



مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

- دریافت گفتمان فوکو در دوره اصلاحات با تکیه بر نقش ترجمه و مترجمان..... ۱
اعظم عمخواه - علی خزاعی فر - جهانگیر مسعودی
- بررسی ارتباط خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران از طریق مدل معادلات ساختاری..... ۳۳
جلیل فتحی - علی درختیان - داود ابراهیمی گله‌دار
- زندگی برهنه، مسخ واقعیت و خشونت در پسران نیکل..... ۶۵
زهرا ملاهری
- تأثیر یادگیری زبان بر هوش زمانی: مقایسه دانشجویان زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی..... ۹۳
فاطمه رضایی شروذانی - الهام ناجی میدانی
- نمود آزادی عمل خودمترجمان در آثار خودترجمه‌شان: موردپژوهی حسن کامشاد..... ۱۲۱
مهرنوش فتح‌آزاده - ندا ماهوش محمدی
- بررسی میزان توجه و یادگیری زبان آموزان بر اساس دو رویکرد آموزشی شناختی و محیطی به صورت گفتاری و نوشتاری..... ۱۵۳
افروز آریں فر - پرویز مفتون - غفور رضایی
- انگیزه‌های تعاملی در همسویی / ناهم‌سویی در ترجمه ارزیابی چگونگی بازتاب «دیگری» در برگردان نهادی از گفتمان‌های سیاسی..... ۱۷۹
سمیر حسونندی - اکبر حسایی - سعید کتابی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۴۰۱

شاپا چاپی: ۵۲۰۲ - ۲۲۲۸

شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸ - ۲۳۸۳

دوره پنجاه و پنجم، شماره چهارم (زمستان ۱۴۰۱)



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

کارشناس اجرایی: زهرا بنی اسد

ویراستار انگلیسی: دکتر سعید عامری

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

حروف نگاری و صفحه آرایی: الهه تجویدی

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

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: jlts@um.ac.ir

نشانی اینترنتی: <https://jlts.um.ac.ir/>

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 پنجم، شماره چهارم

زمستان ۱۴۰۱

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۴۰۱)

این نشریه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

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

فهرست مقالات

صفحه		
۱-۳۲	اعظم غمخواه علی خزاعی فر جهانگیر مسعودی	دریافت گفتمان فوکو در دوره اصلاحات با تکیه بر نقش ترجمه و مترجمان
۳۳-۶۳	جلیل فتحی علی درخشان داود ابراهیمی گله‌دار	بررسی ارتباط خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران از طریق مدل معادلات ساختاری
۶۵-۹۲	زهره طاهری	زندگی برهنه، مسخ واقعیت و خشونت در پسران نیکل
۹۳-۱۲۰	فاطمه رضایی شرودانی الهام ناجی میدانی	تأثیر یادگیری زبان بر هوش زمانی: مقایسه دانشجویان زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی
۱۲۱-۱۵۲	مهرنوش فخارزاده ندا ماهوش محمدی	نمود آزادی عمل خودمترجمان در آثار خودترجمه‌شان: مورد پژوهی حسن کامشاد
۱۵۳-۱۷۸	افروز آرزین‌فر پرویز مفتون غفور رضایی	بررسی میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان بر اساس دو رویکرد آموزشی شناختی و محیطی به صورت گفتاری و نوشتاری
۱۷۹-۲۰۹	سمیر حسنوندی اکبر حسابی سعید کتابی	انگیزه‌های تعاملی در همسویی / ناهمسویی در ترجمه ارزیابی چگونگی بازتاب «دیگری» در برگردان نهادی از گفتمان‌های سیاسی

The Reception of Foucault's Ideas through Translations in the Reformist Period

Azam Ghamkhah

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

Ali khazaefar¹

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

Jahangir Masoudi

Department of Islamic Philosophy and Theosophy, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 23 November 2020

Accepted: 18 July 2021

Abstract

Like people, ideas and theories travel from person to person, from situation to situation, and from one period to another. The question that arises is whether traveling theory stays as it is or it undergoes some changes as a result of its move. Drawing on the historiography of translation, we investigated one of the most important philosophical discourses of the twentieth century in the West and Iran, namely Foucault's discourse. We tried to discover which part of Foucault's work or ideas was the focus of translators in the Reformist period, stretching from 1997 to 2004. To this end, all Persian translations of Foucault's works, together with Persian translations about Foucault and original writings in periodicals were selected and their common themes were extracted. The findings of this study show that translators were the main actors in importing Foucault's ideas to Iran. Also, *criticizing power relationship* was the main theme in the analyzed corpus. Given the fact that Foucault took a controversial stance on the Islamic revolution in the early years of the Islamic Revolution, this study addresses another question related to the issue of Foucault's reception. Indeed, the paper examines whether translators of Foucault's works translated his works regardless of his stance on the revolution. For this purpose, all translated and original texts as well as articles in periodicals (1997-2004) were analyzed. The main themes were extracted and tagged according to Foucault's thought on power. The results indicate that translators were the main actors in this discourse, and Foucault's thought served as a tool for translators to criticize social phenomena, and the critique of power has been the most frequent concept in all Foucault-related publications (i.e., translations, writings, and magazines).

Keywords: Criticizing Power Relations; Foucault; The Reformist Discourse; Translators of Foucault's Works; Islamic Revolution of Iran.

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

دریافت گفتمان فوکو در دوره اصلاحات با تکیه بر نقش ترجمه و مترجمان

اعظم غمخواه (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

علی خزاعی فر* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

جهانگیر مسعودی (گروه فلسفه و حکمت اسلامی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

اندیشه‌ها و نظریه‌ها همچون انسان‌ها سفر می‌کنند؛ آنها از فردی به فردی دیگر، از موقعیتی به موقعیتی دیگر و از زمان و مکانی به زمان و مکانی دیگر منتقل می‌شوند. سؤالی که مطرح می‌شود این است که وقتی نظریه‌ای از زمان و مکانی به زمان و مکان دیگری سفر می‌کند، همان‌گونه که هست منتقل می‌شود یا اینکه تغییر می‌کند؟ در این مقاله در چارچوب حوزه پژوهشی تاریخ‌نگاری ترجمه، نحوه دریافت یکی از گفتمان‌های فلسفی مهم قرن بیستم در غرب و در ایران یعنی «گفتمان فوکو» پرداخته می‌شود؛ و این سؤال پاسخ داده می‌شود که مترجمان فوکو در دوره اصلاحات بر کدام‌یک از آثار یا نظریه‌های فوکو تأکید کرده‌اند و چرا؟ همچنین با توجه به این‌که فوکو در سال‌های آغازین انقلاب اسلامی مواضع جنجال‌برانگیزی در مورد انقلاب ایران اتخاذ کرده است، این پژوهش به سؤال دیگری نیز می‌پردازد که با مسأله پذیرش فوکو مرتبط است و آن این‌که آیا مترجمان فوکو صرف‌نظر از موضع او نسبت به انقلاب اسلامی به ترجمه آثار وی پرداخته‌اند؟ به این منظور، تمامی متون ترجمه‌شده و تألیفی و نیز مقالات مندرج در نشریات دوره اصلاحات (۱۳۸۳-۱۳۷۶) را انتخاب کرده و مفاهیم اصلی آنها طبق دسته‌بندی مفهوم قدرت در اندیشه فوکو برچسب‌گذاری شده است. بررسی حاضر نشان داد که مترجمان کنشگران اصلی این گفتمان بوده‌اند و اندیشه فوکو به‌مثابه ابزاری در خدمت مترجمان بوده است تا پدیده‌های اجتماعی را نقد کنند و نیز در دوره مذکور، نقد قدرت پُربسامدترین مفهوم در تمامی آثار چاپی مرتبط با فوکو (ترجمه، تألیف و نشریات) بوده است.

* نویسنده مسئول khazaefarid@um.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۳

کلیدواژه‌ها: نقد قدرت، فوکو، گفتمان اصلاح طلب، مترجمان فوکو، انقلاب

اسلامی ایران

۱. مقدمه

اندیشه‌ها و نظریه‌ها همچون انسان‌ها در حرکت و جابه‌جایی هستند. سؤالی که مطرح می‌شود این است که وقتی نظریه‌ای از زمان و مکانی به زمان و مکان دیگری منتقل می‌شود، همان‌گونه که هست منتقل می‌شود یا اینکه تغییر می‌کند؟ شری سایمون^۱ معتقد است اگرچه به نقش ترجمه در انتقال جنبش‌های فکری در تاریخ همیشه توجه شده، اما تا به امروز به نقش ترجمه در تغییر نظریه‌ها و گفتمان‌ها کمتر توجه شده است (سایمون، ۱۹۹۱ به نقل از سوسام-سارایوا،^۲ ۲۰۰۶). ونوتی^۳ نیز معتقد است در تحقیقات فلسفی از متون ترجمه‌شده فلسفی بهره گرفته می‌شود اما به نقش ترجمه در آن متون توجهی نمی‌شود (ونوتی، ۱۹۹۶). بنا به نظر میلر^۴ (۱۹۹۶)، وقتی نظریه‌ای سفر می‌کند، در فرهنگ مقصد نقشی پیدا می‌کند؛ متفاوت از نقشی که در فرهنگ مبدأ داشته است. از این روست که در سال‌های اخیر بررسی تحول نظریه‌هایی که از مکانی به مکانی دیگر سفر می‌کنند، از موضوعات مورد توجه محققان ترجمه در چارچوب «نظریه دریافت» بوده است. به عبارت دیگر، اگر در گذشته محققان ترجمه بیشتر به «نظریه‌های ترجمه» علاقه‌مند بوده‌اند، امروزه بیشتر به «ترجمه نظریه‌ها» علاقه‌مندند (سوسام-سارایوا، ۲۰۰۶، ص. ۱۷).

تحقیق حاضر در چارچوب نظریه دریافت به بررسی نحوه دریافت آرای فوکو در دوره اصلاحات ۱۳۷۶-۱۳۸۳ می‌پردازد و به‌طور خاص در پی تبیین این موضوع است که مترجمان بر کدام جنبه از نظریه‌های فوکو تأکید کرده‌اند؛ بنابراین از این جهت حائز اهمیت است که تصویری از میشل فوکو در اختیار تاریخ‌نگاران ترجمه قرار می‌دهد و این موضوع را که دریافت فوکو بر اساس نیاز فرهنگی و اجتماعی جامعه

1. Simon

2. Susam-Sarajeva

3. Venuti

4. Miller

ایران به اندیشه وی بوده است را با استفاده از اسناد و آثار بررسی شده ثابت می‌کند و از آنجاکه حمایت فوکو از انقلاب اسلامی در سال‌های اولیه انقلاب ارتباط مستقیمی با دیدگاه‌های نظری او و نیز با پذیرش آثارش دارد، این پژوهش، دریافت گفتمان فوکو با توجه به موضع وی نسبت به انقلاب اسلامی ایران را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد. دو سؤال اصلی این پژوهش به‌قرار زیر است:

۱- موضع حمایتی فوکو از انقلاب اسلامی ایران تا چه حد در تصمیم مترجمان برای ترجمه آثار وی تأثیرگذار بوده است؟

۲- در ترجمه آثار فوکو، بر کدام‌یک از نظریات او بیش از نظریه‌های دیگرش تأکید شده است و چرا؟

۲. پیشینه پژوهش

این پژوهش در چارچوب مطالعات تاریخی ترجمه و با استفاده از نظریه دریافت صورت گرفته است. در حوزه مطالعات ترجمه، چنان‌که راندل^۱ (۲۰۱۸) می‌گوید، تاریخ ترجمه هرگز به‌مثابه موضوعی مستقل مورد پژوهش قرار نگرفته و آغاز مطالعات تاریخی ترجمه و چرخشی که در حوزه تحقیقات مطالعات ترجمه اتفاق افتاده است را به اوایل سال ۲۰۰۰ نسبت می‌دهد. در مطالعات تاریخی ترجمه، پژوهشگر به موضوعات تاریخی متعددی می‌پردازد ولی وجه مشترک همه پژوهش‌های تاریخی ترجمه نقشی است که ترجمه و مترجمان در تحولات تاریخی ایفا کرده‌اند؛ نقشی که معمولاً از چشم مورخان دورمانده و فقط از طریق بررسی ترجمه‌ها قابل کشف است. از جمله حوزه‌های مورد علاقه پژوهشگران مطالعات تاریخی ترجمه حوزه دریافت است. ملک‌شاهی (۱۳۹۶) «تاریخ‌نگاری دریافت» که یکی از اشکال «نظریه دریافت» است و در حوزه مطالعات تاریخی به کار گرفته شده است را به‌عنوان یکی از رویکردهای مناسب برای بررسی انتقال گفتمان‌ها پیشنهاد می‌کند. سؤال اصلی پژوهش در اینجا این است که گفتمان‌های وارداتی از طریق

1. Rundle

ترجمه با چه کم و کیفی وارد فرهنگ مقصد شده و چه تغییراتی پذیرفته و یا چه تأثیراتی ایجاد کرده‌اند.

نظریه دریافت در نقد ادبی زیرشاخه علم هرمنوتیک به حساب می‌آید. سردمداران این نظریه، شلایرماخر^۱، گادامر^۲، هایدگر^۳ و پل ریکور^۴ هستند که از میراث فلسفی و فکری افرادی چون هانس روبرت یائوس^۵ و ولفگانگ آیزر^۶ که نظریه «زیبایی‌شناختی دریافت» را مطرح کرده‌اند، بهره برده‌اند. «نظریه دریافت را می‌توان یکی از مجموعه نظریاتی دانست که تحت عنوان کلی «خواننده‌محور» شناخته می‌شوند چراکه تمام این نظریات بر نقش خواننده در درک معنی از متن تأکید دارند و رسالت خوانندگان را ساختن معنای متن می‌دانند» (خزاعی‌فر، ۱۳۹۴، ص. ۶۶).

برمز و راموس پینتو^۷ (۲۰۱۳) نیز بر این باورند که نظریه دریافت تمرکز را از روی متن به خواننده تغییر داده است و متن بدون در نظر گرفتن خواننده، معنایی از آن خود ندارد. این تغییر پارادایم تأثیر قابل توجهی بر روی مطالعات ترجمه گذاشته است و این مطالعات را به سمت بررسی نقش ترجمه در شکل دادن هویت و پویایی زبان مقصد سوق داده است. یائوس از پایه‌گذاران نظریه دریافت در کتاب *زیبایی‌شناسی دریافت مفهوم «افق انتظار»*^۸ را معرفی کرده است. در نظریه افق انتظار وی، بیش از اینکه به بحث تولید و خلق توجه شود به ویژگی‌ها و افق انتظارات دریافت‌کننده گفتمان توجه می‌شود. به علاوه، افق انتظار مبتنی بر این فرض است که «دریافت» فرآیندی پویا و تغییرپذیر است و فرهنگ دریافت از نسلی به نسل دیگر تغییر می‌کند. یائوس در توضیح «زیبایی‌شناسی دریافت» هم‌زمان به صورت و معنای متن و بافت تاریخی آن اشاره می‌کند (نامور مطلق، ۱۳۸۷). «ترجمه ملموس‌ترین و

-
1. Schleiermacher
 2. Gadamer
 3. Heidegger
 4. Ricoeur
 5. Jauss
 6. Iser
 7. Brems & S. Pinto
 8. horizon of expectation

بارزترین دریافتی است که از متن مبدأ صورت می‌گیرد» (ملک‌شاهی، ۱۳۹۸، ص. ۳۵). با توجه به اهمیت آن در فرهنگ مقصد مقدمات دریافت‌های بعدی را فراهم می‌آورد. در صورتی که فرهنگ مقصد مبتنی بر ترجمه باشد، ترجمه‌ها به متون اصلی تبدیل می‌شوند و دریافت‌های مختلف بر مبنای آن‌ها شکل می‌گیرد. دریافت‌کنندگان حوزه ترجمه عبارت‌اند از: مترجمان، منتقدان، پژوهشگران، نویسندگان بومی، خوانندگان و تاریخ‌نگاران (ملک‌شاهی، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر دریافت گفتمان فوکو از طریق، ترجمه، نشریات (اعم از ترجمه و تألیف) و متون تألیفی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳. روش پژوهش

رویکرد این پژوهش تفسیری است. رویکرد تفسیری که پس از جنگ جهانی دوم با بروز رویکردهای اومانستی برای بررسی پدیده‌های علوم اجتماعی و انسانی مطرح شده که انسان را موجودی دارای قوه تعقل، برخوردار از زبان و قادر به برقراری ارتباط و دارای قدرت معناسازی می‌داند و معتقد است برای بررسی انسان باید به بافت تعاملات اجتماعی او توجه کرد (بتتون و کرایب^۱، ۱۳۸۶). برخلاف ماهیت پوزیتیویستی پژوهش‌های کمی که در آن معنا در نتیجه تحلیل داده‌های آماری به دست می‌آید و اندیشه محقق در آن دخالت چندانی ندارد، در تحقیق کیفی معنا از کنش میان ذهنیات پژوهشگر و محیط یا موقعیتی که پدیده‌های جهان خارج در آن حادث می‌شود، به وجود می‌آید (پانچ^۲، ۲۰۰۵). پژوهش حاضر که تحقیقی کیفی به حساب می‌آید با استفاده از استراتژی مصاحبه و تحلیل اسناد، به دریافت گفتمان فوکو در دوره اصلاحات می‌پردازد. پیکره مورد مطالعه در این پژوهش آثار تألیفی و ترجمه‌ای و نشریاتی (اعم از تألیف و ترجمه) است که در بازه زمانی دوره اصلاحات ۱۳۷۶-۱۳۸۳ به چاپ رسیده‌اند. اسناد دست‌اول که ترجمه‌ها و روزنامه‌ها و مجلات را شامل می‌شود از سایت سازمان اسناد و کتابخانه ملی استخراج شده‌اند. نحوه

1. Benton. & Craib

2. Punch

جمع‌آوری آنها به این صورت بوده است که از کلیدواژه‌های «فوکو» و «پساساختارگرایی»، «نقد قدرت» در جستجو استفاده شده است. نشریاتی که بعد از جستجو در سایت کتابخانه ملی آثاری که مورد بررسی قرار گرفتند عبارت‌اند از: نگاه نو، کیان، رسانه، حضور، جهان کتاب، شرق، نامه فرهنگ، سروش، کیهان فرهنگی، سوره، ایران، رسالت، همشهری، گفتمان، آدینه، راه نو، عصر آزادگان، آفتاب امروز و غیره. از متون تألیفی بررسی شده در این دوره می‌توان اثر میشل فوکو: دانش و قدرت از محمد ضیمران و میشل فوکو و و نقد اسلام از محمد رضا تاجیک و از متون ترجمه شده مراقبت و تنبیه: تولد زندان افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش را می‌توان به‌عنوان نمونه نام برد. بعد از پیدا کردن آثار مورد نظر، تمامی آنها بر اساس مفهوم اصلی‌شان برچسب‌گذاری شدند. بعد از مرحله برچسب‌گذاری، کلیه آثار در این دوره، با توجه به این موضوع که بیش از ۵۰ درصد آثار به مفهوم نقد قدرت فوکو پرداخته بودند، مفهوم نقد قدرت به‌صورت دقیق‌تر بررسی و واکاوی شد.

استراتژی دیگر در جمع‌آوری داده‌ها، انجام مصاحبه‌های مفصل با کنشگران دریافت گفتمان فوکو در ایران بوده است. مصاحبه با بابک احمدی، افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش به‌صورت حضوری و مصاحبه با فاطمه ولیانی به‌صورت غیر حضوری (تلفنی) انجام شده است. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌ساختاریافته صورت گرفته است. مصاحبه‌ها بین دو حد نهایی ساختاریافته و بدون ساختار قرار می‌گیرند و گاهی به آن مصاحبه عمیق هم می‌گویند از تمام مصاحبه‌شوندگان سؤال‌های مشابهی پرسیده می‌شود، اما آنها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که مایل‌اند، ارائه دهند. مدت مصاحبه حضوری دو ساعت و مصاحبه تلفنی یک ساعت بوده است. با توجه به این‌که بخش اعظم نظریات فوکو گرد محور قدرت می‌چرخد و با توجه به اظهارات برخی مترجمان فوکو که دلیل جذب آرای فوکو را نقد قدرت می‌دانستند و نیز با عنایت به این‌که مفهوم قدرت در نظر فوکو مفهومی گسترده است و به قدرت سیاسی محدود نمی‌شود، مقالات را بر اساس تلقی گسترده خود فوکو از مفهوم قدرت دسته‌بندی کردیم. در نظر فوکو، قدرت مفهومی وسیع است که شامل

سه نوع قدرت می‌شود: قدرت انضباطی^۱، قدرت مشرف بر حیات^۲ و قدرت حاکمیتی^۳. این دسته‌بندی مبنای دسته‌بندی مقالات قرار گرفته است. تک‌تک مقالات مورد بررسی قرار گرفته و موضوع اصلی هر مقاله استخراج شده است. آمار استخراج‌شده در دوره اصلاحات نشان می‌دهد که موضوع نقد قدرت در هر سه دوره نسبت به سایر موضوعات در اولویت بوده و اختلاف آن با سایر موضوعات بسیار چشمگیر است. آمار آثاری که در این پژوهش استفاده شده‌اند به‌قرار زیر است:

جدول ۱. آمار کل آثار بررسی شده در این پژوهش

دولت اصلاحات		
درصد	تعداد	
۸۸	۱۷۴	نشریات (ترجمه و تألیف)
۱۰	۲۰	ترجمه
۲	۴	تألیف
۱۰۰	۱۹۸	جمع

جدول ۲. آمار بسامد تألیف و ترجمه در نشریات

بسامد تألیف و ترجمه در نشریات		
تألیف	ترجمه	جمع
۲۴۲	۵۵	۲۹۷
۸۱	۱۹	۱۰۰

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. فوکو و انقلاب اسلامی ایران

در این بخش به تفصیل به بررسی مقالاتی که فوکو درباره انقلاب اسلامی ایران نوشته است می‌پردازیم. هدف این بخش این است که نشان داده شود فوکو چگونه از

-
1. disciplinary Power
 2. bio Power
 3. sovereign Power

انقلاب اسلامی ایران حمایت کرده و این حمایت تا چه حد در انگیزه مترجمان از ترجمه آثارش تأثیر داشته است. فوکو دو بار، از تاریخ ۲۵ تا ۲ مهر ۱۳۵۷ و از ۱۸ تا ۲۴ آبان ۱۳۵۷ به ایران سفر کرد و با رهبران دینی از جمله آیت‌الله شریعتمداری ملاقات کرد و مشاهدات خود را در مقالات مختلفی به فرانسوی به چاپ رساند. وی در مقاله‌ای تحت عنوان «ایرانی‌ها چه رؤیایی در سردارند؟»^۱، در پی این است که بدانند هدف ایرانیان از جنبشی که به راه انداخته‌اند چیست؟ وی می‌گوید در مدت اقامتش در ایران از افراد مختلفی این سؤال را پرسیده است و از هر پنج نفر چهار نفر پاسخ می‌دادند «حکومت اسلامی». چند نفری هم بی‌آنکه قصد اهانت داشته باشند به «نوعی ناکجاآباد» اشاره می‌کردند؛ عده‌ای هم از آرمان بازگشت به اسلام عصر پیامبر سخن می‌گفتند (فوکو، ۱۳۷۷). فوکو می‌گوید دوست ندارد حکومت اسلامی را «ایده» و یا حتی «آرمان» بنامد، اما اذعان می‌کند که به‌عنوان یک «مطالبه‌سیاسی» او را تحت تأثیر قرار داده است چون کوششی است برای اینکه به سیاست بعدی معنوی داده شود (فوکو، ۱۳۷۷). موضوع دیگری که فوکو مطرح می‌کند مربوط به ایران و سرنوشت یگانه آن است. به‌زعم فوکو، در سپیده‌دم تاریخ، ایران دولت را اختراع کرده است و نسخه آن را به دست اسلام سپرده است؛ اما ایرانی از دل اسلام بیرون آمده است که چشمه‌های خشک نشدنی برای مقاومت در برابر قدرت دولت در اختیار مردم نهاده است و سؤال این است که این «مطالبه‌سیاسی» را باید نشانه‌آشتی دانست، یا امری متناقض، یا آستانه امری نو؟ (فوکو، ۱۳۷۷). فوکو در مقاله دیگری با عنوان «روح یک جهان بی‌روح»^۲ به مسائل انقلاب ایران پرداخته است. در ترجمه انگلیسی این مقاله کلمه «ایران» اضافه شده است^۳. این مقاله، گفتگویی است میان میشل فوکو و پی‌یر بلانشه^۴ که خبرنگار روزنامه لیبراسیون در ایران بوده است. فوکو در این مقاله می‌گوید:

1. À quoi rêvent les Iraniens?
2. L'esprit d'un monde sans esprit
3. Iran: Spirit in a Spiritless World
4. blanchet

انقلاب ایران، مطلقاً، اراده جمعی را نمایان می‌کند و کمتر مردمی در تاریخ چنین فرصت و اقبالی داشته‌اند. اراده جمعی اسطوره‌ای سیاسی است که حقوق‌دانان یا فیلسوفان تلاش می‌کنند به کمک آن نهادها و غیره را تحلیل یا توجیه کنند. اراده جمعی یک ابزار نظری است: اراده جمعی را هرگز کسی ندیده است و خود من فکر می‌کردم که اراده جمعی مثل خدا یا روح است و هرگز کسی نمی‌تواند با آن روبه‌رو شود. ما در تهران و سرتاسر ایران با اراده جمعی یک ملت روبرو شده‌ایم (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۵۷).

فوکو همچنین به مقایسه بین انقلاب ایران و دیگر انقلاب‌ها می‌پردازد و می‌گوید چیزی که در مورد انقلاب ایران منحصربه‌فرد می‌باشد، یک نوع رویارویی است؛ رویارویی میان تمام مردم و قدرتی که با سلاح‌ها و پلیسش مردم را تهدید می‌کند (فوکو، ۱۳۷۷). به عبارت دیگر، در یک‌سو کل اراده مردم قرار دارد و در سوی دیگر مسلسل‌ها. مردم ایران علیه رژیم قیام کرده بودند که تا بن دندان مسلح بود و از پشتیبانی تمام جهان و کشورهای بزرگ و کوچک اطراف برخوردار بود. به‌زعم فوکو، جمله معروف مارکس که می‌گوید «مذهب افیون توده مردم است» در مورد اسلام و ایران صادق نیست و در مورد ایران این‌گونه باید گفت که اسلام در سال ۱۹۷۸، افیون مردم ایران نبوده، بلکه روح یک جهان بی‌روح بوده است (فوکو، ۱۳۷۷).

فوکو در مقاله دیگری تحت عنوان «تهران، دین بر ضد شاه»^۱ حال و هوای تهران قبل از انقلاب را ترسیم می‌کند و به شعارهایی که دانشجویان و بقیه مردم سر می‌دهند، اشاره می‌کند: شعارهایی از قبیل «برادر ارتشی! چرا برادرکشی!» تهران در سوگ چهلم مردگان آبادان نشسته است (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۳۰). تبریز در سوگ چهلم مردگان اصفهان... اصفهان در سوگ چهلم مردگان قم. فوکو با آیت‌الله شریعتمداری مصاحبه می‌کند. آیت‌الله شریعتمداری به او می‌گوید: «ما منتظر حضرت مهدی هستیم، اما تا زمان ظهور ایشان برای استقرار حکومت خوب مبارزه می‌کنیم» (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۳۰).

1. Teheran: la fede contro lo Scia

آیت‌الله شریعتمداری همچنین مختصات حکومت اسلامی را برای فوکو تبیین می‌کند. فوکو می‌گوید این تعاریف روشن نیستند اما به نظرش این‌ها فرمول‌های بنیادی دموکراسی‌اند، چه بورژوازی و چه انقلابی که از قرن ۱۸ تاکنون ما را به خود مشغول کرده است (فوکو، ۱۳۷۷). به‌زعم فوکو (۱۳۷۷)، وقتی ایرانیان از حکومت اسلامی حرف می‌زنند، خطر حمام خون را به جان می‌خرند. ایرانیان به دنبال جنبشی هستند که عنصر معنوی را داخل زندگی سیاسی می‌کند، زندگی سیاسی که سد راه معنویت نیست بلکه به پرورشگاه و جلوه‌گاه و خمیرمایه آن تبدیل می‌شود. فوکو در نهایت اذعان می‌کند انقلاب ایران از این جهت برای او جالب است که می‌خواهد سیاست بُعد معنوی پیدا کند.

حمایت فوکو از انقلاب اسلامی به مقالات یادشده ختم نمی‌شود. وی در مقاله دیگری تحت عنوان «شاه صدسال دیر آمده است»^۱ نوشته است که قبل از سفر به ایران به وی گفتند:

ایران دچار یک بحران نوسازی شده است. یک حاکم خودستا و بی‌لیاقت و مستبد هوای رقابت با کشورهای صنعتی را در سر دارد و چشم به سال دو هزار دوخته است؛ اما جامعه سنتی نمی‌تواند و نمی‌خواهد با او همراهی کند (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۱۷).

فوکو در ادامه می‌گوید، زمانی که به تهران رسیدم پرسش‌هایی زیادی در ذهنم بود و ده‌ها پاسخ شنیدم: «شاه باید سلطنت کند نه حکومت»، «شاه باید برای همیشه یا برای مدتی از صحنه بیرون برود» (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۱۸) فوکو درباره شاه چنین می‌نویسد:

در ایران آنکه کهن‌سال است خود شاه است، او پنجاه سال، صدسال دیر آمده است... او این خیال از رونق افتاده را در سر می‌پروراند که کشور خود را به زور لایک کردن و نوسازی فتح کند. امروز کهنه‌پرستی، پروژه نوسازی شاه، ارتش استبدادی او و نظام فاسد اوست (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۲۳).

1. Lo Scìa ha cento anni di ritardo

فوکو (۱۳۷۷) در مقاله «شورش ایران روی نوار ضبط صوت پخش می شود؟»^۱ حال و هوای عزاداری‌ها را در ایام انقلاب در جریان سفرش به ایران ترسیم می‌کند. وی از اعتصاب‌های سازمان‌ها و ارگان‌های مختلف می‌گوید: اعتصاب صنعت نفت، ذوب‌آهن، اعتصاب کارخانه مینو، اعتصاب وسایل حمل‌ونقل عمومی، اعتصاب هواپیمایی ملی ایران، اعتصاب کارمندان دولت (فوکو، ۱۳۷۷). فوکو گفته یک خلبان بوئینگ را نقل می‌کند و می‌گوید: «گران‌بهترین ثروتی که ایران از قرن‌ها پیش تاکنون داشته در فرانسه پیش شماست. از او خوب مراقبت کنید» (فوکو، ۱۳۷۷، ص. ۵۸). فوکو به پالایشگاه آبادان سر می‌زند و با مردم آبادان صحبت می‌کند و متوجه می‌شود که هیچ‌یک از خواسته‌های انقلابیون اقتصادی نیست. خواسته‌ها همه سیاسی است. فوکو در ادامه این‌گونه حال و هوای ایران را توصیف می‌کند:

دم در بیشتر مساجد شهرستان‌ها نوار معروف‌ترین خطبأ را به چند تومان می‌فروشد و گاهی در شلوغ‌ترین خیابان‌ها بچه‌هایی را می‌توان دید که ضبط صوت در دست راه می‌روند و صداهایی را که از قم و مشهد و اصفهان می‌آید چنان بلند می‌کنند که صدای ماشین‌ها را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد و مردم لازم نیست که برای گوش دادن بایستند؛ و از شهری به شهر دیگر اعتصاب‌ها، مانند روشنایی چراغ‌های چشمک‌زن شب‌های محرم، آغاز می‌شوند، خاموش می‌شوند و از نو از سر گرفته می‌شوند (فوکو، ۱۳۷۷، ص ۶۰).

فوکو (۱۳۷۷) در مقاله «شورش با دستان خالی»^۲ به منحصربه‌فرد بودن انقلاب ایران اشاره می‌کند و می‌گوید: انقلاب ایران از نوع جنبش‌های ۱۹۶۸ نیست و این نوع شورش را در هیچ جای دنیا نمی‌توان یافت نه در چین، نه در ویتنام و نه در کوبا. انقلاب ایران موج عظیمی است بدون ابزار نظامی، بدون حزب. مردم ایران اهداف آنی دارند، آماج حمله ایشان شاه و رژیم اوست و به‌راستی هم این روزها دارند به هدفشان می‌رسند. او می‌گوید در ایران این موضوع مطرح نیست که

1. la rivolta dell'Iran corre sui nastri delle minicassette

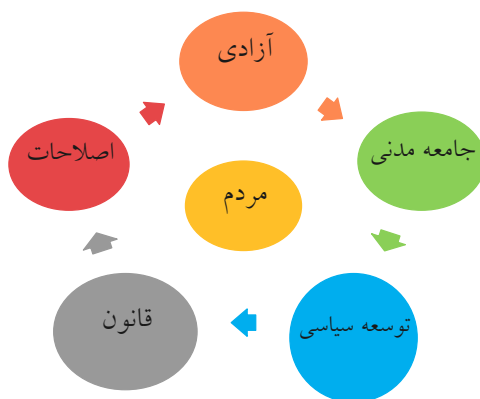
2 una rivolta con le mani nude

محمد‌رضا می‌رود یا نمی‌رود. اگر اتفاق پیش‌بینی ناپذیری نیفتد رفتنش قطعی است، مسئله این است که این خواست مردم ایران که دیری است به حاکم خود نه گفته و سرانجام او را خلع سلاح کرده است، به چه صورتی درخواهد آمد و چگونه جای خود را به سیاست خواهد سپرد؟ اعتراف کنیم که ما غربی‌ها صلاحیت آن را نداریم که در این مسئله به ایرانی‌ها توصیه‌ای بکنیم؟ (فوکو، ۱۳۷۷). وی در ادامه از ارتش ایران می‌گوید: «شجاعت مردم ارتش را می‌خکوب کرده است... ارتش روزبه‌روز بی‌حرکت‌تر می‌شود و بیشتر در تیراندازی تردید می‌کند...» (فوکو، ۱۳۷۷، صص. ۴۸-۴۷). در آخرین مقاله درباره انقلاب ایران تحت عنوان «آزمون مخالفان»^۱ فوکو می‌گوید که شاه هیچ قدرت مانوری نداشت چون مخالفانش یکپارچه علیه او متحد شده بودند و سلطنت او را غیرقانونی و نامشروع می‌دانستند (فوکو، ۱۳۷۷).

در مقالاتی که در این بخش بحث شد، حمایت تمام‌عیار فوکو را از انقلاب اسلامی ایران شاهد هستیم. سؤالی که در این خصوص مطرح کردیم این است که تا چه حد موضع فوکو نسبت به انقلاب اسلامی ایران در تصمیم مترجمان که نوعاً روشنفکران چپ بوده‌اند در ترجمه آثار فوکو تأثیرگذار بوده است.

۴.۲. دوره اصلاحات، دوره شکوفایی اندیشه فوکو در ایران

برای پاسخ دادن به سؤال دوم پژوهش «بر کدام‌یک از نظریات فوکو بیش از نظریه‌های دیگر او تأکید شده است؟» در ابتدا، به دلیل اهمیت تحولات سیاسی و اجتماعی ایران در این دوره از تاریخ، به‌اجمال به توصیف بافت و مفصل‌بندی گفتمان اصلاح‌طلب در این دوره می‌پردازیم. سپس، فهرستی از «کتاب‌های ترجمه‌شده فوکو» در این دوره می‌آوریم و درنهایت جدولی از مفاهیم اصلی مطرح‌شده در دوران اصلاحات را به‌منظور نمایش پربسامدترین مفهوم ارائه می‌دهیم. در شکل زیر مفصل‌بندی گفتمان اصلاح‌طلب در سال ۱۳۷۶ نشان داده شده است:



شکل ۱. مفصل‌بندی گفتمان اصلاح‌طلب به نقل از سلطانی (۱۳۸۴)

همان‌طور که در شکل شماره (۱) مشاهده می‌شود، جامعه مدنی، قانون، مردم‌سالاری، آزادی و توسعه سیاسی از مهم‌ترین مفاهیم گفتمان اصلاح‌طلب بوده است. این مفاهیم در تاریخ سیاسی ایران چندان جدید نبودند، اما در این دوره در هیئتی نو یعنی در پوشش اسلام و با قرائتی جدید از مردم در قالب مردم‌سالاری دینی مطرح شد. دال مرکزی گفتمان اصلاح‌طلب «مردم» هستند و اصلاح‌طلبان با تأکید بر مردم به دنبال مشروعیت‌بخشی از پایین به بالا هستند به این اعتبار که مردم واسطه مشروعیت یافتن حاکم از سوی خداوندند؛ اما در گفتمان محافظه‌کاران مردم نقش مشروعیت‌بخشی ندارند، بلکه نقش آنها فقط کشف مصداق ولایت و ضرورت اطاعت است (سلطانی، ۱۳۸۴، صص. ۱۵۵-۱۵۶). تقابل میان این دو دیدگاه درباره سرچشمه مشروعیت زمینه طرح نظرات انتقادی فوکو در مورد قدرت را فراهم می‌کند. فراهم بودن این زمینه در دوره اصلاحات موضوعی است که مترجمان فوکو از قبیل بابک احمدی و افشین جهان‌دیده بارها در مصاحبه به آن اشاره کرده‌اند.

جدول ۳. کتاب‌های ترجمه‌شده فوکو در دوره اصلاحات

کتاب‌های ترجمه‌شده فوکو در دوره اصلاحات				
ردیف	مترجم	ناشر	عنوان فارسی	تاریخ انتشار
۱	مرتضی کلانتریان	آگاه	بررسی پرونده یک قتل	۱۳۷۶
۲	نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده	نی	مراقبت و تنبیه: تولد زندان	۱۳۷۸
۳	باقر پرهام	دانشگاه تهران	نظم‌گفتار	۱۳۷۸
۴	افشین جهان‌دیده	هرمس	نیچه، فریود مارکس	۱۳۸۱
۵	فاطمه ولیانی	هرمس	تاریخ جنون	۱۳۸۱
۶	نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده	نی	اراده به دانستن	۱۳۸۳

در این بخش نخست داده‌های مستخرج از منابع پژوهش را در قالب جداولی ارائه کرده و سپس به تحلیل داده‌ها می‌پردازیم و در پایان به دو پرسش پژوهش پاسخ می‌دهیم.

جدول شماره (۳)، لیست کتاب‌های ترجمه‌شده فوکو را نشان می‌دهد. با مطالعه و بررسی آثار ترجمه‌شده و تألیفی درباره فوکو، بیست‌و‌چهار مقوله اصلی استخراج شد. همان‌طور که در جدول چهار مشاهده می‌گردد، بیشترین بسامد در بین آثار چاپی اعم از ترجمه، تألیف و نشریات به مقوله نقد قدرت اختصاص دارد؛ بدین معنا که بن‌مایه اصلی بیش از نیمی آثار چاپی درباره فوکو نقد قدرت بوده و فقط حدود پانزده در صد آثار به مسئله انقلاب اسلامی ایران و فوکو پرداخته‌اند؛ بنابراین، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، باید گفت موضوع نقد قدرت از مهم‌ترین موضوعاتی بوده است که مترجمان و نویسندگان به تعبیری روشنفکران جامعه به آن پرداخته‌اند.

جدول ۴. مفاهیم اصلی آثار چاپی در دوره اصلاحات

مفاهیم اصلی آثار چاپی در دوران اصلاحات			
ردیف	عنوان	تعداد	درصد
۱	نقد قدرت	۱۱۲	۵۶.۶
۲	انقلاب ایران	۲۹	۱۴.۶

مفاهیم اصلی آثار چاپی در دوران اصلاحات			
ردیف	عنوان	تعداد	درصد
۳	دیرینه‌شناسی	۷	۳.۵
۴	مدرنیته	۷	۳.۵
۵	پسامدرنیسم	۶	۳
۶	تبارشناسی	۶	۳
۷	مرگ مؤلف	۶	۳
۸	تاریخ‌نگاری نو	۴	۲
۹	نقد فوکو	۴	۲
۱۰	عدم استمرار در تاریخ	۲	۱
۱۱	هرمنوتیک	۲	۱
۱۲	اصلاحات	۱	۰.۵
۱۳	پسا ساختارگرایی	۱	۰.۵
۱۴	تحلیل گفتمان	۱	۰.۵
۱۵	چندمعنایی	۱	۰.۵
۱۶	دموکراسی	۱	۰.۵
۱۷	فلسفه تحلیلی	۱	۰.۵
۱۸	مارکسیسم	۱	۰.۵
۱۹	مطالعات امنیتی	۱	۰.۵
۲۰	معرفی فوکو	۱	۰.۵
۲۱	مفهوم ایستمه و صورت‌های گفتمانی	۱	۰.۵
۲۲	نسبی‌گرایی	۱	۰.۵
۲۳	نقد ترجمه	۱	۰.۵
۲۴	نقش ترجمه	۱	۰.۵
	جمع	۱۹۸	۱۰۰

طبق جدول شماره (۴)، ۱۹۸ اثر اعم از ترجمه، تألیف و نشریات (ترجمه و تألیف) مورد بررسی قرار گرفته است و به‌ازای هر اثر یک موضوع اصلی برای آن مشخص شده است؛ همان‌طور که مشاهده می‌شود، بیش از ۵۰ درصد از آثار به موضوع نقد قدرت پرداخته‌اند. به‌منظور تبیین موضوع نقد قدرت در این بخش به

بررسی نمونه‌هایی از مباحث نقد قدرت در این دوره می‌پردازیم. یکی از آثاری که در این دوره توسط دو مترجم مطرح نظرات فوکو یعنی افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش ترجمه شده، کتاب *مراقبت و تنبیه: تولد زندان*^۱ است که مهم‌ترین بن‌مایه تفکر فوکو یعنی «قدرت» را در چارچوب نظام‌های مراقبتی و انضباطی همانند مدارس، زندان‌ها و بیمارستان‌ها به تصویر می‌کشد (فوکو، ۱۹۶۱). فوکو در این کتاب تاریخ شکنجه در اروپا را بررسی کرده و با نگاهی تبارشناسانه به این نتیجه رسیده است که هدف مراقبت و انضباط به هنجار نمودن انسان‌ها و تربیت انسان‌های مطیع و سودمند است. کتاب دیگری که در این دوره توسط مترجمان مزبور ترجمه شده و برای بحث ما بسیار حائز اهمیت می‌باشد، کتاب *اراده به دانستن*^۲ است. در این کتاب که به مسئله «جنسیت» می‌پردازد. فوکو از سویی توجه را به این موضوع جلب می‌کند که قدرت سعی در سرکوب جنسیت دارد و از سوی دیگر مسائل مهمی از قبیل برانگیختن بدن‌ها، تشدید لذت‌ها، تحریک به گفتمان، تقویت کنترل‌ها و مقاومت‌ها را با استراتژی‌های دانش و قدرت مرتبط می‌داند (فوکو، ۱۹۶۱).

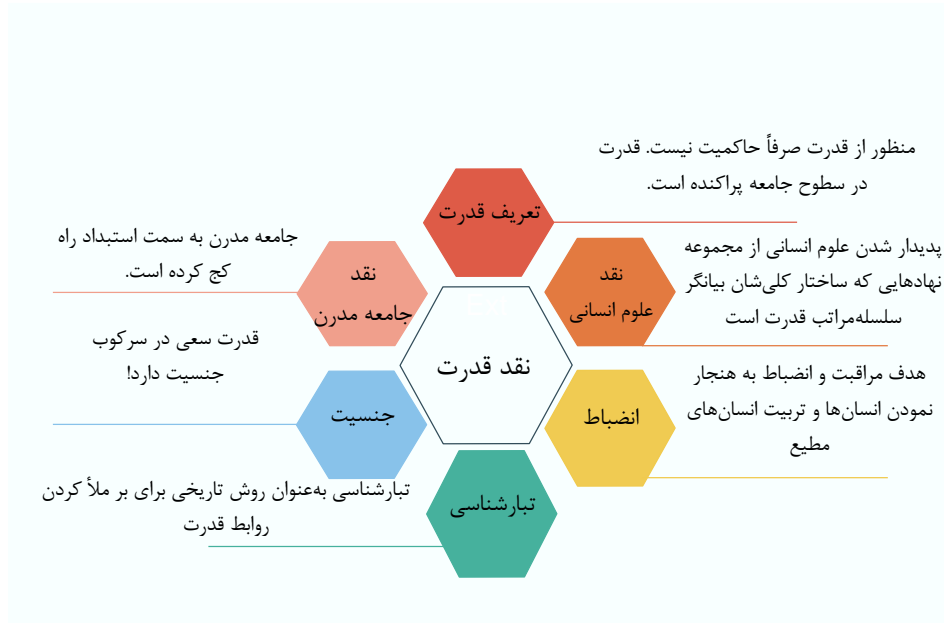
در شکل دو، موضوعاتی که در ارتباط با نقد قدرت در این دوران بحث شده است، به‌عنوان مؤلفه‌های نقد قدرت به تصویر کشیده شده‌اند که در این بخش به تفصیل به آن‌ها می‌پردازیم. کتاب *تاریخ جنون در عصر کلاسیک*^۳ که رساله دکتری فوکو بوده در سال ۱۳۸۱ توسط فاطمه ولیانی ترجمه شده و این ترجمه به‌عنوان کتاب سال برگزیده شده است. فوکو در این کتاب علاوه بر روایت تجربه ذهنی دیوانگان در تاریخ، به بررسی نهادهایی پرداخته است که از دیدگاه زبان‌شناسی و فرهنگی عقل و جنون را در پیوند با قدرت شکل می‌دهند. فوکو در این کتاب به بررسی شرایط تاریخی ظهور تمایز میان عقل و جنون، خرد و بی‌خردی از بازه زمانی قرن هفدهم به بعد می‌پردازد و به پدیدارشدن حوزه‌های جدید علم مانند روان‌شناسی و روان‌پزشکی اشاره می‌کند. به‌زعم فوکو، در سده‌های میانه، میان خرد و بی‌خردی یا فرزاندگی و

1. surveiller et punir: Naissance de la prison

2. la Volonté de savoir

3. histoire de la folie à l'âge classique – Folie et déraison

جنون تمایزی وجود نداشته است. بدین معنا که هرچند دیوانگان و مجانین مورد بی‌مهری جامعه قرار می‌گرفتند، اما فرهنگ سیاسی آنها را از زندگی اجتماعی طرد نمی‌کرده است و موسسه و سازمانی برای حبس کردن آنها وجود نداشته است. فوکو این‌گونه استدلال می‌کند که تا اواخر دوره رنسانس هنوز میان خرد و نابخردی حدفاصل قاطعی وجود نداشت (فوکو ۱۹۶۱، به نقل از ضیمران ۱۳۸۷ ص. ۱۲).



شکل ۲. شمای کلی نقد قدرت در دوران اصلاحات

یکی از مقالاتی که به موضوع نقد قدرت در این دوره پرداخته است، مقاله‌ای تحت عنوان «اعتراف می‌گیرم، پس هستم» است که در روزنامه همشهری چاپ شده است. در این مقاله موضوع زندان دستاویزی است که فوکو برای نقد مدرنیته به آن چنگ زده است. به اعتقاد فوکو، گذر زمان منجر به تکامل نمی‌شود؛ حداقل در حوزه مراقبت و تنبیه با گذر زمان نه‌تنها از آلام و دردهای مجازات کاسته نشده بلکه با به‌کارگیری تکنولوژی، صورت‌های وحشتناک‌تری از تنبیه بکار گرفته می‌شود، صورت‌هایی که از حیث ابزار تنبیه نوعی پیشرفت به شمار می‌آیند، اما در حقیقت به

انهدام ارزش‌های انسانی منتهی شده‌اند. فوکو، مجازات «اعتراف» را نوعی سقوط ارزش‌های جامعه مدرن می‌داند. وی با به تصویر کشیدن تاریخ مجازات قصد دارد، چین و چروک‌های استبداد را زیر صورت بزک شده مدرنیته نشان دهد؛ به عبارت دیگر، فوکو انسانی را توصیف می‌کند که در اوج دموکراسی، راه را به سوی استبداد کج کرده است. نویسنده این مقاله در نهایت به نقل از فوکو این گونه نتیجه‌گیری می‌کند:

در جامعه‌ای که آزادی نعمتی است که به‌طور یکسان به همه تعلق دارد و هر فرد با احساس فراگیر و ثابت به آن دل‌بسته است چگونه زندان می‌تواند عالی‌ترین کیفر نباشد؟ در زندان نه تنها آزادی از فرد سلب می‌شود که هیچ حوزه‌ای خصوصی برای وی نماند، از لابه‌لای میله‌های قفس خصوصی‌ترین حوزه‌های فردی برای مجرمان به موضوعی عمومی تبدیل می‌شود که زندانبان نزدیک‌ترین محرم آن است (اعتراف می‌گیرم، پس هستم، ۱۳۸۱ ص. ۲۱).

راعی (۱۳۸۳) در مقاله‌ای تحت عنوان «پیوند مرگ و لذت» به بررسی آثار فوکو در خصوص انقلاب اسلامی ایران و همچنین نقد قدرت می‌پردازد. وی می‌گوید:

فوکو به هنگام انقلاب ایران، دو بار به ایران سفر می‌کند و نظراتی نیز در باب انقلاب ایران ارائه می‌دهد؛ البته به‌طور کلی برای ما اهمیت فوکو به دلیل حضور وی در ایران نیست؛ بلکه به دلیل نقش کلیدی گفتمان فلسفی و اندیشه او در قرن بیستم و حال حاضر است. مایکل کلارک، در سال ۱۹۸۳، یعنی یک سال قبل از مرگ فوکو؛ در ذیل مدخل حاشیه‌ای بر کتابشناسی فوکو می‌گوید که فوکو «جعبه ابزار عصر حاضر» است و شاید این نقش کلیدی، مهم‌ترین دلیل توجه به اندیشه‌های فوکو باشد (ص. ۸).

در ادامه بحث، راعی به موضوع نقد قدرت فوکو اشاره می‌کند. به‌زعم وی، آرای فوکو از قدرت، جنسیت و سایر نهادهای مدرن، از جمله نهادهای حقوقی و روانی امروزه به‌عنوان مرجع کار اندیشمندان در حوزه‌های مختلفی چون جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، حقوق و فلسفه به‌شمار می‌رود. در این خصوص، حتی می‌توان ادعا کرد که پرداختن به مفاهیم فوق‌بدون در نظر گرفتن آرا فوکو کاری ناقص و کم

اعتبار است. فوکو با توجه به چارچوب گفتمانی دوره مدرن و نگاه تبار شناختی به صورت‌های مختلف دانایی در هر دوره و بیش از همه نگاه رادیکال وی به ساخت قدرت بستری را فراهم آورده است تا بتوان از این منظر به نهادهای مدرن از جمله حکومت، آموزش و... پرداخت (راعی، ۱۳۸۳، ص. ۸).

درجزی (۱۳۸۰، ص. ۷) در مقاله‌ای تحت عنوان «فوکو و قدرت» که در روزنامه همبستگی چاپ شده است، فوکو را «منتقد همه‌جانبه قدرت» نامیده است. وی می‌گوید: فوکو قدرت را نه همچون دارایی یا مایملک طبقه‌ای مسلط یا دولت و حاکمیت بلکه همچون یک استراتژی تلقی می‌کند که در کلیه سطوح جامعه پراکنده است. وی به دنبال پاسخ برای پرسش‌هایی از این قبیل است: قدرت چگونه و با چه ابزاری اعمال می‌شود؟ و آثار اعمال قدرت چیست؟ فوکو به دنبال مباحث قدرت، بحث مقاومت را عنوان می‌کند و می‌گوید: «هر جا که قدرت هست، مقاومت هم هست» (درجزی ۱۳۸۰، ص. ۷). در ادامه نویسنده این مقاله، به این تفکر فوکو موسوم به «زبان به‌عنوان ابزار قدرت» اشاره می‌کند و می‌گوید: «زبان» همواره یکی از عرصه‌های نقد همه‌جانبه فوکو بر قدرت است. فوکو رابطه قدرت و زبان را در یکی از سخنرانی‌های خود در کلژ دو فرانس تبیین کرده است. وی بر این باور است که حتی در مضامین هنری، متن و تصویر اغلب در کنار یکدیگر جلوه می‌کنند و همواره یکی تابع دیگری است و از همین جاست که رابطه قدرت آغاز می‌شود و به‌نوعی به‌نظام سلسله‌مراتب قدرت ختم و رهنمون می‌شود (ص. ۷).

درجزی (۱۳۸۰) علاوه بر تبیین نظرات فوکو در خصوص قدرت و زبان، نقد فوکو از علوم انسانی را نیز در این مقاله روایت می‌کند. وی می‌گوید: فوکو معتقد است علوم انسانی نه تنها از درون مجموعه نهادهایی که ساختار کلی‌شان بیانگر سلسله‌مراتب قدرت است، پدید آمده‌اند، بلکه عملکرد آنها نیز در چارچوب سلسله‌مراتب قدرت است. به اعتقاد فوکو «انسان در همان حال که درون روابط تولید و مبادله معنی قرار گرفته است، به همان‌سان نیز درون روابط قدرت بسیار پیچیده‌ای قرار دارد» (ص. ۷). درجزی این ایده از فوکو را نقل می‌کند که وقتی از قدرت

صحبت می‌شود، شنونده بی‌درنگ به ساختار سیاسی یا حکومت یا طبقه حاکم و یا ارباب در مقابل رعیت می‌اندیشد، اما منظور فوکو به هیچ وجه این روابط نیست. به گمان وی، قدرت در تمامی رابطه‌های انسانی حضور دارد، خواه این رابطه با زبان برقرار شود خواه رابطه عاشقانه باشد و خواه رابطه اقتصادی. در همه این روابط یک نفر می‌کوشد تا طرف دیگر را مهار کند و زیر فرمان بگیرد. در ادامه این مباحث، نویسنده این گونه به نتیجه رسیده است:

اگرچه فوکو سعی در آشکار ساختن روابط موجود متقابل میان مکانیسم‌های قدرت و نهادهای اقتصادی و سیاسی دارد، اما هیچ مفروض یا تئوری کلی برای آن ارائه نمی‌دهد و صرفاً می‌بایست در راستای تحلیل قدرت، روابط بین پدیده‌های مختلف مشخص شود (درجزی ۱۳۸۰، ص. ۷).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

اکنون به سؤال اول این پژوهش «آیا مترجمان فوکو صرف‌نظر از موضع او نسبت به انقلاب اسلامی به ترجمه آثار وی پرداخته‌اند؟» می‌پردازیم. میشل فوکو یکی از خوش‌اقبال‌ترین فیلسوفان در ایران به شمار می‌رود، چراکه آثار وی را مترجمانی همچون افشین جهان‌دیده، نیکو سرخوش و فاطمه ولیانی ترجمه کرده‌اند که عمرشان را وقف این کار کرده‌اند. برای پاسخ به سؤال مزبور، با مترجمان فوق مصاحبه کردیم و دیدگاهشان را نسبت به فوکو و انقلاب اسلامی جویا شدیم. آنچه از صحبت‌های مترجمان استنباط می‌شود این است که آنها مجذوب دیدگاه‌های فلسفی و انتقادی فوکو شدند تا سفر وی به ایران و حمایت از انقلاب اسلامی ایران. ولیانی در پاسخ به این سؤال که آیا سفر فوکو به ایران انگیزه‌ای برای ترجمه آثار فوکو برای ایشان ایجاد کرده است یا خیر می‌گوید:

فوکو اگر به ایران هم‌سفر نمی‌کرد باز هم برای من جذابیت داشت و حتماً به او توجه می‌شد. فوکو چیزی مانند صدایی دیگر در فضای جامعه آن دوره بود. آنچه در مورد فوکو برای من جذابیت داشته است؛ مسئله قدرت، دولت و حاکمیت بوده است و به نظر من مسئله نقد قدرت فوکو از انقلاب اسلامی ایران جدائی‌ناپذیر است و

مباحث مربوط به اخلاق و معنویتی که فوکو در سال‌های آخر عمر خود بیان کرده بی‌تأثیر از انقلاب ایران نیست (ولیان، ۱۳۹۹، مصاحبه شخصی).

احمدی در ارتباط با تجربه ترجمه آثار فوکو و نظریات وی می‌گوید:

به‌شخصه تمایلم به فوکو صرفاً به خاطر صحبت‌های وی در مورد انقلاب اسلامی ایران نبوده است و اندیشه‌های روشنفکرانه فوکو توجه من را به خود جلب کرده است. من در سال ۱۹۷۷ که در فرانسه بودم، فوکو در کلژ دو فرانس درس می‌داد و آشنایی من با فوکو از آنجا شروع شد... البته اولین کسی که در ایران اسم فوکو را آورد محمد قاضی بود که در سال ۱۳۴۷ دقیقاً ده سال قبل از انقلاب که هنوز فوکو شاهکارهای خود را ننوشته بود، در مجله جهان نو مقاله‌ای از فوکو ترجمه کرد. در آن زمان فوکو حتی در فرانسه هم شناخته‌شده نبود. علت این انتخاب قاضی هم می‌تواند تمایل او به گفتمان انتقادی باشد (احمدی، ۱۳۹۸، مصاحبه شخصی).

افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش از مهم‌ترین مترجمان گفتمان فوکو در دوره اصلاحات به حساب می‌آیند. نگاهی به پروفایل حرفه‌ای این دو مترجم نشان می‌دهد که این دو تمام عمر فعال خود را در راه ترجمه آثار فوکو گذرانده‌اند. آشنایی این مترجمان با فوکو از طریق بابک احمدی صورت می‌گیرد که خود اولین متون تألیفی را درباره فوکو در دهه ۷۰ نوشته است. سرخوش دلیل استقبالش از آثار فوکو را در این می‌داند که فوکو برای او عینکی (جدید) است برای دیدن جهان (اطراف) او (جهان‌دیده و سرخوش، ۱۳۹۰).

قمری تبریزی (۱۳۹۹، مصاحبه شخصی) نویسنده کتاب فوکو در ایران - که در حال حاضر استاد دانشگاه پرینستون آمریکاست - در ارتباط با فوکو و اندیشه‌اش در ایران می‌گوید:

نوشته‌های فوکو درباره انقلاب ایران تا سالیان سال برای خوانندگان انگلیسی‌زبان هم ترجمه نشده بود. اصلاً کسی نمی‌دانست فوکو در زمان انقلاب ایران به ایران سفر کرده است. فوکو از منظر تاریخ‌نویسی خاصی که آن را از نیچه احیا می‌کند، بسیار اهمیت دارد. چراکه در این نوع تاریخ‌نویسی به زمان حال می‌نگرد و به زمان حال

اهمیتی می‌دهد که در ارتباط با گذشته و آینده نیست. به‌واقع، فوکو می‌خواهد زمان حال را از خط امتداد تاریخی بیرون براند.

جهان‌دیده (۱۳۹۰) نیز انگیزه‌اش برای ترجمه آثار فوکو را این‌گونه بیان می‌کند:

کمک گرفتن از تجربه فوکو برای تجربه‌ای دیگر شاید مهم‌ترین دلیل ما برای ترجمه آثار فوکو و یکی از معیارهایمان در گزینش متون تئاتر فلسفه است (بی‌شک دلایل دیگری نیز در کار است که شاید بخش مهمی از آنها بر خودمان نیز مکشوف نیست) (ص. ۱۰).

همان‌طور که در مصاحبه‌های مترجمان نیز عنوان شد، مترجمان صرف‌نظر از دیدگاه‌های فوکو در مورد انقلاب اسلامی ایران به ترجمه آثار وی پرداخته‌اند و اندیشه انتقادی وی آنها را مجذوب کرده است و نه سفر فوکو به ایران و حمایت از انقلاب اسلامی.

پیدایش پدیده روشنفکری در ایران به‌عنوان یک جریان اجتماعی یکی از دستاوردهای انقلاب مشروطه بوده است. این جریان روشنفکری در جریان حیات صد و اندی ساله خود اغلب در تحولات سیاسی و اجتماعی ایران نقش تعیین‌کننده‌ای را ایفا کرده است و گرایش‌های متعددی را در دل خود پرورانده است. یکی از گرایش‌های جریان روشنفکری در ایران بعد از انقلاب ۵۷، جریان انتقال اندیشه‌های انتقادی میشل فوکو توسط روشنفکران عصر نظیر بابک احمدی بوده است. این جریان در دهه ۱۳۶۰ آغاز و در اواخر دهه ۷۰ و اوایل دهه ۸۰ به علت حجم انبوه ترجمه‌ها و مقالات در این حوزه به رودخانه‌ای عظیم بدل شد که هر کس به فراخور هدف خود از آن بهره جسته است. در پژوهش حاضر، به دریافت این گفتمان روشنفکری در دوره اصلاحات پرداختیم و پس از بررسی آثار چاپی درباره فوکو به این نتیجه رسیدیم که ترجمه گفتمان فوکو در ایران به دلیل نیاز فرهنگی جامعه ایران به نقد بوده است. مترجمان فوکو با تکیه بر اندیشه‌های انتقادی فوکو سعی بر تبیین شالوده قدرت و سازوکارهای آن داشته‌اند. موضوعی که بسیار حائز

اهمیت است، استفاده از نظرات فوکو به مثابه ابزاری برای نقد جامعه و روابط قدرت در ایران بوده است.

در شکل (۳) نمونه‌ای از نقد قدرت با عنوان «آیا فوکو می‌دانست ایرانی‌ها چه رؤیایی در سر دارند؟» نقدی بر دولت اصلاحات وارد شده است و آن را یک سیستم ساکن که در راه‌بندان مانده است، توصیف می‌کند.



شکل ۳. نمونه‌ای از نقد قدرت در دوران اصلاحات

در بخش دیگری از مقاله یادشده با عنوان «در به روی کدام پاشنه خواهد چرخید» به این بحث فوکو اشاره شده است که قدرت، عملکرد تکنولوژی سیاسی است که در تمام پیکر جامعه درست همانند عملکردی عمل می‌کند که جریان‌های فکری موجود در ساخت جامعه نسبت به پیکره آن انجام می‌دهند. به اعتقاد فوکو، تکنولوژی‌های سیاسی عرصه‌های خاصی را برای خود شکل می‌دهند (دریفوس و رابینو، ۱۳۷۹). تعریف مفاهیمی همچون اصلاح‌طلب، محافظه‌کار، رادیکال و غیره از سوی لایه‌های موجود در بازی قدرت ناشی از وجود همین عرصه‌های خاص است

(بصیرت، ۱۳۷۹). بصیرت در انتهای این مقاله نقدی را به دولت اصلاحات وارد می‌کند که شرح آن می‌رود:

اگر جریان اصلاح طلب بخواهد همین‌گونه پیش برود و به تبارشناسی قدرت غیر موگد، تحلیل ساختارهای تولیدیش و ساخت شکنی آنان محافظه‌کاران نپردازد و فقط واضحات را منعکس کند، نتیجه آن کلیدی که دوم خرداد ۷۶ در قفل چرخید، دیگر کارآمد نخواهد بود (بصیرت، ۱۳۷۹، ص. ۳).

در نمونه نقدی که در بالا آورده شد، به نظر می‌رسد نویسنده با عنوانی که برای مقاله انتخاب کرده است و اصطلاحاتی که از اندیشه فوکو وام گرفته است از آن اندیشه فوکو به‌مثابه ابزاری برای تحلیل قدرت سود جسته است. سرخوش (۱۳۹۰) در ارتباط با این موضوع این‌گونه تحلیل می‌کند که «اعمال تحلیل» اندیشه یا نظریه‌ای برای موقعیتی دیگر، مکان و مردمان دیگر اگرچه بسیار متداول است اما پذیرفتنی نیست؛ خواه اندیشه فوکو باشد و خواه اندیشه دیگری. موضوع دیگری که بسیار حائز اهمیت این است که فوکو نظریه‌پرداز قدرت نیست، بلکه روشی را یا به قولی «جعبه‌ابزاری برای تحلیل» پیشنهاد می‌کند. فوکو صرفاً پیشنهادهایی مطرح کرده است و آن پیشنهادها هم جهان‌شمول نیستند که برای تمام جوامع، تمام سیاست‌ها، تمام ملت‌ها، تمام دوره‌ها صادق باشند. حتی فوکو از عنوان «تبارشناسی‌ها» نام می‌برد و به «یک» تبارشناسی به‌مثابه روشی ثابت برای تحلیل امور اشاره نمی‌کند. از این رو وقتی پژوهشگری به فوکو می‌گوید من «می‌خواهم تبارشناسی فوکویی انجام دهم»، وی به او پاسخ می‌دهد: «تو باید تبارشناسی خودت را انجام دهی!» کاری که فوکو انجام داده است این است که تجربه‌هایی را با ما به اشتراک گذاشته است (سرخوش، ۱۳۹۰، ص. ۱۰). حال این با ما است که با توجه به شرایط بومی یا دغدغه‌های سیاسی، زیستی، شخصی و البته تجربیاتمان، بهره‌ای از آن اندیشه ببریم.

از آنجاکه پژوهش حاضر اولین پژوهشی است که به بررسی دریافت اندیشه‌های فوکو در ایران دوره اصلاحات می‌پردازد، تمام وجوه دریافت این گفتمان مورد بررسی قرار نگرفته است؛ اما این پژوهش می‌تواند اساس پژوهش‌های بعدی قرار

بگیرد. از جمله پژوهش‌هایی که می‌توان در ارتباط با دریافت گفتمان فوکو در ایران انجام داد، می‌توان به این موارد اشاره کرد: روایتی که در مورد موضع حمایتی فوکو از انقلاب ایران وجود دارد و اینکه وی بعد از اتفاق‌های بعد از انقلاب موضع خود را نسبت به ایران تغییر داده است را می‌توان مورد بررسی قرار داد. در پژوهش حاضر، امکان بررسی تمام مقوله‌های مرتبط با اندیشه فوکو به علت محدودیت زمانی وجود نداشت. از جمله محدودیت‌های دیگر این پژوهش عدم دسترسی به تعداد معدودی از آثار بود که علی‌رغم مراجعه به کتابخانه ملی و بنیاد پژوهش‌های اسلامی نیز یافت نشدند.

کتاب‌نامه

- احمدی، ب. (۱۳۹۹). گفتگو با بابک احمدی. *فصلنامه مترجم*، ۷۱، ۲۵-۴۳.
- اعتراف می‌گیرم، پس هستم. (۱۳۸۱، ۹ اردیبهشت). *روزنامه همشهری*، ۲۱-۲۱.
- بصیرت، ا. (۱۳۷۹). آیا فوکو می‌دانست ایرانی‌ها چه رؤیایی در سر دارند؟. *حیات نو*، ۳-۳، ۱۰-۳۰.
- بتون، ت.، و کرایب، ی. (۱۳۸۶). *فلسفه علوم اجتماعی: بنیان‌های فلسفی تفکر اجتماعی* (ش. مسمی پرست و م. متحد، مترجم). تهران، ایران: آگه.
- خزاعی فر، ع. (۱۳۹۴). تعادل زیباشناختی در ترجمه متون ادبی. *فصلنامه مترجم*، ۵۷، ۱-۱۴.
- درجزی، ف. (۱۳۸۰، مهر ۲۱). فوکو و قدرت. *روزنامه همبستگی*، ۷-۷.
- دریفوس، ه.، و رایینو، پ. (۱۳۷۹). *میشل فوکو فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک*. (ح. بشیریه، مترجم). تهران: نشر نی.
- راعی، س. (۱۳۸۳، ۲۷ مهر). پیوند مرگ و لذت. *روزنامه شرق*، ۸-۸.
- سرخوش، ن. (۱۳۹۰، ۱۹ مرداد). گفت و گو با افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش مترجم آثار فوکو. *روزنامه اعتماد*، ۱۰-۱۰.
- سلطانی، ع. (۱۳۸۴). *قدرت، گفتمان و زبان (سازوکارهای جریان قدرت در جمهوری اسلامی ایران)*. تهران، ایران: نشر نی.
- ضیمران، م. (۱۳۸۷). *میشل فوکو: دانش و قدرت*. تهران، ایران: نشر هرمس.
- فوکو، م. (۱۳۷۷). *ایرانی‌ها چه رؤیایی در سر دارند؟* (ح. معصومی همدانی، مترجم). تهران، ایران: نشر هرمس.

- ملک شاهی، م. (۱۳۹۸). *دریافت آگزیستانسیالیسم سارتر در ایران*. (رساله منتشر نشده دکتری)، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.
- ملکشاهی، م.، و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۶). رویکردی نو از طریق ترجمه برای تحلیل تاریخی انتقال گفتمان‌ها و نظریه‌ها. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰(۴)، ۱-۲۴.
- نامور مطلق، ب. (۱۳۸۷). یانوس و ایزر: نظریه دریافت. *پژوهشنامه فرهنگستان هنر*، ۱۱، ۹۳-۱۱۰.

- Brems, E., & Ramos Pinto, S. (2013). Reception and translation. In Y. Gambier & L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies* (pp. 142-147). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Foucault, M. (1961). *Histoire de la folie à l'âge classique: folie et déraison* [History of madness in the classical age: madness and unreason]. Paris, France: Plon.
- Hillis Miller, J. (1996). Border crossings, translating theory. In S. Budick & W. Iser (Eds.), *The translatability of cultures: Figurations of the space between* (pp. 207-339). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Punch, K. (2005). *Introduction to social research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Rundle, Ch. (2015). Historiography. In M. Baker, & G. Saldanha (Eds.) *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp.232-237). London, England: Routledge.
- Simon, S. J. T. (1991). Présentation: la traduction et la traversée des savoirs [Presentation: translation and the crossing of knowledge]. *Traduction, Terminologie, Rédaction (TTR)*, 4(2), 11-17.
- Susam-Sarajeva, Ş. (2006). Theories on the move: Translation's role in the travels of literary theories. New York, NY: Rodopi.
- Venuti, L. (1996). Translation, philosophy, materialism. *Radical Philosophy*, 79, 24-34.

پیوست

نمونه‌ای از نشریات بررسی شده در دوره اصلاحات در این پژوهش

شماره	سال انتشار	ناشر	نویسنده	عنوان
۱	۱۳۷۶	سوره		خوف عظیم
۲	۱۳۷۶	ایران	قاسم نژاد، بهزاد	قدرت چیست؟
۳	۱۳۷۶	ایران	فره، فریده	باستانشناسی توسعه
۴	۱۳۷۶	تاریخ معاصر ایران	پستر، مارک	فوکو و نظریه عدم استمرار در تاریخ
۵	۱۳۷۶	ایران	بشیریه، حسین	میشل فوکو فراسوی ساختارگرایی و هرمنوتیک
۶	۱۳۷۶	شباب	ضیمران، محمد	میشل فوکو: عصر نو، انسان نو
۷	۱۳۷۶	کلک	فغانی، میترا	برگسون، فوکو، کانت و توماسمان
۸	۱۳۷۷	رسالت	محبیان، امیر	قدرت، اقتدار، آزادی
۹	۱۳۷۷	آفرینش	ملانوروزی، مجید	از شرایط امکان تا شرایط هستی
۱۰	۱۳۷۷	همشهری	اسمات، بری؛ مسعود علیا	آموزه‌های یک تفکر
۱۱	۱۳۷۷	ایرانیان	شیرین عسکری	روشنفکران در برابر حقیقت
۱۲	۱۳۷۷	آدینه	بامی، وی‌وک	پسامدرنیسم و نظریه شناخت
۱۳	۱۳۷۷	گفتمان	تاجیک، محمدرضا	تشکل‌های گفتمانی و جامعه چند گفتار
۱۴	۱۳۷۷	راه نو	پرهام، باقر	گفته‌ها و گفتارها "واژه‌سازی" و "واژه‌یابی"
۱۵	۱۳۷۷	حضور،		انقلاب به نام خدا
۱۶	۱۳۷۷	گفتمان	تاجیک، محمدرضا	متن، وانموده و تحلیل گفتمان
۱۷	۱۳۷۷	گفتمان	تاجیک، محمدرضا	قدرت و امنیت در عصر پسامدرنیسم
۱۸	۱۳۷۷	گفتمان	نوذری، حسین‌علی	گفتمان
۱۹	۱۳۷۷	گفتمان	تاجیک، محمدرضا	فرانوگرایی، غیرت و جنبش‌های نوین اجتماعی
۲۰	۱۳۷۷	گفتمان	یونسی، مصطفی	سیاست گفتمان
۲۱	۱۳۷۷	گفتمان	کوپر، دیویدی؛ نوذری، حسین‌علی	فرانوگرایی و چالش‌های فلسفی معاصر
۲۲	۱۳۷۷	ایران	یوسفی، امیر	تعبیر فوکو از رویای ایرانیان
۲۳	۱۳۷۸	آفتاب امروز	آقازاده، محرم	اندیشه‌ورزان هنرموتیک

شماره	سال انتشار	ناشر	نویسنده	عنوان
۲۴	۱۳۷۸	ایران	تاجیک، محمدرضا	امام، قدرت و گفتمان
۲۵	۱۳۷۸	آدینه	داوودی، فرهاد	راستی چه رویایی در سر داشتیم؟
۲۶	۱۳۷۸	جوان		خداحافظ آقای مؤلف!
۲۷	۱۳۷۸	عصر آزادگان	یزدانبجو، پیام	از جنون تا جنسیت
۲۸	۱۳۷۸	آفتاب امروز	آقازاده، محرم	پسامدرنیسم و آموزش و پرورش
۲۹	۱۳۷۸	ایران	تاجیک، محمدرضا	فرامدرنیسم و تحلیل گفتمان
۳۰	۱۳۷۸	نشاط	رجایی، علی رضا	علی شریعتی نظریه پرداز دوره گسست
۳۱	۱۳۷۸	پژوهش حقوق و سیاست	خرمشاد، محمدباقر	روشنفکران فرانسه و انقلاب اسلامی ایران
۳۲	۱۳۷۸	اخبار اقتصاد	محمدی، مجید	عقلانیت سیاسی
۳۳	۱۳۷۸	عصر آزادگان	یوسفی، مجید	قیام با دست‌های خالی
۳۴	۱۳۷۸	نقد و نظر	بشیریه، حسین	چارچوب نظری جامعه‌شناسی سیاسی
۳۵	۱۳۷۸	حوزه و دانشگاه	سلیمان‌پناه، محمد	دین و علوم تجربی: کدامین وحدت!؟
۳۶	۱۳۷۸	ایران		میشل فوکو از عضویت در حزب کمونیست تا استادی تاریخ نظام‌های فکری
۳۷	۱۳۷۸	جوان	خرمشاد، محمدباقر	فوکو و انقلاب اسلامی ایران
۳۸	۱۳۷۹	بیدار	مستشاری، کاوه	مؤلف چیست؟
۳۹	۱۳۷۹	حیات نو	بصیرت، آرش	آیا فوکو می‌دانست ایرانی‌ها چه رویایی در سر دارند؟
۴۰	۱۳۷۹	بیان	تاجیک، محمدرضا	شکل‌گیری گفتمان انقلابی در ایران
۴۱	۱۳۷۹	کتاب نقد	پارسانیا، حمید	هفت نظریه برای اصلاحات
۴۲	۱۳۷۹	ایران	اسمات، باری؛ دلیرپور، پرویز	قدرت از دیدگاه میشل فوکو
۴۳	۱۳۷۹	عصر آزادگان	دلیرپور، پرویز	قدرت از دیدگاه فوکو
۴۴	۱۳۷۹	نامه فرهنگ	فلین، برنارد	دریدا و فوکو: دیوانگی و نوشتار
۴۵	۱۳۷۹	بهار	غزول، فریال؛ افسری، اکبر	فوکو و پنداره قدرت

شماره	سال انتشار	ناشر	نویسنده	عنوان
۴۶	۱۳۸۰	همشهری	یزدانجو، پی‌ام	میشل فوکو تاریخ‌نگار اکنون
۴۷	۱۳۸۰	همبستگی	درجزی، فریبرز	فوکو و قدرت
۴۸	۱۳۸۰	کیهان هوایی	تاجیک، محمدرضا	میشل فوکو و انقلاب اسلامی
۴۹	۱۳۸۰	کارنامه	فرزاد، محمدرضا	بکت و فوکو: چندشبهات
۵۰	۱۳۸۰	حیات نو	یوسفی، مجید	میشل فوکو، روایت انقلاب ایران
۵۱	۱۳۸۰	نوروز	محرمان معلم، حمید	درآمدی بر شناخت میشل فوکو
۵۲	۱۳۸۰	صدای عدالت	مهربان، غلام‌رضا	پست‌مدرنیسم، از لیوتارتا فوکو
۵۳	۱۳۸۰	انتخاب	فیضی‌خواه، ابوالفضل	ایران: روحیک جهان بی‌روح و ۹ گفتگوی دیگر با میشل فوکو
۵۴	۱۳۸۰	توسعه	کریمی‌زنجانی‌اصل، محمد	فوکو، سعید و روش تحلیلی گفتمان
۵۵	۱۳۸۰	جوان	پورهاشمی، عباس	میشل فوکو: غرب ماهیت انقلاب اسلامی را نمی‌شناسد
۵۶	۱۳۸۰	انتخاب	نوروزی، داریوش؛ علیا، مهدی	تعامل قدرت و علم پزشکی در اندیشه‌های میشل فوکو/ دیدگاه روشنفکر در اندیشه‌های فوکو
۵۷	۱۳۸۰	سوره	وقفی‌پور، شهریار	دیدگاه روشنفکر در اندیشه‌های فوکو
۵۸	۱۳۸۰	گیلان زمین	فوکو، میشل	جنون و جامعه
۵۹	۱۳۸۰	همبستگی	رجبی، روزبه	بهرکرد خویش
۶۰	۱۳۸۰	همشهری	تاجیک، محمدرضا	امام، قدرت و گفتمان
۶۱	۱۳۸۰	کلک	ربیعی، هومن	فراموشی فوکو: یک فرائد
۶۲	۱۳۸۰	قدس	پورهاشمی، عباس	معنویت و انقلاب اسلامی
۶۳	۱۳۸۰	همبستگی	علیا، مهدی	دیرینه‌شناسی عقل و نا عقل
۶۴	۱۳۸۰	همشهری ماه	حجاریان، سعید	حاشیه علیه متن
۶۵	۱۳۸۰	پژوهشنامه ادبیات و کودک و نوجوان	شرف‌الدین‌نوری، بزرگمهر	سکوت به ما نزدیک است
۶۶	۱۳۸۰	جام‌جم	نعیمی، محمدحسین	روایهای ایرانیان
۶۷	۱۳۸۰	نو اندیش	ملکی، دومان	امپراتور لباسی که بر تن ندارد!
۶۸	۱۳۸۰	کاروکارگر	محمودلی، علی	اعتراف، آخرین جنایت جانی
۶۹	۱۳۸۰	همشهری	منصورکیایی، نادر	انسان معاصر و جامعه‌پذیری

شماره	سال انتشار	ناشر	نویسنده	عنوان
۷۰	۱۳۸۰	پیام امروز	گنجی، اکبر	زندان
۷۱	۱۳۸۰	حیات نو	حامد، بی‌تا	هرمنوتیک و مابعد نوگرایی
۷۲	۱۳۸۰	حیات نو	حامد، بی‌تا	قدرت، تبارشناسی و تاریخ
۷۳	۱۳۸۰	جام جم	نعیمی، محمدحسین	تبعیدی که دیوانگی آورد
۷۴	۱۳۸۰	جام جم	علیا، مهدی	تاریخ انسان تاریخ اندیشه‌هاست
۷۵	۱۳۸۰	همبستگی	علیا، مهدی	جنون در تمدن
۷۶	۱۳۸۰	همبستگی	معینی‌علمداری، جهانگیر	متن، زبان و سیاست
۷۷	۱۳۸۰	قدس	کاظمی، جمال	معنویت سیاسی ارمغان انقلاب اسلامی ایران
۷۸	۱۳۸۰	توسعه	افشار، آسیه	جرم سیاستمداران قابل رسیدگی است
۷۹	۱۳۸۰	توسعه	افشار، آسیه	گفتمان انحصاری جنون
۸۰	۱۳۸۰	جام جم	ترقی‌جاه، مسعود	تاملاتی در باب انقلاب اسلامی
۸۱	۱۳۸۰	خراسان	دانش‌پور، طاهره	انقلاب فرامدرن
۸۲	۱۳۸۰	آبرار	باقری، محمدحسین	ایران، امید یک جهان نامید
۸۳	۱۳۸۰	حیات نو،	ابراهیمی، شهروز	قدرت، انضباط و اخلاق
۸۴	۱۳۸۰	توسعه	کریمی‌زنجانی‌اصل، محمد	به چالش کشاندن شرق‌شناسی غربی
۸۵	۱۳۸۰	نوروز	ترنر، برایان؛ محدثی، حسن	شرق‌شناسی و مسأله جامعه مدنی در اسلام
۸۶	۱۳۸۰	انقلاب اسلامی	مطهرنیا، مهدی	بازگشت به خویشتن در گفتمان انقلاب اسلامی
۸۷	۱۳۸۰	بیدار	بصیرت، آرش	آن سوی دیوارهای سنگی خطوط قرمز نیمه پنهان یک نشست
۸۸	۱۳۸۰	کیهان فرهنگی	عمرانی، آریا	بومی‌گرایی، غرب و گفتمان‌های روشنفکر ایرانی
۸۹	۱۳۸۰	جام جم	فراستی، عبدالوهاب	رویکردی نو به انقلاب اسلامی
۹۰	۱۳۸۰	آبرار	ابراهیمی‌دمیرچی‌درسی، بهمن	چه کسی برای من تصمیم می‌گیرد؟
۹۱	۱۳۸۰	ایران	گنجی، اکبر	کالبدشکافی انقلاب‌های اجتماعی مدرن
۹۲	۱۳۸۰	رسانه	مهدی‌زاده، محمد	تصویرسازی منفی رسانه‌های غرب از جهان اسلام و ملل شرق

سؤالات مصاحبه

۱. موضع‌گیری فوکو در انقلاب اسلامی ایران تا چه حد در تصمیم مترجمان در ترجمه آثار وی تأثیرگذار بوده است؟ به عبارت دیگر، آیا مترجمان فوکو صرف‌نظر از موضع فوکو در انقلاب اسلامی به ترجمه آثار وی پرداختند؟
۲. چرا فوکو با تأخیر ۲۰ ساله در ایران ترجمه شد؟ از اول انقلاب که او در مورد انقلاب صحبت کرد تا اولین کارها تقریباً ۲۰ سال است.
۳. فوکو اول با تألیف وارد شد یا ترجمه؟
۴. آیا تمام آثار فوکو ترجمه شده یا بخشی از آن؟ کدام آثار اول ترجمه شده؟
۵. بر کدام بخش از نظریه‌های فوکو تأکید بیش از حد شده؟

درباره نویسندگان

اعظم غمخواه دانش‌آموخته دکتری تخصصی مطالعات ترجمه در دانشگاه فردوسی مشهد و استاد مدعو گروه زبان انگلیسی دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع) است. حوزه پژوهشی ایشان، تاریخ‌نگاری ترجمه است.

علی خزاعی‌فر استاد بازنشسته گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد و همچنین سردبیر فصلنامه مترجم است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان، نظریه و عمل ترجمه است.

جهانگیر مسعودی استاد گروه فلسفه و حکمت اسلامی دانشگاه فردوسی است. حوزه‌های پژوهشی ایشان، فلسفه دین و کلام و الهیات جدید، به‌ویژه مدل‌های نواندیشی و روشنفکری دینی است.

An Investigation of the Relationship between Teacher Self-efficacy and Teacher Academic Optimism among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modelling Approach

Jalil Fathi

Department of English Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Ali Derakhshan ¹

Department of English Language and Literature, Golestan University, Gorgan, Iran

Davood Ebrahimi Galedar

Department of English Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Received: 10 April 2021

Accepted: 11 July 2021

Abstract

Exploring the role of teacher academic optimism and self-efficacy seems pivotal in teacher education. Therefore, this study was set to explore the relationship between teacher self-efficacy and teacher academic optimism among a sample of Iranian EFL teachers. More specifically, the predictive influence of EFL teachers' academic optimism components consisting of academic emphasis, teacher trust, and teacher efficacy on the perceptions of their self-efficacy constituting student engagement, instructional practices, and classroom management was examined. In so doing, a total of 335 Iranian EFL teachers were recruited to fill out the measures of teacher self-efficacy and teacher academic optimism. Structural equation modeling was conducted to establish the hypothesized relationships. The results of confirmatory factor analysis on the dataset confirmed the fitness of all the employed measures and the structural model. In addition, inter-variable exploratory correlations were identified using the Pearson product-moment correlation coefficient, and path analysis was used to examine the predictive powers of academic optimism factors on teacher self-efficacy. The research findings revealed positive and significant relationships among teacher self-efficacy and teacher academic optimism components. It was also found that academic emphasis, teacher trust, and teacher efficacy could positively predict teacher self-efficacy. These findings have significant implications for practicing EFL teachers, teacher educators, and researchers.

Keywords: Academic Optimism; Teacher Self-efficacy; Iranian EFL Teachers; Structural Equation Modelling.

1. Corresponding Author. Email: a.derakhshan@gu.ac.ir

بررسی ارتباط خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران از طریق مدل معادلات ساختاری

جلیل فتحی (گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران)

علی درخشان* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه گلستان، گرگان، ایران)

داود ابراهیمی گله‌دار (گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبانشناسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران)

چکیده

با توجه به اهمیت نقش معلمان در بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، توجه بسیاری از محققان به بررسی متغیرهای مربوط به معلمان معطوف گردیده است. در همین راستا، این تحقیق به منظور بررسی ارتباط بین خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران انجام گردید. به طور دقیق تر، در این پژوهش نقش پیش بینی کننده مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی معلمان شامل تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم بر درک معلمان از کارآمدی خود مورد بررسی قرار گرفت. متغیر خودکارآمدی معلم نیز از نظر عملیاتی شامل مؤلفه‌های مشارکت دانش آموز، فعالیت‌های آموزشی و مدیریت کلاس در نظر گرفته شد. به منظور تحقق اهداف این پژوهش، تعداد ۳۳۵ معلم زبان انگلیسی از نقاط مختلف ایران برای پُر کردن پرسشنامه‌های «خوش بینی تحصیلی» و «خودکارآمدی» بر اساس نمونه‌گیری طبقه‌ای و خوشه‌ای انتخاب شدند. برای بررسی فرضیه‌های طراحی شده از «مدل معادلات ساختاری» استفاده گردید. نتایج اجرای تحلیل عاملی تأییدی بر روی داده‌ها، برآزش ابزارهای به کار برده شده و هم مدل ساختاری را تأیید نمود. به علاوه با استفاده از روش «ضریب همبستگی پیرسون»، همبستگی‌های اکتشافی بین متغیرها مشخص گردید و برای تعیین میزان قدرت پیش بینی مؤلفه‌های خوش بینی تحصیلی بر خودکارآمدی معلمان از «تحلیل مسیر» استفاده گردید. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که بین خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بر

* نویسنده مسئول: a.derakhshan@gu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱

اساس یافته‌ها مشخص گردید که مؤلفه‌های تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم می‌توانند به‌طور قابل توجهی خودکارآمدی معلمان را پیش‌بینی نمایند. یافته‌های این تحقیق می‌تواند پیامدهای قابل توجهی برای معلمان زبان انگلیسی، اساتید مراکز تربیت معلم و محققان این حوزه داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: خوش‌بینی تحصیلی، خودکارآمدی معلم، مدل معادلات ساختاری، معلمان زبان انگلیسی

۱. مقدمه

با توجه به تحولات اخیر در حوزه آموزش، معلمان یکی از اصلی‌ترین عناصر تأثیرگذار هر برنامه آموزشی در نظر گرفته می‌شوند (داتناو^۱، ۲۰۲۰؛ درخشان و همکاران، ۲۰۲۰). با توجه به تحقیقات انجام شده شواهد موثقی دیده می‌شود که معلمان تأثیر به‌سزایی در عملکرد دانش‌آموزان و نتایج تحصیلی آنان دارند (اندرسون^۲، ۲۰۰۴؛ پیش‌قدم، درخشان و ژاله، ۲۰۱۹؛ پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۱). از آنجایی که معلمان در فضای آموزشی نقش مهمی را ایفا می‌کنند، موفقیت هر سیستم آموزشی وابسته به توانایی و کیفیت آموزش معلمان است (داتناو، ۲۰۲۰؛ درخشان و همکاران، ۲۰۲۰). برای مثال سندرز^۳ (۱۹۹۸) معتقد است که مهم‌ترین فاکتوری که بر عملکرد دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد تفاوت کارایی معلمان است. رایت، هوم و سندرز^۴ (۱۹۹۷) همچنین بر این باورند که می‌توان با بهبود کارایی معلمان، کیفیت آموزش را ارتقا بخشید. در همین راستا، بسیاری بر این واقعیت تأکید دارند که احتمالاً همه مدرسان، سیاستمداران و فعالان اقتصادی نیز می‌پذیرند که در همه زمینه‌ها همیشه همه شرایط باهم برابر نیست و قطعاً معلمان توانمند، دانش‌آموزان بهتر و قوی‌تری تربیت می‌کنند (هاجووسکی، چسناوت و ینسن^۵، ۲۰۲۰).

1. Datnow
2. Anderson
3. Sanders
4. Wright, Hom, & Sanders
5. Hajovsky, Chesnut, & Jensen

این تغییر رویه و تأکید بیشتر بر اثرگذاری معلمان در سیستم آموزشی، با وجود اینکه بارها اهمیت معلمان در برنامه آموزشی یادگیری زبان دوم مورد تأکید قرار گرفته است، هنوز در این حوزه به طور محسوس مشاهده نشده و مورد توجه کافی قرار نگرفته است (فارل^۱، ۲۰۱۹)؛ بنابراین طراحان آموزشی و اساتید آموزش‌دهنده معلمان زبان انگلیسی تلاش کردند تا معلم را فارغ از روش و محتوایی که درس می‌دهد به عنوان عامل اصلی بهبود کیفیت آموزش زبان انگلیسی معرفی کنند.

یکی از متغیرهای مهمی که بر عملکرد معلمان بسیار اثرگذار است، خودکارآمدی معلم^۲ است (وو و شورت^۳، ۱۹۹۶). بر اساس «نظریه شناختی-اجتماعی»^۴ بندورا^۵ (۱۹۹۷)، باورهای خودکارآمدی به اعتقاد اشخاص در رابطه با توانایی‌هایشان در انجام موفقیت‌آمیز یک عمل خاص اشاره دارد. در حوزه‌های آموزشی، نتایج پژوهش‌ها بیانگر این است که عقاید خودکارآمدی معلمان نقشی اساسی بر عملکرد و رفتار آموزشی آنها دارد و درعین حال حس خودکارآمدی معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان هم بسیار اثرگذار است (بندورا، ۱۹۹۷). همچنین تحقیقات نشان داده است که خودکارآمدی معلمان تأثیر به‌سزایی بر باور معلمان در مورد تدریس و رضایت شغلی آنها دارد (شانن-موران و ولفولک هوی^۶، ۲۰۰۱). با بررسی سازه‌ی کارآمدی می‌توان ابراز داشت که این اعتقادات کارآمدی به این موضوع اشاره دارند که فرد این قابلیت را دارد که فرصت‌ها و مشکلات محیط را درک نموده و بتواند تصمیمات مناسبی جهت مواجهه با موانع اتخاذ نماید (بندورا، ۲۰۰۶). فردی که خودکارآمدی بالاتری دارد احساس تسلط بر شرایط موجود را داشته و خود را باکفایت می‌پندارد.

1. Farrell
2. teacher self-efficacy
3. Wu & Short
4. social cognitive
5. Bandura
6. Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

خودکارآمدی معلمان بر نگرش، اهداف و آرزوهای آنها تأثیرگذار بوده و موجب تلاش بیشتر معلم در رفع موانع و بهبود کیفیت تدریس می‌گردد.

یکی دیگر از عوامل مؤثر بر عملکرد معلمان خوشبینی تحصیلی است. خوشبینی تحصیلی معلم متشکل از سه مؤلفه کارآمدی معلمان، اعتماد آنها به والدین و دانش‌آموزان و همچنین تأکید تحصیلی است (بیرد، هوی و هوی^۱، ۲۰۱۰). حس کارآمدی معلم (به‌عنوان یکی از مؤلفه‌ها) به ارزیابی معلم از توانایی‌اش برای نیل به نتایج دلخواه در مورد مشارکت کلاسی و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان بی‌انگیزه، اشاره دارد. همچنین اعتماد معلمان به دانش‌آموزان و والدین آنها به احساس و پنداشت معلمان از قابل اعتماد و راست‌گو بودن یادگیرندگان و والدین آنها می‌پردازد. نهایتاً تأکید تحصیلی به اعتقاد معلم در رابطه با پیشرفت‌های تحصیلی یادگیرندگان و جدیت آنها در یادگیری و انجام تکالیف درسی اشاره دارد. این سه مؤلفه با همدیگر همبسته بوده و در تعامل هستند و این تعامل موجب ایجاد محیطی برای یادگیری سازنده می‌گردد (ولفولک هوی^۲، ۲۰۱۲).

علی‌رغم اینکه خوشبینی تحصیلی معلمان در حوزه‌های علوم تربیتی مورد توجه پژوهشگران بوده است، این متغیر در حوزه آموزش زبان دوم بسیار کم مورد توجه قرار گرفته است. تا جایی که پژوهشگران مطالعه حاضر اطلاع دارند هیچ مطالعه‌ای تاکنون رابطه بین خودکارآمدی و خوشبینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی در ایران را بررسی نکرده است. در نتیجه هدف از پژوهش پیش رو این است که به بررسی رابطه‌ی این دو متغیر در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی بپردازد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. خودکارآمدی معلمان

حس کارآمدی معلم به ارزیابی استعداد و توانایی معلم در درگیر کردن دانش‌آموزان برای یادگیری و حصول نتایج مناسب حتی برای دانش‌آموزان مشکل‌دار

1. Beard, Hoy, & Hoy

2. Woolfolk Hoy

و بی‌انگیزه اشاره دارد (شانن-موران، هوی و هوی، ۱۹۹۸). خودکارآمدی در چهارچوب نظریه شناختی-اجتماعی^۱ بر این موضوع تأکید دارد که انسان می‌تواند بر آنچه انجام می‌دهد تأثیرگذار باشد و کارایی خودش را بهبود ببخشد (بندورا^۲، ۲۰۰۶). بندورا همچنین بیان می‌کند که در این مفهوم افراد، خودسازمان‌دهی، بازداری، خودتنظیمی و خوداندیشی دارند. با این دیدگاه می‌توان بیان نمود که خودکارآمدی بر رفتار و اهداف شخص اثر می‌گذارد (فتحی و درخشان، ۲۰۱۸)؛ البته این خودکارآمدی می‌تواند تحت تأثیر محیط اطراف نیز باشد (شانک و میس^۳، ۲۰۰۶). باورهای خودکارآمدی به فرد کمک می‌کند تا موانع و فرصت‌های اطراف خود را تشخیص دهد (بندورا، ۲۰۰۶)، فعالیت‌های خود را مدیریت کند، تلاش لازم برای هر فعالیت را بسنجد (فتحی، درخشان و سحرخیز، ۲۰۲۰) و درنهایت، باورهای خودکارآمدی مشخص می‌کند که فرد تا چه اندازه در رویارویی با مشکلات از خود مقاومت نشان می‌دهد (پجارس^۴، ۱۹۹۷).

بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی، خودکارآمدی معلمان می‌تواند به‌عنوان عقاید شخصی آنان برای برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و انجام فعالیت‌هایی که برای نیل به اهداف آموزشی نیاز است، تعریف شود (فتحی، گرینیر^۵ و درخشان، ۲۰۲۱). درواقع، حس کارآمدی بیانگر ارزیابی معلم از توانایی‌های خود در آموزش به دانش‌آموزان و تأثیر بر میزان یادگیری آنان، حتی برای دانش‌آموزان کم‌انگیزه و ناسازگار است (شانن-موران، هوی و هوی، ۱۹۹۸^۶). خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های معلمان است که با موفقیت دانش‌آموزان ارتباط دارد (فریدمن و کاس^۷، ۲۰۰۶). یکی از دلایل این امر ممکن است این باشد که اگر معلمان عقیده داشته باشند که می‌توانند بر روی یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت بگذارند، تلاش بیشتری خواهند کرد و

-
1. socio-cognitive
 2. Bandura
 3. Schunk & Meece
 4. Pajares
 5. Greenier
 6. Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy
 7. Friedman & Kass

توقعات را از خودشان بالا می‌برند و در مواجهه با مشکلات مقاومت بیشتری برای حل آنها از خود نشان می‌دهند (لی و لیو، ۲۰۲۰). معلمان با خودکارآمدی بالا تلاش می‌کنند تا اعتماد به نفس بیشتری داشته باشند و به همه دانش‌آموزان در یادگیری کمک نمایند؛ به گونه‌ای که حتی دانش‌آموزان دیرآموز نیز از یادگیری بهره‌مند می‌شوند (فریدمن و کاس، ۲۰۰۶). وقتی یک معلم حس کارآمدی بالاتری دارد حتی با وجود روبه‌رو شدن با مشکلات و موانع با انگیزه و پُرانرژی عمل می‌کند (ولفولک و هوی، ۱۹۹۰).

سطح خودکارآمدی معیار خوبی برای نشان دادن میزان موفقیت در امر آموزش است. تحقیقات پیشین نشان داده است که رابطه مثبتی بین سطح خودکارآمدی و موفقیت وجود دارد (بندورا، ۲۰۰۶، ۱۹۸۳). بندورا ابراز می‌دارد که وظیفه معلمان برای ایجاد فضای مناسب یادگیری به‌طور قابل توجهی وابسته به توانایی‌های آنان در تدریس و خودکارآمدیشان است (بندورا، ۲۰۰۶). همچنین بررسی برخی دیگر از تحقیقات گذشته نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی و تدریس حرفه‌ای، موفقیت دانش‌آموزان و عوامل مرتبط با فرسودگی و استرس شغلی ارتباط مؤثر وجود دارد (فتیحی و درخشان، ۲۰۱۹؛ شوارتز و هالوم، ۲۰۰۸).

۲.۲. خوش‌بینی تحصیلی معلمان

خوش‌بینی تحصیلی به اعتقادی مثبت در معلم مبنی بر اینکه قادر است با ایمان به توانایی خود در مواجهه با مشکلات، با تأکید بر تدریس و یادگیری و اعتماد به مشارکت والدین و دانش‌آموزان موجب بهبود یادگیری آنها گردد اشاره دارد (بیرد، هوی و هوی، ۲۰۱۰). در واقع، خوش‌بینی تحصیلی بیانگر چشم‌انداز گسترده‌تری از عاملیت معلم و رفتار او از زوایای شناختی، عاطفی و رفتاری است. پژوهش‌های مختلف و متنوعی در سرتاسر جهان به‌منظور درک ماهیت خوش‌بینی تحصیلی^۴ انجام

-
1. Li & Liu
 2. Woolfolk & Hoy
 3. Schwarzer & Hallum
 4. academic optimism

شده است (اندرسون و همکاران^۱، ۲۰۱۸؛ هوی، تارتر و هوی^۲، ۲۰۰۶). تاکنون به‌استثنای تحقیق انجام‌شده توسط هوی، هوی و کورز^۳ (۲۰۰۸) همه تحقیقات انجام‌شده در زمینه خوش‌بینی تحصیلی، این مفهوم را به‌عنوان یک سازه مثبت در سطح مدرسه که متشکل از سه مؤلفه «کارآمدی جمعی»، «اعتماد به والدین و دانش‌آموزان» و «تأکید تحصیلی^۴» است مورد بررسی قرار داده‌اند (هوی، تارتر و هوی، ۲۰۰۶؛ مک‌کوئیگان و هوی^۵، ۲۰۰۶).

در یک پژوهش انجام‌شده توسط هوی، تارتر و هوی (۲۰۰۶) در ایالات متحده خوش‌بینی تحصیلی مدرسه به‌عنوان یک ویژگی کلی از فرهنگ مدرسه‌ای و ارتباط آن با پیشرفت دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت، در این تحقیق وضعیت اقتصادی دانش‌آموزان، پیشرفت‌های قبلی و دیگر مشخصه‌های آماری نیز کنترل گردید. در یک پژوهش دیگر مفهوم خوش‌بینی در سطح معلمان (باورهای شخصی معلمان) توسط هوی، هوی و کورز (۲۰۰۸) مورد بررسی قرار گرفت که در آن حس خوش‌بینی معلمان به‌عنوان یک متغیر مفهومی شامل مؤلفه‌های مرتبط باهم (حس کارآمدی معلمان، اعتماد معلم^۶ به والدین و دانش‌آموز و تأکید تحصیلی) تعیین گردید. در این تحقیق خوش‌بینی بیانگر باورهای مثبت معلم بود که با استفاده از آن باورها و با استفاده از تأکید بر شیوه یادگیری و همچنین اعتماد به دانش‌آموز و والدین آنها به‌منظور همکاری در امر یادگیری و همچنین باور داشتن توانایی خود برای غلبه بر مشکلات موجود در سر راه آموزش، معلم قادر خواهد بود که تغییرات مثبتی را در عملکرد دانش‌آموزان ایجاد نماید (هوی، هوی و کورز، ۲۰۰۸). این متغیر را می‌توان به نظریه «روانشناسی مثبت»^۷ نیز ربط داد (سلیگمن^۸، ۲۰۰۲) که در آن

1. Anderson, Kochan, Kensler, & Reames
2. Hoy, Tarter, & Hoy
3. Hoy, Hoy, & Kurz,
4. academic emphasis
5. McGuigan & Hoy
6. teacher trust
7. positive psychology
8. Seligman

محیط و فضای مناسب محیطی مورد بررسی قرار گرفته و این‌گونه بیان می‌کند که انسان می‌تواند در بستر شرایط و فضای مثبت و مناسب به شکوفایی برسد (ونگ، درخشان و ژنگ^۱، ۲۰۲۱). خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان یک متغیر مربوط به معلّم که کمتر مورد تحقیق قرار گرفته است، همان‌طور که قبلاً اشاره شد خوش‌بینی تحصیلی شامل سه مؤلفه است که عبارت‌اند از: حس کارآمدی معلّم، اعتماد به دانش‌آموزان و والدینشان و تأکید تحصیلی.

حس کارآمدی معلّم یکی از معدود ویژگی‌های معلّمان است که در تحقیقات نشان داده شده است با موفقیت دانش‌آموزان رشته‌های مختلف ارتباط مستقیم و مثبت دارد (وب و اشتون^۲، ۱۹۸۶؛ ولفولک هوی، داویس و پپ، ۲۰۰۶). اگر معلّمان اعتقاد داشته باشند که می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان اثر بگذارند، انتظارات از خود را در سطح بالاتری قرار می‌دهند، بیشتر تلاش می‌کنند و در برابر مشکلات انعطاف بیشتری از خودشان نشان می‌دهند (شانن-موران و هوی، ۱۹۹۸). با توجه به مطالب گفته‌شده، جای تعجب ندارد اگر ادعا شود که حس کارآمدی معلّمان به‌طور پیوسته و مثبت با پیشرفت دانش‌آموزان ارتباط مستقیم دارد (هونگ^۳، ۲۰۱۷).

به‌علاوه برای ترویج رابطه مثبت در بین دانش‌آموزان، اعتماد یک عنصر ضروری است. وقتی معلّم یک فضای سالم و قابل اعتماد ایجاد می‌کند، دانش‌آموز احساس راحتی می‌کند و می‌تواند با وجود اشتباه کردن، درس را یاد بگیرد؛ همچنین والدین باور دارند که معلّم با این رفتار مناسب به بهترین نحو در دانش‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کند (برایک و اشنایدر^۴، ۲۰۰۲؛ فلاتر^۵، ۲۰۰۷). هنگامی که یک رابطه خوب و معتمدانه بین معلّم و دانش‌آموز ایجاد می‌شود دانش‌آموز سعی می‌کند توانایی خود را به بهترین شکل ممکن نشان داده و تمام توان خود را می‌گذارد تا بتواند مطالب را یاد

1. Wang, Derakhshan, & Zhang
2. Webb & Ashton
3. Hong
4. Bryk & Schneider
5. Flutter

بگیرد (گادارد، شانن-موران و هوی^۱، ۲۰۰۱). در مجموع معلمان کارآمد و مؤثر باید باور داشته باشند که دانش‌آموز آنها در امر یادگیری صداقت داشته و توانایی موفقیّت را دارند. معلمانی که بر دانش‌آموزان و والدین آنها اعتماد می‌کنند همچون معلمان با حس کارآمدی بالا، باید انتظارات بالا، البته، دست‌یافتنی از دانش‌آموزان داشته باشند؛ چراکه این امر نه تنها هموارکننده موفقیّت است، بلکه مسبب و ایجادکننده آن نیز است (شانن-موران و بار^۲، ۲۰۰۴).

سومین عنصر خوش‌بینی تحصیلی، تأکید تحصیلی معلم است. این‌گونه استدلال می‌شود که تنها یک‌سوم از زمانی را که دانش‌آموز در مدرسه می‌گذراند برای موفقیّت وی صرف می‌شود که این زمان را «زمان یادگیری تحصیلی» می‌نامند (وینستین، میگنانو و رومانو^۳، ۲۰۰۷). در این بازه زمانی، معلمان تلاش می‌کنند که دانش‌آموزانشان درگیر فعالیت‌های مناسب و دارای ارزش آموزشی باشند تا مطمئن شوند که زمان دانش‌آموز در مدرسه به بهترین شکل سپری می‌شود (ولفولک هوی^۴، ۲۰۱۲). زمان یادگیری تحصیلی برای دانش‌آموز مهم و حیاتی است؛ زیرا زمانی را که دانش‌آموز صرف فعالیت‌های تحصیلی و کلاسی می‌کند به‌طور مثبت و مستقیم با امر یادگیری آنان مرتبط است (وینستین، میگنانو و رومانو، ۲۰۰۷)؛ بنابراین تأکید تحصیلی یا ضرورت تحصیلی (که برخی اوقات از این نام استفاده می‌شود) میزانی از توانایی معلم است برای پیدا کردن راهی که دانش‌آموزان را در فعالیت‌های مفید و مناسب آموزشی درگیر نماید. به بیان ساده‌تر، تأکید تحصیلی در حقیقت به قابل اعتماد و راست‌گو بودن یادگیرندگان و والدین آن‌ها اشاره دارد.

طبق شواهد تأکید تحصیلی در کشورهایی همچون ایالات متحده آمریکا به‌صورت مستقیم با موفقیّت دانش‌آموزان ارتباط داشته است (گریفت^۵، ۲۰۰۲).

1. Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy
2. Tschannen-Moran & Barr
3. Weinstein, Mignano, & Romano
4. Woolfolk Hoy
5. Griffith

در رابطه با پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه به تعداد اندکی پژوهش مرتبط می‌توان اشاره نمود. برای مثال، سزگین و اردوغان^۱ (۲۰۱۵) در یک پژوهش نقش خوش‌بینی تحصیلی و اشتیاق به کار کردن را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده بر خودکارآمدی و احساس موفقیت معلمان را مورد بررسی قرار دادند. جامعه آماری شامل ۶۰۰ معلم از ۲۷ معلم مقطع ابتدایی در استان‌های مرکزی ترکیه بود. نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر این بود که ارتباط معناداری بین خودکارآمدی معلم و خوش‌بینی تحصیلی آنها وجود دارد. در مطالعه دیگری، ارن^۲ (۲۰۱۴) روابط میان مسئولیت فردی، خوش‌بینی تحصیلی، امیدواری و احساسات در مورد تدریس را در یک نمونه شامل ۴۵۵ معلم مورد بررسی قرار داد. از «تحلیل رگرسیون» و «مدل معادلات ساختاری» برای تحلیل داده‌ها استفاده گردید. نتایج این پژوهش بیانگر این بود که رابطه معناداری بین احساسات نسبت به تدریس، امیدواری و مسئولیت فردی وجود دارد. همچنین کلینیک^۳ (۲۰۱۳) رابطه بین فضای مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی را مورد پژوهش قرار داد. نمونه مورد بررسی شامل ۳۰۲ معلم در ترکیه بود. نتایج پژوهش بیانگر این بود که حس خوش‌بینی تحصیلی به‌صورت مثبت و معناداری با فضای صمیمانه مدرسه در ارتباط است. به‌عبارت‌دیگر فضای مثبت و صمیمانه در مدرسه بر خوش‌بینی تحصیلی معلمان تأثیر می‌گذارد. همچنین در یک مطالعه دیگر اخیراً کلینیک^۴ و همکاران (۲۰۲۱) رابطه میان خودکارآمدی معلم، خوش‌بینی تحصیلی و یادگیری حرفه‌ای معلم را مورد بررسی قرار دادند. مجموعاً ۳۰۰ معلم در این پژوهش کمی با طرح همبستگی شرکت نمودند. نتایج حاصل از بررسی ضریب همبستگی و تحلیل مسیر بیانگر این بود که خودکارآمدی به‌طور مستقیم بر خوش‌بینی تحصیلی و یادگیری حرفه‌ای معلمان اثر می‌گذارد. علی‌رغم نقش کلیدی خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان بر عملکرد آنان،

1. Sezgin & Erdogan

2. Eren

3. Kılınç

4. Kılınç, Polatcan, Atmaca, & Koşar

پژوهش‌های اندکی تأثیر و ارتباط بین این دو متغیر را در حوزه‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین همه مطالعات مرور شده در بالا در حوزه علوم تربیتی صورت گرفته بودند و این‌گونه مطالعات تجربی در پیشینه مربوط به حوزه آموزش زبان دوم یافت نمی‌شود. از این‌رو، هدف از پژوهش کنونی بررسی رابطه این دو متغیر در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی است.

۳. روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر از نوع «همبستگی» است که هدف آن بررسی نقش پیش‌بینی‌کننده مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی معلمان شامل تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم بر خودکارآمدی معلمان (متشکل از مؤلفه‌های مشارکت دانش‌آموز^۱، فعالیت‌های آموزشی^۲ و مدیریت کلاس^۳) است. اگرچه پژوهش‌های همبستگی شواهدی برای علیت ارائه نمی‌دهند، اما استنباط روابط علت و معلولی بین متغیرها را از طریق تکنیک‌های پیشرفته آماری می‌توان به دست آورد. به منظور مشخص کردن عوامل پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی معلم از مدل «معادلات ساختاری» (SEM) در این پژوهش استفاده گردید. «SEM» یک تکنیک چند متغیره قوی است که از یک رویکرد «فرضیه آزمایشی تأییدی»^۴ استفاده می‌نماید. مدل معادلات ساختاری دارای ویژگی‌های خاصی است که آن را از دیگر روش‌های چند متغیره محاسبات آماری متمایز می‌سازد. نخست اینکه، یک روش تأییدی به جای یک شیوه اکتشافی در تجزیه و تحلیل داده‌ها اتخاذ می‌کند (بایرن^۵، ۲۰۰۱)؛ بنابراین برخلاف سایر رویکردهای چندمتغیره که ماهیتی توصیفی دارند (نظیر تحلیل عاملی اکتشافی)، مدل معادلات ساختاری می‌تواند یک فرضیه را مورد آزمایش قرار دهد. ثانیاً، در حالی که رویکردهای چند متغیره سنتی، قادر به ارزیابی خطای اندازه‌گیری نیستند، مدل

-
1. student engagement
 2. instructional practices
 3. classroom management
 4. confirmatory hypothesis-testing approach
 5. Byrne

معادلات ساختاری پارامترهای واریانس خطا را تخمین می‌زند. سوم اینکه، اگرچه سایر روش‌ها تنها بر اساس اندازه‌گیری‌های مشاهده‌شده هستند، این روش هم متغیرهای مشاهده‌شده و هم متغیرهای نهفته را در مورد بررسی قرار می‌دهد (بایرن، ۲۰۰۱)؛ بنابراین «SEM» قادر است تا ارتباطات ساختاری پیش‌بینی‌کننده بین متغیرهای «مدل رگرسیون» و «ساختارهای عاملی نهان» را هم‌زمان در تحلیل تلفیق نماید. به علاوه در پژوهش حاضر از «تحلیل مسیر» برای بررسی متغیرهای موجود در مدل معادلات ساختاری استفاده گردید.

۳.۱. شرکت‌کنندگان و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این تحقیق معلمان زبان انگلیسی ایرانی بودند. نمونه حاضر در این پژوهش شامل ۳۳۵ معلم زبان انگلیسی ایرانی بود که در مدارس دولتی و همچنین مؤسسات و مراکز خصوصی آموزش زبان انگلیسی در نقاط مختلف ایران در حال تدریس بودند. برای انتخاب نمونه از ترکیب دو روش «نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی» و «نمونه‌گیری خوشه‌ای» استفاده شد. بدین منظور، استان‌های مختلف به‌عنوان طبقه‌های مختلف و مدارس و مراکز آموزش به‌عنوان خوشه انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان در پژوهش شامل معلمان زن و مرد با مدارک تحصیلی و سابقه تدریس مختلف بودند. جدول (۱) به‌طور خلاصه ویژگی‌های معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. تعداد و درصد فراوانی شرکت‌کنندگان به تفکیک جنسیت، میزان سابقه و مدرک تحصیلی

متغیرها	جنسیت		میزان سابقه (سال)				تحصیلات			
	زن	مرد	۰-۵	۵-۱۵	۱۵-۲۵	بالای ۲۵ سال	فوق‌مدرک دانشگاهی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
تعداد	۲۰۰	۱۳۵	۷۵	۹۵	۱۱۶	۴۹	۵	۱۳۰	۱۸۱	۱۹

متغیرها	جنسیت		میزان سابقه (سال)				تحصیلات			
	مرد	زن	۰-۵	۵-۱۵	۱۵-۲۵	بالای ۲۵ سال	فوق مدرک دانشگاهی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
فراوانی										
درصد فراوانی هر نمونه	۵۹/۷	۴۰/۳	۲۲/۴	۲۸/۴	۲۴/۶	۱۴/۶	۱/۵	۳۸/۸	۵۴	۵/۷

۲.۳. ابزارهای پژوهش

محققان پرسشنامه‌ها را برای شرکت‌کنندگان طبق سرخوشه‌های مشخص شده در سراسر ایران ارسال نمودند. پرسشنامه تحقیق شامل سؤالاتی بود که شرکت‌کنندگان لازم بود بر اساس «مقیاس لیکرت» به آن پاسخ دهند.

پرسشنامه حس کارآمدی معلمان که توسط شانن-موران و هوی (۲۰۰۱) طراحی شده است، به منظور اندازه‌گیری حس کارآمدی معلمان زبان انگلیسی در این پژوهش به کار گرفته شد. محققان، این پرسشنامه را در زمینه‌های مختلف به کار گرفته و بررسی کرده‌اند و پایایی و روایی قابل قبولی برای آن گزارش نموده‌اند (کلاسن و همکاران^۱، ۲۰۰۹). این پرسشنامه ماهیت چندبعدی خودکارآمدی معلمان را به صورت نه خیلی کلی و نه خیلی خاص اندازه‌گیری می‌کند. این نسخه از پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است که سه مؤلفه را اندازه‌گیری می‌کنند. این سه مؤلفه عبارت‌اند از: ۱- کارآمدی در درگیر کردن دانش‌آموزان^۲، ۲- کارآمدی در استفاده از راهبردهای آموزشی^۳، ۳- کارآمدی در مدیریت کلاس^۴. گزینه‌های پاسخ برای هر گویه در این پرسشنامه از ۱ (هیچ) تا ۵ (زیاد) متغیر است. روایی و پایایی این پرسشنامه در بافت

1. Klassen et al
2. Student engagement (SE)
3. Instructional strategies (IS)
4. Classroom management (CM)

ایران قبلاً تأیید شده است (فتحی و سعیدیان، ۲۰۲۰). انسجام درونی کل پرسشنامه که با فرمول «آلفای کرونباخ» اندازه‌گیری شد در این پژوهش ۰/۸۷ گزارش گردید. برای ارزیابی خوشبینی تحصیلی معلمان در این پژوهش از مقیاس خوشبینی تحصیلی معلم^۱ که توسط هوی و همکاران^۲ (۲۰۰۶) طراحی شده است استفاده گردید. این پرسشنامه دربرگیرنده ۱۱ سؤال بوده که هر سؤال نیز شامل ۵ گویه در مقیاس لیکرت است. سؤالات پرسشنامه، سه مؤلفه را می‌سنجند: ۱- تأکید تحصیلی (چهار سؤال)، ۲- اعتماد معلم به دانش‌آموزان و والدین (چهار سؤال)، ۳- کارآمدی معلم (سه سؤال). نمره‌دهی سؤالات این پرسشنامه بدین صورت انجام گرفت: «هرگز = ۱» و «همیشه = ۵». چون هیچ سؤالی با نمره معکوس وجود نداشت، بیشترین نمره، بیانگر بالاترین میزان خوشبینی تحصیلی معلمان بود. روایی سازه برای این پرسشنامه با استفاده از اجرای تحلیل عاملی تأییدی^۳ در مطالعه حاضر بررسی گردید و شاخص‌های نکویی برازش روایی آن را تأیید نمود $[X^2/df = 2.46, p = 0.02, CFI = 0.93, TLI = 0.92, RMSEA = 0.05]$. همچنین انسجام درونی کل پرسشنامه که با فرمول «آلفای کرونباخ» محاسبه گردید ۰/۸۴ گزارش گردید.

۳.۳. روش جمع‌آوری داده‌ها

به منظور جمع‌آوری داده‌ها برای پژوهش حاضر، پرسشنامه‌های مربوط به دو متغیر در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی پخش گردید. قبل از پُر کردن پرسشنامه، جملاتی به منظور توصیف اهداف تحقیق برای شرکت‌کنندگان بیان شد و از آنها خواسته شد تا صادقانه و باحوصله به سؤالات پرسشنامه پاسخ دهند. پرسشنامه با استفاده از «فرم‌های گوگل» به صورت «برخط» طراحی شد. این شیوه از طراحی پرسشنامه این مزیت را دارد که مستلزم استفاده از کاغذ نیست و به راحتی می‌توان

1. Teacher Academic Optimism Scale (TAOS)

2. Hoy et al.

3. confirmatory factor analysis (CFA)

پرسشنامه را برای فرد موردنظر در هر نقطه دلخواه ارسال نمود؛ همچنین داده‌ها به صورت خودکار در فایل مخصوص ذخیره می‌شوند.

شرکت‌کنندگان برای تکمیل پرسشنامه نیازی به ارائه نام خود یا خصوصیات شخصی خود نداشتند. داده‌ها در طول حدود سه هفته و در دی‌ماه ۱۳۹۶ جمع‌آوری گردید، محققان موافق نامشخص بودن نام شرکت‌کنندگان بودند و بنابراین از اسم معلمان پُرکننده پرسشنامه آگاهی نداشتند.

۴.۳. تحلیل داده‌ها

به‌عنوان گام اول در تحلیل داده‌ها، داده‌های گردآوری‌شده از نظر «داده‌های از دست‌رفته»^۱ و «مقادیر پرت»^۲ بررسی شدند. در تحلیل اولیه داده‌ها مشخص شد که داده‌هایی با کُدگذاری غلط وجود ندارد. به‌علاوه، در تحلیل داده‌های از دست‌رفته موارد معدودی که حذف شده بود توسط «الگوریتم بهبودیافته»^۳ به‌طور تصادفی جایگزین شدند. سپس، «ضریب همبستگی پیرسون» به‌منظور بررسی ارتباط بین خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی و خوش‌بینی تحصیلی آنان اجرا گردید، همچنین ضریب همبستگی، میزان و جهت روابط بین اجزا و مؤلفه این دو متغیر را مشخص نمود. همچنین از تحلیل مسیر در چارچوب مدل معادلات ساختاری به‌منظور بررسی میزان قدرت متغیر مستقل در پیش‌بینی متغیر وابسته استفاده گردید. به‌علاوه چندین شاخص «نیکویی برازش» مورد بررسی قرار گرفتند. شاخص‌های نیکویی برازش استفاده‌شده در این تحقیق عبارت‌اند از: χ^2/df (مجذور کای نسبی)، GFI (شاخص نیکویی برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیق)، TLI (شاخص توکلر لویس) و RMSEA (شاخص ریشه خطای تقریب میانگین مجذورات). مدل‌های پذیرفته‌شده بدین صورت هستند: $\chi^2/df < 3$ - $GFI > 0/95$ - $CFI < 0/95$ - $RMSEA < 0/06$ (هو و بنتلر، ۱۹۹۹).

1. missing data
2. outlier values
3. expectation-maximization (EM) algorithm
4. Hu & Bentler

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. آمار توصیفی و تحلیل عاملی تأییدی

در این پژوهش تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار «SPSS AMOS 20» انجام گرفت. به منظور بررسی برازش پرسشنامه‌های به کار برده شده تحلیل عاملی تأییدی (CFA) اجرا گردید. قبل از اجرای «CFA» شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف از معیار و همبستگی‌های بین متغیرها محاسبه گردید. آمار توصیفی در جدول (۲) آمده است؛ همچنین جدول (۲) نشان می‌دهد که ضرایب انسجام درونی (آلفای کرونباخ) برای همه پرسشنامه‌ها بیشتر از ۰/۷۰ بود که بیانگر این است که همه مقیاس‌ها به اندازه کافی پایایی دارند. همچنین بارهای عاملی همه مقیاس‌ها معنادار ($p < 0/001$) و در محدوده قابل قبول بود.

جدول ۲. پایایی سازه‌ها و بار عاملی شاخص‌ها

ساختار	شاخص	آلفای کرونباخ	بار عاملی	T مقدار
تأکید تحصیلی (AE)	AE1	۰/۸۲	۰/۷۹	***۲۱/۰۶۳
	AE2		۰/۷۹	***۱۷/۶۳۱
	AE3		۰/۷۱	***۱۴/۳۹۴
	AE4		۰/۷۵	***۱۹/۴۵۱
اعتماد معلم (TT)	TT1	۰/۸۵	۰/۸۲	***۲۲/۷۲۱
	TT2		۰/۷۶	***۱۸/۱۲۲
	TT3		۰/۸۰	***۱۸/۵۱۲
	TT4		۰/۷۳	***۱۸/۷۲۵
کارآمدی معلم (TE)	TE1	۰/۸۹	۰/۷۸	***۱۹/۹۸۱
	TE2		۰/۸۵	***۲۳/۲۳۶
	TE3		۰/۷۰	***۱۵/۶۱۲
درگیر کردن دانش‌آموز در یادگیری (SE)	SE1	۰/۹۱	۰/۹۰	***۲۴/۱۹۶
	SE2		۰/۸۱	***۱۹/۳۶۵
	SE3		۰/۸۵	***۲۲/۴۳۰

ساختار	شاخص	آلفای کرونباخ	بار عاملی	T مقدار
	SE4		۰/۸۶	***۲۲/۵۱۰
	SE5		۰/۸۸	***۲۱/۳۲۶
	SE6		۰/۹۰	***۲۶/۴۰۷
	SE7		۰/۷۸	***۱۹/۲۱۵
	SE8		۰/۹۰	***۲۴/۶۱۲
تمرینات ساختاری و آموزشی (IP)	IP1	۰/۸۳	۰/۷۷	***۱۸/۶۲۱
	IP2		۰/۸۱	***۱۸/۸۴۱
	IP3		۰/۸۲	***۱۹/۱۱۴
	IP4		۰/۷۳	***۱۶/۹۷۸
	IP5		۰/۷۹	***۲۰/۴۲۵
	IP6		۰/۷۵	***۱۷/۳۲۱
	IP7		۰/۷۳	***۱۸/۸۵۶
	IP8		۰/۸۱	***۱۵/۶۱۲
مدیریت کلاس (CS)	CS1	۰/۸۸	۰/۸۸	***۱۹/۰۶۹
	CS2		۰/۸۳	***۱۹/۱۱۵
	CS3		۰/۷۰	***۱۵/۲۴۰
	CS4		۰/۷۸	***۱۸/۵۱۰
	CS5		۰/۸۱	***۱۸/۳۲۶
	CS6		۰/۷۷	***۱۷/۳۶۷
	CS7		۰/۷۶	***۱۷/۹۸۱
	CS8		۰/۹۱	***۲۵/۲۴۷
***سطح معنادار بودن ۰/۰۰۱				

در گام بعدی بررسی داده‌ها، برای بررسی مدل فرضیه پردازی شده، «CFA» اجرا

گردید. شاخص‌های به‌دست‌آمده برای آزمون‌های «نیکویی برازش» بدین صورت بود:

($X^2/df = 1.814$, $p = 0.000$, $GFI = 0.901$, $AGFI = 0.895$, $CFI = 0.990$, $NFI = 0.951$, $RMSEA = 0.032$).

۲.۴. همبستگی بین متغیرها

همبستگی بین دو متغیر خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان و همچنین ارتباط و همبستگی بین مؤلفه‌های آنان در جدول ۳ آمده است. همان‌طور که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، بیشتر متغیرها به‌طور قابل توجهی باهم ارتباط مثبت دارند. بیشترین میزان همبستگی بین مؤلفه کارآمدی معلم و تأکید تحصیلی است ($r = 0.69, p < 0.01$)، درحالی‌که کمترین همبستگی بین مدیریت کلاس و اعتماد معلم است ($r = 0.11, p > 0.05$) که همان‌طور که مشاهده می‌شود این مقدار همبستگی معنادار نیست. جدول (۳) همچنین نشان می‌دهد خودکارآمدی معلم به‌صورت کلی همبستگی قابل توجه و ارتباط مثبتی به ترتیب با تأکید تحصیلی ($r = 0.24, p < 0.05$)، اعتماد معلم ($r = 0.32, p < 0.01$) و کارآمدی معلم ($r = 0.43, p < 0.01$) دارد. به‌علاوه بین خودکارآمدی کلی معلم و خوش‌بینی تحصیلی آنان ارتباط قابل توجه و مثبتی مشاهده می‌شود ($r = 0.51, p < 0.01$).

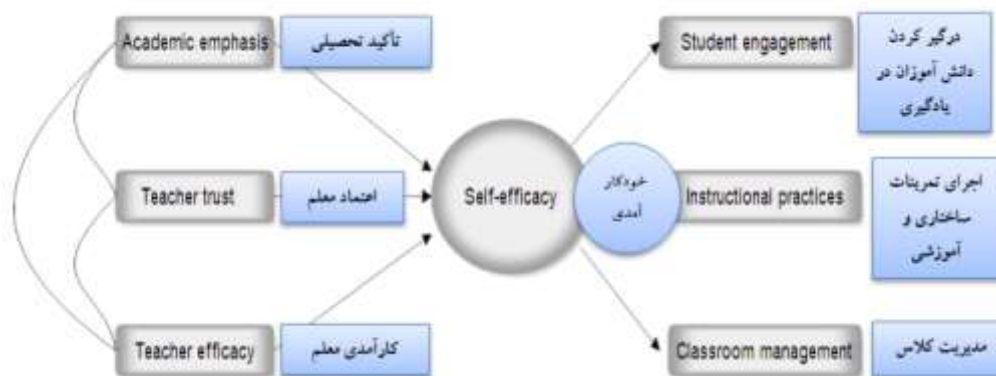
جدول ۳. آمار توصیفی و همبستگی

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	انحراف معیار	میانگین	
							۱/۰۰	۳/۸۲	۱۲/۲۸	۱. تأکید تحصیلی
						۱/۰۰	۰/۶۲	۳/۱۱	۱۱/۷۸	۲. اعتماد معلم
					۱/۰۰	۰/۶۵	۰/۶۹	۲/۸۹	۹/۱۱	۳. کارآمدی معلم
				۱/۰۰	۰/۲۰	۰/۲۵	۰/۲۲	۱۰/۱۱	۳۲/۴۶	۴. خوش‌بینی تحصیلی کلی
			۱/۰۰	۰/۲۵	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۱۵	۱۳/۷۶	۴۵/۶۱	۵. درگیر کردن دانش‌آموز
		۱/۰۰	۰/۳۴	۰/۲۶	۰/۳۳	۰/۲۴	۰/۱۴	۱۱/۲۳	۴۲/۰۱	۶. فعالیت‌های آموزشی
	۱/۰۰	۰/۳۹	۰/۳۳	۰/۳۱	۰/۲۹	۰/۱۱	۰/۱۳	۱۴/۰۵	۴۳/۸۶	۷. مدیریت کلاس
۱/۰۰	۰/۶۲	۰/۶۸	۰/۷۵	۰/۵۱	۰/۴۳	۰/۳۲	۰/۲۴	۳۳/۱۰	۱۳۳/۱۸	۸. خودکارآمدی کلی معلم

۴.۳. سطح و جهت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده

برای تعیین جهت و میزان قدرت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده (مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی) بر متغیر وابسته (مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان) از تحلیل مسیر استفاده گردید. تحلیل مسیر کمک می‌کند تا قدرت پیش‌بینی‌کنندگی (تأثیرات پیش‌بینی) متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته مشخص گردد. مدل تحلیل مسیر همچنین مقادیر قابل قبولی را از آزمون‌های نیکویی برازش مشخص نمود: $X^2 / df = 2.158$, $p < 0.01$, $GFI = 0.981$, $AGFI = 0.901$, $CFI = 0.991$, $NFI = 0.992$, $RMSEA = 0.041$.

میزان قدرت پیش‌بینی‌کننده متغیرهای مستقل بر خودکارآمدی معلمان در جدول (۴) نشان داده شده است. ضرایب مسیر استاندارد شده که در جدول (۴) ارائه شده است نشان می‌دهد که در میان مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی بهترین متغیر پیش‌بینی‌کننده برای خودکارآمدی معلمان به ترتیب عبارت‌اند از: کارآمدی معلم ($\beta = 0.28$)، اعتماد معلم ($\beta = 0.22$) و تأکید تحصیلی ($\beta = 0.15$). این سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی با همدیگر میزان ۵۶٪ از واریانس خودکارآمدی معلم را تبیین می‌کنند ($R^2 = 0.56$). ضرایب مسیر استاندارد شده برای متغیرهای پیش‌بینی‌شده خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی توسط مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم) در شکل (۱) نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل فرضیه‌سازی شده با مسیر همبستگی

جدول ۴. قدرت پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای مستقل روی خودکارآمدی معلمان

متغیرهای مستقل	متغیرهای وابسته	پیش‌بینی‌کنندگی استاندارد (تخمین)	خطای استاندارد (SE)	نسبت بحرانی (CR)
تأکید تحصیلی	→ خودکارآمدی	**۰/۱۵	۰/۰۴	۳/۵۴
اعتماد والدین	→ خودکارآمدی	**۰/۲۲	۰/۰۳	۵/۰۹
کارآمدی معلم	→ خودکارآمدی	**۰/۲۸	۰/۰۴	۶/۲۳
** $p < 0.01$.				

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان شامل مؤلفه‌های مشارکت دانش‌آموز، فعالیت‌های آموزشی و مدیریت کلاس در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که خودکارآمدی معلم به صورت مثبت و معناداری با مؤلفه‌های خوش‌بینی تحصیلی (تأکید تحصیلی، اعتماد معلم و کارآمدی معلم) ارتباط دارد. به علاوه نتایج بررسی تحلیل مسیر بیانگر این بود که سه مؤلفه خوش‌بینی تحصیلی می‌توانند به طور قابل توجهی خودکارآمدی معلمان زبان انگلیسی در ایران را پیش‌بینی نمایند. این یافته‌ها با نتایج تحقیق‌های قبلی که تصدیق‌کننده وجود ارتباط مثبت و معنادار بین

خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی معلمان بود همخوان است (اختر و همکاران^۱، ۲۰۱۳؛ روبینسون و اسنایپز^۲، ۲۰۱۵؛ سزگین و اردوغان، ۲۰۱۵؛ هولبرت و موریسون^۳، ۲۰۰۶؛ مک‌کوئیگان و هوی، ۲۰۰۶). در واقع، این نتایج بیانگر این است که معلمانی که با میزان خوش‌بینی تحصیلی بالاتری دارند از حس خودکارآمدی بالاتری هم برخوردارند.

به‌طور مشابه یافته‌های کارادامز^۴ (۲۰۰۶) همبستگی مثبت بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان را تصدیق می‌نماید، همان‌گونه که این موضوع در پژوهش‌های دیگر نیز تأیید شده است (کارادامز، کافتسیوس، سیدردیس^۵، ۲۰۰۷). خودکارآمدی معلم متغیری است که در هر سیستم آموزشی برای رضایت شغلی معلمان، موفقیت برنامه‌های آموزشی در مدارس و موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان که هدف نهایی هر سیستم آموزشی است، حیاتی و ضروری است (بندورا، ۱۹۹۳؛ فتحی و دیگران، ۲۰۲۰). بالا بودن سطح خودکارآمدی معلمان می‌تواند منجر به تقویت مهارت‌های تحصیلی و اجتماعی در دانش‌آموزان گردد و همچنین به نظر می‌رسد که معلمان با خودکارآمدی و خوداتکایی بالاتر در طول پروسه یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان حامیان و پشتیبان‌های بهتری هستند (میلز، پجارس و هرون^۶، ۲۰۰۷؛ فتحی و همکاران، ۲۰۲۱)، از این رو با توجه به اهمیت خودکارآمدی معلمان، سیاست‌گذاران آموزشی، اساتید آموزش‌دهنده معلمان و دوره‌های تربیت معلم و مدیران مدارس و مؤسسات خصوصی زبان انگلیسی لازم است که به‌طور جدی‌تری در راستای ارتقای خودکارآمدی معلمان گام بردارند. به‌طور مشخص، از یافته‌های این تحقیق می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که با تقویت خوش‌بینی تحصیلی معلمان و مؤلفه‌های آن می‌توان حس خودکارآمدی معلمان زبان را هم افزایش داد.

-
1. Akhtar et al.
 2. Robinson & Snipes
 3. Hulbert & Morrison
 4. Karadems
 5. Karadems, Kafetsios, & Sideridis
 6. Mills, Pajares, & Herron

با توجه به مفهوم خوش‌بینی تحصیلی می‌توان بیان نمود که معلمان که خوش‌بینی تحصیلی بالاتری دارند به مؤثر بودن نقش خود بیشتر باور داشته، به دانش‌آموزان و والدین آنها اعتماد بیشتری نموده و بر روابط آکادمیک بیشتر تأکید دارند. لذا این معلمان تصور بهتری از توانایی‌های خود در به‌کارگیری راهبردهای آموزشی مناسب، مدیریت کلاس و استفاده از تکنیک‌های مناسب جهت درگیر کردن زبان‌آموزان هم دارند که به موجب آن دلبستگی شغلی و رضایت شغلی بیشتری هم دارند. در حقیقت خوش‌بینی تحصیلی معلم می‌تواند نقش بسزایی در بهبود اتکا به توانایی فردی خود، تلاش و جدیت برای حل مشکلات، افزایش همکاری و تعامل بهتر با دانش‌آموزان و والدین آنها و ایجاد فضای دوستانه داشته باشد که همه این موارد می‌تواند حس کارآمدی معلمان را بهبود بخشد. اگر معلم حس خوش‌بینی تحصیلی بالاتری داشته باشد ممکن است هم به توانایی‌های خود و هم به توانایی‌های زبان‌آموز هم باور بیشتری داشته باشد و در نتیجه حس عاملیت بیشتری داشته و بیشتر موجب تغییر در یادگیری می‌گردد. هرگاه معلم ارتباط بهتر و اعتماد بیشتری به توانایی‌های دانش‌آموز داشته باشد، خود نیز تلاش بیشتری در جهت بهبود یادگیری آنها نموده، کلاس را بهتر مدیریت کرده و راهبردهای آموزشی مؤثرتری را هم بکار می‌گیرد. از طرف دیگر، هرچه معلم به دانش‌آموز اعتماد بیشتری داشته باشد، او هم برای جلب توجه معلم تلاش بیشتری می‌نماید که این متقابلاً موجب می‌گردد که معلم هم بیشتر به توانایی‌ها و کارآمدی خود اعتقاد داشته باشد. در صورتی که معلمان خوش‌بینی بیشتری داشته باشند، به قابلیت‌های خود در آموزش و یاددهی و به والدین برای ایجاد فضای حمایتی نسبت به کلاس درس اعتماد بیشتری نموده و در نتیجه تلاش بیشتری هم در رفع مشکلات مربوط به مدیریت کلاس، استفاده از راهبردهای آموزشی مناسب‌تر و ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت بیشتر خواهند نمود.

پیشینه تحقیقات در این حوزه نشان می‌دهد که خوش‌بینی تحصیلی چه در سطح مدرسه و نهاد آموزشی و یا در سطح شخص معلم با پیشرفت دانش‌آموز یا عقاید

آموزشی دانش‌آموز محور ارتباط مستقیم دارد (وو و لین^۱، ۲۰۱۸؛ ولفولک هوی، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، ایجاد فضا، فرهنگ و بستر آموزشی‌ای که منجر به افزایش خوش‌بینی تحصیلی در مدرسه یا در کلاس درس و یا حتی در وجود شخص معلم شود می‌تواند سرانجام به نتایج مثبت آموزشی و یادگیری بهتر دانش‌آموز منجر گردد. بر اساس مدل ارائه‌شده توسط ولفولک هوی (۲۰۱۲) که ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی معلم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را تبیین می‌کند، می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی معلمان به آنها اجازه می‌دهد اهدافی مشخص، بلندپروازانه و بزرگ‌تر را برای خود و دانش‌آموزانشان تنظیم نمایند، اهدافی که می‌تواند موجب پیشرفت شغلی آنان گردد. به علاوه معلمانی که خوش‌بینی تحصیلی بیشتری دارند از اعتماد به نفس و خودکارآمدی بیشتری هم برخوردارند که موجب می‌شود بتوانند مسئولیت یادگیری و آموزش مطالب جدید و سخت‌تر را به عهده گرفته، با انگیزه‌تر بوده، همیشه حداکثر تلاش خود را به کار گرفته و همچنین در برخورد با مشکلات یا مواجهه با شکست منعطف‌تر و سازگار باشند (هانگ، ۲۰۱۷)؛ و نهایتاً اینکه وجود خوش‌بینی تحصیلی باعث ایجاد همکاری بیشتر بین دانش‌آموزان، معلمان و والدین می‌شود که این امر می‌تواند کیفیت یادگیری، انگیزه و میزان پیشرفت را در دانش‌آموزان بالاتر ببرد (اسمیت و هوی^۲، ۲۰۰۷) و معلمان را نیز با انگیزه‌تر نماید (بیرد، هوی و هوی، ۲۰۱۰).

طبق نتایج به دست آمده می‌توان این گونه نتیجه‌گیری کرد که با توجه به اهمیت خوش‌بینی تحصیلی معلمان و همچنین تأثیر آن بر حس خودکارآمدی آنها، مبادرت به انجام تمرین‌ها و فعالیت‌های مختلف برای بالا بردن سطح خوش‌بینی تحصیلی معلمان در جهت افزایش موفقیت دانش‌آموزان و کیفیت آموزش، امری حیاتی و ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه خوش‌بینی تحصیلی و عناصر آن می‌تواند تأثیر مثبتی بر کارآمدی معلمان داشته باشد و همچنین کارآمدی بالای معلم می‌تواند

1. Wu & Lin

2. Smith & Hoy

موجب بهبود و ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان شود، بنابراین تلاش در جهت ارتقای خوش‌بینی تحصیلی معلمان قابل توجه و ضروری به نظر می‌رسد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، خوش‌بینی تحصیلی و اجزای آن یک ویژگی شخصیتی بوده که قابل یادگیری و قابل تغییر می‌باشند (سلیگمن، ۲۰۰۷)؛ بنابراین طراحان مطالب آموزشی برای معلمان و مراکز تربیت دبیر می‌توانند در بالا بردن میزان خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان انگلیسی توجه ویژه داشته باشند که به موجب آن قادر خواهند بود حس کارآمدی معلمان را افزایش دهند و حاصل ارتقای سطح این دو متغیر در معلمان موجب افزایش عملکرد بهتر و انگیزه بیشتر و یادگیری مؤثرتر دانش‌آموزان در کلاس درس و مدرسه خواهد گردید. یکی از گام‌های مهم در این راستا، انجام اقداماتی در جهت فراهم آوردن حمایت سازمانی^۱ و همچنین ایجاد فضای مثبت، همکاری و احساس تعلق در میان معلمان، مدیران و سرپرستان مؤسسات و مدارس امکان‌پذیر است. همچنین هرچه دوره‌های تربیت‌معلم، معلمان زبان انگلیسی ایرانی را به تقویت هویت حرفه‌ای^۲ و حرفه‌ای‌گری^۳ سوق دهند، به بهبود خودکارآمدی آنها و ایجاد فضای مثبت آموزشی بیشتر کمک می‌کنند (فتحی و درخشان، ۲۰۱۹).

به‌علاوه، ایجاد فرهنگ خوش‌بینی در شخص معلم یا در مجموعه معلمان در آموزشگاه یا مدرسه می‌تواند منتج به همکاری بهتر کارکنان آن نهاد آموزشی و معلمان نیز گردد. هنگامی که چنین فرهنگی در محیط آموزشی و کلاس و بین معلمان حاکم شود، معیارها و استانداردهای سطح بالا تدوین شده، فعالیت‌های مؤثر و با کیفیت آموزشی بهبودیافته، تعامل و همکاری بین اعضا بهبود و سرانجام دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی محسوس‌تری خواهند داشت.

با توجه به اینکه این تحقیق اولین مطالعه‌ای است که خوش‌بینی تحصیلی در بین معلمان زبان ایرانی را مورد بررسی قرار داده است، انجام پژوهش‌های مشابه دیگر در این زمینه بسیار قابل توجه است. پژوهش‌های مشابه دیگر مطمئناً جنبه‌های جدید و

1. organizational support
2. professional identity
3. professionalism

جزئیات بیشتری از این متغیر و حوزه مربوطه را نمایان خواهد نمود. یافته‌های پژوهش کنونی یکی از ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان -خوش‌بینی تحصیلی معلمان- را به‌عنوان متغیر اثرگذار بر کارآمدی معرفی نمود. دیگر متغیرها همچون شیوه مدیریت، فضای مدرسه یا محیط آموزشی و دیگر متغیرهای مربوط به فرسودگی و رضایت شغلی می‌توانند ارتباط بین خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی معلمان را تحت تأثیر قرار دهند؛ بنابراین تحقیقات آینده می‌توانند تأثیر چنین متغیرهایی را بر خودکارآمدی یا خوش‌بینی تحصیلی معلمان زبان بررسی نمایند تا راه‌های بیشتری در جهت افزایش این دو متغیر حیاتی و سودمند کشف گردد.

همانند هر پژوهش دیگری، این تحقیق دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه این پژوهش یک مطالعه مقطعی است اما متغیرهایی مانند اعتقادات معلمان از خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی ممکن است در طول زمان دستخوش تغییر شوند. لذا جهت دستیابی به نتایجی موثقت‌تر، لازم است که پژوهشگران بعدی از شیوه‌های تحقیق طولی^۱ استفاده نمایند تا بتوانند پویایی و نوسانات این متغیرها را در طول زمان مورد بررسی قرار دهند. به‌علاوه، پژوهشگران آتی می‌توانند از روش‌های تحقیق کیفی یا آمیخته^۲ استفاده نمایند تا به‌طور دقیق‌تر و واضح‌تر ارتباط بین خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی را مشخص نموده آن را تفسیر نمایند. همچنین بکار بردن نمونه‌گیری آسان و تعداد شرکت‌کنندگان محدود یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر است که باید در مطالعات بعدی مورد بررسی قرار گیرد.

1. longitudinal designs

2. mixed-methods

کتاب نامه

- Akhtar, S., Ghayas, S., & Adil, A. (2013). Self-efficacy and optimism as predictors of organizational commitment among bank employees. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 2(2), 33-42.
- Anderson, K. D. (2004). The nature of teacher leadership in schools as reciprocal influences between teacher leaders and principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(1), 97-113.
- Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A., & Reames, E. H. (2018). Academic optimism, enabling structures, and student achievement: Delving into relationships. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434-461.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21(3), 431-441.
- Derakhshan, A., Coombe, C., Arabmofrad, A., & Taghizadeh, M.S. (2020). Investigating the effects of English language teachers' professional identity and autonomy in their success. *Issues in Language Teaching*, 9(1), 1-28.
- Derakhshan, A., Coombe, C., Zhaleh, K., & Tabatabaeian, M. (2020). Examining the roles of professional development needs and conceptions of research in English language teachers' success. *TESL-EJ*, 24(3), 1-28.
- Eren, A. (2014). Uncovering the links between prospective teachers' personal responsibility, academic optimism, hope, and emotions about teaching: A mediation analysis. *Social Psychology of Education*, 17(1), 73-104.
- Farrell, T. S. (2019). Reflective practice in L2 teacher education. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 38-51). London, England: Routledge.
- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2018). The effect of strategy-based instruction on writing self-efficacy and writing anxiety of Iranian EFL learners. *Language and Translation Studies*, 51(4), 139-161.

- Fathi, J., & Derakhshan, A. (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictors of teaching stress: An investigation of Iranian English language teachers. *Teaching English Language, 13*(2), 117-143.
- Fathi, J., & Saeedian, A. (2020). A structural model of teacher self-efficacy, resilience, and burnout among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of English for Academic Purposes, 9*(2), 14-28.
- Fathi, J., Derakhshan, A., & Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL teachers. *Iranian Journal of Applied Linguistics Studies, 12*(1), 61-80.
- Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Teacher self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research, 9*(2), 13-37.
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *The Curriculum Journal, 18*(3), 343-354.
- Friedman, I. A., & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*(6), 675-686.
- Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal, 102*(1), 3-17.
- Griffith, J. (2002). A multilevel analysis of the relation of school learning and social environments to minority achievement in public elementary schools. *The Elementary School Journal, 102*(5), 349-366.
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of School Psychology, 82*, 141-158.
- Hong, F. Y. (2017). Antecedent and consequence of school academic optimism and teachers' academic optimism model. *Educational Studies, 43*(2), 165-185.
- Hoy, A. W., Davis, H., & Pape, S. J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715-737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hoy, A. W., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 821-835.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal, 43*(3), 425-446.
- Hu, L. T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*(1), 1-55.
- Hulbert, N. J., & Morrison, V. L. (2006). A preliminary study into stress in palliative care: Optimism, self-efficacy and social support. *Psychology, Health & Medicine, 11*(2), 246-254.

- Karadems, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being the mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences, 40*(6), 1281-1290.
- Karadems, E. C., Kafetsios, K., & Sideridis, G. D. (2007). Optimism, self-efficacy and information processing of threat- and well-being-related stimuli. *Stress and Health, 23*(5), 285-294.
- Kılınç, A. Ç. (2013). The relationship between individual teacher academic optimism and school climate. *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(3), 621-634
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Atmaca, T., & Koşar, M. (2021). Teacher self-efficacy and individual academic optimism as predictors of teacher professional learning: A structural equation modeling. *Eğitim ve Bilim, 46*(205), 373-394.
- Klassen, R. M., Bong, M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology, 34*(1), 67-76.
- Li, L., & Liu, Y. (2020). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools, 5*(3), 203-229.
- Mills, N., Pajares, F., & Herron, C. (2007). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to achievement and motivation. *Language Learning, 57*(3), 417-442.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in Motivation and Achievement, 10*(149), 1-49.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., & Zhaleh, K. (2019). The interplay of teacher success, credibility, and stroke with respect to EFL students' willingness to attend classes. *Polish Psychological Bulletin, 50*(4), 284-292.
- Pishghadam, R., Derakhshan, A., Zhaleh, K., & Habeb Al-Obaydi, L. (2021). Students' willingness to attend EFL classes with respect to teachers' credibility, stroke, and success: A cross-cultural study of Iranian and Iraqi students' perceptions. *Current Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01738-z>
- Robinson, C., & Snipes, K. (2009). Hope, optimism and self-efficacy: A system of competence and control enhancing African American college students' academic well-being. *Multiple Linear Regression Viewpoints, 35*(2), 16-26.
- Sanders, W. L. (1998). Value added assessment. *School Administrator, 11*(55), 24-27.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-efficacy Beliefs of Adolescents, 5*(1), 71-96.

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*(s1), 152-171.
- Seligman, M. E. (2007). Coaching and positive psychology. *Australian Psychologist, 42*(4), 266-267.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). Oxford, England: Oxford University Press.
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2015). Academic optimism, hope and zest for work as predictors of teacher self-efficacy and perceived success. *Educational Sciences: Theory and Practice, 15*(1), 7-19.
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration, 45*(5), 556-568.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 189-209.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Wang, Y., L., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Positive psychology in second/foreign language learning and teaching research and practice: Past, current and future directions. *Frontiers in Psychology, 12*, 1-10.
- Webb, R. B., & Ashton, P. T. (1986). Teacher motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. *Journal of Thought, 21*(2), 43-60.
- Weinstein, C. S., Mignano, A. J., & Romano, M. E. (2007). *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Woolfolk Hoy, A. (2012). Academic optimism and teacher education. *The Teacher Educator, 47*(2), 91-100.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Wright, S. P., Hom, S., P., & Sanders, W., L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personal Evaluation in Education, 11*, 57-67.
- Wu, J. H., & Lin, C. Y. (2018). A multilevel analysis of teacher and school academic optimism in Taiwan elementary schools. *Asia Pacific Education Review, 19*(1), 53-62.

Wu, V., & Short, P. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 85-90.

درباره نویسندگان

جلیل فتحی دانشیار رشته زبان‌شناسی کاربردی گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه کردستان است. از علایق پژوهشی او می‌توان به فناوری آموزش زبان، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و روان‌شناسی تربیتی اشاره نمود.

علی درخشان دانشیار رشته زبان‌شناسی کاربردی گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گلستان است. از علایق تحقیقاتی او می‌توان به منظورشناسی بین‌زبانی، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و روان‌شناسی تربیتی اشاره کرد.

داود ابراهیمی گله‌دار فارغ‌التحصیل رشته زبان‌شناسی کاربردی گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه کردستان است. از علایق پژوهشی او می‌توان به تربیت معلم و روان‌شناسی تربیتی اشاره نمود.

Bare Life, Violence, and Derealization in *The Nickel Boys*

Zahra Taheri ¹

Department of English Language and Literature, University of Kashan, Kashan, Iran

Received: 05 October 2021

Accepted: 26 February 2022

Abstract

This article focuses on the notions of ‘derealization’ and ‘violence’ to discuss the status of the racial ‘other’ in *The Nickel Boys* (2019), the acclaimed work of African-American writer, Colson Whitehead, from the perspective of new left thinkers and critics. Drawing on the views of Butler and Slovenj Žižek, this paper argues why the United States of America, despite its democratic claims, has been torn by apartheid. To this end, the notions of ‘subjective’ violence, ‘objective’ violence, and ‘grief’ are discussed to depict such strategies as derealization which were deployed against the racial ‘other’ to eliminate him gradually from American society. It is argued that with the emergence of the ‘biopolitical’ structure and its focus on the management of the body, the hierarchy of ‘us and them’ was not done away with. On the contrary, it just replaced the old strategy of ethnic cleansing with a panopticon one which managed the racial ‘other’ by ‘derealizing’ and, thus, reducing him into a ghostly figure of ungrievable life who would be vanished soon. It can be drawn that in this system, the racial ‘other’ stands somewhere between death and life leading an Agambian ‘bare life’ of liminality in which he is treated as less than human.

Keywords: Derealization; Violence; Derealization; Butler; Colson Whitehead; Ungrievable Life; Biopolitics.

1. Corresponding Author. Email: ztaheri@kashanu.ac.ir

زندگی برهنه، مسخ واقعیت و خشونت در پسران نیکل

زهرا طاهری* (گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران)

چکیده

مقاله حاضر به بررسی مفاهیم «مسخ واقعیت» و «خشونت» و تأثیر آن بر «دیگری نژادی» می‌پردازد. نویسنده با استفاده از رویکرد مطالعات فرهنگی و بهره‌گیری از نظریات منتقدانی نظیر باتلر و ژیک و تمرکز بر موضوعاتی نظیر «خشونت آشکار/سوژکتیو»، «خشونت پنهان/ابژکتیو» و «سوگ» در پی پاسخ به این پرسش بنیادی است که ساختار سیاسی آمریکایی، علی‌رغم داعیه دموکراسی و تساوی، از چه روش‌هایی در راستای حفظ ساختار سنتی آپارتاید استفاده می‌کند؟ بدین منظور، رمان *پسران نیکل* (۲۰۱۹)، اثر کلسان وایت‌هد بررسی می‌شود تا با تمرکز بر انواع خشونت و روش‌های «مسخ واقعیت» به چگونگی حذف تدریجی «دیگری نژادی» و در نتیجه حفظ سلسله‌مراتب قدرت بپردازد. چنین استدلال می‌شود که اعمال پدیده «مسخ واقعیت» علیه «دیگری نژادی»، نسخه افراطی «زیست‌سیاست» فوکویی است؛ چراکه همانند «زیست‌سیاست»، در این پدیده نیز قتل «دیگری نژادی» از سوی غرب با مصونیت قضایی همراه است؛ با این تفاوت که در پدیده «مسخ واقعیت»، ماهیت وجودی «دیگری نژادی» از همان ابتدای امر انکار می‌شود: یعنی، «دیگری» غرب ابتداً با مکانیسم‌های بازنمایی، از رده «انسانیت» خارج و سپس به «مرگ مدنی» دچار می‌شوند، به طوری که گویا هرگز فردی نبوده که زنده باشد تا قربانی جنایتی شود. در چنین حالتی، «دیگری» با کمترین هزینه سیاسی و در نتیجه بدون «سوگ» از اجتماع حذف می‌شود. گستردگی این امر، دال بر تقلیل‌یافتگی مفهوم «انسانیت» و خشونت عمیق ساختاری در عصر حاضر است.

کلیدواژه‌ها: خشونت، مسخ واقعیت، باتلر، کلسان وایت‌هد، زیست‌سیاست، سوگ

* نویسنده مسئول ztaheri@kashanu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۷

۱. مقدمه

علی‌رغم آنکه جنگ جهانی دوم همواره به‌منزله لگه‌ای تاریک در تاریخ غرب متمدن شمرده می‌شود، اما نقطه روشن آن را می‌توان افشای ماهیت وحشی و خشن گفتمان انسان‌گرایی لیبرال برشمرد؛ ماهیتی که از دیدگاهی سلسله‌مراتبی نسبت به مفهوم «انسانیت» نشأت گرفته و از آغاز مدرنیته به اشکال مختلف در قالب گفتمان‌های برده‌داری، قومیتی، مذهبی و حتی جنسیتی منعکس شده است. به نظر می‌رسد که با پایان جنگ و مشاهده خسارت‌های بی‌سابقه و جبران‌ناپذیر اقتصادی و انسانی، این دیدگاه سلسله‌مراتبی نیز پایان یابد و ماهیت هستی‌شناختی انسان، به‌ویژه در کشورهای مدعی دموکراسی و برابری، دست‌مایه سیاست‌های اقتصادی نظام لیبرالیسمی و برتری‌طلبی‌های قومیتی نشود تا جهان دیگر بار نسل‌کشی‌های فرهنگی قومیتی را به نظاره نشیند.

در راستای این انتظار، دوران پساجنگ در این کشورها، به‌ویژه آمریکا، شاهد آغاز انواع جنبش‌های مدنی نظیر جنبش حقوق سیاهان بود که می‌کوشیدند حقوقی برابر و جایگاه اجتماعی مساوی را برای «دیگری» رقم زنند. لیکن واقعیت میدانی زندگی غالب گروه‌های اقلیت در آمریکا، علی‌رغم این جنبش‌ها، تفاوت چندانی با گذشته نداشت؛ گویا پیام آزادی و دموکراسی صرفاً برای مخابره به دیگر کشورها، اشغال آنها به این بهانه (مانند ویتنام) و ترسیم تصویری «استثنایی» از سوی دولت آمریکا بود. در خانه همان ساختار سلسله‌مراتبی پیشین، به‌ویژه در رابطه با «دیگری نژادی»^۱، حاکم بود. تنها تفاوت نسبت به گذشته شیوه متفاوت حفظ این ساختار بود، به‌طوری‌که اگر در جامعه انضباطی^۲ قبل از جنگ، ساختار سراسرین نظارتی در قالب قوانینی نظیر جیم کرو^۳ علناً به‌نوعی آپارتاید جغرافیایی و فرهنگی علیه «دیگری نژادی» در آمریکا دست زده بود؛ در جامعه انضباطی-امنیتی^۴ پس از جنگ، این آپارتاید از فرایند «مسخ

1. racial other

2. disciplinary society

3. Crow

4. security society

واقعیت»^۱ نیز جهت حفظ بقای خویش استفاده کرد. در چنین شرایطی، «دیگری نژادی» که «شهروند غیر شهروند» تلقی می‌شد و تا آن زمان «حیاتی برهنه»^۲ را در مرزهای بینابینی انسان/حیوان تجربه کرده بود، اکنون به مسخ واقعیت وجودی نیز گرفتار شد؛ امری که اعمال خشونت و حذف فیزیکی را بیش‌ازپیش تسهیل می‌کرد.

تداوم این نوع خشونت‌ها با به‌کارگیری مکانیسم‌های مختلف بازنمایی «دیگری» از سوی گفتمان قدرت و در نتیجه توجیه خشونت موجود تضمین شد. به‌علاوه، سکوت گروه اقلیت دربارهٔ تروما و آزارهای روانی اعمال‌شده علیه آنها نیز مزید بر علت شد؛ اما تغییر وضع موجود و مبارزه با خشونت نظام‌مند جز به افشای این واقعیت‌ها حذف‌شده از تاریخ و شکستن سکوت گروه‌های اقلیت ممکن نبود. از این‌رو، بازتعریف تاریخ رسمی امریکا و افشای جنایات گفتمان قدرت، دستمایه بسیاری از نویسندگان اقلیت قرار گرفت. از جمله این نویسندگان می‌توان به کلسان وایت‌هد^۳، نویسندهٔ سیاه‌پوست معاصر آمریکایی، اشاره کرد که توانسته دو بار پیاپی جایزهٔ «پولیتزر» را در سال‌های ۲۰۱۷ و ۲۰۲۰ کسب کند. شهرت وایت‌هد از منظر بسیاری از منتقدان غالباً مرهون مهارت وی در تبدیل استعاره‌های تاریخ امریکا به واقعیت است، به‌طوری‌که با خلق ضد روایاتی جذاب می‌کوشد «فراموشی تاریخی»^۴ جامعهٔ سفید آمریکایی را به آن یادآور شود. یکی از این آثار، رمان *پسران نیکل*^۵ (۲۰۱۹) است که مانند دیگر آثار وایت‌هد مبتنی بر واقعه‌ای تاریخی است. بدین منظور، این تحقیق با تمرکز بر گفتمان چپ‌نوگرا و با بهره‌گیری از نظریات منتقدانی نظیر باتلر^۶ و ژیزک^۷ و تمرکز بر موضوعاتی نظیر «خشونت آشکار/سوپرکتیو»، «خشونت پنهان/ابژکتیو» و «سوگ» به بررسی رمان *پسران نیکل* می‌پردازد و در پی پاسخ به این پرسش‌هاست: منظور از «مسخ واقعیت» چیست؟ در جامعهٔ

1. derealization
2. bare life
3. Whitehead
4. historical amnesia
5. *The Nickel Boys*
6. Butler
7. Žižek

انضباطی-امنیتی فوکویی حاکم بر اثر چگونه «مسخ واقعیت» رخ می‌دهد؟ ارتباط بین انواع خشونت، «حیات برهنه» و سوژه‌های «غیرواقعی شده» سیاه‌پوست در اثر وایت‌هد چیست؟ چگونه خشونت‌های «آشکار/سوبژکتیو» و «پنهان/ابژکتیو» در جامعه آمریکایی وایت‌هد ترسیم شده‌اند؟ هدف وایت‌هد از بازنمایی این خشونت و بازنویسی تاریخ چیست؟

۲. پیشینه پژوهش

اگرچه موضوع بازنمایی خشونت در ادبیات موضوع جدیدی نیست، اما رابطه آن با مسخ واقعیت وجودی تا کنون مورد بررسی قرار نگرفته است. برای مثال عسکرزاده و موسوی تکیه (۱۳۹۵) نقش نگاه خیره فوکویی را به‌منزله ابزار خشونت در آثار سارتر مورد بررسی قرار داده‌اند. در اثری دیگر خزاعی، تائبی و عسکرزاده (۱۴۰۱) به بررسی مقوله خشونت در رمان *پرتقال کوکی* پرداخته و چگونگی کاربرد آن را به‌منزله ابزار سرکوب دستگاه حاکم و تحکیم فاشیسم بررسی کرده‌اند. احمدزاده بیانی، اسدی امجد و اخوان (۱۳۹۸) نیز در مقاله‌ای به کارکرد خشونت در آثار هنری در راستای آگاهی بخشی و ترغیب خواننده به سلطه‌ستیزی می‌پردازند.

اما مقوله خشونت در *پسران نیکل* (۲۰۱۹) تا کنون از سوی منتقدان مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است؛ در واقع، منتقدان معدودی، علی‌رغم محبوبیت فراوانی که این اثر در بین خوانندگان دارد، تاکنون به بررسی و نقد این اثر پرداخته‌اند. مارتین سالوان^۱ در مقاله‌ای تحت عنوان «زندان در زندان: افشاگری و پنهان‌کاری به‌منزله ساختار روایی *پسران نیکل* وایت‌هد» (۲۰۲۲) به بررسی ساختار روایی اثر می‌پردازد و با تمرکز بر الگوی افشاگری و پنهان‌کاری می‌کوشد تا تأثیر این الگو را بر ساختار روایی، بلاغی و فکری اثر بررسی کند. هاپکینز^۲ در مقاله خود در سال ۲۰۲۰ می‌کوشد از دیدی اساطیری به بررسی الگوی قهرمان جوزف کمپل در اثر وایت‌هد

1. Martín-Salván

2. Hopkins

بپردازد. در مقاله دیگری استیرکلند^۱ (۲۰۲۱) به برجستگی مفاهیم گذشته، حال و آینده در رمان وایت‌هد اشاره می‌کند و آن را تلاش وایت‌هد در راستای آشنایی خواننده با کل تاریخ نژادپرستی در امریکا، به‌ویژه در دوران جنبش حقوق مدنی، برمی‌شمرد. با این وصف، تاکنون نویسنده‌ای به بررسی چگونگی «مسخ‌واقعیت» در نظام مدنی امریکا و چگونگی تأثیر مقوله‌های «سوغ» و «بیان آسیب‌پذیری» بر تداوم نژادپرستی و پاک‌سازی قومیتی در این اثر پرداخته است.

۱.۲. گفتمان زیست‌قدرت^۲ و پدیده‌خسونت

وقتی یادمان جنبش مدنی سیاهان در سال ۲۰۱۱ تحت عنوان «سنگ امید» در کنار پیکره‌مارتین لوترکینگ، قهرمان این جنبش، در پارک ملی امریکا در واشنگتن جای گرفت، بسیاری آن را انعکاسی از عدالت‌طلبی، دموکراسی جامعه‌آمریکایی، شرم تاریخی و احترام به «دیگری» نژادی برشمردند؛ لیکن وجود این بنای یادبود در کنار مجسمه‌آبراهام لینکلن، علی‌رغم تبلیغات ظاهری، ناخودآگاه به افشای واقعیتی تلخ درباره تاریخ امریکا می‌پرداخت؛ گویا نمادهای خاص مبارزه با نژادپرستی در هر قرن باید به نحوی نمادین در خاطره‌ها می‌ماند تا رؤیای دموکراسی آمریکایی نمیرد؛ اما با آغاز ریاست جمهوری ترامپ و قتل‌های اخیر سیاه‌پوستانی نظیر فلویید^۳ دوباره مقوله نژادپرستی و خسونت نژادی در امریکا در مرکز توجه جامعه بین‌الملل قرار گرفت. اوج‌گیری تنش‌های اخیر در امریکا، ناخودآگاه تاریخ امریکا را دیگر بار با مقوله خسونت نژادی و نسل‌کشی فرهنگی گره زد و نوعی بازخوانی تاریخی را در حافظه ملی رقم زد؛ گویی خسونت جزء لاینفک این فرهنگ است. ازاین‌رو، در میانه پیام‌های متناقض آزادی و سرکوب، خسونت بخشی از تاریخ امریکا شمرده می‌شود که ظاهراً با گذر زمان و تغییر گفتمان‌های حاکم صرفاً نمودهای آن دستخوش تغییر شده، ولی بن‌مایه آن همچنان پابرجاست. ازاین‌رو، درک جامع‌تر از مقوله خسونت

1. Strickland

2. biopower

3. Floyd

مستلزم تمرکز هم‌زمان بر سه مقوله است: بررسی نوع گفتمان حاکم، نحوه اعمال خشونت و در آخر نحوه مبارزه گروه‌های قربانی. از میان این موارد، نوع گفتمان قدرت بالاترین اهمیت را دارد، چراکه تداوم خشونت علیه هر گروه در سایه هنجارهای گفتمانی حاکم ممکن می‌شود.

گفتمان قدرت در غرب در قالب ساختار اجتماعی اعمال قدرت تعریف شده که غالباً متأثر از گفتمان اقتصادی حاکم نیز هست. فوکو در کتاب *انضباط و تنبیه*^۱ (۱۹۷۵)، ساختار اجتماعی عصر مدرنیته را مبتنی بر گفتمان «زیست‌سیاست»^۲ برمی‌شمرد؛ گفتمانی که بازتعریف گفتمان سنتی «پدرانه»^۳ دوران باستان است و در راستای پیشبرد اهداف نظام کاپیتالیسمی لیبرال و نیاز مبرم آن به نیروی کار شکل گرفته است: «سرمایه‌داری به چه چیز نیازمند بود؟ افزایش بدن‌ها، افزایش جمعیت‌ها، تقویت آنها و درعین حال قابل استفاده بودن و رام و مطیع بودنشان. شیوه‌ای از اعمال قدرت که بسیار پرخطر است» (آگامبن، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۰). این نیاز در قالب «مدیریت و کنترل» افراد به‌جای نابودی آنها محقق می‌شود (فوکو، ۱۹۷۵، ص. ۱۵۶)؛ به دیگر سخن،

قدرت قدیمی مرگ، که نماد آن قدرت حاکم بود جای خود را کاملاً به «اداره بدن‌ها» و «مدیریت حساب‌گرانه زندگی» داد. با شکل‌گیری انضباط‌های گوناگون در عصر [...] تکنیک‌های گوناگونی برای به انقیاد درآوردن بدن‌ها و کنترل جمعیت‌ها ابداع شد (نجف‌زاده، ۲۰۱۵، ص. ۱۵۴).

فوکو بر این باور بود که مدیریت افراد از سوی جامعه در دو قالب مدیریت بدن افراد (و در نتیجه ضرورت تنبیه‌های بدنی و رفتاری) و مدیریت بدنه اجتماع (و در نتیجه ضرورت قوانین جمعی) صورت می‌پذیرد؛ به دیگر سخن، «انضباط‌های بدنی و سامان‌دهی‌های جمعیتی، دوقطبی هستند که سازمان قدرت اداره‌کننده زندگی بر

-
1. *Discipline and Punish*
 2. biopolitics
 3. patria potestas
 4. Agamben

آنها تکیه دارد که [...] عالی‌ترین کارکرد آن دیگر کشتن نیست، بلکه محاصره همه‌جانبه بدن است» (فوکو، ۱۹۷۵، ص. ۱۵۶). استفاده از این قوانین انضباطی در راستای کنترل فرد و اجتماع به شکل‌گیری گفتمان «زیست‌قدرت» در مدرنیته منجر شد (فوکو، ۱۹۷۵، ص. ۱۶۱)؛ گفتمانی که در راستای پیشبرد اهداف اقتصادی نظام سرمایه‌سالار و مدیریت بهینه اجتماع به ایجاد نوعی نظام دوقطبی در مقیاس گسترده دست زد که از بهترین مصادیق آن می‌توان به پدیده نژادپرستی اشاره کرد؛ چراکه «نژاد نه تنها می‌توانست به منزله یکی از ابزارهای اعمال کنترل بر توده‌های جمعیتی مورد استفاده قرار گیرد، بلکه می‌توانست در راستای تحکیم شالوده گفتمان حاکم بسیار تأثیرگذار باشد» (طاهری، ۱۳۹۹، ص. ۲۸۱)؛ بنابراین، نژادپرستی در غرب در نهایت از سوی گفتمان «زیست‌قدرت» به امری هنجارمند و طبیعی بدل شد (فوکو، ۱۹۷۵، ص. ۱۷۱)؛ این امر، علاوه بر سوءاستفاده اقتصادی از «دیگری نژاد» به گفتمان قدرت این امکان را داد که به پدیده «دشمن‌سازی»^۱ دست زند و با تبدیل «دیگری» به دشمنی داخلی، همواره خود را در «وضعیتی استثنایی» تعریف کند (داوونی، ۲۰۰۹، ص. ۱۱۱).

حال سؤالی که مطرح می‌شود این است که ماهیت وضعیت استثنایی چگونه است؟ از منظر داوونی^۲ وضعیت استثنایی به شرایطی اطلاق می‌شود که «دولت مرکزی به صدور قوانینی مجبور می‌شود که از آن طریق شهروندان خود را کنترل، رصد و محدود کند» (۲۰۰۹، ص. ۱۱۱). در چنین شرایطی، «دیگری نژادی» به گفته آگامبن عملاً به جایگاه «هوموساگر»^۳ تقلیل داده می‌شود: «مردگانی زنده‌نما که از فضای سیاسی معمول و حوزه‌های زندگی بشری و الهی حذف و پیوسته در وضعیت استثنایی غیر قانونی به سر می‌برند» (۱۹۹۸، ص. ۱۱۳). این گروه، اقلیتی ره‌اشده را شامل می‌شود که «کشتار آنها مسئولیت قانونی برای عاملان این جنایت در بر ندارد» (۱۹۹۸، ص. ۷۹)؛ به دیگر سخن، شهروندانی «غیر شهروند» که در فرای محدوده

1. enemy making

2. Downey

3. homo sacers

قانون مدنی جای دارند؛ لیکن قانون مدنی تا آن حد در حق ایشان اعمال می‌شود که دستگیری یا اعدام آنها را توجیه کند (داونسی، ۲۰۰۹، ص. ۱۱۱). در چنین شرایطی، اقلیت نژادی از منظر آگامبن، نوعی «حیاتی برهنه» را تجربه می‌کند که مبتنی بر «فضایی بینابینی [...] مابین انسان/حیوان، فرهنگ/طبیعت [است] که در آن فرد نه تنها اختیاری در شکل‌دهی خصوصی‌ترین امور زندگی خویش نظیر نحوه زیست و مرگ را ندارد، بلکه از هر نوع حق شهروندی [...] نیز محروم است» (طاهری، ۱۳۹۹، ص. ۲۸۵).

بدین ترتیب، می‌توان «حیات برهنه» را معادل موقعیتی برشمرد که خشونت علیه اقلیت نژادی به نحوی قانونمندی اعمال می‌شود؛ خشونتی که از منظر باتلر، هستی جهان‌شمول انسانی را به چالش می‌کشد و با کاربرد مکانیسم‌های متفاوتی نظیر خشونت کلامی، محرومیت روانی، منع حضور و «مسخ واقعیت» به تعریف نظامی ادراکی^۱ و هنجارمند دست می‌زند که خود به خشونتی بیشتر منجر می‌شود (باتلر ۲۰۰۴ الف، ص. ۲۳)؛ چراکه در این نظام، به مقوله حیات به‌منزله امری سلسله مراتبی نگریسته می‌شود که می‌تواند در دو نوع حیات «قابل سوگواری»^۲ و «غیرقابل سوگواری»^۳ ظهور یابد. در این بین، حیات «دیگری نژادی»، چون فاقد هر نوع ارزشمندی از سوی گفتمان حاکم تلقی می‌شود، از نوع «غیرقابل سوگواری» بوده و به هدفی راحت جهت اعمال خشونت تبدیل می‌شود (باتلر، ۲۰۰۹، ص. ۱۵۶). از منظر باتلر، ریشه این نوع واکنش‌های خشونت‌آمیزی نسبت به دیگری نژادی در «عدم پرسیدن و عدم تلاش برای دانستن است؛ [درواقع، فرد خشن] در پی تأیید دانسته‌های خویش است و به نحوی سعی دارد از لوث وجود هر آنچه وی را به عدم آگاهی و بازبینی مفروضاتش درباره جهان تهدید و یا اجبار می‌کند خلاص شود» (باتلر، ۲۰۰۴ ب، ص. ۳۵). از این رو، ظهور خشونت در هر جامعه، به گفته باتلر، به

1. epistem
2. grievable
3. ungrievable

نوع نظام ادراکی و در نتیجه به گفتمان قدرت آن جامعه بستگی دارد و تداوم آن مرهون وجود مکانیسم‌هایی نظیر «مسخ واقعیت» است (باتلر، ۲۰۰۴، ب، ص. ۳۵).

۲.۲. مسخ واقعیت و خشونت

باتلر در کتاب *زندگی مساله دار*^۱ (۲۰۰۴) خشونت را امری فراتر از آسیب جسمی صرف برمی‌شمرد و از مکانیسم‌های پنهانی پرده برمی‌دارد که مبتنی بر خشونت هستند. از منظر وی یکی از مهم‌ترین و پربسامدترین این مکانیسم‌ها در عصر حاضر «مسخ واقعیت» است. باتلر معتقد است «مسخ واقعیت» نوعی خشونت است که در سطحی نمادین و با «نفی وجودی، مجرم‌انگاری و بیمارانگاری» بر هویت‌های «شناخته نشده»^۲ از سوی گفتمان قدرت اعمال می‌شود (باتلر، ۲۰۰۴، الف، ص. ۳۴). پدیده «مسخ واقعیت» زمانی رخ می‌دهد که گفتمان قدرت از شمول هویت‌های خاص سرباز زده و در نتیجه به خلق زندگی‌های «غیر قابل سوگواری» دست می‌زند (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۴). در پی این فرایند، هویت‌های نوینی شکل می‌گیرند که متفاوت از «هویت‌های فرومایه»^۳ هستند، چراکه این هویت‌های «مسخ‌شده» اساساً از گفتمان حاکم حذف شده‌اند؛ بدین معنا که آنها در زمره هیچ‌یک از دسته‌بندی‌های شناخته‌شده که امکان احقاق حقوق، بیان نیازها و حتی ادعای انسانیت را برای آنها فراهم می‌کند، جایی ندارند (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۴). در واقع، «مسخ واقعیت [وجود دیگری] به معنای آن است که وی نه زنده است نه مرده، بلکه شبح‌واره‌ای ابدی است» (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۳)؛ بنابراین، این نوع سوژه‌ها از بیان حقیقت وجودی خود به‌مثابه انسان محروم می‌شوند و بدین ترتیب به‌راحتی هدف خشونت قرار می‌گیرند (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۴). از منظر باتلر، اعمال سه نوع خشونت علیه «دیگری»، غالباً ریشه در مسخ‌شدگی فرد از سوی گفتمان حاکم دارد:

1. *Precarious Life*
2. unrecognized
3. subordinate identities

نخستین مورد خشونت مربوط به مجرم‌انگاری است که برخی سوژه‌ها تهدیدی علیه نظم عمومی به شمار روند: یعنی، این سوژه‌ها نظم سمبولیک لاکانی را به چالش می‌کشند. در چنین حالتی، بیم آن می‌رود که دوانگاره‌های گفتمان لیبرالیسمی تا مرز واشکنی پیش روند و در نتیجه کلان‌روایت‌های نظیر «هویت»، «نژاد» و «تاریخ» به چالش کشیده شوند. از این رو، گفتمان حاکم با اعمال خشونت بیشتر می‌کوشد نظم عمومی و نظام مبتنی بر دوانگاره‌های حاکم را بازگرداند و نسبت به چالش‌هایی که مستلزم نوعی تغییر دیدگاه نسبت به جهان پیرامون است بی‌تفاوت باشد (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۵).

رضایت ضمنی دستگاه‌های نظارتی بر خشونت‌های اعمال‌شده علیه این گروه‌ها نیز موقعیت دیگری است که از «مسخ‌شدگی» شدید سوژه حاکی است؛ بدین معنا که دادگاه یا نیروی پلیس شاید خود به خشونت آشکارا علیه این گروه‌ها دست نزنند، لیکن نسبت به خشونت اعمال‌شده علیه این گروه‌ها نیز بی‌تفاوت است؛ این امر، فی‌نفسه میزان خشونت علیه گروه‌های مسخ‌شده را دوچندان می‌کند؛ چراکه بر مبنای تجربه عامه، هیچ‌کس ملزم به پاسخگویی در رابطه با خشونت اعمال‌شده نیست (آنچه در مقوله هوموساگر نیز به‌وضوح دیده می‌شود): یعنی خشونت علیه این گروه غالباً با مصونیت قضایی همراه است و فرد خاطی ملزم به پاسخگویی نیست (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۵)؛ چراکه این گروه حضور اجتماعی ندارد و در نتیجه فقدان وی محسوس نیست.

منع حضور علنی در فضای عمومی اجتماع و محدود کردن سوژه به فضاهای بینابینی (قلمرو نامرئی آگامبن) موقعیت دیگری است که مختص «دیگری مسخ‌شده» است، چراکه امکان هر نوع دیده شدن و به حساب آمدن را از این گروه سلب می‌کند. نتیجه این امر، تبدیل زندگی این گروه به «حیات غیر قابل سوگواری» است؛ به دیگر سخن، ماهیت حیات اجتماعی این گروه با نفی وجودی آنها از سوی گفتمان حاکم به چالش کشیده می‌شود و نوعی «حیات غیر قابل سوگواری» را برای آنها رقم

می‌زند؛ زیرا «سوگ»^۱ محصول آگاهی فرد به از دست رفتن فردی دیگر از اجتماع است؛ یعنی، لازمه «سوگ» پدیده شناخت «دیگری» و در نتیجه باور به ارزشمندی زندگی از دست رفته وی است؛ اما وقتی فردی از مدت‌ها قبل از صحنه اجتماع کنار گذاشته شده باشد، حضوری نداشته است که فقدان وی در اینجا و اکنون به «سوگی» منجر شود: «اگر کسی از دست برود و آن فردی برای خودش کسی نباشد چه فقدانی صورت گرفته و در کجا [می‌توان گفت] این فقدان رخ داده است؟» (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۲). در واقع، برای آن فرد نمی‌توان سوگواری کرد، چراکه وی پیش از این از دست رفته است؛ به دیگر سخن، هرگز نبوده و باید کشته می‌شده، اما از سر لجبازی به زندگی در این موقعیت مردگی ادامه می‌دهد. خشونت، در برابر این خستگی‌ناپذیری ظاهری ابژه دیگر بار تجدید می‌شود. مسخ واقعیت وجودی «دیگری» بدان معناست که وی نه زنده است، نه مرده؛ بلکه شبیح‌واره‌ای ابدی است (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۳).

این واقعیت، از ماهیت سلسله‌مراتبی سوگ پرده برمی‌دارد؛ گویا که سوگواری صرفاً خاص گروه‌هایی است که به خوبی در قالب‌های انسانی و ریخت‌شناسی «هنجارمند»^۲ و عادی‌سازی شده در غرب جای می‌گیرند و هرکس که به نحوی فرای قالب‌های موجود باشد و یا آنها را به چالش کشد به حذف و یا به عبارت دیگر به «مسخ وجودی» محکوم می‌شود. دلیل این امر، از منظر باتلر به پیچیدگی ساختار «حس»^۳ افراد برمی‌گردد؛ یعنی، همان گفتمان‌های اجتماعی نانوشته که قادرند ذهنیت افراد را چنان تحت تأثیر قرار دهند که فرد می‌تواند در برابر منظره‌ای یکسان، بااستناد به «حس» خود، دو نوع واکنش اخلاقی کاملاً متفاوت بروز دهد (باتلر، ۲۰۰۹، ص. ۴۱). در این نوع برخورد ذهن فرد، ناخودآگاه «یک نوع زندگی را ارزشمند، قابل دفاع و سوگواری و شایسته سوژه‌ای محترم می‌داند، حال آنکه نسبت به دیگر نوع

1. grief

۲. normalized: منظور، افرادی است که به گروه مردان ثروتمند، سفیدپوست، آنگلو ساکسن، پروتستان دگرجنس‌گرا

بومی هستند.

3. affect

حیات، حالتی تدافعی اتخاذ و آن را منبع تهدید و مانع بقای خویش برمی‌شمرد» (باتلر، ۲۰۰۹، ص. ۴۲). به دیگر سخن، وی برخی از انواع حیات را، ذاتاً حیات برنمی‌شمرد: یعنی، صاحبان این نوع حیات را «غیر انسان» تلقی کرده و در نتیجه غیرمستقیم آنها را به ابژه خشونت تقلیل می‌دهد (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۲). چنین پنداشتی، پیامد آشکال مختلف بازنمایی از سوی گفتمان حاکم است که تحت الشعاع تقابل‌های دوگانه لیبرالیسمی است و در نتیجه آنها، شکلی خاص از حیات اجازه بروز دارد و انواع دیگر به نحوی تدریجی از عرصه اجتماع حذف می‌شوند. افرادی که بدین صورت از عرصه اجتماع حذف می‌شوند، سپس تلویحاً «به‌منزله نمادهای شرّ معرفی می‌شوند؛» پدیده‌ای «که [نه‌تنها] حس بی‌تفاوتی ما نسبت به نابودی زندگی آنها را توجیه می‌کند، [بلکه قادر است] سوگواری برای آنها را نیز تا زمان نامشخصی به تعویق اندازد» (باتلر، ۲۰۰۴، ص. xix).

از این رو است که گفتمان‌ها، از منظر باتلر، در تشدید خشونت علیه «دیگری» نقشی بسیار پُررنگ دارند (۲۰۰۴، ص ۳۴). در واقع، گفتمان‌ها با اعمال محدودیت معنایی بر مقوله «انسانیت»، شرایط آسف‌باری را برای «دیگری مسخ‌شده» رقم می‌زنند، چراکه این امر که «چه کسی واقعاً موجودیت دارد و یا چه کسی از حیاتی واقعی برخوردار است» را همواره مورد تردید قرار می‌دهند (باتلر، ۲۰۰۴، ص ۳۳). در نتیجه، از منظر باتلر، دنیای به‌ظاهر متمدن امروز نیز همانند ادوار پیشین، عرصه نبردی بیش نیست؛ با این تفاوت که نبرد امروز پیش از آنکه در قالب پدیده‌ای میدانی رخداد داشته باشد، در قالب تقسیم‌بندی انواع حیات، هنجارمندی «حس» افراد و در نتیجه واکنش‌های متفاوت اخلاقی ظهور و بروز دارد (باتلر، ۲۰۰۹، ص. ۴۳). شاید در راستای همین امر است که ژیک «هنجاریت»^۱ را بالاترین شکل اعمال خشونت برمی‌شمرد، چراکه در فرایند هنجارمندی، فرد با معیارهای از پیش تعیین‌شده گفتمان حاکم سنجیده می‌شود (۲۰۰۸، ص. ۶۴) و این معیارها مانند «اَبَر نشانه»^۲ لاکانی «در

1. normalcy

2. master signifier

قالب روابط استثمار و قهری» به اعمال محدودیت علیه فرد دست می‌زنند (باتلر، ۲۰۰۸، ص. ۹).

علاوه بر این موارد، آنچه، از منظر باتلر، به تشدید خشونت علیه «دیگری مسخ‌شده» منجر می‌شود واکنش وی به جریان خشونت‌ها، حذف‌ها و نادیده‌انگاری‌ها از سوی گفتمان حاکم و مبارزه علیه آنهاست (باتلر، ۲۰۰۴، ص. ۳۶). گاهی «دیگری مسخ‌شده» در راستای احقاق حقوق خویش به مقاومت و مبارزه فردی علیه ساختار حاکم دست می‌زند. وی نه تنها در برابر خشونت تحمیل شده منفعلانه برخورد نمی‌کند، بلکه کاملاً برعکس، «با ایجاد تشکلهایی که آنها را به هم پیوند می‌دهند، نوعی ضد-گفتمان را خلق می‌کنند که از یک سو، واقعیت ماهوی آنها را آشکار کند و از سوی دیگر با خنثی‌سازی فرایند مسخ به مطالبه حقوق خویش پردازند» (وارمن و المودی، ۲۰۱۶، ص. ۵). در همین راستا، «دیگری مسخ‌شده» اعتراض خود علیه «خشونت پنهان/ابژکتیو»^۱ گفتمان حاکم را در قالب «خشونت آشکار/سوژکتیو»^۲ فردی بروز می‌دهد. رخداد این امر خود به شکل‌گیری موج‌های بعدی خشونت می‌انجامد، چراکه در طی این رخداد، «دیگری مسخ‌شده» -که خود در معرض بالاترین نوع خشونت (خشونت پنهان) بوده- با آنارکی و تهدید علیه نظم عمومی تداعی می‌شود (ژیژک، ۲۰۰۸، ص. ۲) و گفتمان حاکم از آن به منزله دستاویزی جهت سرکوب بیشتر وی استفاده می‌کند و بدین ترتیب چرخه معیوب خشونت تداوم می‌یابد.

باتلر در کنار این روش، به روش دیگری اشاره می‌کند که برای «دیگری مسخ‌شده» مؤثرتر و کم‌هزینه‌تر است. در این روش، «دیگری نژادی» با نمایش «آسیب‌پذیری» خویش به مبارزه علیه «مسخ‌شدگی» می‌پردازد. باتلر در مقاله «بررسی دوباره مقاومت و آسیب‌پذیری» (۲۰۱۴) با اشاره به این امر اذعان می‌کند که نمایش عمومی «آسیب‌پذیری»، برخلاف مبارزه فردی، کم‌مخاطره‌تر است و می‌تواند ماهیت

1. objective violence
2. subjective violence

انسانی «دیگری نژادی» را به منزله موجودی سراسر نیاز و آرزو برجسته کند (ص. ۱۷). باتلر معتقد است که اگرچه این استراتژی اتخاذ شده بعضاً می‌تواند نتیجه معکوسی در بر داشته باشد - یعنی در کوتاه‌مدت به سرکوب «دیگری» از سوی گفتمان حاکم منجر شود - اما در طولانی‌مدت

نمایش آسیب‌پذیری می‌تواند در تقلیل سلطه گفتمان حاکم [نیز] مؤثر باشد، چراکه می‌تواند با خلق اشکال عاملیت نوین از عاملیت ایده‌آل مردانه سوژه سیاسی فاصله بگیرد: یعنی، همان شکلی از عاملیت که یا برآیند انکار آسیب‌پذیری سوژه بوده و یا ماحصل اعمال خشونت‌آمیز وی است (۲۰۱۴، ص. ۱۵).

نکته قابل توجه آن است که شاید مبارزه «دیگری نژادی» نتواند شرایط نابرابر نبرد را تغییر دهد، اما همان‌طور که اشاره شد قادر است با انعکاس رنج‌ها و شکنجه‌های وی، نوعی سوژه‌شدگی ناخودآگاه را برای وی به ارمغان آورد که تداوم شکنجه و کشتار «دیگری» به نام حفظ امنیت را به چالش کشد.

۳. یافته‌های پژوهش

۳.۱. پسران نیکل: یک واکاوی تاریخی

پسران نیکل، اثر برجسته وایت‌هد، شرح روایتی دردناک و هراس‌آور از حادثه‌ای واقعی در تاریخ امریکا است که به مدت یکصد و یازده سال ادامه داشته است. در این اثر، وایت‌هد در قالب آکادمی «نیکل» به ترسیم واقعه آکادمی «دوسییر»^۱ در ایالت فلوریدا و جنایات آن می‌پردازد؛ مرکزی که سال‌ها در پوشش زندان اصلاح و تربیت به نسل‌کشی پنهان اقلیت سیاه‌پوست دست زده است. در ظاهر، اثر وایت‌هد نقاط مشترک بسیاری با ژانر «روایت زندان»^۲ دارد؛ چراکه مانند آن آثار می‌کوشد با تمرکز بر تجارب آمریکایی‌های آفریقایی‌تبار در زندان، به انعکاس زندگی سیاهان در امریکا

۱. Dozier: این مدرسه، که آغاز به کارش به سال ۱۹۰۰ میلادی در ایالت فلوریدا برمی‌گردد، توانسته بود علی‌رغم تمام گزارشات تا بیش از یک قرن - یعنی تا سال ۲۰۱۰ - رسماً به فعالیت خود ادامه دهد؛ اما در سال ۲۰۰۹ مورد بازرسی ویژه قرار گرفت و پس از اثبات گزارش‌های دریافتی در سال ۲۰۱۱ برای همیشه بسته شد.

و دوانگاره‌های حاکم بر آن - نظیر سیاه/ سفید، وحشی/ متمدن، اسارت/ آزادی و خطرناک/ امن - پردازد؛ اما اثر وایت‌هد به یک روایت رئالیستی صرف مبتنی بر اخلاق محدود نمی‌شود. در این اثر، وایت‌هد چون باستان‌شناسی کارگشته ساختار گفتمان قدرت آمریکایی را که توانسته بیش از یک قرن و در قالب ساختاری فرهنگی رسماً به حذف اقلیت سیاه‌پوست پردازد را واکاوی و برجسته می‌کند: «تمام آن منطقه لعنتی باید زیرورو و پاک‌سازی می‌شد و به نحو تمیزی از حافظه تاریخ پاک می‌گشت» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۸).

افزون بر آن، وایت‌هد با عینیت بخشیدن به واقعه‌ای تاریخی که سال‌ها از چشم عامه پنهان بوده، می‌کوشد با القاء نقاط تاریک مشابه در تاریخ و پُررنگ کردن مقوله «فراموشی تاریخی»^۱ آمریکایی نسبت به پدیده نژادپرستی/ برده‌داری، نوعی دیدگاه انتقادی را در خواننده بیدار کند: نیکل «فقط یک نمونه بود. اگر یک جا وجود داشته، صدها و صدها جای دیگر نیز [می‌توانسته] وجود داشته باشد که در سرتاسر امریکا چونان کارخانه‌های دردسازی پراکنده شده باشد» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۱۴۸). در قالب این بازخوانی تاریخی و احیای گذشته، وایت‌هد در بیانی تمثیل‌وار به بازنمایی جامعه معاصر امریکا دست می‌زند و می‌کوشد به نحوی نمادین «چندین آجر از دیوار بلند و پهن تبعیض جدا کند» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۱۰۸).

روایت به منظور تأثیرگذاری حداکثری در قالبی غیرخطی نوشته شده، به طوری که خواننده در پایان داستان مجبور به بازنویسی ذهنی دوباره اثر و شخصیت‌هاست. داستان با اکتشاف تصادفی گوری دسته‌جمعی از سوی دانشجویان باستان‌شناسی دانشگاه فلوریدا در نزدیکی آکادمی نیکل در تالاهاسی^۲ آغاز می‌شود؛ اما نقطه عطف داستان در فصل انتهایی است، وقتی که خواننده ناگهان از ماجرای فرار ال‌وود و ترنر از آکادمی و مرگ ال‌وود به ضرب گلوله کارمندان آکادمی آگاه می‌شود. این شگفتی پایانی، خواننده را به بازنویسی ذهنی داستان وامی‌دارد. این بازنویسی، علاوه بر آنکه

1. historical amnesia

2. Tallahassee

به کشف هویت واقعی روای -رنر کرتیس، دوست ال‌وود- می‌انجامد، به نحو ضمنی مقوله هویت به تاراج رفته اقلیت سیاه‌پوست را نیز برجسته می‌کند، به طوری که گویا تغییر اسم این افراد تفاوتی چندان در وضعیت آنها ایجاد نمی‌کند؛ حقیقتی که میلی^۱، همسر ترنر، پس از آگاهی از نام واقعی وی بدان اذعان می‌کند: «آنها [آمریکایی‌ها] در کشور خودمان با ما همانند دوتای انسان رفتار می‌کنند؛ همیشه این چنین بوده و شاید همیشه این گونه بماند. نام اهمیتی ندارد؛ میلی موقعیت ترنر را درک می‌کند» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۱۷۳). این امر، به‌علاوه، غیرمستقیم به تداوم ترومای روانی نزدیکان قربانیان خشونت پس از سال‌ها اشاره می‌کند و از این رو می‌کوشد اتخاذ آرمان مبارزاتی متفاوتی را به سیاه‌پوستان یادآور شود؛ آرمانی که از پیکره جنبش «پساسیاهان»^۲ و جایگزینی هویت سیاه با اراده فردی بسیار فاصله دارد؛ چراکه تجربه نیکل ناکارآمدی آرمان‌های ال‌وود (که مبتنی تفکرات صلح‌طلبانه‌ی مارتین لوتر کینگ بود) را اثبات کرد تا آنجا که ال‌وود فکر می‌کرد: «زندگی‌اش را باخته و چاره‌ای جز پذیرش این چالش [فرار] ندارد. اگر می‌خواست شرایط را تغییر دهد، آیا راهی غیر از برخاستن بود؟» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۱۶۸)

۲.۳. آکادمی نیکل: امریکای کوچک

همان‌طور که اشاره شد، غالب روایت شرح زندگی و افکار ال‌وود در تالاهاسی، فلوریدا است. در خوانشی دقیق، روایت را می‌توان به دو بخش کلی زندگی ال‌وود قبل از نیکل و در نیکل تقسیم‌بندی کرد. اگرچه بخش اعظم روایت به زندگی ال‌وود در آکادمی متمرکز است، اما زندگی وی قبل از نیکل نیز به نظر متفاوت نمی‌آید. اگر نیکل فضایی مانند «کمپ» آگامبن را القاء می‌کند که علناً از مابقی جامعه متمدن جدا شده و کلیه قوانین جامعه سفید و حقوق فردی انسان‌ها در آن به تعلیق افتاده است، گویا تالاهاسی نیز صرفاً کمپی نانوشته را ترسیم می‌کند که از بسیاری جهات شبیه نیکل است.

1. Millie

2. post-blackness movement

درواقع، اگرچه در این دوران، کسی شاهد «زنده‌سوزی»^۱ سیاهان نیست، اما زندگی تحت قانون «جیم کرو» شرایط بهتری را برای ال‌وود رقم زده است؛ این قانون با حذف اقلیت سیاه از عرصه اجتماع، از یک سو، جامعه سفید را به تدریج به عدم وجود سیاه‌پوستان عادت می‌دهد و از سوی دیگر، نوعی «مسخ‌وجودی» را بر قومیت سیاه تحمیل می‌کند. در پی این حذف اجتماعی، حضور ناگهان این گروه در اجتماع سفیدپوست به منزله تهدید نظم و امنیت اجتماعی تلقی شده و دیگر بار زمینه را برای سرکوب بیشتر این گروه و حذف فیزیکی آنها فراهم می‌آورد. سرنوشتی که پدر هریت و همسرش، مونتی، نیز بدان دچار شدند و بی‌دلیل به بهانه تهدید امنیت جامعه سفید قربانی گشتند. دستگیری ال‌وود به دلیل حضور صرف در اتوبوسی سرقتی نیز نمونه دیگری از این قانون نژاده‌زده است. تکرار ماجرای مشابه در سه نسل از یک خانواده، از ناگزیری این سرنوشت برای دیگر افراد اقلیت سیاه‌پوست حکایت دارد؛ سرنوشتی که زائیده ساختار «زیست‌سیاست» (قانون جیم کرو) حاکم و در نتیجه گفتمان‌زدگی اخلاق، قوانین مدنی و دموکراسی است که نوعی نسبت‌گرایی ماهوی را بر آنها تحمیل کرده است. در چنین دیدگاهی، مقوله «انسان» امری سلسله‌مراتبی تلقی شده که می‌تواند هرگونه خشونت را توجیه می‌کند؛ چراکه این دیدگاه از نفرتی پنهان علیه «دیگری نژادی» نشأت می‌گیرد؛ همان نفرتی که پرسی،^۲ پدر ال‌وود را هم علی‌رغم خدمات خویش، قربانی می‌کند و مانع ادامه کارش در ارتش می‌شود: این‌که به کسی اجازه دهید برای شما آدم بکشد یک موضوع است و این‌که در همسایگی شما زندگی کند موضوعی دیگر [...] همه می‌دانستند که پسران سفیدپوست، سیاه‌پوستان یونیفورم بر تن را زنده‌زنده می‌سوزانند، اما پرسی هرگز باور نداشت که او هم قربانی شود. ممکن نبود. عده‌ای از پسران سفیدپوست نه تنها به علت نداشتن یونیفورم ارتشی [به سیاهان] حسادت می‌کردند، بلکه از دنیایی که به یک کاکاسیاه اجازه پوشیدن آن را می‌داد نیز در هراس بودند (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۶۴).

چراکه از منظر «حس» سفید، سیاه‌پوست یعنی مجرم؛ خواه ال‌وود و پرسی باشند که قصد خدمت به آنها را دارند، یا مایک و لونی که نظم و امنیت اجتماعی ایشان را برهم می‌زنند. به گفته ال‌وود:

1. lynching
2. Percy

هیچ نظام متعالی، به‌غیراز کینه‌توزی بی‌دلیل، سُکان هدایت نیکل را در دست نداشت؛ نظامی که نسبت به افراد بی‌تفاوت بود: یک ماشین مولدِ بدبختی متداوم که بدون دخالت هیچ عامل انسانی کار می‌کرد. [...] گویا] خشونت تنها اهرمی است که برای تأثیرگذاری بر این دنیا به‌اندازه کافی قوی است (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۷۶؛ تأکید نویسنده).

اما ترنر، برخلاف ال‌وود، معتقد است تنها تفاوت نیکل با دنیای بیرون آن است که در نیکل هر آمریکایی، خودِ واقعی‌اش است و «مجبور به تظاهر نیست» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۷۲)؛ اگرچه جرقه اولیه شکل‌گیری نیکل، همین تظاهر به خیرخواهی گفتمان «زیست‌قدرت» حاکم بوده است:

[آکادمی نیکل] یک مرکز اصلاح و تربیت بود تا خلاف‌کاران جوان از مجرمان خطرناک مُنْفک شوند و تحت آموزش‌های جسمی، ذهنی و اخلاقی قرار گیرند تا اصلاح شوند و هدفمند و با شخصیت، چنان‌که شایسته شهروندی خوب است، به جامعه بازگردند: انسان‌هایی صادق و شرافتمند با مهارت و یا تخصصی متناسب جهت تأمین زندگی خویش (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۶۸).

تظاهری که با تغییر واژه زندان به «آکادمی» و القاء حس مثبت به ذهن مخاطب کوشیده تا در وجه‌ای خیرخواهانه، گفتمان «مرگ‌زیست»^۱ حاکم و ساختار سراسرین آن را پنهان کند و اعمال نظارت شدید بر اقلیت سیاه را به‌منزله تلاش برای اصلاح و تربیت آنها جایزند؛ ماجرای تلخی که جکسن^۲ چنین روایت می‌کند:

اگرچه زندان در زمره اقدامات انضباطی و نظارتی بر بدن‌ها قرار دارد تا شهروندانی سالم‌تر و مولدتر را خلق کند، اما خود، مرکز مرگ‌زیست نیز است، چراکه بدن‌های خاص را به طُرقی از بدنه سیاسی اجتماع حذف می‌کند که مرگ و جراحی دسته‌جمعی را رقم می‌زند (به نقل از لو مارکیس^۳، ۲۰۱۹، ص. ۷۷).

1. necropolitics

2. Jackson

3. Le Marcis

این تظاهر، به گفته گیرو،^۱ از نوعی «فریبکاری و استفاده ابزاری از آموزش حکایت دارد» که تحت عنوان اصلاح و تربیت، نوعی «نمایش بی‌رحمی»^۲ را به تصویر می‌کشد (۲۰۰۸، ص. ۶۱۱). در این ساختار، ترفندهای ظریف و به‌ظاهر متمدنانه، جایگزین کشتار علنی اقلیت سیاه‌پوست از جامعه می‌شوند. از این‌رو، به‌خلق فضاهای مجزایی نظیر «کمپ‌ها»، گتوها و یا آکادمی نیکل نیاز است تا با تعلیق کلیه قوانین جامعه مدنی در آنجا، فرد سیاه‌پوست به‌طور قانون‌مند در معرض انواع خشونت کلامی، جنسی، جسمی، روانی قرار گیرد و در نهایت با مرگ حذف شود. با انتخاب عنوان وایت‌هاوس^۳ برای شکنجه‌خانه آکادمی، وایت‌هد می‌کوشد خوانشی تمثیلی از امریکا به‌منزله کمپ را القا کند که «دموکراسی هیچ ادعایی در آنجا ندارد» (گیرو، ۲۰۰۸، ص. ۶۰۴). وایت‌هد می‌داند که بقای این ساختار حاکم مستلزم حفظ این نظام ارزشی سلسله‌مراتبی و دوانگاره‌های نانوشته آن است؛ از این‌رو، به‌منظور انعکاس ماهیت «برساختی» این دوانگاره‌ها، به تشریح موقعیت پسری مکزیکی به نام «جی‌می» می‌پردازد که تحت تأثیر الگوهای غیر منطقی طبقه‌بندی، نوعی «زندگی پینگ‌پنگی» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۷۵) را تجربه می‌کند و پیوسته در مسیر بین دو کمپ در رفت‌وآمد است:

جی‌می پسری ذاتاً آرام بود که مانند دیگر بچه‌های نیکل ظاهری دیلاق و مردنی داشت. [اما] پیوسته به این‌طرف و آن‌طرف پاس داده می‌شد چون مادرش مکزیکی بود و کسی نمی‌دانست که با وی چه کند. روز ورودش، به کمپ بچه‌های سفیدپوست فرستاده شده بود؛ اما وقتی چهره‌اش بعد از کار در مزرعه لیموترش تیره شد، اسپنسر وی را به کمپ سیاهان فرستاد. [...] خودش می‌گفت یک روز بالاخره تصمیمشان را خواهند گرفت (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۵۵).

این در حالی است که آکادمی می‌کوشد این نظام سلسله‌مراتبی دروغین را در قالب رتبه‌بندی‌های متفاوت زندانی‌ها نیز درونی کند؛ به‌طوری‌که کلیه رفتارها در

-
1. Giroux
 2. theater of cruelty
 3. White House

چارچوب‌های تعیین شده، هنجارمند تلقی شده و مستوجب پاداش است؛ بالاترین پاداش کسب آزادی پیش از موعد است. وجود این سلسله‌مراتب‌ها و تعیین مسیر نیل به آنها از یک سو به عادی‌سازی و درونی شدن قانون تحمیلی بر اقلیت سیاه‌پوست منجر شود - به طوری که اقلیت سیاه‌پوست ناخودآگاه هم‌نژاد خاطی خود را مجرم می‌شناسد و از سوی دیگر ماهیت متجاوزگرانه و بعضاً غیرانسانی قوانین اعمال شده را نیز از هر چالشی حفظ می‌کند. نکته قابل توجه آن است که این نوع نظارت، به آجانا،^۱ «پیش از آنکه بر کنترل قهری متمرکز باشد بر وعده فریبنده آزادی استوار است» (۲۰۱۳، ص. ۱۲۵)؛ یعنی: این ساختار از طریق وعده آزادی، می‌کوشد تا افراد با رضایت درونی خویش به کنترل و نظارت تن دهند و از این‌که حقوق مسلم انسانی آنها در قالب پاداش خوش‌رفتاری به آنها اعطا می‌شود خشنود باشند. چنین ساختاری، نمی‌تواند بر چیزی جز خشونت پنهان مبتنی باشد و تلقی آن از حیات اجتماعی نیز ادراکی بیش از نبرد و تلاش برای بقا نیست.

۳.۳. خشونت سوژکتیو و ابژکتیو

وقتی ژیزک در کتاب *خشونت* (۲۰۰۷) به تشریح جامعه معاصر می‌پردازد به مقوله زبان و نقش آن در اجتماع بشری اشاره می‌کند و در خوانشی هایدگری از ماهیت «اصالت‌بخش»^۲ زبان پرده برمی‌دارد؛ ماهیتی که قادر است نوعی هویت یا ویژگی خاص را به افراد/ اشیا منتسب کند. این عمل بالقوه می‌تواند خشونت‌آمیز نیز باشد، چراکه زبان می‌تواند با انتساب ماهیتی خیالی به فرد یا گروهی، خشونت علیه آنها را توجیه کند. در دیدی کلی، ژیزک این خشونت را تحت دو عنوان طبقه‌بندی و تبیین می‌کند: «خشونت سوژکتیو/ آشکار/ فردی» و «خشونت ابژکتیو/ پنهان/ ساختاری». وی «خشونت سوژکتیو» را خشونتی مرئی برمی‌شمرد که پیامد اختلال در شرایط نرمال موجود و سرپیچی از هنجارهای حاکم است؛ اما در تعریف ژیزک، «خشونت ابژکتیو» امری نامرئی است که در دل هنجارهای حاکم نهفته است؛

1. Ajana
2. essencing

هنجارهایی که ناخودآگاه معیارهای ادراکی ما را جهت تشخیص حوادث خشن شکل می‌دهند (۲۰۰۸، ص. ۲).

از این رو، با توجه به آنچه گفته شد، آکادمی نیکل بازنمای خشونت‌های پنهان اما عادی‌سازی شده علیه اقلیت سیاه‌پوست است. ال‌وود همان «کاکاسیاهی»^۱ است که برخلاف هر نوع منطق انسانی اجازه ورود به فضای اصلی رستوران ریچموند^۲ را ندارد؛ منطقی که در کتب دست‌دوم اهدایی از سوی مقامات ایالتی به مدارس سیاهان نیز خودنمایی می‌کند و گویای این پیام است که شما سیاه‌پوستان، هموساگرهای مدرنی هستید که در مرز بینابینی انسان/ حیوان جای دارید و از ما نیستید. در واقع، این خشونت پنهان در ساختار اجتماعی حاکم تلویحاً به ال‌وود و دیگر سیاهان یادآور می‌شود که بدون اثبات لیاقت انسانی خویش نباید منتظر دریافت احترامی از سوی قوم سفید باشند؛ به‌علاوه، تنها مسیر تحقق این امر، پایبندی به معیارهای از پیش تعیین‌شده تمدن سفید است.

بنابراین، ال‌وود به‌منظور بقای خویش ناگزیر از تن‌دادن به خشونت ساختاری پنهان است تا شاید روزی به جایگاه انسانی ارتقا یابد و آزاد زندگی کند. از این رو، با ساختاری ذهنی مبتنی بر سخت‌کوشی و رعایت اخلاق اجتماعی می‌کوشد، به گفته ریژک نقش «دیگری ایده‌آلی» را برای جامعه سفید ایفا کند تا پذیرفته شود؛ اما در نخستین روز رفتن به دانشگاه، دیگر بار ماهیت خشن و بی‌منطق ساختار حاکم آشکار می‌شود. ال‌وود به صرف سوارشدن در اتوبوسی سرقتی دستگیر و مستقیم به نیکل برده می‌شود. با این وجود، ال‌وود دوباره در بدو ورود به نیکل از همان روش پیشین برای مبارزه علیه خشونت درون‌ساختاری آمریکایی استفاده می‌کند و می‌کوشد با اثبات قابلیت‌های خویش به جامعه سفید، اعتماد آن را جلب و هرچه سریع‌تر تأیید آکادمی را برای آزادی کسب کند؛ اما دیری نمی‌گذرد که بی‌ثمر بودن این روش

1. nigger

2. Richmond

«مقاومت» در فضایی که «عدالت صرفاً با پرتاب سگه‌ای تعیین می‌شود» بر ال‌وود ثابت می‌شود (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۵۸).

درواقع، بعد از ورود به نیکل، ال‌وود با دیگر مصادیق خشونت پنهان جامعه سفید علیه اقلیت سیاه‌پوست آشنا می‌شود: نیکل پسران کوچک سیاه‌پوست را جهت انجام کارهای سخت یدی به ساکنین محلی اجاره می‌دهد؛ ارائه خدمات پزشکی به سیاه‌پوستان در مقایسه با دیگران بسیار ناچیز و میزان و نوع وعده غذایی اختصاص یافته کاملاً غیر منصفانه است. به‌عنوان مثال، در بخش درمان، ال‌وود متوجه می‌شود که پزشک بی‌توجه به نوع بیماری یا جراحت افراد، در هر حالت صرفاً آسپیرین تجویز می‌کند و یا در بخش غذا، سهمیه مواد غذایی مغذی کودکان سیاه‌پوست، پنهانی از نیکل خارج و به سوپرمارکت‌های محلی فروخته می‌شود و پولش مابین کارمندان آکادمی قسمت می‌گردد. ماحصل این خشونت، تضمین بقای گروهی خاص (برتر) و حذف و مرگ تدریجی مابقی است (لو مارکیس، ۲۰۱۹، ص. ۷۶). علاوه بر این خشونت‌های نامرئی و پنهان، ال‌وود و دیگر سیاهان در نیکل به‌شدت در معرض خشونت‌های آشکار/ سوژکتیو کارمندان آکادمی نیز قرار دارند. ال‌وود نه تنها خشونت‌های کلامی و جسمی بسیاری را تجربه می‌کند، بلکه تا مدت‌ها از ترومای حاصل از آنها و تهدیدات روانی بعدی رنج می‌کشد، به طوری که تا مدت‌ها پس از برگشت از وایت هاوس شب‌ها نمی‌تواند بخوابد. از این روست که هاپکینز از ورود ال‌وود به نیکل به‌منزله «گذر از آستانه» و ورود به جهان ناشناخته تعبیر می‌کند که زندگی هر قهرمانی را دستخوش تغییری شگرف می‌کند (۲۰۲۰، ص. ۱۲۲۳).

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که در چنین جامعه‌ای، نه تنها مجال رشد و پیشرفت از گروه اقلیت (دستگیری سمبلیک ال‌وود در اولین روز دانشگاه) سلب می‌شود، بلکه اصول اخلاقی-انسانی نیز در آن تحت تأثیر معیارهای نژادمحور به تعلیق می‌افتند (تلاش ال‌وود برای نجات‌گری از شر متجاوزین با تنبیه سخت وی و فرد قربانی همراه است؛ صرفاً به این دلیل که گری سیاه‌پوست است و وقوع آن جنایت علیه وی کاملاً توجیه‌پذیر بوده و دخالت ال‌وود موجب بی‌نظمی شده است. سیستم می‌خواهد

الوود را مجاب کند که در چنین جامعه‌ای «بهترین حالت، عدم دخالت در خشونت صورت گرفته از سوی دیگران است، حال واقعیت بنیادی امر هرچه که می‌خواهد باشد» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۵۸)؛ در غیر این صورت و علی‌رغم تلاش زیاد، به‌همان سرنوشت غریبی دچار می‌شود که تقدیر موروثی خانواده وی است: زندان. زمان نیاز است تا الوود به این ادراک برسد که در این فضا «متجاوز کمتر از قربانی مجازات می‌شود [۰۰۰] و اعمال خشونت گویا فاقد چارچوب خاصی است و زندانبان و زندانی هر دو نمی‌دانند قرار است چه اتفاقی بیفتد» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۶۱). او به زمان نیاز دارد تا بیاموزد که حجم بالای خشونت بی‌دلیل و بی‌اساس در امریکا شاید واکنشی به سرکوب‌ها و محدودیت‌های خشن نظام‌مند در این کشور باشد (ژیژک، ۲۰۰۸، ص. ۵) و از این‌رو نباید انتظار داشت که پدران^۱ آکادمی (لقبی سمبلیک) خود ابزار سرکوب و خشونت دولتی نباشند.

درواقع پس از دو تجربه تلخ و سنگین است که الوود متوجه این تناقض می‌شود: یکی پس از ماجرای تجاوز به کری و دیگری پس از ارائه نامه به مقامات ایالتی و تلاش جهت افشای جنایات کارمندان ارشد آکادمی. در هر دو حالت اخلاق و عدالت در مورد الوود به تعلیق درمی‌آیند و خشونت پنهان آکادمی و جامعه امریکا افشا می‌شود. به دیگر سخن، مقاماتی که با احداث آکادمی، در ظاهر ادعای حافظان دموکراسی و اخلاق را داشتند در برابر جنایات آن سکوت کردند و تلویحاً از عاملان جنایات حمایت کردند؛ اما نکته دردناک ماجرا آنجا است که این مکانیسم پنهان خشونت (که در قالب مجرم‌انگاری، شکنجه روانی و جسمی و حذف اجتماعی علیه الوود رخ می‌دهد) به گفته ژیزک به اشاعه خشونت در سطح گسترده‌تری در اجتماع و تداعی آن با اقلیت سیاه‌پوست منجر می‌شود (ژیژک، ۲۰۰۸، ص. ۲۱۶). این خشونت‌ها گاه در قالب «خشونت‌های خانگی»^۲ (در اینجا تجاوز پسران بزرگ‌تر به

۱. ناظران هر بخش آکادمی عنوان پدر را دارند چراکه هم جلوه مذهبی و روحانی به موقعیت آنها ببخشد و هم یادآور رأفت به اصطلاح پدرانه آنها باشد.

2. domestic violence

کوچک‌تر) بروز و ظهور دارد و گاه در قالب «خشونت سوئزکتیو» و شکستن آشکارای قوانین و هنجارهای اجتماعی (در اینجا ماجرای فرار پسران) از سوی سیاه‌پوستان خودنمایی می‌کند. در این حالت است که اقلیت سیاه‌پوست ناخودآگاه از سوی جامعه با بی‌نظمی، خشونت و جنایت تداعی می‌شود و نظام حاکم با نظم و امنیت. در واقع، وجود گورهای دسته‌جمعی مخفی تلاشی بر سرپوش گذاردن بر این «خشونت سوئزکتیو» دستگاه حاکم علیه «دیگری» است.

بنابراین، با پوشش خبری کشف این گورها در ابتدای روایت، گامی در راستای افشای این خشونت پنهان ولی ریشه‌دار برداشته می‌شود؛ اما می‌توان گفت که مهم‌ترین گام از سوی ترنر (الوود کرتیس) و با تصمیم شجاعانه وی در پایان ماجرا برداشته می‌شود؛ اقدامی که وایت‌هد نیز با نوشتن این رمان، در واقع، در پی تحقق آن است و باتلر از آن به نمایش «آسیب‌پذیری» تعبیر می‌کند؛ اقدامی که می‌کوشد در قالب بیان دردها و رنج‌های یک گروه آسیب‌دیده به‌جای سرکوب و یا گریز از آن (اقدام ترنر) در جهت علنی کردن موضوعی گام بردارد. در واقع، اقدام ترنر گامی در جهت کمک به جامعه نمادین بازماندگان نیکل برای رویارویی با ترومای تاریخی قومیت سیاه‌پوست است. وی با ریسک‌پذیری و معرفی خویش به کلانتر، در واقع، می‌کوشد با گذشته خویش (رنج‌های تاریخی اقلیت سیاه) روبه‌رو شود تا با بیان رنج‌ها، آمال و آرزوها و درنهایت قتل‌الوود، به نحوی علنی برای کل اقلیت سیاه‌پوست «مسخ‌شده» در تاریخ امریکا «سوگواری» کند. حداقل پیامد این امر، بازپس‌گیری جایگاه انسانی کلیه افرادی است که امریکا خواسته آنها را به‌نحوی واقعی یا استعاری حذف کند. این نتیجه، حاصل نمایش «آسیب‌پذیری عمومی» و بیان آنچه واقع شده است: اینکه ترنر نیز «یکی از آنهاست و مانند آنها نجات پیدا کرده است» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص. ۱۷۶). این نمایش آسیب‌پذیری عمومی «نه تنها آزادی را برای آنها [سیاهان] به ارمغان می‌آورد که بر قلب‌ها و وجدان‌های [سفیدپوستان] نیز تأثیرگذار است و حمایت آنها در این میان جلب می‌کند. این پیروزی [برای سیاهان] یک پیروزی دوچندان خواهد بود» (وایت‌هد، ۲۰۱۹، ص.

۱۶۵)؛ همان پیروزی که موفقیت ادبی وایت‌هد نیز گواه خوبی بر آن است؛ مانند ترنر که بالاخره پس از گذشت سال‌ها از مرگ ال‌وود توانست به‌عنوان سیاه‌پوست در رستوران هتل ریچموند غذا بخورد، وایت‌هد و چند تن دیگر از نویسندگان سیاه‌پوست توانستند امروز در زمرهٔ پرفروش‌ترین نویسندگان در امریکا و جهان به شمار روند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

بنابراین می‌توان گفت که وایت‌هد در اثر برجستهٔ خود، *پسران نیکل*، مقولهٔ مسخ‌واقعیت و انواع خشونت آشکار و پنهان را بررسی می‌کند و می‌کوشد در قالب ماجرای آکادمی دوسیر، مرکز ویژهٔ اصلاح و تربیت سیاه‌پوستان، در ایالت فلوریدا به گفتمان «زیست‌سیاست» و نقش آن در شکل‌گیری خشونت و تداوم انواع آن، به‌ویژه در قالب «مسخ واقعیت» وجودی «دیگری نژادی» پردازد. اثر وایت‌هد، در واقع، تلاشی در راستای افشای پیچیدگی مقولهٔ خشونت و ماهیت سیاسی آن است؛ ماهیتی که با ریاست جمهوری ترامپ (زمان انتشار کتاب) بیش‌ازپیش علنی شد. بدین منظور، وایت‌هد، در روایتی غیرخطی، به تشریح زندگی و شخصیت ال‌وود در دوران قبل از آکادمی نیکل و دوران حضور در آن می‌پردازد تا در تصویری موازی، ماهیت زیستی / مدنی اقلیت سیاه‌پوست را در این دو فضا در اختیار جامعهٔ جهانی قرار دهد. در این تصویر وایت‌هد می‌کوشد تا از دیدگاه نوجوانی قانون‌مدار، بااخلاق ولی سیاه‌پوست اوج بی‌اخلاقی و خشونت غیرمنطقی نظام مدنی امریکا را در تمامی عرصه‌ها ترسیم کند و از ماهیت ضد-دموکراتیکی پرده بردارد که با دگرشدگی و مجرم‌انگاری «دیگری نژادی» (در قالب قوانینی چون جیم کرو) توانسته ال‌وود، ترنر و دیگران را از حقوق انسانی و مدنی خویش محروم و با تبعید آنها به محدوده گتوهایی چون ریچموند به نحوی استعاری آنها را زندانی و از جامعهٔ مدنی حذف کند. پیامد این مسخ وجودی، مرگ «بدون سوگواری» است. این امر، غیر مستقیم ارزش وجودی اقلیت نژادی را نشانه می‌رود که بهترین نمود آن وجود گورهای دسته‌جمعی آکادمی است. از منظر وایت‌هد، آنچه این فاجعه را عمیق‌تر می‌کند،

سکوت بازماندگان این مراکز، دربارهٔ رنج‌ها و خشونت‌های اعمال‌شده علیه آنهاست که ناخواسته به این خشونت‌ها تداوم می‌بخشد (مانند موضوع اخیر پاک‌سازی سرخپوستان کانادایی). این در حالی است که وایت‌هد یکی از راه‌های برون‌رفت از این شرایط را نمایش «آسیب‌پذیری عمومی» می‌داند؛ نمایشی که در ابتدا شاید به خشونت بیشتری علیه دیگری نژادی بیانجامد، لیکن با تبدیل فرد از قربانی صرف به سوژه‌ای عامل، باعث تأثیرگذاری وی بر جامعه و تغییر تدریجی وضع موجود می‌شود. ادبیات اقلیت و رسانه می‌توانند نقشی ویژه در بیان این آسیب‌پذیری‌ها در جهان امروز و در نتیجه کاهش خشونت علیه «دیگری» ایفا کنند؛ نقشی که وایت‌هد با آثار پرفروش خود در صدد ایفای آن است.

کتاب‌نامه

- احمدزاده بیانی، ب.، اسدی‌امجد، ف.، و اخوان، ب. (۱۳۹۸). نشانه‌شناسی تطبیقی مفهوم «قدرت» در طعم گیلان عباس کیارستمی و هملت ماشین‌هاینر مولر براساس نظریهٔ انسان‌شناسی ادبی پیر بوردیو. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۲)، ۱۵۷-۱۸۴.
- خزاعی، ع.، تائبی نقندری، ز.، و عسکرزاده طرهبه، ر. (۱۴۰۱). ضعف و شکست‌های دستگاه‌های ایدئولوژیک (ISA) بر اساس نظریه آلتوسر در رمان پرتقال کوکی (۱۹۶۲). *مطالعات زبان و ترجمه*. https://jlts.um.ac.ir/article_42127.html
- عسکرزاده طرهبه، ر.، و موسوی تکیه، م. (۱۳۹۵). رابطه قدرت و خشونت نگاه در نمایش‌نامه در بسته. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۱)، ۸۳-۱۰۰.

- Agamben, G. (1998). *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. California, CA: Stanford University Press.
- Agamben, G. (2005). *State of exception*, (K. Attell, Trans.). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ajana, B. (2013). *Governing through biometrics: The biopolitics of identity*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Butler, J. (2004a). *Prekarious life: The powers of mourning and violence*. London, England: Verso.
- Butler, J. (2004b). *Undoing gender*. New York, NY: Routledge.
- Butler, J. (2009). *Frames of war: When is life grievable?* London, England: Verso.

- Butler, J. (2016). Rethinking vulnerability and resistance. In J. Butler, Z. Gambetti & L. Sabsay (Eds.), *Vulnerability in resistance* (pp. 12-27). Durham, NC: Duke University Press.
- Downey, A. (2009). Zones of indistinction: Giorgio Agamben's 'bare life' and the politics of aesthetics. *Third Text*, 23(2), 109-125.
- Foucault, M. (1975). *Punish and discipline*. London, England: Lane Allen.
- Giroux, H. A. (2008). Beyond the biopolitics of disposability: Rethinking neoliberalism in the new gilded age. *Social Identities*, 14(5), 587-620.
- Hopkins, W. A. (2020). The Nickel Boys' Elwood through the scope of Joseph Campbell's Hero's Journey. *Journal of English Language and Literature*, 13(2), 1222-1225.
- Le Marcis, F. (2019). Life in a space of necropolitics. *Ethnos*, 84(1), 74-95.
- Martín-Salván, P. (2022). A jail within a jail: Concealment and unveiling as narrative structure in Colson Whitehead's *The Nickel Boys*. *Critique: Studies in Contemporary Fiction*, 63(2), 204-219.
- Najafzade, R. (2015). Bio-politics, in Foucault, Agamben, and Negri: From a disciplinary society to a control society. *Contemporary Political Studies*, 5(14), 149-172.
- Strickland, A. (2021). Ghosts of past, present, and future: On political purpose and critical hope in Colson Whitehead's *The Nickel Boys*. *Criterion: A Journal of Literary Criticism*, 14(1), 69-79.
- Taheri, Z. (2020). The study of campzenship and homo sacer in Monica Ali's *The Kitchen*. *Critical language and Literary Analysis*, 17(24), 277- 305.
- Varman, R., & Al-Amoudi, I. (2016). Accumulation through derealization: How corporate violence remains unchecked. *Human Relations*, 69(10), 1909-1935.
- Whitehead, C. (2019). *The Nickel Boys*. New York, NY: Doubleday.
- Zizek, S. (2008). *Violence: Six sideways reflections*. New York, NY: Picado.
- Zizek, S. (2002). *Welcome to the desert of the real*. London, England: Verso.

درباره نویسنده

زهرا طاهری استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه کاشان است. زمینه تخصصی وی ادبیات اقلیت، چندفرهنگ‌گرایی و پسااستعمار با تمرکز بر حوزه زنان است.

An Investigation into Effects of Studying Language on Temporal Intelligence: Comparing Students of English, Persian and Arabic Languages

Fatemeh Rezaee Shervedanee

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

Elham Naji Meidani ¹

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

Received: 20 April 2021

Accepted: 12 September 2021

Abstract

The concept of “intelligence” lost its one-dimensional sense many years ago and is now considered a multidimensional concept that encompasses all abilities of individuals. One type of intelligence that is based on time-related individual differences is “temporal intelligence”, which refers to the thoughts, views, and behaviors of people in relation to time. Although this variable has been researched in the field of managerial science, it has not received much attention in the field of education. Since the concept of time is closely related to culture and language, the present study attempted to compare the effects of studying three different languages on students’ temporal intelligence. Two objectives were considered in this study: first, to investigate the effects of studying English, Persian and Arabic languages on students’ temporal intelligence by considering the Applied ELT approach, activity theory, and habitual theory; and second, to investigate the possibility of significant differences among undergraduate students in English, Persian and Arabic in terms of temporal intelligence. For this purpose, the *General Temporal Intelligence Scale* was completed by 100 students of English language and literature, 100 students of Persian language and literature, and 90 students of Arabic language and literature. The results of the independent samples t-test on the data showed a significantly-negative effect of studying Persian and English on the temporal intelligence of students in these fields ($p < 0.05$), meaning that the temporal intelligence of second-semester students was higher than the temporal intelligence of eighth-semester students. Regarding the second purpose of the study, the findings indicated that there was a significant difference among these three groups in terms of temporal intelligence; in other words, English students had higher temporal intelligence ($p < 0.05$). Finally, the results and implications of this study were discussed in the context of language education.

Keywords: Arabic; English; Persian; Temporal Intelligence; Language Learning.

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

تأثیر یادگیری زبان بر هوش زمانی: مقایسه دانشجویان زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی

فاطمه رضایی شروذانی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

الهام ناجی میدانی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

واژه «هوش» سال‌هاست که معنای تک‌بعدی خود را از دست داده و به‌عنوان مفهومی چندوجهی که تمامی توانایی‌های افراد را دربرمی‌گیرد، در نظر گرفته می‌شود. یکی از انواع هوش که بر اساس تفاوت‌های فردی زمان‌محور بنا شده، «هوش زمانی» است که به افکار، دیدگاه‌ها و رفتار افراد در ارتباط با زمان اطلاق می‌شود. این مقوله اگرچه در حوزه‌های مربوط به علوم مدیریت مورد پژوهش قرار گرفته، اما در حوزه آموزش توجه چندانی بدان نشده است. از آنجاکه مقوله زمان ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ و زبان دارد، پژوهش حاضر سعی کرده است تأثیر تحصیل در سه زبان متفاوت بر هوش زمانی دانشجویان را مورد مقایسه قرار دهد. دو هدف در این مطالعه مد نظر است: اول، بررسی تأثیر تحصیل در زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی بر هوش زمانی دانشجویان با در نظر گرفتن رویکرد آموزش زبان کاربردی، نظریه فعالیت و نظریه عادت‌واره و دوم، بررسی احتمال تفاوت معنادار میان دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی، فارسی و عربی از نظر هوش زمانی؛ بدین منظور، پرسشنامه هوش زمانی توسط ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات انگلیسی، ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات فارسی و ۹۰ دانشجوی زبان و ادبیات عربی کامل شد. نتایج آزمون‌های «تی مستقل» بر روی داده‌ها، تأثیر معنادار و منفی تحصیل در زبان فارسی و انگلیسی را بر روی هوش زمانی دانشجویان این رشته‌ها نشان داد ($p < 0/05$)، به طوری که هوش زمانی دانشجویان ترم دوم بالاتر از هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم بود. در رابطه با هدف دوم مطالعه، یافته‌ها حاکی از آن بود که تفاوت معناداری میان این سه گروه از نظر

* نویسنده مسئول: elhanaji@um.ac.ir

هوش زمانی وجود دارد، به عبارتی دیگر، دانشجویان رشته زبان انگلیسی از هوش زمانی بالاتری برخوردار بودند ($p < 0/05$). در نهایت، نتایج و کاربردهای این پژوهش در بافت آموزش زبان مورد بحث قرار گرفت.

کلیدواژه‌ها: انگلیسی، عربی، فارسی، هوش زمانی، یادگیری زبان

۱. مقدمه

مفهوم «هوش» از ابتدای تاریخچه آن تاکنون دستخوش تحولات بسیاری شده و روندی تکاملی را طی نموده است. در حالی که هوش در ابتدا فقط به توانایی ذهنی افراد اطلاق می‌شد، به تدریج، با نظریه «هوش‌های چندگانه»^۱ گاردنر^۲ (۱۹۸۵) و معرفی سایر انواع هوش، همچون «هوش هیجانی»^۳ (سالووی^۴ و مایر^۵، ۱۹۹۰)، «هوش روایی»^۶ (راندال^۷، ۱۹۹۹)، «هوش فرهنگی»^۸ (ارلی^۹ و آنگ^{۱۰}، ۲۰۰۳) و ... به مفهومی چندوجهی و چندگانه تبدیل شده است. در راستای در نظر گرفتن هوش به عنوان یک خصیصه چندوجهی، «هوش زمانی»^{۱۱} مفهومی نسبتاً جدید است که به صورت حوزه‌ای نوین در پژوهش‌های مربوط به زمان پدیدار شده است. این مفهوم به شناخت، احساسات و رفتارهای افراد در ارتباط با زمان اشاره می‌کند (دویل^{۱۲} و فرانسیس-اسمیت^{۱۳}، ۲۰۰۹). اگرچه هوش زمانی و تفاوت‌های فردی زمان محور موضوع مورد مطالعه در حوزه‌های روان‌شناسی، بازاریابی، جامعه‌شناسی، مدیریت و مطالعات سازمانی و رفتار مصرف‌کننده بوده است (فرانسیس-اسمیت و رابرتسون^{۱۴}،

1. multiple intelligences
2. Gardner
3. emotional Intelligence
4. Salovey
5. Mayer
6. narrative intelligence
7. Randall
8. cultural intelligence
9. Earley
10. Ang
11. temporal intelligence
12. Doyle
13. Francis-Smythe
14. Robertson

۱۹۹۹)، اما پژوهش‌های اندکی نقش آنها را در آموزش و به‌ویژه آموزش زبان مورد بررسی قرار داده‌اند. افزون بر جنبه فردی نگاه به زمان، فرهنگی که یک زبان با خود به ارمغان می‌آورد نیز می‌تواند عامل مهمی در نوع دیدگاه افراد نسبت به زمان باشد (مان^۱، ۱۹۹۲). طبقه‌بندی‌های مختلفی در رابطه با انواع فرهنگ‌ها بر اساس نوع نگاه آنها نسبت به زمان جود دارد. برای مثال، فرهنگ‌ها ممکن است تک‌زمانی^۲ یا چندزمانی^۳ باشند (هال^۴، ۱۹۸۳). در فرهنگ‌های تک‌زمانی، رعایت زمان اهمیت بالایی دارد و در آنها تأخیر و اتلاف وقت ضد ارزش محسوب می‌شوند. در مقابل، در فرهنگ‌های چند زمانی، افراد به برنامه‌ریزی توجه چندانی ندارند، آینده‌نگر نیستند و از هدر دادن زمان احساس ناراحتی نمی‌کنند. این طبقه‌بندی بر اساس نگاه خطی/ غیرخطی به زمان است. فرهنگ انگلیسی/ غربی نگرش خطی به زمان دارد و آن را به‌عنوان سرمایه‌ای ارزشمند که نباید بی‌پروا هدر رود، به‌شمار می‌آورد (لوین^۵، ۱۹۹۷). زبان‌های فارسی و عربی، از سوی دیگر، هر دو به فرهنگ‌هایی تعلق دارند که در آنها زمان خیلی ملموس نیست و به مسائل زمانی اهمیت کمتری داده می‌شود (مک‌گراث^۶ و تسان^۷، ۲۰۰۴). به‌عبارتی دیگر، در این فرهنگ‌ها زمان به معنای غیرخطی درک می‌شود و نحوه صرف وقت، به اهمیت میان‌فردی، اجتماعی و فرهنگی رویدادها و زمینه‌ها بستگی دارد (وایت^۸، واک^۹ و دیالمی^{۱۰}، ۲۰۱۱؛ آگرانوویچ^{۱۱}، ملیکیان^{۱۲} و پتتر^{۱۳}، ۲۰۲۱).

-
1. Munn
 2. monochronic
 3. polychronic
 4. Hall
 5. Levine
 6. McGrath
 7. Tschan
 8. White
 9. Valk
 10. Dialmy
 11. Agranovich
 12. Melikyan
 13. Panter

همان‌گونه که بوردیو^۱ (۱۹۷۷) معتقد است، قرار گرفتن در معرض یک ویژگی به صورت طولانی‌مدت می‌تواند «عادت‌واره» افراد را تغییر دهد. «نظریهٔ فعالیت^۲» ویگوتسکی^۳ (۱۹۷۸)، نیز نوع فعالیت افراد را عامل مهمی در ایجاد این عادت‌واره می‌داند. از طرفی، بر اساس رویکرد «آموزش زبان (انگلیسی) کاربردی^۴» (پیش‌قدم، ۲۰۱۱)، کلاس‌های آموزش زبان به دلیل فضای خاصی که دارند، این امکان را به فراگیران می‌دهند که در کنار مهارت‌های زبانی، هوش‌ها و توانایی‌های خود را تقویت کنند. پس می‌توان گفت ویژگی کلاس‌های زبان و فعالیت‌هایی که زبان‌آموزان به‌طور مکرر آنجا انجام می‌دهند، می‌تواند بر سبک زندگی، ارزش‌ها، تمایلات و انتظاراتشان تأثیر بگذارد و به عبارتی دیگر، عادت‌وارهٔ آنها را تغییر دهد. در نتیجه، احتمال دارد دانشجویی که با زبان انگلیسی سروکار دارد، با توجه به نوع نگاه متفاوت فرهنگ انگلیسی‌زبان به مقولهٔ زمان، هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجوی زبان فارسی و یا عربی داشته باشد. در این راستا، پژوهش حاضر کوشیده است تا تأثیر تحصیل در زبان انگلیسی، فارسی و عربی بر هوش زمانی دانشجویان را بررسی کند. علت انتخاب دانشجویان این رشته‌ها این بود که مقایسهٔ میان این سه گروه به ما تصویر بهتری از تأثیر آموزش زبان‌های متفاوت بر هوش زمانی دانشجویان ارائه می‌کرد. بدین منظور، هوش زمانی تعدادی از دانشجویان کارشناسی سه رشتهٔ زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی در اوایل ورود به دانشگاه (ترم دوم) و اواخر دورهٔ تحصیل در دانشگاه (ترم هشتم) مورد مقایسه قرار گرفت. به‌طور مشخص، این پژوهش درصدد پاسخ به سؤال‌های ذیل است:

۱. آیا یادگیری زبان انگلیسی، فارسی و عربی تأثیر معناداری بر هوش زمانی

دانشجویان دارد؟

-
1. Bourdieu
 2. activity theory
 3. Vygotsky
 4. applied ELT

۲. آیا میان دانشجویان ترم دومی زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی از نظر میزان هوش زمانی تفاوت معناداری وجود دارد؟
۳. آیا میان دانشجویان ترم هشتم زبان‌های انگلیسی، فارسی و عربی از نظر هوش زمانی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. هوش زمانی

مفهوم هوش زمانی، برای اولگین بار توسط کلمنز^۱ و دارلیمپل^۲ (۲۰۰۵) برای تأکید بر اهمیت زمان در حوزه مدیریت، خصوصاً اهمیت آن در تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری بر افراد مطرح شد. بر اساس تعریف آنها، هوش زمانی به درک، احساس، نگرش و رفتار افراد نسبت به مقوله زمان مربوط می‌شود. در واقع، هوش زمانی الهام گرفته از مفهوم «شخصیت زمانی»^۳ است. این مفهوم که به مجموعه تفاوت‌های فردی زمان‌محور اشاره دارد توسط فرانسیس-اسمیتو رابرتسون (۱۹۹۹) معرفی شد. شخصیت زمانی شامل پنج عامل است که عبارت‌اند از: آگاهی از اوقات فراغت^۴، وقت‌شناسی^۵، برنامه‌ریزی^۶، چندزمانی^۷ و بی‌صبری^۸ (فرانسیس-اسمیت و رابرتسون، ۱۹۹۹). به عقیده دوئل و فرانسیس-اسمیت (۲۰۱۱)، افزون بر شخصیت زمانی، عواملی دیگری نیز در هوش زمانی وجود دارد که می‌توان سرعت^۹، توجه به ضرب‌الاجل^{۱۰}، ایجاد تعادل بین سرعت و کیفیت^{۱۱} و عمق زمانی^{۱۲} (میزان فکر کردن

1. Clemens
2. Dalrymple
3. time personality
4. leisure time awareness
5. punctuality
6. planning
7. polychronicity
8. impatience
9. pace
10. deadline-oriented behavior
11. flexing speed and quality
12. temporal depth

به گذشته، زندگی کردن در زمان حال و برنامه‌ریزی برای آینده) را نام برد. نخستین مقیاس برای سنجش هوش زمانی توسط دوویل و فرانسس-اسمیت (۲۰۰۸) و برای مدیران و رهبرها طراحی شد. در این مقیاس، هوش زمانی به دو دسته تقسیم شده است: اعمال زمانی «خودارجاع»^۱ و اعمال زمانی «کارمنداجرا»^۲. دسته اول مربوط به شخصیت زمانی و ویژگی‌های زمان‌محور در ارتباط با نقش شغلی افراد است، در حالی که دسته دوم به ویژگی‌های زمان‌محوری اشاره دارد که در ارتباط با چگونگی برخورد مدیران با کارمندان خود است.

همان‌طور که در مقدمه ذکر شد، اکثر مطالعات انجام‌شده بر روی هوش زمانی در حوزه‌هایی غیر از آموزش انجام شده است. تاکنون، پژوهش‌های بسیار معدودی در ارتباط با نقش هوش زمانی در آموزش و به‌طور ویژه آموزش زبان انجام شده است. برای مثال، در مطالعه‌ای، ناجی‌میدانی و پیش‌قدم (۲۰۱۹) نقش هوش زمانی را در خودتنظیمی^۳ و خودکارآمدی^۴ فراگیران زبان انگلیسی مورد بررسی قرار دادند. بدین منظور، آنها «مقیاس عمومی هوش زمانی»^۵ را جهت سنجش میزان هوش زمانی و قابل استفاده برای تمامی افراد طراحی و اعتبارسنجی کردند. تفاوت این مقیاس با پرسشنامه‌ای که توسط دوویل و فرانسس-اسمیت (۲۰۰۸) برای سنجش هوش زمانی مدیران طراحی شده در عمومیت کاربرد آن است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که هوش زمانی زبان‌آموزان ارتباط مستقیم و معناداری با میزان خودکارآمدی و خودتنظیمی آنها دارد. در مطالعه‌ای دیگر، ناجی‌میدانی، پیش‌قدم، قنسولی و حسینی‌فاطمی (۲۰۲۰) مقیاس هوش زمانی مخصوص مدرّسان زبان را طراحی و اعتبارسنجی کرده و رابطه آن را با فرسودگی شغلی^۶ مدرّسان بررسی کردند. آنها رابطه مستقیم معناداری بین هوش زمانی و موفقیت شخصی^۷ و همچنین رابطه

-
1. self-referenced temporal practices
 2. follower-referenced temporal practices
 3. self-regulation
 4. self-efficacy
 5. General Temporal Intelligence Scale (GTI-S)
 6. job burnout
 7. personal accomplishment

معنادار معکوسی بین هوش زمانی با خستگی عاطفی^۱ و مسخ شخصیت^۲ در مدرّسان زبان یافتند. افزون‌براین، نتایج مطالعه آنها نشان داد که مدرّسان زبان مؤنث هوش زمانی بیشتری نسبت به همکاران مذکر خود دارند و افرادی که تحصیلات عالی بالاتری دارند، از هوش زمانی بالاتری نیز برخوردارند. اخیراً نیز پژوهشی توسط احمد و همکاران (۲۰۲۱) در مورد ارتباط بین هوش زمانی و تأثیرگذاری مدرّسان زبان انگلیسی با استفاده از پرسشنامه مذکور در عربستان سعودی انجام شده است که رابطه مثبت و معناداری بین این دو متغیر نشان داده است. در ادامه، به سه مقوله مرتبط باهم که مبنای فرضیه این مطالعه را تشکیل می‌دهند، اشاره شده است.

۲.۲. آموزش زبان کاربردی، نظریه فعالیت و نظریه عادت‌واره

رویکرد آموزش زبان کاربردی برای نخستین بار توسط پیش‌قدم (۲۰۱۱) به‌عنوان الگویی جدید در مطالعات زبان دوم/خارجی معرفی شد. پیش‌قدم (۲۰۱۱) معتقد است که آموزش زبان انگلیسی با گذراندن مراحل مختلف به حوزه‌ای مستقل تبدیل شده است. در واقع، ویدوسن^۳ (۱۹۷۹) با این پیشنهاد که معلمان نقش مستقلانه بیشتری ایفا کنند و خودشان را با نظریه‌ها و دیدگاه‌های شخصی قدرتمند سازند، نخستین گام را به‌سوی استقلال آموزش زبان برداشت. پس از وی، پژوهشگران آموزش زبان با برقراری ارتباطات مستقیم میان رشته‌های متفاوت مانند روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، عصب‌شناسی و غیره گام‌هایی فراتر به‌سوی استقلال آموزش زبان برداشتند (دورنیه^۴، ۲۰۰۹) که دریچه‌های نوینی را به آموزش زبان دوم گشوده است.

رویکرد آموزش زبان کاربردی حیات تازه‌ای به حوزه آموزش و یادگیری زبان انگلیسی می‌بخشد. از این منظر، کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی، صرفاً، انتقال‌دهنده اطلاعات نحوی، واژگانی و یا کاربردشناسی نیستند، بلکه افزون بر این موارد جایی هستند که نیازهای عاطفی، روان‌شناختی، اجتماعی، روحی و حتی اخلاقی فراگیران

1. emotional exhaustion
2. depersonalization
3. Widdowson
4. Dornyei

مهم تلقی می‌شود. در حقیقت، آموزش زبان انگلیسی با ماهیت میان‌رشته‌ای و علمی خود، اکنون قابلیت کاربرد و کمک به سایر حوزه‌های دانش را دارد. ویژگی‌های انحصاری کلاس‌های یادگیری زبان انگلیسی بر اساس آموزش زبان کاربردی به شرح ذیل است:

(الف) بحث در مورد موضوعات اجتماعی، علمی و سیاسی؛ (ب) انجام فعالیت‌های دونفره و گروهی در کلاس؛ (ج) مقایسه دو فرهنگ مبدأ و مقصد؛ (د) آشنایی با کلمات و دستور زبان زبانی دیگر؛ (ه) صحبت به زبان دیگری که در آن شخص می‌تواند خود واقعی‌اش را نشان دهد؛ (و) جدی گرفتن آموزش زبان و درنهایت، (ز) داشتن فضایی دوستانه و شاد برای یادگیری (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۵، ص. ۳۹).

امکان پرداختن به موضوعات گوناگون، فراهم کردن فرصت برای فعالیت‌های دونفره و گروهی، مقایسه فرهنگی، خودارزایی از طریق صحبت کردن، ایجاد تجربه یادگیری لذت‌بخش و پویا که خود موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، رضایت فردی و اشتیاق و چالش می‌شود و سایر فرصت‌ها، موجب ارتقای توانایی‌ها و مهارت‌های زندگی فراگیران می‌گردد (پیش‌قدم، ابراهیمی و طباطبائی‌ان، ۱۳۹۸). در راستای این رویکرد، «طرح درسی زندگی-محور»^۱ نوع جدیدی از طرح درس است که بر مسائل و مهارت‌های زندگی تمرکز می‌کند و به‌عنوان جایگزینی برای طرح درسی سنتی در آموزش زبان انگلیسی مطرح شده است (پیش‌قدم، ۲۰۱۱). البته استفاده از این طرح درس اصلاً به معنای نادیده گرفتن یادگیری زبان نیست، بلکه صرفاً برای نشان دادن آن است که یادگیری زبان نباید هدف نهایی کلاس زبان فرض شود و مدرّسان مسئول تسریع رشد تمام ابعاد زبان‌آموز، از جمله رشد فکری، اعتمادبه‌نفس، انگیزه و علاقه وی هستند (پیش‌قدم، ذبیحی و شایسته، ۲۰۱۵). در این صورت، کیفیت زندگی فراگیران را می‌توان از طریق ویژگی‌های کلاس‌های آموزش زبان ارتقا داد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراگیران می‌توانند از این موقعیت‌ها برای افزایش قدرت تفکر انتقادی (پیش‌قدم، ۱۳۸۶)، هوش هیجانی (حسینی فاطمی، پیش‌قدم و ناوری، ۱۳۸۹)،

خلاقیت (ناوری، پیش‌قدم، حسینی فاطمی و هاشمی، ۱۳۹۷) و سایر مهارت‌های فردی و اجتماعی خود استفاده کنند.

رویکرد آموزش زبان کاربردی مطابق با «نظریهٔ فعالیت» ویگوتسکی^۱ (۱۹۷۴) و مفهوم عادت‌وارهٔ بوردیو^۲ (۱۹۷۷) است. ویگوتسکی در نظریهٔ فعالیت خود معتقد است که افراد تحت تأثیر افعالشان هستند؛ بنابراین، اقدامات یک فرد حتی می‌تواند شخصیت او را تعیین کند. به عبارتی دیگر، با تکرار یک عمل برای مدتی، آن عمل به تدریج به جزئی از شخصیت، سبک زندگی، ارزش‌ها و تمایلات یک فرد تبدیل می‌شود. این همان چیزی است که به عنوان عادت‌واره شناخته می‌شود (بوردیو، ۱۹۷۷) و در نهایت به بخشی از «فرهنگ» فرد تبدیل می‌گردد (بوردیو، ۱۹۸۴). از آنجایی که فراگیران زبان انگلیسی در معرض فرهنگی هستند که در آن زمان یک دارایی ارزشمند محسوب می‌گردد، این موضوع ممکن است منجر به ارزش نهادن بیشتر به زمان و نگاه منتقدانه‌تری نسبت به اتلاف آن شود. نتایج پژوهش خالقی (۲۰۱۵) نشان داد که تفاوت معناداری میان عادت‌وارهٔ مدرسان زبان انگلیسی، عربی و فارسی وجود دارد و تدریس هر کدام از زبان‌های یادشده می‌تواند به‌طور مشخص نوع متفاوتی از عادت‌واره را در گذر زمان ایجاد کند. در نتیجه، همین مسأله می‌تواند دربارهٔ زبان‌آموزان این سه گروه صدق کند. این احتمال وجود دارد که ماهیت فرهنگ انگلیسی باعث افزایش هوش زمانی زبان‌آموزان شود. در حقیقت، وقت‌شناسی انگلیسی‌زبانان می‌تواند انگیزه ایجاد کند و تأثیر مثبتی بر مدرسان و زبان‌آموزان ایرانی رشتهٔ زبان انگلیسی بگذارد. در نتیجه، کلاس‌های زبان انگلیسی ممکن است توانایی تقویت هوش زمانی فراگیران را داشته باشند.

1. Vygotsky

2. Bourdieu

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

شرکت کنندگان سه گروه، شامل ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات انگلیسی، ۱۰۰ دانشجوی زبان و ادبیات فارسی و ۹۰ دانشجوی زبان و ادبیات عربی بودند. همه دانشجویان در حال تحصیل در دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد بودند. آنها به محدوده سنی ۱۸ تا ۲۳ سال تعلق داشتند و هر دو جنسیت آقا (۱۷٪) و خانم (۸۳٪) را شامل می شدند. نیمی از افراد هر گروه دانشجوی ترم دوم و نیمی دیگر در ترم هشتم دوره کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. به دلیل آن که جمع آوری داده ها در نیمسال دوم سال تحصیلی صورت گرفت، دسترسی به دانشجویان ترم اول نبود، بنابراین دانشجویان ترم دوم به عنوان افرادی که به تازگی وارد دانشگاه شده اند و از دانشجویان ترم هشتم به عنوان افرادی که در شرف فارغ التحصیلی هستند، شرکت داده شدند. شایان یادآوری است که مشارکت کنندگان با تمایل و اختیار خود در مطالعه شرکت نمودند.

۳.۲. ابزار پژوهش

۳.۲.۱. مقیاس عمومی هوش زمانی

برای سنجش هوش زمانی فراگیران، مقیاس عمومی هوش زمانی که توسط ناجی میدانی و پیش قدم (۲۰۱۹) طراحی و اعتبارسنجی شده بود مورد استفاده قرار گرفت. این مقیاس بر مبنای زیرسازهای هوش زمانی دوایل و فرانسیس-اسمیت (۲۰۰۸)، مفهوم شخصیت زمانی فرانسیس-اسمیت و رابرتسون (۱۹۹۹)، پرسشنامه «چشم انداز زمانی^۱» زیمباردو طراحی شده توسط زیمباردو^۲ و بوید^۳ (۱۹۹۹)، مقیاس

1. time perspectives

2. Zimbardo

3. Boyd

«سبک‌های زمانی^۱، آسونیر^۲ و والت-فلورانس^۳ (۱۹۹۴) و زیرسازیه‌های تفاوت‌های فردی زمان‌محور (فرانسیس-اسمیت و رابرتسون، ۱۹۹۹) است.

برای طراحی این مقیاس، ناجی‌میدانی و پیش‌قدم (۲۰۱۹) مدلی هشت عاملی شامل زیرسازیه‌های سماجت زمانی^۴ (توانایی ادامه یک فعالیت تا به انجام رساندن آن)، متابعت از زمان^۵ (وقت‌شناس بودن و دنبال کردن آنچه برنامه‌ریزی شده است)، اضطراب زمانی^۶ (حساسیت نسبت به زمان)، خطی بودن زمان^۷ (برنامه‌ریزی و زمان‌بندی)، آگاهی از اوقات فراغت (مرزبندی میان مسائل شغلی و غیر شغلی)، چشم‌انداز زمانی متعادل^۸ (عبرت از گذشته، زندگی در حال و برنامه‌ریزی برای آینده) چندوظیفگی^۹ (توانایی انجام بسیاری از کارها به‌طور هم‌زمان) و صرفه‌جویی در زمان^{۱۰} (استفاده از زمان به بهترین شکل ممکن) ارائه کردند. این پرسشنامه از ۳۵ گویه در مقیاس شش نقطه‌ای از نوع لیکرت تشکیل شده است که از همیشه (۶) تا هرگز (۱) را شامل می‌شود. این مقیاس به زبان فارسی طراحی شده است (برای مشاهده پرسشنامه به پیوست مراجعه کنید). به‌منظور سنجش پایایی پرسشنامه در این مطالعه، ضریب آلفای کرانباخ محاسبه شد که عبارت بود از ۰,۷۵۱. بنابراین، پرسشنامه در این پژوهش از پایایی بالایی برخوردار بود.

۳.۳. فرآیند پژوهش

به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه هوش زمانی میان دانشجویان توزیع شد. در ابتدا به شرکت‌کنندگان اطلاع داده شد که پاسخ‌های آنها محرمانه نگاه داشته می‌شود و فقط برای این پژوهش استفاده می‌گردد. یادآوری این نکته لازم است که برخی از

1. time styles
2. Usunier
3. Valette-Florence
4. temporal persistence
5. obedience to time
6. time anxiety
7. linearity of time
8. balanced temporal perspective
9. multitasking
10. economicity of time

شرکت کنندگان به دلیل مشکلات دسترسی، نسخه الکترونیکی پرسشنامه‌ها را به جای نسخه کاغذی آن، تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، از نرم‌افزار «SPSS» (نسخه ۲۰) استفاده شده است. به منظور بررسی تأثیر یادگیری هر زبان بر سطح هوش زمانی دانشجویان، آزمون «تی مستقل»^۱ اجرا شد. همچنین، برای بررسی تفاوت احتمالی میان دانشجویان سه زبان (انگلیسی، فارسی و عربی) از لحاظ هوش زمانی، تحلیل «واریانس یک طرفه»^۲ استفاده شد.

۴. یافته‌های پژوهش

بخش حاضر نتایج دو قسمت پژوهش را نشان می‌دهد. قسمت اول که شامل سه تحلیل از تأثیر یادگیری زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی بر هوش زمانی فراگیران است، از آزمون‌های تی برای پی بردن به تغییرات هوش زمانی زبان آموزان حین فراگیری زبان و ادبیات انگلیسی، فارسی و عربی و ادبیات آن‌ها با مقایسه دانشجویان تازه‌وارد و سال آخر تحصیل تشکیل شده است. قسمت دوم پژوهش که مربوط به بررسی تفاوت میان دانشجویان سه گرایش در ترم دوم و ترم آخر کارشناسی با توجه به هوش زمانی آنها است، شامل نتایج تحلیل واریانس برای پی بردن به تفاوت میان سه گروه مورد پژوهش است. در ابتدا، برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۳ انجام شد که نتایج آن در جدول ذیل گزارش شده است.

جدول ۱. آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن متغیرها

متغیر	کولموگروف اسمیرنوف	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان انگلیسی	۰,۱۱۰	۵۰	۰,۱۸۳
هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان فارسی	۰,۱۳۹	۵۰	۰,۱۷۴
هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان عربی	۰,۰۷۸	۵۰	۰,۲۰۰
هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان انگلیسی	۰,۰۷۷	۵۰	۰,۲۰۰

1. independent-samples t-test

2. one-way ANOVA

3. Kolmogorov-Smirnov Test

متغیر	کولموگروف اسمیرنوف	درجه آزادی	سطح معناداری
هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان فارسی	۰,۰۶۴	۵۰	۰,۲۰۰
هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان عربی	۰,۰۹۰	۴۰	۰,۲۰۰

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌گردد، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی متغیرها معنادار نیست ($p > ۰,۰۵$)؛ بنابراین همه متغیرهای مورد مطالعه دارای توزیع نرمال هستند و می‌توان جهت تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های پارامتری استفاده نمود.

به‌منظور بررسی تأثیر آموزش زبان انگلیسی بر هوش زمانی فراگیران، داده‌های جمع‌آوری‌شده از دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی در ترم دوم و ترم هشتم با اجرای آزمون تی مستقل مقایسه شد.

جدول ۲. آزمون تی مستقل در مورد تأثیر تحصیل در زبان انگلیسی بر هوش زمانی زبان آموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	معناداری آزمون	سطح معناداری
ترم ۲	۵۰	۳,۲۶۹۱	۹۸	۱,۹۸۶	۰,۰۵
ترم ۸	۵۰	۳,۱۲۸۵			

همان‌طور که نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد، تفاوت معناداری میان هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات انگلیسی وجود دارد ($t=۱,۹۸۶$ ، $p < ۰,۰۵$). به‌عبارت‌دیگر، هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی به‌طور قابل توجهی بالاتر از دانشجویان ترم هشتم است.

برای بررسی تفاوت معنادار بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات فارسی، آزمون تی مستقل اجرا شد.

جدول ۳. آزمون تی مستقل در مورد تأثیر تحصیل در زبان فارسی بر هوش زمانی زبان آموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	معناداری آزمون	سطح معناداری
ترم ۲	۵۰	۳,۱۴۴۸	۹۸	۲,۴۵۹	۰,۰۱۶
ترم ۸	۵۰	۲,۹۷۴۵			

همان‌طور که نتایج جدول (۳) نشان می‌دهد، بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات فارسی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.05, t = 2/459$). به عبارتی دیگر، هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات فارسی به‌طور قابل توجهی بالاتر از دانشجویان ترم هشتم است. هم‌چنین، به‌منظور بررسی این‌که آیا تفاوت معناداری بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات عرب وجود دارد، آزمون تی مستقل انجام شد.

جدول ۴. آزمون تی مستقل برای تأثیر تحصیل در زبان عربی بر هوش زمانی زبان آموزان

گروه	تعداد	میانگین	درجه آزادی	معناداری آزمون	سطح معناداری
ترم ۲	۵۰	۳,۰۶۴۲	۸۶,۶۶۳	۱,۳۰۷	۰,۱۹۵
ترم ۸	۴۰	۲,۹۶۹۷			

همان‌طور که نتایج جدول بالا نشان می‌دهد، تفاوت معناداری بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات عرب وجود ندارد ($p > 0.05, t = 1/307$). به عبارتی دیگر، هوش زمانی دانشجویان ترم دوم و هشتم زبان و ادبیات عرب تفاوت معناداری ندارد.

برای بررسی تفاوت احتمالی میان دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی با توجه به هوش زمانی آنها، تحلیل واریانس انجام شد. ابتدا آمار توصیفی برای سطح هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی گزارش شد (جدول ۵).

جدول ۵. آمار توصیفی هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و

زبان و ادبیات عربی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حدأقل	حدأكثر
۵۰	۳,۱۴۴۸	۰,۳۶۲۲	۲,۴۲	۴,۳۰
۵۰	۳,۰۶۴۲	۰,۴۰۲۳۲	۲,۳۳	۳,۹۷
۵۰	۳,۲۶۹۱	۰,۳۱۳۲۹	۲,۶۱	۳,۸۵
۱۵۰	۳,۶۶۰۳	۰,۳۶۸۴۴	۲,۳۳	۴,۳۰

بر اساس اطلاعات جدول بالا، میانگین هوش زمانی در دانشجویان رشته زبان انگلیسی بالاتر از هوش زمانی دانشجویان دو رشته دیگر در ترم دوم تحصیل بود. برای پی بردن به اینکه آیا این تفاوت‌ها معنادار است، تحلیل واریانس یک‌طرفه انجام شد. همانطور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، از نظر هوش زمانی میان سه گروه از رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 4,085$, $p < 0,05$).

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و

ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی

سطح معناداری	F	میانگین مجزورها	درجه آزادی	مجموع مجزورها
۰,۰۱۹	۴,۰۸۵	۰,۵۳۲	۲	۱,۰۶۵
		۰,۱۳۰	۱۴۷	۱۹,۱۶۲
			۱۴۹	۲۰,۲۲۷

برای یافتن تفاوت‌ها، آزمون تعقیبی توکی اجرا شد. این آزمون مشخص می‌کند که بین کدام جفت از گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد. زمانی می‌توان این آزمون تعقیبی را به کار برد که حجم نمونه گروه‌ها با هم برابر باشد (پلنت، ۲۰۱۶) که مطابق با شرایط تعداد دانشجویان هر سه گروه در این مطالعه بود. جدول (۷) نتایج این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۷. آزمون تعقیبی دانکن برای هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم بر اساس رشته تحصیلی

رشته	رشته	انحراف میانگین	سطح معناداری
زبان و ادبیات فارسی	زبان و ادبیات عربی	۰,۰۸۰۶۱	۰,۵۰۶
	زبان و ادبیات انگلیسی	-۰,۱۲۴۲۴	۰,۲۰۱
زبان و ادبیات عربی	زبان و ادبیات فارسی	-۰,۰۸۰۶۱	۰,۵۰۶
	زبان و ادبیات انگلیسی	-۰,۲۰۴۸۶*	۰,۰۱۴
زبان و ادبیات انگلیسی	زبان و ادبیات فارسی	۰,۱۲۴۲۴	۰,۲۰۱
	زبان و ادبیات عربی	۰,۲۰۴۸۵	۰,۰۱۴

* اختلاف میانگین در سطح ۰,۰۵ معنادار است.

یافته‌های آزمون تعقیبی توکی نشان داد که بین هوش زمانی دانشجویان ترم دوم زبان و ادبیات انگلیسی و دانشجویان زبان و ادبیات عرب تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$). در واقع، سطح هوش زمانی دانشجویان ترم دوم انگلیسی به‌طور قابل توجهی بالاتر از دانشجویان عربی است.

در پاسخ به سؤال سوم مطالعه، به‌منظور بررسی تفاوت معنادار میان دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی از نظر هوش زمانی آنها، از تحلیل واریانس استفاده شد. ابتدا آمار توصیفی سه گروه گزارش شد (جدول ۸). بر اساس اطلاعات جدول (۸)، میانگین هوش زمانی دانشجویان زبان انگلیسی بالاتر از هوش زمانی دانشجویان دو رشته فارسی و عربی در ترم هشتم بود.

جدول ۸. آمار توصیفی هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی

تعداد	میانگین	انحراف معیار	حدّ اقل	حدّ اکثر
۵۰	۲,۹۷۴۵	۰,۳۲۹۷۱	۲,۰۹	۳,۶۴
۴۰	۲,۹۶۹۷	۰,۲۸۲۶۱	۲,۵۲	۳,۵۵
۵۰	۳,۱۲۸۵	۰,۳۹۰۴۱	۱,۹۷	۴,۱۵
۱۴۰	۳,۰۲۸۱	۰,۳۴۶۵۵	۱,۹۷	۴,۱۵

همان‌طور که در جدول زیر مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه مشخص نمود که از نظر هوش زمانی میان سه گروه از رشته‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($F=۳/۳۷۴$ ، $p < ۰,۰۵$).

جدول ۹. نتایج تحلیل واریانس یک‌طرفه هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی

مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	F	سطح معناداری
۰,۷۸۴	۲	۰,۳۹۲	۳,۳۷۴	۰,۳۷
۱۵,۹۱۰	۱۳۷	۰,۱۱۶		
۱۶,۶۹۴	۱۳۹			

به‌منظور پی بردن به این‌که تفاوت معنادار بین کدام گروه یا گروه‌ها وجود دارد، از آزمون تعقیبی دانکن^۱ استفاده شد. در این آزمون پیش‌فرض برابر بودن حجم نمونه گروه‌ها وجود ندارد (پلنت، ۲۰۱۶) که مطابق با شرایط تعداد دانشجویان این سه گروه بود. نتایج آزمون تعقیبی دانکن در جدول ۱۰ نشان داده شده است.

1. Duncan

جدول ۱۰. آزمون تعقیبی دانکن برای هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم بر اساس رشته تحصیلی

دانکن			
زیرمجموعه برای $\alpha = 0,05$			
رشته	تعداد	۱	۲
زبان و ادبیات عربی	۴۰	۲,۹۶۹۶	
زبان و ادبیات فارسی	۵۰	۲,۹۷۴۵	
زبان و ادبیات انگلیسی	۵۰		۳,۱۲۸۵
سطح معناداری		۰,۹۴۶	۱,۰۰۰

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، تفاوت معناداری بین هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی با دانشجویان ادبیات فارسی و عربی وجود دارد ($p < 0/05$). به عبارتی دیگر، دانشجویان ترم هشتم زبان انگلیسی از هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجویان زبان‌های فارسی و عربی برخوردارند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف اول این پژوهش بررسی تأثیر احتمالی یادگیری زبان (در اینجا انگلیسی، فارسی و عربی) بر هوش زمانی فراگیران بود. تجزیه و تحلیل یافته‌ها نشان داد که هوش زمانی دانشجویان ترم هشتم از هوش زمانی دانشجویان ترم دوم که در رشته‌های انگلیسی و فارسی تحصیل می‌کردند کمتر بود، اما تفاوت معناداری در دانشجویان زبان عربی یافت نشد.

نتایج به دست آمده نشان داد که سیستم آموزشی بر هوش زمانی فراگیران تأثیر مثبتی نمی‌گذارد. بلکه، دانشجویان دو رشته زبان و ادبیات انگلیسی و فارسی تغییر منفی را نشان دادند؛ بنابراین، طبق نتایج این پژوهش، آموزشی که دانشجویان در دانشگاه دریافت می‌کنند باعث افزایش هوش زمانی آنها نمی‌شود. نتایج مشابهی که در هر سه گرایش به دست آمده مطابق با مطالعه پیش‌قدم و ناجی‌میدانی (۲۰۱۱) است که نشان می‌دهد سیستم آموزشی برای همه دانشجویان فارغ از رشته تحصیلی آنها شرایط یکسانی را ایجاد می‌کند؛ بنابراین، تفاوت معناداری میان محیط آموزشی

دانشجویان رشته زبان انگلیسی با سایر رشته‌های تحصیلی مشاهده نمی‌شود. یافته‌ها همچنین در راستای نتایج مطالعه ناجی‌میدانی، پیش‌قدم، قنسولی و حسینی‌فاطمی (۱۳۹۵) است که نگرش منفعلانه مدرّسان و دانشجویان ایرانی محصل در رشته زبان انگلیسی نسبت به زمان را نشان می‌دهد. این‌رو، توجه بیشتری به مسائل مربوط به زمان در محیط‌های آموزشی مورد نیاز است و فعالیت‌ها در محیط‌های آموزشی باید اهمیت زمان را در همهٔ مسئولیت‌ها برجسته کنند. همان‌طور که در این مطالعه مشخص شد، سیستم آموزشی تأثیر مثبتی بر هوش زمانی دانشجویان ندارد.

یکی از دلایل مهم عدم توجه کافی به مقولهٔ زمان در سیستم آموزشی ایران، کم‌رنگ بودن این مقوله در جامعه و فرهنگ است (ناجی‌میدانی و همکاران، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، به نظر می‌رسد وقتی یک فرهنگ ریشه‌ای عمیق داشته باشد، محیط آموزشی قادر به ایجاد عادت‌واره جدید نیست. در مورد تغییرات فرهنگی، گاهی معتقدیم که می‌توانیم با تغییر نگرش مردم فرهنگ‌سازی کنیم و رفتارهای غلط را اصلاح نماییم. باین حال، طبق گفتهٔ برونفنبرنر^۱ (۱۹۷۹)، هر محیط فیزیکی رفتار و فرهنگ اجتماعی خاصی ایجاد می‌کند؛ بنابراین، اگر می‌خواهیم فراگیران ما از هوش زمانی بالایی برخوردار باشند، باید محیطی را فراهم کنیم که در آن همه به زمان توجه می‌کنند و هیچ ولی مربی یا استادی، به‌عنوان الگوهای اصلی، به محدودیت‌های زمانی بی‌توجهی نمی‌کند. به‌طورکلی، استفادهٔ صحیح از زمان از مقوله‌هایی است که نیاز به اجتماعی‌شدن^۲ در خانواده و محیط آموزشی دارد (پیش‌قدم، ناجی‌میدانی و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۹). بدین ترتیب، فرهنگ وقت‌شناسی و ارزش نهادن به زمان تبدیل به عادت‌واره می‌گردد.

دومین هدف کلی این پژوهش ارزیابی تفاوت میان دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی با توجه به هوش زمانی آنها بود. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، در مورد تفاوت میان سه گروه از دانشجویان ترم

1. Bronfenbrenner

2. socialization

دوم از نظر هوش زمانی آنها، نتایج تفاوت معناداری نشان داد. دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی بالاترین میزان هوش زمانی، دانشجویان زبان و ادبیات فارسی در جایگاه دوم و دانشجویان زبان و ادبیات عرب کمترین میزان هوش زمانی را داشتند. با توجه به سؤال سوم پژوهش، در مورد تفاوت دانشجویان ترم هشتم زبان و ادبیات انگلیسی، زبان و ادبیات فارسی و زبان و ادبیات عربی با توجه به هوش زمانی آنها، یک بار دیگر نتایج نشان داد که تفاوت قابل توجهی میان سه گروه وجود دارد. به طوری که دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی بالاترین سطح هوش زمانی، دانشجویان زبان و ادبیات فارسی در جایگاه بعدی و دانشجویان زبان و ادبیات عربی کمترین میزان هوش زمانی را داشتند؛ بنابراین، دانشجویان زبان و ادبیات انگلیسی به طور کلی از هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجویان ادبیات فارسی و عربی در ابتدا و پایان تحصیلات مقطع کارشناسی برخوردار بودند. پس می توان نتیجه گرفت که دانشجویانی که با زبان انگلیسی سروکار دارند، از هوش زمانی بالاتری نسبت به دانشجویان زبان های فارسی و عربی برخوردارند؛ اما نکته قابل تأمل در این است که دوره تحصیل در رشته زبان و ادبیات انگلیسی تأثیر منفی بر هوش زمانی آنها می گذارد.

نتایج این مطالعه کاربردهای بسیاری در حوزه آموزش دارد. با توجه به سطح بالاتر هوش زمانی فراگیران قبل از ورود به دانشگاه ها، به نظر می رسد آزمون های ورودی دانشگاه های ایران تا حدودی بر هوش زمانی دانشجویان تأثیر مثبت می گذارد. اگرچه برخی مطالعات ثابت کرده اند که کنکور تأثیرات منفی زیادی بر سلامت جسمی و روانی فراگیران دارد (مانند صادقی، فتح آبادی و شلانی، ۲۰۱۸؛ عظیمی فر و زحمتکش، ۲۰۲۱) و همچنین باعث افزایش سطح استرس، بی انگیزگی و ناامیدی آنها در صورت عدم موفقیت شده و رقابت منفی را افزایش می دهد (مانند صالحی و یونس، ۲۰۱۲)، حساسیت به زمان هنگام شرکت در کنکور باید حفظ شود و به طور مثبت مورد استفاده قرار گیرد تا هوش زمانی بالاتر فراگیران در سال های بعدی تحصیل تضمین شود. همان گونه که یافته های پژوهش در مورد نقش هوش

زمانی در خودتنظیمی و خودکارآمدی زبان‌آموزان (ناجی‌میدانی و پیش‌قدم، ۲۰۱۹) نشان داده است، هوش زمانی زبان‌آموزان تأثیر قابل توجهی بر میزان خودتنظیمی و خودکارآمدی آنها دارد. با توجه به اهمیت این دو عامل مهم بر موفقیت زبان‌آموزان، می‌توان برای دانشجویان رشته‌های زبان و سایر رشته‌ها در مورد ارزش زمان و آشنایی آنها با زیرسازه‌های مختلف آن برنامه‌های خاصی در نظر گرفت. در بیشتر موارد، اگر فراگیران از مزایای هوش زمانی آگاهی داشته باشند، مشارکت بهتری در کسب مهارت‌های زمانی خواهند داشت. برای این منظور، به فراگیران باید چگونگی مدیریت هم‌زمان بسیاری از وظایف، برنامه‌ریزی، پیگیری و ادامه برنامه خود، سرمایه‌گذاری در وقت و اختصاص دادن اوقاتی برای فراغت خود آموزش داده شود. از طرفی دیگر، مدرّسان دانشگاه باید در مورد چگونگی برخورد با ضرب‌الاجل‌های تعیین شده برای فراگیران، تأخیر دانشجویان، تعیین زمان برای تحویل پروژه‌ها، اختصاص زمانی برای استراحت و اهمیت نگاشتن طرح درس آموزش ببینند. همه این دست‌ورالعمل‌ها به‌طور چشمگیری موفقیت دانشجویان و اساتید را به همراه خواهد داشت. با توجه به این‌که نوع غربی نگاه خطی به زمان تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی و خودتنظیمی مستقلانه زبان‌آموزان دارد، این ایده باید در ذهنیت مدرّسان و فراگیران نهادینه شود.

در نهایت، پیشنهاد می‌شود در کلاس‌های زبان، سناریوهای خیالی که شامل موضوعاتی مربوط به زمان هستند به‌عنوان فعالیت و به‌منظور تمرین ساختارهای زبانی و یادگیری مهارت‌های مدیریت زمان برای فراگیران طراحی شوند. این با مفهوم طرح درسی زندگی-محور که قبلاً گفته شد سازگار است. در نتیجه، فراگیران هم یک زبان و مهارت‌های زندگی را یاد می‌گیرند و هم به‌طور هم‌زمان هوش زمانی خود را افزایش می‌دهند.

نتایج این مطالعه باید با توجه به برخی محدودیت‌ها تفسیر شود. اول از همه، تعداد شرکت‌کنندگان محدود بود و لازم است پژوهش‌های بیشتری با نمونه آماری بزرگ‌تر انجام شود. افزون‌براین، ممکن است عواملی غیر از رشته تحصیلی

دانشجویان بر سطح هوش زمانی آنها تأثیر داشته باشد؛ بنابراین، لازم است مطالعاتی به صورت طولی انجام شود تا تصویر دقیق تری از تغییرات ایجاد شده در هوش زمانی دانشجویان ارائه گردد.

کتاب نامه

پیش قدم، ر. (۱۳۸۶). افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی. *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، ۴۰(۴)، ۱۶۷-۱۵۳.

پیش قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائیان، م. س. (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان شناسی آموزشی زبان*. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش قدم، ر.، ناجی میدانی، ا.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۹). *رویکردی آموزشی به جامعه شناسی زبان*. مشهد، ایران: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

حسینی فاطمی، آ.، پیش قدم، ر.، و ناوری، ص. (۱۳۸۹). تأثیر و نقش کلاس های آموزش زبان انگلیسی در افزایش هوش هیجانی و سازه های مربوطه. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۲(۱)، ۳-۱۶.

ناجی میدانی، ا.، پیش قدم، ر.، قنسولی، ب.، و حسینی فاطمی، آ. (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه مدرسان زبان انگلیسی و زبان آموزان در مورد نقش در آموزش و فرهنگ ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۲)، ۱-۲۲.

ناوری، ص.، پیش قدم، ر.، حسینی فاطمی، آ.، و هاشمی، م. ر. (۱۳۹۷). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه افزایش خلاقیت زبان آموزان در آموزش زبان به شیوه کاربرد محور با روش الگوسازی رش. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۴)، ۱-۲۸.

Agranovich, A. V., Melikyan, Z. A., & Panter, A. T. (2021). The culture of time inventory: Comparison of time attitudes pertaining to timed testing in Russian and American adults. *Cross-Cultural Research*, 55(2), 179-208.

Ahmed, R., Shehzad, M. W., Ahmed, S., & Razzaq, S. (2021). Does temporal intelligence predict teacher effectiveness? An evidence from Saudi EFL context. *Psychology and Education*, 58(2), 8373-8379.

Azimifar, A., & Zahmatkesh, Z. (2021). The relationship between self-hypnosis and five major personality factors with anxiety in Iranian entrance exam candidates. *Islamic Lifestyle Centered on Health*, 4, 167-176.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1984). *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Briley, D. A., & Tucker-Drob, E. M. (2014). Genetic and environmental continuity in personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(5), 1303–1331.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clemens, J.K., & Dalrymple, S. (2005). *Time mastery: How temporal intelligence will make you a stronger, more effective leader*. New York, NY: Amacom Books.
- Dornyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Doyle, A., & Francis-Smythe, J. A. (2009, May). *Temporal intelligence and time management*. Paper presented in 14th Congress of the European Association of Work and Organizational Psychology, Santiago de Compostela, Spain.
- Doyle, A., & Francis-Smythe, J. A. (2011, July). *The nature of temporal intelligence in leadership*. Paper presented in 15th European Congress of Work and Organizational Psychology, Amsterdam, Netherlands.
- Doyle, A., & Francis-Smythe, J.A. (2008). *Development of the temporal intelligence questionnaire*. Published manuscript of the University of Worcester.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford, CA: Stanford University Press
- Francis-Smythe, J., & Robertson, I. (1999). Time-related individual differences. *Time & Society*, 8(2), 273-292.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. London, UK: Paladin.
- Hall, E.T. (1983). *The dance of life: The other dimension of time*. New York, NY: Anchor Press.
- Khaleghi, Sh. (2015). *Habitus analysis of Iranian female teachers of English, Arabic and Persian languages at public schools: A mixed methods study* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Levine, R. (1997). *A geography of time: The temporal misadventures of a social psychologist*. New York, NY: Basic Books.
- McGrath, J. E., & Tschan, F. (2004). *Temporal matters in social psychology: Examining the role of time in the lives of groups and individuals*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Munn, N. D. (1992). The cultural anthropology of time: A critical essay. *Annual Review of Anthropology*, 21, 93–123.
- Naji Meidani, E., & Pishghadam, R. (2019). The role of temporal intelligence in language learners' self-regulation and self-efficacy. *Polish Psychological Bulletin*, 50(1), 71-82.
- Naji Meidani, E., Pishghadam, R., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2020). Constructing and validating a language teachers' temporal intelligence scale and examining its relationship with teacher burnout. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(1), 51-66.

- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS program* (6th ed.). London, England: McGraw-Hill Education.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(1), 31-41.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 8-14.
- Pishghadam, R., & Najji Meidani, E. (2011). Culture and education: Bringing to light the views of Iranian students of English, French, and Arabic majors towards learning and teaching. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2, 21-35.
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, S. (2015). *Applied ELT: A movement beyond applied linguistics*. Mashhad, Iran: Khate Sefid.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13, 11-28.
- Sadeghi, S., Fathabadi, J., & Shalani, B. (2018). The impact of universities entrance exam on Iranian students and families. *Culture and Psychology*, 1(2), 49-71.
- Salehi, H., & Yunus, M. D. (2012). University entrance exam in Iran: A bridge or a dam. *Journal of Applied Science Research*, 8(2), 1005-1008.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Usunier, J. C., & Valette-Florence, P. (1994). Perceptual time patterns (time styles): A psychometric scale. *Time and Society*, 3(2), 219-241.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Presidents and Fellows of Harvard College.
- White, L. T., Valk, R., & Dialmy, A. (2011). What is the meaning of "on time"? The sociocultural nature of punctuality. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 4(2), 482-493.
- Widdowson, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-difference metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.

پیوست

ردیف	عبارت	همیشه	اغلب	معمولاً	گاهی	به ندرت	هرگز
۱	وقتی کاری را شروع می‌کنم، آن را ادامه می‌دهم تا وقتی آن را تکمیل کنم.						
۲	برای فعالیت‌هایم در طول روز برنامه‌ریزی می‌کنم.						
۳	هرچه قدر سعی می‌کنم نمی‌توانم کارهایم را به موقع انجام دهم.						
۴	خودم را به خاطر اشتباهات گذشته‌ام سرزنش می‌کنم.						
۵	کارهایم را به تعویق می‌اندازم.						
۶	زمان‌هایی برای تفریح و استراحت دارم.						
۷	از زمان‌های مرده (مانند منتظر بودن برای فردی، رفت‌وآمد با وسایل نقلیه عمومی و...) نهایت استفاده را می‌کنم.						
۸	سعی می‌کنم از برنامه خاصی پیروی کنم.						
۹	نسبت به آینده خوش‌بین هستم.						
۱۰	ترجیح می‌دهم چندین فعالیت را هم‌زمان باهم انجام دهم تا این که یک فعالیت را به مدت طولانی انجام دهم.						
۱۱	وقتی وقفه‌ای در فعالیت‌هایم ایجاد می‌شود، بلافاصله به آن برمی‌گردم.						
۱۲	برای فعالیت‌هایم برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت یا طولانی‌مدت دارم.						
۱۳	از تکرار اشتباهات گذشته‌ام پرهیز می‌کنم.						

ردیف	عبارت	همیشه	اغلب	معمولاً	گاهی	به ندرت	هرگز
۱۴	سعی می‌کنم در صورت امکان، راه‌حل‌های میانبر برای کارهایم پیدا کنم.						
۱۵	فعالیت‌هایم را اولویت‌بندی می‌کنم.						
۱۶	ترجیح می‌دهم زودتر به جایی بروم و منتظر بمانم تا این‌که دیر به آنجا برسم.						
۱۷	از این‌که تفریح کنم احساس گناه می‌کنم.						
۱۸	سعی می‌کنم وقفه در فعالیت‌هایم ایجاد نشود.						
۱۹	کارهایم را به موقع انجام می‌دهم.						
۲۰	نگران هستم که زمان کافی برای انجام کارهایم نداشته باشم.						
۲۱	تا در یک کار به نتیجه نرسم کار دیگری را شروع نمی‌کنم.						
۲۲	از زمان حال استفاده می‌کنم.						
۲۳	دیر به قرارهایم می‌رسم.						
۲۴	از این‌که در مورد موفقیت‌های احتمالی آینده‌ام خیال‌بافی کنم، لذت می‌برم.						
۲۵	وقتم را هدر می‌دهم.						
۲۶	در گذشته زندگی می‌کنم.						
۲۷	نسبت به گذر زمان حساس هستم.						
۲۸	بین فعالیت‌های کاری و فعالیت‌های تفریحی مرزبندی می‌کنم.						
۲۹	چندین کار را هم‌زمان انجام می‌دهم.						
۳۰	زمان را بی‌هدف سپری می‌کنم.						
۳۱	مدیریت چندین کار باهم به من استرس می‌دهد.						

ردیف	عبارت	همیشه	اغلب	معمولاً	گاهی	به ندرت	هرگز
۳۲	در اجرای برنامه ریزی خود ضعیف هستم.						
۳۳	کارهایم را سریع انجام می دهم.						
۳۴	مدام در حال فعالیت هستم.						
۳۵	زود خسته می شوم.						

درباره نویسندگان

فاطمه رضایی شروانی فارغ التحصیل کارشناسی ارشد گرایش آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های مورد علاقه وی در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان است.

الهام ناجی میدانی استادیار گروه زبان انگلیسی (گرایش آموزش زبان انگلیسی) است. پژوهش‌های وی بیشتر در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است.

Representation of Self-translators' Freedom in their Self-translations: A Case Study of Hassan Kamshad

Mehrnoosh Fakharzadeh ¹

Department of English, Sheikh Bahaee University, Isfahan, Iran

Neda Mahvash Mohammadi

Department of English, Sheikh Bahaee University, Isfahan, Iran

Received: 04 September 2021

Accepted: 16 December 2021

Abstract

In the last two decades, self-translators' agency and their freedom in translation have attracted many scholars' attention in translation studies. However, how their self-freedom is represented has been under-researched. To this end, the present study intends to investigate how self-translators' freedom is manifested in their self-translation. Employing a qualitative approach assisted by corpus linguistic techniques, the original English version of the book *Modern Persian Prose Literature* together with its Persian translation were selected as the corpus of the study. Close examination of the books at paratextual as well as textual levels revealed that self-translators' freedom can be represented as five translatorial behaviours, namely, addition, deletion and shortening at textual and paratextual levels, domestication, granularity and specification, and modification. It seems that what lie behind such translatorial behavior is the ownership of the authored and translated texts by the same person and a deep appreciation of the readers and their knowledge. As the author and translator of his book, Kamshad enjoys and applies his agency and freedom to grab his readers' attention to the content he is creating. It can be suggested that self-translators' considerable freedom in recreating their self-translation may move the border of loyalty in translation.

Keywords: Self-Translation; Self-translator; Translator's Agency; Freedom.

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

نمود آزادی عمل خودمترجمان در آثار خودترجمه‌شان: مورد پژوهی حسن کامشاد

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

ندا ماهوش محمدی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه شیخ بهایی، اصفهان، ایران)

چکیده

عاملیت و آزادی عمل خودمترجمان در دو دهه اخیر توجه صاحب‌نظران حوزه مطالعات ترجمه را به خود معطوف کرده است، اما نمود این اختیار عمل در آثار خودترجمه‌شده به خوبی موشکافی نشده است. پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی یک اثر خودترجمه از یک نویسنده/ مترجم ایرانی، حسن کامشاد، به تظاهر بیرونی آزادی عمل خودمترجم در ترجمه اثری در ژانر غیر داستانی بپردازد. بدین منظور، با استفاده از رویکرد کیفی و تلفیق آن با شیوه زبان‌شناسی پیکره‌ای نسخه انگلیسی کتاب *Modern Persian Prose Literature* و خودترجمه فارسی آن با عنوان پایه‌گذاران نثر جدید فارسی انتخاب شد و در سطح «پیرا متنی» و «متنی» مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها حاکی از آن بود که آزادی عمل خودمترجم می‌تواند به صورت پنج نوع رفتارهای ترجمه‌ای بروز نماید: اضافه‌سازی در پیرامتن و متن، حذف و کوتاه‌سازی در پیرامتن و متن، بومی‌سازی، تنوع و تخصیص و اصلاح‌سازی. می‌توان این‌گونه برداشت کرد که بروز این رفتارهای ترجمه‌ای تا حد زیادی در ارتباط با حس مالکیت نویسنده به متنی است که ترجمه می‌کند. کامشاد به‌عنوان مالک متن اصلی، از اختیار عمل و آزادی خود نهایت استفاده را کرده تا مخاطب فارسی‌زبان را از ابتدا تا انتهای متن با خود همراه نگاه دارد؛ بنابراین خودمترجم مفهوم «وفاداری» را در حوزه خودترجمه دست‌خوش تغییرات زیادی می‌کند. نه تنها حس مالکیت متن تألیف و ترجمه‌شده، بلکه شناخت عمیق مخاطبان اثر و سطح دانش آنان می‌توانند دلایلی بر این رفتارهای ترجمه‌ای باشند.

کلیدواژه‌ها: خودترجمه، خودمترجم، عاملیت مترجم، آزادی عمل

* نویسنده مسئول: mfakharzade@shbu.ac.ir

۱. مقدمه

در اوّلین چاپ *دایرةالمعارف روتلج مطالعات ترجمه* در سال ۱۹۹۸، از نظر گروتمن^۱ (۱۹۹۸) «خودترجمه» پدیده‌ای است که ارزش بررسی و پژوهش ندارد و این خود دلیلی است که پژوهشگران به سراغ این موضوع نمی‌روند. تقریباً ده سال بعد، در چاپ دیگری از این کتاب، گروتمن از مدخل خودترجمه، این مطالب را حذف می‌کند؛ چراکه در این فاصله بسیاری از پژوهشگران و صاحب‌نظران حوزه مطالعات ترجمه، به پدیده خودترجمه توجه نشان داده و پژوهش‌هایی نیز انجام داده بودند.

چرخش فرهنگی^۲ که بسنت^۳ و لوفور^۴ در سال ۱۹۹۰ مطرح کردند مفهوم ترجمه و نگرش صاحب‌نظران این حوزه را به ترجمه تغییر داد. می‌توان ریشه توجه به خودترجمه را همین چرخش فرهنگی دانست چراکه از آن زمان، ترجمه، دیگر برگردان متنی از یک‌زبان به زبان دیگر نبود، بلکه گنشی شد که مترجم با در نظر گرفتن مجموعه ملاحظات فرهنگی، به آن دست می‌زند. چرخش فرهنگی باعث پیدایش پژوهش‌هایی در حوزه مطالعات ترجمه شد که برخی از آنها عبارت‌اند از: بررسی ترجمه و ارتباط آن با عوامل اجتماعی-اقتصادی (برای مثال، هیلبرون و سایپرو^۵، ۲۰۱۶؛ فخّارزاده و امینی، ۱۳۹۷)، ترجمه و عاملیت مترجم^۶ (برای مثال، بلوری، ۲۰۱۸؛ هونگوا^۷، ۲۰۱۹) و مسائل اجتماعی و انتخاب اثر برای ترجمه (کروگر^۸، ۲۰۱۲).

-
1. Grutman
 2. cultural turn
 3. Susan Bassnett
 4. Lefever
 5. Heilbron & Sapiro
 6. translator's agency
 7. Honghua
 8. Kruger

محور اصلی نظریهٔ لوفور مبنی بر ترجمه به مثابهٔ بازنویسی اثر^۱، بر مفهوم چرخش فرهنگی استوار است (بسنت، ۲۰۱۳). از نظر لوفور و بسنت، بازنویسی اثر به معنای مداخلهٔ مترجم در سطح متن و آرایه‌های ادبی و فرهنگی است و به علت هم‌کنشی با عوامل متعددی، محصول ترجمه را شکل می‌دهند. در بطن مفاهیم بازنویسی اثر و مداخلات مترجم، موضوعاتی چون «عاملیت مترجم» و «اختیار عمل» او در هم تنیده شده‌اند (وولف^۲، ۲۰۱۰). عاملیت مترجم به معنای «اشتقاق و توان مترجم به عمل کردن» (بوزلین^۳، ۲۰۱۰، ص. ۸) و یا متناسب‌سازی ترجمه برای خوانندگان اثر است (عبدالله^۴، ۲۰۱۰).

بنا بر آنچه گفته شد، خودترجمه چیزی بیش از بازنویسی متن اصلی نیست (بسنت، ۲۰۱۳) و خودمترجم، صرفاً، نویسنده‌ای است که از موهبت دوزبانگی بهره‌مند است و در شرایط اجتماعی خاصی اثر اولیهٔ خود را بازنویسی می‌کند؛ اما پژوهش‌های حاضر نشان می‌دهند که خودمترجمان از آزادی عملی برخوردارند که مترجمان عادی از آن محروم‌اند (کراوزه^۵، ۲۰۱۳).

از جنبه‌های مهم مطالعهٔ عاملیت و اختیار عمل خودمترجم می‌توان به تزلزل اصول بدیهی و مفاهیم دوگانه^۶ در این حوزه اشاره کرد که میانجی‌گری نویسنده در امر ترجمه باعث آن است (کوردینگلی^۷، ۲۰۱۳)؛ مفاهیم دوگانه‌ای همچون «نویسنده و مترجم» یا «متن اصلی و متن ترجمه‌شده». علت این تزلزل ریشه در ماهیت خودترجمه دارد؛ چراکه در این حوزه اهمیت و اولویت‌بندی نویسنده بر مترجم یا متن اصلی بر ترجمه‌شده مخدوش می‌شود، زیرا هم‌زمان متنی با دو زبان متفاوت وجود دارد و دانش زبانی نویسنده/ مترجم اهمیت چندانی ندارد (هاکنسون و

-
1. translation as rewriting
 2. Wolf
 3. Buzelin
 4. Abdallah
 5. Krause
 6. dichotomies
 7. Cordingley

مانسون^۱، ۲۰۰۷). همچنین در فرایند خودترجمه «نسخه اصلی دومی از یک متن خلق می‌شود» (کوردینگلی، ۲۰۱۳، ص. ۲). می‌توان این‌گونه برداشت کرد که این «نسخه اصلی ثانویه» مفهوم اصالت^۲ متن را زیر سؤال می‌برد؛ چراکه خودمترجم از فشارهای سرکوبگرانه‌ای رها می‌شود که به گفته ونوتی^۳ مانع روایت‌پذیری و شکوفایی مترجم است.

بنابراین مسئله تأمل‌برانگیز این است که خودمترجم حتی در مقام بازنویس^۴ اثر اصلی هم آزادانه‌تر عمل می‌کند تا مترجمی حرفه‌ای که وجود محدودیت‌ها دست‌وپایش را بسته است. می‌توان آثار خودترجمه را با زوایای نظری موجود در حوزه مطالعات ترجمه، به‌ویژه چرخش فرهنگی، بررسی کرد، اما در تفسیر یافته‌ها نباید فراموش کرد که این آثار را مترجمی خلق کرده که خود صاحب اثر است و دارای تمام اختیاراتی است که از مترجم عادی سلب شده (سانتویو^۵، ۲۰۱۳).

بااینکه در دو دهه اخیر توجه پژوهشگران به پدیده خودترجمه معطوف شده، به نظر می‌رسد نمود عینی اختیار عمل خودمترجمان در آثار خودترجمه‌شان به‌خوبی موشکافی نشده است. در حقیقت، بیشتر مورد پژوهی‌های این حوزه، به شرح انگیزه خودمترجمان پرداخته‌اند و کمتر پژوهشی چگونگی مناسب‌سازی دو متن برای دو گروه خواننده را بررسی کرده است. ازاین‌رو، پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی یک اثر خودترجمه از نویسنده/ مترجم ایرانی، چگونگی استفاده از آزادی عمل مترجمان را بررسی کند. بدین منظور، نگارندگان با استفاده از رویکرد کیفی و تلفیق آن با شیوه پیکره‌ای به تحلیل این اثر به قلم یک نویسنده/ مترجم در ژانر غیرداستانی پرداخته‌اند تا به پرسش زیر پاسخ دهند:

- اختیار عمل خودمترجمان ایرانی چگونه در آثار خودترجمه‌شان تظاهر می‌یابد؟

-
1. Hokenson & Munson
 2. originality
 3. Venuti
 4. rewriter
 5. Santoyo

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. خودترجمه: له و علیه

بسیاری از نویسندگان پس از آنکه نوشته‌شان را مترجمی دیگر ترجمه می‌کند، درمی‌یابند که متن ترجمه‌شده انعکاس نوشته آنان نیست و حتی این متن با نوشته ایشان فرسنگ‌ها فاصله دارد. این نویسندگان تصمیم می‌گیرند تا خود برای ترجمه نوشته‌هایشان دست‌به‌کار شوند. بر اساس نظر گروتمن و ون‌بولدرن^۱ (۲۰۱۴) و هاکنسون^۲ (۲۰۱۳)، خودترجمه پدیده‌ای است که در آن نویسنده نوشته خود را به زبانی دیگر ترجمه می‌کند. خودترجمه آن‌گونه که هاکنسون معتقد است، گونه‌ای است از تفسیر و توضیح که «به دنبال یافتن هر ارتباطی بین دو ادبیات است» (۲۰۱۳، ص. ۴).

دلایلی همچون تبعید، مهاجرت ناخواسته به علت جنگ، انقلاب یا سختی‌های سیاسی و اقتصادی و اجتماعی در وطن خود مترجم، باعث بروز خودترجمه می‌شود. برخی از صاحب‌نظران معتقدند که خودترجمه چیزی بیش از «بازنویسی اثر اصلی» نیست (بسنت، ۲۰۱۳) و به همین دلیل نمی‌توانند این پدیده را به چشم فرایندی منحصر به فرد ببینند. بسنت (۲۰۱۳) در مقاله‌ای با عنوان «خودترجمه به مثابه بازنویسی اثر^۳»، آثار نویسندگان / مترجمان زیادی همچون ساموئل بکت^۴، نانسی هیستون^۵ و رابیندرانات تاگور^۶ را بررسی کرده و به منظور تأیید نظریه خود از هیستون نقل آورده که خودترجمه به علت وجود «شکاف بین زبان‌ها و تغییر این زبان‌ها در ذهن نویسنده / مترجم، عملی دشوار است» (ص. ۱۶). با این حال، هیوستون اذعان می‌کند زمانی که عمل خودترجمه تمام می‌شود «همه این شکاف‌ها بسته می‌شوند [...] و حضور خودمترجم در هر دو متن کاملاً مشهود است» (ص. ۱۶). بسنت استدلال

-
1. Van Bolderen
 2. Hokenson
 3. the self-translator as a rewriter
 4. Samuel Bekett
 5. Nancy Huston
 6. Rabindranath Tagore

می‌کند خودترجمه راهی است که نویسنده/ مترجم صدای خود را با آن پیدا می‌کند، اما معتقد است این عمل غیرضروری و گمراه‌کننده است.

گرونسترنند^۱ (۲۰۱۱) هم در مقاله‌اش نقل‌قولی از گلنت مویس^۲، نویسنده‌ای انگلیسی-کانادایی، می‌آورد که مَهر تأییدی بر نظریهٔ بسنت است. مویس ادعا می‌کند که «ترجمهٔ آثارم همچون دو بار نوشتن یک موضوع مشابه است» (صص. ۶۵-۶۴). گرونسترد باور دارد که خودترجمه به بیهودگی کشیدن یک نقاشی با رنگ‌مایه‌ای متفاوت است (۲۰۱۱).

در سوی دیگر ماجرا هستند پژوهشگرانی که معتقدند خودترجمه نه فرایندی بیهوده است و نه خسته‌کننده. از نظر ایشان خودترجمه، اتلاف وقت به شمار نمی‌آید. ژولیوس سزار سانتویو (۲۰۱۳) یکی از این پژوهشگران است که در مقاله‌اش نقلی از اُرزک^۳، در این باره آورده: «خودترجمه همانند تصویری درون آئینه، انعکاسی است از متن اصلی؛ اما شیشهٔ آئینه هم آن تصویر را بازتاب می‌دهد و هم تصویر دیگری از آن منعکس می‌کند» (ص. ۶۰). او معتقد است که خودترجمه، متن اصلی دیگری است که «با همهٔ آزادی‌هایی که نویسنده همیشه از آنها بهره‌مند است، به زبان دومی برگردانده شده است» (ص. ۶۰). گرونستند (۲۰۱۱) از رابرت وسلر نقل می‌کند که آنچه خودترجمه را شگفتی‌آور می‌کند این است که «به خودمترجم اجازه می‌دهد تا هرگونه آزادی را که می‌خواهد، داشته باشد» (ص. ۲۴). سانتویو بر این باور است که «متن خودترجمه‌شده به‌ندرت به متن اصلی شبیه است» (ص. ۲۹).

رساندن معنای متن مبدأ در متن مقصد به‌منظور ایجاد همان احساس در مخاطبین متن مقصد، یکی از جنبه‌های مهم ترجمه است. پس می‌توان این‌گونه برداشت کرد که دانستن زبان دوم برای نویسنده، چراغ سبزی برای ترجمهٔ آثار خودش است، چراکه می‌داند هیچ‌کس جز خودش نمی‌تواند معنا و پیام متن اصلی را بیان و منتقل

1. Gronstrand

2. Galant Mavis

3. Orzek

کند. فارغ از خسته‌کننده بودن و بازنویسی بودن، آنچه اینجا درخور توجه است، داشتن حس آزادی و اختیار عمل است.

۲.۲. خودترجمه: چرایی‌ها

دانستن اینکه چرا نویسنده‌ای دست به ترجمه آثار خودش می‌زند، نیازمند شناخت سوابق تاریخی و اجتماعی زندگی اوست. از نظر گروتمن (۲۰۱۴) در خودترجمه ما با شخصی طرفیم که دو شخصیت و دو نقش دارد: یکی نویسنده و دیگری مترجم؛ یعنی یک هویت با طرز تفکر و عقیده مشابه. همین موضوع باعث می‌شود تا خودمترجم در مقایسه با مترجم عادی آزادی بیشتری داشته باشد و این آزادی منشأ تغییرات در ترجمه است.

دلایل و انگیزه‌های خودترجمه می‌تواند فراتر از علاقه به فن ترجمه باشد. دوزبانه بودن و داشتن مهارت‌های بالای زبانی، تلاش برای یافتن مخاطبان جدید و نیاز به شنیده شدن در جامعه‌ای جدید، همگی تأثیر مستقیمی در انتخاب فرایند خودترجمه دارند (هاکسون، ۲۰۱۳؛ گروتمن و ون‌بولدرن، ۲۰۱۴).

انگیزه خودمترجم، نیازها و فشارهایی است که وی متحمل می‌شود. از نظر ویلسون^۱ (۲۰۱۷) خودترجمه «آشکارسازی خواست ضروری انسان برای شناخته شدن است: نیازی ضروری به دیده شدن و شنیده شدن» (ص. ۱۹۱). این نیاز، زمانی پُررنگ می‌شود که نویسنده/مترجم از جامعه خود پس‌زده یا به دلایل سیاسی، اقتصادی و اجتماعی مجبور به ترک وطنش شود. ترک وطن، از دست دادن مخاطب را در پی دارد و نویسنده برای پویا ماندن راهی جز یافتن مخاطب تازه ندارد. برای مثال، گروتمن و ون‌بولدرن از ثمر عطار^۲، نویسنده سوری، مثالی آورده‌اند. عطار در جایی بیان کرده که «در واکنش به تلاش‌ها برای ساکت کردنش» به خودترجمه روی آورده تا نادیده گرفته شدنش به‌عنوان نویسنده را در جامعه ادبی عرب کم‌رنگ کند (۲۰۰۷، ص. ۳۲۶).

1. Wilson

2. Samar Attar

تاکاهاشی (۲۰۱۹) دلایل خودترجمه را به دو سطح «خُرد» و «کلان»^۱ تقسیم‌بندی می‌کند. در سطح کلان، شرایط اجتماعی اقتصادی و اجتماعی سیاسی همچون تبعید یا مهاجرت وجود دارند و در سطح خُرد، می‌توان به دلایل شخصی، هنری و یا بلندپروازی‌های ادبی اشاره کرد. هرکدام از این دو سطح بر کیفیت و کمیت خودترجمه اثر مستقیم خواهند داشت. بودن در نظام زبانی و ادبی اقلیت و اکثریت^۲ نیز بر این فرایند اثرگذار است. ترجمه به/یا از زبان مادری و بودن در نظام ادبی حاکم یا غالب^۳ را هم می‌توان دلایل نویسنده برای خودترجمه دانست (تاکاهاشی، ۲۰۱۹).

شرایط اقتصادی نیز بر خودترجمه تأثیر دارد. همان‌طور که گروتمن و ون‌بولدرن بیان می‌کنند (۲۰۰۷)، جنبه‌های مالی ترجمه یک کتاب قطور برای ناشر مسئله‌ای پردردسر است. ویرایش‌های پی‌درپی و نارضایتی نویسنده از نحوه ترجمه کتابش باعث صرف پول و زمان زیادی می‌شود؛ بنابراین گاهی نویسنده‌های دوزبانه برای رفع این مشکل، خود دست‌به‌کار ترجمه می‌شوند؛ اما گاهی فارغ از این مشکلات، دلیل نویسنده برای خودترجمه، عدم رضایتش از محصول ترجمه‌ای است که توسط مترجم دیگری انجام و چاپ شده است. پس خودترجمه همچون واسطه‌ایی است که به نویسنده اجازه می‌دهد آنچه در ذهن دارد بیان کند (گروتمن و ون‌بولدرن، ۲۰۱۴؛ هاکنسون، ۲۰۱۳).

همان‌طور که گفته شد، دور ماندن از وطن، زندگی افراد مهاجر را دست‌خوش تغییرات زیادی می‌کند. معمولاً افراد پس از مهاجرت، دچار افسردگی، حس تنهایی، بحران هویتی و ازدست‌دادن حق اظهارنظر^۴ می‌شوند. همین عوامل برای نویسندگان موضوعی خطرناک است. بیشتر این مهاجران سعی می‌کنند تا خود را در کشور مقصد نیز به آن جامعه بشناسانند. دل‌خوش کردن به مخاطبانی که کیلومترها از نویسنده دور

-
1. minor and major levels
 2. minor and major language and literature
 3. dominated or dominating system
 4. writer's voice

هستند، کار آسانی نیست. پس نویسنده تلاش می‌کند تا هویتی تازه برای شناخت یا کشف خود ایجاد کند. طبق گفته پولاتزی^۱ (۲۰۱۲) ترجمه، زمانی رخ می‌دهد که «افراد به شرایط اجتماعی و زبانی جدیدی نقل مکان می‌کنند» (ص. ۳۴۸). همچنین پولاتزی معتقد است که ترجمه برای افرادی که «خواهان به حساب آمدن در زبان و فرهنگ کشور میزبان هستند» نوعی استراتژی است (ص. ۳۴۸).

ازهر^۲ (۱۹۹۴) معتقد است نویسندگانی که به زبان دوم خود در کشور همان زبان می‌نویسند، خود را در جامعه به‌عنوان «گروه اقلیت» می‌بینند و «دیگری»^۳ به حساب می‌آیند. همین امر آنان را تشویق می‌کند تا آثار خود را ترجمه کنند. آنان درباره فرهنگ و مسائل خودشان می‌نویسند و این خودترجمه به ایشان اجازه می‌دهد تا در شرایط تبعید، دایره مخاطبان خود را گسترده کنند.

لارکوش^۴ (۲۰۰۶) در پاسخ به این سؤال که آیا خودمترجم، تحت این شرایط قادر است سبک نوشته‌اش را حفظ کند یا خودبه‌خود سعی می‌کند ویژگی‌های زبانی فرهنگ میزبان را به کار برد؟ می‌گوید: این نوع از ترجمه از آن انواع غیر معمول نیست که مترجم خود را آماده کند تا متنی از نویسنده‌ای خارجی ترجمه کند؛ بلکه در اینجا فرایند ترجمه با خود نویسنده شروع می‌شود که خودش «نمادهای فرهنگی محیط خارجی را به زبان خودش یا برعکس ترجمه می‌کند» (ص. ۲۹۳). ترجمه کردن، خود می‌تواند نشانه‌ای از کنار گذاشتن همه مرزها و محدودیت‌ها باشد و حتی با «فرا تر از خود حرف زدن [...] می‌توان فهمید که مرز میان خود و دیگری آن قدرها هم که فکر می‌کرده ثابت نیست» (ص. ۲۹۸).

-
1. Polezzi
 2. Ezzaher
 3. the other
 4. Larkosh

۳.۲. بازسازی و خلاقیت در خودترجمه

وفاداری به متن اصلی از نظر نورد^۱ (۲۰۰۶) مسئولیت مترجم در قبال حامیانش است. برخی صاحب‌نظران همچون پالومبو^۲ (۱۹۷۲) معتقدند که برانگیزی همان تأثیر متن اصلی بر خواننده متن مقصد، وفاداری است. پس ایجاد این حس در خواننده و ترجمه متنی در قیاس با متن اصلی، مترجم را بر آن می‌دارد تا از روش‌ها و استراتژی‌هایی همچون بازنویسی و عبارت‌بندی دوباره و تلفیق‌سازی استفاده کند. کاربرد این روش‌ها به سطح فهم و درک خواننده بستگی دارند (پالومبو، ۱۹۷۲). نادرستی و تفاوت میان فرهنگ‌های مبدأ و مقصد، انگیزه‌ای برای مترجم می‌شود تا در متن ترجمه تغییراتی دهد و آن را متناسب‌سازی کند که این خود، یعنی وفاداری به خواننده هدف. معمولاً با انتقال درست معنا، تنها به علت وفادار بودن، ممکن است تأثیر متن اصلی از بین برود.

حال پرسش این است که مترجم تا چه اندازه در انتقال پیام متن اصلی به متن مقصد آزاد است؟ اگر نویسنده را مالک متن اصلی بدانیم، آیا می‌توان مترجم را نیز مالک متن ترجمه‌شده دانست؟ برای پاسخ به پرسش دومی، آنتوان پوپویچ^۳ (۱۹۷۶)، ص. ۲۲۳ می‌گوید: «ترجمه به‌عنوان یک متن، صرفاً بازتابی از متن اصلی نیست بلکه می‌تواند بازتابی از مترجم به‌عنوان خالق یک واقعیت هم باشد».

با در نظر گرفتن این نکته که در خودترجمه، نویسنده و مترجم هر دو یک شخص هستند پس میزان آزادی و اختیار عملی که خودمترجم دارد بیش از یک مترجم عادی است. بر اساس نظر گروتمن و ون‌بولدرن (۲۰۱۴) «خودمترجم صاحب متن مبدأ است: چه اخلاقی و چه قانونی» (ص. ۳۲۹) و حق دارد متنش را آن‌گونه که مطلوب طبع اوست ترجمه کند. از این رو می‌توان گفت که مترجمین عادی «برگردانان وفاداری هستند»، اما خودمترجمان وفادار نیستند ولی آزادند (۲۰۱۴). می‌توان این‌طور استنباط کرد که خودمترجمان رهایی بیشتری در فرایند تصمیم‌گیری دارند (گروتمن

1. Nord

2. Palumbo

3. Anthon Popovic

و ون‌بولدرن، ۲۰۱۴) و این آزادی واقعی به گرفتن تصمیم‌هایی ختم می‌شود که باعث به وجود آمدن متن اصلی دومی می‌شود. آنچه به خودمترجم حق ایجاد تغییرات زیاد در ترجمه می‌دهد، احساس آزادی و رهایی است که از حس مالکیت او آمده است. پس خودمترجم در قیاس با مترجم عادی، می‌تواند خلاقانه‌تر عمل کند تا پیام متن اصلی را برساند و متن ترجمه را با خواننده مقصد وفق دهد. متناسب‌سازی متن ترجمه‌شده با خواننده متن مقصد در آثار ساموئل بکت به‌خوبی دیده می‌شود. بکت (۱۹۸۹-۱۹۶۰) نمایشنامه‌نویس ایرلندی، یکی از پرکارترین و معروف‌ترین خودمترجمان معاصر است. او بیشتر آثار خود را به زبان دومش یعنی فرانسوی می‌نوشت و سپس آنها را به زبان مادری‌اش، انگلیسی ترجمه می‌کرد.

در مصاحبه‌ای با کاکرهم (۱۹۷۵)، بکت اذعان کرد که پیش از آغاز فعالیت خودترجمه‌اش، یکی از آثارش را در اختیار مترجمی قرار داده، اما پس از دریافت بخش نخست ترجمه و ویرایش آن به این نتیجه رسیده که بهتر است به‌جای صرف وقت برای ویرایش متنی که فرسنگ‌ها از آنچه او نوشته دور است، خودش دست‌به‌کار ترجمه کتابش شود. بکت معتقد بود زمانی که خودش آثارش را ترجمه می‌کند، آسان‌تر از زمانی است که ترجمه مترجم دیگری را ویرایش و پیرایش می‌کند.

با بررسی آثار خودترجمه بکت، لوی^۱ (۱۹۹۵) و هاکنسون (۲۰۰۵) معتقدند که او با ایجاد تغییراتی در متن ترجمه و به‌کارگیری برخی استراتژی‌های ترجمه‌ای، متن جدید دیگری خلق کرده با همان پیام و تأثیر متن اصلی. روبی کوهن^۲ (۱۹۶۱) در مقاله‌ای با عنوان «ساموئل بکت: خودمترجم^۳» می‌گوید بکت با اشراف کامل بر هر دو زبان فرانسوی و انگلیسی و فرهنگ هر دو کشور، به‌هنگام خودترجمه از استراتژی‌هایی همچون «حذف» و «اضافه» استفاده کرده تا مخاطبان مقصد را با خود و داستان‌های همراه کند. به نظر کوهن، بکت موردی عجیب و برجسته در حوزه خودترجمه است. هاکنسون (۲۰۱۳) نیز این موضوع را مطرح می‌کند که ما نباید

1. Levey

2. Ruby Cohen

3. Samuel Beckett: The self-translator

نویسندگانی که خودترجمه می‌کنند را به باد انتقاد بگیریم یا اصلاحشان کنیم، زیرا نویسنده تنها شخصی است که «صلاحیت این کار را دارد و می‌داند چه می‌خواسته بگوید و چگونه می‌خواسته توضیحش دهد» (ص. ۶۱۵). در این راستا، کمپرت^۱ (۲۰۱۸) با مقایسه پدیده خودترجمه در دو بافت متفاوت بررسی عاملیت و رؤیت‌پذیری خودترجمان در ایتالیا و لهستان را مطالعه کرد. نتایج مطالعه کمپرت حاکی از آن است که علی‌رغم موضع نابرابر زبان‌ها در ترجمه، عمل خودترجمه را می‌توان نوعی توانمندسازی پنداشت چراکه دست‌کم خودترجمان ادبی به شیوه‌های مختلف در ترجمه‌هایشان خود ادبی متفاوتی نسبت به اثر تألیفی از خود بروز می‌دهند. ال زومر^۲ (۲۰۲۱) به بررسی خودترجمل متون دانشگاهی مؤلفان مقالات دانشگاهی پرداخت و دریافت برخی از نوآوری‌های سبکی در متون خودترجمه را می‌توان با جزئی‌نگری ردیابی کرد. برای مثال خودترجمان «وجه مجهول» را به شکل «غیر صرفی»^۳ ترجمه می‌کنند و بدین ترتیب این ویژگی که خاص متون خبری عربی است در متون علمی گنجانده می‌شود.

با توجه به آنچه گفته شد، چنین به نظر می‌رسد که خودترجمان به هنگام ترجمه آثار خود، آزادی عملی را تجربه می‌کنند که می‌تواند در سطح گسترده‌ای در رفتار ترجمه‌ای‌شان تظاهر بیرونی پیدا کند. این آزادی عمل در آثار خودترجمه به‌خوبی واکاوی نشده است. از این‌رو، پژوهش حاضر در نظر دارد به توصیف شکل بروز آزادی عمل خودترجم ایرانی، حسن کامشاد، بپردازد.

۳. روش پژوهش

۳.۱. انتخاب پیکره پژوهش

در پی جستجو برای یافتن خودترجمان ایرانی، نام حسن کامشاد از میان یکی از برنامه‌های شبکه «بی‌بی‌سی فارسی»^۴ سر برآورد. حسن کامشاد در طول مصاحبه‌اش

1. Kampert
2. Al Zumor
3. periphrastic structures
4. BBC Persian

با مجری برنامه به ترجمه یکی از کتاب‌هایی اشاره کرد که در لندن نوشته بود. در بررسی‌های بیشتر، دریافتیم حسن کامشاد رساله دکتری خود را در باب تاریخ ادبیات معاصر ایران، با همّت دانشگاه «کمبریج» در لندن منتشر کرد. وی بعدها تصمیم می‌گیرد تا این کتاب را به زبان فارسی ترجمه و در ایران منتشر کند.

۲.۳. حسن کامشاد و خودترجمه نثر تاریخ معاصر ایران

حسن کامشاد در سال ۱۳۰۴ در اصفهان به دنیا آمد. بعد از گرفتن دیپلم از مدرسه ادب اصفهان، به دانشگاه تهران رفت و در رشته حقوق تحصیل کرد. پس از پایان تحصیلاتش برای کار در شرکت نفت به جنوب ایران (آبادان) رفت و در آنجا معلم درس زبان انگلیسی کارکنان ایرانی شرکت نفت شد و به پرستاران انگلیسی هم فارسی می‌آموخت. او همچنین در اوقات فراغتش، به ترجمه کتاب‌های ادبی می‌پرداخت.

پس از پذیرفته شدن در دانشگاه کمبریج برای ادامه تحصیلاتش در مقطع دکتری، از وی خواستند تا به دانشجویان انگلیسی، زبان فارسی بیاموزد. در زمان تحصیل در مقطع دکتری، کامشاد موضوع رساله خود را نثر فارسی با تمرکز بر نویسندگان ایرانی و آثارشان انتخاب کرد. پس از دفاع از رساله خود با عنوان *نثر فارسی معاصر*، دانشگاه از وی خواست تا این رساله را ویرایش و پیرایش کرده و از آن کتابی درخور تدریس نثر فارسی به دانشجویان این زبان بیرون بیاورد. چند دهه بعد، کتاب حسن کامشاد، زیر نظر خودش، به فارسی ترجمه شد؛ اما این ترجمه نتوانست رضایت وی را در پی داشته باشد. پس خود نویسنده بر آن شد تا کتابش را به فارسی ترجمه کند. این کتاب را نشر نی با عنوان *پایه‌گذاران نثر جدید فارسی* چاپ کرد.

کتاب نثر فارسی معاصر در ژانر ناداستان و مرتبط با تاریخ ادبیات، نوشته شده است. کامشاد در این کتاب، آثار ادبی را بررسی و نقد کرده تا «برای آنان که حتی با آثار ادبی معاصر آشنا نیستند نیز سودمند باشد» (کامشاد، ۱۳۸۶، ص. ۳). در این

کتاب، کامشاد تلاش کرده تا آثار مهم ادبیات معاصر و همچنین نویسندگان مهم را بررسی کند، همچنین از تأثیر چشمگیر این نویسندگان بر ادبیات فارسی هم سخن گفته است. در بخشی از مقدمه کتابش بیان می‌کند که این کتاب برای دانشجویان ادبیات فارسی خارج از ایران تهیه شده است. کامشاد در سال ۱۳۸۶، کتابش را به زبان فارسی ترجمه کرد و توضیح داد که این نسخه از کتاب برای دانشجویان ادبیات فارسی و آنان که به این حوزه از ادبیات علاقه‌مندند طراحی شده است (برنامه به عبارت دیگر، بی‌بی‌سی فارسی، ۱۳۸۹).

۳.۳. طرح پژوهش

طرح انتخابی اصلی این پژوهش، کیفی است. پژوهش پیش رو بر اساس تحلیل استقرایی^۱ و کیفی کتاب و نسخه خودترجمه آن تحقق یافته است. برای اعتبارسنجی یافته‌های این تحلیل، از روش کمی «زبان‌شناسی پیکره‌ای» استفاده کردیم؛ بنابراین در این پژوهش پس از تحلیل کیفی کتاب‌ها، فایل‌های الکترونیکی متن کتاب‌ها در نرم‌افزار «پیکره‌متنی» بارگذاری شد تا نتایج آن با برخی تحلیل‌های کیفی مقایسه شود و سرانجام برای نتیجه‌گیری، مبنایی دقیق فراهم آورد.

۳.۴. فرایند پژوهش

برای داشتن داده‌های دقیق و معتبر، اولین چاپ کتاب و نسخه خودترجمه‌اش انتخاب شد؛ از آنجاکه هدف پژوهش بررسی محصول خودترجمه بود، چاپ‌های دیگر را که ویراسته شده بودند، از فرایند پژوهش خارج کردیم. نخست، پژوهشگران متن کتاب اصلی را مطالعه تا با موضوع و زاویه دید و هدف اصلی آن آشنایی پیدا کنند. کتاب *Modern Persian prose literature* در دسته تاریخ ادبیات و غیرداستانی قرار می‌گیرد.

بررسی مقابله‌ای دو کتاب در دو سطح «پیرامنتی» و «متنی» صورت گرفت. تحلیل‌ها در سطح پیرامتن از جلد کتاب شروع شد. مقدمه، فهرست مطالب و

پانویس‌های موجود در متن کتاب از دیگر موارد پیرامنتی بودند که صفحه به صفحه بررسی و تحلیل شدند. به‌منظور تحلیل در سطح متنی، در ابتدا هر کتاب به‌صورت فایل‌های پی‌دی‌اف درآمد و در فضای گوگل درایو بارگذاری شد تا به‌صورت فایل «Word» دربیابند. فایل‌های «Word»، به‌دقت بررسی شدند و غلط‌های املایی هرکدام تصحیح شد و کلمات ترکیبی با نیم‌فاصله به یک واحد تبدیل شدند. سپس برای بررسی مقابله‌ای و جمله‌به‌جمله، هر جمله با یک فاصله از دیگری جدا شد. معیار این جداسازی، بخش‌بندی خود کتاب‌ها با استفاده از علائم سجاوندی مانند «نقطه»، «علامت سؤال» و «علامت تعجب» بود.

به‌منظور سهولت در بررسی کیفی جملات متناظر در متن اصلی و ترجمه‌شده، فایل‌های آماده‌شده در صفحات گسترده نرم‌افزار «اکسل»^۱ فراخوانی شدند. در این نرم‌افزار هرکدام از جملات متن مبدأ و مقصد با یکدیگر هم‌تراز شدند تا بررسی کیفی رفتار ترجمه‌ای مترجم که نمود آزادی عمل یا استراتژی ترجمه‌ای اوست در متن ساده‌تر شود. رفتار ترجمه‌ای یا استراتژی‌ها بدون در نظر گرفتن چارچوب‌های موجود در پیشینه مربوط به استراتژی‌های ترجمه بررسی شدند. شایان یادآوری است که با توجه به انتخاب رویکرد کیفی و استقرایی، پژوهش حاضر در دسته تحقیقات «پیکره‌مدار»^۲ قرار می‌گیرد. در این رویکرد که به‌زعم تاگنی نی بونلی^۳ و مانکا^۴ (۲۰۰۱) نقطه مقابل رویکرد مبتنی بر «پیکره»^۵ است، پژوهشگر نیاز به چارچوب نظری و مفهومی از پیش تعیین‌شده‌ای ندارد که به‌واسطه یافته‌های به‌دست‌آمده از دل داده تأیید شود، بلکه در رویکرد پیکره‌مدار پژوهشگر به وجود شواهد و نمونه‌ها می‌پردازد، الگوهای تکراری را مشاهده می‌کند و به ویژگی‌های خاص پیکره پی می‌برد. بدین ترتیب کل کتاب اصلی و خودترجمه‌شده بررسی شدند. همچنین تمام جملاتی که نقل‌قول‌های مستقیم از کتاب‌ها و آثار ادبی بودند حذف شدند تا متن

-
1. excel spreadsheet
 2. corpus-driven
 3. Tognini-Bonelli
 4. Manca
 5. corpus-based

پیش رو، متنی خالص از نویسنده مترجم باشد. در انتها با مقایسه نمونه‌های استخراج‌شده و مرور مجدد آن‌ها، نحوه رفتارهای ترجمه‌ای خودمترجم دسته‌بندی شدند. اطمینان‌پذیری پژوهش^۱ بدین صورت افزایش یافت که پس از استخراج و جداسازی تمام بخش‌هایی که در مقایسه با متن اصلی دستخوش تغییر شده بودند، نگارنده اول به دسته‌بندی رفتارهای ترجمه‌ای و نام‌گذاری آن‌ها پرداخت و پس از آن نگارنده دوم به صورت مجزاً ۲۰٪ از داده‌های استخراج‌شده را تحلیل و نوع استراتژی را مشخص کرد. در انتها با محاسبه «ضریب هم‌بستگی پیرسون» مشخص شد پایایی دسته‌بندی‌های انجام‌شده توسط دو پژوهشگر از سطح قابل قبول فراتر است ($r = 0.8$, $p < 0.05$). در مرحله بعد، به منظور تأیید یافته‌های مربوط به برخی از رفتارهای ترجمه‌ای خودمترجم، با فراخوانی فایل‌های دو کتاب در نرم‌افزار «انتکانک»^۲ 3.4.4W (2014)، فراوانی «نوع»^۳، «نمونه»^۴ و نسبت «نوع-نمونه»^۵ محاسبه شدند. به این منظور در ابتدا فایل‌های «Word» تهیه شده در مرحله اول به صورت متن ساده^۶ و با فرمت «یونیکد هشت بیتی»^۷ ذخیره شدند تا قابل فراخوانی در نرم‌افزار باشند.

۴. یافته‌های پژوهش

بررسی دقیق در سطح پیرامتنی نشان داد، آزادی عمل خودمترجم می‌تواند به شکل جابه‌جایی اطلاعات و حذف و اضافه پیرامتنی، همچون حذف، اضافه یا جابه‌جایی پانویس‌ها، خود را نشان دهد؛ شایان یادآوری است که تغییرات اعمال‌شده بر روی جلد کتاب در حوزه پژوهش حاضر قرار نمی‌گیرد؛ چراکه تصمیم‌گیری در این خصوص اساساً بر عهده ناشر است. با تحلیل داده‌ها و بررسی جمله‌به‌جمله دو متن اصلی و خودترجمه حسن کامشاد، مشخص شد آزادی عمل کامشاد به‌عنوان

1. trustworthiness
2. AntConc
3. type
4. token
5. type-Token ratio
6. plain text
7. UTF8

مترجم اثر خود به شکل رفتارهای ترجمه‌ای یا استراتژی‌های اضافه‌سازی، حذف یا کوتاه‌سازی، بومی‌سازی، تنوع و تخصیص^۱ و اصلاح‌سازی بروز یافته است. در ادامه با ذکر مثال به شرح هر یک از این دسته‌بندی‌ها می‌پردازیم.

۴. ۱. اضافه‌سازی

با بررسی دو متن اصلی و خودترجمه، مشخص شد که در متن خودترجمه، اضافه‌سازی در سطح واژه، عبارت، جمله و یا پیرامتن (مانند اضافه‌سازی یا بسط پانویس‌ها) صورت گرفته است. این اضافه‌سازی‌ها به گونه‌های متنوع و در سطوح مختلف معنا و نحو انجام شده است. برای مثال اضافه‌سازی اسم افراد و مکان‌ها یکی از این نمونه‌هاست. فراوانی کاربرد این استراتژی در سراسر کتاب ۲۶۳ مورد است.

[1]. Under the command of Reza Khan, the Cossack Brigade stationed at Qazwin marched into the capital and overthrew the weak government (p. 54).

- بریگاد قزاق مستقر در پایگاه قزوین به سرکردگی **رضاخان میرپنج** به سوی

پایتخت به حرکت درآمد و دولت ناتوان وقت را برانداخت (ص. ۶۷).

همان‌گونه که مشخص است، در متن خودترجمه، عبارت «رضاخان» (Reza Khan) به «رضاخان میرپنج» تغییر کرده است. به نظر می‌رسد این تغییرات، صرفاً، به دلیل تغییر مخاطب و اطلاعات و سطح دانش تاریخی یا جغرافیایی او اعمال شده است. در نمونه بالا، پیش از کودتای دوم اسفند ۱۲۹۹ رضاخان سربازی بیش نبود و عنوان «میرپنج» -عنوانی که فقط به ژنرال‌های عصر قاجار داده می‌شد- پس از کودتا به وی اعطا شد و رضاخان تا سال‌ها در میان توده مردم با این عنوان شناخته می‌شد. برخلاف مخاطب انگلیسی‌زبان، برای مخاطب فارسی شنیدن عبارت «میرپنج» نشان‌دهنده سیر وقایع تاریخی است: رضاخان ژنرال نه پادشاه.

[2]. The scene of the first is a modern European-style night-club, examples of which are now numerous in Tehran (p. 114).

- صحنه‌ی داستان نخست، کلوب شبانه‌ی مدرنی به سبک اروپایی است که امثال آن اینک [سال‌های دهه‌ی سی خورشیدی] در تهران فراوان دیده می‌شود (ص. ۱۲۴).
در مثال دوم نیز شاهد اضافه کردن اطلاعات برای خواننده فارسی‌زبان هستیم. کامشاد در متن خودترجمه، در گروه اضافه کرده که این کلوب‌های شبانه در ایران مختص دهه‌ی ۳۰ خورشیدی بوده؛ زیرا پس از انقلاب اسلامی همه کلوب‌های کشور بسته شدند و مردم دیگر به چنین مکان‌هایی دسترسی نداشتند و ندارند. مثال (۳) نمونه‌ی اضافه‌سازی اطلاعات به شکل پانویس است:

- [3]... moreover the pagan Tartars' disregard for Islamic institutions; coupled with the overthrow of Caliphate, reduced the influence of writers in Arabic, and this in itself proved an unexpected advantage to the Persian language (p. 6).

- از این گذشته، بی‌توجهی تارتارهای بی‌دین به نهادهای اسلامی، توأم با سرنگونی خلافت، نفوذ نویسندگان عربی را کاهش داد که این خود موهبتی نامنتظره برای زبان فارسی بود (۱) (ص. ۱۰).

* پانویس ۱:

از میان آثار معروف نثر این دوره کتاب‌های زیر را باید نام برد: برگردان *مرزبان‌نامه از لهجه طبری فارسی؛ مرصادالعباد؛ المعجم فی معاییر اشعار العجم و تاریخ جهانگشا*.

یکی از مباحث جنجال‌برانگیز حوزه مطالعات ترجمه، وفاداری به متن اصلی است. در حوزه خودترجمه، چنین به نظر می‌رسد که خودمترجم خود را معاف از رعایت وفاداری می‌داند. داشتن حس مالکیت متن، به خودمترجم اجازه می‌دهد تا تغییراتی را در متن بر اساس عوامل زیادی همچون تغییر در زبان و مخاطب انجام دهد. در این مثال، آوردن پانویس در متن ترجمه برحسب نیاز خواننده صورت گرفته که می‌تواند به خوانندگان حرفه‌ای این نوع متن‌ها کمک کند تا به منابع دقیق‌تری مراجعه کنند.

۴.۲. حذف یا کوتاه‌سازی

یکی دیگر از استراتژی‌هایی که کامشاد هنگام خودترجمه کتابش به کار برده، «حذف» یا «کوتاه‌سازی» در سطح واژگانی، عبارت یا جمله بوده است. به نظر می‌رسد که این حذف یا کوتاه‌سازی به این دلیل انجام شده که از نظر کامشاد، برخی از این اطلاعات برای خواننده فارسی‌زبان اضافی و غیرضروری بوده است. در برخی از موارد خودمترجم پس از حذف عبارت، جایگزینی برای آن انتخاب می‌کند به گونه‌ای که به زعم خودش، نقصی در پیام اصلی ایجاد نشود. فراوانی این استراتژی در سراسر متن ۷۲ مورد است.

[4]. Aziz Agha had been happily married but turned out to be barren. So with her consent the husband brought **a second wife, asīgha (a wife by temporary marriage)**, into the house (p. 162).

- عزیزآقا به خوشی و میمنت ازدواج کرد ولی نازا از آب درآمد. شوهرش با رضایت او صیغه‌ای به خانه آورد (ص. ۱۸۲).

توضیح واژه «صیغه» که در متن اصلی داخل پرانتز آمده، در خودترجمه کاملاً حذف شده و عبارت «همسر دوم» نیز پاک شده است. برای خواننده متن اصلی مفهوم «صیغه» که مفهومی اسلامی است، ناآشناست. پس ضروری بوده تا کامشاد به عنوان نویسنده توضیحی برای این واژه بیاورد و خواننده را با مفهوم آن آشنا کند. کامشاد این توضیح را حذف کرده است، چراکه معتقد بوده مخاطبش به صرف ایرانی بودن و زندگی در کشوری با قوانین اسلامی، با این واژه و کاربرد آن خوب آشناست.

[5]. This stirs the violinist, and the couple starts **dancing** to a mad tune interrupted by the singing of Hafiz's line (p.114).

- این ترانه ویولونیست را به هیجان درآورد و از خودبی خود شده کمان را روی زه می‌غلطانند و شعر حافظ، «آواز روح جوانی» اش را زیر لب می‌خواند (ص. ۱۲۴).

در این مثال همان گونه که مشخص است، واژه «dancing» به معنای رقصیدن حذف شده و به جای آن عبارت «از خودبی خود شدن» نشسته است. استفاده از برخی واژه‌ها یا مفاهیم در کتاب‌ها یا فیلم‌ها، در صنعت چاپ یا فیلم‌سازی، به دلایل مذهبی یا سیاسی ممنوع است و کامشاد با آگاهی از این موضوع و احتمالاً با در نظر گرفتن

عواقب استفاده از چنین واژه‌هایی، دست به حذف و سپس جایگزینی این واژگان زده است.

- [6]. In the tenth century, Firdawsi, author of Persia's national epic **the Shāhnāma** ("The Book of Kings"), had done something similar, though it could be shown that in the Shāhnāma he had indulged in far more criticism (albeit by innuendo) of existing political trends than did the modern "historical" novelists (p. 42).

- فردوسی سراینده حماسه ملی ایران هم در قرن چهارم و آغاز قرن پنجم هجری چه‌بسا کاری مشابه انجام داد، اگرچه می‌توان گفت انتقادهای شاهنامه از روندهای سیاسی دوران (هرچند به صورت کنایه) به مراتب بیشتر از داستان‌نویسان «تاریخی» عصر جدید است (ص. ۷۳).

همچنان که در مثال (۶) مشخص است، نام اثر فردوسی یعنی شاهنامه حذف شده است. می‌توان گفت کامشاد با در نظر گرفتن دانش مخاطب فارسی‌زبانش واژه «شاهنامه» را حذف کرده و همچنین ترجمه آن را به علت اضافی بودن و کارایی نداشتن برای مخاطب زبان دوم به کلی برداشته است.

۴.۳. بومی‌سازی

کامشاد در زمان خودترجمه کتابش، هوشیارانه برخی مفاهیم را همچون اعداد و تاریخ و واحد پول و غیره بومی‌سازی کرده است. نکته جالب در این بخش، پیوستگی بومی‌سازی در سراسر کتاب است. مجموع بومی‌سازی‌ها ۶۸ مورد است.

-[7]. The Samanid period (A.D. 820-998), characterized by simple, straightforward, and laconic prose very close to the Persian spoken by an educated man toda (p. 3).

-دوره سامانی (۲۶۱-۳۸۹ هـ.ق) که ویژگی آن نثر ساده، رسا و موجز و نسبتاً

شبهه زبان تحصیل‌کردگان و فرهیختگان امروزی بود (ص. ۱۹).

- [8]. Under foreign pressure the second Majlis was also forcibly dissolved in 1911 (p. 34).

- مجلس دوم نیز، زیر فشار خارجی، در ۱۳۳۰ ه. ق منحل شد (ص. ۶۳).

- [9]. In October 1925 the Majlis deposed the last Qajar king, Ahmad Shah, and entrusted Rizā Khān with provisional power to conduct the affairs of the state (p. 54).

- در آبان ۱۳۰۴ مجلس شورای ملی احمدشاه، آخرین پادشاه سلسله قاجار، را از سلطنت خلع و حکومت موقت و اداره امور دولت را به رضاخان واگذار کرد (ص. ۸۸).

به علت تغییر در ژانر و مخاطب، گویی بومی‌سازی روشی بوده تا مخاطب فارسی‌زبان را از ضرب و تقسیم کردن برای تبدیل اعداد به زبان اولش رها کند. کامشاد با استفاده از این روش به مخاطبش کمک کرده تا وقایع را به وضوح دنبال کند.

۴.۴. تنوع و تخصیص

بررسی‌های دقیق حاکی از آن بود که کامشاد به هنگام ترجمه اثر خود، از دامنه واژگانی متنوع‌تری استفاده کرده است. فراوانی این رفتار ترجمه‌ای که «تنوع» نام گرفت در مجموع ۵۶ مورد بود. یافته فوق با محاسبه نسبت نوع-نمونه تأیید شد. تعداد نوع در کتاب انگلیسی ۹۵۵۰ و در کتاب فارسی ۶۴۶۸ بود. تعداد نمونه در کتاب انگلیسی و فارسی به ترتیب ۷۵۲۶۳ و ۳۹۴۴۹ بود (شکل‌های ۱ و ۲).

Rank	Freq	Word
1	5379	the
2	3666	of
3	2653	and
4	1884	in
5	1590	a
6	1446	to
7	1155	x
8	1074	his
9	859	is
10	690	he
11	662	s
12	525	was
13	521	i
14	510	with

شکل ۱. خروجی نرم‌افزار انت‌کانت از کتاب انگلیسی

Rank	Freq	Word
1	2235	و
2	1359	در
3	1340	به
4	1001	از
5	790	می
6	756	که
7	624	های
8	583	را
9	506	این
10	492	است
11	372	یا
12	269	بود
13	250	او
14	230	ا.ا.

شکل ۲. خروجی نرم افزار انتکانک از کتاب خودترجمه شده

بنابراین نسبت نوع-نمونه در کتاب انگلیسی ۰,۱۲ و در کتاب خودترجمه ۰,۱۶ بود. ضریب بزرگتر در خودترجمه می تواند حاکی از تنوع واژگانی بیشتر باشد.

- [10]. Following the death of Karim Khan the Zand in 1779, fifteen years of **fratricidal** war weakened the power he had succeeded in establishing over a large part of former Safavid domains (p.9).

- پس از درگذشت کریم خان زند در ۱۱۹۳ هـ ق، پانزده سال درگیری و برادرکشی قدرتی را که وی در بخش بزرگی از قلمرو پیشین صفوی مستقر ساخته بود تضعیف کرد (ص. ۲۷).

- [11]. **Poetry** was until the nineteenth century an immensely important vehicle of literary expression in Iran, [...] (p. xii).

- شعر و شاعری در ایران تا قرن نوزدهم وسیله بسیار مهم بیان ادبی بود، [...] (ص. ۱۴).

- [12]. Anṣārī's second book, *Sizda-yi Nawrūz* ("The Thirteenth Day of the Year", 1932), opens in the **festive** mood of a Persian New Year but becomes progressively grimmer [...] (p. 61).

- کتاب دوم انصاری، سیزده نوروز (۱۳۱۱)، در حال و هوای جشن و شادی سال نو ایرانی آغاز می‌شود ولی هرچه پیش‌تر می‌رود با شرح رنج و تحقیر حزن‌آور خانواده‌های کرد مقیم شمال غرب کشور تیره‌تر می‌گردد (ص. ۹۷).

در متن خودترجمه، کامشاد به‌ازای برخی واژه‌های متن اصلی از دو واژه در متن فارسی استفاده کرده است. کامشاد آگاه است که در زبان انگلیسی برخلاف فارسی «جفت‌های زبانی»^۱ معدودی وجود دارند؛ اما در زبان فارسی این جفت‌ها، غالباً، در مکالمه‌ها یا نوع نوشتاری متن به کار می‌روند.

علاوه بر تنوع دادن به واژگان، در مواردی کامشاد بر مؤلفه‌های معنایی واژه موجود در متن اصلی افزوده است، به‌گونه‌ای که می‌توان واژه جایگزین را گونه‌خاص‌تر یا زیرمجموعه‌ای از یک مفهوم کلی‌تر در نظر گرفت. این استراتژی «تخصیص» نام گرفت.

- [13]. The first open conflict between the people and the **government** took place after the granting of the notorious Tobacco Concession, which resulted in the riots of 1891 [p. 20].

- نخستین برخورد علنی مردم با حکومت پس از اعطای امتیاز نافرجام تنباکو روی داد که شورش‌های ۱۳۰۸ هـ.ق را در پی آورد (ص. ۳۱).

- [14]. An attempt was made to urge the Iranian **Government** to accept the Anglo-Persian Agreement of 1919 (p. 35).

- پس قرارداد ۱۹۱۹ را پیش کشیدند و کوشیدند آن را به دولت ایران بپذیرانند (ص. ۵۰).

-[15]. While in that office his duties took him to Persia several times, and during his last visit the prime minister of the time asked him to stay **at home** and take part in his Cabinet as the minister of labour (p. 94).

- در حین خدمت خود چندین بار برای انجام وظایف اداری به ایران رفت و در آخرین دیدار نخست‌وزیر آن زمان [حسن‌علاء] از او خواست در وطن بماند و در کابینه او وزیر کار بشود (ص. ۱۴۱).

1. near doublet

- [16]. He feels an absolute stranger at **home** and finally, giving up the attempt to settle down with his own people, finds a teaching job among the wandering tribes (p. 108).

- در **خانه و وطن** خود احساس غربت می‌کند و بالاخره از کنار آمدن با نزدیکان خود دست می‌شویید و آموزگار ایلات خانه‌به‌دوش می‌شود (ص. ۱۵۹).

در مثال‌های بالا، خودمترجم برای یک واژه، از دو معادل مختلف استفاده کرده است. واژه «government» در متن اصلی ۶۱ بار آمده است و واژگان «حکومت» و «دولت» به ترتیب هر کدام ۲۷ و ۲۶ بار در متن خودترجمه آمده‌اند. همچنین واژه «Home» در متن اصلی ۲۷ بار آورده شده و واژه‌های «وطن» و «خانه» به ترتیب ۲۲ و ۱۴ بار آمده‌اند. همان‌گونه که از بررسی‌ها برمی‌آید، کامشاد به‌عنوان مالک و مترجم متن، با استفاده از دانسته‌های تاریخی و سیاسی خود دست به ایجاد تنوع در ترجمه واژه‌ای مانند «government» زده است. همچنین استفاده از معنای استعاره‌ی وطن یا خانه نیز می‌تواند نشانه‌ای از آگاهی وی از کاربرد این واژگان در ادبیات مهاجرت باشد و این کار را صرفاً به علت زیباسازی متن و جلوگیری از تکرار یک واژه نکرده است.

۴. ۵. اصلاح‌سازی

شاید بتوان خودترجمه را یکی از روش‌های اصلاح زبان و اطلاعات و ایده‌های موجود در متن اصلی دانست. چه خودترجمه هم‌زمان با انتشار متن اصلی باشد و چه با سال‌ها تأخیر، اصلاح کردن اطلاعات نویسنده یکی از گزینه‌های تغییر متن است. اطلاعات و دانش نویسنده در زمان عمل خودترجمه می‌تواند تصحیح یا جایگزین شود. همچنین این روش می‌تواند به نویسنده/ مترجم کمک کند تا ایده‌هایش را با خوانندگان مختلف وفق دهد. تعداد اصلاح‌سازی‌ها در این اثر ۶ مورد است.

- [17]. He left Yalta and chose to live in Istanbul. He died in the year 1328/1910 when he was nearly **sixty** (p. 18).

- پس به‌ناچار از یالتا رفت و در استانبول سکنا گزید و در ۱۳۲۸/۱۹۱۰ میلادی در هفتاد و سه سالگی در همین شهر درگذشت (ص. ۴۰).

- [18]. During the **two** following years of interregnum, "Persian cabinet ministers', according to Browne, were hardly "able to hold office, much less act, without the sanction of the Russian and British Legations' (p.34).

- طی حدود سه سال بعدی، به گفته براون، «وزیران کابینه ایران نمی‌توانستند بدون تصویب سفارتخانه‌های روس و انگلیس مقام خود را حفظ کنند تا چه رسد به اینکه کاری انجام دهند» (ص. ۶۳).

- [19]. In the numerous works of 'Abbās Khalili, editor of the daily Iqdām-e.g. his *Insān* ("Man", 1924), *Intiqām* ("Vengeance", 1925), *Asrār-i Shab* ("Night's Secrets", 1926), and *Rūzigār-i Siyāh* ("Black Days", 1931)—the chief themes are women's rights, compulsory marriages, prostitution, and moral lapses of youth (p.60).

- در آثار پرشمار عباس خلیلی، سردبیر روزنامه اقدام، برای نمونه در روزگار سیاه (۱۳۰۳)، انتقام (۱۳۰۴)، انسان (۱۳۰۴) و اسرار شب (۱۳۰۵)، مضمون عمده حقوق زنان، ازدواج‌های اجباری، فحشا و لغزش‌های اخلاقی جوانان است (ص. ۹۶).

می‌توان این‌گونه برداشت کرد که کامشاد به هنگام خودترجمه، کاملاً، آگاهانه به تغییر سن نویسنده و همچنین تاریخ انتشار کتاب‌ها دست‌زده شاید به این علت که به منابعی دقیق‌تر و معتبرتر دسترسی پیدا کرده است. در مقایسه با مترجم عادی، کامشاد برای این تغییرات هیچ پانوشت یا توضیحی ارائه نداده است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به استراتژی‌های یافت شده در متن خودترجمه، می‌توان این‌گونه برداشت کرد که بروز این استراتژی‌ها تا حد زیادی در ارتباط با حس مالکیت نویسنده به متنی است که ترجمه می‌کند. به نظر می‌رسد کامشاد آن‌گونه که کوردینگلی (۲۰۱۳) می‌گوید به‌عنوان مالک متن اصلی، اختیار عمل و آزادی را به خود هدیه داده که مترجمان عادی در آرزوی آن هستند. پس می‌توان گفت که کامشاد با استفاده از آزادی عمل خود در ایجاد تغییراتی فراتر از حد معمول در متن خودترجمه، توانسته تا حدی مخاطب فارسی‌زبان را از ابتدا تا انتهای متن با خود همراه نگاه دارد. با نگاهی اجمالی به ترجمه‌های حسن کامشاد از نویسندگان خارجی، می‌توان دید که این مترجم، مفهوم «وفاداری» را در حوزه خودترجمه دست‌خوش تغییرات زیادی

کرده که این تغییرات، لزوماً، به بدتر شدن متن خودترجمه منجر نشده است. این وفاداری در خودترجمه، به معنای همراه کردن مخاطب مقصد با متن مبدأ است. خودمترجم برخلاف مترجم عادی آزاد است تا با استفاده از روش‌ها و فنون مختلف ترجمه‌ای، به این همراهی جان بخشد. یافته‌های پژوهش حاضر تأییدی بر گفته‌های تاکاهاشی (۲۰۱۹) است که در مقاله خود، تجربه خودترجمه‌اش را بیان می‌کند و می‌گوید که به‌عنوان یک خودمترجم این امتیاز را داشته تا از استراتژی‌های ترجمه‌ای، در مقایسه با مترجم عادی، آزادانه‌تر استفاده کند. او می‌گوید که به‌هنگام خودترجمه کتاب خودنگاره‌اش از زبان ژاپنی به انگلیسی، شکرگزار این آزادی و خودمختاری بوده، زیرا احساس می‌کرده زبان مبدأ را با فعال کردن معنایی که فقط میان خطوط متن اصلی بوده غنی کرده است. همین داشتن حس آزادی و استقلال هنگام خودترجمه باعث پویایی ارتباط میان ترجمه و متن اصلی می‌شود. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج کمپرت (۲۰۱۸) مشابه است. وی نیز به تغییرات گسترده در سطح متنی و پیرامنتی در آثار خودترجمه پی برد. به نظر کمپرت، باوجود آنکه عمل خودترجمه آشکال متنوعی دارد، اما تقریباً در تمامی آشکال آن خودمترجم از پیرامنت به‌منظور عیان‌سازی اطلاعات مخفی متن اولیه استفاده می‌کند.

نتیجه بررسی‌های آثار خود ترجمه‌ای ساموئل بکت نیز نشان می‌دهند که استراتژی‌های ترجمه‌ای که او در هنگام خودترجمه کردن آثارش، مانند در *انتظار گودو*^۱ یا *آخر بازی*^۲، استفاده کرده به فهم او از ساختار هر دو زبان فرانسوی و انگلیسی برمی‌گردد (هاکنسون و مانسون، ۲۰۰۷)؛ اما آنچه این تغییرات و استراتژی‌ها را برجسته می‌کند نه تعدادشان، بلکه نوع استفاده‌شان است. برای مثال، در ترجمه انگلیسی در *انتظار گودو*، تعداد حذف‌سازی‌ها بیش از اضافه‌سازی است. آگاهی از هر دو فرهنگ فرانسه و انگلستان این اجازه را به بکت داده تا در متن خودترجمه‌اش دخل و تصرف‌های انجام دهد (هاکنسون و مانسون، ۲۰۰۷). حذف برخی مفاهیم

1. Waiting for Godot

2. End Game

فرهنگی نشان می‌دهد که آزادی عمل بکت به او کمک کرده تا بتواند با خواننده زبان مقصد همراهی کند و متنی را به او ارائه دهد که مطابق با پیشینه‌های تاریخی یا فرهنگی اوست (کوهن، ۱۹۶۱). همان‌طور که پیش‌تر گفته شد این اختیار عمل و داشتن حس مالکیت به متن صرفاً به خودمترجم اجازه می‌دهد تا آنچه در ذهنش هنگام نوشتن متن اصلی داشته، هنگام ترجمه هم بیان کند.

حسن کامشاد نیز با داشتن این آزادی، سعی کرده تا با استفاده از تمام دانش خود به بهتر شدن متن ترجمه‌اش کمک کند. در مثال بخش تخصیص، این آزادی عمل با اطلاعات سیاسی و تاریخی مترجم همراه شده و ترکیب درستی از ارائه اطلاعات را به وجود آورده است. در ساختارهای سیاسی واژه‌های حکومت، نظام، دولت و رژیم هرکدام معانی مختص به خودشان را دارند و نمی‌توان یکی را به جای دیگری آورد. از انتخاب این واژگان برای «government» مشخص است که کامشاد از معانی و طرز کاربرد آنها آگاه بوده؛ چراکه دولت را زمانی استفاده کرده است که ساختار سیاسی ایران تغییر کرده و به مفهوم امروزی دولت (وجود کابینه و وزیران) بیشتر نزدیک بوده تا حاکمیت (حضور یک قدرت مطلق مانند پادشاه). در لغتنامه دهخدا، واژه «دولت» به معنای «هیئت‌وزیران» است و «حکومت» یعنی «فرمانروایی». همچنین در قانون اساسی، دولت ۵ مفهوم دارد: کشور، حاکمیت، قوه مجریه و کابینه یا هیئت‌وزیران و قوه قضایی (سنگری استوار، ۱۳۸۸)؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ارائه واژگان مختلف برای یک واژه از طرف کامشاد بیشتر دلیل علمی داشته تا زیبایی‌شناسی. گو اینکه در این شرایط، مترجم عادی انتخاب زیادی نخواهد داشت و اگر در مواردی نیاز به ارائه واژه‌ای نو باشد، او ملزم به ارائه پانویس خواهد شد.

با در نظر گرفتن این تغییرات، کامشاد در متن خود ترجمه تلاش کرده تا برخی مفاهیم را با گذاشتن عبارتی مثل «در زمان نگارش متن» در کرونه توضیح دهد و خواننده را متوجه دوره‌های مختلف زمانی کند. انجام این تغییرات بدون آوردن توضیحی برای خواننده، خود نشان از حس آزادی و اختیار عمل خودمترجم است؛ حال‌آنکه تا حدی شاهدیم که مترجمان عادی در قبال اعمال تغییراتی از این دست، آن

را در قالب پانویس یا ضمیمه کتاب به اطلاع مخاطب می‌رسانند. با این حال، خودترجمی که حس مالکیت به متن نوشته شده‌اش دارد، با دستی بازتر می‌تواند در متن کتاب دخل و تصرف کند بی‌آنکه مجبور باشد به مخاطب توضیحی دهد. همچنین ناسی هیستون دربارهٔ اختیار عملش در خودترجمه می‌گوید که او به‌عنوان مالک متن، کمی بیشتر از مترجمان دیگر احساس آزادی می‌کرده و این حس به او «احساس رضایت» دربارهٔ ترجمه‌اش می‌داده (به نقل از بسنت، ۲۰۱۳، ص. ۲۵۲).

همچنین انتخاب جهت ترجمه به ادبیات یا زبان حاکم و غالب وابسته است. از نظر مرمیدو^۱ (۱۹۹۶) مترجمان راغب به ترجمه به زبان مادری‌شان هستند، زیرا در این جهت می‌توانند متن بهتری تولید کنند. ممکن است این موضوع به این دلیل باشد که «ساختارهای مفهومی زبان مادری، مستقیم در متن مبدأ، در زبان دوم فعال و ترسیم می‌شوند» (ص. ۶۰). در کنار این دو عامل می‌توان به زمان خودترجمه -هم‌زمان یا همراه با تأخیر- اشاره کرد؛ موضوعی که می‌تواند نقش مهمی در استفاده از استراتژی‌های ترجمه ایفا کند. برخلاف بکت که (بیشتر مواقع) هم‌زمان با پایان نگارش متن اصلی به ترجمه آنها می‌پرداخت، حسن کامشاد پس از سال‌ها به ترجمه کتابش روی آورد. همین «تأخیر» در خودترجمه کتاب، نه تنها می‌تواند باعث حذف یا کوتاه شدن برخی مفاهیم شود، بلکه می‌تواند در عین حال دلیل اضافه شدن برخی مفاهیم نیز باشد. از زمان نوشتن متن اصلی تا خودترجمه، ایران دچار تغییرات اساسی در حوزه اجتماعی و سیاسی شده است. سرنگونی حکومت پهلوی و بروز انقلاب اسلامی، تغییرات و تحولات ایدئولوژیکی زیادی به همراه داشت، همین امر بر متن خودترجمه کامشاد اثر زیادی گذاشت.

با در نظر گرفتن یافته‌های پژوهش حاضر، پژوهشگران علاقه‌مند این حوزه می‌توانند هنجارهای ترجمه‌ای را در حوزه خودترجمه بررسی کنند. همچنین بررسی تأثیر جهت‌مندی در خودترجمه و بروز استراتژی‌های ترجمه‌ای نیز ارزش پژوهش دارند.

1. Marmaridou

در دسترس نبودن مقاله یا کتاب‌هایی در حوزه خودترجمه در ایران یا در زبان فارسی یکی از مشکلات پیش روی نویسندگان این پژوهش بود. علاوه بر اینکه نبود اطلاعات کافی درباره نویسندگان مترجم که آثارشان را از یا به زبان فارسی ترجمه کرده‌اند نیز در انتخاب پیکره پژوهش دشواری‌هایی را به وجود آورد.

کتاب‌نامه

- بلوری، م. (۱۳۹۶). عاملیت مترجم در پانویس‌ها و یادداشت‌های مترجمان ادبی معاصر در ایران. *جستارهای زبانی*، ۱(۶)، ۱۹۱-۲۱۴.
- سنگری استوا، ک. (۱۳۸۸). مفهوم دولت در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. *حقوق اساسی*، ۶(۱۱)، ۴۹-۸۶.
- فخارزاده، م.، و امینی، م. (۱۳۹۷). بررسی جریان ترجمه‌ای ادبیات از زبان فارسی به روسی با رویکرد سری زمانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱(۲)، ۲۷-۵۰.
- کامشاد، ح. (۱۳۸۳). *پایه‌گذاران نشر جدید فارسی*. تهران، ایران: نشر نی.

- Abdallah, K. (2010). Translators' agency in production networks. In K. Koskinen & T. Kinnunen (Eds.), *Translators' agency* (pp. 11-46). Tampere, Finland: Tampere University Press.
- Al Zumor, A. Q. (2021). Exploring intricacies in English passive construction translation in research articles' abstracts by Arab author-translators. *Sage Open*, 11(3), 1-11.
- Bassnett, S. (2013). *The self-translator as a rewriter*. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 13-25). London, England: Bloomsbury.
- Bassnett, S., & Lefevere, A. (eds). (1990) *Translation, history and culture*. London, England: Pinter.
- Buzelin, H. (2010). Agents of translation. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies*, (Vol. 2, pp. 6-12). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Cohn, R. (1961). Samuel Beckett self-translator. *Modern Language Association*, 76(5), 613-621.
- Cordingley, A. (2013). Self-translation, going global. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 1-10). London, England: Bloomsbury.
- Ezzaher, L. E. (1994). Writing in exile: A search for audiences and identities in foreign lands. *Critique: Critical Middle Eastern Studies*, 3(5), 41-51. doi:10.1080/10669929408720056

- Grönstrand, H. (2011). Self-translating: Linking languages, literary traditions and cultural spheres. In L. Kaunonen (Ed.), *Cosmopolitanism and transnationalism: Visions, ethics and practices* (pp. 116-137). Helsinki, Finland: Helsinki Collegium for Advanced Studies.
- Grutman, R. (1998). Autotranslation. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 17-20). London, England: Routledge.
- Grutman, R. (2013). A sociological glance at self-translation and self-translators. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 63-81). London, England: Bloomsbury.
- Grutman, R., & Van Bolderen, T. (2014). Self-translation. In S. Bermann, & C. Potter (Eds.), *A Companion to translation studies* (pp. 323-332). London, England: John Wiley & Sons.
- Heilbron, J., & Sapiro, G. (2007). Towards a sociology of translation: Current issues and future prospects. In M. Wolf, & A. Fukari (Eds.), *Constructing a sociology of translation* (pp.93-107). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Hokenson, J. (2013). History and the self-translator. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 39-61). London, England: Bloomsbury.
- Hokenson, J. W., & Munson, M. (2007). *The Bilingual text: History and theory of literary self-translation*. Manchester, England: St. Jerome Publishing.
- Honghua, L. (2019): Translators' agency in the translation network of Chinese literature. *Advance: Social Sciences & Humanities*. Advance online publication. <https://doi.org/10.31124/advance.7619006.v1>
- Kampert, Magdalena Anna (2018) *Self-translation in 20th-century Italian and Polish literature: the cases of Luigi Pirandello, Maria Kuncewiczowa and Janusz Głowacki*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Glasgow, Glasgow, Scotland.
- Kamshad, H. (1966). *Modern Persian prose literature*. London, England: The Syndics of the Cambridge University Press.
- Krause, C. (2013). Why bother with the original?': Self-translation and Scottish Gaelic poetry. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation brokering originality in hybrid culture* (pp. 13-26). London, England: Bloomsbury.
- Kruger, H. (2012). Preliminary norms in the selection of children's books for translation in South Africa. *Southern African Linguistics and Language Studies*, 29(3), 293-311.
- Larkosh, C. (2006). 'Writing in the foreign'. *The Translator*, 12(2), 279-299. doi:10.1080/13556509.2006.10799219
- Levey, D. (1995). Samuel Beckett and the silent art of self-translation. *Pragmalinguística*, 3-4, 53-61.
- Lonsdale, B. (2013). Directionality. In M. Baker, & G. Saldanha, *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 84-88). London, England: Routledge.
- Marmaridou, S. S. (1996). Directionality in translation processes and practices. *Target*, 8(1), 49-73.

- Nanquette, L. (2011). The Persian novel in French: A hybrid Genre. *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East*, 31(2), 498-505. doi:10.1215/1089201x-1264379
- Noonan, W. (2013). Self-translation, self-reflection, self-derision: Samuel Beckett's bilingual humour. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 159-177). London, England: Bloomsbury.
- Nord, C. (2006). Loyalty and fidelity in specialized translation. *Confluências. Revista de Tradução Científica e Técnica*, 4, 29-41.
- Palumbo, G. (1972). *Key terms in translation studies*. London, England: Continuum International Publishing Group.
- Polezzi, L. (2012). Translation and migration. *Translation Studies*, 5(3), 345-356. doi:10.1080/14781700.2012.701943
- Popovic, A. (1976). *A dictionary for the analysis of literary translation*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Santoyo, J.-C. (2013). On mirrors, dynamics and self-translation. In A. Cordingley (Ed.), *Self-translation: Brokering originality in hybrid culture* (pp. 27-38). London, England: Bloomsbury.
- Takahashi, T. (2019). Why self-translate? - An autobiographical author-translator's perspective. *Perspectives*, 27(6). 1-14. doi.org/ 10.1080/ 09076 76X. 2019. 1583257
- Tognini Bonelli, E., & Manca, E. (2001) *Corpus linguistics at work*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Wilson, R. (2017). Beyond self-translation: Amara Lakhous and translingual writing as case study. In O. Castro (Ed.), *Self-translation and power* (pp. 241-264). London, England: Palgrave Macmillan.
- Wolf, M. (2010). Sociology of translation. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of translation studies*, (Vol.1, pp. 337-343). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

درباره نویسندگان

مهرنوش فخارزاده استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه غیرانتفاعی شیخ بهایی است و زمینه پژوهش ایشان مطالعات مترجم، جامعه‌شناسی ترجمه و ترجمه آثار دیداری شنیداری می‌باشد.

ندا ماهوش محمدی کارشناس ارشد رشته مطالعات ترجمه از دانشگاه شیخ بهایی است و زمینه پژوهش ایشان مطالعات ترجمه، ترجمه ادبی و جامعه‌شناسی ترجمه می‌باشد.

A Study of Noticing and Grammar Achievement in Two Cognitive and Ecological Perspectives to Language Learning via Oral and Writing Modalities

Afrooz Arianfar

Department of English, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Parviz Maftoon¹

Department of English, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Ghafour Rezaei

Department of English, Islamic Azad University, Semnan, Iran

Received: 04 March 2022

Accepted: 13 June 2022

Abstract

Given the growth of new technologies in the field of education, further research and development in this field can lead to the emergence of new educational methods for curriculum providers and teachers. Most teachers aim at raising learners' noticing and developing their language learning competencies. The present paper investigates learners' noticing and their achievement in certain grammatical structures in two cognitive and ecological perspectives on language learning. In doing so, the learners were assigned to four experimental groups and were taught certain grammatical structures in two different cognitive and ecological approaches through oral and writing modalities. The sample of the study included 120 students from Islamic Azad University and University of Applied Science and Technology in Tehran. Tools used to gather data were observation, interviews after each session, and one grammar test including target structures. The results of the study showed that there was a statistically significant association between learners' noticing and the cognitive approach to language learning. However, the ecological approach was more effective in learning the given structures. The results of the analysis also revealed that learners' noticing and their grammar learning were not statistically different in writing and oral groups. The ecological perspective, which is a new educational and ecological-driven approach and focuses on language tools in the space and environment and learners' interactions, can act as an innovative approach in the education system of Iran.

Keywords: Cognitive Language Learning; Ecological Language Learning; Modality; Noticing; Recast.

1. Corresponding Author. Email: pmaftoon@srbiau.ac.ir

بررسی میزان توجه و یادگیری زبان آموزان بر اساس دو رویکرد آموزشی شناختی و محیطی به صورت گفتاری و نوشتاری

افروز آراین فر (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)
پرویز مفتون* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران)
غفور رضایی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد گرمسار، سمنان، ایران)

چکیده

با توجه به رشد فناوری‌های نوین در امر آموزش، تحقیق و توسعه بیشتر در این زمینه می‌تواند موجب شناسایی روش‌های نوین آموزشی برای تهیه‌کنندگان مطالب درسی و معلمان شود. از آنجایی که هدف معلمان بالا بردن سطح توجه، آگاهی و یادگیری زبان آموزان است، پژوهش حاضر به بررسی میزان توجه و یادگیری زبان آموزان بر اساس دو رویکرد متفاوت آموزش زبان انگلیسی می‌پردازد. بدین ترتیب زبان آموزان در چهار گروه آزمایشی، ساختارهای زبانی مورد نظر را با دو رویکرد «شناختی» و «محیطی» به صورت گفتاری و نوشتاری آموزش دیدند و میزان توجه آنها به بازخورد غیر صریح معلم و یادگیری آنها مورد ارزیابی قرار گرفت. جامعه آماری شامل ۱۲۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران بود. ابزار مورد نیاز جهت گردآوری داده‌ها شامل مشاهده، مصاحبه و یک آزمون از ساختارهای مورد نظر بود. نتایج آماری تحقیق نشان داد که رابطه معناداری بین میزان توجه زبان آموزان و رویکرد شناختی وجود دارد، اما رویکرد محیطی در یادگیری ساختارهای مورد نظر تأثیرگذارتر بوده است. همچنین تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که حالت ارائه مواد آموزشی به صورت گفتاری و نوشتاری تأثیر متفاوتی بر میزان توجه و یادگیری زبان آموزان ندارد. رویکرد محیطی به عنوان یک روش آموزشی جدید محیط محور که به ابزار کمک آموزشی موجود در محیط و تعامل زبان آموزان با

آنها تأکید دارد می‌تواند به‌عنوان یک نوآوری در آموزش کشور مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: ارائه مواد آموزشی به‌صورت گفتاری و نوشتاری، بازخورد غیرصریح، فراگیری شناختی، فراگیری محیطی، میزان توجه

۱. مقدمه

عدم توجه یکی از مشکلات عمده زبان‌آموزان در یادگیری زبان انگلیسی است و معلمان همواره به دنبال راهی برای افزایش میزان توجه^۱ و یادگیری زبان‌آموزان در محیط‌های آموزشی هستند. از این‌رو، میزان توجه زبان‌آموزان همواره اهمیت به‌سزایی در محیط‌های آموزشی داشته است (اشمیت^۲، ۲۰۱۰). اشمیت (۲۰۰۱، ۱۹۹۰) یکی از شخصیت‌های مطرح در زمینه نظریه میزان توجه و نقش آن در یادگیری زبان دوم است. از زمانی که او نظریه خود را مطرح کرده است، «میزان توجه» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی یادگیری همواره مورد توجه بوده است. اشمیت (۲۰۰۱) معتقد است که توجه به موضوع آموزشی لازمه یادگیری است و یادگیری بدون «توجه» اتفاق نمی‌افتد. او معتقد است که زبان‌آموزان برای یادگیری زبان نیاز به آموزش صریح ساختارهای زبانی دارند. اشمیت (۲۰۱۰) بیان می‌کند که زبان‌آموزان جهت یادگیری زبان، ابتدا باید به فرم و ساختار زبانی توجه کنند تا آن ساختار بتواند وارد ذهن آنها شود.

محققان آموزش زبان انگلیسی در طول چند سال گذشته همواره سعی در پوشش شکاف‌های پژوهشی حوزه میزان توجه در مطالعات گذشته داشته‌اند (تی و نانگ^۳، ۲۰۲۰). از آنجایی که آینده آموزش همواره با عدم قطعیت‌ها همراه است، لذا، سیستم آموزش کشور ما می‌تواند با بررسی فرصت‌ها و چالش‌های پیش رو و با بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی که همواره در حال بروز است اقدامات منطقی و مفیدی در حوزه آینده آموزش کشور در پیش گیرد.

1. noticing
2. Schmidt
3. Thi & Nhung

با توجه به مطالب یادشده، می‌توان اذعان کرد که مفهوم «توجه» یکی از مفاهیم پیچیده در موضوع آموزش زبان است. لذا محققان می‌بایست پژوهش‌های بیشتری در زمینه توجه و میزان اثرگذاری آن در محیط‌های مختلف آموزشی انجام دهند؛ بنابراین با عنایت به اهمیت میزان توجه و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در کشور ایران، پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌تواند کمک به‌سزایی به مدیریت آینده آموزشی کشور و پیاده‌سازی روش‌های آموزشی درست کاربردی جهت افزایش میزان توجه و توانایی یادگیری زبان‌آموزان داشته باشد. بیشتر تحقیقاتی که در این زمینه انجام گرفته، بر اساس نظریه اشمیت (۲۰۰۱) است و تا آنجا که نگارندگان این مقاله بررسی کرده‌اند، تاکنون تحقیقی در زمینه «میزان توجه» و نقش آن در یادگیری در رویکرد محیطی^۱ که توسط ون لیور^۲ (۲۰۰۴) مطرح شده انجام نگرفته است. ون لیور (۲۰۰۴) در رویکرد محیطی، معتقد به نظریه «میزان توجه» اشمیت است و بیان می‌کند که آگاهی لازمه یادگیری است. درعین حال، او معتقد است که یادگیری بدون پشتیبانی‌های محیطی^۳ اتفاق نمی‌افتد. ون لیور ادعا می‌کند که با دادن این پشتیبانی‌ها مانند هرگونه ابزار کمک‌آموزشی که در محیط پیرامون زبان‌آموز هستند، می‌توان میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان را در یادگیری زبان افزایش داد.

با توجه به پیشینه‌ای که مطرح شد، در پژوهش حاضر چهار سؤال مطرح شده است:

۱. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان توجه به بازخورد غیرصریح در گروه‌های شناختی و محیطی وجود دارد؟
۲. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان یادگیری ساختارهای دستور زبان انگلیسی در گروه‌های شناختی و محیطی وجود دارد؟
۳. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان توجه به بازخورد غیرصریح در گروه‌های گفتاری و نوشتاری وجود دارد؟

1. ecological

2. Van Lier

3. affordance

۴. آیا تفاوت آماری معناداری بین میزان یادگیری ساختارهای دستور زبان انگلیسی در گروه‌های گفتاری و نوشتاری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

نظریه «میزان توجه» اشمیت مورد حمایت محققان زیادی قرار گرفته است (ایزومی^۱، ۲۰۱۳؛ بالغی‌زاده و درخشش، ۲۰۱۲؛ خطیب و علیزاده، ۲۰۱۲؛ لیو^۲، ۲۰۱۵؛ مکی^۳، ۲۰۰۶؛ میرزایی، عبدالهیان و رنجبر، ۲۰۱۲؛ نویدی‌نیا، مبارکی و ملک‌زاده، ۲۰۱۹).

تمامی محققان یادشده همسو با نظر اشمیت در نظریه میزان توجه استدلال کردند که میزان توجه شرط لازم و کافی برای درک اطلاعات ورودی است. مکی (۲۰۰۶) در پژوهش خود نشان داد که زبان‌آموزانی که به فرم‌های زبانی توجه داشتند عملکرد بهتری در استفاده از آن فرم‌های زبانی نسبت به گروه‌های دیگر داشتند. بالغی‌زاده و درخشش (۲۰۱۲) نقش میزان توجه و تکرار را بر توانایی صحبت کردن زبان‌آموزان مورد بررسی قرار دادند و نتایج تحقیق آنها حاکی از وجود یک رابطه مثبت و معنادار بین این دو متغیر بود.

در حوزه دیگر، میرزایی و همکاران (۲۰۱۲) به بررسی تأثیر میزان توجه زبان‌آموزان به الگوهای تلفظ زبانی پرداختند و تأیید کردند رابطه مثبت و معناداری بین آنها وجود دارد. هم‌راستا با نظر اشمیت، لیو (۲۰۱۵) نیز در تحقیقی نشان داد که زبان‌آموزانی که میزان توجه بیشتری به فرم‌های زبانی داشتند، یادگیری بیشتری از آن فرم‌ها داشتند.

بررسی یافته‌های حاصل از پژوهش اجیک^۴ (۲۰۱۷) در راستای شناسایی اثر میزان توجه بر یادگیری زبان‌آموزان در تحقیق‌هایی که در سال‌های ۲۰۰۸ تا ۲۰۱۶ انجام شده است، نشان می‌دهد میزان توجه تأثیر به‌سزایی در یادگیری مهارت‌های مختلف

1. Izumi
2. Leow
3. Mackey
4. Ögeyik

زبانی دارد. در پژوهش دیگر، نویدی‌نیا و همکاران (۲۰۱۹) نیز اثر میزان توجه زبان‌آموزان بر توانایی صحبت کردن آنها را ارزیابی کردند. نتایج تحقیق آنها نشان داد زبان‌آموزانی که تشویق به توجه بیشتر مطالب آموزشی شدند توانایی بهتری در صحبت کردن داشتند.

از این رو، نظریه «میزان توجه» اشمیت (۲۰۱۰، ۲۰۰۱) یکی از مهم‌ترین نظریه‌های یادگیری زبان انگلیسی است که توجه را شرط لازم جهت یادگیری مطرح می‌کند. لذا، در رویکرد شناختی^۱، افزایش میزان توجه زبان‌آموزان عامل مهم یادگیری آنها تلقی می‌شود. اشمیت در ابتدا با دیدی سرسختانه معتقد بود که بدون داشتن آگاهی یادگیری امری غیرممکن است. چند سال بعد او لحن خود را در رابطه با این موضوع تغییر داد و بیان کرد که آگاهی می‌تواند نقش کمک‌کننده‌ای در یادگیری مواد آموزشی داشته باشد. با این حال، او همیشه به نقش اصلی توجه در یادگیری زبان انگلیسی تأکید کرده است.

از طرفی دیگر با نگاه کردن به موضوع توجه از دیدگاه محیطی، ون‌لیور (۲۰۰۴) معتقد است که میزان توجه لازم یادگیری و اولین قدم جهت یادگیری است؛ اما از نظر او این میزان توجه تضمین‌کننده یادگیری نیست. او معتقد است در قدم بعدی جهت یادگیری، زبان‌آموز باید به فعالیت‌هایی بپردازد که به آنها توجه کرده است. ون‌لیور (۱۹۹۶) بر این نظر است که اطلاعات یاد گرفته شده نیاز به تمرین‌های معناداری دارند تا در حافظه زبان‌آموز ماندگار شود.

ون، ونگ، ونگ، ژو و لو^۲ (۲۰۱۰) در پژوهشی که در مدارس ژاپن انجام دادند به این نتیجه رسیدند که در رویکرد محیطی، دانش‌آموزان عملکرد بهتری داشتند. مفتون و شکوری (۲۰۱۲) نیز به این موضوع اشاره کردند که در آموزش غیرصریح، اطلاعات محیطی که به زبان‌آموز داده می‌شود نقش مهمی در یادگیری زبان دوم دارد. فهیم و صباح (۲۰۱۲) نیز به بررسی نقش بازی در یادگیری لغات پرداختند و نتایج

1. cognitive

2. Wen, Wang, Wang, Zhao, & Liu

حاکمی از پژوهش آنها بیانگر آن است که بازی‌هایی که نقش پشتیبانی‌های محیطی دارند بر میزان یادگیری زبان آموزان تأثیر مثبت دارند. در پژوهشی مشابه، لایت بون و اسپادا^۱ (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که زبان آموزان با انجام فعالیت‌های معنادار درک بهتری از مطالب آموزشی پیدا می‌کنند.

بدین‌وسیله همان‌طور که ون‌لیور (۲۰۰۴) بیان می‌کند معلم مسئول بالا بردن سطح آگاهی زبان آموزان در کلاس است و باید از هرگونه وسیله و ابزار کمک آموزشی استفاده کند و با آنها فعالیت‌های آموزشی گروهی انجام دهد و تعامل و همکاری داشته باشد تا فرایند یادگیری بهتر و ماندگارتری انجام گیرد. لذا از نظر او، محیط و پشتیبانی‌هایی که در محیط به زبان آموز داده می‌شود نقش مهمی در یادگیری مواد آموزشی دارد.

از سویی دیگر، برخلاف دو رویکرد آموزشی شناختی و محیطی، بعضی از محققان از جمله ایزومی (۲۰۱۳)، تروسکات^۲ (۱۹۹۸)، کراس^۳ (۲۰۰۲) و رابینسون^۴ (۱۹۹۵) ادعا می‌کنند که میزان توجه هیچ تأثیری بر یادگیری ندارد. تروسکات (۱۹۹۸) منتقد نظریه میزان توجه اشمیت است و بیان می‌کند این نظریه از لحاظ نظری و تجربی فاقد اعتبار است. لیو (۲۰۰۶) نیز ادعا می‌کند که توجه به یک فرم زبانی نمی‌تواند منجر به درونی کردن آن فرم شود.

عوامل دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند بر میزان توجه زبان آموزان تأثیرگذار باشند. آشنایی قبلی با مطالب آموزشی (شین^۵، ۲۰۰۴)، محتوای تمرین (روسز^۶، ۲۰۰۹)، درک زبان آموز (موریس و تیرون^۷، ۲۰۰۳)، ظرفیت حافظه (تیرون و بیگلو^۸، ۲۰۰۷)، اضطراب زبان آموز (شین، ۲۰۰۸) و سطح زبان عمومی (امار و اسپادا^۹،

1. Lightbown & Spada
2. Truscott
3. Cross
4. Robinson
5. Sheen
6. Révész
7. Morris & Tarone
8. Tarone & Bigelow
9. Ammar & Spada

۲۰۰۶) از جمله عواملی هستند که تأثیر آنها بر میزان توجه زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است.

بازخورد غیرصریح نیز به‌عنوان یکی از عوامل مهم در افزایش میزان توجه زبان‌آموزان همواره مورد توجه بوده است (لووین و ستو^۱، ۲۰۱۸). لووین و ستو معتقدند که بازخورد غیر صریح یکی از رایج‌ترین انواع بازخورد است، زیرا مکالمه بین زبان‌آموزان را قطع نمی‌کند. طبق نظر لیستر و رنتا^۲ (۱۹۹۷)، بازخورد غیرصریح به بازخوردی گفته می‌شود که معلم همان عبارت زبان‌آموز را تکرار می‌کند، اما به‌صورت صحیح. لانگ^۳ (۲۰۰۷) و لیستر و رنتا (۲۰۱۳) نیز طبق پژوهش‌هایی که انجام دادند یافتند که بازخورد غیرصریح به دلیل اینکه فرم صحیح را به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد نسبت به انواع دیگر بازخورد ارجحیت دارد. در این راستا، گو^۴ (۲۰۲۰) نیز به این موضوع اشاره کرد که حدود ۶۰ درصد بازخوردهایی که به زبان‌آموزان در محیط‌هایی آموزشی داده می‌شود بازخورد غیرصریح است.

علاوه بر نقش رویکردهای آموزشی شناختی و محیطی بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان، در پژوهش حاضر نقش ارائه مواد آموزشی به‌صورت گفتاری و نوشتاری نیز بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در دو دهه گذشته تحقیقاتی در زمینه ارتباط ارائه مواد آموزشی به‌صورت گفتاری و نوشتاری بر نیازهای شناختی زبان‌آموزان همچون حافظه انجام شده است (زالبیدی^۵، ۲۰۱۷؛ زالبیدی و سانز^۶، ۲۰۲۰؛ کلز^۷، ۲۰۰۷؛ کورمس^۸، ۲۰۱۴؛ گرابسکی^۹، ۲۰۱۰؛ گیلبرت، مانچ و وایلتز^{۱۰}، ۲۰۱۶؛ ویلیامز^{۱۱}، ۲۰۱۲). در این حوزه زالبیدی و سانز (۲۰۲۰)

1. Loewen and Sato
2. Lyster & Ranta
3. Long
4. Goo
5. Zalbidea
6. Zalbidea & Sanz
7. Kellogg
8. Kormos
9. Grabowski
10. Gilabert, Manch'on, & Vasylets
11. Williams

استدلال کردند که مهارت‌های اجرایی، واجی و تصویری حافظه کوتاه‌مدت در مواد آموزشی نوشتاری عملکرد بهتری داشتند.

برخی از پژوهش‌های انجام‌شده بیانگر این موضوع است که مطالب آموزشی گفتاری بر میزان یادگیری زبان آموزان تأثیر بیشتری داشته است (کورمس، ۲۰۱۴؛ گیلبرت و همکاران، ۲۰۱۶؛ ویلیامز، ۲۰۱۲). در نقطه مقابل، ایلماز^۱ (۲۰۱۳)، کلز (۲۰۰۷) و گرابسکی (۲۰۱۰)، معتقدند که سبک نوشتاری تأثیر بیشتری بر میزان یادگیری زبان آموزان دارد. با توجه به اهمیت تهیه مطالب آموزشی در حوزه زبان انگلیسی، مطالعات انجام‌شده جنبه‌های گوناگون و کاربردی ارائه مطالب آموزشی به صورت گفتاری و یا نوشتاری را بررسی نکرده است.

علاوه بر این، پژوهشی در راستای نقش ارائه مطالب آموزشی به صورت گفتاری و یا نوشتاری بر میزان توجه و یادگیری زبان آموزان در کشور انجام نشده است. در نتیجه انجام پژوهش به منظور جمع‌آوری اطلاعات کاربردی در راستای ارائه مواد آموزشی به صورت گفتاری و نوشتاری در حوزه آینده آموزش زبان انگلیسی در کشور امری ضروری به نظر می‌رسد.

با توجه به آنچه گفته شد، هدف اصلی این پژوهش مقایسه میزان توجه زبان آموزان به بازخورد غیرصریح معلم و یادگیری آنها در دو رویکرد «شناختی» و «محیطی» است. به علاوه، این پژوهش تأثیر مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری را نیز بر میزان توجه و یادگیری زبان آموزان مورد بررسی قرار می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر مشخص می‌کند که میزان توجه و یادگیری زبان آموزان دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران در کدام یک از این دو رویکرد آموزشی بیشتر خواهد بود. همچنین با انجام پژوهش حاضر مشخص می‌شود زبان آموزان با ارائه مواد آموزشی به صورت گفتاری و یا نوشتاری می‌توانند میزان توجه و نهایتاً یادگیری بیشتری داشته باشند.

۳. روش پژوهش

در این تحقیق تعداد ۲۱۶ نفر از دانشجویان کارشناسی که در دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران مشغول به تحصیل بودند به عنوان نمونه اولیه پژوهش انتخاب شدند. بعد از آزمون تعیین سطح «آکسفورد»، تعداد ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه هدف انتخاب شدند. شرکت کنندگان این پژوهش در هشت کلاس این دانشکده با سطح متوسطه زبان حضور داشتند و به طور تصادفی به چهار گروه شناختی-گفتاری، شناختی-نوشتاری، محیطی-گفتاری و محیطی-نوشتاری تقسیم شدند.

به منظور جمع آوری داده‌های پژوهش از «آزمون آکسفورد» برای ارزیابی میزان مهارت زبان آموزان استفاده شد. این آزمون برای انتخاب همگن زبان آموزان پیش متوسطه استفاده می‌شود. شایان یادآوری است که ضریب پایایی از طریق «آلفای کرونباخ» برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد. ابزار دیگر جهت گردآوری داده‌ها آزمون ساختار زبانی بود که شامل چهار سؤال نیمه تشریحی بود و توسط محققان این پژوهش تهیه شده و در ابتدا و انتهای تحقیق به عنوان پیش آزمون و پس آزمون مورد استفاده قرار گرفت (پیوست ۱). آزمون فوق شامل سه ساختار دستوری زبان انگلیسی (سببی، شرطی و آرزو) بود. ضریب پایایی این آزمون با مطالعه آزمایشی بر روی ۳۰ زبان آموز سطح متوسطه (با ویژگی‌های مشابه با شرکت کنندگان در مطالعه حاضر) انجام شد و از روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن برای ساختارهای سببی، شرطی و آرزو هر کدام به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۰ به دست آمد (جدول ۱).

جدول ۱. ضریب پایایی آزمون

تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ بر اساس سؤالات استاندارد شده	آلفای کرونباخ	
۱۵	۰/۷۸۴	۰/۷۸۳	سببی
۹	۰/۷۹۵	۰/۷۹۸	شرطی
۹	۰/۸۰۱	۰/۸۰۱	آرزو

هدف پژوهش حاضر ارزیابی دو رویکرد آموزش زبان انگلیسی و میزان توجه و یادگیری زبان آموزان در این دو رویکرد بود. این پژوهش همچنین تأثیر مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری بر میزان توجه زبان آموزان و یادگیری آنها را مورد بررسی قرار داد. بدین ترتیب ساختارهای زبانی مورد نظر به هر چهار گروه تدریس شد. در رویکرد شناختی، زبان آموزان برای هر ساختار آموزش صریح داشتند و سپس از زبان آموزان بیست سؤال گفتاری و یا نوشتاری پرسیده شد (پیوست ۲). در رویکرد محیطی، زبان آموزان آموزشی برای ساختارهای مورد نظر نداشتند؛ بلکه برای هر ساختار پروژه از پیش تعریف شده‌ای در اختیار آنها قرار گرفت و آنها به وسیله ابزار و امکاناتی که در دسترس داشتند مانند انواع کتاب‌های آموزش گرامر، دیکشنری، تلفن همراه، اینترنت و پوستر می‌بایست آن ساختار مورد نظر را پیدا کرده و پروژه را در گروه‌های خود به صورت گفتاری و یا نوشتاری انجام می‌دادند (پیوست ۳).

جهت اندازه‌گیری میزان توجه زبان آموزان به بازخورد غیرصریح معلم، از دو ابزار «مشاهده» و «مصاحبه» استفاده شد. بلند کردن دست هنگام توجه به بازخورد غیرصریح در گروه‌های گفتاری و خط کشیدن به دور ساختار در گروه‌های نوشتاری با مشاهده انجام گرفت. همچنین، بعد از هر جلسه معلم با مشاهده نوار ضبط شده کلاس، مصاحبه‌ای با زبان آموزان انجام داد. معلم با مشاهده هر بازخورد غیرصریح از زبان آموزان پرسید که آیا در آن لحظه متوجه بازخورد غیرصریح معلم شدند؟ از مجموع این دو ابزار، محققان پژوهش توانستند به این نتیجه برسند که در کدام گروه میزان توجه به بازخورد غیرصریح بیشتری اتفاق افتاده است. بعد از اتمام تدریس و فعالیت‌های کلاسی، توانایی آزمودنی‌ها در تولید ساختارهای مورد نظر از طریق آزمون دستور زبان مشابهی که در ابتدای پژوهش داده شده بود و شامل چهل سؤال نیمه تشریحی بود مورد ارزیابی قرار گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

فرضیه اول در پژوهش حاضر بر آن است تا میزان توجه زبان آموزان را که یک متغیر کیفی است بین گروه‌های شناختی و محیطی مقایسه کند. از آنجایی که در این

پژوهش میزان توجه زبان‌آموزان به بازخورد غیرصریح معلم مورد بررسی قرار گرفت، لذا در ابتدا فراوانی میزان توجه زبان‌آموزان تقسیم بر تعداد بازخوردهای غیرصریحی که دریافت کرده بودند شد و سپس در صد ضرب شد. به منظور تأیید و یا رد فرضیه اول پژوهش جهت ارزیابی میزان توجه زبان‌آموزان، «آزمون آماری ناپارامتریک من ویتنی» مورد استفاده قرار گرفت تا مشخص شود از نظر آماری اختلاف معناداری بین دو گروه وجود دارد یا خیر؟ در همین راستا ابتدا آمار توصیفی مورد بررسی قرار گرفت و همان‌طور که داده‌های توصیفی در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد، «ضریب کشیدگی» و «ضریب چولگی» حاکی از آن است که میانگین میزان توجه دو گروه متقارن نیست و به همین دلیل استفاده از آزمون ناپارامتریک من ویتنی تأیید می‌شود. آمار توصیفی نشان می‌دهد که میانگین میزان توجه زبان‌آموزان در گروه شناختی (۶۰/۸۴) بیشتر از میانگین آن در گروه محیطی (۴۰/۹۴) است.

جدول ۲. داده‌های توصیفی در گروه‌های شناختی و محیطی

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب چولگی		ضریب کشیدگی	
				۰/۳۵۴	-۱/۵۱۳	۰/۸۷۲	۰/۶۹۵
میزان توجه گروه شناختی	۴۵	۸۶/۴۴۴	۲۲/۹۴۸۶۷	۰/۳۵۴	-۱/۵۱۳	۰/۸۷۲	۰/۶۹۵
میزان توجه گروه محیطی	۵۴	۶۶/۹۷۷۵	۲۷/۹۲۶۸۱	۰/۳۲۵	-۰/۱۰۴	-۱/۳۶۷	۰/۶۳۹

همان‌طور که در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود، اطلاعات حاصل از آزمون من ویتنی رابطه معناداری (کوچک‌تر از ۰/۰۵) را بین میزان توجه زبان‌آموزان و گروه شناختی نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون من ویتنی

	درصد توجه
من ویتنی	۷۲۷/۰۰۰
ویلکوکسون	۲۲۱۲/۰۰۰
Z آزمون	۳/۶۸۱-
سطح معنادار	۰/۰۰۰

هدف از فرضیه دوم، بررسی یادگیری زبان آموزان بین دو گروه شناختی و محیطی است. اطلاعات توصیفی داده‌ها در جدول شماره (۴) و آزمون «مستقل تی» در جدول شماره (۵)، رابطه بین میزان یادگیری زبان آموزان در دو گروه شناختی و محیطی را مورد ارزیابی قرار می‌دهند. داده‌های توصیفی از طریق ضریب کشیدگی و ضریب چولگی بررسی شد و از آنجایی که داده‌ها پارامتریک بودند از آزمون مستقل تی برای مقایسه میزان یادگیری زبان آموزان در دو گروه استفاده شد (جدول ۴). با توجه به آمار توصیفی جدول شماره (۴)، زبان آموزان در گروه محیطی میانگین یادگیری بالاتری (۱۸/۱۸) نسبت به میانگین آن در گروه شناختی (۱۵/۷۷) کسب کردند.

جدول ۴. داده‌های توصیفی در گروه‌های شناختی و محیطی

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب چولگی		ضریب کشیدگی	
				۰/۲۸۷	۰/۱۹۳	-۰/۹۵۸	۰/۵۶۶
میزان یادگیری گروه شناختی	۷۰	۱۵/۷۷	۵/۴۴۳	۰/۲۸۷	۰/۱۹۳	-۰/۹۵۸	۰/۵۶۶
میزان یادگیری گروه محیطی	۸۰	۱۸/۱۸	۶/۶۲۷	۰/۲۶۹	-۰/۱۵۶	-۱/۰۷۰	۰/۵۳۲

از آنجایی که میانگین نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه تفاوت معناداری نداشت، در ادامه از آزمون مستقل تی برای بررسی میانگین یادگیری زبان آموزان بین دو گروه استفاده شد که نتایج تحلیل آزمون تی در جدول شماره (۵) قابل مشاهده است. بررسی نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها از وجود رابطه معناداری (کوچک‌تر از ۰/۰۵) بین میانگین یادگیری زبان آموزان در دو گروه است. بدین ترتیب، زبان آموزان در گروه محیطی یادگیری دستور زبان بیشتری نسبت به زبان آموزان در گروه شناختی داشتند.

جدول ۵. آزمون تی

	آزمون لیون برای برابری واریانس		آزمون تی برای برابری میانگین						
	F	Sig.	t	درجه آزادی	سطح معنادار	تفاوت میانگین	تفاوت انحراف معیار	سطح اطمینان ۹۵٪	
								کمتر	بیشتر
برابری واریانس پس‌آزمون برابر نبودن واریانس	۳/۶۱۶	۰/۰۵۹	-۲/۴۰۶	۱۴۸	۰/۰۱۷	-۲/۴۰۴	۰/۹۹۹	-۴/۳۷۸	-۰/۴۲۹
			-۲/۴۳۸	۱۴۷/۴۳۵	۰/۰۱۶	-۲/۴۰۴	۰/۹۸۶	-۴/۳۵۲	-۰/۴۵۵

در فرضیه سوم رابطه بین میزان توجه زبان‌آموزان و مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس داده‌های توصیفی جدول شماره (۶)، مؤلفه‌های ضریب کشیدگی و ضریب چولگی نشان‌دهنده نامتقارن بودن نمرات میانگین میزان توجه هستند و استفاده از آزمون ناپارامتری من‌ویتنی را جهت ارزیابی میزان توجه زبان‌آموزان در گروه‌های گفتاری و نوشتاری تأیید می‌کند. مقایسه میانگین میزان توجه زبان‌آموزان در دو گروه حاکی از آن است که میانگین میزان توجه زبان‌آموزان در گروه نوشتاری (۵۵/۵۱) از میانگین آن در گروه گفتاری (۴۵/۴۱) بیشتر است.

جدول ۶. داده‌های توصیفی در گروه‌های شفاهی و نوشتاری

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی
میزان توجه گفتاری	۵۴	۷۱/۴۵۰۶	۲۸/۱۸۸۳۰	-۰/۲۸۸۸	۰/۳۲۵
میزان توجه نوشتاری	۴۵	۸۱/۵۷۶۷	۲۵/۹۶۴۷۵	-۱/۱۱۳	-۰/۰۶۹

نتایج آزمون من‌ویتنی در جدول شماره (۷) حاکی از عدم وجود رابطه معنادار (بزرگ‌تر از ۰/۰۵) بین متغیرهای میزان توجه زبان‌آموزان و گروه با مواد آموزشی نوشتاری است.

جدول ۷. آزمون من‌ویتنی

	میزان توجه
من‌ویتنی	۹۶۷/۰۰۰
ویلکوکسون	۲۴۵۲/۰۰۰
Z آزمون	-۱/۸۷۱
سطح معنادار	۰/۰۶۱

در فرضیه چهارم، جهت سنجش میزان یادگیری ساختارهای دستور زبانی بین زبان‌آموزان گروه‌های گفتاری و نوشتاری، داده‌ها از طریق آزمون پارامتریک آنکوا مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود از نظر آماری اختلاف معناداری بین دو گروه وجود دارد یا خیر؟ داده‌های توصیفی در جدول شماره (۸) نشان می‌دهد

ضریب کشیدگی و ضریب چولگی نمره‌های میانگین میزان یادگیری متقارن هستند. آمار توصیفی حاکی از آن است که میانگین میزان یادگیری زبان آموزان در گروه شفاهی (۱۸/۲۸) بیشتر از میانگین آن در گروه نوشتاری (۱۶/۷۹) است.

جدول ۸. داده‌های توصیفی در گروه‌های شفاهی و نوشتاری

	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب چولگی		ضریب کشیدگی	
پیش‌آزمون شفاهی	۸۰	۵/۳۲	۳/۱۶۵	۰/۳۸۹	۰/۲۶۹	-۰/۸۴۷	۰/۵۳۲
پس‌آزمون شفاهی	۸۰	۱۸/۱۵	۶/۱۱۹	۰/۰۷۳-	۰/۲۶۹	-۰/۹۱۵	۰/۵۳۲
پیش‌آزمون نوشتاری	۷۰	۴/۰۷	۲/۷۵۷	۰/۱۶۷	۰/۲۸۷	-۰/۸۹۱	۰/۵۶۶
پس‌آزمون نوشتاری	۷۰	۱۵/۷۲	۶/۲۱۸	۱۵۸	۰/۲۸۷	-۰/۹۵۸	۰/۵۶۶
تعداد کل	۷۰						

در نهایت به منظور بررسی سطح معناداری مؤلفه‌های این فرضیه، نتایج آزمون من ویتنی در جدول شماره (۹) نشان می‌دهد رابطه معناداری بین متغیرهای میزان یادگیری زبان آموزان و مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری وجود ندارد (بزرگ‌تر از ۰/۰۵). به بیان دیگر، میزان یادگیری ساختارهای دستور زبانی زبان آموزان به مواد آموزشی گفتاری و نوشتاری بستگی ندارد.

جدول ۹. آزمون آنکوا

منبع	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معنادار	مربع اتای جزئی
مدل تصحیح شده	۳۰۸۹/۵۶۱	۲	۱۵۴۴/۷۸۰	۸۶/۰۱۶	۰/۰۰۰	۰/۵۳۹
عرض از مبدأ	۴۲۷۹/۳۷۰	۱	۴۲۷۹/۳۷۰	۲۳۸/۲۸۲	۰/۰۰۰	۰/۶۱۸
پیش‌آزمون	۲۸۸۳/۳۸۷	۱	۲۸۸۳/۳۸۷	۱۶۰/۵۵۱	۰/۰۰۰	۰/۵۲۲
مودالیتی	۸/۷۴۳	۱	۸/۷۴۳	۰/۴۸۷	۰/۴۸۶	۰/۰۰۳
خطا	۲۶۴۰/۰۱۳	۱۴۷	۱۷/۹۵۹			
کل	۴۹۳۵۲/۰۰۰	۱۵۰				
تصحیح شده کل	۵۷۲۹/۵۷۳	۱۴۹				

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی ارتباط دو رویکرد آموزش زبان انگلیسی و میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان در دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران انجام شد تا همسو با سیاست‌های دانشگاه، بتواند ارائه‌دهنده روش‌های آموزشی و یادگیری راهبردی در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی باشد.

اولین فرضیه پژوهش به بررسی ارتباط دو رویکرد شناختی و محیطی با میزان توجه زبان‌آموزان به بازخورد غیرصریح پرداخت. نتیجه تجزیه و تحلیل داده‌ها تفاوت معناداری را بین رویکرد شناختی و میزان توجه زبان‌آموزان نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان در گروه شناختی میزان توجه بیشتری به بازخورد غیرصریح معلم داشتند. فرضیه دوم پژوهش، ارتباط بین دو رویکرد را با یادگیری زبان‌آموزان بررسی کرد و طبق نتایج آماری به دست آمده زبان‌آموزان در گروه محیطی یادگیری بیشتری نسبت به ساختارهای دستور زبان داشتند. سومین و چهارمین فرضیه پژوهش به تأثیر ارائه مطالب آموزشی به صورت گفتاری و نوشتاری بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان پرداختند. نتایج آماری به دست آمده حاکی از آن است که بین میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان در گروه گفتاری و نوشتاری تفاوت معناداری وجود نداشت.

یافته‌های مطالعه حاضر می‌تواند کاربردهای قابل توجهی برای معلمان، محققان و تهیه‌کنندگان مطالب درسی در عرصه یادگیری و آموزش زبان انگلیسی داشته باشد. نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر هم‌راستا با اشمیت (۲۰۰۱)، بر اهمیت رویکرد شناختی بر میزان توجه زبان‌آموزان تأکید دارد. در راستای این مطالعه، تحقیقاتی نیز وجود دارند که همواره بر تأثیر رویکرد آموزشی بر میزان توجه زبان‌آموزان تأکید دارند. برای مثال، موریس و تیرون (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که بازخورد غیرصریح در آموزش شناختی فرصت‌های بیشتری را برای افزایش میزان توجه زبان‌آموزان بر ساختارهای زبانی به وجود می‌آورد. نتایج حاصل از مطالعه مکی، گس و مک دونا^۱

1. Mackey, Gass, & McDonough

(۲۰۰۰) و تیرون و بیگلو (۲۰۰۷) نشان می‌دهد زبان آموزان در محیط‌های اجتماعی تمایل بیشتری به توجه به معنای واحدهای زبانی دارند، درحالی‌که معلمان بر ساختارهای زبانی تأکید دارند. پژوهش حاضر همسو با پیشینه تحقیقاتی مرتبط، بر اهمیت محیط آموزشی بر میزان توجه زبان آموزان تأکید می‌کند (الیس، باسترکمن و لووین^۱، ۲۰۰۱؛ الیور و مکی^۲، ۲۰۰۳؛ شین، ۲۰۰۴؛ موریس و تیرون، ۲۰۰۳؛ نبی و سوین^۳، ۲۰۰۲).

از سوی دیگر، نتایج مطالعه نشان می‌دهد که زبان آموزان در گروه شناختی علی‌رغم میزان توجه بیشتر، میزان یادگیری کمتری نسبت به ساختارهای دستور زبان داشتند؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که تنها داشتن توجه تضمین یادگیری نیست. همان‌طور که لیو (۲۰۱۵) بیان می‌کند، ممکن است زبان آموز به یک فرم زبانی توجه کند، اما آن را درونی نکند؛ بنابراین بر خلاف اشمیت (۲۰۰۱)، توجه همیشه به یادگیری منجر نمی‌شود. همان‌طور که معلمان بارها تجربه کردند که علی‌رغم توجه زبان آموزان به یک فرم آموزشی، اما آنها قادر به انجام تمرین‌های آن فرم زبانی نیستند. یکی از این دلایل می‌تواند بستگی به محیط آموزشی داشته باشد. برای مثال، در این تحقیق زبان آموزانی که در گروه محیطی بودند و محیط یادگیری تعاملی را تجربه کردند، یادگیری بیشتری نسبت به زبان آموزان گروه‌های دیگر داشتند. به عبارتی دیگر، در رویکرد محیطی، آموزش زبان، تعاملی‌تر بود و درعین حال که زبان آموزان از ابزارهای کمک آموزشی استفاده می‌کردند، بیشتر در معرض فعالیت‌های معنادار و واقع‌گونه نیز قرار گرفتند. خدامرادی و مقصودی (۱۴۰۱) نیز در پژوهش خود نشان دادند که از منظر روان‌شناسی اجتماعی، موقعیت‌های تعاملی فرصت‌های بیشتری را برای عرضه شایستگی‌های فردی فراهم می‌کنند.

نتایج این تحقیق همسو با نظر ون لیور (۲۰۰۴)، نشان می‌دهد مشارکت زبان آموزان در تمرین‌های معنادار تضمین‌کننده یادگیری زبان آموزان است. درواقع،

1. Ellis, Basturkmen, & Loewen
2. Oliver & Mackey
3. Nabei, & Swain

شرایط محیطی در رویکرد محیطی فرصت بیشتری به زبان‌آموزان جهت تعامل و ارتباط با یکدیگر می‌دهد و این از عوامل تأثیرگذار در زمینه یادگیری است (الیس^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). همسو با نتایج تحقیق حاضر، الیس و همکاران در پژوهش خود نشان دادند که تمرینات پروژه محور فرصت تعامل و یادگیری بیشتری را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند.

یافته‌های مطالعه حاضر بر استفاده کاربردی از پشتیبانی‌های محیط و ابزارهای کمک‌آموزشی تأکید فراوان دارد. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که زبان‌آموزان با استفاده از ابزار کمک‌آموزشی در شرایط آموزشی محیطی توانستند یادگیری بیشتری نسبت به زبان‌آموزان گروه‌های دیگر داشته باشند. لووین، ایزبل و اسپورن^۲ (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود نشان دادند که چگونه دستگاه‌های تلفن همراه و لپ‌تاپ می‌تواند در ارائه ساختارهای دستور زبانی مؤثر باشد و یادگیری را افزایش دهند. همچنین، از نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که از آنجایی که بازخورد غیرصریح ارتباط بین زبان‌آموزان را قطع نمی‌کند، در رویکرد محیطی تأثیر بهتری بر یادگیری زبان‌آموزان دارد. لیستر، ستیو و ساتو^۳ (۲۰۱۳) و گو و مکی^۴ (۲۰۱۳) نیز در پژوهش‌های خود تأکید کردند که بازخورد غیرصریح جهت تعامل بیشتر زبان‌آموزان بسیار تأثیرگذار است.

پژوهش حاضر هم‌راستا با برخی از پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است (اسمیز و رینالده^۵، ۲۰۱۳؛ زیگلر^۶، ۲۰۱۶؛ گورزینسکی-ویزو بارالت^۷، ۲۰۱۴)، نشان می‌دهد که حالت ارائه مطالب به صورت گفتاری و نوشتاری در کلاس‌های آموزشی زبان انگلیسی تأثیری بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان ندارد. از آنجایی که مهارت‌های گفتاری و نوشتاری از نیازهای زبان‌آموزان برای یادگیری زبان

-
1. Ellis
 2. Loewen, Isbell, & Sporn
 3. Lyster, Saito, & Sato
 4. Goo, & Mackey
 5. Smith & Renaud
 6. Zeigler
 7. Gurzynski-Weiss & Baralt

است، پژوهش حاضر می‌تواند برای معلمان و تهیه‌کنندگان مطالب آموزشی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی در تهران حائز اهمیت باشد. پژوهش حاضر مانند سایر تحقیقات علمی، با محدودیت‌هایی روبرو است که هنگام تفسیر نتایج و یافته‌ها باید در نظر گرفته شود. یکی از این محدودیت‌ها مربوط به اندازه‌گیری توجه است که در این پژوهش از دو روش مشاهده و مصاحبه استفاده شد.

طبق نظر اسمیت^۱ (۲۰۱۰)، استفاده از «ردیابی چشم»^۲ روش مطمئن‌تری برای اندازه‌گیری توجه است و می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری به محقق ارائه دهد. بنابراین، مطالعات بیشتری در مورد این موضوع مورد نیاز است و توصیه می‌شود که پژوهش‌های آینده با انجام ردیابی چشم صحت نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر را بررسی کنند. علاوه بر این، پژوهش حاضر در طول یک ترم انجام شد و تأثیر دو رویکرد آموزشی بر یادگیری کوتاه‌مدت زبان‌آموزان را مورد بررسی قرار داد. مطالعات بیشتر در آینده می‌تواند با بررسی یادگیری بلندمدت زبان‌آموزان اطلاعات جامع‌تری در این زمینه ارائه دهد. همچنین، شایان یادآوری است که ضرورت اهمیت این موضوع می‌طلبد تا تحقیقات کاربردی بیشتری در کشور انجام شود و به بررسی فراگیری مهارت‌های مختلف زبان‌آموزان در رویکرد محیطی بپردازد تا دید جامع‌تری نسبت به رویکردهای مناسب آموزشی به دست آوریم. در نهایت، به دلیل اینکه پژوهش حاضر تنها بازخورد غیرصریح را مورد بررسی قرار داده است پیشنهاد می‌گردد تا در آینده تحقیقات بیشتری انجام شود و تأثیر انواع بازخورد را بر میزان توجه و یادگیری زبان‌آموزان مورد تحقیق قرار دهند.

بیان این نکته لازم است که با توجه به اینکه در رویکرد محیطی دانشجویان برای آموزش ترغیب به استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی در محیط آموزشی مانند تلفن همراه، لپ‌تاپ، برنامه‌های آنلاین و آفلاین آموزش بان، اینترنت و کتاب‌های

1. Smith
2. eye tracking

کمک آموزشی می‌شوند، لذا نیاز است روحیه جستجو و پیدا کردن اطلاعات بین دانشجویان تقویت شود و نقش فعال‌تری در کلاس‌های آموزشی داشته باشند.

از آنجایی که سیستم آموزشی کشور ما بر اساس رویکرد شناختی است و معلم کل مطالب درسی را خود آموزش می‌دهد، دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی و دانشگاه علمی کاربردی نیز به نظر می‌رسد تمایل کمتری به استفاده از سیستم جدید آموزشی محیطی و ابزار کمک آموزشی نشان می‌دهند. لذا وقت آن است تا معلمان عزیز کشورمان رویکرد متفاوتی در پیش گیرند و با بهره‌گیری از دانش و تجربه بالای خود، زبان‌آموزان را ترغیب به استفاده از روش‌های نوین آموزشی کنند. پیش‌قدم و ابراهیمی (۱۴۰۱) نیز تأکید می‌کنند یک رویکرد پویا، مشارکتی، معنا محور و فرهنگ محور می‌تواند در این زمینه کارآمد باشد.

مقوله دیگری که طبق پژوهش راستی (۱۴۰۱) جا دارد در دستور کار دست‌اندرکاران آموزش کشور قرار گیرد بحث برنامه‌گذاری کلی نسبت به سیاست‌های کارآمد زبانی است. به همین جهت، از آنجایی که نیاز است دانشجویان در طول دوران تحصیل با بهره‌گیری از اساتید باتجربه و کلاس‌ها و امکانات درسی دانشگاه، زبان انگلیسی را به‌عنوان یک مهارت لازم برای آینده شغلی خود فراگیرند، لذا نیاز به فناوری و روش‌های نوین آموزشی در سیستم آموزش عالی کشور امری مهم و ضروری است. با توجه به اینکه در دنیای کنونی روش‌های نوین آموزشی با سرعت در حال تغییر است، آگاهی از روش‌های نوین و مفید آموزش زبان انگلیسی جهت بالا بردن توان و بنیه علمی دانشجویان همواره از اولویت‌های سیستم آموزشی کشور است.

کتاب‌نامه

پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۴۰۱). فرهنگستان و زیاهنگستان: دو بال تعالی زبانی و فرهنگی. *مطالعات*

زبان و ترجمه، ۵۵ (۳)، ۲۹-۱.

خداامردی، ا.، و مقصودی، م. (۱۴۰۱). آسیب شناسی طرح جایگزینی واژگان بیگانه در کتب درسی با

واژگان مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵ (۳)، ۳۱-۶۳.

راستی، ع. (۱۴۰۱). نگاهی نقادانه به فرایند واژه‌گزینی فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی در پرتو رهیافت سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی زبانی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۵(۳)، ۶۵-۸۹.

- Ammar, A., & Spada, N. (2006). One size fits all? Recasts, prompts, and L2 learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(4), 543-574.
- Baleghizadeh, S., & Derakhshesh, A. (2012). The effect of task repetition and noticing on EFL Learners' oral output. *International Journal of Instruction*, 5(1), 141-152.
- Cross, J. (2002). Noticing in SLA: Is it a valid concept? *TESL-EJ*, 6(3), Available Online: <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej23/a2.html>.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. (2001). Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51(2), 281-318.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Fahim, M., & Sabah, S. (2012). An ecological analysis of the role of role-play games as affordances in Iranian EFL pre-university students' vocabulary learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(6), 1276-1284.
- Gilabert, R., Manchón, R., & Vasylets, L. (2016). Mode in theoretical and empirical TBLT research: Advancing research agendas. *Applied Linguistics*, 36(2), 117-135.
- Goo, J. (2020). Research on the role of recasts in L2 learning. *Language Teaching*, 53(3), 289-315.
- Goo, J., & Mackey, A. (2013). The case against the case against recasts. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1-39.
- Grabowski, J. (2010). Speaking, writing, and memory span in children: Output modality affects cognitive performance. *International Journal of Psychology*, 45, 28-39.
- Gurzynski-Weiss, L., & Baralt, M. (2014). Exploring learner perception and use of task-based interactional feedback in FTF and CMC modes. *Studies in Second Language Acquisition*, 36(1), 1-37.
- Izumi, S. (2013). Noticing and L2 development: Theoretical, empirical and pedagogical issues. In J. M. Bergsleithner, S. N. Frota, & J. K. Yoshioka (Eds.), *Noticing and second language acquisition: Studies in honor of Richard Schmidt* (pp. 25-38). Hawaii, HI: University of Hawaii Press.
- Kellogg, R. T. (2007). Are written and spoken recall of text equivalent? *American Journal of Psychology*, 120(3), 415-428.
- Khatib, M., & Alizadeh, M. (2012). Output tasks, noticing, and learning: Teaching English past tense to Iranian EFL students. *English Language Teaching*, 5(4), 173-187.

- Kormos, J. (2014). Differences across modalities of performance. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-based language learning: Insights from and for L2 writing* (pp. 193-216). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Leow, R. P. (2006). The role of awareness in L2 development: Theory, research, and pedagogy. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 2(2), 1-15.
- Leow, R. P. (2015). *Explicit learning in the L2 classroom: A student-centered approach*. London, England: Routledge.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. *Language Teaching*, 51(3), 285-329.
- Loewen, S., Isbell, D. R., & Sporn, Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Lang. Ann*, 53(2), 209-233.
- Long, M. (2007). *Problems in SLA*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.
- Lyster, R., & Ranta, L. (2013). Counterpoint piece: The case for variety in corrective feedback research. *Studies in Second Language Acquisition*, 35(1), 1-18.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato, M. (2013). Oral corrective feedback in second language classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Mackey, A. (2006). Feedback, noticing and instructed second language learning. *Applied Linguistics*, 27(3), 505-530.
- Mackey, A., Gass, S., & McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- Maftoon, P., & Shakouri, N. (2012). No implicit learning is possible without awareness! In favor of noticing hypothesis. *Journal of American Science*, 8(1), 56-63.
- Mirzaei, A., Abdollahian, Z., & Ranjbar, M. (2012). The role of noticing in L2 learners' production of intonation patterns. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 4(1), 141-170.
- Morris, F. A., & Tarone, E. E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53(2), 325-368.
- Nabei, T., & Swain, M. (2002). Learner awareness of recasts in classroom interaction: A case study of an adult EFL student's second language learning. *Language Awareness*, 11(1), 43-63.
- Navidinia, H., Mobaraki, M., & Malekzadeh, F. (2019). Investigating the effect of noticing on EFL students' speaking accuracy. *International Journal of Instruction*, 12(1), 83-98.

- Ögeyik, M. C. (2017). The comparative effectiveness of noticing in language learning. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56(4), 1-23.
- Oliver, R., & Mackey, A. (2003). Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *Modern Language Journal*, 87(4), 519-533.
- Révész, A. (2009). Task complexity, focus on form, and second language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 31(3), 437-470.
- Robinson, P. (1995). Aptitude, awareness, and the fundamental similarity of implicit and explicit second language learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 303-357). Hawaii, HI: University of Hawaii Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-32). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC* (pp. 721-737). National University of Singapore, Queenstown, Singapore.
- Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. *Language Teaching Research*, 8(3), 263-300.
- Smith, B. (2010). Employing eye-tracking technology in researching the effectiveness of recasts in CMC. In F. M. Hult (Ed.), *Directions and prospects for educational linguistics* (pp. 79-98). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Smith, B., & Renaud, C. (2013). Using eye tracking as a measure of foreign language learners' noticing of recasts during computer-mediated writing conferences. In K. McDonough & A. Mackey (Eds.), *Second language interaction in diverse educational contexts* (pp. 147-165). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Tarone, E., & Bigelow, M. (2007). Alphabetic print literacy and processing of oral corrective feedback in L2 interaction. In A. Mackey (Ed.), *Conversational interaction in second language acquisition: A series of empirical studies* (pp. 101-121). Oxford, England: Oxford University Press.
- Thi, N., & Nhung, P. (2020). Noticing hypothesis in second language acquisition. *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS)*, 25(6), 26-30.
- Truscott, J. (1998). Noticing in second language acquisition: A critical review. *Second Language Research*, 14(2), 103-135.
- Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. New York, NY: Kluwer Academic.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow, England: Longman.

- Wen, Q. F., Wang, H. M., Wang, J. Q., Zhao, C. R., & Liu, Y. P. (2010). Comparative study of critical thinking skills of Chinese college students of English major and other liberal arts majors. *Foreign Language Teaching and Research*, 42(5), 350-400.
- Williams, J. (2012). The potential role(s) of writing in second language development. *Journal of Second Language Writing*, 21(4), 321-331.
- Yilmaz, Y. (2013). Relative effects of explicit and implicit feedback: The role of working memory capacity and language analytic ability. *Applied Linguistics*, 34(3), 344-368.
- Zalbidea, J. (2017). "One task fits all"? The roles of task complexity, modality, and working memory capacity in L2 performance. *Modern Language Journal*, 101(2), 335-352.
- Zalbidea, J., & Sanz, C. (2020). Does learner cognition count on modality? Working memory and L2 morphosyntactic achievement across oral and written tasks. *Applied Psycholinguistics*, 41(5), 1171-1196.
- Ziegler, N. (2016). Synchronous computer-mediated communication and interaction: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 38(3), 553-586.

پیوست‌ها

پیوست ۱

- 1- How often do you have your eyes (check).....?
- 2- If I (live) in Tehran, I would be working at a bank.
- 3- If I have enough apples, I (bake) an apple pie this afternoon.
- 4- I didn't know my friend was depressed. I wish she (tell) me.
- 5- The doctor made the patient (stay) in bed.
- 6- Would you mind if I (borrow) your cell-phone?
- 7- I really must get my eyes (test) I'm sure I need glasses.
- 8- If I (eat) breakfast several hours ago, I would not be hungry now.
- 9- I wish we (not have) a test today.
- 10- We didn't have a map, so we got (lose)

پیوست ۲

شناختی-گفتاری

Ask students the following questions (answer with have):

- A) Do you repair your own refrigerator? No, I don't.
 Who does that for you? I have the repairperson repair my refrigerator.
- 1- A) Do you assemble your own DVD player? Who does that for you?
 2- A) Do you fix your own car? b) Who does that for you?

شناختی-نوشتاری

Change the sentences so that they use the structure 'have someone do something'.

- 1- The cleaner cleaned the house. (have) : I have the cleaner clean the house.
- 2- The taxi driver took us to the airport.
- 3- The mechanic fixed the brakes.

پیوست ۳

محیطی-گفتاری و نوشتاری

You are in a very cold day in winter. You have an appointment with your friend, but she is late. She is late because she couldn't have her car started in the morning. Have a conversation and suggest her to check the following items regularly. Use have causative verbs for your suggestions.

- Radiator/ fill with anti freeze
- Brakes/ test
- Battery/ check

- Oil/ change
- Tires/ check

درباره نویسندگان

افروز آراین‌فر دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه علوم تحقیقات است. حوزه پژوهشی مورد علاقه وی توجّه، آگاهی، بازخورد و آموزش زبان دوم است.

پرویز مفتون دانشیار زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان، نوشتن، آموزش زبان دوم، مهارت‌های آموزشی زبان دوم و تهیه سیلابس آموزشی است.

غفور رضایی گلندوز استادیار زبان انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار است. حوزه پژوهشی مورد علاقه او جنبه‌های شناختی زبان انگلیسی، مسائل زبان‌شناسی و ارزیابی زبان انگلیسی است.

**Interactive Incentives in Di- and/or Con-vergence in Translation:
Evaluating Representations of the ‘Other’ in Institutional Translations
of Political Discourses**

Samir Hassanvandi

Department of English, University of Isfahan. Isfahan, Iran

Akbar Hesabi ¹

Department of English, University of Isfahan. Isfahan, Iran

Saeed Ketabi

Department of English, University of Isfahan. Isfahan, Iran

Received: 04 March 2022

Accepted: 13 June 2022

Abstract

The significance of the present study is that it emphasizes the decisive role of linguistic, pragmatic and cognitive parameters in the occurrence of di- and/or convergence in translation. The present study aims at evaluating discursive representations of ‘Other’ in institutional translations of political discourses. This paper strives to probe into the underlying factors and incentives in the rise of di- and/or con-vergence in the source and target texts as construing the ‘Others’ and their emerging threats. Employing *Proximation Theory*, we embarked upon analyzing 20 instances of the Iranian Supreme Leader’s speeches in which he characterizes the ‘Other’ and construes their threats against the Islamic Republic of Iran. Our analyses of data indicated that the institutional translations of the original speeches enjoy maximum con-vergence with the source texts even though there was only meager di-vergence between source and target texts in modal and aspectual structures. However, the reported instances of di-vergence brought about less significant semantic and conceptual differences in construing the threats. Furthermore, regarding the underpinning factors and incentives for the emergence of di- and/or con-vergence, we argued that there was a strong dialectic relationship between linguistic and extra-linguistic factors, such as the subject position of the text producer, the translating institution and objectives of translating, providing a base ground for the translator to follow divergence or convergence.

Keywords: Translation Evaluating; Other Representation; Political Discourse; Proximation Theory; Interactive Incentives.

1. Corresponding Author. Email: a.hesabi@fgn.ui.ac.ir

ارزیابی چگونگی بازتاب «دیگری» در برگردان نهادی از گفتمان‌های سیاسی انگیزه‌های تعاملی در همسویی / ناهمسویی در ترجمه

سمیر حسون‌دی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

اکبر حسابی* (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

سعید کنایی (گروه زبان انگلیسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

چکیده

انجام پژوهش حاضر از آنجایی ضرورت دارد که بر نقش تعیین‌کننده اختیارات و محدودیت‌های زبانی، کاربردشناختی و شناختی در رخداد همسویی یا ناهمسویی در امر ترجمه تأکید می‌کند و به ارزیابی چگونگی بازتاب هستار «دیگری» در ترجمه نهادی از گفتمان‌های سیاسی می‌پردازد. مسئله اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این پرسش است که بروز همسویی یا ناهمسویی بین متون مبدأ و برگردان‌های نهادی در مورد «دیگری» و تشریح تهدیدهای آن، ناشی از چه انگیزه‌ها و عواملی می‌تواند باشد؟ با استفاده از «نظریه مجاورت» تعداد ۲۰ نمونه از سخنرانی‌های مقام معظم رهبری در فاصله بین سال‌های ۱۳۹۴-۱۳۹۸ را که به تشریح هستار دیگری و تهدیدهای آن علیه جمهوری اسلامی می‌پردازند، تحلیل و بررسی شد. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که برگردان‌های نهادی از سخنرانی‌ها و بیانات رهبری از همسویی حداکثری با متون مبدأ برخوردار هستند. با این وجود، تحلیل داده‌ها موارد جزئی ناهمسویی در سطح ساختمان «وجهیت» و «وجه» را نشان داد، اما این موارد تغییرات معنایی فاحشی در کلیت پاره‌گفتار پدید نیاورده‌اند. در بررسی عوامل و انگیزه‌های مؤثر در بروز همسویی یا ناهمسویی به این نتیجه رسیدیم که عوامل درون‌زبانی و عوامل برون‌زبانی متنوع از جمله جایگاه سیاسی تولیدکننده متن، نهاد متولی ترجمه و هدف از ترجمه در تعاملی دیالکتیک زمینه‌ای را برای مترجم فراهم می‌کنند تا بین متون مبدأ و مقصد همسویی یا ناهمسویی ایجاد کند.

* نویسنده مسئول: a.hesabi@fgn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۲۳

کلیدواژه‌ها: ارزیابی ترجمه؛ بازتاب دیگری؛ گفتمان سیاسی؛ نظریهٔ مجاورت؛ انگیزه‌های تعاملی

۱. مقدمه

ارتباط تنگاتنگ و ناگسستنی بین گفتمان و ایدئولوژی در برساخت جوامع و فضاهاى اجتماعى و همچنین، تمرین نظارت و کنترل اجتماعى امرى غیرقابل‌انکار است (فرکلاف^۱، ۲۰۱۰؛ فلاوردو^۲ و ریچاردسون^۳، ۲۰۱۸؛ هارت^۴، ۲۰۱۸؛ ون‌لیون^۵، ۲۰۱۴؛ ۲۰۱۸)؛ به‌طوری‌که گفتمان و ایدئولوژی ساختارهای هدفمند و مُنقادکننده‌ای^۶ را به وجود می‌آورند که همواره قصد دارند سوژه‌های اجتماعى را به رعایت و تبعیت از یک سِرى قواعد و قوانین مسلط اجتماعى مقید نمایند (مایر^۷، ۲۰۰۴). در همین راستا، به‌منظور «ساخت‌دهی» به انگاره‌های ذهنی و مدیریت شناخت اجتماعى سوژه‌ها، ایدئولوژی‌ها محتوایی را فراهم می‌کنند. در این فرایند، گفتمان‌ها نیز شیوه‌های طبیعی‌شده و مرسوم‌شدهٔ رفتارهای اجتماعى و درک ویژهٔ جهان و رویدادها را در اختیار سوژه‌ها قرار می‌دهند.

ترجمه، به‌مثابهٔ یکی از انواع گفتمان، از این قاعده مستثنی نیست؛ در تلقی آن به‌عنوان فرایند و محصولی ایدئولوژیک، ترجمه شیوه‌ای متفاوت از وقایع و رخدادها را به سوژه‌های اجتماعى تحمیل می‌کند که آغشته به ایدئولوژی‌های متنوع و دستکاری‌شده است. این موضوع خود را در گفتمان‌های سیاسى به‌خوبی نشان می‌دهد که تأثیرات آنها در ساحت‌های مختلف اجتماعى از اهمیّت به‌سزایی برخوردار است؛ بنابراین، علی‌رغم پژوهش‌های گسترده‌ای که به بررسی کارکرد ایدئولوژی در ترجمه می‌پردازند، توجّه اندکی به مطالعهٔ انگیزه‌های زیربنایی رخداد

-
1. Fairclough
 2. Flowerdew
 3. Richardson
 4. Hart
 5. Leeuwen
 6. subjective
 7. Mayr

همسویی یا ناهمسویی در «بازبافت‌سازی»^۱ تأملات سیاسی درباره «دیگری»-های نظام‌های سیاسی و گُش‌ها و سیاست‌های تشریح‌شده آنها در ترجمه‌های نهادی^۲ از این نوع گفتمان‌ها معطوف شده است.

در پژوهش حاضر همسویی و ناهمسویی به قرابت یا دوری متن ترجمه‌شده از لحاظ ساختارهای زبانی، کاربردشناختی و شناختی به متن اصلی است. به بیان دیگر، پرسش اصلی در این ارتباط این است که چگونه ترجمه‌های نهادی از گفتمان‌های سیاسی موضوعات و تأملات سیاسی خاص نظیر «دیگرسازی»^۳، به‌عنوان یک امر سیاسی بارز را بازسازی و بازبافت‌سازی می‌کنند؟ آیا به دلیل اهمیت موضوعات مطرح‌شده در گفتمان‌های سیاسی، متون ترجمه‌شده همسویی حداکثری با متون مبدأ دارند یا فاصله زبانی و مفهومی از آنها می‌گیرند؟ همسویی یا ناهمسویی تحت تأثیر چه انگیزه‌های احتمالی از جانب مترجم یا نهاد و سازمان متولی ترجمه این متون بروز پیدا کرده است؟

انبوهی از مطالعات علمی برجسته، تعامل ترجمه و ایدئولوژی را از جوانب مختلف مورد توجه قرار داده‌اند (آیپر^۴، ۲۰۱۲؛ پترسون^۵، ۲۰۱۲؛ نادلا^۶، ۲۰۱۲؛ لئوناردی^۷، ۲۰۱۷؛ فدریچی^۸، ۲۰۱۷؛ رودریگز آکروس^۹، ۲۰۱۷؛ گودیول^{۱۰}، ۲۰۱۷). بیشتر این مطالعات انگیزه‌های ایدئولوژیکی در ناهمسویی‌های بین متون مبدأ و مقصد را بررسی کرده‌اند. به دیگر بیان، این دسته از مطالعات به این مسئله پرداخته‌اند که بروز ناهمسویی و تفاوت‌های زبان‌شناختی، کاربردشناختی و شناختی بین متون مبدأ و مقصد، از ساختارهای ایدئولوژیکی ریشه می‌گیرد که مترجم یا نهاد متولی ترجمه

1. re-contextualisation
2. institutional translation
3. otherisation
4. Eipper
5. Petterson
6. Nadella
7. Leonardi
8. Federici
9. Rodriguez Accros
10. Godayol

متون سیاسی به آن وابسته هستند. علی‌رغم وجود مطالعات گسترده، پرسش مهم و قابل توجه این است که چه انگیزه‌هایی غیر از ایدئولوژی در بروز همسویی یا ناهمسویی زبان‌شناختی، کاربردشناختی و شناختی بین متون مبدأ و مقصد در بازتولید و بازتشریح «دیگری» تهدیدزا^۱ در ترجمه‌های نهادی-سیاسی دخیل هستند؟ انجام پژوهش حاضر از آنجایی اهمیت دارد که بر نقش تعیین‌کننده اختیارات و محدودیت‌های زبانی، کاربردشناختی و شناختی در رخداد همسویی یا ناهمسویی در امر ترجمه تأکید می‌کند.

پژوهش حاضر قصد دارد به کمک «نظریه مجاورت» (مجاورسازی)^۲ (کپ^۳، ۲۰۱۷؛ ۱۳۹۸) با بررسی ۲۰ نمونه از سخنرانی‌های سیاسی مقام معظم رهبری، حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، در فاصله سال‌های ۱۳۹۴-۱۳۹۸ و ترجمه نهادی آنها به پرسش‌های یادشده پاسخ دهد. انتخاب نظریه مجاورت برای این پژوهش از آن رو اهمیت دارد که این نظریه ابزارهای واژ-دستوری، کاربردشناختی و شناختی برای تحلیل و تشریح مفهوم‌سازی‌های تهدیدهای مجاورشونده در گفتمان‌های سیاسی و عمومی فراهم می‌کند؛ بنابراین امکانات نظری و تحلیلی نظریه مجاورت برای بررسی، مقایسه و ارزیابی دیگرسازی و تشریح تهدید در گفتمان‌های سیاسی و ترجمه‌های آنها مناسب اهداف پژوهش حاضر است.

۲. پیشینه پژوهش

پیگیری تعامل ترجمه و ایدئولوژی در ادبیات پژوهشی از سابقه‌های طولانی برخوردار است و حجم گسترده‌ای از آثار علمی را در خود گنجانده است. مطالعه و بررسی این تعامل در طیف گسترده‌ای از موضوعات پیگیری شده است؛ از جمله، بازنمود ایدئولوژی در ترجمه آثار ادبی به فارسی (فرحزاد و مدنی، ۲۰۰۹؛ خلیقی، خزاعی فرید، ناظمیان فرد، ۱۳۹۴؛ امیرشجاعی و قریشی، ۱۳۹۵؛ جوکاری و حدائق،

1. threatening other
2. proximation theory
3. Cap

۱۳۹۷؛ طاهری، ۱۴۰۱)، ترجمه و بازنمود ایدئولوژی مترجم (شفیعی ثابت و رابعی، ۱۳۹۰؛ احمدی‌پور و رضایی، ۱۳۹۰؛ عزیزی و همکاران، ۱۳۹۵) و تأثیر ایدئولوژی بر ترجمه گفتمان‌های سیاسی و رسانه‌ای (خان‌جان، ۱۳۹۲؛ متقی‌زاده و نقی‌زاده، ۱۳۹۵؛ آقاگل‌زاده و فیروزیان پوراصفهانی، ۱۳۹۵؛ رضوان‌طلب و صدیقی، ۱۳۹۸؛ میرزاابراهیمی تهرانی و شرکت‌مقدم، ۱۳۹۸؛ قاسمی‌نسب و عسکری، ۱۳۹۹؛ کاظمیان و واشقانی فراهانی، ۱۳۹۹). در این بخش، به جهت ارتباط موضوعی پژوهش حاضر، به بررسی و مرور دسته‌آخر از پژوهش‌های صورت گرفته در رابطه با تعامل ترجمه و ایدئولوژی در متون سیاسی پرداخته خواهد شد.

در تلاش برای بسط چارچوب «ارزیابی کیفیت ترجمه» ارائه‌شده توسط ژولین هوس^۱ (۱۹۹۷؛ ۲۰۰۹)، خان‌جان (۱۳۹۲) با طرح پرسش‌هایی برای رهگیری دخالت‌های ایدئولوژیک در ویژگی‌های صوری متن، راهبردهای واژ-دستوری و هرگونه ارتباط بین علایق ایدئولوژیک و رازگونگی (ابهام) متن، تلاش می‌کند الگویی را برای تحلیل انتقادی ترجمه ارائه دهد. پس از بررسی کمی و کیفی طیف وسیعی از داده‌های خبری از رسانه‌های مختلف، خان‌جان (۱۳۹۲) نشان می‌دهد که ساخت‌های زبانی در مقایسه با ساخت‌های گذرایی و وجهی از ناهم‌سویی ایدئولوژیک بین تولیدکنندگان متون مبدأ و مقصد تأثیر بیشتری پذیرفته است. همچنین، خان‌جان (۱۳۹۲) معتقد است عدم قرابت معرفتی و ایدئولوژیک بین مترجم و تولیدکنندگان متون مبدأ باعث پدیداری ابهام در متون مقصد می‌شود. چنین وضعیتی، دستیابی به شناخت و درک درست از نظام ارزشی، هویتی و معرفتی برساخته‌شده و منتقل‌شده در متن مبدأ را نیز دچار تحریف می‌کند. در همین ارتباط، متقی‌زاده و نقی‌زاده (۱۳۹۵) به چگونگی قلب هویتی زبان مبدأ و کارکرد ارزشی-ایدئولوژیک در نتیجه دخالت‌های ایدئولوژیک در ترجمه اخبار می‌پردازند. با هدف بررسی و مطالعه تأثیرات ایدئولوژیک که مترجم می‌تواند در متن مقصد ایجاد نماید، متقی‌زاده و نقی-زاده (۱۳۹۵) بیان می‌کنند که فرآیند ترجمه در کنار تعدیل‌ها و تغییرات معمول، قادر

1. House

است با به وجود آوردن تغییراتی در سطح واژگان، تغییرات گفتمانی نیز به همراه داشته باشد.

با این وجود، پدیداری ایدئولوژی تنها محدود به بروز تغییرات واژی-دستوری نیست. آقاگل‌زاده و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۵) به بررسی تأثیر کاربرد آرایه‌های ادبی برای انتقال ایدئولوژی مترجم می‌پردازند. نویسندگان معتقدند راهبردهای سبکی به منظور انعکاس ایدئولوژی در بین مترجمان ایرانی حضور گسترده دارد. نویسندگان پژوهش مذکور تأکید می‌کنند علاوه بر ابزارهای سبکی، امکانات بلاغی زبان فارسی نیز ابزارهای مناسبی را برای انتقال ایدئولوژی در اختیار مترجمان قرار می‌دهد که کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرد. آقاگل‌زاده و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۵) معتقدند دلیل این امر آن است که ماهیت صریح و بی‌پرده متون سیاسی مانع از به کار بردن ابزارهای بلاغی است.

این مهم تا حد زیادی به علایق ایدئولوژیکی مترجم یا نظم گفتمانی یک نهاد متولی امر ترجمه بستگی دارد. در این راستا، رضوان طلب و صدیقی (۱۳۹۸) به بررسی انتخاب واژگانی رسانه‌های مکتوب فرانسه‌زبان پرداخته و نشان می‌دهند در این روزنامه‌ها، بر اساس گزینش ایدئولوژیکی واژگان برای بازنمایی ایران، چهره‌ای ستیزه‌جو، نامطمئن و غیرقابل اعتماد به مخاطب القا می‌کند. تفاوت‌های بارز عقیدتی در متون ترجمه‌شده خود را در سطوحی پنهان‌تر، یعنی در سطح کاربردشناختی، نیز نشان می‌دهند. برخلاف راهبرد گزینش واژگان، نشانگر ایدئولوژی در ساختارهای کاربردشناختی آشکار نیستند. با هدف آشکارسازی ایدئولوژی پنهان‌تر در ترجمه متون مطبوعاتی با محتوای سیاسی، جبرئیلی، میرزاابراهیمی تهرانی و شرکت مقدم (۱۳۹۸) نشان می‌دهند ابزارهای کاربردشناختی نظیر تلویحات، پیش‌انگاشت، طرح‌واره‌ها، سبک واژگانی، کارگفت‌ها و انسجام معنایی، در انتقال معنای ایدئولوژی حاکم بر خبرهای سیاسی تأثیر به‌سزایی دارند.

غالب پژوهش‌هایی که به موضوع کلی تعامل ترجمه و ایدئولوژی پرداخته‌اند و در این نوشتار به تعدادی از آنها اشاره شد، تلاش کرده‌اند ناهم‌سویی‌های زبانی متون

مبدأ و مقصد، گزینش‌های واژگانی، تناویبات واژی-دستوری و اختیارات کاربردشناختی و شناختی در متن مقصد را ذیل انگیزه و معیارهای ایدئولوژیک و سازمانی مترجم تحلیل کنند. به عبارت دیگر، از دید این پژوهش‌ها، هرگونه تغییرات زبانی و کاربردشناختی در متن مقصد ناشی از تفاوت‌های ایدئولوژیک مترجم با تولیدکنندگان متن مبدأ است. با وجود اینکه تحلیل‌هایی از این دست قادر هستند تنها بخشی از ناهمسویی‌های رخ داده در ترجمه را تحلیل کنند، واگذار کردن هرگونه ناهمسویی به ایدئولوژی دو ایراد عمده در پی خواهد داشت: از یک سو، ویژگی‌های رده‌شناختی و خاص زبانی زبان متون مبدأ و مقصد و همچنین محدودیت‌های گزینشی واژگان و ساخت‌های واژی-دستوری در بروز تغییرات و ناهمسویی‌ها مورد توجه قرار نمی‌گیرند. از دیگر سو، این دیدگاه را پیش می‌نهد که زبان‌ها از نظام دستوری و معنایی مشابه و یکسانی در انتقال معنا برخوردارند؛ بنابراین، ارزیابی ترجمه به ارزیابی کیفیت انتقال ایدئولوژی در متن فارغ از بررسی‌های زبان‌شناختی، کاربردشناختی و شناختی تبدیل می‌گردد. افزون بر این، بیشتر مطالعات در این حوزه مسئله پژوهش و تمرکز تحلیل خود را بر روی یافتن دلایل ایدئولوژیک ناهمسویی‌ها در بین متون مبدأ و مقصد معطوف کرده است. حال آنکه همسویی‌ها و انطباق حداکثری زبانی، واژگانی و کاربردشناختی نیز به همان اندازه از اهمیت به‌سزایی برای مطالعه برخوردار هستند. با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر قصد دارد در پی عوامل و انگیزه‌های درون زبانی و برون زبانی باشد که موجبات بروز و پدیداری همسویی یا ناهمسویی در متون مبدأ و ترجمه آنها می‌شود. دست‌یابی به عوامل و انگیزه‌های دیگر در کنار انگیزه بسیار مهم ایدئولوژیکی ممکن است ابعاد جدیدی را در بررسی و نقد و ارزیابی ترجمه پیش رو بگذارد. به‌طور خاص، در این پژوهش به بررسی همسویی و ناهمسویی در ترجمه‌های نهادی از بیانات و سخنرانی‌های مقام معظم رهبری در خصوص امر «دیگرسازی»، به‌عنوان امر بارز سیاسی، پرداخته خواهد شد.

۲.۱. چارچوب نظری پژوهش

نظریهٔ مجاورت برای اولین بار توسط کپ (۲۰۰۶) به منظور مطالعهٔ «رتوریک قهری»^۱ در گفتمان مداخلات سیاسی آمریکا مطرح شد. این نظریه رویکردی کاملاً کاربردشناختی-شناختی است که به قواعد و الگوهای راهبردی زبانی، کاربردشناختی و شناختی در زیربنای تشریح‌های تحمیل‌شدهٔ گفتمان سیاسی و عمومی می‌پردازد (کپ، ۲۰۱۷). به‌طورکلی، نظریهٔ مجاورسازی مسائل مد نظر خود را در قالب اصول زبان‌شناسی‌شناختی و کاربردشناسی اجتماعی مطرح می‌کند: چستی مقاصد و اهداف گوینده در مفهوم‌سازی‌های تحمیل‌شده^۲ از نزدیکی و دوری وقایع به گوینده و مخاطبان، چستی منافع بینافردی یا ایدئولوژیکی در معرض خطر و وجود هرگونه قواعد مجموعه‌ای یا راهبردهای شناختی که الگوهای زبانی را برای وضع تشریح‌ها تعریف و تعیین می‌کنند (کپ، ۲۰۱۳). در تعریف دقیق‌تری، مجاورسازی عبارت است از «راهبردی گفتمانی از بازنمایی وقایع و امور فیزیکی و زمانی دوردست که به‌شدت عواقب منفی برای گوینده و مخاطبان دارد» (کپ، ۲۰۱۸، ص. ۹۷). به‌طورکلی، نظریهٔ مجاورسازی بیان می‌کند که تهدیدها از جانب هستارهایی واقع در حاشیهٔ یک فضای گفتمانی به‌خصوص هستند که به‌عنوان هستارهای بیرون-مرکز-اشاری^۳ (بما) (خارجی، دشمنان، اهریمن، آن‌ها و دیگران) شناخته شده‌اند؛ و این هستارها به سمت مرکز فضای اشاری^۴ روانه می‌شوند. این تهدیدها به این صورت مفهوم‌سازی شده‌اند که فاصلهٔ مفهومی فضایی-زمانی و ایدئولوژیکی را طی می‌کنند تا به محدودهٔ گوینده-مخاطبان (درون-مرکز-اشاری (دما)^۵) حمله‌ور شوند. کپ (۲۰۱۳) سه راهبرد مجاورت «فضایی»^۶، «زمانی»^۷ و «ارزشی-اخلاقی»^۸ را بر روی

1. coercive rhetoric
2. forced conceptualisations
3. Outside-Deictic-Centre (ODC)
4. deictic space
5. Inside-Deictic-Centre (IDC)
6. spatial proximation
7. temporal proximation
8. axiological proximation

انگاره سه‌بعدی فضا-زمان-ارزشی-اخلاقی (فزا) درون فضای گفتمانی شناسایی می‌کند و برای هریک از آنها، چارچوب‌ها و الگوهای خاص واژی-دستوری^۱ پیش رو می‌گذارد تا نشان دهد چگونه یک گوینده (سی سیاسی) مجاورت، تغییر و حرکت هستارها و وقایع را در گفتمان تشریح می‌کند.

نظریهٔ مجاورسازی بر روی نظریهٔ شناختی فضای اشاری^۲ چیلتون^۳ (۲۰۰۴؛ ۲۰۱۴) استوار است که شامل فضاهای تصویری با هستارهایی در درون (دما) و بیرون (بما) مرکز اشاری می‌شود. نظریهٔ فضای اشاری، فاصلهٔ مرکز فضای اشاری را با بازنمایی و مفهوم‌سازی هستارها و وقایع مرتبط می‌کند. این نظریه هم‌چنین نسبی بودن فاصلهٔ بین هستار و مرکز فضای اشاری، بازنمایی نمادین آن و ابعاد تعاملی دوسویه^۴ این فضا را شناسایی می‌کند (کپ، ۲۰۱۳).

اولین گام تحلیلی در نظریهٔ مجاورسازی، توصیف هستارهای خودی (درون-مرکز-اشاری) و غیر خودی (بیرون-مرکز-اشاری) است. این هستارها از خصالت اشاری^۵ برخوردار هستند و به ترتیب در محدوده‌ای در درون و حاشیهٔ فضای اشاری/گفتمانی مفهوم‌سازی شده‌اند؛ به طوری که هستارهای درون-مرکز-اشاری (دما) در مرکز فضای اشاری جاده‌ی شده‌اند و شامل عناصری همچون «ما»، «متحدین»، «دوستان ما»، «کشور ما» و غیره می‌شوند. در فاصله‌ای نسبی از محدودهٔ دما، قلمرو هستارهای بیرون-مرکز-اشاری (بما) قرار دارند که محلی است برای جاده‌ی عناصری از قبیل «آنها»، «دیگران»، «دشمنان» و غیره. این هستارها به وسیلهٔ عبارت‌های اسمی به‌عنوان «عناصر مرکز اشاری فضای گفتمانی» و «عناصر بیرون مرکز اشاری فضای گفتمانی» (کپ، ۲۰۱۳، ص. ۱۰۵) تشریح شده‌اند. بازنمایی و تشریح حرکت تهدیدآمیز آنها بر روی محور سه‌بعدی فضایی، زمانی و ارزشی-اخلاقی صورت می‌گیرد.

1. lexico-grammatical
2. deictic space theory
3. Chilton
4. bi-directional interactive aspects
5. deictic

گام دوم تحلیل راهبردهای سه‌گانه مجاورت را در برمی‌گیرد. مجاورسازی فضایی یک تشریح تحمیل‌شده^۱ است که در آن هستارهای دوردست (بما) به‌صورت فیزیکی به سمت هستارهای مرکزی فضای گفتمانی (دما) یورش می‌برند تا آسیب‌های فیزیکی به آن وارد کنند (کپ، ۲۰۱۳). مجاورسازی زمانی یک تشریح تحمیل‌شده از نزاع مجسم‌شده است که قریب‌الوقوع، جدی، خطیر و تاریخی بوده و نیازمند واکنش و تمهیدات بازدارنده منحصربه‌فرد است (کپ، ۲۰۱۸). با استفاده از قیاس، مجاورسازی فضایی و زمانی تهدیدهای روبه‌افزایش فعلی را با وقایع فاجعه‌بار گذشته درهم می‌آمیزند تا تشریح تهدید و کسب مشروعیت برای برخی تمهیدات و سیاست‌های بازدارنده را تقویت و پشتیبانی کنند. مجاورسازی ارزشی-اخلاقی دربرگیرنده نزاع ایدئولوژیکی بین هستارهای بما است. به بیان کپ (۲۰۱۳، ص. ۹۴)، مجاورسازی ارزشی-اخلاقی «یک تشریح جبری و تجسم تناقضات، منازعات و برخوردهای فزاینده ایدئولوژیکی بین ارزش‌های تشریح‌شده خودی (دما) و ارزش‌های تشریح‌شده هستار حاشیه‌ای (بما) است». به‌عنوان یک ابزار گفتمانی جبرانی، مجاورسازی ارزشی-اخلاقی درصدد مشروعیت‌بخشی به تمهیدات اعمال‌شده یا تحت مذاکره در شرایطی است که دیگر راهبردهای مجاورسازی از جمله مجاورسازی فضایی ناکارآمد یا غایب هستند (کپ، ۲۰۱۳).

۳. روش پژوهش

به‌عنوان یک مطالعه موردی، در پژوهش حاضر به شناسایی ابزارها و فرآیندهای زبانی، کاربردشناختی و شناختی در ۲۰ نمونه از سخنرانی‌های سیاسی مقام معظم رهبری، حضرت آیت‌الله خامنه‌ای، و ترجمه‌های نهادی آنها در فاصله سال‌های ۱۳۹۸-۱۳۹۴ خواهیم پرداخت. دوره مذکور بخشی از یک دوره پرتنش میان امریکا و غرب با ایران بوده و در طی آن مقام معظم رهبری به بیان سیاست‌های کلی نظام برای مقابله با تهدیدهای تشریح‌شده می‌پردازند. از میان سخنرانی‌های متعدد رهبری تنها

1. a forced construal

آن مواردی انتخاب شدند که به تشریح «دیگری‌ها و دشمنان» نظام جمهوری اسلامی و تهدیدهای آنان می‌پردازند. هدف مطالعه حاضر این است که از یک سو همسویی یا ناهمسویی‌های زبان‌شناختی، کاربردشناختی و شناختی بین متون مبدأ و ترجمه آنها را شناسایی کند و از دیگر سو، انگیزه‌های زیربنایی در بروز این همسویی یا ناهمسویی‌ها را مورد بحث قرار دهد.

در مطالعه حاضر، برای بررسی چگونگی (باز) تشریح دیگری‌ها و تهدیدهای آنان در هر دو متون مبدأ و مقصد از نظریه مجاورت (کپ، ۲۰۱۳) به‌عنوان چارچوب نظری و تحلیلی استفاده شده است. هدف این پژوهش، در وهله اول، بررسی ابزارها و فرآیندهای واژ-دستوری، کاربردشناختی-شناختی در ۲۰ نمونه (۴۰ هزار کلمه) از سخنرانی‌های رهبری به زبان فارسی در فاصله بین سال‌های ۱۳۹۴-۱۳۹۸ است که گفتمان رهبری برای بازنمایی دیگری تهدیدزا و کنش‌های تهدیدآمیز آنها علیه جمهوری اسلامی استفاده بهره می‌برد. مهم‌تر آنکه پس‌ازاین مرحله، به تحلیل نسخه ترجمه‌شده آنها پرداخته خواهد شد که توسط «دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای» صورت گرفته است و حامل‌های زبانی، کاربردشناختی و شناختی آن تهدیدهای تشریح شده را بررسی می‌شود. در همین راستا و انگیزه‌های زیربنایی احتمالی در بروز همسویی یا ناهمسویی در متون مبدأ و ترجمه آنها بحث و بررسی خواهد شد. متن تمامی سخنرانی‌های مقام رهبری مورد استفاده در پژوهش حاضر از سایت رسمی ایشان www.leader.ir دریافت شده است. همچنین نسخه‌های ترجمه‌شده سخنرانی‌های ایشان از صفحه انگلیسی سایت مذکور استخراج شده است. آدرس دقیق نمونه‌هایی از سخنرانی‌ها که در بخش ۴ تحلیل شده‌اند، در بخش مراجع ذکر شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از تحلیل ۲۰ مورد از سخنرانی‌های رهبر جمهوری اسلامی و مقایسه آنها با ترجمه‌های نهادی منتشرشده نشان می‌دهند که بازنمایی تهدیدهای علیه جمهوری اسلامی در ترجمه‌های نهادی منتشرشده از سخنرانی‌های رهبری به لحاظ

ساختار زبان‌شناختی، معانی کاربردشناختی و مفهوم‌سازی‌های شناختی، همسویی حداکثری با متون مبدأ دارند. تحلیل‌های کیفی از ساختارهای زبانی، کاربردشناختی و شناختی هر دو متن مبدأ و مقصد نشان می‌دهند که در بیشتر ترجمه‌های نهادی، مترجم تلاش کرده است تا حد امکان به اختیارات زبانی و نظام مفهوم‌پردازی متن مبدأ نزدیک شود و تا جایی که اصول دستور زبان مقصد اجازه می‌دهد و انتقال و فرآیندهای معناپردازی مختل نمی‌شوند، تشابه و قرابت دستوری بین دو متن مبدأ و مقصد را حفظ کند. با این وجود، نمونه‌هایی از تفاوت‌های ساختاری وجود دارد که منجر به رخداد تغییراتی، هرچند جزئی، در فرآیند انتقال معنا شود. در ادامه به تحلیل نمونه‌هایی از پیکره مطالعه مورد نظر پرداخته خواهد شد.

۱. آمریکایی‌ها این جوری با ما شروع کردند؛ با انقلاب این جوری شروع کردند. بعد هم در طول این مدت هرچه توانستند توطئه کردند. هر گروهی که می‌توانست علیه انقلاب حرکتی بکند، از سوی آمریکایی‌ها حمایت شد: کودتای معروف به کودتای پایگاه شهید نوژه همدان، یکی از این قضایا بود؛ کمک به کسانی که به‌عنوان قومیت‌ها در گوشه و کنار کشور علیه انقلاب حرکت می‌کردند، یکی از این نمونه‌ها بود؛ بعد تشویق صدام حسین به حمله به ایران و هشت سال کمک به صدام حسین یکی از این نمونه‌ها بود. هشت سال! آمریکایی‌ها در طول جنگ، به‌خصوص بعد از سال دوم و سوم، کمک‌هایشان را شدید کردند، امکانات دادند؛ هم آنها، هم متأسفانه هم‌پیمانان اروپایی‌شان. آمریکایی‌ها این جوری با انقلاب ما عمل کردند؛ همّت آنها این بود که این اساس را براندازند (۹۴/۸/۱۲).

1. This is how Americans started [to deal] with us; this is how they started [to deal] with the [Iranian nation's] revolution. Afterwards, they conspired [against us] as much as they could during this period [since the victory of the Islamic Revolution]. Any group that could have made a move against the revolution was supported by Americans: the famous coup attempt, known as the coup d'état of Martyr Nojeh [Air] Base of Hamedan was one of these cases; helping those who were moving against the revolution on ethnic grounds in some parts of the country was one of these cases; later on, encouraging [the former Iraqi dictator] Saddam Hussein to attack Iran and eight years of abetting Saddam Hussein was one of these

cases. [They helped Saddam for] eight years! During the war, especially after the second and third years [of the war], Americans increased their assistance [to Saddam and] provided [him with all kinds of] facilities; both them and, unfortunately, their European allies [helped Saddam]. This is how Americans dealt with our revolution; they were determined to topple this establishment¹ (2015/Nov./4).

در نمونه (۱)، آرایش هستارها و عناصر فضای بما با خصلت ویژه‌ای بیان شده‌اند: این فضا سه گروه از هستارهای کلی نامعین، هستارهای تاریخی منقضی شده^۲ و هستارهای موجود در فضای گفتمانی را در برمی‌گیرد. گروه اول به وسیله عنصر اسمی با سور عمومی «هر»، مدلول نامعین و نشانگر نکره «هر گروهی» و همچنین عنصر اسمی با مدلول نامعین و نشانگر نکره «کسانی» توصیف شده‌اند. گروه دوم شامل عبارت اسمی «صدام حسین» می‌شود. گروه سوم دربرگیرنده عناصر اسمی «آمریکایی‌ها» و ترکیب نحوی «هم‌پیمانان اروپایی‌شان» می‌شود. گروه اول به لحاظ کاربردشناختی تلویحاً بیان می‌کند که عناصر مخرب تهدیدزای بالقوه بسیاری در تضاد با جمهوری اسلامی وجود دارد. از نظر شناختی نیز استفاده از عناصر فضا ساز نامعین نظیر «گروهی» و «کسانی» باعث می‌شود فضای بما به صورت مفهومی گسترده دریافت و درک شوند. در مقابل این فضای بمای متکثر با تنوع هستاری گسترده، فضای دما تنها با یک عنصر اسمی «انقلاب» تشریح و مفهوم‌سازی شده است. چنین تشریح و بازنمایی از یک سو، انقلاب اسلامی را به عنوان یک هستار منفرد در مقابل شمار زیاد و وسیعی از هستارها و عناصر متخاصم قرار می‌دهد و بر شدت و گستره حملات ضدانقلابی به صورت تاریخی تأکید می‌کند. از دیگر سو، این نوع توصیف تقابلی از فضاها بر قدرت و پتانسیل دفاعی انقلاب تأکید می‌گذارد که در مقابل حملات و تهدیدهای تعداد زیادی از عناصر بما، هنوز پابرجا مانده است.

در بخش ترجمه شده این قطعه، تشریح فضاها و دما و بما و مفهوم‌سازی گسترده‌گی فضاها و معانی کاربردشناختی در همسویی حداکثری با متن مبدأ است. در

1. <https://www.leader.ir/en/speech/13837/Ayatollah-Khamenei-addresses-Iranian-university-students-and-pupils-on-the-eve-of-November-4,-marking-the-anniversary-of-the-1979-takeover-of-the-former-US-embassy-in-Tehran>

2. expired historical entities

متن مقصد، عناصر اسمی «Any group»، «those who» هستارهای نامعین با مدل‌های کلی و مشخص نشده گروه اول از هستارهای فضای بما را تشکیل می‌دهد. عنصر اسمی «Saddam Hussein» گروه هستارهای تاریخی منقضی شده را تشکیل می‌دهد؛ و نهایتاً، عبارت‌های اسمی «Americans» و «European their allies» عناصر و هستارهای موجود فعلی و پیوسته فضای بما را تشکیل می‌دهند. در انطباق با متن مبدأ، جادهی تنها عنصر اسمی انقلاب در فضای دما علاوه بر بیان تقابل انقلاب اسلامی با طیف وسیعی از هستارها به صورت تلویحی به قدرت و پتانسیل مقابله‌ای جمهوری اسلامی و انقلاب در مقابل تهدیدهای متنوع اشاره دارد.

نمونه (۱) دربرگیرنده یک تهدید جامع با نمونه‌های متعدد است که ریشه آنها در زمان گذشته قرار گرفته است. از ملاحظات بافتی می‌توان دریافت که بستر زمانی این تهدید یا بسته جامع تهدیدهای تاریخی دوره پس از پیروزی انقلاب اسلامی است. این بسته جامع تهدیدهای تاریخی در ساختار خطی روایت با نمونه‌های تاریخی و عینی از مصادیق تهدید و آسیب‌های تهدید عناصر فضای بما گسترده می‌شود. مصادیق تهدیدها با استفاده از فرآیند اسمی‌سازی بیان شده‌اند تا اجازه دهند تمامیت بُعد فرآیندی یک رخداد تشریح شده، به قول لمکه^۱ (۱۹۹۵، ص. ۵۰)، «فشرده‌سازی شده آ» و این مفهوم را با خود به همراه داشته باشد که ترتیبات اجتماعی-سیاسی فعلی اموری غیرقابل‌تغییر و عینی هستند (بیلیگ^۲، ۲۰۰۸، ص. ۷۸۶). این تهدیدهای تشریح شده از نوع تهدیدهای مادی (فضایی) هستند که پیامدهای ملموس برای عناصر و هستارهای فضای دما به بار می‌آورند: کودتا؛ آشوب و ناآرامی؛ و حمایت از حمله نظامی. نکته جالب توجه این است که این تهدیدهای فضایی با یک مجاورت زمانی نیز همراه می‌شوند؛ به طوری که هرکدام از تهدیدها با تقدم زمانی رخداد تشریح شده‌اند و این نشان می‌دهد که هستارهای بما با مجاورت زمانی و فضایی به صورت مخرب و البته پیوسته به محدوده فضای دما نزدیک می‌شوند. از آنجایی که این

1. Lemke
2. condensation
3. Billig

تهدیدهای تشریح‌شده با تقدّم و تأخّر زمانی بیان شده‌اند، مخاطب با در نظر گرفتن بافتار و فضای سیاسی متخاصم بین ایران و آمریکا این سلسله‌مراتب تهدیدهای تاریخی را تا زمان حال به صورت ناخودآگاه ادامه می‌دهد و مجاورت هستار بما را ملموس‌تر درک می‌کند.

نکته بسیار جالب این است که این قطعه پیامدهای تهدید را تشریح نمی‌کند. با افزودن معنای کاربردشناختی برای تشریح یک واقعه مبنی بر پایان اثرگذاری آن، این بیش به وجود می‌آید که تهدیدهای تشریح‌شده در همان زمان گذشته خنثی و بی‌اثر شده‌اند. این نکته بر قدرت و قابلیت هستارهای دما در خنثی‌سازی و مقابله موفق با تهدیدهای تشریح‌شده در زمان گذشته تأکید می‌کند.

در ترجمه این بخش، استفاده از ساخت‌های واژی-دستوری همسو با متن مبدأ، مترجم را قادر ساخته است مفهوم‌سازی‌ها و معانی کاربردشناختی موجود در متن مبدأ را به متن مقصد منتقل کند. در این نمونه ترجمه‌شده نیز مجاورت هستارهای دما به سوی مرکز فضای گفتمانی به صورت فضایی مفهوم‌سازی شده‌اند. تهدیدات تشریح‌شده در این نمونه، تهدیداتی از نوع فضایی هستند که در مقاطع زمانی مختلف به صورت پیوسته به سمت مرکز فضای گفتمانی نزدیک می‌شوند. ساخت‌های اسمی شده «the famous coup attempt; helping those who were...; encouraging Saddam Hussein...» تهدیدهای تشریح‌شده را به عنوان اموری عینی و محقق‌شده مفهوم‌سازی می‌کنند.

در رابطه با مصادیق همسویی متن مقصد با متن مبدأ می‌توان بیان کرد که در متن مقصد نیز عبارت فعلی «conspired they» به صورت کلی به تهدیدهای متنوعی اشاره دارد که می‌تواند هم مصادیق عینی فضایی و زمانی و هم ارزشی-اخلاقی داشته باشد. در ادامه این عبارت فعلی، به دلیل وجود منابع زبان‌شناختی مشابه در هر دو زبان مبدأ و مقصد، مترجم از ساختارهای اسمی در همسویی با زبان مبدأ برای بازتشریح موارد و نمونه‌های ملموس و تاریخی تهدید استفاده کرده است: «the famous coup attempt; helping those who were...; encouraging Saddam Hussein... were...». همان‌گونه که در بالا در مورد متن مبدأ بیان شد، استفاده از اسمی سازی برای تشریح وقایع باعث می‌شود تهدیدهای تشریح‌شده

به‌صورت یک امر حتمی و محقق شده تلقی شوند. از آنجایی که دسترسی به فرایندهای درونی کنش تشریح‌شده امکان‌پذیر نیست و مسئله وجهیت آن برای سنجش صحت و سقم مدعیات گوینده در میان نیست، میزان باورپذیری آن برای مخاطب افزایش می‌یابد. باین‌وجود در ادامه، در متن مقصد شاهد هستیم که به جهت همسویی با متن مبدأ، مجدداً عبارت فعلی برای تشریح تهدید به کار رفته است؛ در واقع این جمله متعدی « Americans increased their assistance...» ابعاد گسترده و جزئیات تهدید اسمی شده اخیر را روشن می‌کند. با توجه به اینکه در ساخت اسمی شده «encouraging Saddam...» دسترسی به ابعاد زمانی، مشارکین و کنشگران و نظام وجهیت در دسترس نیست، متن ترجمه‌شده از ساخت متعدی استفاده می‌کند تا از یک سو، با استفاده از عبارت قیدی « During the war, especially after the second and third years» مقطع زمانی بروز تهدید را مشخص کند و از طرف دیگر، کنشگران و مشارکین دخیل در امر تهدید جمهوری اسلامی را در آن برهه تاریخی شناسایی نماید. افزون بر این، در همسویی با متن مبدأ، متن مقصد از ساخت‌های اسمی شده، فعلی و اسمی با انطباق زمانی استفاده کرده است. این نوع تشریح باعث شده است که ساختار وجهیت در متن مقصد نیز همسو با متن مبدأ باشد.

۲. نظام سلطه بین‌المللی که امروز مظهرش حکومت آمریکا است، سرمایه‌دارهای بزرگ صهیونیست‌اند و بعضی از دولت‌های مستکبر دیگر؛ اینها نمایندگان و نمادهای نظام سلطه بین‌المللی هستند... این نظام سلطه‌ی بین‌المللی برای ملت‌ها -نه فقط ملت ما، بلکه] برای هر ملتی که بتواند- برنامه دارد؛ او هم می‌خواهد نسلی که آینده این کشور را و این کشورها را می‌سازد، با یک قواره‌ای و با یک شاکله‌ای تربیت بشود که برای او مفید باشد؛ نسلی در کشورها تربیت بشود که فکر او را داشته باشد، فرهنگ او را داشته باشد، نگاه و سلیقه او را به مسائل جهانی داشته باشد... این برنامه‌ی استعماری فرهنگی است. البته مال امروز هم نیست؛ شاید ده‌ها سال است که این برنامه دارد انجام می‌گیرد (۹۵/۲/۱۳).

2. ...the international hegemonic system, which today is symbolized by the American government, by major Zionist capitalists, and some other arrogant governments; these are representatives and symbols of the

international hegemonic system...This international hegemonic system has a plan for [all] nations – not just for our nation, [but] for any nation it can [make a plan for] – [and] it wants the generation that [is going to] build future of this country and these countries to be raised in a shape and in a way that would be beneficial to it; [it wants] a generation be educated in countries that would adopt its way of thinking, adopt its culture, [and] adopt its viewpoint and choice on global issues...This is a cultural colonialist plan. Of course, it is not limed to the present time, [because] perhaps the plan has been in gears for many long years.¹ (2016/ May/ 3)

در این نمونه، در متن مبدأ، هستارهای بیرون فضای اشاری حاوی هستارهای «حکومت آمریکا»، «سرمایه‌داران صهیونیست» و عبارت اسمی «دیگر دولت‌های مستکبر» با مصداق کلی و نامعین تشریح شده است. این فضا با معیارهای ایدئولوژیک (ارزشی-اخلاقی) «نظام سلطه بین‌الملل» و «استعمارگرایی فرهنگی» تشریح شده است. در واقع، هستارهای واقع شده در این فضا به‌عنوان مصادیق واقعی و محقق شده نظام سلطه بین‌المللی شناخته شده است. در این متن، در عبارت فعلی «این نظام سلطه بین‌المللی برای ملت‌ها...»، نظام ارزشی تشریح کننده فضای دیگری‌ها در قالب یک ساخت اسمی، در جایگاه کنشگر یک جمله متعددی قرار گرفته است و در حال اقدام به کنش شناسانده می‌شود. فاعلی سازی^۲ از یک نظام ارزشی-اخلاقی باعث شده است تا در قالب مجاز این نظام به تمام عناصر فضای بما ارجاع دهد. از طرف دیگر، تضاد و تخاصم بین فضاهای بما و دما را نه یک تخاصم بین عناصر مادی بلکه بین نظام‌های عقیدتی و معرفتی تشریح می‌کند. به‌عبارت دیگر، اختلاف و جنگ بر سر عقیده و بین نظام‌های عقیدتی است، نه بین افراد و هستارهای مادی.

در این نمونه، برای تشریح هستارهای درون فضای اشاری از هستار شناسا استفاده نمی‌کند و عناصر اسمی با مصادیق نامعین نظیر «ملت‌ها»، «ملتی»، «نسلی» و «این کشور» می‌تواند به طیف وسیعی از هستارها اشاره کند؛ اما به‌صورت معنایی

1. <https://www.leader.ir/en/speech/14856/Ayatollah-Khamenei-meets-with-teachers-from-across-Iran>

2. subjectifying

می‌توان بیان کرد که فضای دما دربرگیرنده کشورهای تحت سلطه و انقیاد نظام استکباری بین‌المللی را نمایندگی می‌کنند که به لحاظ فرهنگی، عقیدتی و معرفتی تحت سلطه قدرت‌های سلطه‌گر هستند.

در ترجمه نیز تقابل معنایی فضاهاى دما و بما، یعنی نظام‌های سلطه‌گر و تحت سلطه، در همسویی حداکثری با متن مبدأ تشریح شده است. در متن ترجمه‌شده، نظام سلطه بین‌المللی به‌عنوان نظام ارزشی و مسلط فضای بما توسط عناصر اسمی «the American government»، «major Zionist capitalists»، «other arrogant governments» تشریح می‌شوند. هم‌چنین، نظام ارزشی در عبارت فعلی «This international hegemonic system has a plan» با استفاده از صنعت «مجاز» به تمام عناصر فضای حاشیه‌ای اشاره دارد و به‌صورت فاعلی در این عبارت فعلی ایفای نقش می‌کند تا تضاد و تقابل عقیدتی بین هستارهای بما و دما را تشریح کند. در مقابل این فضا، عناصر اسمی «any nation»، «this country»، «these countries» و «a generation» هستارهای کلی و نامعین فضای دما را برمی‌سازند که به لحاظ معنایی نمایانگر کشورهای تحت سلطه و انقیاد هستند. همسویی ساختارها و عناصر تشکیل‌دهنده، تضاد و تخاصم معرفتی و ایدئولوژیک بین فضاها را مشخص می‌کند.

متن مبدأ نشان می‌دهد دیگرسازی از طریق تشریح هستارهای فضای بما به ایجاد تهدیدهای ارزشی-اخلاقی میسر شده است. در این نمونه، مجاورسازی هستارهای بما و نظام ارزشی فاعلی شده در قالب عبارت فعلی «نظام سلطه بین‌الملل ... برنامه دارد» و «... او می‌خواهد نسلی که آینده این کشور...» مفهوم‌سازی شده است. این نوع مفهوم‌سازی بیان می‌کند که هستارهای بما نگاهی استثمارگرایانه به آینده و منابع انسانی و فرهنگی کشورهای تحت سلطه دارند. تهدید اصلی ارزشی-اخلاقی به‌واسطه «برنامه داشتن» برای ملت متجلی و مجاورسازی می‌شود که نشان می‌دهد هستارهای فضای بما با یک مجاورت زمانی به منابع هویتی، فرهنگی و عقیدتی نزدیک می‌شوند. در ادامه، ساختار ضد واقعیت «او می‌خواهد...» آیندگی کنش‌های درون‌شده^۱

1. embedded actions

را نشان می‌دهد؛ به طوری که به لحاظ کاربردشناختی، بیان می‌کند کنش‌های درونه‌شده این ساخت در زمان حال به فعلیت نرسیده و زمان اصلی تحقق آن به زمان آینده فرافکن شده است. این ساخت قصدیت^۱ و اراده به تحقق کنش‌ها و برنامه‌های تشریح شده را به صورت پیش‌انگاشت حمل می‌کند. در این نمونه، هستار بما با تهدید اصلی «برنامه داشتن» به فضای فرهنگی، عقیدتی، فضای دما نزدیک می‌شوند. این مجاورسازی به وسیله ساخت وجهی ساده و عادت‌وار بیان شده است که علاوه بر مفهوم‌سازی مجاورت تهدید به صورت ممتد و پیوسته، از دیدگاه نظام وجهیت معرفتی، آن را به عنوان امری حتمی و واقعی نشان می‌دهد. باین وجود، پیامد تهدیدها و تحقق آنها به وسیله درونه‌شدگی در ساخت ضد واقعیت، در قالب یک مجاورت زمانی به آینده فرافکن شده است. این پیامدها در واقع تظاهر تهدید و مجاورت ارزشی-اخلاقی است که در قالب ساخت‌های التزامی بیان شده است: «با یک قواره و شاکله‌ای تربیت بشود که برای او مفید باشد...» و «نسلی در کشور تربیت بشود که فکر او را داشته باشد...». کاربرد ساخت التزامی در حقیقت بیانگر اهداف، آمال و آرزوهای کنشگر است. این بدین معناست که پیامدهای تشریح شده در زمان حال محقق نشده است، اما اراده و قصدیت عامل برای محقق‌سازی آنها در آینده وجود دارد. از نگاه وجهیت معرفتی، به دلیل فرافکن شدن پیامدهای تشریح شده به آینده، تحقق تهدیدها و پیامدها امری احتمالی مفهوم‌سازی شده و فاصله زمانی تا تحقق تهدید به صورت مفهومی افزایش یافته است.

متن ترجمه‌شده در همسویی حداکثری با متن مبدأ، تهدید اصلی را در قالب عبارت فعلی «...This international hegemonic system has a plan for [all] nations...» به عنوان یک مجاورسازی ارزشی-اخلاقی تشریح کرده است. با توجه به الگوریتم معنایی «plan»، می‌توان دریافت که این تهدید تشریح شده نگاهی به فضای آینده هستارهای دما دارد. در همین راستا، ساختار وجهی این عبارت فعلی که از نوع ساده است، امر مجاورسازی تهدید را امری ممتد و پیوسته تشریح می‌کند که نقطه پایانی معلومی برای آن تشریح نشده است.

1. intentionality

این بازبرساخت این بینش را به وجود می‌آورد که تهدیدها ممکن است به آینده نیز گسترش یابند. از سویی دیگر، همسو با متن مبدأ، این ساخت فعلی از وجهیت معرفتی اطمینان و یقین بهره می‌برد که امر تهدیدآمیز را واقعی و حقیقتی بازنمایی می‌کند؛ بنابراین، متن ترجمه نیز همچون متن مبدأ نشان می‌دهد که برنامه‌های استثماری هستارهای دما برای هستاری تحت سلطه و انقیاد دما رو به سوی آینده دارد. این مسئله در تشریح پیامدهای تهدید هم صادق است. در این مورد، در همسویی حداکثری با متن مبدأ، از ساخت‌های ضد واقعیت با نقش التزامی برای «... *kit wants the generation to...*» برای روشن ساختن پیامدهای تهدید استفاده شده است. پیامدهای تهدید نیز همچون متن مبدأ به مهندسی فکری و فرهنگی کشورهای تحت سلطه اشاره دارد («*to be raised in a shape and in a way...*») که به وسیله ساخت‌های مصدری «*infinitive to*» با نقش التزامی تشریح شده‌اند. از نظر وجهی، این تهدیدهای درونه‌شده در ساخت ضد واقعیت اموری محقق نشده و ناکامل هستند و زمان تحقق آنها به آینده فرافکن شده است. از این رو، فضای آینده محمل اصلی تحقق تهدیدهای تشریح شده است. از نگاه وجهیت معرفتی، به دلیل فرافکن شدن پیامدهای تهدید به آینده، تحقق آنها اموری احتمالی مفهوم‌سازی شده است. چنین تشریحی باعث شده است که فاصله مفهومی بین جایگاه و وضعیت فعلی هستارهای دما و زمان تحقق پیامدهای تهدید به لحاظ مفهومی افزایش یابد. این موضوع نیز در همسویی حداکثری با متن مبدأ به متن ترجمه منتقل شده است.

۳. امروز سیاست استکبار عبارت است از ایجاد شکاف و اختلاف بین ملت‌های مسلمان و حتی داخل ملت‌ها و بین احاد آن ملت‌هاست. این نقشه‌ای است که نقشه‌پردازان و توطئه‌گران آمریکای جنایت‌کار و صهیونیست‌ها برای منطقه ما که یکی از مهم‌ترین مناطق اسلامی است، طراحی کرده‌اند و شما نشانه‌هایش را دارید مشاهده می‌کنید (۱۳۹۷/۳/۲۵).

3. At the present time, the policy of the [global] Arrogance is to create rift and difference among Muslim nations and even within nations ...among people that make up those nations; this is [their] policy at the present time. And this is a plan, which has been drawn up by planners and conspirators of the criminal America and Zionists for our region, which is

one of the most important Islamic regions and you are observing its signs.¹

(2018/ June/11)

در این نمونه نیز همچون نمونه شماره (۲)، معیار برساخت و تشریح فضای بما (دیگری/ آنها) بر اساس معیارهای ارزشی-اخلاقی انجام شده است. در این فضا، عبارت اسمی «سیاست استکبار» به عنوان یک کنشگر فعال در امر روانه ساختن تهدیدهای ارزشی اخلاقی «ایجاد شکاف و اختلاف» به فضای مرکزی (دما/ خودی) است. هستارهای فضای خودی با عبارت‌های اسمی جمع همچون «ملت‌های مسلمان»، «داخل ملت‌ها» و «آحاد آن ملت‌ها» تشریح شده است. جمع‌سازی هستارهای دما از یک سو به لحاظ شناختی وسعت مفهومی فضای دما را افزایش می‌دهد؛ و از طرف دیگر، به لحاظ کاربردشناختی، این برداشت را مهیا می‌کند که گستره وسیعی از هستارها تحت تأثیر و در تیررس تهدیدهای هستارهای بما قرار دارند. هدف از این نوع برساخت می‌تواند افزایش و تأکید بر جاذبه هراس مجاورسازی هستارهای بما باشد. همین امر، در همسویی حداکثری به متن مقصد نیز منتقل شده است.

در متن ترجمه، عبارت اسمی «global arrogance» تنها عنصر فضای بما است که علاوه بر آنکه فعالیت و کردارهای سیاسی و ایدئولوژیکی فضای بما را مدیریت می‌کند، مبانی عقیدتی و معرفتی این فضا را نیز نشان می‌دهد. در مقابل این فضا، عبارت‌های اسمی «Muslim nations»، «within nations» و «people that make up those nations»، در همسویی کامل با متن مبدأ، عناصر فضای مرکزی را برمی‌شمارند و از طرف دیگر وسعت مفهومی این فضا را نشان می‌دهند.

متن مبدأ یک تهدید ارزشی-اخلاقی را تشریح می‌کند که در ساختارهای اجتماعی، فرهنگی و مذهبی تأثیرات منفی گسترده‌ای برجای می‌گذارد. این تشریح به واسطه درونه شدن یک عبارت اسمی «ایجاد شکاف و اختلاف...» در یک ساخت فعلی توصیفی «عبارت است از...» به انجام رسیده است. از دیدگاه کاربردشناسی،

1. <https://www.leader.ir/en/speech/21257/Meting-with-academia,-call-for-holding-a-referendum-on-the-fate-of-Palestine>

این ساخت بیان می‌کند که تهدید تشریح‌شده تنها یک مورد از سیاست‌های کلان و مخرب هستارهای بما علیه هستارهای مرکزی است. ساختار وجهی و نظام وجهیت در ساختار فعلی، به ترتیب نشان می‌دهد مجاورت تهدید امری پیوسته و همراه با یقین و اطمینان است. افزون بر این، از آنجایی که تهدید اصلی به وسیله عبارت فعلی تشریح شده است و دسترسی به ابعاد زمانی و وجهیت معرفتی آن ممکن نیست، حتمی بودن و واقعی بودن تهدید در ذهن مخاطب افزایش می‌یابد.

در نمونه ترجمه‌شده نیز تهدید تشریح شده از نوع ارزشی-اخلاقی است؛ اما در تشریح آن ناهمسویی‌هایی با متن مبدأ وجود دارد: در متن مبدأ تهدید ارزشی-اخلاقی در قالب عبارت اسمی درون‌شده در یک عبارت فعلی توصیفی تشریح شده است؛ اما در متن مقصد، این مهم به وسیله بیان قصد و نیت (ساخت مصدری) تشریح شده است: «to create rift and difference». این ساخت با آنکه تغییرات معناداری در تشریح تهدید به وجود نمی‌آورد، اما بر اراده و قصدیت مدیریت تهدید از جانب دیگری‌ها تأکید می‌کند. هم‌چنین، ناهمسویی در انتخاب واژگان نیز وجود دارد. در متن مقصد مترجم از واژه «difference» برای واژه «اختلاف» استفاده کرده است. استفاده از این معادل به شدت گستره و حجم تهدیدهای تشریح‌شده در متن مبدأ را کاهش می‌کند. به عبارت دیگر، انتخاب این واژه تأثیر تهدید تشریح‌شده را به ایجاد یک تفاوت ساده فرو می‌کاهد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

با تحلیل داده‌هایی از ۲۰ مورد سخنرانی مقام معظم رهبری در بازه زمانی ۱۳۹۴-۱۳۹۸ نشان داده شد که در ترجمه نهادی متون سیاسی متعلق به جایگاه‌های سوژه‌ای مهم در یک نظام سیاسی، همچون جایگاه رهبری، از همسویی حداکثری ساختار و نظام زبانی، کاربردشناختی و شناختی بین متون مبدأ و مقصد برخوردار است. علی‌رغم اینکه در این پژوهش، بررسی‌های کمی و آماری انجام نشده است، بر اساس بررسی ۲۰ نمونه از سخنرانی‌های مقام معظم رهبری و ترجمه‌های نهادی آنها که

نمونه‌هایی از آن در بخش ۳ ارائه شد، بیشترین میزان همسویی از یک سو در ساخت‌های دستوری، گزینش‌های واژگانی تشریح و مفهوم‌سازی فضاها و خودی (دما) و دیگری (بما) وجود دارد.

همچنین، همسویی ساختاری و معنایی در توصیف ویژگی‌ها و تلویحات کاربردشناختی نشان‌گر گستره مفهومی هر دو این فضاها در فضای گفتمانی وجود دارد. از سوی دیگر، ساختارهایی زبانی، کاربردشناختی و شناختی همسو در تشریح و مفهوم‌سازی مجاورت تهدید هستارهای بما به سمت مرکز فضای گفتمانی در بین متون مبدأ و مقصد مشاهده می‌شود. با این وجود، نمونه‌هایی از ناهمسویی و تفاوت در گزینش واژگان برای اسمی‌سازی تهدیدها و ساخت‌های وجهیت نشانگر مجاورت زمانی هستارهای تهدیدزا وجود دارد؛ اما شایان یادآوری است، همان‌گونه که در بخش ۳ نشان داده شد، ناهمسویی مد نظر تغییرات معنادار در تشریح مجاورت تهدید به وجود نمی‌آورند.

با در نظر گرفتن ماهیت متون بررسی‌شده و تحلیل‌های کیفی انجام‌شده، می‌توان اظهار داشت که دو انگیزه برون‌زبانی و درون‌زبانی در ارزیابی همسویی یا ناهمسویی ترجمه دخیل هستند. از این رو، عوامل برون‌زبانی تأثیرگذار بر همسویی و ناهمسویی در متن مقصد می‌توانند شامل موارد ذیل باشد: جایگاه سوژه‌ای تولیدکننده متن مبدأ در سازمان و نظام (سیاسی، اجتماعی، آکادمیک و...)، دامنه و وسعت تأثیرگذاری متن تولیدشده در ساحت اجتماعی، سیاسی، دینی، فرهنگی، هدف (سیاسی، فرهنگی، ایدئولوژیک، نهادی، سازمانی) از ترجمه متن مورد نظر، مخاطبان نسخه ترجمه‌شده متن مبدأ، نظم گفتمانی نهاد و سازمانی که مترجم به آن وابسته است و نهایتاً ایدئولوژی حاکم بر فضایی که مترجم در آن فعالیت می‌کند.

کپ (۲۰۱۰) مواردی از قبیل آنچه در بالا ذکر شد را به‌عنوان مؤلفه‌های کلان-کاربردشناختی^۱ در نظر می‌گیرد که در ساختار زبانی و مؤلفه‌های معنایی عناصر زبانی وجود ندارند، اما بخشی مهمی از دانش کلان بافتی تحلیل‌گر (مترجم) را در

1. macro-pragmatics

برمی‌گیرند. این عوامل و انگیزه‌ها باعث می‌شوند ملاحظاتی در تفسیر کلام پدید آید. مؤلفه‌های کلان-کاربردشناختی به‌تنهایی فرآیندهای شناختی معناپرووری را انجام نمی‌دهند، بلکه در یک تعامل دیالکتیک با مؤلفه‌های کاربردشناختی خُرد^۱، نظیر عبارت‌های اشاری، تضمین^۲، پیش‌انگاشت^۳ و کنش‌های گفتاری^۴، به تفسیر و نهایتاً فهم نیات و مقاصد تولیدکننده متن کمک می‌کند. کپ (۲۰۱۰) معتقد است دو ساحت کاربردشناختی کلان که بافت کلان را مورد توجه قرار می‌دهد و کاربردشناسی خرد که انسجام معنا و انتقال آن را بر عهده دارد، در چرخه‌های متعدد می‌توانند به تحلیل‌گر (مترجم) کمک کنند تا به معنای عمیق‌تری دست یابند. بدون در نظر گرفتن عوامل کلان کاربردشناختی، کپ (۲۰۱۰) معتقد است نمی‌توان به مقاصد متن و ملاحظات راهبردی یا سیاسی دست یافت.

در خصوص موضوع مورد مطالعه حاضر، با در نظر گرفتن مؤلفه‌های فوق می‌توان گفت که همسویی موجود ناشی از این است که رهبر معظم جمهوری اسلامی ایران، به لحاظ جایگاه سوژه‌ای، طبق اصل ۱۱۰ قانون اساسی در نظام سیاسی جمهوری اسلامی ایران از مسئولیت‌های خطیری از جمله تعیین سیاست‌های کلی نظام، فرماندهی کل قوا، حل اختلافات و معضلات شدید، امضا حکم ریاست جمهوری و موارد مهم دیگر برخوردار هستند (قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۹، ص. ۶-۷۵). چنین مسئولیت‌های اعطاشده‌ای به جایگاه رهبری باعث می‌شود که از یک سو، سخنان و مطالب بیان‌شده برای مجموعه‌ها، افراد و نهادهای مورد خطاب الزام‌آور بوده و از طرف دیگر، از تأثیرگذاری حداکثری در تمام ساحات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و غیره برخوردار باشد. در مورد اخیر، به سبب اختیارات و مسئولیت‌های ویژه که توسط قانون اساسی به رهبری اعطا شده است، سخنان و موضوعات مطرح‌شده در سخنرانی‌ها در سطح سیاست بین‌الملل، مناسبات

-
1. micro-pragmatics
 2. implicature
 3. presupposition
 4. speech acts

منطقه‌ای و بین‌المللی و روند ارتباطات سیاسی و دیپلماتیک با سایر کشورها تأثیرگذاری عمیقی دارد. بر این اساس، از آنجایی که فرمایش‌ها و بیانات رهبری در بردارنده مبانی معرفت‌شناختی انقلاب و نظام جمهوری اسلامی است، هدف نهاد ذی‌ربط از آثار ایشان اشاعه، نشر و آشنا ساختن جامعه بین‌الملل با شاکله فکری-معرفتی انقلاب و نظام جمهوری اسلامی است. لذا، در حقیقت جامعه بین‌الملل مخاطبان اصلی متون ترجمه‌شده بیانات مقام معظم رهبری هستند. در ارتباط با عامل نظم‌گفتمانی یا به عبارت دیگر، الزامات و اقتضائات نهادی و سازمانی حاکم بر مترجم، باید افزود که ترجمه‌های نهادی منتشرشده از سخنرانی‌های رهبری توسط دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله سیدعلی خامنه‌ای به انجام رسیده است. با در نظر گرفتن اهداف اصلی و جامعه هدف، دفتر پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر مقام معظم رهبری با هدف اطلاع‌رسانی سریع و بی‌واسطه و ایجاد منبع قابل اطمینان اخبار و مطالب مرتبط با رهبر معظم انقلاب اسلامی اقدام به نشر آثار و بیانات مقام رهبری می‌کند و بر این اساس مترجم تمایل به برقراری همسویی حداکثری برای افزایش ضریب اطمینان دارد.

انگیزه‌های زبان‌شناختی در ایجاد ناهمسویی یا همسویی در ترجمه به‌اندازه انگیزه‌های بیرون‌زبانی (کلان-کاربردشناختی) اهمیّت و دخالت دارند. منظور از انگیزه‌های زبان‌شناختی به امکانات یکسان نحوی، معنایی، کاربردشناختی و شناختی زبان‌های مبدأ و مقصد برمی‌گردد که مترجم برای انتقال معنا و مفهوم مورد نظر به متن مقصد بکار می‌گیرد. زبان فارسی و انگلیسی از منابع زبان‌شناختی تقریباً مشابهی برخوردار هستند. به بیان دیگر، هر دو زبان از صورت‌ها و فرآیندهای دستوری مثل اسم، اسم‌سازی، فعل، صفت، صفت مرکب و مبتداسازی برخوردار هستند و منابع کاربردشناختی و شناختی مشابهی دارند. برای نمونه صفای اصل و صحرائی (۱۳۹۷) بیان می‌کنند که فارسی و انگلیسی در ساخت‌های آغازگری-پایان‌بخشی، آغازگرهای بی‌نشان و نشان‌دار، نشان‌گذاری آغازگر بی‌نشان و آغازگرهای ساده و چندگانه یکسان هستند. با بررسی داده‌های این مقاله این بینش به دست می‌آید که دارا بودن یا

نبودن امکانات زبان‌شناختی یکسان انگیزه‌های لازم را در کنار انگیزه‌های رقیب برون‌زبانی برای ایجاد همسویی یا ناهم‌سویی در متن مقصد ایجاد می‌کند. این موضوع در ترجمه متون سیاسی اهمیت بسیار بیشتری پیدا می‌کند؛ به طوری که مترجم ممکن است تلاش کند با در نظر گرفتن مسائل و اقتضائات برون‌زبانی از تمام امکانات مشترک بین زبانی برای انتقال معنا و مفهوم بهره بگیرد. البته ممکن است تحت تأثیر انگیزه‌های برون‌زبانی، مترجم با علم به اشتراکات زبانی برای انتقال معنا از ساخت‌های متفاوتی استفاده کند تا تأثیرگذاری ایدئولوژیک داشته باشد. در هر صورت، قبل از قضاوت درباره اینکه ناهم‌سویی متن مقصد ناشی از اختلافات ایدئولوژیکی است یا خیر باید احتیاط کرد و ابتدا به همسانی ساخت‌های زبان‌شناختی و کاربردشناختی توجه کرد و این پرسش را پیش گذاشت که آیا نظام نحوی، معنایی و کاربردشناختی زبان مقصد اجازه انتقال بی‌کم‌وکاست یک ساخت از زبان مبدأ را می‌دهد یا خیر.

در خصوص داده‌های پژوهش حاضر، با در نظر گرفتن جایگاه سیاسی و دینی مقام رهبری، اهداف و مخاطبان، مترجم تلاش کرده است از حداکثر امکانات و اشتراکات بین‌زبانی برای همسویی و وفاداری حداکثری به متن مبدأ استفاده کند. در موارد بروز ناهم‌سویی جزئی هم انتخاب‌های مترجم نشان می‌دهد که منابع زبانی مشترک در دسترس نبوده است.

کتاب‌نامه

- احمدی پور، ط.، و رضایی، ع. (۱۳۹۰). جنسیت و ایدئولوژی در ترجمه با رویکرد تحلیل انتقادی کلام. *مطالعات ترجمه*، ۹(۳۵)، ۱۱۵-۱۲۴.
- امیرشجاعی، آ.، و قریشی، م. (۱۳۹۵). بررسی نشانه‌ای- فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی. *زبان پژوهی*، ۱(۱۹)، ۳۲-۷.

- آقاگل زاده، ف.، و فیروزیان پوراصفهانی، آ. (۱۳۹۵). بررسی بازنمایی ایدئولوژی در متون ترجمه شده سیاسی انگلیسی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی: محورهای سبک و بلاغت. *زیانشناسی و گویش های خراسان*، ۱(۱۴)، ۴۹-۲۵.
- جبرئیلی، م.، میرزا ابراهیم تهرانی، ف.، و شرکت مقدم، ص. (۱۳۹۸). نقد ترجمه متون مطبوعاتی فرانسه/فارسی با تکیه بر رویکرد ون دایک. *پژوهش های زبان و ترجمه فرانسه*، ۲(۲)، ۱۱۹-۹۱.
- جوکاری، م.، و حدائق، ب. (۱۳۹۷). کاوشی بر میزان نفوذ ایدئولوژی در رمان نوجوان، مورد مطالعه: رمان لالایی برای دختر مرده. *نقد و نظریه ادبی*، ۳(۲)، ۵۱-۲۹.
- خامنه‌ای، س. ع. (۱۳۹۳). بیانات در دیدار فرماندهان و کارکنان نیروی دریایی سپاه پاسداران انقلاب اسلامی و خانواده‌های آنان. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله خامنه‌ای. ۷ مهر ۱۳۹۴.
- خامنه‌ای، س. ع. (۱۳۹۴). بیانات در دیدار دانش‌آموزان و دانشجویان در آستانه‌ی روز ملی مبارزه با استکبار جهانی. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله خامنه‌ای. ۱۲ آبان ۱۳۹۴.
- خامنه‌ای، س. ع. (۱۳۹۵). بیانات در دیدار معلمان و فرهنگیان به مناسبت هفته‌ی معلم. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله خامنه‌ای. ۱۳ اردیبهشت ۱۳۹۵.
- خامنه‌ای، س. ع. (۱۳۹۷). بیانات در دیدار جمعی از استادان، نخبگان و پژوهشگران دانشگاه‌ها در بیست و پنجمین روز از ماه مبارک رمضان. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله خامنه‌ای. ۲۰ خرداد ۱۳۹۷.
- خان‌جان، ع. (۱۳۹۲). اثر ایدئولوژی بر ترجمه‌ی خبر: یک مطالعه‌ی موردی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۶(۲)، ۴۸-۱.
- خلیقی، ی.، خزاعی فرید، ع.، و ناظمیان فرد، ع. (۱۳۹۴). تأثیرات ایدئولوژی چپ در عرصه انتخاب آثار ادبی جهت ترجمه. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۱(۳)، ۲۸-۱.
- رضوان طلب، ز.، و صدیقی، ن. (۱۳۹۸). بررسی نقش ایدئولوژی از نظر بافت زبانی در ترجمه متون سیاسی نزد رسانه‌های خبری فرانسوی‌زبان. *پژوهش های زبان و ترجمه فرانسه*، ۲(۱)، ۲۳۸-۲۱۳.
- شفیعی ثابت، غ.، و رابعی، ع. (۱۳۹۰). تأثیر ایدئولوژی جنسیتی مترجم بر ترجمه رمان بلندیهای بادگیر اثر امیلی برونته. *آموزش مهارت های زبان (علوم اجتماعی و انسانی شیراز)*، ۳(۶۴)، ۱۵۸-۱۴۳.
- صفایی اصل، ا.، و صحرایی، ر. (۱۳۹۷). نظام آغازگر در دو نظام فارسی و انگلیسی: مطالعه‌ی رده‌شناختی. *زیانشناسی و گویش های خراسان*، ۱۰(۲)، ۵۳-۲۱.

طاهری، ز. (۱۴۰۱). بررسی ظهور «ریزوسفیر» در رمان در وست میلز. *مطالعات زبان و ترجمه*. در دست چاپ. https://jlt.s.um.ac.ir/article_42016.html

عزیزی، م.، احمدپور، ط.، امامی، ح.، و واعظی، م. (۱۳۹۵). تأثیر ایدئولوژی مترجم در برگردان موتیف باده در رباعیات خیام به زبان عربی (با تکیه بر ترجمه احمد رامی، احمد صافی و ابراهیم عریض). *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*، ۶(۱۵)، ۱۵۸-۱۳۵.

فرحزاد، ف.، و مدنی، ف. (۱۳۸۸). ایدئولوژی و ترجمه: مطالعه موردی. *مطالعات ترجمه*، ۷(۲۶)، ۳۰-۱۱.

قاسمی نسب، ر.، و عسکری، ص. (۱۳۹۹). رویکرد پنهان سیاست و ایدئولوژی در برگردان واژگان رسانه‌ای. *پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی*، ۱۰(۲۳)، ۸۹-۶۱.

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران مصوب ۱۳۵۸. (۱۳۹۹). تهران، ایران: نشر دوران

کاظمیان، ر.، و واشقانی فراهانی، م. (۱۳۹۹). ترجمه گزاره‌های فراگفتمانی در گفتمان سیاسی تد: بررسی کم‌تخصیصی معنایی میان زبان انگلیسی و فارسی در پیکره موازی. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۲)، ۱۵۴-۱۲۷.

کپ، پ. (۱۳۹۸). *زبان هراس: تزریق تهدید در گفتمان عمومی* (ع. بصارتی، مترجم). تهران، ایران: نشر لوگوس.

متقی زاده، ع.، و نقی زاده، س. (۱۳۹۶). تأثیر مسائل ایدئولوژیک در کیفیت ترجمه اخبار عربی (بررسی موردی ترجمه خبر شبکه الجزیره در خبرگزاری فارس براساس الگوی جولیان هاوس). *جستارهای زبانی*، ۸(۴)، ۱۷۳-۱۴۹.

- Billig, M. (2008). The language of critical discourse analysis: The case of nominalization. *Discourse & Society*, 19(6), 783-800.
- Cap, P. (2006). *Legitimization in political discourse: A cross disciplinary perspective on the modern US war rhetoric*. Newcastle, England: Cambridge Scholars Press.
- Cap, P. (2008). Towards the proximization model of the analysis of legitimation in political discourse. *Journal of Pragmatics*, 40(1), 17-41.
- Cap, P. (2010). Axiological aspects of proximization. *Journal of Pragmatics*, 42(2), 392-407.
- Cap, P. (2013). *Proximization: The pragmatics of symbolic distance crossing*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Cap, P. (2017). *The language of fear: Communicating threat in public discourse*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

- Cap, P. (2018). Spatial cognition. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 92-105). London, England: Routledge.
- Chilton, P. (2004). *Analysing political discourse: Theory and practice*. London, England: Routledge.
- Chilton, P. (2014). *Language, space and mind: The conceptual geometry of linguistic meaning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Eipper, J. (2012). Language, power and 'T-word'. In S. S. Elliot & R. Boer (Eds.), *Ideology, culture and translation* (pp. 201-205). Georgia, GA: Society of Biblical Literature.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, England: Routledge.
- Federici, E. (2017). Context matters: Feminist translation between ethics and politics. In C. C. Camus, C. G. Castro, & J. T. Williams (Eds.), *Translation, identity and gender* (pp. 132-154). Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Flowerdew, J., & Richardson, J. (Ed.) (2018). *The Routledge handbook of critical discourse studies*. London, England: Routledge.
- Godayol, P. (2017). Simon de Beauvoir: Censorship reception under Francoism. In C. C. Camus, C. G. Castro, & J. T. Williams (Eds.), *Translation, identity and gender* (pp. 64-82). Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Hart, C. (2018). Cognitive linguistic critical discourse studies: connecting language and image. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 187-201). London, England: Routledge.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- House, J. (2009). *Translation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Khamenei, S. A. (2015). The leader's remarks in meeting with commanders and staff members of the Islamic Revolution Guards Corps (IRGC) Navy and their families. The Office of the Supreme Leader. 2015/ Oct./ 7.
- Khamenei, S. A. (2015). The leader's remarks in meeting with university students and pupils on the eve of the National Day of Fighting against Global Arrogance. The Office of the Supreme Leader. 2015/Nov./4.
- Khamenei, S. A. (2016). The leader's remarks in meeting with thousands of teachers on the occasion of Teacher's Week. The Office of the Supreme Leader. 2016/ May/ 3.
- Khamenei, S. A. (2017). The leader's remarks in meeting with a group of academics, elites and researchers from Iranian universities. The Office of the Supreme Leader. 2018/June/ 11.
- Lemke, J. L. (1995). *Textual politics: Discourse and social dynamics*. London, England: Routledge.

- Leonardi, V. (2017). Gender, language and translation in the health science: Gender biases in medical textbooks. In C. C. Camus, C. G. Castro, & J. T. Williams (Eds.), *Translation, identity and gender* (pp. 8-31). Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.
- Mayr, A. (2004). *Prison discourse: Language as a means of control and resistance*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Nadella, R. (2012). Postcolonialism, translation and colonial mimicry. In Elliot, S. S. and Boer, R. (Eds.), *Ideology, culture and translation* (pp. 39-48). Georgia, GA: Society of Biblical Literature.
- Petterson, C. (2012). Configuring the language to convert people: translating Bible in Greenland. In S. S. Elliot & R. Boer (Eds.), *Ideology, culture and translation* (pp. 139-150). Georgia, GA: Society of Biblical Literature.
- Rodriguez-Across, I. (2017). Translation and ideology: The construction of identity in magazines aimed at women. In C. C. Camus, C. G. Castro, & J. T. Williams (Eds.), *Translation, identity and gender* (pp. 155-176). Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.
- van Leeuwen, T. (2018). Legitimation and multimodality. In J. Flowerdew & J. Richardson (Eds.), *The Routledge handbook of critical discourse studies* (pp. 218-232). London, England: Routledge.

درباره نویسندگان

سمیر حسنونندی دانشجوی دکتری مترجمی دانشگاه اصفهان است. علایق پژوهشی او تحلیل گفتمان، گفتمان‌های سیاسی، ترجمه دیداری-شنیداری، ارزیابی کیفیت ترجمه، ترجمه و ادبیات و ترجمه قرآن است.

اکبر حسابی دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان است. زمینه‌های تحقیقاتی او شامل زبان‌شناسی شناختی، مطالعات ترجمه و آموزش زبان است.

سعید کتابی دانشیار آموزش زبان انگلیسی در گروه زبان انگلیسی دانشگاه اصفهان است. زمینه‌های تحقیقاتی او شامل تولید مواد درسی، آموزش مهارت‌های زبانی، آموزش معلمان و مطالعات ترجمه است.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 55, Issue 4 (Winter 2022-2023)

- The Reception of Foucault's Ideas through Translations in the Reformist Period** 1
Azam Ghamkhah
Ali khazaefar
Jahangir Masoudi
- An Investigation of the Relationship between Teacher Self-efficacy and Teacher Academic Optimism among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modelling Approach** 33
Jalil Fathi
Ali Derakhshan
Davood Ebrahimi Galedar
- Bare Life, Violence, and Derealization in The Nickel Boys** 65
Zahra Taheri
- An Investigation into Effects of Studying Language on Temporal Intelligence: Comparing Students of English, Persian and Arabic Languages** 93
Fatemeh Rezaee Shervedanee
Elham Naji Meidani
- Representation of Self-translators' Freedom in their Self-translations: A Case Study of Hassan Kamshad** 121
Mehmoosh Fakharzadeh
Neda Mahvash Mohammadi
- A Study of Noticing and Grammar Achievement in Two Cognitive and Ecological Perspectives to Language Learning via Oral and Writing Modalities** 153
Afrooz Arianfar
Parviz Maftoon
Ghafour Rezaei
- Interactive Incentives in Di- and/or Con-vergence in Translation: Evaluating Representations of the 'Other' in Institutional Translations of Political Discourses** 179
Samir Hassanvandi
Akbar Hesabi
Saeed Ketabi



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 55, Issue 4 (Winter 2022-2023)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Reza Pishghadam

Executive Manager:

Dr. Shima Ebrahimi

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. Mohammad Reza Farsian

Associate Professor in French Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Dr. Edwin Gentzler

Professor in Comparative Literature, University of Massachusetts Amherst, USA

Dr. Alireza Jalilifar

Professor in Applied Linguistics, Shahid Chamran University, Iran

Dr. Saeed Ketabi

Associate Professor in TEFL, Isfahan University, Iran

Dr. Masood Khoshsaligheh

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

Dr. 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

In the Name of Allah



Journal of **Language and Translation Studies**

The Reception of Foucault's Ideas through Translations in the Reformist Period 1
Azam Ghamkhah - Ali khazaeefar - Jahangir Masoudi

An Investigation of the Relationship between Teacher Self-efficacy and Teacher Academic Optimism among Iranian EFL Teachers: A Structural Equation Modelling Approach 33
Jalil Fathi - Ali Derakhsha - Davood Ebrahimi Galedar

Bare Life, Violence, and Derealization in The Nickel Boys 65
Zahra Taheri

An Investigation into Effects of Studying Language on Temporal Intelligence: Comparing Students of English, Persian and Arabic Languages 93
Fatemeh Rezaee Shervedanee - Elham Naji Meidani

Representation of Self-translators' Freedom in their Self-translations: A Case Study of Hassan Kamshad 121
Mehrnosh Fakharzade - Neda Mahvash Mohammadi

A Study of Noticing and Grammar Achievement in Two Cognitive and Ecological Perspectives to Language Learning via Oral and Writing Modalities 153
Afrooz Arianfar - Parviz Maftoon - Ghafour Rezaei

Interactive Incentives in Di- and/or Con-vergence in Translation: Evaluating Representations of the 'Other' in Institutional Translations of Political Discourses 179
Samir Hassanvandi - Akbar Hesabi - Saeed Ketabi

p-ISSN: 2228-5202

e-ISSN: 2383-2878

Volume 55, Issue 4 (Winter 2022-2023)