌های ارتباطی تأثیر به‌سزایی در انتقال مفاهیم و معنا دارند و باید مورد توجه قرار گیرند.

قبل از اجرای وظایف آموزشی توسط فراگیران، مرحله فعالیت‌های «پیش-وظیفه»^۱ قرار دارد (ریچاردز، ۲۰۰۶). در این بخش، معلم نکات کلیدی مربوط به روش اجرای وظایف را توضیح می‌دهد و از مثال و تجارب شخصی فراگیران نیز کمک می‌گیرد؛ بنابراین، فهم درست وظایف آموزشی تأثیر به‌سزایی در صحیح انجام شدن وظایف دارد. در این بخش، معلم می‌تواند از زبان اول فراگیران استفاده کند تا مطمئن شود همه فراگیران هدف وظایف آموزشی را به‌درستی متوجه شده‌اند. اگرچه محدودیت‌هایی برای استفاده از زبان اول در روش‌های نوین آموزش زبان خارجی وضع شده است، ولی استفاده از زبان اول به‌کلی نادیده گرفته نشده است.

در همین راستا، آتکینسون^۲ (۱۹۸۷) استفاده مداوم از زبان اول را باعث کاهش یادگیری و بازدهی زبان‌آموز می‌داند. البته آتکینسون نیز مخالف حذف کامل زبان اول از آموزش زبان خارجی است. نظر او در این مورد این است که زبان‌آموز باید ۹۵٪ در معرض زبان خارجی باشد و تنها ۵٪ از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان استفاده شود؛ اما استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۹) در نظریه‌ای متفاوت با آنچه آتکینسون بر آن تأکید می‌کند، معتقد است که استفاده از زبان اول، شیوه‌ای طبیعی، سودمند، و فعالیت ارتباطی قوی است که زبان‌آموزان باید از آن استفاده کنند. او بر این باور است که برای برقراری ارتباط از طریق زبان خارجی، نه‌تنها اغلب افراد به دانش زبان دوم و استفاده از آن به‌طور جداگانه نیاز دارند، بلکه باید بتوانند بین زبان خارجی و زبان اول ارتباط و تعادل برقرار کنند. به عقیده استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۹)، استفاده درست از زبان اول، مهارتی زبانی است. او حتی پا را فراتر نهاده و

1. pre-task activities

2. Atkinson

از زبان اول به عنوان مهارت پنجم در کنار چهار مهارت اصلی یاد می‌کند. در همین باره، شوویرز^۱ (۱۹۹۹) در تحقیقی جامع به این نتیجه رسید که کمتر از ده درصد زبان‌آموزان به استفاده از زبان مادری در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی معتقدند. او نتیجه گرفت اگر معلمان رویکردی تک‌بعدی نسبت به استفاده از زبان انگلیسی را مورد توجه قرار دهند و زبان اول را نادیده بگیرند هویت زبان‌آموزان تهدید می‌شود.

برخی محققان بر این باورند که استفاده از زبان اول به صورت کنترل شده، مانند استفاده از لغات اقتباسی، می‌تواند نقش مثبتی در کلاس‌های آموزش زبان ایفا کند. هاوس^۲ (۲۰۰۱) از جمله محققانی است که به وسیله ترکیب شیوه‌های جدید، به شکل‌گیری روش «ترجمه نقش‌گرا»^۳ کمک شایانی کرد. در این روش، از زبان اول در فرآیند یادگیری زبان خارجی در بیرون از کلاس نیز کمک می‌گیرند. به عقیده کرن^۴ (۱۹۹۴)، زبان اول ابزاری برای ارتقای مهارت خواندن در کلاس‌های زبان خارجی است. او بیان کرد که زبان‌آموزان برای درک متن، اغلب از زبان اول استفاده می‌کنند. همچنین، ادسترام (۲۰۰۶) معتقد است که زبان‌آموزان هنگام یادگیری، از زبان اول به عنوان راهبردی تسهیل‌کننده استفاده می‌کنند. به همین دلیل، معلم نباید استفاده از زبان اول را در کلاس‌های زبان خارجی ممنوع کند.

یکی دیگر از تحقیقاتی که موافق استفاده از زبان اول در آموزش زبان انگلیسی است، تحقیق جانولین و همکارش^۵ (۲۰۰۴) است. این محققان معتقدند استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی موجب می‌شود تا زبان‌آموزان با شباهت‌های واژگان و قواعد انگلیسی با زبان اول آشنا شوند و یا به این موضوع فکر کنند که آیا اصلاً شباهتی بین آن دو وجود دارد؟ بالا بردن سطح آگاهی فراگیران از ماهیت ناهمگون دو زبان به آن‌ها کمک می‌کند تا در یادگیری زبان به شکل مقایسه‌ای فکر کنند؛ اما سؤال این است که چطور بین استفاده از زبان اول و زبان خارجی تعادل

1. Schweers

2. House

3. functional translation

4. Kern

5. Janulevičienė & Kavaliauskienė

برقرار کرد؟ پاسخ این سؤال با توجه به در نظر گرفتن چهار متغیر به دست می‌آید که عبارت‌اند از: تجربه قبلی فراگیر، میزان مهارت زبانی فراگیر، سطح کلاس و کیفیت درس مورد نظر.

کوک (۲۰۱۰) در حمایت از کاربرد زبان اول در آموزش زبان، بیان می‌کند امروزه معلمان زبان سعی دارند رویکردی تک‌زبانه در کلاس اجرا کنند و از اهمیت زبان اول در آموزش، آگاهی کافی ندارند. در کلاس زبان باید به زبان مادری اهمیت داده شود، چون فرهنگ زبان‌آموز بخشی از فراگیری زبان بوده و با نادیده گرفتن زبان مادری، فرهنگ زبان‌آموز نیز نادیده گرفته خواهد شد که سرانجام به عدم توجه به هویت زبان‌آموزان منجر می‌شود (انصارین و مرادی مقدم، ۲۰۱۶؛ مرادی مقدم، ۲۰۱۷).

همان‌گونه که از مطالب بالا نمایان است، حذف یا محدود کردن استفاده از زبان اول، لزوماً، تضمین‌کننده یادگیری بهتر نیست و گاهی ممکن است باعث بی‌توجهی به فرهنگ و هویت فردی زبان‌آموزان شود (ناجی، پیش‌قدم و غضنفری، ۲۰۱۵). زبان اول می‌تواند به عنوان ابزار آموزشی در جنبه‌های مختلف مثل یادگیری قواعد، نحو، واژگان چندبخشی و معنای نهفته واژگان مورد توجه قرار گیرد (مرادی مقدم، ۲۰۱۹). استفاده نادرست از زبان اول ممکن است اطلاعات ناکافی، گیج‌کننده و حتی نادرست را در اختیار زبان‌آموزان قرار دهد (جانولین و کاوالیوسکین، ۲۰۰۴).

۳. روش پژوهش

در این تحقیق، به بررسی و تحلیل داده‌های کیفی از طریق مشاهده و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها پرداخته شده است. تحلیل محتوا به منظور پی بردن به تم‌های مشترک مشاهده‌شده در نظرات معلمان زبان نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس انجام شده است. برای پی بردن به این موضوع که معلمان چگونه از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی استفاده می‌کنند (و استخراج تم‌های مشترک)، ۱۰ مؤسسه زبان به صورت تصادفی در شهر مشهد به منظور انجام تحقیق انتخاب شدند و ۶۰ کلاس مورد مشاهده قرار گرفت. این کلاس‌ها در ترم پاییز برگزار شدند و معلمان در سطوح مختلف تدریس می‌کردند. حدود ۵۰ درصد این معلمان (۳۰ مرد و ۳۰

زن) بالاتر از ۴۰ سال سن و سابقه آموزشی بالاتر از ۱۰ سال داشتند و مابقی بین ۲۵ تا ۴۰ سال داشتند و بین ۳ تا ۷ سال سابقه آموزش داشتند. در طی انجام این تحقیق، گفته‌های آنها در تمام کلاس‌ها ضبط شد تا بتوان بررسی دقیق‌تری داشته باشیم. همچنین، بعد از اتمام کلاس، از هر معلم مصاحبه‌ای به عمل آمد و از آنها خواسته شد تا تجارب و نظر شخصی خودشان را راجع به استفاده از زبان اول در کلاس بیان کند. این مصاحبه به صورت «باز» انجام شد و مصاحبه‌شونده می‌توانست در راستای سؤال مصاحبه هر مطلبی که تمایل داشت با ما به اشتراک بگذارد. از زبان‌آموزان که در سطوح مختلفی بودند بازخوردی راجع به استفاده از زبان اول گرفته نشد زیرا هدف این مقاله فقط بررسی نظر معلمان زبان انگلیسی است.

برای جمع‌آوری داده‌ها، هر کلاس (کلاس‌ها در سطوح ابتدایی، متوسط و پیشرفته بودند) به مدت یک ساعت و نیم مورد مشاهده قرار گرفت و گفته‌های معلمان ضبط شد. سپس، قسمت‌هایی که معلم از زبان اول استفاده می‌کرد بررسی و بر اساس «تم‌های معنایی مشترک»^۱ در زیرگروه‌های مختلف قرار گرفت. پس از کنار هم قرار دادن روش‌های به کار گرفته شده در کلاس، مشاهده شد که معلمان در هشت روش از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان استفاده می‌کنند. فراوانی هریک از این روش‌ها محاسبه شد و از طریق نرم‌افزار «SPSS» سطح معناداری فراوانی‌ها به دست آمد. همچنین، بعد از کلاس، از معلمان مصاحبه به عمل آمد و از آنها خواسته شد نظرات خود را راجع به استفاده از زبان اول در کلاس زبان انگلیسی بیان کنند که در این تحقیق، برخی از این نظرات نیز بیان شده است.

۴. یافته‌ها

۴.۱. بررسی توصیفی داده‌ها (مشاهدات کلاسی و تجارب معلمان)

پس از مشاهده روش تدریس معلمان زبان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، دریافتیم که معلمان به ترتیب فراوانی (فراوانی‌ها به تفکیک جنسیت در جدول ۲ نشان داده شده است) در موارد ذکر شده در جدول ۱ از زبان اول استفاده می‌کنند:

جدول ۱. روش استفاده از زبان اول در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی

الگوهای مشاهده شده	مثال	
۱ توضیح قواعد زبان	معادل انگلیسی ماضی نقلی، «present perfect» است.	
۲ تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها	«dream on» یعنی «به همین خیال باش».	
۳ آموزش واژگان	«shovel» در فارسی یعنی «بیل».	
۴ درک مطلب	پاراگراف دوم متن به «global warming» اشاره می‌کند.	
۵ برقراری نظم در کلاس	لطفاً همه باهم صحبت نکنید!	
۶ شفاف‌سازی شاخص‌های فرهنگی	«رک‌گویی» یکی از مشخصه‌های فرهنگی انگلیسی‌زبانان است.	
۷ مقایسه ساختار زبان خارجی با زبان مادری	در زبان فارسی، بیشتر اوقات «فعل» در آخر جمله قرار می‌گیرد.	
۸ توضیح کاربرد جمله‌ها و واژگان	«hi» در جمله‌های غیررسمی و دوستانه استفاده می‌شود.	

بسیاری از معلمان، به نقش تسهیل‌کننده زبان اول در آموزش قواعد زبان اشاره کرده‌اند. میزان استفاده از زبان اول به توانایی زبان‌آموز و سطح دانش او بستگی دارد. برخی معلمان، زبان اول را به عنوان تضمینی برای فهم زبان‌آموز قلمداد کرده‌اند. اگرچه شایان یادآوری است که نباید از زبان اول به عنوان اصلی‌ترین ابزار انتقال مفاهیم آموزشی استفاده کرد، اما نقش تسهیل‌کننده‌ای در تدریس برخی از قواعد دستوری دارد به خصوص قواعدی همچون ماضی بعید استمراری که ممکن است

درک مفهوم آن برای زبان‌آموز دشوار باشد. عموماً به‌کارگیری زبان اول در تدریس این مطالب به فهم زبان‌آموزان کمک می‌کند.

در تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها، استفاده از زبان اول می‌تواند گاهی گمراه‌کننده باشد. به‌بیان‌دیگر، ترجمه تحت‌اللفظی نمی‌تواند روش مناسبی برای تدریس اصطلاحات باشد، زیرا اکثراً برابری بین ترجمه تحت‌اللفظی لغات به زبان مادری و معنای اصطلاح در زبان مقصد وجود ندارد. به‌طور مثال، «keep your finger crossed» به معنی «امید دادن است» است حال‌آنکه ترجمه تحت‌اللفظی این عبارت، کمکی به درک معنی آن نمی‌کند. لذا اقتباس که خود جزئی از فرآیند ترجمه است، روش بهتری برای ترجمه اصطلاح است. مثلاً در زبان فارسی می‌گوییم «او آزارش به مورچه هم نمی‌رسد» اما معادل آن در انگلیسی «he wouldn't hurt a fly» است که در اینجا کلمه «مورچه» در فارسی، معادل «مگس» در اصطلاح انگلیسی آمده است؛ بنابراین، استفاده از ترجمه فارسی و زبان اول در تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها باید به‌گونه‌ای انجام شود که خللی در معنا ایجاد نکند.

ویژگی‌های فرهنگی نیز از دیگر مواردی هستند که نیاز به شفاف‌سازی بیشتری دارند تا تأثیرگذاری خود را حفظ کنند و از فهم نادرست جلوگیری شود. به عقیده نظری و نظری (۱۳۹۰، ص. ۹۵)، «افراد در ارتباطات بین فرهنگی نه با فرهنگ مقصد، بلکه با فرهنگ سومی، برآمده از کنش‌ها و واکنش‌ها میان فرهنگ خودی و فرهنگ بیگانه، روبه‌رویند که توان درک و اداره آن افزون بر شناخت فرهنگ مقصد، نیازمند مهارت‌های فراتری است».

در تدریس واژگان نیز معلمان رغبت زیادی به استفاده از زبان اول نشان دادند. به‌عنوان مثال، برخی کلمات را نمی‌توان با استفاده از زبان مقصد توضیح داد، مخصوصاً زمانی که زبان‌آموز دانش بالایی از زبان مقصد نداشته باشد. در این روش نیز باید به معنای ظاهری و نهفته کلمه‌ها دقت شود. به‌عنوان مثال، برخی کلمه‌ها مثل «green» دارای معانی مختلفی هستند. به‌عنوان صفتی برای افراد، «green» به معنای «بی‌تجربه» ترجمه می‌شود «he is a green teacher»، ولی در رنگ‌شناسی به معنای

«سبز» است. توجّه به این ویژگی‌ها در استفاده از زبان اوّل ضروری است. در برخی کلاس‌ها دیده می‌شود که زبان‌آموزان این اجازه را دارند تا برای یافتن معنی واژگان از فرهنگ لغت‌های دوزبانه استفاده کنند. در همین باره، ویدوسون^۱ (۲۰۰۳، ص. ۱۵۰) از زبان اوّل به عنوان «تعاملی درونی» یاد کرده است که از طریق آن فرد در ذهن خود ترجمه واژگان را مرور می‌کند. البته محققان دیگر نیز به نقش مؤثر زبان اوّل در فهم معانی واژگان اشاره کرده‌اند: «کلمه‌ها و عبارات زبان خارجی را به زبان مادری ترجمه می‌کنیم چون‌که این روش راحت‌ترین و کارآمدترین وسیله برای فهم معنی واژگان و عبارت‌ها است» (سویت^۲، ۱۹۶۴، ص. ۲۰۱).

گاهی برخی کلمه‌ها ریشه‌های مشابه دارند و معلم برای ایجاد ارتباط با زبان مادری از ترجمه استفاده می‌کند تا یادگیری معنادار شود. این نظریه برقرار است که هرگاه تشابه ساختاری بین دو زبان بیشتر باشد زبان‌آموز راحت‌تر زبان خارجی را فرا می‌گیرد (برگ^۳، ۲۰۱۸). «فرایند وام‌گیری واژگانی یکی از راه‌های گسترش و غنا یافتن زبان‌ها و گویش‌هاست. این فرایند به‌طور معمول در روابط میان زبان‌های معیار مورد بررسی قرار می‌گیرد» (گلکار، احمدی و رضایی، ۱۳۹۰، ص. ۶۸).

همچنین، زبان اوّل می‌تواند در توضیح کاربرد جمله‌ها و واژگان نیز مفید باشد. گاهی برخی از زبان‌آموزان در درک مطالب مربوط به متن‌های کتاب دچار مشکل می‌شوند که بستر استفاده از زبان اوّل را برای معلمان فراهم می‌آورد. معلمان می‌توانند با استفاده از زبان اوّل فراگیران، قسمت‌های اصلی و مبهم را توضیح دهند و از پیچیدگی جمله‌ها و ساختار متن بکاهند و عبارات و جمله‌ها را شفاف سازند تا از این طریق به فهم بهتر جمله کمک کنند. در نتیجه، زبان‌آموز، یادگیری عمیق‌تری خواهد داشت. «از وظایف مدرّس است که هنگام آموزش واژگان، تنها به ارائه معادل یک‌به‌یک آنها به یک زبان دیگر اکتفا نکند، بلکه آنها را در یک بستر معنایی گنجانده

1. Widdowson

2. Sweet

3. Berg

و بدین ترتیب به تشریح چگونگی کاربرد واژگان جدید در فرهنگ مقصد پردازد» (نظری و نظری، ۱۳۹۰، ص. ۹۵).

در ادامه این بخش، به ذکر چند نمونه از تجارب شخصی معلمان زبان نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس زبان انگلیسی پرداخته شده است. این مطالب می‌تواند تصویر روشن‌تری از نحوه استفاده معلمان از زبان اول را در اختیار محققان قرار دهد و همچنین کمک زیادی به معلمان کم‌تجربه می‌کند تا بتوانند موضع‌گیری بهتری نسبت به استفاده از زبان اول داشته باشند. مصاحبه‌ها بر اساس موضوع مشترک به سه دسته «موافق استفاده از زبان اول»، «مخالف استفاده از زبان اول» و «دیدگاه نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اول» تقسیم‌بندی شدند که در ادامه به ذکر چند نمونه از هر گروه پرداخته‌ایم.

الف - موافق استفاده از زبان اول

مورد اول

من معتقدم که قاعده مشخصی در رابطه با امکان یا عدم امکان استفاده از زبان اول، یا مشترک، در کلاس وجود ندارد. واقفم که فلسفه من در مقام فراگیر زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، بر تجربه شخصی و نیز این باور نظری استوار است که زبان، ابزاری برای خلق و بیان هویت‌مان است و نه چیزی که فی‌نفسه باید مورد مطالعه قرار بگیرد. لذا، پاسخ من به این چالش که آیا استفاده از زبان اول مجاز است، مثبت است. زمانی که واژه جدیدی را معرفی می‌کنم که معنی آن را می‌توان با استفاده از نقاشی، صدا، پانتومیم و ... بیان کرد، صرفاً از زبان مقصد استفاده می‌کنم. باوجود این، زمانی که هدف، انتقال مفاهیم انتزاعی است، استفاده از زبان اول را مجاز می‌دانم. در کل، بر این باورم که روش ارائه اطلاعات باید قابل‌درک باشد. معلمی داشتم که در کلاس یا اتاقش بر عدم استفاده از زبان اول اصرار داشت. چندین بار سؤال‌هایی پرسیدم که از فهم پاسخ آنها عاجز بودم. هر بار که به اتاقش مراجعه می‌کردم، به ناچار یک زبان‌آموز زرنگ را با خود می‌برد که بتواند توضیحات او را بعد

از ترک اتاق معلم برایم ترجمه کند. باوجوداین، در کلاس‌هایم، روزهای پس از آزمون، مطالب جدیدی تدریس می‌کنم و بیشتر در چنین روزهایی است که تکلم به زبان اول را تحمل می‌کنم. معتقدم که این امر زبان‌آموزان را قادر می‌سازد تا با بهره‌گیری از آموخته‌های پیشین، مطالب جدید را بیاموزند که خود وجه مهمی از آموزش انتقادی^۱ است. معتقدم که هرچه مفاهیم در سطوح پیشرفته، انتزاعی‌تر باشند، بهره‌گیری از آموخته‌های پیشین مهم‌تر است. زمانی که دانشجوی سال سوم زبان انگلیسی بودم، به سبب تسلط محدودم، در خواندن و درک متون ادبی با مشکلاتی مواجه بودم. یکی از استادانم توصیه کردند که ترجمه آن متون را مطالعه کنم که از رهگذر آن بتوانم هوشمندانه درباره آن آثار به زبان مقصد صحبت کنم. بار سنگینی بود که از روی شانه‌هایم برداشته شد؛ دیری نگذشت که توانایی صحبت کردن به زبان انگلیسی را فراگرفتم. آیا استفاده از زبان اول به زبان‌آموزی من لطمه زد؟ چنین فکر نمی‌کنم. من با کسب نمره‌های بالا فارغ‌التحصیل شدم و هم‌اکنون در همان دانشگاه به تدریس در کلاس‌های زبان انگلیسی عمومی مشغول هستم و هم‌زمان در حال اتمام دوره کارشناسی ارشدم. درک می‌کنم که چرا دانشجویان غالباً و بیش‌ازاندازه به دامن امن زبان اول پناه می‌برند، اما من معتقد نیستم که باید آنها را از چنین امتیازی [استفاده از زبان اول] محروم کنیم. به باور من، استفاده از زبان اول در مورد زبان‌آموزان سطح پیشرفته ممکن است ضروری نباشد، اما در مورد زبان‌آموزان سطح مقدماتی تقریباً اجتناب‌ناپذیر است، حداقل اگر آنها بزرگسال باشند.

مورد دوم

نمی‌شود که تنها با به‌کارگیری زبان انگلیسی در کلاس سر کرد. زبان‌آموزانم از سر ناامیدی یا از کلاس من متنفر می‌شدند یا آن را حذف می‌کردند و با معلمی دیگر برمی‌داشتند؛ من زبان فارسی را عاقلانه به کار می‌گرفتم. مشخصاً، زمانی که درباره مباحث انتزاعی دستوری صحبت می‌کردم یا داستان‌هایی را درباره تجربیات شخصی - ام‌هنگامی که در اسپانیا زندگی می‌کردم با زبان‌آموزان سهیم می‌شدم. متوجه شدم

1. critical pedagogy

زمانی که از زبان فارسی نیز استفاده می‌کنم انگیزه آنها برای کلاس آمدن بسیار متفاوت بود. به باور من، بهترین رویکرد به استفاده از زبان اول آن چیزی است که بهترین نتیجه را در کلاس هر معلم داشته باشد، یعنی کارآمدتر و مؤثرتر باشد.

مورد سوم

از پژوهش‌های پیشین فهمیده‌ایم که زبان‌آموزان باسواد و مسن‌تر قادرند که از مهارت‌های شناختی در زبان اولشان بهره بگیرند و آن مهارت‌ها را به زبان دوم منتقل کنند و موارد متعددی را دیده‌ام که استفاده از زبان اول در انتقال این مهارت‌ها مؤثر بوده‌اند. در مواردی که کل کلاس معرف گروه زبانی واحدی هستند، به‌شدت معتقدم که استفاده از زبان اول برای تقویت یادگیری زبان دوم مناسب است. البته، نه در مواردی که استفاده از زبان اول راه نجاتی برای معلمانی باشد که خود را برای کلاس آماده نکرده‌اند و یا ضعف در برقراری ارتباط از طریق زبان دوم دارند. به‌عنوان فردی که در رشته آموزش زبان انگلیسی درس خوانده‌ام، می‌توانم مزیت استفاده از هر دو زبان را بینم. مضافاً اینکه من از هر دو زبان در کلاس‌هایم در زمان مناسب استفاده کرده‌ام و زبان‌آموزان از این شیوه بهره برده‌اند.

ب- مخالف استفاده از زبان اول

مورد اول

متأسفم اما من خیلی تاب شنیدن این ادعاها را ندارم که کمی استفاده از زبان اول برای فراگیران خوب است، چراکه موجب آرامش آنها می‌شود. فکر می‌کنم که این کار از تعهد شاگردانم کم خواهد کرد. گرچه کاملاً موافقم که هیچ معلمی نباید استرس بیشتری را به فرایند یادگیری بیفزاید، بااین‌وجود، به اعتقاد من تکلم به زبانی جز زبان مقصد به هر دلیلی مضحک است. حقیقت این است که شما برای تهیه املت، باید چندین تخم‌مرغ را بشکنید، پس مجبورید که برای آموختن یک زبان بیگانه، لحظاتی را با دله‌ره سپری کنید. زندگی مملو از اضطراب و سختی است و نیز لذت و هیجان. متوجه نمی‌شوم که چرا برخی بر این باورند که باید از اضطراب در

همه لحظات گریخت. اضطراب یک حقیقت زندگی و بی‌شک، جزئی از فرآیند زبان-آموزی است و فراگیران باید به آن خو بگیرند. شما نمی‌توانید یک زبان را با صحبت کردن و گوش دادن به یک زبان دیگر بیاموزید. هیچ‌کس زبان را چنین فرانگرفته است و هیچ‌کس چنین زبان را فرا نخواهد گرفت. پس معتقدم معلمانی که با زبان‌آموزان به زبان مادری سخن می‌گویند تا آنها احساس بهتری نسبت به زبان دوم داشته باشند به بیراهه می‌روند. همچنین معتقدم که این روش نوعی تخریب است. یک معلم باتجربه، برای اینکه زبان‌آموزان احساس راحتی کنند از زبان دوم استفاده می‌کند و صرفاً فرض نمی‌کند که تنها راه کاهش اضطراب استفاده از زبان اول است. این مسأله به نحوی برای من یادآور تزریق آمپول به بچه‌ها برای حفاظت آنها از بیماری است. بچه‌های کوچک خیلی گریه می‌کنند و شما می‌دانید که تصمیم شما برای تزریق آمپول به درد منتهی شده است، اما به‌عنوان پدر یا مادر معتقدید که این درد موقتی است و ارزشش را دارد. من همین نظر را درباره یادگیری زبان دوم دارم. البته دردناک است که در آغاز، شما [آن زبان را] نمی‌فهمید و احساس عجز و حماقت می‌کنید. این درد همیشگی نیست، البته تا زمانی که هیچ معلم خیرخواهی با استفاده از زبان مادری این درد را تداوم نبخشد. هر قدر که زبان‌آموز بیشتر از زبان اول به جای زبان دوم استفاده کند، بیشتر در برزخ ناتوانی ارتباط به زبان دوم می‌ماند. به نفع زبان‌آموزان نیست که به آنها ضمنی بگوییم که تکلم به زبان اول تنها روشی است که با آن احساس راحتی می‌کنند.

مورد دوم

من تصور می‌کنم شاید در اینجا تفاوت دیدگاه میان معلمان «EFL» و «ESL» وجود دارد. معلمان «ESL» به احتمال زیاد مایلند که کمی از زبان اول استفاده کنند زیرا زبان اول، جهش فرهنگی که زبان‌آموزان «EFL» دچارش می‌شوند را تلطیف و روان می‌کند. علاوه بر این، این دانشجویان خارج از کلاس در معرض زبان انگلیسی قرار دارند. دانشجویان «EFL» اغلب در معرض زبان انگلیسی خارج از کلاس قرار ندارند؛ نه گفتگوی خیابانی، نه تلویزیون، نه روزنامه و مجله. این مسأله، اهمیت به‌سزایی به

زمان مواجهه با زبان انگلیسی در کلاس می‌دهد. شما نمی‌توانید بخش خیلی زیادی از زمان ارزشمند تدریس را به استفاده از زبان اول اختصاص دهید. همچنین ضرورت دارد که شما با دستورالعمل‌هایی به زبان انگلیسی نشان دهید که انگلیسی‌زبانی واقعی است و نه موضوع درسی که باید آن را حفظ کرد. من نمی‌توانم بپذیرم که برای عبور کلاس از یک چالش آموزشی، استفاده از زبان فارسی می‌تواند تنها راه چاره باشد. اینجا در مؤسسه ما، زبان‌آموزانی داریم که در کلاس‌های معلمان سخت‌گیر نسبت به استفاده از زبان اول بوده‌اند و نیز برخی دیگر که معلمان آنها در کلاس از زبان فارسی برای تدریس و توضیح مطالب استفاده کرده‌اند. تفاوت کاملاً آشکار است. زبان‌آموزانی که بیشتر در کلاس‌های تک‌زبان انگلیسی بوده‌اند، معمولاً به کلاس‌های سطح پیشرفته راه می‌یابند و آنهایی که بیشتر در کلاس‌های دوزبان فارسی-انگلیسی بوده‌اند معمولاً در سطوح متوسط و پایین‌تر از متوسط مانده‌اند. تجربه نشان می‌دهد استفاده از زبان اول زبان‌بار است.

مورد سوم

من موافقم که آگاهی فراگیران مبتدی از آنچه در کلاس می‌گذرد و چرایی آنچه قرار است انجام دهند ضروری است، اما کاملاً مخالفت می‌کنم با اینکه استفاده از زبان اول تنها راه تحقق این امر است؛ بنابراین، با استفاده از زبان اول در کلاس زبان مخالفت می‌کنم. من معتقدم و به چشم دیده‌ام که یک معلم زبان دوم خبره و مدبر می‌تواند آنچه را که فراگیران جدید ملزم به انجام آن در کلاس هستند، بدون استفاده از زبان اول هدایت کند. به نظر من رهایی از سلطه استفاده از زبان اول برای معلمان ضروری است، درست به همان اندازه که مایلیم زبان‌آموزان این قدرت و اعتماد به نفس را داشته باشند که هر چیزی را با زبان دوم بیازمایند. اگر اعتقاد یک معلم این است که آرامش و قدرت، تنها از طریق استفاده از زبان اول حاصل می‌شود، بنابراین این نگرش بی‌شک به زبان‌آموزان انتقال خواهد یافت. از این‌رو، این درست نیست که زبان‌آموزان تنها از طریق استفاده از زبان اول احساس آرامش و ثبات می‌کنند؛ با راهکارها و جو آموزشی مناسب، مبتدیان نیز می‌توانند حس خوبی نسبت به

زبان دوم از همان روز اول داشته باشند. البته داشتن حس خوب نسبت به زبان دوم برای معلمان نیز ضروری است، لذا لازم است که به آنها در رهایی از زبان اول یاری رساند و فهرستی از راهکارها را در اختیارشان قرار داد که در عملکرد مؤثر آنها در تدریس زبان دوم به مبتدیان و همه زبان‌آموزان دیگر مفید باشد. به اعتقاد من، شاید این معلمان هستند که ناخودآگاه این فکر را در زبان‌آموزان تزریق می‌کنند که تنها راه برای حس آرامش و راحتی، استفاده از زبان اول است. این صرفاً درست نیست، اما اگر معلم به این امر اعتقاد داشته باشد یا صرفاً نداند که چگونه حس قدرت را در زبان‌آموزان برانگیزد، اینجاست که آنها در استفاده از زبان دوم احساس قدرت نخواهند کرد و چه‌بسا برای همیشه در باتلاق زبان اول گرفتار بمانند.

مورد چهارم

در این مؤسسه به شما برای تدریس زبان انگلیسی، و نه زبان فارسی، پول پرداخت می‌شود. حس من این است که بیشتر زبان‌آموزان در ابتدا احساس می‌کنند که زبان انگلیسی صرفاً ترجمه زبان اول آنهاست. خودم هم ابتدا چنین احساسی داشتم. در حقیقت، احساس می‌کردم که زبان انگلیسی چیزی است که معلمان برای مفلوک ساختن زندگی من ساخته‌اند تا زمانی که به انگلیس رفتم و فهمیدم که مردم آن زبان را واقعاً صحبت می‌کنند و با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. متأسفانه، هیچ زبانی ترجمه مستقیم زبان دیگری نیست و اگر شما مایلید زبان مقصد را حس کنید، باید آن را به همان زبان مقصد بیاموزید. باید در زبان مقصد غوطه‌ور شد، منظورم «immersion» است. این امر از طریق استفاده از زبان مقصد به‌عنوان یک وسیله ارتباطی، و نه هدفی آموزشی، امکان‌پذیر است. از آنجایی که هیچ زبانی ترجمه مستقیم زبان دیگری نیست، خلق مفاهیم با غوطه‌وری کامل تسریع می‌شود. مضافاً اینکه اگر فردی مشخصاً راهکارهای ارتباطی را به کار گیرد، همان «communication strategies»، و واقف به عناصر فرازبانی باشد و یا بتواند واژگان را به طریقی حدس بزند و از متن کمک بگیرد، دیگر نیازی به زبان اول نیست. برای تحقق سیاست غوطه‌وری کامل، همه آنچه را که یک فرد نیاز دارد، یک تکه گچ است؛ با آن

یادداشتی بر روی تخته بنویسید: بیرون از کلاس هر زبانی که دوست دارید را می-توانید صحبت کنید؛ داخل کلاس تنها انگلیسی مجاز است.

پ- دیدگاه نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اوّل

مورد اوّل

من در مشهد و در مقطع راهنمایی، انگلیسی تدریس می‌کنم. دانش‌آموزانم، بزرگسالان در سطح مقدماتی هستند و من با چالش استفاده از زبان اوّل از ابتدای تدریسم روبه‌رو بوده و هستم. ترم گذشته، زبان‌آموزان، معلم دیگری داشتند که منحصراً انگلیسی صحبت می‌کرد و هیچ واژه‌ای را به فارسی ترجمه نمی‌کرد. وقتی من معلم آنها شدم، از من خواستند که در صورت امکان حداقل نکات دستوری یا واژگان را به جای انگلیسی به فارسی توضیح دهم، موضوعی که نسبت به انجام آن شک و تردید داشتم. آنها جز در برخی از کارکردهای بسیار مقدماتی مانند ذکر نام و نام خانوادگی، سن، ملیت و اطلاعاتی مشابه، قادر به تکلم به زبان انگلیسی نبودند و اینکه در طول یک ترم تنها چهار ساعت در هفته کلاس انگلیسی داشتند. ازاین‌رو، به دنبال راه بهتری بودم. به عنوان مثال، اگر درس مربوط به پرسش و پاسخ درباره اتفاقاتی در گذشته بود، معمولاً مکالمه یا متنی که بر آن موضوع متمرکز بود می-خواندیم، زبان‌آموزان همیشه معنی واژگان جدید را از من می‌پرسیدند که معمولاً خیلی زیاد بودند. تلاش می‌کردم تا با استفاده از مثال، اشارات بدنی، امکانات بصری و ...، معنی واژگان را توضیح دهم. آنجایی که مربوط به ساختارهای دستوری می‌شد، ابتدا موضوع را به انگلیسی توضیح می‌دادم و سپس با استفاده از تصویر و یا ارائه پاورپوینت، همان موضوع را بیشتر شرح می‌دادم. من احساس می‌کنم زبان‌آموزان اعتماد به نفس بیشتری دارند وقتی که همه چیز را می‌فهمند. ولی نمی‌دانم که آیا استفاده از زبان اوّل بهترین روش برای فهم بهتر است یا نه. گاهی زبان‌آموزان به من طوری نگاه می‌کنند گویی که یک موجود بیگانه‌ام! باید تحقیقات بیشتری در زمینه استفاده از زبان مادری در کلاس زبان انجام شود تا قضیه روشن شود.

مورد دوم

جواب قطعی وجود ندارد. تصمیم ما مبنی بر استفاده یا عدم استفاده از زبان اول متکی بر پرسش‌های زیر است:

- زبان اول فراگیر چیست؟
- سن فراگیر چقدر است؟
- آیا ما به فراگیران مبتدی یا پیشرفته آموزش می‌دهیم؟
- نسبت دانشجویان به زمان تدریس در هر کلاس چقدر است؟
- فراگیر تا چه مدتی می‌خواهد زمان دوم را بیاموزد؟
- اهداف فراگیری او چیست؟
- آیا کلاس، تک‌زبانه یا چندزبانه است؟
- سیاست آموزشی مؤسسه چیست؟
- سابقه تحصیلی فراگیر چگونه است؟
- تدریس زبان دوم در چه نوع بافت اجتماعی اتفاق می‌افتد؟

یقین دارم که هرکدام از ما می‌توانیم پرسش‌های دیگری را به این فهرست اضافه کنیم. اینکه آیا می‌توان از زبان اول استفاده کرد یا نه موضوع پیچیده‌ای است؛ اما در مقام فردی که روزمره تدریس می‌کنم، آنچه را که محتاج آن نیستم کمال‌گرایی در آموزش زبان است. مسأله تقریباً پیچیده‌ای است.

به‌طور خلاصه، مصاحبه‌ها نشان دادند که استفاده از زبان اول در کلاس، مخالفان و موافقانی دارد. موافقان استفاده از زبان اول بر این عقیده‌اند که می‌توان در ایجاد انگیزه، توضیح مفاهیم انتزاعی، برقراری ارتباط بهتر با زبان‌آموزان و یا توضیح موارد انضباطی از زبان اول استفاده کرد. مخالفان استفاده از زبان اول بر این باورند که استفاده از زبان اول توجیه علمی ندارد و در فرآیند یادگیری زبان وقفه ایجاد می‌کند. این افراد بهترین راه یادگیری زبان را مواجه شدن با زبان دوم و درگیر شدن با زبان دوم می‌دانند. در این میان، برخی نیز اشاره کردند که دیدگاهی نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس دارند. به‌هرحال، استفاده آگاهانه از زبان اول می‌تواند

تأثیر مثبتی در فرآیند یادگیری داشته باشد. مشاهدات نشان داد که شرکت‌کنندگان این تحقیق در موارد گوناگون از زبان اول بهره می‌برند. در ادامه به بررسی آماری این مشاهدات پرداخته‌ایم.

۴.۲. بررسی آماری داده‌ها

تحلیل آماری «مجذور کای» (کی دو) معنادار بودن تفاوت‌ها را در معلمان زن و مرد نشان می‌دهد:

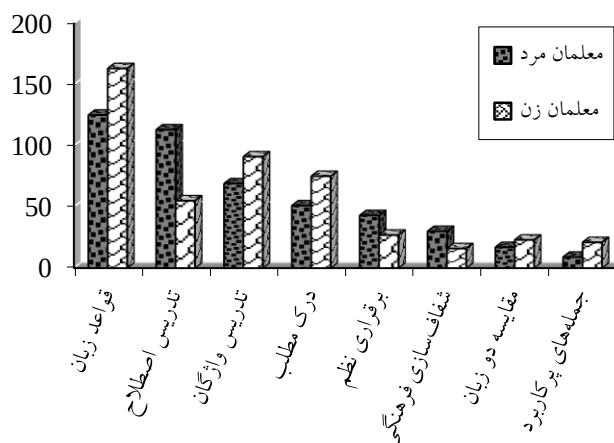
جدول ۲. تحلیل آماری مجذور کای در بررسی فراوانی کاربردهای زبان اول در معلمان زن و مرد

Chi-square	Sig.	فراوانی مورد انتظار	فراوانی در معلمان زن	فراوانی در معلمان مرد	نحوه استفاده از زبان اول در کلاس
۵/۰۱۴	۰/۰۲۵	۱۴۴	۱۶۳	۱۲۵	توضیح قواعد زبان
۲۰/۰۲۴	۰/۰۰۰	۸۴	۵۵	۱۱۳	تدریس اصطلاح و ضرب‌المثل‌ها
۳/۰۲۵	۰/۰۸۲	۸۰	۹۱	۶۹	تدریس واژگان
۴/۵۷۱	۰/۰۳۳	۶۳	۷۵	۵۱	درک مطلب
۳/۶۵۷	۰/۰۵۶	۳۵	۲۷	۴۳	برقراری نظم در کلاس
۴/۲۶۱	۰/۰۳۹	۲۳	۱۶	۳۰	شفاف‌سازی ویژگی‌های فرهنگی
۰/۹۰۰	۰/۳۴۳	۲۰	۲۳	۱۷	مقایسه زبان خارجی با زبان مادری
۴/۸۰۰	۰/۰۲۸	۱۵	۲۱	۹	توضیح کاربرد جمله‌ها و واژگان

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، به جز در روش‌های «تدریس واژگان»، «برقراری نظم در کلاس» و «مقایسه با زبان مادری»، تفاوت معناداری بین بقیه روش‌های به‌کارگیری زبان اول بین معلمان زن و مرد دیده می‌شود. فراسوی مسائل آموزشی، استفاده از زبان اول می‌تواند به ایجاد نظم در کلاس کمک کند. به عقیده برخی معلمان، تأثیر استفاده از زبان اول در برقراری نظم در کلاس بیشتر از به‌کارگیری زبان خارجی به همین منظور است.

همچنین، جدول ۲ نشان می‌دهد که در بین معلمان، استفاده از زبان اول به‌عنوان «توضیح قواعد زبان» بیشترین فراوانی و برای «توضیح جمله‌های پرکاربرد» کمترین

فراوانی را دارد. در شکل ۳، فراوانی هر یک از روش‌های استفاده از زبان اول توسط معلمان در کلاس‌های زبان انگلیسی نیز نشان داده شده است:



شکل ۳. توزیع فراوانی روش‌های استفاده از زبان اول بین معلمان در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی

در شکل ۳ دیده می‌شود که معلمان زن تمایل بیشتری به استفاده از زبان اول در تدریس قواعد زبان، تدریس واژگان، درک مطلب، مقایسه دو زبان و توضیح جمله‌های پرکاربرد دارند. معلمان مرد در تدریس اصطلاح، برقراری نظم، شفاف‌سازی فرهنگی از زبان اول بیشتر استفاده کردند.

یافته‌ها نشان داد که معلمان ایرانی به طریق گوناگون از زبان اول در کلاس‌های زبان انگلیسی استفاده می‌کنند. بیشترین فراوانی در مورد توضیح قواعد زبان است. شایان یادآوری است که هدف نهایی آموزش زبان انگلیسی، توانایی برقراری ارتباط با گویشوران این زبان است به نحوی که مشکلی در راه انتقال مفاهیم نباشد. پس زبان اول به چه کار می‌آید وقتی هدف، تعامل با گویشوران غیر ایرانی است که زبان اول متفاوتی دارند؟ بر اساس نظریات روش «آموزش وظیفه-محور»، آموزش راهبردهای آموزشی نقش مهمی در برقراری ارتباط کلامی با دیگران دارد. زبان‌آموزان می‌توانند از ساختارهای مشابه و کلمات مشترک در زبان اول و زبان مقصد بهره ببرند.

همچنین، در «آموزش وظیفه-محور»، معلم باید زبان‌آموزان را برای انجام وظیفه‌های آموزشی آماده کند و ابهامات را برطرف کند. زبان اول می‌تواند کمک شایانی در این زمینه داشته باشد. قانون مشخصی برای اینکه دقیقاً به چه میزان باید از زبان اول در کلاس زبان استفاده کرد در دست نیست. ولی معیارهای مهمی وجود دارند که به معلم کمک می‌کند تعیین کند به چه میزان می‌توان از زبان اول استفاده کرد. این معیارها که از مصاحبه‌های این تحقیق استخراج شد عبارت‌اند از سطح علمی و مهارت کلامی معلم، سیاست‌های آموزشی مؤسسه، سطح علمی زبان‌آموزان و نوع فعالیت کلاسی. باوجوداین، باید این نکته را بیان کرد که استفاده از زبان اول نباید بیشتر از پنج درصد از زمان آموزشی در هر جلسه را به خود اختصاص دهد (استفاده از زبان اول باید به‌صورت آگاهانه و فقط در مواقع لزوم صورت پذیرد).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق نشان داد که استفاده از زبان اول در کلاس، مخالفان و موافقانی دارد. موافقان استفاده از زبان اول بر این عقیده‌اند که می‌توان در ایجاد انگیزه، توضیح مفاهیم انتزاعی، برقراری ارتباط بهتر با زبان‌آموزان و یا توضیح موارد انضباطی از زبان اول استفاده کرد. مخالفان استفاده از زبان اول بر این باورند که استفاده از زبان اول توجیه علمی ندارد و در فرآیند یادگیری زبان وقفه ایجاد می‌کند. این افراد بهترین راه یادگیری زبان را مواجه شدن با زبان دوم و درگیر شدن با زبان دوم می‌دانند. در این میان، برخی نیز اشاره کردند که دیدگاهی نامعلوم نسبت به استفاده از زبان اول در کلاس دارند. در کل، یافته‌های این تحقیق نقش مثبت زبان اول در آموزش زبان خارجی را تأیید می‌کند و پی بردیم که چطور زبان اول می‌تواند از نظر آموزشی در کلاس‌های زبان خارجی تأثیرگذار باشد. همان‌طور که دیدیم، زبان اول کاربردهای آموزشی متفاوتی در کلاس‌های زبان انگلیسی دارد که به برخی از آنها از جمله توضیح قواعد زبان و کاربردهای واژگان، تدریس اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها و شفاف‌سازی شاخص‌های فرهنگی در این تحقیق اشاره شده است (زولفیکار، ۲۰۱۹؛ شین، دیکسون و کوی، ۲۰۱۹). معلمان زن از زبان اول بیشتر در توضیح

قواعد زبان، تدریس واژگان، درک مطلب، مقایسه دو زبان و توضیح جمله‌های پرکاربرد استفاده کردند درحالی‌که معلمان مرد از زبان اول بیشتر برای توضیح اصطلاحات و ضرب‌المثل‌ها، برقراری نظم و شفاف‌سازی فرهنگی استفاده کرده‌اند. تجاربی که معلمان با ما به اشتراک گذاشتند نیز به فهم درست استفاده از زبان اول در کلاس زبان خارجی کمک شایانی می‌کند. استفاده از زبان اول، وابسته به معیارهایی از قبیل سطح علمی و مهارت کلامی معلم، سیاست‌های آموزشی مؤسسه، سطح علمی زبان‌آموزان و نوع فعالیت کلاسی است.

در راستای تحقیق بروکس لویز^۱ (۲۰۰۹)، باید خاطرنشان کرد که استفاده از زبان اول به‌عنوان ابزاری برای بهبود آموزش زبان انگلیسی نباید به روشی ثابت و تمام‌وقت تبدیل شود. لازم است معلمان نسبت به استفاده از زبان اول آگاهی لازم را کسب کنند و فقط در هنگام ضرورت، برای افزایش یادگیری و به‌منظور جلوگیری از ابهام از زبان اول استفاده کنند و زبان اول تبدیل به ابزاری مکمل در آموزش زبان خارجی در نظر گرفته شود. این تحقیق به‌منزله نقطه آغازی برای پژوهش‌های آینده است که می‌تواند کاستی‌های این تحقیق را بر طرف ساخته و به اعتبار یافته‌های مطالعه حاضر کمک شایانی کند. به‌عنوان مثال، باید از روش‌های متفاوت و تحقیقات تجربی نیز استفاده کرد تا پی برد آیا الگوی دیگری در استفاده از زبان اول پیدا می‌شود. همچنین، شایسته است نظر زبان‌آموزان، به‌خصوص افراد با مهارت بالا را با استفاده از مصاحبه، پرسشنامه و آزمون مهارتی استاندارد جویا شد. به‌هرحال، اگرچه برخی از محققان در برابر استفاده از زبان اول در کلاس‌های زبان خارجی موضع‌گیری سختی می‌گیرند ولی باید قبول کرد که استفاده عاقلانه و آگاهانه از زبان اول فراگیران نه‌تنها مشکل آموزشی به وجود نمی‌آورد بلکه می‌تواند باعث افزایش انگیزه، ارتقا یادگیری و بهبود عملکرد زبان‌آموزان شود.

کتابنامه

- Ansarin, A. A., & Morady Moghaddam, M. (2016). Complimenting functions by native English speakers and Iranian EFL learners: A divergence or convergence? *Applied Research on English Language*, 5(1), 51-76.
- Antón, M., & DiCamilla, F. (1999). Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, 83(2), 233-247.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
- Berg, J. (2018). Intuitions and the semantics of indirect discourse. In A. Capone, M. Garcia Carpintero, & A. Falzone (Eds.), *Indirect reports and pragmatics in the world languages* (pp. 99-108). Cham, Switzerland: Springer.
- Bianchi, C. (2011). Contextualism. In M. Sbisà, J. O. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Philosophical perspectives for pragmatics* (Vol. 10, pp. 53-70). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation of their L1 in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), 216-235.
- Carless, D. (2008). Student use of the mother tongue in the task-based classroom. *ELT Journal*, 62(4), 331-338.
- Chaudron, C. (1988). *Second language research: Research on teaching and learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chesterman, A. (2000). A causal model for translation studies. In M. Olohan (Ed.), *Intercultural faultlines* (pp. 15-27). Manchester, England, St. Jerome.
- Cook, G. (2008). *An unmarked improvement: Using translation in ELT*. In B. Beaven (Ed.) IATEFL Aberdeen conference selections (pp.76-86), Canterbury: University of Kent.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics (CJAL)*, 10(2), 221-240.
- Edstrom, A. (2006). L1 use in the L2 classroom: One teacher's self-evaluation. *The Canadian Modern Language Review*, 63(2), 275-292.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gignac, A. (2016). Enunciation, personification, and intertextuality. In B. J. Oropeza & S. Moyise (Eds.), *In exploring intertextuality: Diverse strategies for new testament interpretation of texts* (pp. 176-186). Eugene, OR: Wipf and Stock Publishers.
- Golkar, A., Ahmadi, M., & Rezaii, M. (1390/2012). Russian loanwords in Mazandarani dialect. *Foreign Language Research Journal*, 1(2), 67-79.

- House, J. (2001). Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation. *Meta*, 46(2), 243-257.
- Janulevičienė, V., & Kavaliauskienė, G. (2004). Legal English: Translation issues. *Jurisprudencija*, 57(49), 141-146.
- Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(4), 441-461.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York, USA: Pergamon Press.
- Macdonald, C. (1993). *Using the target language*. Cheltenham, England: Mary Glasgow.
- Mart, C. T. (2018). From communicative competence to language development. *International Journal of English Linguistics*, 8(2), 163-167.
- Morady Moghaddam, M. (2017). Politeness at the extremes: Iranian women's insincere responses to compliments. *Language and Dialogue*, 7(3), 414-432.
- Morady Moghaddam, M. (2019). *The praxis of indirect reports: Cognitive, sociopragmatic, and philosophical issues*. Cham, Switzerland: Springer.
- Naji Meidani, E., Pishghadam, R., & Ghazanfari, M. (2015). The role of home culture in English language classes: Comparison of three different viewpoints. *Language and Translation Studies*, 47(4), 91-105.
- Nazari, S., & Nazari, M. (1390/2012). Intercultural competence in foreign language teaching. *Foreign Language Research Journal*, 1(2), 95-109.
- O'Driscoll, J. (2017). Face and (im)politeness. In J. Culpeper, M. Haugh, & D. Z. Kádár (Eds.), *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness* (pp. 89-118). London: Palgrave Macmillan.
- Rezaeyan, M., Ghahari, S., & Dahmardeh, M. (2018). Sociocultural pathology of English language teaching: A case study of home culture attachment, cultural intelligence, politeness, and cultural adaptability. *Language and Translation Studies*, 50(4), 169-192.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Ritzer, G. (2007). *Contemporary sociological theory and its classical roots: The basics*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Sanders, J. (2006). *Adaptation and appropriation*. London, England: Routledge.
- Schäffner, C. (2004). Metaphor and translation: Some implications of a cognitive approach. *Journal of Pragmatics*, 36(7), 1253-1269.
- Schweers, W. (1999). Using L1 in the L2 Classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), 6-9.
- Setton, R. (2006). Context in simultaneous interpretation. *Journal of Pragmatics*, 38(3), 374-389.

- Shin, J. Y., Dixon, L. Q., & Choi, Y. (2019). An updated review on use of L1 in foreign language classrooms. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(5), 406-419.
- Storch, N., & Wigglesworth, G. (2009). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting? *TESOL Quarterly*, 32(4), 760-770.
- Sweet, H. (1964). *The practical study of language: A guide for teachers and learners*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zulfikar, Z. (2019). Rethinking the use of L1 in L2 classroom. *Englisia Journal*, 6(1), 42-51.

درباره نویسندگان

مصطفی مرادی مقدم استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه صنعتی شاهرود است. زمینه‌های مورد علاقه پژوهشی ایشان تنوع و تغییرات زبانی، کاربردشناسی و یادگیری زبان می‌باشد.

فرهاد معزی‌پور استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه صنعتی شاهرود است و زمینه پژوهشی مورد علاقه وی نحو می‌باشد.

تکنیک دلفی‌فازی در تأیید الگوی ارزیابی داستان‌های حاوی دوراهی اخلاقی بر اساس سنجه‌های عاطفی

ویدا دهناد* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
آذر حسینی فاطمی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
بهزاد قنصولی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

همسو با یافته‌های جدید در حوزه‌های بینارشته‌ای فلسفه و روانشناسی عواطف و شناخت، به‌کارگیری سنجه‌های عاطفی در ارزیابی واکنش خوانندگان به متون حاوی دوراهی اخلاقی مورد توجه و علاقه محققان قرار گرفته‌است. این مطالعه نیز با استفاده از تکنیک «دلفی‌فازی» و نظر خبرگان به پیش‌بینی واکنش عاطفی-شناختی دو گروه از خوانندگان «وظیفه‌گرا» و «سودگرا» در متون حاوی دوراهی اخلاقی پرداخت. برای این منظور، از یکی از روش‌های تحقیق ترکیبی، یعنی تکنیک دلفی سه‌فازی، برای جمع‌آوری داده‌ها یا نظرات خبرگان استفاده گردید. این گروه متشکل از نه نفر از مدرّسان زبان انگلیسی دانشگاه و مشاوران روانشناسی مسلط به زبان انگلیسی بودند. ابتدا، شش سؤال اولیه راهبردی برای ارائه نظر در اختیار خبرگان قرار گرفت. پس از کُدگذاری و تبدیل داده‌های کیفی به کمی و تهیه نقشه مفهومی، ابتدا درصد توافق دوبه‌دوی میان ارزیابان محاسبه و سپس از فرمول‌های «آلفای کریپندرف» و «کاپای فلیس» برای تعیین پایایی ۷۲ جفت تصمیم استفاده گردید. مقادیر قابل قبول ۰,۷۶، ۰,۷۲ و ۰,۷۱ به ترتیب برای فرمول‌های بیان‌شده به دست آمد. بر اساس نتایج دو مرحله از تکنیک دلفی، پرسشنامه‌ای نه‌گزاره‌ای با ماهیتی روش‌شناسانه و با ساختار طیف لیکرت هفت‌گانه تدوین و مجدداً به تأیید نظر خبرگان گذارده شد. پس از رتبه‌دهی گزاره‌های پرسشنامه توسط خبرگان، از ضریب همبستگی درون طبقه‌ای با مدل

* نویسنده مسئول vida_dehnad@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۸/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۶/۱۱

دوره-اثر تصادفی استفاده شد. مقدار قابل توجه ۰/۸۷۲ از این محاسبه به دست آمد که مؤید همسویی خبرگان در مورد گزاره‌های سنجه‌ها عاطفه‌بنیان در ارزیابی متون حاوی دوراهی‌های اخلاقی بود. لازم به یادآوری است که جمع‌آوری آرای خبرگان و ارزیابی پایایی آراء در سه راند متوالی در حدود چهار ماه به طول انجامید.

کلیدواژه‌ها: عواطف، دوراهی‌های اخلاقی، تکنیک دلفی، خبرگان

۱. مقدمه

عواطف بدون تردید در تمام ابعاد زندگی ما تأثیرگذار بوده و بسیاری از برنامه‌ریزی‌های آینده ما را تحت‌الشعاع قرار می‌دهند. حتی زمانی که توجهی نسبت به حضور فرآیندهای عاطفی در خود نداریم، تصمیم‌گیری‌های ما به ابزاری برای تجلّی عواطف مثبت نظیر شادمانی، افتخار و رضایتمندی و عواطف منفی همانند خشم، ترس و تأسف تبدیل می‌شوند (کلتنر و لرنر^۱، ۲۰۱۰). مطالعات مربوط به تأثیرگذاری عواطف بر قضاوت و تصمیم‌گیری از جمله مباحث جذابی است که از سال ۲۰۰۳ تاکنون در حوزه‌های علمی مرتبط، سیر صعودی داشته‌اند (لرنر^۲ و همکاران، ۲۰۱۵). طبیعی است که شرایط متفاوت، درجات متفاوتی از برانگیختگی عاطفی را ایجاد می‌کنند. متون حاوی دوراهی اخلاقی از جمله شرایطی هستند که ابعدی از قوای شناختی و عاطفی ما را به چالش می‌کشند. در گذشته تصور بر این بود که تنها منطق و قوای شناختی در دوراهی‌های اخلاقی حضور دارند، اما با قوّت گرفتن مطالعات عصب‌شناختی، جدیدترین تحقیقات بر حضور فعال عواطف در چنین شرایطی صحّه می‌گذارند (دیویس^۳، ۲۰۱۶). به عبارتی، عواطف در ابعاد متفاوت زندگی اجتماعی ما همیشه حضور دارند و از فاکتورهای کلیدی در تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت‌های اخلاقی هستند. پس چندان تفاوتی ندارد که پیرو فلسفه بی‌روح منطق‌محور کانت باشیم و یا روانشناس بوده و برای عواطف جایگاه

1. Keltner & Lerner

2. Lerner, Valdesolo, & Kassam

3. Davis

ویژه‌ای در مطالعاتمان قائل شویم؛ زیرا اخیراً حتی نظریه قضاوت‌های اخلاقی کانتی نیز در سایه نظریه‌های عواطف در حال تفسیر مجدد و بازنگری هستند (ولمن، ۲۰۰۶؛ داروال، ۲۰۰۶؛ هرمن، ۲۰۰۷ و کرسگارد، ۲۰۰۹ نقل در بگنولی^۱، ۲۰۱۱، ص. ۱۱). بنابراین، با توجه به نوین بودن این حوزه از مطالعات، همچنان زمینه برای تحقیقات بیشتر فراهم بوده و انتظار می‌رود یافته‌های جدید بتوانند مکمل دستاوردهای اخیر باشند. مدل‌های متفاوتی نیز برای ارزیابی برانگیختگی عاطفی در تصمیم‌گیری‌ها اخلاقی توسعه یافته‌اند که هریک به درک جنبه‌ای از عملکرد عواطف در قضاوت و تصمیم‌گیری کمک می‌کنند (رازین^۲، ۲۰۰۸). یکی از اهداف اصلی مطالعه اخیر، پُر کردن خلأ تحقیقاتی است که در زمینه تأثیر عواطف بر ذهن خواننده در متون حاوی دوراهی اخلاقی وجود دارد و اینکه خواننده احتمالاً چه تصمیمی را با توجه نوع شخصیتش اخذ می‌نماید. در حوزه مطالعات ادبی، نقدها و بایدها و نبایدهای بسیاری مورد تصمیم‌های قهرمانان داستانی وجود دارند. این نقدها حتی گاهی تجویز می‌کنند که خواننده متن چه برداشتی باید داشته باشد؛ درحالی‌که خواننده ابتدا چالش‌های داستان را در ذهن خود شبیه‌سازی کرده و سپس با شاکله عاطفی، شناختی و اخلاقی خاص خود به درک انحصاری از بایدها و نبایدهای اخلاقی نائل می‌آید (تامیل و همکاران^۳، ۲۰۱۵). بنا به آنچه گفتیم، شاهد آن هستیم که بسیاری از نقدها، توجهی به بنیان‌های شناختی-عاطفی و فرایندهای مغزی افراد ندارند (جاکوبز^۴، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، مطالعه کنونی با هدف واکاوی بیشتر در حوزه‌های روانشناسی اخلاقی، شناخت و زبان شکل گرفت. در این مطالعه با کمک گروهی از خبرگان و با استفاده از «تکنیک دلفی‌فازی»، الگویی شناختی-عاطفی را در واکنش به متون حاوی دوراهی اخلاقی ارائه خواهیم داد که نشان‌دهنده رفتارهای خوانندگان «وظیفه‌گرا» و یا «سودگرا» است. این الگو که با فرمول‌بندی اجماع نظر خبرگان در

1. Velleman, Darwall, Herman, & Korsgaard cited in Bagnoli

2. Razin

3. Tamir

4. Jacobs

یک روند تکاملی توسعه می‌یابد (پاول^۱، ۲۰۰۳؛ حبیبی و همکاران، ۲۰۱۴)، می‌تواند استدلال قوی‌تری را برای تحقیق در این زمینه فراهم آورد.

۲. چارچوب نظری پژوهش

۲.۱. نگاهی اجمالی به نظریه‌های مربوط به نقش عواطف در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی

عواطف سبب می‌شوند که در تفسیرهای ذهنی خود از جهان به مفاهیمی تکیه کرده و یا مجموعه مفاهیمی را در ذهنمان برجسته نماییم که با تصمیم‌های ما همخوانی دارند (لوئیس، هاویلاند و برت^۲، ۲۰۱۰). به عنوان مثال، هنگامی که فرد عصبانی است در تصمیم‌گیری‌ها، عملکردها و حتی درک پیرامونش به مجموعه‌ای از مفاهیمی ذهنی نظیر خشم، مجازات، مسئولیت و... رجوع می‌کند که با شرایط مقتضی هم‌سو است. هنگامی که فردی گرسنه است، تفاوت مفاهیم ذهنی مرتبط با غذا و غیر غذا برایش پررنگ‌تر می‌گردد و هنگامی که در خطر است، تمام مقولاتی که با ایمنی و خطر مرتبط هستند بر وضعیت احساسی او تأثیر مضاعفی خواهند داشت. در تئوری ذهن، درک عواطف یکی از ابعاد اصلی توانش ذهنی-عاطفی-اجتماعی یک فرد محسوب می‌شود (اوبرین^۳ و همکاران، ۲۰۱۳). طبیعی است که نمی‌توانیم از کنار موضوعی به این اندازه مهم به سادگی عبور کنیم، زیرا عواطف می‌توانند در اقدامات و فعالیت‌های روزانه ما تعیین‌کننده باشند. به عقیده مارتین هافمن^۴، همراه با رشد فیزیکی کودک احساس همدلی با دیگران و درک اخلاقی به‌طور هم‌زمان در او رشد کرده و به این ترتیب، فرایندهای شناختی به‌طور مستقیم بر پاسخ‌های عاطفی و پاسخ‌های عاطفی به‌طور ناخودآگاه در انتخاب‌های اخلاقی او تأثیر می‌گذارند (نقل در ساتی^۵، ۲۰۱۵) که در این بین، ارتباط اخلاقیات با عواطف موضوع اصلی این مرور اجمالی است.

1. Powell

2. Lewis, Haviland, & Barrett

3. O'Brien

4. Martin Hoffman

5. Suttie

در بررسی فعالیت‌های اخلاقی در زندگی روزانه، تحقیقات متنوعی از اواسط قرن بیستم تاکنون صورت گرفته که به‌عنوان مثال می‌توانیم به مطالعات مربوط به منطق اخلاقی (کلبرگ^۱، ۱۹۶۹)، تعهد اخلاقی (کلبی و دامن^۲، ۱۹۹۲)، بلوغ اخلاقی (واکر و پیتز^۳، ۱۹۹۸)، شخصیت اخلاقی (بلسی^۴، ۲۰۰۵؛ واکر و فریمر^۵، ۲۰۰۷) و هویت اخلاقی (لپسلی^۶، ۲۰۱۵) اشاره کنیم. همان‌گونه که قبلاً هم عنوان کردیم، چگونگی اثرگذاری عواطف در اخلاقیات از جدیدترین دغدغه‌های ذهنی محققان است. بنا به آسن^۷ (۲۰۰۱)، عواطف مثبت قابلیت خطر کردن و ریسک‌پذیری را در فرد افزایش می‌دهند. او در آزمایشی به این نتیجه رسید که با افزایش احساس خوشحالی، افراد قادرند خطرات و زیان‌های بالقوه‌ای نظیر از دست دادن پول در شرط‌بندی را به‌راحتی بپذیرند. بنا به آسمن^۸ (۲۰۱۵) سابقه تحقیق در مورد تأثیر عواطف منفی بر تصمیم‌گیری‌های اخلاقی به چند سال اخیر بازمی‌گردد. نکته قابل توجه در پاره‌ای از این آزمایش‌ها این است که با القاء عواطف منفی، شدت و تندی قضاوت‌های اخلاقی در شرکت‌کنندگان افزایش می‌یابد (سیدل و پرینز^۹، ۲۰۱۳) که به گفته آسمن مؤید این واقعیت است که عواطف به‌صورت لاینفک و سازه‌ای هم در شکل‌گیری این قضاوت‌ها و هم منطق تولید آنها حضوری فعال دارند. مثلاً در مطالعه‌ای، گروهی از محققان دریافتند که حس نفرت توأم با انگیزه عمل، به تولید قضاوت‌هایی قابل قبول می‌انجامد درحالی‌که اگر این حس با انگیزه عقب‌نشینی و انفعال همراه باشد، قضاوت‌های غیر قابل توجیهی را به دنبال خواهد داشت (اوگازو، لم و سینگر^{۱۰}، ۲۰۱۲). در مطالعه دیگری، چپمن و آندرسون^{۱۱} (۲۰۱۳) نیز دریافتند که عصبیت،

1. Kohlberg
2. Colby & Damon
3. Walker & Pitts
4. Blasi
5. Walker & Frimer
6. Lapsley
7. Isen
8. Osman
9. Seidel & Prinz
10. Ugazio, Lamm, & Singer
11. Chapman & Anderson

حتی شدت و تندی قضاوت‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. وجود چنین مطالعه‌هایی، درواقع، نقش تأمل برانگیز عواطف را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

۲.۲. عواطف و وظیفه‌گرایی^۱

با پیدایش علاقه‌مندی به درک بیشتر عواطف و تأثیر آنها بر تصمیم‌گیری‌ها و قضاوت‌های اخلاقی (شوارز و کلور^۲، ۱۹۸۳؛ لوینستین^۳ و همکاران، ۲۰۰۱) دیدگاه‌های جدیدی در تفسیرهای اخلاقی پدید آمده که راه را برای بازنگری و بازخوانی دیدگاه‌های فکری کانت و کلبِرگ با محوریت عواطف مثبت و منفی هموار ساخته‌اند (مونین، پزارو و بیر^۴، ۲۰۰۷). میلکوریث^۵ (۲۰۱۴) بنا به جدیدترین مطالعات تلفیقی عصب‌شناسی و درک اخلاقی، اظهار می‌دارد که دیدگاه فلسفی وظیفه‌گرایی (اعتقاد به اصالت عمل) در حقیقت تلاشی برای توجیه عقلانی دریافت‌های شهودی و بی‌واسطه عاطفی است؛ بنابراین، نباید وظیفه‌گرایی را صرفاً یک دیدگاه فکری-فلسفی سرد، بی‌روح و به‌طور خالص منطق‌محور بدانیم. بسیاری از موقعیت‌های اخلاقی در افراد به پاسخ‌های احساسی داغ منتهی می‌شوند. این وضعیت زمانی رخ می‌دهد که فرد از نزدیک و شخصاً درگیر موقعیت چالش‌برانگیز شده و ناچار می‌گردد به‌سرعت در مورد موضوعاتی چون مرگ و زندگی تصمیم‌گیری کند. طبیعی است که در چنین وضعیتی تولید پاسخ بسیار سریع، شهودی، مستقیم و شدید از سوی فرد مذکور دور از انتظار نیست. میلکوریث، در مقایسه با وظیفه‌گرایی، اعتقاد به سودگرایی را توأم با تأمل، احتیاط، محاسبه خسارت و منفعت^۶ و بیشتر متأثر از فرآیندهای شناختی و منطقی می‌داند که در آن شخص به‌طور آگاهانه از تصمیم‌گیری‌های خود احساس‌زدایی می‌نماید؛ بنابراین، تمام قضاوت‌های اخلاقی از سازه‌های عاطفی شخصیت ما برخوردارند و اصولاً نمی‌توانیم

1. deontology

2. Schwarz & Clore

3. Lowenstein

4. Monin, Pizarro, & Beer

5. Milkoreit

6. cost and benefit

فرایندهای فکریمان را از عواطف جدا بدانیم. از سویی میلکوریت، در تشبیهی بسیار جالب، اعتقاد به وظیفه‌گرایی را با اصطلاح داغ و سودگرایی/نتیجه‌گرایی را با تعبیر سرد معرفی می‌نماید. در بسیاری از موقعیت‌ها، فرایندهای عاطفی و شناختی شخصیت در رقابت باهم و گاه همسوی هم پیش می‌روند. در یک نگاه کلی، نقش تسهیل‌گر عواطف در بسیاری از قضاوت‌ها غیر قابل چشم‌پوشی است. نواک برای توجیه این مطلب به ژان پیاژه اشاره کرده و بیان می‌دارد که علایق و ارزش‌های مطلوب ما با عزت‌نفس که درونی و مبتنی به درک عاطفی است گره خورده‌اند. طبیعتاً، ما هر آنچه را که به اعتلای این احترام درونی کمک کند حفظ کرده و از آن پیروی می‌کنیم.

۲.۳. عواطف، اعتقاد به سودگرایی و نتیجه عمل^۱

در روانشناسی، رگه شخصیتی «سودگرا» دارای تفکر پذیرش خطر به‌منظور ایجاد نتیجه بهتر برای اکثریت افراد است، به‌طوری‌که در موقعیت آسیب‌زا، رفاه عموم بر رفاه گروه حداقل ارجحیت پیدا می‌کند (مول و دی‌الیویرا-سوزا^۲، ۲۰۰۷). این دیدگاه در چند سال اخیر مورد واکاوی دقیق روانشناسان، عصب‌شناسان و علاقه‌مندان به حوزه روانشناسی عواطف قرار گرفته است. بنا به چویی و مین^۳ (۲۰۱۱)، سیستم‌های درک عاطفی بخشی از قضاوت‌های اخلاقی هستند و نمی‌توانیم حضور آنها را در دوراهی‌های اخلاقی انکار کنیم؛ بنابراین، منطق سودگرایانه نیز خود متأثر از عواطف است. البته، بنا به دیدگاه‌های اخیر، باید بگوییم که میل افراطی به سودگرایی ارتباطی به درک فرد از خاص بودن یک موقعیت ندارد. همچنین تمایل افراطی فرد به محاسبه سود و زیان گاهی ارتباط تنگاتنگی با بیماری روان-جامعه‌سستیزی او دارد (گلن، کولوا، لایر و گراهام و دیتو^۴، ۲۰۱۰). کوانیگز^۵ و همکارانش (۲۰۰۷) در

1. consequentialist utilitarianism

2. Moll & de Oliveira-Souza

3. Choe & Min

4. Glen, Koleva, Lyer, Graham, & Ditto

5. Koenigs

آزمایشی دریافتند که آسیب به بخش VMPFC مغز^۱ که کنترل‌کننده عواطفی نظیر و شرم و پشیمانی از گناه است، میزان پذیرش عاطفی را به طرز قابل ملاحظه‌ای در این بیماران کاهش می‌دهد و چنین بیمارانی در شرایط تصمیم‌گیری عمدتاً قضاوت‌هایی سودگرایانه و کنترل‌شده که از بخش DMPFC مغز صادر می‌گردد، ارائه می‌دهند. همسو با کوانیگز، سان‌استین^۲ (۲۰۱۳) اعتقاد دارد که در یک بافت اجتماعی، ما هم‌زمان از دو سیستم شناختی استفاده می‌نماییم. سیستم اول سیستمی خودکار، بی‌واسطه و خودجوش بوده درحالی‌که دومی با تأمل و درنگ نسبت به شرایط واکنش نشان می‌دهد. هدف او از تعبیر دو سیستم، مقایسه رگه‌های شخصیتی «وظیفه‌گرا» و «سودگرا» یا «نتیجه‌گرا» است که از ابعاد شناختی ما محسوب می‌شوند. جدول ذیل تمایز ویژگی‌های این دو سیستم شناختی-ادراکی را در چند مورد بیان می‌دارد.

جدول ۱. تفاوت دو سیستم ادراکی وظیفه‌گرایانه و سودگرایانه

سیستم ادراکی وظیفه‌گرا	سیستم ادراکی سودگرا
واکنش‌دهنده عاطفه‌محور	حساب‌گر سود و زیان
درک شهودی و بی‌برنامه	طراحی برنامه جهت سود و انتفاع
کنترل شخصی به میزان پایین	کنترل شخصی به میزان بالا
پردازش فرایندهای ذهنی بی‌واسطه و بی‌تلاش	پردازش فرایندهای ذهنی با تأمل و تلاش
سرعت	درنگ
اقدام از روی انگیزه آنی و خودجوش	اقدام با محاسبه رابطه علی-معلولی
فعالیت بخش VMPFC مغز	فعالیت بخش DMPFC مغز

۲. ۴. چند نمونه از مطالعات اخیر محققان ایرانی

یافته‌های جدید در حیطه روانشناسی نشان می‌دهند که آنچه ما به‌عنوان عواطف مثبت و منفی می‌دانیم، کارکردهای متنوعی در جوامع متفاوت داشته و الزاماً به‌تنهایی

1. ventromedial prefrontal cortex

2. Sunstein

خوب، بد، بازدارنده و یا پیشرفت‌دهنده نیستند. به‌عنوان مثال، کُرمی-نوری^۱، فراهانی و تراست^۲ (۲۰۱۳) در یک مطالعه فرهنگی-قیاسی سعی کردند تا تفاوت عملکرد و کارایی عواطف مثبت و منفی را در ده جامعه ایران و سوئد بررسی کنند. این دو جامعه، نمونه‌ای از فرهنگ‌های جمع‌گرای شرقی و فردگرای غربی هستند. نتیجه‌ها حاکی از آن بود که بین عواطف مثبت و رضایتمندی از زندگی و شکوفایی (پیشرفت) دانشجویان سوئدی رابطه مثبت برقرار بود درحالی‌که عواطف منفی و پیشرفت در میان دانشجویان ایرانی از رابطه مثبت برخوردار بودند.

با در نظر گرفتن نظریه کبرگ و تعیین سطوحی متفاوت برای قضاوت اخلاقی، میرزایی و همکاران (۱۳۹۳) ۱۶۰ دانشجوی دختر و پسر دانشگاه خوارزمی را مورد آزمایش قرار دادند. هدف آنها این بود که تفاوت اثرگذاری عواطف مثبت و منفی و وجدان را در سطوح متفاوت قضاوت‌های اخلاقی بسنجند و نقش هم‌زمان این سه عامل (وجدان، عواطف مثبت و عواطف منفی) را نیز مشخص نمایند. آنها سطوحی برای قضاوت‌های اخلاقی در نظر گرفتند که به ترتیب عبارت بودند از سطح «پیش‌عرفی» یا همان سطح یک و دو در نظریه کبرگ، سطح «انتظارات دوسویه»، سطح «نسبیت‌ها و برابری بین فردی»، سطح «وجدان و اصول اجتماعی» و بالاخره سطح «پس‌اعرفی». آزمون‌های به کار گرفته شده نیز عبارت بودند از «پرسشنامه پنج عاملی گردون^۳»، «مقیاس تجربه مثبت و منفی^۴»، «آزمون تحول اخلاقی «ما»^۵». آنها به این نتیجه رسیدند که وجدان، تمایزی را در سطوح متفاوت قضاوت‌ها به وجود نمی‌آورد. در این میان، نقش عواطف منفی بسیار پررنگ بوده و بیشترین تمایز را در سطوح مختلف قضاوت‌ها ایجاد می‌کرد. یکی از نتایج جالب تحقیق آنها این بود که افرادی که در سطح چهارم قضاوت اخلاقی طبقه‌بندی می‌شدند از بالاترین میانگین عواطف منفی برخوردار بودند. بنا به توجیه میرزایی، تنها گروه اندکی از افراد به

1. Kormi-Nouri

2. Trost

3. Gordon's Five-Factor Questionnaire

4. Positive and Negative Experience Scale

5. Ma's Moral Development Test

سطح چهارم قضاوت اخلاقی می‌رسند. این افراد از بالاترین میزان درک نابرابری‌ها و کاستی‌ها برخوردارند و بالطبع بیش از دیگران به این امور واکنش نشان می‌دهند.

در یک تحقیق بنیادی، سجّادی (۱۳۹۱)، پژوهشگر حوزه، با استناد به دیوید هیوم عواطف را به دو گروه «ملایم-آرام» و «تند-شدید» دسته‌بندی می‌نماید و عواطف را در هر قسمی که باشند تحرک‌آفرین، منشأ درونی و بی‌واسطه و تأثیرگذار در قضاوت‌ها دانسته و زندگی افراد را جولانگاه عواطف می‌داند. او پس از کنکاش در متون دینی، دست یافتن انسان‌ها به رفتارهای عاطفی را منبعث از فطرت معرفی کرده و به این نتیجه می‌رسد که در نظریه مذهبی پرستش نیز، گاه ارزش‌ها بر پایه عواطف استوارند و نه بر «موافقت عقل عملی». تعبیر او این است که حتی در والاترین حالات انسانی که پرستش جزئی از آن است، عشق و عواطف باید در بالاترین سطح قرار گرفته و نگرش مبتنی به سود و زیان چندان ارزشی ندارد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. طرح پژوهش

تحقیق حاضر، در گرایش روانشناسی زبان، با استفاده از تکنیک «دلفی کلاسیک سه‌فازی» که تحقیقی پیمایشی-اکتشافی است (بولکدید و همکاران^۱، ۲۰۱۱)، صورت گرفته است. بنا به گرین^۲ (۲۰۱۴)، در چند سال اخیر استفاده از دلفی‌فازی در تحقیق‌های آموزشی رونق فراوانی داشته، زیرا قابلیت بالایی در پیش‌بینی، حل مشکل، وضع استانداردها و خط‌مشی‌های جدید دارد. تکنیک دلفی‌فازی و یا چندراندی^۳، در حقیقت، روش تحقیق ترکیبی (کیفی-کمی)، با چند راند یا فاز بسیار هدفمند است که برای پی بردن به اجماع نظر خبرگان در موضوعی خاص از قابلیت‌های تحقیقی خوبی، به‌ویژه، در سطح تحصیلات تکمیلی برخوردار است (اسکالموسکی، هارتمن و کران^۴، ۲۰۰۷). همسو با نظر گرین (۲۰۱۴)، تحقیق حاضر با انتخاب تکنیک دلفی،

1. Boulkedid

2. Green

3. round

4. Skulmoski, Hartman, & Krahn

سه هدف عمده را مد نظر قرار داد: ۱- رسیدن به اجماع نظر خبرگان در نقش عواطف و پیش‌بینی رفتار دورگه شخصیتی وظیفه‌گرا و سودگرا؛ ۲- رسیدن به روشی برای کمی کردن قضاوت کیفی گروهی از خبرگان؛ ۳- بالا بردن پایایی و روایی تحقیق.

۳.۲. شرکت‌کنندگان

در تحقیق‌های دلفی، معمولاً، حضور پنج تا ده فرد خبره یا متخصص برای کل فرایند بسنده است (لین، ۱۹۸۶؛ اوبانک و همکاران، ۲۰۱۶)^۱. این تحقیق از نه خبره/پنلیست اعم از سه مشاور روانشناسی مسلط به زبان انگلیسی و شش مدرس دانشگاه در رشته‌های آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه‌های آزاد اسلامی مشهد و تهران برای جمع‌آوری داده‌ها بهره برد. این نه نفر متشکل بودند از پنج مرد و چهار زن که در فاصله سنی ۳۵ تا ۴۹ سال قرار داشتند.

۳.۳. ابزارهای پژوهش

برای اجرای دلفی دو پرسشنامه مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه‌ای «باز-پاسخ» که برای بار اول به صورت حضوری به نه خبره ارائه گردید و «پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت هفت‌گانه» که بر اساس توافق خبرگان تنظیم شد. همچنین دو نرم‌افزار «EXCEL» و «SPSS» نیز در تحلیل داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند.

۳.۴. مدت زمان اجرا

از اصول اولیه دلفی، فاصله‌گذاری زمانی به منظور اعطای فرصت بازنگری پاسخ‌ها به شرکت‌کنندگان است. اصولاً دلفی، روشی زمان‌بر و نیازمند به صبر بوده و بر اساس تکرار استوار است. مراحل این تحقیق نیز حدوداً در مدت چهار ماه و در سه فاز که در دلفی با عنوان راند مرسوم است، تکمیل گردید.

۳.۵. روند اجرا

یکی دیگر از اصول مهم روش دلفی، ناآشنا بودن افراد شرکت‌کننده با یکدیگر و بی‌نام بودن پاسخ‌ها در طول فرایند جمع‌آوری نظرها است (باسو و همکاران، ۲۰۱۵)^۱ که به حذف تأثیرپذیری افراد شرکت‌کننده از یکدیگر و بالا بردن روایی و پایایی تحقیق کمک می‌کند. این اثرپذیری را با عنوان «پدیده هاله‌ای» می‌شناسیم که نوعی تبعیض شناختی^۲ در گفتگوهای چندجانبه حضوری است (چری^۳، ۲۰۱۶). به‌طورکلی، مراحل ذیل در اجرای تحقیق دلفی حاضر دنبال گردید که منطبق با توصیه‌های روش‌شناختی استوارت، شامداسمی و روک^۴ (۱۹۸۰) است:

- راند اول: در این راند، سؤال‌هایی «باز-پاسخ» در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌گیرد (هسو و سنفورد^۵، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، شش پرسش اولیه «باز-پاسخ» به‌صورت تایپ‌شده برای ترغیب به بارش فکری در اختیار خبرگان/پنلیست‌ها قرار گرفت؛ و از آنان درخواست شد تا پاسخ‌های مکتوب خود را با ایمیل‌های مستعار به محقق ارسال نمایند؛
- سازه‌های اصلی^۶ یا مفاهیم کلیدی در پاسخ‌های مکتوب خبرگان به شیوه توصیفی کدگذاری شده (هدلاند دویت^۷، ۲۰۱۳) و تواتر این مفاهیم کلیدی در مجموع پاسخ‌ها مورد شمارش قرار گرفت؛
- همچنین، بنا به شیوه متداول در دلفی کلاسیک، یک نقشه مفهومی متناظر با سازه‌های کلیدی تهیه شد (اسکالموسکی، ۲۰۰۷).

1. Basu

2. halo effect or cognitive bias

3. Cherry

4. Stewart, Shamdasami, & Rook

5. Hsu & Sanford

6. key constructs

7. Hedlund-de Witt

- راند دوم: پاسخ‌های کُذگذاری شده و نقشه مفهومی کلیدسازه‌ها برای خبرگان ارسال شد تا موافقت و یا مخالفت و نظرات خود را در مورد کمیّت کلیدسازه‌ها و تعداد آنها در پاسخ‌ها از طریق ایمیل اعلام کنند؛
- پس از دریافت پاسخ‌های جدید، محاسبات آماری لازم برای توسعه پرسشنامه جدید در دور سوم اعمال گردید.
- راند سوم: پرسشنامه‌ای با طیف لیکرت هفت‌گانه تنظیم و برای دریافت نظرات مجدداً به خبرگان ارسال گردید؛
- پاسخ‌های مربوطه مورد تجزیه و تحلیل آماری مقتضی قرار گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

در دور یا راند اول، سؤال‌های «باز-پاسخ» ذیل به صورت تایپ‌شده در اختیار خبرگان قرار گرفت تا در فرصت مقتضی بتوانند بارش فکری خود را در مورد دوراهی اخلاقی، رفتار احتمالی دورگه شخصیتی «وظیفه‌گرا» و «سودگرا» و نقش عواطف ارائه دهند. لازم به یادآوری است که سؤالی که در مورد قتل طراحی شده، بنا به پیشینه مطالعاتی، از موضوعاتی است که خواننده متون را دچار چالش عاطفی نموده و افراد را به دو تیپ «وظیفه‌گرا» و «سودگرا» تفکیک می‌کند:

- از نظر شما دوراهی اخلاقی چیست؟
- یک دوراهی اخلاقی چه تأثیری بر تصمیم‌گیری فرد می‌گذارد؟
- آیا یک دوراهی اخلاقی برانگیزاننده عواطف شما است؟ (به عنوان مثال عواطف مثبت و منفی)
- اگر قویاً باور داشته باشید که بدی، فی‌نفسه، بد است و باید از آن اجتناب کرد، آیا حاضر می‌شوید با دانستن اینکه در یک موقعیت دوراهی عمل قتل بهترین گزینه است مرتکب قتل شوید؟
- چه دسته عواطفی در فردی که معتقد است بدی فی‌نفسه و تحت هر شرایطی بد است برانگیخته می‌شود؟

• در مورد فردی که دارای این ذهنیت است که بهترین عمل آن است که به نفع اکثریت باشد چه می‌اندیشید؟ آیا چنین فردی موقعیت قتل را وقتی به نفع اکثریت باشد کمتر منفی ارزیابی می‌کند؟

در این بخش حدود ۹۹ قطعه پاسخ و یا در اصطلاح «پروتکل» جمع‌آوری شد. در این ۹۹ پروتکل، کلیدسازها و یا مفاهیم کلان به شیوه توصیفی کُذگذاری^۱ و جدول توصیفی متناظر با کُدها تهیه گردید؛ بنابراین برای رفع مشکل روایی و پایایی در نتایج که عمدتاً هنگام ترجمه از یک زبان به زبان دیگر رخ می‌دهد، کلیه پاسخ‌ها و کُذگذاری‌ها به زبان انگلیسی صورت گرفت. بنا به روال دلفی، خبرگان، در نمونه‌گیری هدف‌مدار^۲، معمولاً جمعی هستند که محقق آنها را حوزه مربوطه کارآمد می‌پندارد (اکینز، تالسون و کول^۳، ۲۰۰۷). شرکت‌کنندگان این تحقیق نیز از مدرّسین دانشگاهی در گرایش آموزش زبان انگلیسی و مشاوران روانشناسی مسلط به زبان انگلیسی (افراد با سطح پیشرفته) هستند. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان و کُذگذاری توصیفی کلیدسازها در پیوست «الف» ارائه شده است. به جدول توصیفی ذیل توجه نمایید:

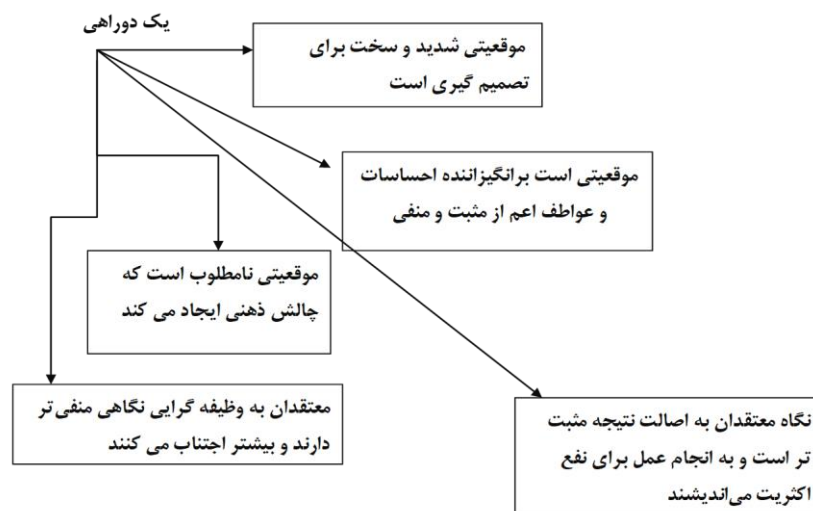
جدول ۲. درصد کلید سازهای کلان در نظرات خبرگان

نام کد	سختی	تردید	ناخوشایندی	ناتوانی	بافت	احساس	سودگرا/مثبت	وظیفه گرا/منفی
درصد به تقریب در ۹۹ پروتکل	۱۵	۱۲	۷	۱	۱	۳۵	۱۳	۱۵

در جدول بالا، تفکیک مفاهیم کلان/کلیدسازها، صرفاً، بر اساس اشاره صریح خبرگان به چنین عناوین و اصطلاحاتی صورت گرفته است؛ بنابراین می‌بینیم که عموم خبرگان با بیشترین تواتر و درصد (۳۵،۳۵٪) به حضور عواطف مثبت و منفی در تصمیم‌گیری هنگام دوراهی‌های اخلاقی اشاره کرده‌اند. این نتیجه با مطالعات جدید

1. descriptive coding
2. purposive sampling
3. Akins, Tolson, & Cole

مربوط به دوراهی‌های اخلاقی و عواطف که در پیشینه به آن اشاره کردیم، مطابقت دارد. در مرتبه بعد، سختی تصمیم‌گیری و نگاه «وظیفه‌گرا» توأم با عواطف منفی با ۱۵٪، نگرش «سودگرا» مبتنی به نتیجه عمل با تقریب ۱۳٪، تردید با ۱۲٪، ناخوشایندی موقعیت‌ها با ۷٪ و نوع بافت موقعیت با ۱٪ قرار می‌گیرند. لازم به یادآوری است که اطلاعات جدول بالا، تنها، جهت آگاهی اولیه خبرگان آماده گردید و در پایان راند دوم تنها پس از تأیید کلیدسازها و بازشماری این مفاهیم توسط خبرگان، پرسشنامه‌ای برای راند آخر (سوم) تدوین شد. در کنار این اطلاعات توصیفی، نقشه مفهومی ذیل نیز به خبرگان ارائه شد.



نمودار ۱. نقشه مفهومی کلیدسازها

در راند دوم، با ارسال داده‌های اولیه، از خبرگان درخواست شد تا ابتدا موافقت یا مخالفت خود را در مورد کلید سازها اعلام کرده و سپس، خود، به بازشماری سازها اقدام نمایند. هیچ مخالفتی در مورد کلیدسازهای اولیه صورت نگرفت و ضریب توافق بازشماری کلیدسازها میان نه خبره/پنلیست محاسبه شد. برای محاسبه پایایی بین ارزیابان در بازشماری هشت کلیدسازه اصلی، «ضریب آلفای کریپندرف» و

«ضریب کاپای فلیس» مورد استفاده گرفت. قبل از محاسبه ضریب آلفای کریپندرف، ابتدا درصد توافق میان نه پنلیسیت در بازشماری هشت کلیدسازه به صورت جفت جفت و یا دوبه دو^۱ محاسبه گردید. از ۷۲ جفت تصمیم^۲ میانگین توافق دوبه دوی ارزیابان در حدود ۷۶,۳۸٪ به دست آمد که مقدار قابل قبولی است.

جدول ۳. توافق دوبه دوی ارزیابان

متوسط درصد توافق دوتایی	۷۶,۳۸۹٪
n کدگذار	۹
n مورد	۸
n تصمیم	۷۲

همچنین مقادیر قابل قبول آلفای کریپندرف ۰,۷۲ و کاپای فلیس معادل ۰,۷۱ نیز برای ۷۲ جفت تصمیم میان ارزیابان به دست آمد (کارلتا^۳، ۱۹۹۸).

جدول ۴. مقادیر آلفای کریپندرف

ضریب آلفای کریپندرف	n تصمیم	$\sum o_{cc}^{***}$	$\sum n_c(n_c - 1)^{***}$
۰,۷۲۱	۷۲	۵۵	۷۸۰

جدول ۵. مقادیر کاپای فلیس

ضریب فلیس کاپا	توافق مشاهده شده	توافق پیش بینی شده
۰,۷۱۷	۰,۷۶۴	۰,۱۶۴

پس از تأیید کلیدسازه ها و حصول اطمینان از پایایی محاسبات در راند دوم، برای راند سوم، پرسشنامه ای با نه گزاره اصلی و طیف لیکرت هفت گانه تدوین گردید. این پرسشنامه، صرفاً، به توصیف عملکرد احتمالی دو تیپ شخصیتی «وظیفه گرا» و «سودگرا» می پرداخت و شدت سوگیری عاطفی آنان را در قبال دوراهی های اخلاقی

1. pairwise agreement

2. decisions

3. Carletta

نشان می‌داد. پرسشنامه حاضر نیز توسط ایمیل برای شرکت‌کنندگان ارسال شد تا هریک از گزاره‌ها را از ۱، به‌منزله بیشترین میزان مخالفت تا ۷، به‌منزله بیشترین میزان موافقت، رتبه‌بندی کنند. بنا به پیشینه، نتیجه‌گرایی نوعی از سودگرایی است؛ بنابراین برای وضوح اصطلاحات، مجدداً توضیحی در مورد «وظیفه‌گرایان» و «نتیجه‌گرایان»^۱ در آغاز پرسشنامه ارائه شد. به گزاره‌های ذیل که ترجمه پرسشنامه اصلی هستند توجه نمایید. پرسشنامه اصلی به زبان انگلیسی است که در پیوست «ب» ارائه گردیده است:

- دوراهی‌ها شرایطی مملو از بار عاطفی هستند؛
- گروه وظیفه‌گرا، در حالت مفراط، می‌تواند بیشترین میزان ناخوشایندی را از دوراهی پیش‌آمده تجربه کند؛
- گروه نتیجه‌گرا، در حالت مفراط، می‌تواند کمترین میزان ناخوشایندی را از دوراهی پیش‌آمده تجربه کند؛
- گروه وظیفه‌گرا، در حالت مفراط، کمترین میزان کنترل را در دوراهی‌های ناخوشایند از خود نشان می‌دهند؛
- گروه نتیجه‌گرا، در حالت مفراط، بیشترین میزان کنترل را در دوراهی‌ها ناخوشایند از خود نشان می‌دهند؛
- گروه وظیفه‌گرا، دوراهی‌ها را برانگیزاننده حداکثر عواطف منفی درمی‌یابند؛
- گروه نتیجه‌گرا، در حالت مفراط، دوراهی‌ها را برانگیزاننده حداقل عواطف منفی درمی‌یابند؛
- گروه وظیفه‌گرا، در حالت مفراط، دوراهی‌ها را در حداکثر سختی برای تصمیم‌گیری درمی‌یابند؛
- گروه نتیجه‌گرا، در حالت مفراط، دوراهی‌ها را در حداقل سختی برای تصمیم‌گیری درمی‌یابند.

این بار برای بررسی انسجام درونی پرسشنامه و همچنین پایایی بین ارزیابان از «ضریب همبستگی درون طبقه‌ای»^۱ که مناسب برای پرسشنامه‌های طیف لیکرت است (اوبرساکس^۲، ۲۰۰۷) استفاده گردید. برای این راند، از «ضریب همبستگی درون طبقه‌ای با مدل (ارزیاب × گزاره)» و «آنوای دوراهه با اثر تصادفی»^۳ استفاده گردید. بنا به لندرز^۴ (۲۰۱۱)، تصادفی به انتخاب تصادفی افراد اشاره ندارد بلکه این مدل، بر خلاف همبستگی درون طبقه‌ای با مدل اثر ثابت،^۵ زمانی به کار می‌رود که پیش‌فرض‌های زیر برقرار باشند:

- بنا به ماهیت داده‌های کیفی پنل^۶، اشتباه اندازه‌گیری بیشتری قابل تصور باشد؛
 - ارزیابان تنها گروه کوچکی از جامعه خبرگان را تشکیل می‌دهند و قرار است نتایج حاصل از نظرات ایشان به جامعه بزرگ‌تر تعمیم داده شود؛
 - تنها یک گروه از ارزیابان در سراسر تحقیق به ارزیابی می‌پردازند؛
 - تعداد متغیرهای کیفی اندک است (در تحقیق حاضر تصمیم‌گیری‌ها مربوط به نه گزاره و نه ارزیاب محاسبه می‌شود درحالی‌که در تحقیقات با جامعه آماری بزرگ‌تر نتایج بیشتری قابل تصور است)؛
 - این مدل راهی برای کنترل غیر یکنواختی^۷ احتمالی در داده‌های تحقیق است.
- به نتایج به‌دست‌آمده در جدول ۶ توجه کنید:

جدول ۶. ضریب همبستگی درون طبقه‌ای در ارزیابی پرسشنامه

آماره‌های پایایی	ضریب کرونباخ آلفا	تعداد گزاره‌ها
	۰٫۸۷۲	۹
مقادیر متناظر ضریب همبستگی درون طبقه‌ای		
ICC	فاصله اطمینان ۹۵٪	مقادیر آزمون F

1. intraclass correlation coefficient
2. Uebersax
3. Two-Way ANOVA Random Effects Model
4. Landers
5. Fixed Effect Model
6. panel
7. heterogeneity

همبستگی درون طبقه‌ای	کرانه پایین	کرانه بالا	مقدار	df1	df2	sig.	
۰٫۴۳۰	۰٫۲۰۰	۰٫۷۵۹	۷٫۷۸۵	۸	۶۴	۰٫۰۰۰	برآورد واحد
۰٫۸۷۲	۰٫۶۹۲	۰٫۹۶۶	۷٫۷۸۵	۸	۶۴	۰٫۰۰۰	برآورد متوسط

از خواص ضریب همبستگی درون طبقه‌ای این است که علاوه بر پایایی بیرونی بین ارزیابان، انسجام درونی گزینه‌های یک پرسشنامه را مشخص می‌سازد. در این پرسشنامه^۱ نه‌گزاره‌ای، «آلفای کرونباخ»^۱ معادل ضریب همبستگی درون‌گروهی یعنی ۰/۸۷۲ است. این مقدار نشان می‌دهد که تمام سؤالات پرسشنامه^۲ تدوین‌شده از همبستگی بالایی در حیطه مورد بررسی برخوردارند. همچنین در جدول فوق، ضریب همبستگی درون طبقه‌ای و میزان توافق بین ارزیابان با فاصله اطمینان ۹۵ درصد در کرانه‌هایی^۲ از ۰/۶۹۲ تا ۰/۹۶۶. با مقدار برآورد متوسط برابر است. به عبارتی داریم: $ICC = 0/872$. این مقدار نشان‌دهنده بالا بودن پایایی و یا توافق میان ارزیابان است؛ بنابراین استفاده از این سنج‌های عاطفی در آزمایش‌های مربوط به دوراهی‌های اخلاقی با رویکردی که در این پرسشنامه^۳ روش‌شناسانه ترسیم گردیده مورد تأیید نه‌نفر خبره مشارکت‌کننده در این تحقیق است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر رویکردی بینارشته‌ای دارد که می‌تواند در حوزه‌های فلسفه، روانشناسی و یا زبان‌شناسی را جای بگیرد. اگر نگرش کانتی به مقوله وظیفه‌گرایی، زمانی بر پایه منطق و عقلانیت صرف بوده است؛ چنین دیدگاهی در مطالعات رو به تکامل امروزی جایگاه کم‌رنگ‌تری دارد (گرین، ۲۰۰۹). برعکس، همسو با ادعای گرین و همکاران (۲۰۰۸) و با استفاده از نظرات نه‌خبره در این تحقیق، درمی‌یابیم که جایگاه ابعاد شناختی و عاطفی شخصیت ما پررنگ‌تر است. این مطالعه نیز دنباله‌رو تحقیقات کیفی رو به افزایشی است که در این حوزه صورت می‌گیرند. بنا

1. Cronbach's Alpha

2. lower bound; upper bound

به توصیه کلینگلد^۱ (۲۰۱۴، ص. ۱۴۷)، در حوزه مطالعات نوین کانتی یکی از وظایف پژوهشگران امروزی توصیف شرایط عاطفی-روانی است که شخص را به اتخاذ تصمیمی اخلاقی ترغیب کرده و یا از آن برحذر می‌دارد. به همین دلیل انجام مطالعات بینارشته‌ای نوین در توصیف پدیده‌ها، حتی بیش از آنچه زمانی تصور می‌شد، حائز اهمیت است. همسو با کلینگلد، ما نیز از مضامین و پیشنهادهای کاربردی مطالعه اخیر به چند مورد اشاره نماییم که می‌توانند در تحقیق‌های آینده مورد استفاده قرار گیرند:

• عواطف عمدتاً با ابعادی نظیر والانس و یا ناخوشایندی موقعیت‌ها و میزان برانگیختگی افراد در آن موقعیت‌ها محک زده می‌شوند (هورسلن و کارپنتر^۲، ۲۰۱۱)؛

• این پرسشنامه که بنا به آرای خبرگان تدوین گردیده، خود می‌تواند تأکیدی باشد بر استفاده محققین از ابزارهای سنجش‌ای نظیر مقیاس دو طیفی پاناس^۳ (طیف عواطف منفی + طیف عواطف مثبت) و مقیاس‌های سه عاملی (والانس، برانگیختگی و ناخوشایندی^۴) که اخیراً در مطالعات ارزیابی بار عواطف مثبت و منفی متون و داستان‌های اخلاقی مورد استفاده قرار می‌گیرند؛

بنا به پیشینه و توصیف‌های فراهم‌شده توسط خبرگان، روی آوردن و یا پرهیز از تصمیم‌های دشوار می‌تواند ریشه در شاکله‌های شناختی و عاطفی رگه‌های شخصیتی آنها داشته باشد. به عبارتی، تحقیقات جدید بر تعامل شناخت^۵، انگیزه‌ها و عواطف (استوربک و کلور^۶، ۲۰۰۷) صحه می‌گذارند. اجماع نظر خبرگان تحقیق دلفی حاضر نیز تأکیدی بر حضور عواطف مثبت و منفی در تصمیم‌ها و انگیزه‌های اخلاقی افراد

-
1. Kleingeld
 2. Horslen & Carpenter
 3. Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)
 4. valence, arousal and unpleasantness
 5. cognition
 6. Storbeck & Clore

است؛ بنابراین شایسته است، محققین بیش از بیش به ارزیابی مؤلفه‌های عاطفی در پرسشنامه‌های متداول مبادرت نمایند؛

مطالعات بینارشته‌ای متأثر از فلسفه، روانشناسی شخصیت و یادگیری، زمینه‌های تحقیقی خوبی را برای علاقه‌مندان به پژوهش و نظریه‌پردازی ایجاد می‌کنند. به‌عنوان مثال، در مطالعات ادبی، سنت تحلیل شخصیت و چالش‌های اخلاقی می‌تواند با استفاده از مطالعات کیفی و توصیفی و اجماع آرا خبرگان، پیشینه خوبی را برای نظریه‌پردازی ایجاد کند؛ بنابراین، با توجه به جذابیت‌های همیشگی حوزه‌شناختی، شاید لازم باشد بخشی از مطالعات ادبی نیز به پژوهش‌مداری روی بیاورند (لوئر^۱، ۲۰۰۹).

با عنایت به بحث فوق و با توجه به دستاوردهای نوین در حوزه عصب‌شناسی و روانشناسی، حضور عواطف در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی و به‌طورکلی کلیه فرایندهای شناختی غیرقابل چشم‌پوشی است. در خواندن متون حاوی دوراهی اخلاقی، خوانندگان گاهی با همسویی با یکی از دو رویکرد وظیفه‌گرایی و یا سودگرایی و بنا به شاکله‌های شناختی و عاطفی از شخصیت منحصربه‌فرد خود به درک بایدها و نبایدها در دوراهی‌ها اخلاقی می‌رسند. بدیهی است که چنین یافته‌هایی باید مد نظر محققین و نظریه‌پردازان که قصد طرح پرسشنامه‌های جدید و یا نظریه‌پردازی در زمینه تصمیم‌گیری‌های اخلاقی دارند، قرار بگیرد.

کتاب‌نامه

- سجّادی، س. (۱۳۹۱). قرآن و ارزش اخلاقی عواطف و احساسات. *پژوهش‌های قرآنی*، ۴(۶۱)، ۴۳-۲۴.
- میرزایی، ط.، و فراهانی، م.، و حسینی، ج. (۱۳۹۳). بررسی رابطه عواطف و وجدان با قضاوت اخلاقی. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲(۲)، ۳۶-۲۸.
- نجاتی، م. (۱۳۸۱). *قرآن و روان‌شناسی*، ترجمه عباس عرب. چاپ پنجم، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.

- Akins, R. B., Tolson, H., & Cole, B. R. (2005). Stability of response characteristics of a Delphi panel: Application of bootstrap data expansion. *BMC Medical Research Methodology*, 5, 37.
- Bagnoli, C. (2011). Introduction. In *Morality and the emotions* (p. 11). Oxford, England: Oxford University Press.
- Basu, A., Phipps, S., Long, R., Essegbey, G., & Basu, N. (2015). Identification of response options to artisanal and small-scale gold mining (ASGM) in Ghana via the Delphi process. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(9), 11345-11363.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A psychological approach. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character psychology and character education* (pp. 67-100). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Boulkedid, R., Abdoul, H., Loustau, M., Sibony, O., & Alberti, C. (2011). Using and reporting the Delphi method for selecting healthcare quality indicators: A systematic review. *PLoS ONE*, 6(6), 1-9.
- Carletta, J. (1998). Interpreting reliability results. Informatics Server. <https://homepages.inf.ed.ac.uk/jeanc/maptask-coding-html/node23.html>
- Chapman, H. A. and Anderson, A. K. (2013). Things rank and gross in nature: A review and synthesis of moral disgust. *Psychological Bulletin* 139(2), 300-32.
- Cherry, K. (2020). *How the halo effect influences the way we perceive attractive people*. Verywell Mind. <https://www.verywellmind.com/what-is-the-halo-effect-2795906>
- Choe, S. Y., & Min, K. H. (2011). Who makes utilitarian judgments? The influences of emotions on utilitarian judgments. *Judgment and Decision Making*, 6(7), 580-592.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York, NY: The Free Press.
- Davis, L. C. (2016, February 5). *Do emotions and morality mix?* The Atlantic. <https://www.theatlantic.com/science/archive/2016/02/how-do-emotions-sway-moral-thinking/460014/>
- Eubank, B. H., Mohtadi, N. G., Lafave, M. R., Wiley, J. P., Bois, A. J., Boorman, R. S., & Sheps, D. M. (2016). Using the modified Delphi method to establish clinical consensus for the diagnosis and treatment of patients with rotator cuff pathology. *BMC Medical Research Methodology*, 16(1), <https://doi.org/10.1186/s12874-016-0165-8>.
- Glenn, A. L., Koleva, S., Iyer, R., Graham, J., & Ditto, P. H. (2010). Moral identity in psychopathy. *Judgment and Decision making*, 5(7), 497-505.
- Green, R. (2014). The Delphi technique in educational research. *SAGE Open*, 4(2), 1-8.
- Greene, J. D. (2009). Dual-process morality and the personal/impersonal distinction: A reply to McGuire, Langdon, Coltheart, and Mackenzie. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45(3), 581-584.

- Greene, J. D., Morelli, S. A., Lowenberg, K., Nystrom, L. E., & Cohen, J. D. (2008). Cognitive load selectively interferes with utilitarian moral judgment. *Cognition*, 107(3), 1144-1154.
- Habibi, A., & Sarafrazi, A. (2014). Delphi technique theoretical framework in qualitative. *International Journal of Engineering Science*, 3(4), 8-13.
- Hedlund-de Witt, N. (2013). Integral research center. Coding. [https:// www.academia.edu/9864164/Coding_An_Overview_and_Guide_to_Qualitative_Data_Analysis_for_Integral_Researchers](https://www.academia.edu/9864164/Coding_An_Overview_and_Guide_to_Qualitative_Data_Analysis_for_Integral_Researchers).
- Horslen, B. C., & Carpenter, M. G. (2011). Arousal, valence and their relative effects on postural control. *Experimental Brain Research*, 215(1), 27-34.
- Hsu, C. C., & Sandford, B. (2007). Minimizing non-response in the Delphi process: How to respond to non-response. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 12, 1-6.
- Isen, A. M. (2001). An influence of positive affect on decision making in complex situations: Theoretical issues with practical implications. *Journal of Consumer Psychology*, 11(2), 75-85.
- Ivan, C. (2015). On disgust and moral judgments: A review. *Journal of European Psychology Students*, 6(1), 25-36.
- Jacobs A. M. (2015). Neurocognitive poetics: Methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 186.
- Karen, A. (2012). *What is an ethical dilemma?* Social Worker. com. https://www.socialworker.com/feature-articles/ethics-articles/What_Is_an_Ethical_Dilemma_%3F/
- Kleingeld, P. (2014). Debunking confabulation: Emotions and the significance of empirical psychology for Kantian ethics. In Alix Cohen (Ed.), *Kant on Emotion and Value* (pp.145-165). London, UK: Palgrave Macmillan.
- Koenigs, M., Young, L., Adolphs, R., Tranel, D., Cushman, F., Hauser, M., & Damasio, A. (2007). Damage to the prefrontal cortex increases utilitarian moral judgements. *Nature*, 446(7138), 908-911.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp.347-480). Chicago, IL: Rand McNally.
- Landers, R. L. (2011). Intraclass correlations (ICC) and interrater reliability in SPSS. Retrieved from <http://neoacademic.com/2011/11/16/computing-intraclass-correlations-icc-as-estimates-of-interrater-reliability-in-spss/>
- Lapsley, D. (2015). Moral identity and developmental theory. *Human Development*, 58(3), 164-171.
- Lauer, G. (2009). Going empirical. Why we need cognitive literary studies. *Journal of Literary Theory*, 3(1), 145-154.
- Lerner, J., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66, 799-823.

- Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. (2010). History of emotions: Issues of change and impact. In *Handbook of emotions* (pp. 125-133). New York, NY: Guilford Press.
- Loewenstein, G. F., Weber, E. U., Hsee, C. K., & Welch, N. (2001). Risk as feelings. *Psychological Bulletin*, 127(2), 267-286.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research*, 35(6), 382-385.
- Mihailov, E. (2015). Is deontology a moral confabulation? *Neuroethics*, 9(1), 1-13.
- Milkoreit, M. (2014). Hot deontology and cold consequentialism: An empirical exploration of ethical reasoning among climate change negotiators. *Climatic Change*, 130(3), 397-409.
- Moll, J., & De Oliveira-Souza, R. (2007). Moral judgments, emotions and the utilitarian brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(8), 319-321.
- Monin, B., Pizarro, D. A., & Beer, J. S. (2007). Deciding versus reacting: Conceptions of moral judgment and the reason-affect debate. *Review of General Psychology*, 11(2), 99-111.
- O'Brien, M., Miner Weaver, J., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2011). Longitudinal associations between children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition & Emotion*, 25(6), 1074 -1086.
- Osman, M. (2015). Dynamic moral judgments and emotions. *Psychology*, 6(8), 922-931.
- Powell, C. (2003). The Delphi technique: Myths and realities. *Journal of Advanced Nursing*, 41(4), 376-382.
- Razin, A. (2008). The models of moral activity. *Proceedings of the XXII World Congress of Philosophy*, 349-354.
- Seidel, A., & Prinz, J. (2013). Sound morality: Irritating and icky noises amplify judgments in divergent moral domains. *Cognition*, 127(1), 1-5.
- Skulmoski, G., & Hartman, F. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6(1), 1-21.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N., & Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Storbeck, J., & Clore, G. L. (2007). On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition & Emotion*, 21(6), 1212-1237.
- Sunstein, C. R. (2013). Is deontology a heuristic? On psychology, neuroscience, ethics, and law. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2304760>.
- Suttie, J. (2015). *Is morality based on emotions or reason?* Greater good. https://greatergood.berkeley.edu/article/item/is_morality_based_on_emotions_or_reason.
- Szekely, R. D., & Miu, A. C. (2014). Incidental emotions in moral dilemmas: The influence of emotion regulation. *Cognition and Emotion*, 29(1), 64-75.
- Tamir, D. I., Bricker, A. B., Dodell-Feder, D., & Mitchell, J. P. (2015). Reading fiction and reading minds: The role of simulation in the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(2), 215-224.

- Tamir, D. I., Bricker, A. B., Dodell-Feder, D., & Mitchell, J. P. (2015). Reading fiction and reading minds: The role of simulation in the default network. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(2), 215-224.
- Ugazio, G., Lamm, C., & Singer, T. (2012). The role of emotions for moral judgments depends on the type of emotion and moral scenario. *Emotion*, 12(3), 579-590.
- Walker, L. J., & Frimer, J. A. (2007). Moral personality of brave and caring exemplars. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(5), 845-860
- Walker, L. J., & Pitts, R. C. (1998). Naturalistic conceptions of moral maturity. *Developmental Psychology*, 34(3), 403-419.

بیوست «الف»: کُذگذاری پاسخ‌های راند اوّل

First round: Survey questions for brainstorming, with 9 expert panelists among psychologists and psycholinguists to collect some key macro-concepts/ constructs.

1. What is a dilemma?

- Only two ways are available in a dilemma. You should decide either to choose the first way or the second (hesi) that is you are allowed to choose only one way out of the two possibilities.
- One doesn't know what to do in a dilemmatic situation since it is difficult to choose between the bad and the worse (exact wording, i.e., "between either of the evils"). (hesi, dif, emo, unpleasant)
- A dilemma is a difficult situation in which you have to choose only one of the two ways possible (dif). It is of course different from an ordinary situation since you feel you are trapped and under great unpleasant pressure. (emo, unpleasant)
- A dilemma is a situation where you don't know what the best way is. You know it is not easy for you to decide (hesi, dif)
- It is difficult to choose either of the ways (dif), one way out of two
- A dilemma is confusing hard situation in which you will suffer the consequence of your choice of one of the two possibilities. (dif, emo)
- As the word shows, a dilemma consists of two separate, sometimes, opposite ways that make a person use his brain for a while (hypo)
- A dilemma happens when you ask yourself if you should do something or not to do itjust like Hamlet who had involved in such a situation. It is disturbing of your peace of mind (hesi, emo)
- A dilemma is a situation when are forced to choose only one way out of the two, but not in an ordinary way. For example, you may be required either to accept or decline an invitation. It is not a dilemma. A dilemma is "a tense case" (exact wording). (hesi, dif)

2. How does a dilemma affect one's decision making?

- It is not easy for sure (dif). Your emotions and your thoughts are deeply engaged (emo, logic).

- It makes me stop thinking for a while. Perhaps it is unpleasant. Not easy. (hesi, unpleasant)
- It is difficult to choose a logical way out of the situation(dif)because the one you choose may be against your true desire (unpleasant, conflict)
- It takes time for me to decide as such situations are rather difficult (hesi, dif)
- My mind stops working and it is difficult to choose between two apparent harsh decisions (hesi , dif , tense)
- It is difficult to decide because these dilemmas are usually of the type that affect your feelings. (dif, emo)
- This difficulty of decision making is one of the characteristics of dilemmas because get stuck between your feelings and your logic. (emo , dif, hesi)
- It is difficult because the situations are unpleasant.(dif, unpleasant)
- A dilemma disturbs your feelings, but I think it depends on the type of the situation as well. (emo, context)

3. Does a dilemma arouse your emotions in terms of negative or positive emotions? How does it?

- It does. Sometimes you hate your situation and do not do anything (emo, deon-nega)
- It is not such a situation you could like or decide in. Therefore, it is emotion based. (emo, deon-nega)
- Yes. And because of that you don't know what to do. (emo, hesi)
- I don't know what you mean by positive emotion. I think I do not like a situation where I cannot decide easily. So, I think it arouses my negative emotions. (hesi , emo, unpleasant, dif)
- Emotion is a factor in that. Yes. It affects one's emotions. (emo)
- Yes, it affects one's emotions in a negative way. (emo, unpleasant)
- Yes, but I say to myself there is no way out and I have to be logical. (emo, hypo-positive)
- It think yes , some people even lose their courage and will not act in any of the ways (emo, deon-nega)
- For me, personally, it wouldn't be easy. It does. (dif, emo)

4. What kinds of feelings are aroused in such a person with the belief that evil is evil under any circumstance?

- Fear, depression , negative feelings (deon-nega, emo)
- Hatred(deon-nega, emo)
- Negative emotions (deon-nega, emo)
- Hesitation and anger perhaps (deon-nega, hesi)
- I think negative emotions (emo, deon-nega)
- Negative feelings (deon-nega, emo)
- Just negative (deon-nega, emo)

- Pressure, negative feelings (deon-nega, emo)
 - Negative emotions (deon-nega, emo)
5. A person strongly believes that murder is evil in itself and it should be avoided at any cost. Can he bring himself to commit murder in a dilemmatic situation even when it is the best possible choice?
- I do not think so. (deon-nega)
 - Such a question. No in that case, I cannot. (deon-nega)
 - Perhaps, I would do .It depends on the situation. I don't know now. (hypo- posi)
 - I wish I am not forced to do, but sometimes you cannot control a situation even if you believe in something.(hypo-posi)
 - I would hate such a dilemmatic situation. No. (deon-nega, emo)
 - If I had such a belief, I would avoid murdering someone. (deon, nega)
 - I think you should have also named the victim. If that person is an enemy why not then.(hypo-posi)
 - Yes , someone of such a belief avoid doing murder .(deon-nega)
 - He wouldn't have done the murder .(deon-nega)
6. A person's mentality is that let's do what is the best for all. Can such a person find, for example, murder situation less negative or even positive?
- Yes, when it is for the others' benefit (hypo-posi, emo)
 - More positive, less negative since the person is doing something for all (hypo-positive, emo)
 - Yes (hypo-posi, emo)
 - Yes, for him the burden of the situation is less (hypo-posi, emo)
 - It should be so (hypo-posi, emo)
 - That helps a person to justify his action. yes (hypo-posi, emo)
 - Such a belief reduces the severity of murder decision for him (hypo-posi, emo)
 - I think he or she finds it less negative (hypo-posi, emo)
 - Yes. Of course, it would be much easier for him to commit murder for the benefit of all others. (hypo-posi, emo)

پیوست «ب». پرسشنامه راند سوم

Please determine the degree of your agreement with the 9 items on the 7-point scale Likert scale. The questions concern two groups defined in the following:

- The believers of the motto that “an evil act is evil in all situations” are called deontic group
- The believers of the motto that “the best action is the one that benefits the majority of people” are called consequentialist group, or consequentialists.

1= The lowest level of agreement (L_{ST}); 4= Medium level of agreement and 7= The highest level of agreement (H_{ST})

Main statements	L _{ST}			M			H _{ST}
1. Dilemmas are emotion-laden situations.	1	2	3	4	5	6	7
2. In their most devoted state, the deontic group can experience the greatest amount of unpleasantness facing dilemmas.	1	2	3	4	5	6	7
3. In their most devoted state, the consequentialists can experience the least degree of unpleasantness facing dilemmas.	1	2	3	4	5	6	7
4. In their most devoted state, the deontic group show the least control in unpleasant dilemmas.	1	2	3	4	5	6	7
5. In their most devoted state, the consequentialists have greatest degree of control in dilemmas.	1	2	3	4	5	6	7
6. In their most devoted state, the deontic group find dilemmas the most arousing of negative emotions.	1	2	3	4	5	6	7
7. In their most devoted state, the consequentialist group find dilemmas the least arousing of negative emotions.	1	2	3	4	5	6	7
8. In their most devoted state, the deontic group find dilemmas the most difficult for decision-making	1	2	3	4	5	6	7
9. In their most devoted state, the consequentialist group find dilemmas the least difficult for decision making.	1	2	3	4	5	6	7

درباره نویسندگان

ویدا دهناد استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه نیشابور است و حوزه پژوهش ایشان، مطالعات روانشناسی زبان می باشد.

آذر حسینی فاطمی دانشیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است و حوزه پژوهش ایشان، مطالعات روانشناسی زبان می باشد.

بهزاد قنسولی، استاد گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است و حوزه پژوهش ایشان، مطالعات روانشناسی زبان می باشد.

A Delphi Technique in Confirming the Evaluation Model of the Stories Containing Moral Dilemmas based on Emotional Scales

Vida Dehnad¹

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Azar Hosseini Fatemi

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Behzad Ghonsooly

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 12 November 2016

Accepted: 2 September 2017

Abstract

In line with new findings in the interdisciplinary fields of philosophy and psychology of emotions and cognition, the use of emotional scales in assessing readers' reactions to the texts containing moral dilemmas has attracted the attention of researchers. Likewise, this study, using the Delphi technique and the opinions of experts tried to predict the emotional-cognitive reactions of two groups of deontic and consequentialist readers to the texts containing moral dilemmas. For this purpose, a mixed-methods research was chosen and a three-phase Delphi technique was used for collecting the data, i.e., experts' opinions. The expert group consisted of nine university English teachers and psychologists fluent in English. First, the experts were provided with six strategic questions to be able to comment. After coding and converting the qualitative data into quantitative data and preparing a concept map, first, the percentage of the pairwise agreement between the raters was calculated, and then, the formulas of Krippendorff's alpha and Fleiss Kappa were used to determine the reliability of the 72 pairs of decisions. Accordingly, the acceptable values of 0.76, 0.72, and 0.71 were obtained for the mentioned formulas. Based on the results of the two stages of the Delphi technique, a 9-point Likert scale questionnaire was developed and re-assessed by the experts. After rating the questionnaire items by the experts, the intra-class correlation coefficient with the two-way random effect model was used. A significant value of 0.872 was obtained from this calculation, which confirmed the congruence of experts' opinions about the probable behaviors of the two groups of readers in reaction to the texts containing ethical dilemmas. This should be noted that the collection of experts' opinions and the evaluation of the reliability of the opinions, in three consecutive rounds, took about four months.

Keywords: Emotions; Dilemmas; Delphi Technique; Experts

1. Corresponding Author. Email: vida_dehnad@yahoo.com

Investigating Teachers' Experiences Regarding their Use of L1 in English Language Classes

Mostafa Morady Moghaddam ¹

Department of English, Shahrood University of Technology, Shahrood, Iran

Farhad Moezzi pour

Department of English, Shahrood University of Technology, Shahrood, Iran

Received: 8 February 2020

Accepted: 27 April 2020

Abstract

Using or not using the first language has been considered a challenging issue among language teachers. The use of the first language in teaching has been affected by the traditional methods of language teaching, which for some researchers has no theoretical or practical justification. However, with the advent of the CLT approach, teachers were allowed to use the L1 *judiciously*. In this study, an attempt is made to examine how language teachers use the first language in different situations in EFL classes. Observation and interview analysis were used to gather data. The results of this study showed that teachers use first language in the following areas: 1) teaching grammar; 2) teaching expressions and proverbs; 3) teaching vocabulary; 4) aiding comprehension; 5) establishing discipline; 6) clarifying cultural issues; 7) comparing L2 structures with those of learners' L1 and 8) defining the function of words and sentences. Moreover, the Chi-square (X^2) test was used to find significant differences among male and female teachers. Overall, this study provided insights into how to better incorporate first language into L2 language classes, basing our arguments on the teachers' experiences.

Keywords: English Language Teaching; Communicative Language Teaching; First Language; Language Learner; Foreign Language

1. Corresponding Author. Email: mmoghaddam@shahroodut.ac.ir

The Convergence of Symbol and Derridean Concepts in *Never Let Me Go*

Zahra Khozaei Ravari ¹

**Department of Foreign Languages, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman,
Iran**

Received: 24 December 2019

Accepted: 30 March 2020

Abstract

Never Let Me Go (2005) is a novel by Kazuo Ishiguro, the British- Japanese writer. His novels vary in terms of structure, plot, and themes. *Never Let Me Go* is one of his famous science fiction novels, which criticizes the social norms of the society. The novel focuses on the lives of students at Hailsham Boarding School, from the viewpoint of Cathy, an oppressed person, who has been dominated by injustice laws for many years. The present research seeks to explore the novel from the point of view of deconstruction. The study draws on the concepts of deconstruction proposed by Jacques Derrida, the French philosopher and the founding father of deconstruction strategy. Although Ishiguro's novels have been vastly studied from numerous perspectives, there have been only a few attempts to investigate the post-structuralism concepts and themes in the novel. Accordingly, this study attempts to examine three concepts of deconstruction, i.e., the arbitrary relation between the signifier and the signified, binary opposition, and decenterism in *Never Let Me Go*. It employs Derrida's deconstruction theory to examine if and how by using the above-mentioned concepts, *Never Let Me Go* shows the readers the complexity of symbols presenting different layers of meanings which are at times opposite. The study found that different and opposite meanings of the symbols are constructed through the arbitrary relation between the signifier and the signified, binary opposition, and decenterism.

Keywords: Arbitrary Relation between Signifier and Signified; Binary Opposition; Decenterism; Deconstruction; Symbol

1. Corresponding Author. Email: zahrakhozaei@uk.ac.ir

Representation of Translators' Habitus: A Case Study of Saleh Hosseini's Style in Persian Translation of *Moby Dick; Or the Whale* and *To the Lighthouse*

Mehrnoosh Fakharzadeh ¹

Department of English, Sheikhbahae University, Isfahan, Iran.

Ahmad Dabaghzadeh Dezfuli

Department of English, Sheikhbahae University, Isfahan, Iran.

Received: 3 February 2020

Accepted: 27 March 2020

Abstract

Translator studies, as a recent subfield of Translation Studies, focuses explicitly on translators rather than translated texts since translators create texts. While translators have been studied from different cultural and cognitive perspectives, their translatorial style from sociological perspectives has been remained underexplored. Against this backdrop, this study used Bourdieu's theory of practice as a sociological theory to study major traces of Saleh Hosseini's habitus in his translatorial style. To this end, a corpus from samples of *Moby-Dick; Or the Whale* and *To the Lighthouse* and their Persian translations was made. To study the samples, AntConc outputs were examined at morphological, lexical, and phrasal levels. Moreover, a semi-structured interview was conducted with Saleh Hosseini to complement and validate the findings. The results indicated that several aspects of Saleh Hosseini's translatorial style, including his tendency towards using Arabic, literary, and archaic words, together with his inclination to use a wide variety of lexical items and sequence of genitive can be accounted for by the fields he comes from; in other words, his cultural capital and his primary and secondary habitus. His fields, life experiences, and interactions with various agents have shaped his style in translation, which can be known as Saleh Hosseini's archaic style.

Keywords: Translatorial Style; Sociology of Translation; Habitus; Field; Translator Studies

1. Corresponding Author. Email: mfakharzade@shbu.ac.ir

Exploring Author's Cogito in Céline's *Journey to the End of the Night* According to Georges Poulet's Theory

Mahsa Pakdel

**Department of French language and literature, Science and Research Branch, Islamic
Azad University, Tehran, Iran.**

Faranak Ashrafi ¹

**Department of French language and literature, Science and Research Branch, Islamic
Azad University, Tehran, Iran.**

Fatemeh Khan Mohammadi

**Department of French language and literature, Science and Research Branch, Islamic
Azad University, Tehran, Iran.**

Received: 13 December 2019

Accepted: 16 April 2020

Abstract

Examining the author's cogito, which is his consciousness, is a common research strand in literary criticism and has been the focus of many renowned authors. Louis Ferdinand Celine made use of this in his novel *Journey to the End of the Night* through repetitive themes. According to Georges Poulet, individuals gain knowledge of the world in accordance with their surrounding world. For Poulet, place is one of the fundamental categories of communication with the world. The author's world consciousness, as Poulet maintains, can be uncovered by the analysis of narrator's perception of the place. The present work follows an analytical-descriptive approach and aims to exploring author's cogito in Céline's *Journey to the End of the Night* according to Georges Poulet's theory. The study hypothesizes that the way the narrator describes space and place can reveal the author's cogito, which is a reflection of Bardamu's relationship with the author's perception of the world. In this autofiction, the narrator recounts his life, wanderings and travels in different places.

Keywords: Cogito; Space-place; Journey; Celine; *Journey to the End of the Night*; Criticism

1. Corresponding Author. Email: Faranak_ashrafi@yahoo.fr

The Relationship between Multiple, Emotional Intelligence and Translation Quality: A Case Study of MA Students of Translation

Bahloul Salmani ¹

Department of Translation Studies, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Maryam Nasiri

Department of Translation Studies, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Received: 31 July 2019

Accepted: 12 August 2020

Abstract

Translation quality has always been an important research topic as it concerns both the product and process of translation. Translation quality can be affected by a wide array of factors, psychological traits. The present study examined the relationship between emotional and multiple intelligence and translation quality. A mixed-methods approach guided the study. The population consisted of female and male second-year MA students at Islamic Azad University (Tabriz Branch) and University of Nabi Akram in 2015 (N = 65). The sample, however, included 49 students who were chosen from the above-mentioned universities following a stratified sampling technique. To assess students' translation quality, House's Translation Quality Assessment model was employed. As to the research instruments, Bar-On's emotional intelligence and Gardner's multiple-intelligence questionnaires were used. The results showed that happiness as an emotional intelligence component had a significant relationship with students' translation quality. In addition, the components of verbal/linguistic, visual/spatial and body in multiple intelligence had a significant relationship with the translation quality of students. The mediating role of gender was explored and the analysis suggests its significant relationship with emotional, multiple intelligence and translation quality.

Keywords: Translation Quality; Intelligence; Emotional Intelligence; Multiple Intelligence

1. Corresponding Author. Email: bsalmani@iaut.ac.ir

Investigating the Effects of Patronage on Translated and Domestic Children's Literature in Iran: The Case of Award Winners of 1340/1961 – 1357/1978

Nadia Ghazanfari Moghaddam

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Mohammad Reza Hashemi ¹

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Mahmoud Reza Ghorban Sabbagh

Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 22 June 2018

Accepted: 4 April 2019

Abstract

In any society, patronage always attempts to control and direct materials produced for the young population, and Iran is no exception. Thanks to the large flow of translated children's literature published in Iran during the 1960s and 1970s, several literary institutions were established to manage the flow. They introduced various measures and their policy on award offerings appears to be the most effective one, yet, it has not been fully studied and researched. The aim of this study was to investigate how these institutions' policy on award offerings had affected translated and domestic children's books during the early years of their establishment. Accordingly, all award-winning translated and domestic children's books during the period of 1340/1961 to 1357/1978 were collected from two comprehensive resources, and they were analyzed in SPSS. The quantitative analysis offered insights into major institutions, award winners and qualified publishers. Drawing on discourse analysis, the authors extracted the main themes revolving around award winners and they were compared and contrasted to find any possible harmony. Overall, the results revealed that the institutions preferred to choose children's books, which were written by Iranian authors, and translated books were not their priority. Additionally, fictions were favored over nonfictions. Their award-offering policy was also ideologically oriented since awarded books contained common themes.

Keywords: Children's Literature; Translation; Awards; Patronage; Ideology

1. Corresponding Author. Email: smrhir@um.ac.ir

In God's Name

TABLE OF CONTENTS

Investigating the Effects of Patronage on Translated and Domestic Children's Literature in Iran: The Case of Award Winners of 1340/1961 – 1357/1978	1
Nadia Ghazanfari Moghaddam Mohammad Reza Hashemi Mahmoud Reza Ghorban Sabbagh	
The Relationship between Multiple, Emotional Intelligence and Translation Quality: A Case Study of MA Students of Translation	2
Bahloul Salmani Maryam Nasiri	
Exploring Author's Cogito in Céline's Journey to the End of the Night According to Georges Poulet's Theory	3
Mahsa Pakdel Faranak Ashrafi Fatemeh Khan Mohammadi	
Representation of Translators' Habitus: A Case Study of Saleh Hosseini's Style in Persian Translation of Moby Dick; Or the Whale and To the Lighthouse	4
Mehrnosh Fakharzadeh Ahmad Dabaghzadeh Dezfuli	
The Convergence of Symbol and Derridean Concepts in Never Let Me Go	5
Zahra Khozaei Ravari	
Investigating Teachers' Experiences Regarding their Use of L1 in English Language Classes	6
Mostafa Morady Moghaddam Farhad Moezzi-pour	
A Delphi Technique in Confirming the Evaluation Model of the Stories Containing Moral Dilemmas based on Emotional Scales	7
Vida Dehnad Azar Hosseini Fatemi Behzad Ghonsooly	

ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 54, Issue 1 (Spring 2021)

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 Khoshaligheh

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

Dr. Hossein Nassaji

Professor in Applied Linguistics, University of Victoria, Canada

Dr. Reza Pishghadam

Professor in Social Psychology of Language Education, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Abdolmahdi Riazi

Professor in TEFL, Macquarie University, Australia

Dr. Shahrzad Saif

Professor in Applied Linguistics, Laval University, Canada

Persian Editor:

Akbar Heidarian

English Editor:

Dr. Saeed Ameri

Coordinator:

Zahra Baniasad

Typesetting:

Elahe Tajvidy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

Number of Copies: 30

Price: 15000 Rials (Iran)

Mailing Address:

Faculty of Letters & Humanities, Ferdowsi University Campus, Azadi Sq., Mashhad, Iran

Postal Code: 9177948883

Tel: (+98 51) 38806723

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878



Journal of Language and Translation Studies

Investigating the Effects of Patronage on Translated and Domestic Children's Literature in Iran: The Case of Award Winners of 1340/1961 – 1357/1978 1
Nadia Ghazanfari Moghaddam – Mohammad Reza Hashemi – Mahmoud Reza Ghorban Sabbagh

The Relationship between Multiple, Emotional Intelligence and Translation Quality: A Case Study of MA Students of Translation 2
Bahloul Salmani – Maryam Nasiri

Exploring Author's Cogito in Céline's Journey to the End of the Night According to Georges Poulet's Theory 3
Mahsa Pakdel – Faranak Ashrafi – Fatemeh Khan Mohammadi

Representation of Translators' Habitus: A Case Study of Saleh Hosseini's Style in Persian Translation of Moby Dick; Or the Whale and To the Lighthouse 4
Mehrnosh Fakharzadeh – Ahmad Dabaghzadeh Dezfuli

The Convergence of Symbol and Derridean Concepts in Never Let Me Go 5
Zahra Khozaei Ravari

Investigating Teachers' Experiences Regarding their Use of L1 in English Language Classes... 6
Mostafa Morady Moghaddam – Farhad Moezzi pour

A Delphi Technique in Confirming the Evaluation Model of the Stories Containing Moral Dilemmas based on Emotional Scales 7
Vida Dehnad – Azar Hosseini Fatemi – Behzad Ghonsooly

p-ISSN: 2228-5202
e-ISSN: 2383-2878

Volume 54, Issue 1 (Spring 2021)