

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

منتشع از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

- طراحی و هنجاریابی پرسشنامه اتروزی معلم: گامی به سوی فرادلی ۱
رضا پیش قدم - شیما ابراهیمی - تقی العبدوالی
- بررسی عاملیت دوره‌های انبوه برخط زبان آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی برای آموزش مهارت‌های درک و تولید
فارسی با اهداف پرستاری ۳۹
سعید خزائی - علی درخشان - مریم کیانیور
- بررسی ظهور «ریزوسفیر» در رمان در وست‌میلز ۸۱
زهرا طاهری
- مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی و روش‌های بیان آن در زبان روسی ۱۱۱
رضامراد صحرانی - کریستینا بویاکوویچ
- دیدگاه ناشران و مترجمان درباره ضوابط نشر کتاب و ممیزی و پیامدهای آن در ایران بعد از انقلاب اسلامی ۱۴۱
عبداله نوروزی - محمدرضا هاشمی
- بسط نظریه جرالدر برینس در باب درک روایی مخاطبان از روایت‌های داستانی ۱۶۷
فصل الله خدادادی
- تأثیر ایدئولوژی در ترجمه: بررسی برگردان فارسی خبری از واشنگتن تایمز ۱۹۵
عشرت‌سادات میرجسینی



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر رضا پیش قدم

مدیر اجرایی: دکتر شیما ابراهیمی

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر زهره اسلامی راسخ (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه تگزاس، آمریکا)	دکتر عبدالمهدی ریاضی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه مک کواری، استرالیا)
دکتر تقی العبدوانی (استاد مهارت های نرم و ارتباطات، کالج گلف، عمان)	دکتر شهرزاد سیف (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه لاول، کانادا)
دکتر حیدر الحمدانی (دانشیار زبان شناسی کاربردی، دانشگاه کوفه، عراق)	دکتر محمدرضا فارسیان (استاد 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 بیکر (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه منچستر، انگلستان)	دکتر ادوین گنتزلر (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 فر (استاد زبان شناسی کاربردی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران)	
دکتر مسعود خوش سلیقه (استاد مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران)	

ویراستار فارسی: اکبر حیدریان

حروف نگاری و صفحه آرایی: الهه تجویدی

شاپا چاپی: ۲۲۲۸-۵۲۰۲

شاپا الکترونیکی: ۲۳۸۳-۲۸۷۸

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

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

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jlts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و ششم، شماره اول

بهار ۱۴۰۲

(تاریخ انتشار این شماره: زمستان 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		
۱-۳۸	رضا پیش‌قدم شیما ابراهیمی تقی العبدوانی	طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلّم: گامی به سوی فردلی
۳۹-۸۰	سعید خزائی علی درخشان مریم کیانپور	بررسی عاملیت دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی برای آموزش مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری
۸۱-۱۱۰	زهرا طاهری	بررسی ظهور «ریزوسفیر» در رمان در وست‌میلز
۱۱۱-۱۴۰	رضامراد صحرائی کریستینا بویاکویچ	مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی و روش‌های بیان آن در زبان روسی
۱۴۱-۱۶۶	عبداله نوروزی محمدرضا هاشمی	دیدگاه ناشران و مترجمان درباره ضوابط نشر کتاب و ممیزی و پیامدهای آن در ایران بعد از انقلاب اسلامی
۱۶۷-۱۹۴	فضل‌الله خدادادی	بسط نظریه جرالده پرنس در باب درک روایی مخاطبان از روایت‌های داستانی
۱۹۵-۲۱۸	عشرت‌سادات میرحسینی	تأثیر ایدئولوژی در ترجمه: بررسی برگردان فارسی خبری از واشنگتن تایمز

Development and Validation of the Teacher Energy Scale: A Movement toward Metapathy

Reza Pishghadam ^{1*}; Shima Ebrahimi ¹; Taqi Al Abdwani ²

Ferdowsi University of Mashhad ¹, Iran; Gulf College, Oman ²

Abstract The major objective of the study was to develop and validate a *Teacher Energy* scale in light of the metapathy concept. To do so, first, a model was developed classifying teachers into energy creators, energy boosters, energizers, energy drainers, and energy killers. This was followed by the development of a 30-item scale. A total of 283 language learners (170 women and 113 men) between the ages of 15 and 51 were asked to answer the *Teacher Energy* scale. Structural Equation Modelling (SEM) was employed to analyze the data. The findings showed that the scale was invalid due to the similarity of items—since the learners gave identical answers to the items and did not distinguish between the factors underlying the questionnaire. Then, the scale was reduced to 12 items, and SEM was used. The results showed that the *Teacher Energy* scale with two subconstructs of energy-boosting and energy-draining was valid. The results were discussed, and some suggestions were made for researchers and educators.

Keywords: *Teacher Energy Scale; Energy Boosting; Energy Draining, Concern; Metapathy*

1. Introduction

A student-teacher relationship is of paramount importance in educational settings, such as schools, universities, and language learning institutes. A teacher's behavior impacts students' overall motivation and performance (Meroni et al., 2015). Hence, the teacher makes the classroom and school effective for the student (Wong et al., 2014). A teacher's effectiveness is tied to his/her ability to connect with students and maintain their attention throughout the lesson. A teacher who is enthusiastic about teaching and genuinely invests in the success of his/her students can have a multiplier effect on student engagement in class, and positive emotions, as a result of effective teaching, make students enjoy classroom activities (Pekrun, 1998).

Please cite this paper as follows:

Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Al Abdwani, T. (2023). Development and validation of the teacher energy scale: A movement toward metapathy. *Language and Translation Studies*, 56(1), 1-38. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.78969.1160>

People have different emotional responses to various words based on their sensory experiences, which can shape their mental patterns and habits of thought and behavior (Pishghadam et al., 2017). Therefore, when a word engages more of a person's sensory and emotional experiences—which is called emotioncy (emotion+frequency)—, it has a richer meaning, and consequently, people will have a deeper understanding of it. Sometimes, the created image may result from an individual's imagination and may not be accurate or real. In other words, the individual should imagine that s/he has high levels of emotioncy toward the topic and has reached the metavolvement stage of emotioncy, indicating that s/he has attained such mastery over the topic that s/he can teach it to others. However, this is only his/her belief, suggesting that it is the person's misconception of the matter. This is called anti-emotioncy (Figure 1).

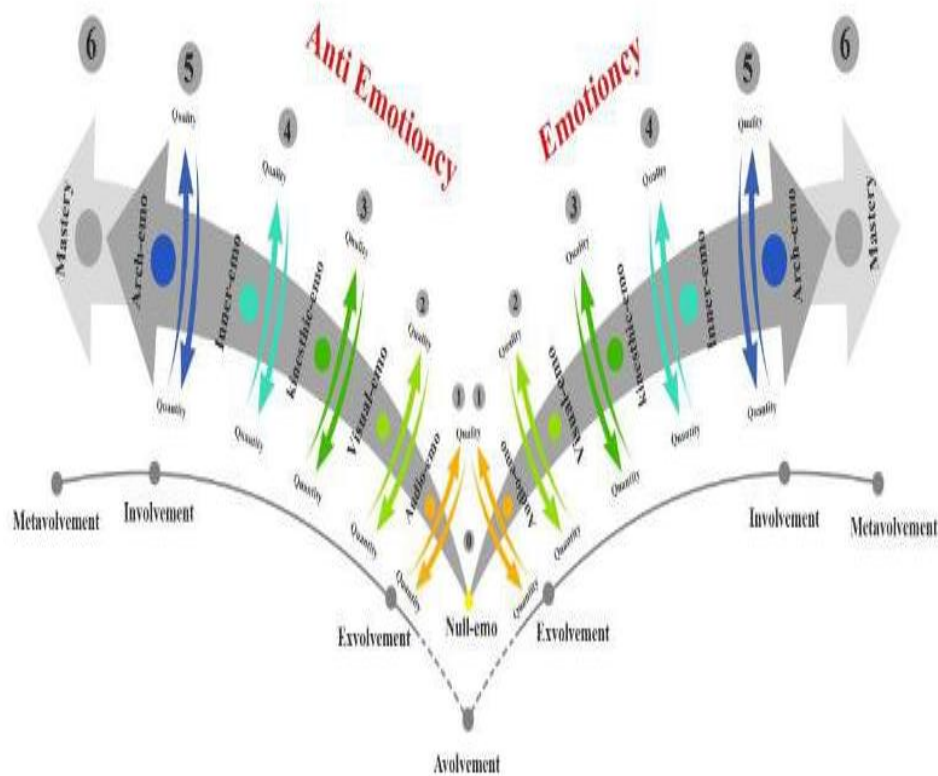


Figure 1. Anti-Emotioncy Model

Although a teacher may believe that s/he is enthusiastic and motivated in teaching, his/her students may not share the same feelings, and the classroom environment and subject matter may be boring. There is a conflict between the teacher and the students regarding their feelings in this situation. Anti-emotioncy may therefore result in irreparable harm and ignorance if not identified in good time. Therefore, the current study proposes the concept of “teacher energy”, which considers the link between students’ emotional experiences, the teacher’s behavior, and the level of his/her success. This concept alludes to the amount of energy, sensory and emotional involvement, and time the teacher invests in the classroom, the lessons, and the students’ success as a whole and shows his/her concern for the students. To this end, the authors validated a questionnaire that assesses teachers’ energy levels, and they proposed a new classification of teachers based on their energy, which takes into account teachers’ levels of concern and their levels of emotioncy (Figure 2).

Feeling Thinking	Antipathy Energy Killer	Apathy Energy Drainer	Sympathy Energizer	Empathy Energy Booster	Matapathy Energy Creator
Misengagement	Misvolved				
Disengagement	—	Avolved	—	—	—
Underengagement	—	—	Exvolved	—	—
Engagement	—	—	—	Involved	—
Overengagement	—	—	—	—	Metavolved

Figure 2. Level of Teacher Energy

Some teachers might be characterized as *energy creators* and they are at a high level of emotioncy. This means that they passionately care about the students and make a great effort to show up in class with as much energy as is necessary for teaching while also keeping in mind the students’ future and potential for change. *Energy boosters* genuinely care about their students. As a result, they make an effort to motivate students in various ways, get them involved in class activities, and place a high value on student empathy. *Energizers* have limited concern for their students

and just sympathize with them. *Energy drainers* do not have any concerns about their students and their condition. Therefore, not only do they not produce positive energy, but they also reduce the students' energy with their teaching style and behavior. *Energy-killers* have false concerns for students due to indifference, burnout, and other environmental factors. This group of teachers kills the students' energy and destroys their motivation with their behavior. This, in turn, leads to negative feelings in students to the extent that they get the impression that the teacher is reluctantly compelled to attend the classroom and has no interest in teaching.

2. Method

The current research focuses on developing and validating the *Teacher Energy* questionnaire. The sample size consists of 283 people (170 women and 113 men) between the ages of 15 and 51 ($M= 27.11$, $SD=8.02$). The *Teacher Energy* questionnaire serves as the research instrument. It consists of five factors—1. energy creator, 2. energy booster 3. energizer, 4. energy drainer, and 5. energy killer—with six items in each dimension. Participants rate the level of their teacher energy on a five-point Likert scale; *Strongly Agree*=5, *Agree*=4, *Neither Agree nor Disagree*=3, *Disagree*=2, and *Strongly Disagree*=1. Confirmatory Factor Analysis (CFA), normality test, Harman single-factor test, and Cronbach's alpha were used to analyze the data. In the first stage, descriptive statistics, including the mean and standard deviation for the *Teacher Energy* questionnaire, were presented. The normality of the data was then checked by the normality test, and the values of skewness and kurtosis were presented. In the next step, Harman's one-factor test was performed to avoid the common method variance (CMV) error. In addition, after presenting goodness of fit indices and confirmatory factor analysis, the validity of the questionnaire was measured. In the end, Cronbach's alpha was reported to check the reliability of the questionnaire.

3. Results

As the first step, the normality of the data was verified. The overall reliability of the *Teacher Energy* scale, along with its factors, was over .80, which is considered acceptable. To substantiate the construct validity of the scale, CFA was used. Prior to the CFA, Harman's single-factor test was conducted. The result indicated that the first factor accounted for only 48.32% of the variance, confirming the construct's multidimensionality. The proposed scale included five factors, including *Energy Creator* (6 items), *Energy Booster* (6 items), *Energizer* (6 items), *Energy Drainer* (6 items), and *Energy Killer* (6 items). According to the goodness-of-fit indices (Table 1), the first model did not fit the data (Figure 3).

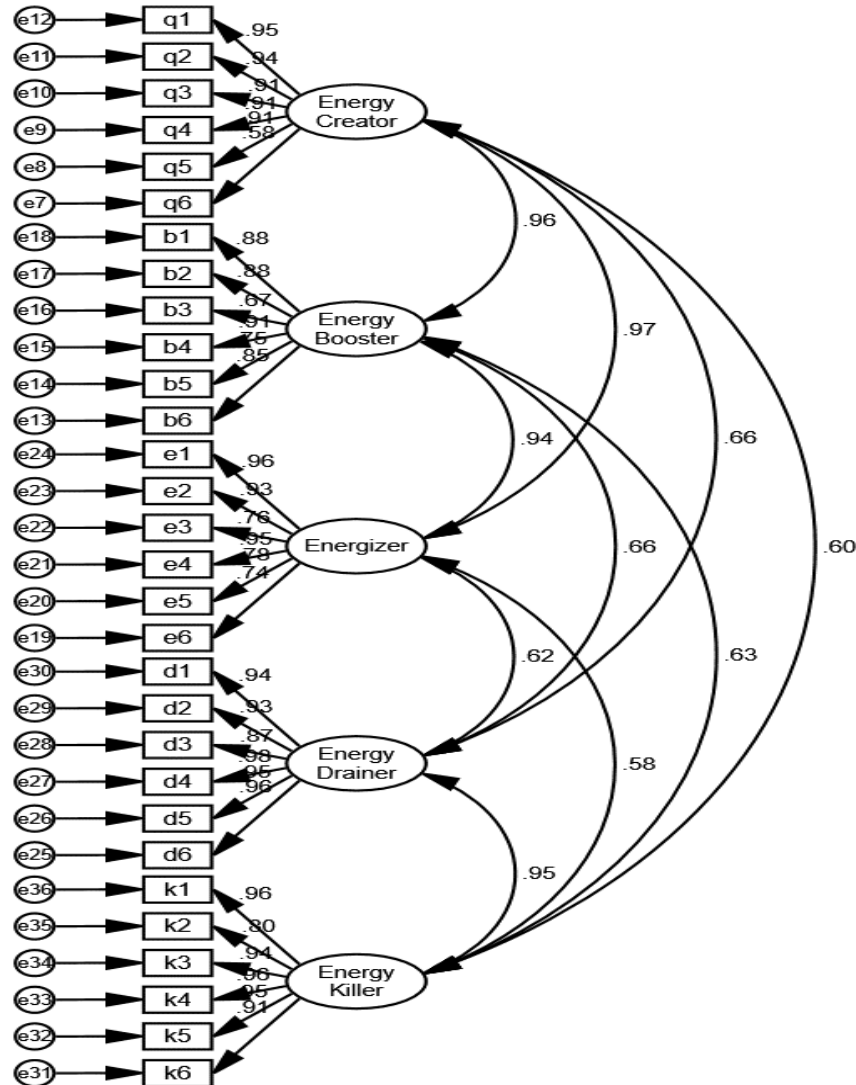


Figure 3. First Measurement Model for the *Teacher Energy Scale*

To improve model fit, we proposed the second model. 18 items were removed and the factors were reduced to two, renamed *Energy Boosting* and *Energy Draining*. Standardized factor loadings can be seen in Figure 4 and Goodness-of-fit indices are reported in Table 1.

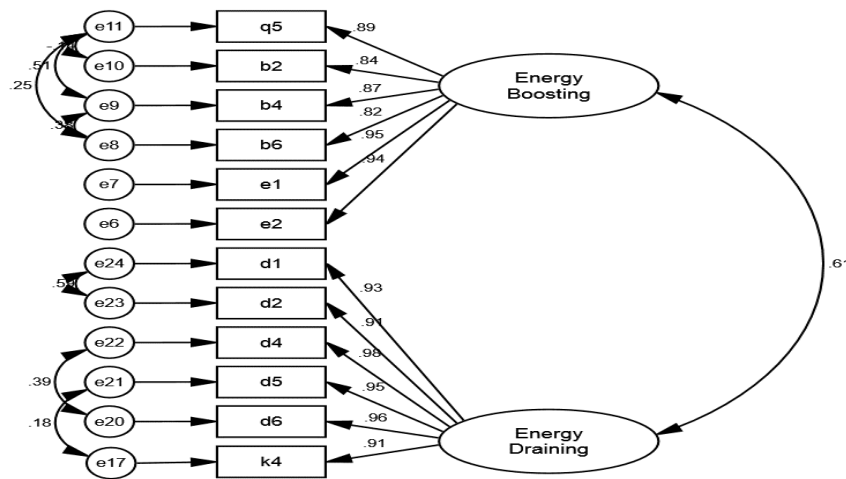


Figure 4. Second Measurement Model for the *Teacher Energy Scale*

To see whether the models fit the data, goodness-of-fit indices were calculated in Amos. Table 1 shows the relative chi-square (i.e., chi-square index divided by the degrees of freedom (χ^2/df)), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), and Standardized Root Mean Squared Error (SRMR). The criterion for acceptance is different across researchers. In the present study, values for χ^2/df were less than 3 (Ullman, 2001), TLI and CFI were over .90, and RMSEA and SRMR were equal to or less than .08 (Browne & Cudeck, 1993).

Table 1. Goodness-of-Fit Indices for the Models

	χ^2/df	df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	
Model 1	9.04	395	.79	.77	.12	.17	Non-fit
Model 2	2.99	46	.98	.97	.08	.03	Fit

4. Discussion and Conclusion

The results of the CFA showed that goodness-of-fit measures for the first model were not within acceptable limits; thus, the questionnaire did not have good validity. It seems that the students did not distinguish much between the five energy levels, which appear similar to each other. Therefore, it is advisable to explain these concepts to the respondents at the beginning of the questionnaire and elaborate on the difference between these levels so that they can answer the questions more accurately. To improve the fitness of the model, a second CFA model was considered, 18 items were removed, and the construct validity of the questionnaire was confirmed with two general factors (Energy Boosting and Energy Draining) and 12 items (see Appendix 3). According to the findings, it should be noted that the lack

of validity does not mean the absence of difference; instead, it takes time to create differences, and raising awareness is necessary to explain these concepts. As in the past, such concepts as happiness or intelligence were one-dimensional concepts, but gradually researchers tried to present a newer classification of intelligence, and over time, the one-dimensional and limited view of intelligence gave way to pluralistic and multi-dimensional views (Stobart, 2008). This is because this group of researchers believed that general intelligence is only able to measure the mental ability of people in a limited and general way and does not reflect all their abilities (Pishghadam et al., 2018). If the same explanation is applied to the *Teacher Energy* questionnaire, the two general levels of energy-boosting and energy-draining do not appear to be able to measure the exact amount of energy, and it is necessary to divide it into more detailed levels. Therefore, sometimes one should not rush and take time to raise awareness concerning the concepts. At times, one should change the language, and providing more examples in the questions and explaining the main concepts help the reader better understand them.

Overall, there seems to be a direct relationship between a teacher's success and his/her energy level. The more teachers show metapathy in the classroom toward their students and bring them to high levels of emotioncy and the more they give them strokes (paying more attention and the feeling of being seen) (Shirai, 2006), they will have a more dynamic and energizing class. Therefore, teachers should attempt to measure their energy levels so as to take a further step toward their students' metapathy and evaluate their energy levels frequently during their teaching. In future studies, the *Teacher Energy* questionnaire should be investigated in light of some variables, such as gender, social class, teaching experience and different subjects and various fields of study. Besides, it is recommended that future studies examine the association of teacher energy with their success in teaching, students' willingness to engage in class activities, willingness to attend the class, and the amount of teacher's charisma. This will be of great value and help to teachers and students in measuring the amount of success in teaching.

طراحی و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلّم: گامی به سوی فرادلی

رضا پیش قدم^{۱*}؛ شیمای ابراهیمی^۱؛ تقی العبدوانی^۲^۱دانشگاه فردوسی مشهد، ایران؛ ^۲کالج گلف، عمان

چکیده هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتبارسنجی پرسشنامه انرژی معلّم در پرتو مفهوم «فرادلی» است. بدین منظور، ابتدا مدرّسان به ۵ دسته انرژی آفرین، انرژی افزا، انرژی ده، انرژی کاه و انرژی کش طبقه بندی شدند. سپس براساس آن، مقیاسی متشکل از ۳۰ گویه طراحی شد و جهت سنجش و اعتباریابی آن، با انتشار برخط و نمونه گیری در دسترس، ۲۸۳ زبان آموز (۱۷۰ زن و ۱۱۳ مرد) با رده سنی ۱۵ تا ۵۱ سال به پرسشنامه پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از مدل معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. نتایج نشان داد به نظر می رسد این مقیاس به دلیل شباهت گویه ها و عدم تمایز سطوح توسط زبان آموزان از روایی مطلوب را ندارد؛ بنابراین مقیاس به ۱۲ گویه در دو سازه کلی انرژی افزایی و انرژی کاهی تقلیل یافت و مجدد مدل سازی «SEM» اعمال شد که مدل دوم به لحاظ روایی و پایایی در سطح مطلوبی بود. در پایان نتایج مورد بحث و بررسی قرار گرفت و پیشنهادهایی برای پژوهشگران و مدرّسان ارائه شد.

کلیدواژه ها: انرژی معلّم؛ انرژی افزایی؛ انرژی کاهی؛ دغدغه مندی؛ فرادلی

۱. مقدمه

در محیط های آموزشی اعم از مدارس، دانشگاه ها و مؤسسات آموزش زبان، رابطه میان مدرّس و شاگردان از اهمیت به سزایی برخوردار است. پُر واضح است که رفتار مدرّس بر انگیزه فراگیر و دستاوردهای او اثر می گذارد (مرونی و همکاران^۱، ۲۰۱۵) و رفتارهای بعدی وی را نیز تحت تأثیر قرار می دهد (خواجهی و همکاران، ۲۰۱۴). از این رو، این معلّم است که کلاس و مدرسه

1. Meroni et al.

را برای شاگرد تأثیرگذار می‌کند (ونگ و همکاران^۱، ۲۰۱۴). میزان اثرگذاری مدرّس^۲ به عواملی مانند میزان توجّه او نسبت به شاگردان و رفتارهایی که در کلاس برای برقراری رابطه مؤثر با آنان برقرار می‌کند، بستگی دارد. چنین مدرّسی اهداف تدریس خود را می‌داند، دانش کافی در مورد محتوای آموزشی و برنامه‌ریزی درسی دارد و از به‌روزترین تکنیک‌های آموزشی و روش‌های تدریس نوین آگاه است. اشتیاق مدرّس به تدریس و علاقه و تعهد او، فراگیران را نیز به یادگیری علاقه‌مند می‌کند و تولید هیجانات مثبت^۳ در حین تدریس باعث می‌شود شاگردان از فعالیت‌های کلاسی لذّت ببرند (پکران^۴، ۱۹۹۸) و مدرّس با به‌وجودآوردن محیطی لذّت‌بخش و امن، از اضطراب و استرس آنان می‌کاهد (درنیه^۵، ۲۰۰۱). تیت‌ورث و همکاران^۶ (۲۰۱۳) نقش تجربیات هیجانی در یادگیری و چگونگی کُدهگذاری اطلاعات و بازیابی آنان در حافظه بلندمدت را مهم می‌دانند و معتقدند هنگامی که شاگردان در معرض محرک‌های هیجانی مثبت قرار می‌گیرند، بهتر می‌توانند اطلاعاتی را که یاد گرفته‌اند فراخوانی کنند. ازاین‌رو، مدرّسان زمانی که رفتارهای ارتباطی مؤثر با شاگردان داشته باشند، آنان تمایل بیشتری به حضور در کلاس دارند و سطوح بالاتری از شناخت، فعالیت و درگیری هیجانی در آنان مشاهده می‌شود.

براین اساس، با توجّه به ارتباط میان تجربه هیجانی شاگردان، نوع رفتار معلّم و میزان موفقیت وی، در پژوهش حاضر مفهومی به نام «انرژی معلّم»^۷ مطرح شده است. منظور از این مفهوم، میزان انرژی، درگیری حسی هیجانی و زمانی است که مدرّس برای کلاس، فعالیت‌های کلاسی و به‌صورت کلی برای شاگردان خود صرف می‌کند و به آنان اهمیت می‌دهد. پرواضح است که تدریس نیازمند انرژی کافی و تمرکز از سوی مدرّس است (جاب^۸، ۲۰۱۷)، از این منظر مدرّسانی که انرژی زیادی صرف این موارد می‌کنند، تنها به یادگیری و انتقال صرف مطالب توجّه ندارند؛

-
1. Wong et al.
 2. teacher effectiveness
 3. positive emotions
 4. Pekrun
 5. Dornyei
 6. Titsworth et al.
 7. teacher energy
 8. Job

بلکه در نظر آنان توجه به جو و فضای کلاسی نیز اهمیت دارد (گو و همکاران^۱، ۲۰۰۸)؛ بنابراین تلاش می‌کنند میزان حس و هیجان بیشتری از شاگردان را درگیر کنند و برای آنان تجربه هیجانی مثبت خلق کنند. چنین مدرسانی دغدغه‌مندی زیادی نسبت به تدریس دارند و شاگردان و میزان یادگیری آنان برایشان اهمیت زیادی دارد. پیش‌قدم (۲۰۲۲) با معرفی مفهوم «فرادلی»^۲ معتقد است افراد فرادل، دل‌نگرانی زیادی نسبت به دیگران دارند و تغییر آینده و حل مشکل آنان برایشان در اولویت است که این دسته از مدرسان یادشده را می‌توان در زمره مدرسان فرادل به‌شمار آورد؛ بنابراین نگارندگان در پژوهش حاضر تلاش کرده‌اند بر اساس میزان دغدغه‌مندی و دل‌نگرانی و با توجه به سطوح «هیجامد»^۳ (هیجان+بسامد)، دسته‌بندی جدیدی از انواع مدرسان برحسب میزان انرژی آنان ارائه دهند و به اعتباریابی پرسشنامه «انرژی معلم» بپردازند.

شایان یادآوری است تاکنون میزان موفقیت تدریس، رضایتمندی از روش تدریس مدرسان و شاخصه‌های مدرس موفق در پژوهش‌های زیادی (معافیان و پیش‌قدم، ۱۳۸۸؛ اسلامیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ عبدلهی و همکاران، ۱۳۹۳؛ عطایی و پنجه‌پور، ۱۳۹۴؛ ملک‌پورافشار، ۱۳۹۶؛ خادمی و سلیمانی، ۱۳۹۹؛ اسد و همکاران^۴، ۲۰۲۰؛ گائو و همکاران^۵، ۲۰۲۱؛ شجاعی و همکاران، ۲۰۲۲ و...) بررسی شده است، اما از منظر حس و هیجان و توجه به انرژی معلم پژوهشی صورت نگرفته است. مدرس باید توجه داشته باشد که نظرات شاگردان و ارزیابی‌های آنان از میزان انگیزه، توجه، علاقه‌مندی به تدریس و میزان دغدغه‌مندی وی می‌تواند او را به سمت شناخت نقاط قوت و ضعف تدریس خود رهنمون سازد. او با آگاهی از میزان انرژی خود از دیدگاه شاگردان، می‌تواند به اصلاح، تقویت یا تغییر کیفیت آموزشی خود بپردازد و موجبات ارتقای یادگیری و انرژی‌بخشی به شاگردان را فراهم آورد. از این حیث، مدرسانی را می‌توان موفق‌تر به‌شمار آورد که میزان انرژی و دغدغه‌مندی بالاتری نسبت به شاگردان خود دارند و در جهت تغییر آنان و هدایت‌شان به سمت تولید ایده‌های خلاقانه و افق‌های نوین گام برمی‌دارند.

-
1. Goe et al.
 2. metapathy
 3. emotioncy levels
 4. Asad et al.
 5. Gao et al.

یادآوری این نکته لازم است که گاهی مدرّس خود را موفق به شمار می‌آورد درحالی‌که از نظر شاگردان چنین چیزی نیست و این تضاد بین احساس معلّم و شاگرد موجبات ضرر و خُسران آموزشی را به دنبال دارد؛ بنابراین ضرورت تدوین پرسشنامه/انرژی معلّم برای قدم برداشتن به سوی سطوح بالای هیجامدی، واضح و مبرهن است.

۲. پیشینه پژوهش

از آنجایی‌که سطوح انرژی معلّم از الگوی هیجامد (پیش‌قدم، ۲۰۱۵) و فرادلی (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲) الهام گرفته، لازم است ابتدا توضیحاتی پیرامون این الگوها ارائه شود. بر این اساس در ادامه نگارندگان پس از معرفی مفهوم هیجامد و سطوح سلسله‌مراتبی آن، مفهوم ضد‌هیجامد را معرفی می‌کنند و با مرور مفهوم فرادلی، به مبحث انرژی معلّم و سطوح مربوط به آن می‌پردازند.

۱.۲. هیجامد

حواس پنجگانه نقش مهمی در شناخت، ادراک و احساس آدمی ایفا می‌کنند و فرد، شناخت و آگاهی خود از اشیا را بر اساس حواس به دست می‌آورد و با توجّه به آنها اندیشه‌سازی می‌کند (جاجرمی، ۲۰۱۹). از سوی دیگر در هنگام شناخت پدیده‌ها، افراد هیجاناتی را تجربه می‌کنند که منجر به درک بهتر آنان می‌شود (پیش‌قدم، ۲۰۱۵). عطف به این مهم، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۲) با الهام از الگوی روان‌شناختی «تحوّل یکپارچه انسان»^۱ که هیجان‌ها را پایه و اساس تحوّل یادگیری در نظر می‌گیرد (گرینسپن و وایدر^۲، ۱۹۹۸)، مفهوم «درجه هیجانی» را مطرح کرده و معتقدند هر یک از واژگان سطوح متفاوتی از حس عاطفی را برای افراد متفاوت و در جوامع زبانی گوناگون ایجاد می‌کنند که «هیجامد» آن واژه نامیده می‌شود؛ بدین معنا که افراد بر اساس تجربیات حسّی خود هیجانات گوناگونی را نسبت به واژگان متفاوت تجربه می‌کنند که می‌تواند شکل‌دهنده قالب‌های ذهنی و عادات فکری و رفتاری آنان شود (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۶). بنابراین، به هر میزان واژه تجربه حسّی هیجانی بیشتری از فرد را درگیر کند، دارای

1. the developmental individual differences relationship-based model (DIR)

2. Greenspan & Weider

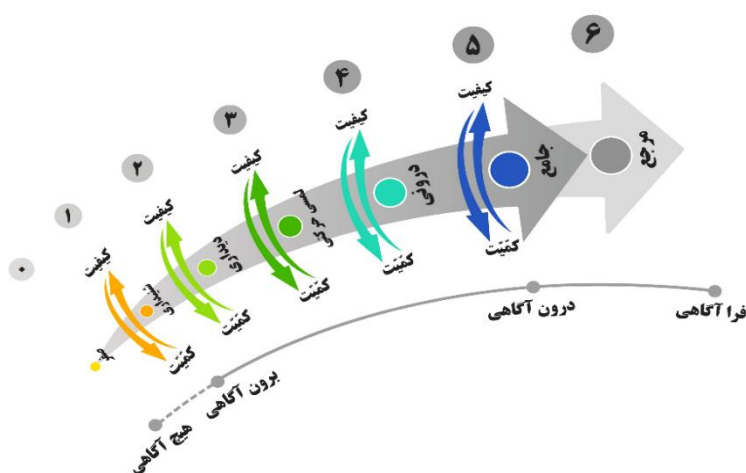
هیجامد بیشتری بوده و به تبع آن افراد درک عمیق تری نسبت به آن خواهند داشت. به عنوان نمونه از میان دو واژه «سیب» و «میخ»، کودک به سبب میزان مواجهه بیشتر و تجربه حسی هیجانی بالاتر از واژه «سیب»، درک عمیق تری از آن نسبت به واژه «میخ» دارد و آن را سریع تر نیز می آموزد (پیش قدم و همکاران، ۱۳۹۸).

پیش قدم (۲۰۱۵)، واژه هیجامد را تلفیقی از دو واژه «هیجان» و «بسامد» (میزان مواجهه برحسب تجربه فرد) می داند و سه مرحله کلی «هیچ آگاهی»^۱، «برون آگاهی»^۲ و «درون آگاهی»^۳ را برای دسته بندی سطوح هیجامد شامل: ۱- هیجامد تهی^۴ ۲- هیجامد شنیداری^۵ ۳- هیجامد دیداری^۶ ۴- هیجامد لمسی حرکتی^۷ ۵- هیجامد درونی^۸ و ۶- هیجامد جامع^۹ در نظر گرفته است. در مرحله هیچ آگاهی (هیجامد تهی)، فرد هیچ گونه تجربه حسی هیجانی، شناخت و آگاهی نسبت به واژه و مفهوم ندارد. در مرحله برون آگاهی که شامل هیجامدهای شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی می شود، فرد تنها دارای هیجانان دور^{۱۰} نسبت به واژه و مفهوم است؛ یعنی تنها به صورت شنیداری، دیداری و لمسی حرکتی، شناختی کلی در مورد آن کسب کرده است. به معنای دیگر، فرد در هیجامد شنیداری تنها در مورد واژه تجربه حسی شنیدن دارد، در هیجامد دیداری، افزون بر شنیدن، آن را از نزدیک دیده است و در مرحله لمسی حرکتی افزون بر شنیدن و دیدن، آن را از نزدیک لمس نیز کرده است. در مرحله درون آگاهی که شامل هیجامدهای درونی و جامع می شود، فرد تجربه هیجانی نزدیک^{۱۱} نسبت به واژه پیدا می کند و اطلاعات در مورد آن در سطح درونی قرار می گیرد. در هیجامد درونی، فرد افزون بر تجربه حسی شنیداری، دیداری، لمسی خود آن را از نزدیک تجربه می کند (تجربه چشیدن، نوشیدن، ساختن و ...)

1. avolvement
2. exvolvement
3. involment
4. null emotioncy
5. auditory emotioncy
6. visual emotioncy
7. kinesthetic emotioncy
8. inner emotioncy
9. arch emotioncy
10. distal emotions
11. proximal emotion

در مرحله جامع به چنان تجربه حسی دست می‌یابد که افزون بر تمامی موارد پیشین، در مورد آن به پژوهش نیز می‌پردازد (جهانی و همکاران، ۱۴۰۰).

پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸) با افزودن مرحله دیگری به نام «فراآگاهی»^۱ که شامل «هیجامد مرجع»^۲ است، الگوی مبسوط هیجامد^۳ را ارائه دادند که مجموع این سطوح در شکل (۱) قابل مشاهده است:



شکل ۱. الگوی مبسوط هیجامد پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۸)

در مرحله فراآگاهی، فرد به چنان تسلطی دست می‌یابد که می‌تواند همانند یک مدرّس به ارائه اطلاعات راجع به آن موضوع بپردازد و آن را برای دیگران به‌خوبی تشریح کند. در این مرحله فرد به حداکثر تجربه حسی هیجانی و بالاترین سطح یادگیری نسبت به واژه دست می‌یابد و اطلاعات راجع به آن برای او درونی می‌شود. پُر واضح است که فرد برای رسیدن به قله هیجامد و دستیابی به درک و اطلاعات جامع نسبت به یک موضوع و مفهوم، سلسله‌مراتب هیجامد را از کم‌ترین میزان یعنی هیجامد تهی، به سمت قله آن یا همان هیجامد جامع می‌پیماید؛ بنابراین

1. metavolvement
2. mastery emotioncy
3. extended model emotioncy

میزان هیجامد هر فرد بر اساس تجربه او از موضوع و از طریق درگیری حواس و هیجانات ناشی از آن تعیین می‌شود (جهانی و همکاران، ۱۴۰۰).

شایان یادآوری است که از این الگو، در حوزه‌های متعددی مانند علوم اعصاب، روان‌شناسی زبان، آموزش زبان‌های فارسی و انگلیسی، ترجمه و... استفاده شده است (میری و پیش‌قدم، ۲۰۲۱) و کارایی آن بر ارتقای میزان یادگیری (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۷؛ پیش‌قدم و شایسته، ۲۰۱۷)؛ ارتقای مهارت‌های زبان‌آموزی (برسی‌پور، ۲۰۱۶؛ پیش‌قدم و عباس‌نژاد، ۲۰۱۶)؛ درک مطلب بهتر (اعظم‌نوری، ۲۰۱۸)؛ افزایش غرقگی^۱ (ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ شاهیان، ۲۰۱۶)؛ تسهیل آموزش واژگان دشوار (جاجرمی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ آسیب‌شناسی کتاب‌های درسی (ابراهیمی و همکاران، ۲۰۲۲؛ جهانی و همکاران، ۱۴۰۰)؛ طراحی نرم‌افزار برای تحلیل بار هیجان‌حسی^۲ متون انگلیسی (اکبری و پیش‌قدم، ۲۰۲۲) و سایر متغیرهای زبان‌آموزی دیگر به تأیید رسیده است.

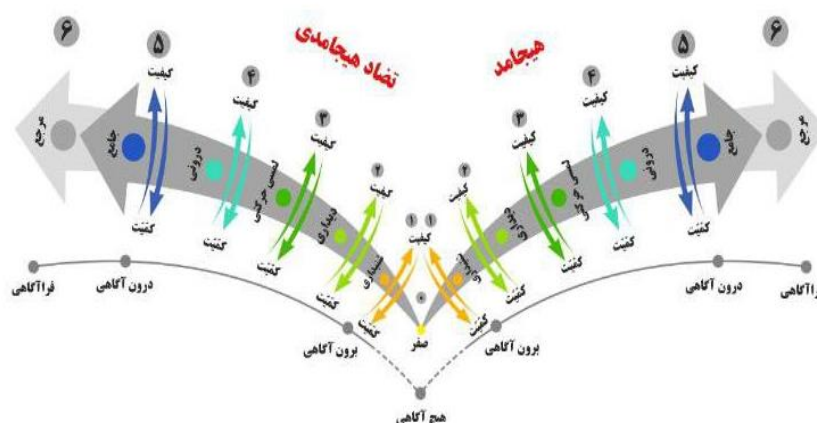
۲.۲. معرفی مفهوم ضد‌هیجامد^۳

نگارندگان پژوهش حاضر معتقدند در برخی شرایط، هیجامد ایجاد شده ممکن است بنا بر تصور فردی شکل گرفته و صحیح و واقعی نباشد. به عبارت دیگر فرد تصور کند که مراحل حسّی هیجانی بالایی نسبت به موضوع دارد و به مرحله فراآگاهی رسیده است؛ یعنی به چنان تسلطی در مورد موضوع دست یافته که می‌تواند آن را برای دیگران نیز آموزش دهد؛ درحالی‌که این امر فقط باور وی بوده و یا حتی این تجربه به صورت نادرست در او شکل گرفته باشد. بنابراین می‌توان تمامی مراحل هیجامدی را برای مفهوم ضد‌هیجامد نیز در نظر گرفت با این تفاوت که این مراحل در عکس جهت واقعی هیجامد شکل گرفته و ممکن است حقیقی نباشد و منجر به ناراحتی، زیان و خسران شود (شکل ۲):

1. fellow

2. emo-sensory

3. anti-emotioncy



شکل ۲. الگوی تضاد هیجامدی

به عنوان نمونه، فردی ممکن است «وضو» را به نادرست یاد گرفته باشد و وضو گرفتن برای او به صورت نادرست نیز درونی شده باشد. هنگامی که بخواهد وضو گرفتن را به فرزندش بیاموزد، مسلماً آنچه خود (سال‌ها به صورت نادرست) انجام داده به وی نیز آموزش می‌دهد. در این مورد، درست است که فرد به مرحله فراآگاهی رسیده است، اما این فراآگاهی متناسب با استانداردهای جامعه نیست. در مثالی دیگر، معلمی که شیوه تدریس نادرستی دارد و تصور می‌کند که روش تدریس او صحیح است؛ بنابراین هیچ‌گونه انتقادی را نمی‌پذیرد و خود را در این امر نیز متبحر می‌داند یا ممکن است مدرّسی، در تدریس خود را با انرژی و با انگیزه محسوب کند و تصورش از تدریس خود نیز تدریسی مطلوب و انگیزه‌بخش باشد، اما مخاطبانش چنین احساسی نسبت به کلاس وی نداشته باشند و فضای کلاس و محتوای آموزشی برای آنان خسته‌کننده باشد. واضح است که در چنین شرایطی میان احساس معلم و احساس فراگیران تضاد وجود دارد و ارتباط مؤثر و کارآمد میان آنان شکل نمی‌گیرد. از این رو، چنانچه ضدهیجامد در افراد به موقع تشخیص داده نشود و فرد در آن به مرحله فراآگاهی و آموزش به دیگران برسد، ممکن است خسارات جبران‌ناپذیری به بار آورد و به «بدآگاهی»^۱ منجر شود. عطف به اهمیت

1. misvolvement

مفهوم هیجامد و ضد هیجامد در امر تدریس و سطوح سلسله مراتبی آنان، در ادامه به ارتباط این الگوها با مفهوم فرادلی و انرژی معلم پرداخته می شود.

۳.۲. فرادلی و انرژی معلم

پیش قدم (۲۰۲۲)، با معرفی مفهوم فرادلی معتقد است افراد میزان دغدغه مندی و دل نگرانی متفاوتی نسبت به دیگران دارند؛ بنابراین هنگامی که مشکلی برای فردی پیش می آید، بسته به اینکه با آن فرد هم زبانی کلامی یا همدردی شود، می توان سطوح متفاوتی از دل نگرانی را مطرح کرد. بر این اساس، پیش قدم و همکاران (۲۰۲۲) سطوح دغدغه مندی و دل نگرانی افراد نسبت به همدیگر را به چهار دسته «هیچ دلی»^۱، «برون دلی»^۲، «درون دلی»^۳ و «فرادلی» تقسیم کرده اند که در شکل (۳) قابل مشاهده است:



شکل ۳. هرم میزان دغدغه مندی افراد نسبت به دیگری (پیش قدم و همکاران، ۲۰۲۲)

همان گونه که در شکل (۳) مشاهده می شود، این دسته بندی قابل تطبیق با مراحل هیجامد است. بدین معنا که در سطح هیچ دلی (متناظر با مرحله هیچ آگاهی هیجامد)، فرد هیچ گونه

1. apathy
2. sympathy
3. empathy

دغدغه‌مندی نسبت به مشکل پیش‌آمده برای طرف مقابل خود ندارد و حتی ممکن است از آن مشکل اطلاعی نیز پیدا نکند و نسبت به آن ناآگاه بماند (پیش‌قدم و ابراهیمی، در حال چاپ). در سطح برون‌دلی، دغدغه‌مندی تنها به صورت زبانی و کلامی اتفاق می‌افتد، اما عملی برای رفع مشکل فرد صورت نمی‌گیرد. در واقع فرد شنونده، منفعل است و تلاش می‌کند با فرد هم‌زبانی کند و به صورت کلامی وی را توصیه یا نصیحت کرده و به وی دلداری دهد؛ بنابراین نوعی همدردی نیز مشاهده می‌شود. از آنجاکه فرد خود را درگیر مسائل شخص مقابل نمی‌کند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۲۲)، این مرحله متناظر با سطح برون‌آگاهی هیجامدی است. در سطح درون‌دلی، فرد یک گام فراتر از هم‌زبانی برمی‌دارد و تلاش می‌کند با شخص مقابل خود همدل شده و برای رفع مشکل به کمکش بشتابد؛ بنابراین، در این سطح فعالیت و عمل بیشتری از سوی شنونده مشاهده می‌شود و می‌تواند متناظر با مرحله درون‌آگاهی هیجامد در نظر گرفته شود، زیرا در این مرحله شنونده تلاش می‌کند خود را به جای طرف مقابل بگذارد و با وی همدلی کند. آخرین سطح از دغدغه‌مندی، سطح فرادلی است که فرد خود را به طور کامل درگیر مسأله شخص مقابل خود می‌کند و حتی فراتر از وی برایش نگران است. این مرحله می‌تواند اصطکاک میان گوینده و شنونده به وجود آورد. به عبارت دیگر، فرد شنونده آنچنان نگران شخص می‌شود که فراتر از لحظه حال را می‌بیند و با آینده‌نگری تلاش می‌کند حتی مخاطب را وادار به انجام کاری کند که مطابق میل او نیست (پیش‌قدم، ۲۰۲۲). این مرحله از دغدغه‌مندی را می‌توان متناظر با مرحله فراآگاهی هیجامد در نظر گرفت که فرد با تصور اینکه تبخّر کافی و تجربه حسّی هیجانی بالایی دارد، خود را مُحقّق و دارای شایستگی لازم آموزش به دیگران می‌داند.

با توجه به آنچه گفته شد، تمامی این مراحل قابل تعمیم به مفهوم ضدهیجامد نیز هستند؛ یعنی به عنوان نمونه، مدرّس ممکن است به نادرست تصوّر کند در امور اخلاقی و روان‌شناختی نیز همانند تدریس تسلط لازم را دارد؛ بنابراین شروع به مشاوره دادن به دانشجویانش می‌کند و به نادرست آنان را در مشکلاتشان مشاوره می‌دهد (فرادلی نادرست)؛ اما از آنجایی که وی تجربه لازم و تخصص روان‌شناسی و مشاوره ندارد، ممکن است زیان‌های جبران‌ناپذیری به بار آورد.

از سوی دیگر، مراحل هیجامد و سطوح دل‌نگرانی در میزان انرژی معلم نیز مشاهده می‌شود. از این لحاظ، نگارندگان در پژوهش حاضر قائل به وجود ۵ سطح از انرژی معلم هستند که در شکل (۴) قابل رؤیت است.

احساس دغدغه‌مندی	بددلی	هیج‌دلی	برون‌دلی	درون‌دلی	فرا‌دلی
	انرژی‌کش	انرژی‌گاه	انرژی‌ده	انرژی‌افزا	انرژی‌آفرین
دغدغه‌مندی نادرست	بدآگاه				
بدون دغدغه‌مندی	-----	هم‌آگاه هیج‌آگاه	-----	-----	-----
دغدغه‌مندی محدود	-----	-----	برون‌آگاه	-----	-----
دغدغه‌مندی زیاد	-----	-----	-----	درون‌آگاه	-----
دغدغه‌مندی خیلی زیاد	-----	-----	-----	-----	فرا‌آگاه

شکل ۴. سطوح انرژی معلم و رابطه آن با دغدغه‌مندی و هیجامد

برخی از مدرّسان را می‌توان در زمره افراد «انرژی‌آفرین»^۱ به شمار آورد. چنین مدرّسانی، همانند شخص فرادل در سطح بالایی از هیجامد (مرحله فراآگاهی) قرار دارند؛ یعنی با دغدغه‌مندی خیلی زیاد نسبت به شاگردان، تلاش می‌کنند نه تنها با حداکثر انرژی لازم برای تدریس در کلاس حاضر شوند، بلکه آینده و تغییر شاگردان نیز برای آنان اهمیت دارد. بر این پایه، همواره تلاش می‌کنند شاگردان را به سمت تولید ایده‌های جدید و افق‌های نوین هدایت کنند. در این سطح از انرژی، حداکثر میزان درگیری حسی هیجانی و انگیزه‌مندی نسبت به تدریس و شاگرد در مدرّس وجود دارد. مدرّسان «انرژی‌افزا»^۲، همانند اشخاص درون‌دل، دغدغه‌مندی

1. energy creator
2. energy booster

زیادی نسبت به شاگرد دارند؛ بنابراین تلاش می‌کنند به شیوه‌های گوناگون حسّی هیجانی انرژی شاگردان را افزایش دهند، آنان را وادار به فعالیت‌های کلاسی کنند و همدلی با شاگردان برای آنان اهمیت دارد. از این رو، در برخی شرایط حتّی تدریس خود را بر اساس حال شاگردان تنظیم می‌کنند و درک شاگردان در درجه بالای اهمیت برای آنان قرار دارد. مدرّسان «انرژی‌ده»^۱، آن دسته از مدرّسان هستند که همانند افراد برون‌دل، دغدغه‌مندی محدودی نسبت به شاگردان دارند و در سطح هم‌زبانی با آنان مشایعت می‌کنند و حال آنان را جویا می‌شوند. این دسته از مدرّسان می‌دانند چگونه انرژی خود را به شاگردان منتقل کنند، کلام‌شان انرژی دارد، به حس و هیجان شاگردان توجّه می‌کنند و آنان را وادار به بیان احساسات‌شان می‌کنند؛ امّا همان‌گونه که مشاهده می‌شود میزان توجّه و انرژی‌دهی به شاگرد تنها به صورت زبانی و کلامی است و فعالیت چندان زیادی از سمت مدرّس جز در سطح کلامی مشاهده نمی‌شود. در واقع معلّمان در این سطح تلاش می‌کنند با کلام‌شان حس، هیجان و انرژی خوب در کلاس تولید کنند. مدرّسان «انرژی‌کاه»^۲ همانند افراد هیچ‌دل، هیچ‌گونه دغدغه‌ای نسبت به شاگردان و حال آنان ندارند؛ بنابراین نه تنها انرژی مثبت تولید نمی‌کنند، بلکه نحوه تدریس و رفتارشان، انرژی شاگردان را می‌کاهد. کلاس این‌گونه مدرّسان خسته‌کننده است و با عدم توجّه به شاگردان، انگیزه آنان را کم کرده و رمّقی برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی باقی نمی‌گذارند. در پایین‌ترین سطح انرژی معلّم، مدرّسان «انرژی‌کش»^۳ قرار می‌گیرند که دغدغه‌مندی نادرستی ناشی از بی‌تفاوتی، فرسودگی شغلی^۴ و عوامل محیطی دیگر نسبت به شاگرد دارند. این دسته از معلّمان انرژی را در شاگردان می‌کشند و با رفتارهایشان انگیزه شاگردان را نابود کرده و حسّ منفی در آنان ایجاد می‌کنند؛ به‌طوری‌که این تصوّر برای شاگردان به وجود می‌آید که این معلّم از روی اجبار در کلاس درس حاضر شده و هیچ علاقه‌ای به تدریس و شاگرد ندارد. در این سطح از تدریس هیچ‌گونه انرژی و انگیزه‌ای در مدرّس مشاهده نمی‌شود و با نحوه برخورد معلّم، این بی‌انگیزگی و عدم انرژی به شاگردان

1. energizer

2. energy drainer

3. energy killer

4. job burnout

نیز منتقل می‌شود. با توجه به این دسته‌بندی و اهمیت آن در آموزش، هدف پژوهش حاضر طراحی و هنجاریابی پرسشنامه‌ای برای سنجش انرژی معلم و ارتباط آن با سطوح دغدغه‌مندی است که در ادامه به این مهم پرداخته می‌شود.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کمی و کاربردی است که به تدوین و هنجاریابی پرسشنامه انرژی معلم پرداخته است. بدین منظور، نگارندگان بر اساس سطوح انرژی معلم، سؤالاتی را طراحی کردند و این سؤالات پس از مشاوره با صاحب‌نظران و متخصصان رشته آموزش زبان و علوم تربیتی از طریق «گوگل فرم» و به صورت برخط در اختیار زبان‌آموزان انگلیسی قرار گرفت. جامعه آماری تمامی فراگیران زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بودند و حجم نمونه شامل ۲۸۳ نفر (۱۷۰ نفر زن و ۱۱۳ نفر مرد) با رده سنی ۱۵ تا ۵۱ سال (میانگین سنی ۲۷/۱۱ سال و انحراف معیار ۸/۰۲) است که به شیوه «نمونه‌گیری در دسترس» انتخاب شدند. این افراد دارای سه سطح زبانی ۱- مقدماتی؛ ۲- متوسط و ۳- پیشرفته با میزان تحصیلات زیردیپلم تا دکترا بودند که به پرسشنامه انرژی معلم در فضای مجازی پاسخ دادند. ابزار پژوهش، پرسشنامه محقق‌ساخته انرژی معلم (پیوست ۱) است که دارای ۵ مؤلفه (۱- انرژی آفرینی؛ ۲- انرژی افزایی؛ ۳- انرژی دهی؛ ۴- انرژی کاهی و ۵- انرژی کُشی) و هر مؤلفه دارای ۶ گویه است. مشارکت‌کنندگان در مقیاس ۵ درجه‌ای از نوع «لیکرت»^۱ میزان انرژی معلم زبان خود را با انتخاب گزینه‌های «کاملاً موافقم=۵»، «موافقم=۴»، «نظری ندارم=۳»، «مخالقم=۲» و «کاملاً مخالفم=۱» نشان داده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل «عاملی تأییدی»^۲، «آزمون نرمالیتی»^۳، «آزمون تک عاملی هارمن»^۴، «شاخص‌های نیکویی برازش»^۵ و «آلفای کرونباخ»^۶ استفاده شد. در مرحله اول، آمار توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار^۷ برای پرسشنامه انرژی معلم ارائه شد. سپس با آزمون نرمالیتی و

1. Likert Scale
2. Confirmatory Factor Analysis
3. Normality Test
4. Harman's Single-Factor Test
5. Goodness of Fit
6. Cronbach's Alpha
7. Standard Deviation

نشان دادن مقادیر «چولگی» و «کشیدگی»، نرمال بودن داده‌ها بررسی شدند. در مرحله بعد، آزمون تک عاملی هارمن برای جلوگیری از خطای واریانس روش مشترک^۱ (CMV) اجرا شد. افزون‌برآن، پس از ارائه شاخص‌های نیکویی برازش و تحلیل عاملی تأییدی، روایی پرسشنامه بررسی گردید و در پایان، آلفای کرونباخ برای بررسی پایایی پرسشنامه گزارش شد.

۴. یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی از جمله میانگین و انحراف معیار برای پرسشنامه انرژی معلم، در جدول (۱) نمایش داده شده است.

جدول ۱. آمار توصیفی پرسشنامه انرژی معلم

کمترین مقدار	بیشترین مقدار	میانگین	انحراف از معیار	
۱۲	۶۰	۲۳/۴۳	۶/۲۰	انرژی معلم
۶	۳۰	۲۴/۲۳	۵/۶۹	انرژی افزایی
۶	۳۰	۴۷/۶۷	۱۰/۶۳	انرژی کاهی

در مرحله نخست، نرمال بودن داده‌ها تأیید شد. مطابق جدول (۲)، مقادیر چولگی و کشیدگی در بازه ۲- و ۲ قرار گرفتند که بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است.

جدول ۲. نتایج آزمون نرمالیتی

عامل	چولگی	کشیدگی
انرژی معلم	- ۰/۸۵	- ۰/۱۷
انرژی افزایی	- ۱/۱۷	۱/۰۲
انرژی کاهی	۰/۷۷	۰/۲۲

۱.۴. پایایی پرسشنامه

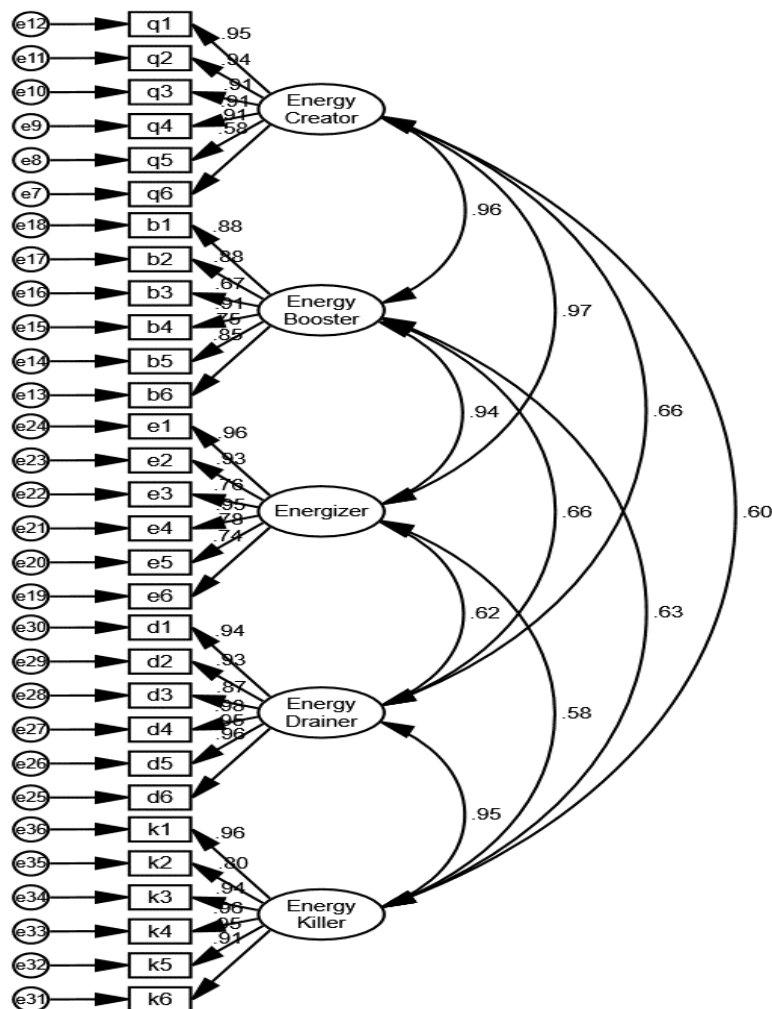
به منظور بررسی پایایی کل پرسشنامه انرژی معلم و گویه‌های آن، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد و بر اساس نتایج، تمام مقادیر بالای ۰/۸۰ هستند که از لحاظ آماری مطلوب است (جدول ۳).

جدول ۳. پایایی پرسشنامه انرژی معلم

عامل	تعداد گویه‌ها	آلفای کرونباخ
انرژی معلم	۱۲	۰/۹۶
انرژی‌افزایی	۶	۰/۹۶
انرژی‌کاهی	۶	۰/۹۸

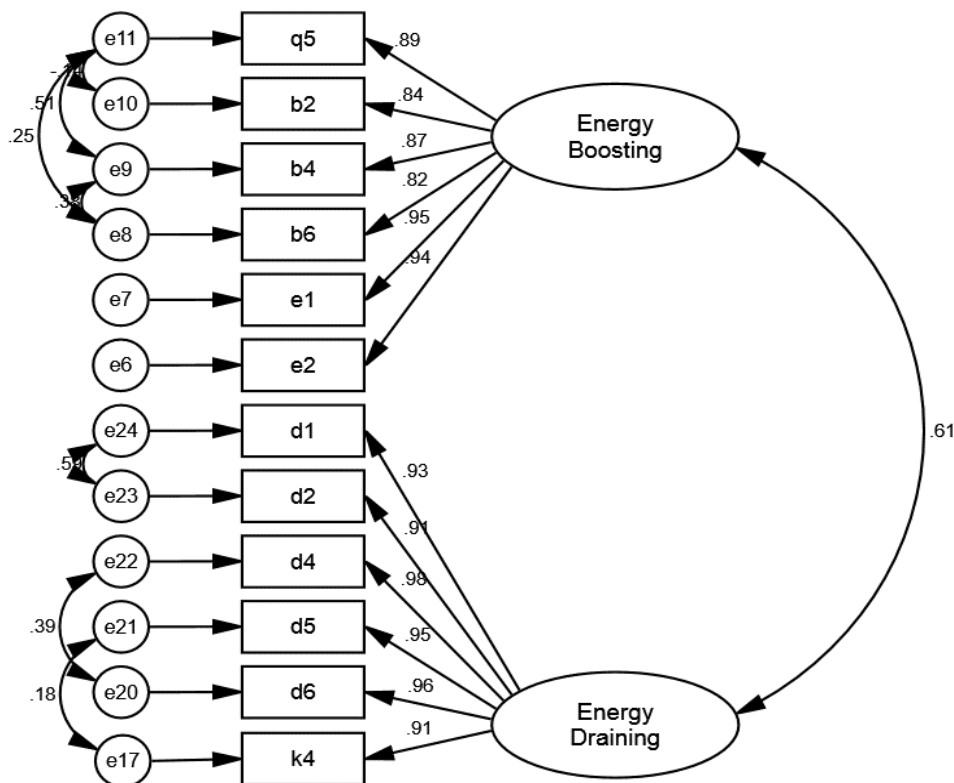
۲.۴. روایی پرسشنامه

به منظور جلوگیری از خطای واریانس روش مشترک (CMV)، آزمون تک عاملی هارمن اجرا شد و نتایج آزمون هارمن نشان داد که نخستین عامل به دست آمده، میزان ۴۸/۳۲ درصد کل واریانس را تبیین می‌کند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خطای روش مشترک نمی‌تواند مشکلی در این پژوهش ایجاد کند. پس از آزمون هارمن، روایی پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. شکل (۵) مدل تحلیل عاملی تأییدی برای پرسشنامه طراحی شده را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، پرسشنامه انرژی معلم از ۵ خرده‌مقیاس انرژی‌آفرینی (۶ گویه)، انرژی‌افزایی (۶ گویه)، انرژی‌دهی (۶ گویه)، انرژی‌کاهی (۶ گویه) و انرژی‌کشی (۶ گویه) تشکیل شده است. بر اساس شاخص‌های نیکویی برازش گزارش شده (جدول ۴)، مدل تحلیل عاملی تأییدی نخست از برازش خوبی برخوردار نیست (شکل ۵).



شکل ۵. مدل نخست تحلیل عاملی تأییدی

بنابراین، به منظور ارتقای برازش، مدل تحلیل عاملی تأییدی دوم در نظر گرفته شد. برای این اساس، ۱۸ گویه حذف شدند و زیرمؤلفه‌ها به دو زیرسازه کلی «انرژی‌افزایی» و «انرژی‌کاهی» شامل ۱۲ گویه تقلیل یافتند (پیوست ۲). بر اساس شاخص‌های نیکویی گزارش شده (جدول ۴)، مدل تحلیل عاملی تأییدی دوم از برازش خوبی برخوردار است (شکل ۶). از این رو، می‌توان اذعان داشت که روایی پرسشنامه دوم با کاهش گویه و تقلیل به دو زیرسازه کلی مورد تأیید قرار گرفته است.



شکل ۶. مدل دوم تحلیل عاملی تأییدی

جدول (۴) شاخص‌های نیکویی برازش را ارائه می‌کند. شاخص‌های گزارش شده (نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df) ، برازندگی تطبیقی (CFI)، تاکر لوئیس (TLI)، ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی (RMSEA) و ریشه استاندارد باقی‌مانده مجذور میانگین (SRMR) برازش کلی مدل دوم را تأیید می‌کنند. به‌منظور برازش کامل مدل با داده‌ها، بر اساس نظر آلمن^۱ (۲۰۰۱) مطلوب آن است که نسبت مجذور کای به درجه آزادی زیر ۳ باشد. همچنین، به گفته براون و کیودک^۲ (۱۹۹۳)، شاخص‌های برازندگی تطبیقی و تاکر لوئیس باید بالای ۰/۹۰ و مقدار ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی از ۰/۸ کوچک‌تر باشد.

1. Ullman

2. Browne & Cudeck

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل

	SRMR	RMSEA	TLI	CFI	df	χ^2/df	
مدل اول	۰/۱۷	۰/۱۲	۰/۷۷	۰/۷۹	۳۹۵	۹/۰۴	برازش غیر مطلوب
مدل دوم	۰/۰۳	۰/۰۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۴۶	۲/۹۹	برازش مطلوب

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تدریس اثربخش و کارآمد یک معلم، صرفاً انتقال دانش و اطلاعات به فراگیران نیست؛ بلکه چگونگی مدیریت کلاس در خلق فضای آموزشی کارآمد مؤثر است. پرواضح است که برای موفقیت مدرّس، عوامل متعدّدی همچون اثرگذاری بر مخاطب و هدایت او به سمت اهداف آموزشی حائز اهمیت است (پیش‌قدم و ابراهیمی، ۱۳۹۹) و برای اینکه فرایند یادگیری اتفاق بیفتد، وی باید بتواند توجه زیادی از فراگیران را درگیر کند (اشمیت^۱، ۱۹۹۵). در این راستا، چنانچه مدرّس را در نقش فردی «حس‌آگاه»^۲ در نظر بگیریم، وی باید قادر باشد از شیوه‌های خلاقانه که با درگیری حسّی بیشتر از افراد، هیجانات مثبت بیشتری از آنان را درگیر می‌کند، بهره برد. یکی از مواردی که به تولید انگیزه بیشتر در مدرّس و شاگردان منجر می‌شود، میزان انرژی‌ای است که معلم برای مخاطب خود صرف می‌کند و با درگیری حسّی هیجانی بیشتر باعث می‌شود مطالب در حافظه بلندمدت شاگردان نهادینه شود (ابراهیمی و همکاران، ۲۰۲۲). یوسف‌وند و همکاران (۱۳۹۸) معتقدند چنانچه مدرّس در اداره کلاس خود از بازخوردهای کلامی مثبت و انرژی‌بخش استفاده کند، به افزایش هیجانات تحصیلی مثبت از قبیل امیدواری و لذت شاگردان می‌انجامد. درواقع، شاگردانی که با مدرّس خود رابطه گرم و صمیمی دارند، از اعتمادبه‌نفس بالا، علاقه‌مندی زیاد به معلم و انگیزه بیشتری برای یادگیری برخوردار هستند (آندرزجوسکی و دیویس^۳، ۲۰۰۸) و نگرش مثبت‌تری نسبت به حضور در محیط آموزشی دارند (هیوز و همکاران^۴، ۲۰۰۵). عطف به این مهم، نگارندگان در پژوهش حاضر با توجه میزان دغدغه‌مندی

1. Schmidt

2. envolver

3. Andrzejewski & Davis

4. Hughes et al.

مدرس نسبت به شاگردان مدرّسان را به ۵ دسته انرژی‌آفرین، انرژی‌افزا، انرژی‌ده، انرژی‌کاه و انرژی‌کش تقسیم کرده و تلاش نمودند بر مبنای این دسته‌بندی به طراحی و اعتباریابی پرسشنامه انرژی معلم بپردازند. نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که شاخص‌های نیکویی برازش گزارش شده در پرسشنامه اول (پیوست ۱) در سطح مطلوبی قرار نداشتند و این پرسشنامه از روایی خوبی برخوردار نبود. در توجیه این امر می‌توان گفت به نظر می‌رسد شاگردان میان ۵ سطح انرژی‌آفرینی، انرژی‌افزایی، انرژی‌دهی، انرژی‌کاهی و انرژی‌کشی تفاوت زیادی قائل نشده‌اند و این سطوح را به یکدیگر بسیار نزدیک تعبیر کرده‌اند؛ بنابراین شاید زبان پرسشنامه نخست تفاوت‌های بین این سطوح را برای آنان واضح و دقیق نشان نمی‌دهد و باید زبانی متفاوت را برای روایی بررسی کرد تا خوانندگان تفاوت‌ها را لمس کنند. از این منظر بهتر است در ابتدای پرسشنامه توضیحاتی پیرامون این مفاهیم به خوانندگان پرسشنامه ارائه و تفاوت بین این سطوح برای آنان تبیین شود تا دقیق‌تر بتوانند به پرسش‌ها پاسخ دهند؛ بنابراین، به‌منظور ارتقای برازش، مدل تحلیل عاملی تأییدی دوم در نظر گرفته شد. از آنجایی که شرکت‌کنندگان میان سه سطح نخست (انرژی‌آفرینی، انرژی‌افزایی و انرژی‌کاهی) با یکدیگر و دو سطح انرژی‌کاهی و انرژی‌کشی تقریباً تفاوت چندان زیادی قائل نشده بودند، نگارندگان با حذف ۱۸ گویه، زیرمؤلفه‌ها را به دو زیرسازه کلی «انرژی‌افزایی» و «انرژی‌کاهی» در ۱۲ گویه تقلیل دادند و به هنجاریابی آن پرداختند (پیوست ۲) که مدل دوم از روایی و پایایی لازم برخوردار بود.

از سوی دیگر با توجه به اینکه اطلاعات پرسشنامه مزبور در مورد سنجش میزان انرژی مدرّسان زبان انگلیسی جمع‌آوری شد، بررسی پاسخ‌ها نشان داد که اکثر شاگردان مدرّسان خود را در زمره مدرّسان انرژی‌آفرین در نظر گرفته بودند و با توجه به این سطح که اولین سطح انرژی معلم در نظر گرفته شده بود، دو سطح دیگر یعنی انرژی‌افزایی و انرژی‌دهی را نیز به همان ترتیب پاسخ داده بودند. شاید این امر را بتوان به میزان درگیری حسی هیجانی بیشتر در کلاس‌های زبان انگلیسی نسبت به سایر کلاس‌های آموزشی و کلاس‌هایی که به شیوه سنتی اداره می‌شوند، نسبت داد. پیش‌قدم و همکاران (۲۰۱۵) معتقدند که به دلیل جوّ خاص حاکم بر کلاس‌های

آموزش زبان انگلیسی، می‌توان سایر مهارت‌های زندگی را نیز در قالب آموزش زبان کاربردی^۱ در این کلاس‌ها به فراگیران آموزش داد و با توجه به این امر مدرّسان نیز می‌توانند انرژی‌افزایی بیشتری در تدریس از خود نشان دهند و زبان‌آموزان را به سطوح بالای هیجامدی و درون‌آگاهی رهنمون سازند؛ بنابراین، شاید اگر پرسشنامه انرژی معلّم (پیوست ۱) در مورد مدرّسان دروس دیگر گرفته می‌شد، شاهد نتایج متفاوت‌تری بودیم. از آنجایی که هرچه سطح هیجامد افراد در محیط کلاسی بیشتر باشد، میزان اشتیاق آنها به تعامل^۲ نیز بالاتر خواهد بود (پیش‌قدم، ۲۰۱۶)، به نظر می‌رسد رابطه مستقیمی میان این یافته و سطح انرژی معلّم نیز حاکم باشد؛ بنابراین دروسی که هیجامد کمتری در شاگردان تولید می‌کنند، شاید بر روی سنجش میزان انرژی مدرّس نیز تأثیرگذار باشند. افزون‌براین شاگردان با توجه به رفتار و عملکرد مدرّسان خود برای آنان از برجسب‌هایی مانند موفق، ایده‌آل، نامطلوب و... استفاده می‌کنند؛ درحالی که ممکن است قابلیت‌ها، شایستگی‌ها و ملاک موفقیت را به صورت دقیق ندانند (براهویی، ۱۳۹۱). در پاره‌ای موارد ممکن است شاگردان به نادرست مدرّس خود را انرژی‌بخش بنامند درحالی که به مفاهیمی مانند تولید ایده‌های خلاقانه، رهنمون‌سازی به سمت افق‌های نوین و تغییر در شاگردان که کلیدواژه‌های اصلی این سطح از انرژی هستند، توجهی نداشته‌اند و از این منظر تضاد هیجامدی در تشخیص میزان انرژی رخ داده است. به عبارت دیگر، مدرّس ممکن است در سطح یک مدرّس انرژی‌آفرین ایفای نقش نکرده باشد (انرژی‌افزا یا انرژی‌ده باشد) اما از آنجایی که حس و هیجان زبان‌آموزان را تا حدی برانگیخته، آنان تصوّر کنند که مدرّسشان در بالاترین سطح از میزان انرژی قرار دارد. این تصور برای خود مدرّس نیز ممکن است به وجود آید و او فکر کند که استفاده از ابزاری مانند پاورپوینت، فیلم و... در کلاس حداکثر کاری است که باید انجام دهد و از این منظر چنانچه از او در مورد انرژی‌اش پرسش شود، خود را در بالاترین دسته به شمار آورد؛ این در حالی است که برای سطح انرژی‌آفرینی متغیرهای دیگری نیز برشمرده شد؛ بنابراین، به منظور پیشگیری از تضاد هیجامدی در چنین مواردی، تبیین دقیق ملاک‌های انرژی برای آنان بایستی از ضروریات باشد.

1. applied ELT

2. willingness to communicate

با توجه به این یافته‌ها باید به این مهم توجه داشت که عدم روایی به معنای عدم وجود تفاوت نیست؛ بلکه زمان می‌طلبد تا تفاوت‌ها ایجاد شوند و فرهنگ‌سازی برای تبیین این مفاهیم لازم است؛ همان‌گونه که در گذشته مفاهیمی مانند شادی یا هوش تنها یک مفهوم واحد و تک‌وجهی داشتند اما به تدریج پژوهشگران تلاش کردند تا تقسیم‌بندی جدیدتری از هوش ارائه دهند و به مرور زمان نگاه تک‌بعدی و محدود به هوش جای خود را به نگاه‌های تکثرنگر و چندبعدی داد (استوبارت^۱، ۲۰۰۸). این دسته از پژوهشگران معتقد بودند که «هوش کلی»^۲ فقط قادر است توانایی ذهنی افراد را به صورت محدود و کلی بسنجد و تمامی توانایی‌های آنان را نشان نمی‌دهد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۸). چنانچه این تبیین به پرسشنامه انرژی معلم بسط دهیم، به نظر می‌رسد در نظر گرفتن دو سطح کلی انرژی‌افزایی و انرژی‌کاهی نیز توانایی سنجش میزان انرژی دقیق را نداشته باشد و لازم است به سطوح جزئی‌تر تقسیم‌بندی شود. از این رو، گاهی نباید عجله کرد، باید به مرور مفاهیم را فرهنگ‌سازی کرد و گاهی نیز باید زبان را تغییر داد و با ارائه مثال‌های بیشتر در سؤالات و توضیحاتی پیرامون مفاهیم اصلی به فهم بیشتر آن کمک کرد.

به صورت کلی، همان‌گونه که اشاره شد به نظر می‌رسد رابطه مستقیمی میان میزان موفقیت معلم و میزان انرژی وی وجود دارد و هرچه مدرّسان میزان فرادلی و دغدغه‌مندی بیشتری در محیط کلاس نسبت به شاگردان خود نشان دهند، آنان را به سطوح بالای هیجам‌دی برسانند، به آنان نوازه^۳ (میزان توجه و احساس دیده شدن بیشتری، شیرای^۴، ۲۰۰۶) بدهند، کلاسی پویاتر و انرژی‌بخش‌تری خواهند داشت؛ بنابراین، مدرّسان باید تلاش کنند با سنجش میزان انرژی خود به سوی فرادلی بیشتر با شاگردان گام بردارند و در طول تدریس خود میزان انرژی خود را مورد ارزیابی مکرر قرار دهند. واضح است که اگر به این مهم توجه نشود، ممکن است به مرور زمان مواردی مانند بی‌انگیزگی در تدریس، بی‌علاقگی و خستگی شاگردان، فرسودگی شغلی مدرّس و یا تضاد هیجام‌دی به وجود آید. بنابراین، این پرسشنامه به مدرّس کمک می‌کند میزان

1. Stobart

2. g factor

3. stroke

4. Shirai

رضایتمندی شاگردان را در مورد میزان انرژی خود ارزیابی کند و بر اساس آن راهکارهایی در جهت افزایش انرژی، پویایی کلاس و تولید ایده‌های خلاقانه و نوین در نظر بگیرد. پُرواضح است که استفاده از حواس سمعی-بصری، کانال‌های ارتباطی و دیگر وسایل کمک‌آموزشی می‌توانند به تولید هیجان مثبت در محیط کلاس درس کمک زیادی کنند (پیش‌قدم و همکاران، ۲۰۱۶) و انگیزه و انرژی مدرّس و شاگردان را نیز ارتقا دهند.

آنچه در این پژوهش مدنظر قرار گرفت، اعتباریابی پرسشنامه انرژی معلّم بود و از جمله محدودیت‌های آن عدم مشاهده کلاسی از نزدیک به‌منظور سنجش دقیق و مقایسه آن با صحت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بود. از سوی دیگر، به دلیل اینکه پرسشنامه از طریق فضای مجازی در اختیار افراد قرار گرفت، تبیین دقیق تفاوت میان سطوح انرژی برای آنان و ارائه توضیح کافی میسر نگردید که شاید همین امر سبب شد پرسشنامه نخست از روایی مطلوب برخوردار نباشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی افزون بر لحاظ کردن این موارد، پرسشنامه انرژی معلّم با توجه به متغیرهایی مانند جنسیت، طبقه اجتماعی، سابقه تدریس معلّم و در دروس متفاوت و رشته‌های تحصیلی گوناگون نیز مورد بررسی قرار گیرد. از سوی دیگر، انرژی معلّم و ارتباط آن با میزان موفقیت در تدریس، تمایل به مشارکت شاگردان در فعالیت‌های کلاسی، تمایل به حضور در کلاس^۱ و میزان کاریزمای معلّم از این منظر نیز می‌تواند از جمله پژوهش‌های قابل توجه در آموزش باشد که کمک زیادی به مدرّس و شاگردان در ارزیابی میزان موفقیت در امر تدریس می‌کند.

کتابنامه

ابراهیمی، ش.، استاجی، ا.، پیش‌قدم، ر.، و امین‌یزدی، س. ا. (۱۳۹۶). معرفی الگوی هیجامد و بررسی تأثیر آن در غرقگی و سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۶(۱)، ۵۷-۸۲.

1. willingness to attend class

- اسلامیان، ح.، سعیدی رضوانی، م.، و فاتحی، ی. (۱۳۹۲). مقایسه اثربخشی روش‌های تدریس بحث گروهی و سخنرانی بر میزان یادگیری و رضایت دانش‌آموزان از تدریس در درس دین و زندگی. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰ (۳۸)، ۱۳-۲۳.
- براهویی، م. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های استاد موفق از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۷ (۳۲)، ۱۲۵-۱۴۸.
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (۱۳۹۹). معرفی الگوی ارتباطی مؤثر تدریس در پرتو آموزش هیجامدمحور. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳ (۱)، ۳۱-۶۱. <https://doi.org/10.22067/lts.v53i1.81074>
- پیش‌قدم، ر.، و ابراهیمی، ش. (در حال چاپ). بررسی زیاهنگ دل‌نگرانی برای دیگری در ایرانیان: از هیچ‌دلی تا فرادلی. *زبان‌پژوهی*.
- پیش‌قدم، ر.، ابراهیمی، ش.، و طباطبائی، م. س. (۱۳۹۸). رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، ر.، فیروزیان پوراصفهانی، آ.، و طباطبائی فارانی، س. (۱۳۹۶). واکاوی عبارت «نازکردن» و ترکیب‌های حاصل از آن در زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات فرهنگ و ارتباطات*، ۱۸ (۱۹)، ۶۷-۹۶. <https://doi.org/10.22083/jccs.2017.96182.2240>
- پیش‌قدم، ر.، طباطبائی، م. س. و ناوری، ص. (۱۳۹۲). تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری *زبان اول: از پیدایش تا تکوین*. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- جاجرمی، ه.، پیش‌قدم، ر.، و مقیمی، س. (۱۴۰۰). بررسی تعداد مؤثر تکرار واژه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۴ (۳)، ۲۶-۱. <https://doi.org/10.22067/lts.v54i3.70855>
- جهانی، ز. و ابراهیمی، ش.، و بامشکی، س. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی و تحلیل محتوای کتاب‌های تاریخ زبان فارسی در پرتو الگوی هیجامد. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۴ (۲)، ۸۹-۱۲۲. <https://doi.org/10.22067/lts.v54i2.89153>
- خادمی، ی.، و سلیمانی، ت. (۱۳۹۹). بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان از کیفیت آموزش و تدریس اساتید دانشگاه فرهنگیان اردبیل. *پژوهش در تربیت معلم*، ۳ (۱)، ۱۲۷-۱۳۹.
- عبدالهی، ب.، دادجوی توکلی، ع.، و یوسلیانی، غ. ع. (۱۳۹۳). شناسایی و اعتبارسنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۳ (۳۱)، ۱۰-۳۳.

عطایی، ن. و پنجه پور، م. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی روش تدریس فعال تعاملی و سنتی در رضایتمندی و یادگیری درس بیوشیمی بالینی دانشجویان داروسازی. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۱۹)، ۸۱-۹۱.

معافیان، ف. و پیش قدم، ر. (۱۳۸۸). تهیه و بررسی اعتبار سازه پرسشنامه ویژگی‌های مدرسان موفق زبان انگلیسی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۱۴(۵۴)، ۱۲۷-۱۴۲.

ملک‌پورافشار، ع. (۱۳۹۶، دی). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ارزشیابی دبیران از دیدگاه دانش‌آموزان در راستای تقویت کیفیت آموزشی معلمان [ارائه مقاله]. سومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی، تهران، ایران.

یوسف‌وند، م.، قدم‌پور، ع.، ملکی، س.، پادروند، پ. و رجبی، ه. (۱۳۹۸). اثربخشی بازخوردهای اصلاحی کتبی و کلامی معلمان طی ارزشیابی‌های تکوینی بر میزان هیجانات تحصیلی دانش‌آموزان پسر. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۶(۱)، ۳۷-۴۹.

<https://doi.org/10.22070/tlr.2019.3003>

Akbari, H., & Pishghadam, R. (2022). Developing new software to analyze the emotional load of language. *Journal of Business, Communication & Technology*, 1(1), 1-13. <https://doi.org/10.56632/bct.2022.1101>

Andrzejewski, C. E., & Davis, H. A. (2008). Human contact in the classroom: Exploring how teachers talk about and negotiate touching students. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 779-794. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.013>

Asad, M. M., Pitaffi, A. A., & Zia, S. (2020). Student's satisfaction level towards teachers' pedagogical skills: A conceptual action plan for Sindh Pakistan. *Proceeding on Teaching and Science Education*, 1(1), 37-42. <https://doi.org/10.31098/ictase.v1i1.17>

Azamnoure, N. (2018). *Investigating cognitive load, sentence comprehension, and level of task difficulty in light of emotioncy: A case of Iranian EFL* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad.

Borsipour, B. (2016). *Emotioncy and willingness to read: A case of Iranian EFL learners* (Unpublished master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.

Dornyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

Ebrahimi, S., Tabatabaian, M., & Al Abdwani, T. (2022). Enhancing the communicative skills of normal and mentally-challenged learners through emotional textbooks. *Journal of Business, Communication and Technology*, 1(2), 1-12.

- Goe, L., Bell, C., & Little, O. (2008). Approaches to evaluating teacher effectiveness: A research synthesis. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED521228.pdf>
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. Perseus Publishing.
- Hughes, J. N., Gleason, K. A., & Zhang, D. (2005). Relationship influences on teachers' perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology, 43*(4), 303–320. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.07.001>
- Jajarmi, H. (2019). *The effect of word repetition on language comprehension and retention in light of emotioncy-based language instruction (EBLI): An event-related brain potential (ERP) study on semantic processing of a sentence* (Unpublished doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad.
- Job, C. L. (2017). *What is teacher effectiveness? A case study of educator perceptions in a Midwest elementary school* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Dakota.
- Khajavi, Gh. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2014). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *TESOL Quarterly, 50*(1), 154-180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>
- Meroni, E., Vera-Toscano, E., & Costa, P. (2015). Can low skills teachers make good students? Empirical evidence from PIAAC and PISA. *Journal of Policy Modeling, 37*(2), 308-323. <https://doi.org/10.1016/j.jpolmod.2015.02.006>
- Miri, M. A., & Pishghadam, R. (2021). Toward an emotioncy based education: A systematic review of the literature. *Frontiers in Psychology, 12*, 727186. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727186>
- Pekrun, R. (1998). Students' emotions: A neglected topic of educational research. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 44*, 230-248.
- Pishghadam, R. (2015, October). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvement* [Paper presentation]. The 2nd Conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies, Mashhad, Iran.
- Pishghadam, R. (2016, May). *Emotioncy, extraversion, and anxiety in willingness to communicate in English* [Paper presentation]. The 5th International Conference on Language, Education and Innovation, London, England.
- Pishghadam, R. (2022). *104 conceptual concepts*. Lulu Press.
- Pishghadam, R., & Abbasnejad, H. (2016). Emotioncy: A potential measure of readability. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(1), 109-123.
- Pishghadam, R., Al Abdwani, T., Kolahi Ahari, M., Hasanzadeh, S., & Shayesteh, S. (2022). Introducing metapathy as a movement beyond empathy: A case of socioeconomic status. *International Journal of Society, Culture, and Language, 10*(2), 35-49. <https://doi.org/10.22034/ijscsl.2022.252360>

- Pishghadam, R., Baghaei, P., & Seyednozadi, Z. (2017). Introducing emotioncy as a potential source of test bias: A mixed Rasch modeling study. *International Journal of Testing*, 17(2), 127-140. <https://doi.org/10.1080/15305058.2016.1183208>
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Tabataeian, M. S. (2018). *Ru:ykardi novin be ravânshensi âmuzesh-e zabân* [A new approach to psychology of language education]. Ferdowsi University of Mashhad Press.
- Pishghadam, R., Firoozian Pour Isfahani, A., & Tabatabaee Farani, S. (2017). Vâkâvi: ebârat-e nâz kardan va tark:bhây-e hâsel az ?ân dar zabân-e Fârsi: dar partoe ?olgu:ye hayajâmad [Examining the concept of nâz and its related vocabulary items in Persian language in light of emotioncy]. *Journal of Culture-communication Studies*, 18(39), 67-96. <https://doi.org/10.22083/jccs.2017.96182.2240>
- Pishghadam, R., & Shayesteh, S. (2017). The consolidation of life issues and language teaching on the life-language model of emotioncy. *Humanizing Language Teaching*, 19(2), 1-14.
- Pishghadam, R., Shayesteh, S., & Rahmani, S. (2016). Contextualization-emotionalization interface: A case of teacher effectiveness. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 5(2), 97-127. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2016.190>
- Pishghadam, R., Zabetipour, M., & Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research*, 26(3), 508-527. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.95017>
- Pishghadam, R., Zabihi, R., & Shayesteh, S. (2015). *Applied ELT: A movement beyond applied linguistics*. Khat-e Sefid.
- Schmidt, R. W. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. W. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). University of Hawaii Press.
- Shojaei, R., Bagheri, M. S., & Rassaei, E. (2022). Reconsidering the global criteria of teacher effectiveness in the light of learners' perception and experts' observations. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 10(40), 153-169.
- Shirai, S. (2006). How transactional analysis can be used in terminal care. *International Congress Series*, 1287, 179-184. <https://doi.org/10.1016/j.ics.2005.12.052>
- Stobart, G. (2008). *Testing time: The uses and abuses of assessment*. Routledge.
- Titsworth, S., Mckenna, T. P., Mazer, J. P., & Quinlan, M. M. (2013). The bright side of emotion in the classroom: Do teachers' behaviors predict students' enjoyment, hope, and pride? *Communication Education*, 62(2), 191-209. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.763997>
- Ullman, J. B. (2001). Structural equation modeling. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), *Using multivariate statistics* (4th ed., pp. 653-771). Allyn & Bacon.

Wong, H. K., Wong, R. T., Jondahl, S. F., & Ferguson, O. F. (2014). *The classroom management book: Turn classroom chaos into student achievement. We will show you how overnight*. Harry K. Wong Publications.

درباره نویسندگان

رضا پیش‌قدم استاد گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های ایشان در حوزه عصب‌روانشناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان می‌باشد. شیمای ابراهیمی استادیار آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است. پژوهش‌های مورد علاقه وی در حوزه روان‌شناسی آموزش زبان و جامعه‌شناسی زبان است. تقی العبدوانی استاد گروه مدیریت کالج گلف مسقط است. حوزه پژوهشی ایشان مطالعات ارتباطات و مهارت‌های نرم می‌باشد.

باسلام. لطفاً با توجه به معّلم کلاس زبان انگلیسی فعلی تان به پرسشنامه کوتاه زیر پاسخ دهید.

ردیف	گویه‌ها	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالقم	کاملاً مخالفم
۱	او به کلاس انرژی جدید تزریق می‌کند.					
۲	رفتارش انرژی آفرین است.					
۳	شاگردان را به سمت افق‌های جدید هدایت می‌کند.					
۴	شاگردان را به سمت تولید ایده‌های جدید هدایت می‌کند.					
۵	به آینده شاگردان توجه دارد.					
۶	به دنبال تغییر شاگردان است.					
۷	او به روش‌های مختلف انرژی شاگردان را بالا می‌برد.					
۸	می‌داند چگونه انرژی شاگردان را افزایش دهد.					
۹	شاگردان را وادار به فعالیت‌های کلاسی می‌کند.					
۱۰	او با شاگردان همدلی می‌کند.					
۱۱	شاگردان را درک می‌کند.					
۱۲	تدریس خود را بر اساس حال شاگردان تنظیم می‌کند.					
۱۳	او می‌داند چگونه انرژی خود را به شاگردان منتقل کند.					
۱۴	کلامش انرژی دارد.					
۱۵	با شاگردان هم‌زبانی می‌کند.					
۱۶	به حس و هیجان شاگردان توجه دارد.					
۱۷	شاگردان را وادار به بیان احساساتشان می‌کند.					

ردیف	گویه‌ها	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱۸	حال شاگردان را همیشه جویا می‌شود.					
۱۹	انرژی شاگردان را می‌کاهد.					
۲۰	او انرژی مثبت تولید نمی‌کند.					
۲۱	کلاسش خسته‌کننده است.					
۲۲	رفتارش انگیزه شاگردان را کم می‌کند.					
۲۳	رفتارش رمقی برای مشارکت شاگردان باقی نمی‌گذارد.					
۲۴	او به شاگردان توجه نمی‌کند.					
۲۵	او انرژی را در شاگرد می‌کشد.					
۲۶	انرژی شاگرد را تخلیه می‌کند.					
۲۷	شاگرد را از کلاس بیزار می‌کند.					
۲۸	رفتارش انگیزه شاگردان را از بین می‌برد.					
۲۹	رفتارش حس منفی در شاگرد تولید می‌کند.					
۳۰	از شاگردان خوشش نمی‌آید.					

انرژی آفرینی: سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶

انرژی افزایی: سؤالات ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲

انرژی دهی: سؤالات ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸

انرژی کاهی: سؤالات ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴ (نمره‌گذاری معکوس)

انرژی کشی: سؤالات ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰ (نمره‌گذاری معکوس)

پیوست (۲): پرسشنامه انرژی معلم (هنجاریابی شده)

باسلام. لطفاً با توجه به معلم کلاس زبان انگلیسی فعلی تان به پرسشنامه کوتاه زیر پاسخ دهید.

ردیف	گویه‌ها	کاملاً موافقم	موافقم	نظری ندارم	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	او به آینده شاگردان توجه دارد.					
۲	می‌داند چگونه انرژی شاگردان را افزایش دهد.					
۳	با شاگردان همدلی می‌کند.					
۴	او تدریس خود را براساس حال شاگردان تنظیم می‌کند.					
۵	می‌داند چگونه انرژی خود را به شاگردان منتقل کند.					
۶	کلامش انرژی دارد.					
۷	انرژی شاگردان را می‌کاهد.					
۸	او انرژی مثبت تولید نمی‌کند.					
۹	رفتارش انگیزه شاگردان را کم می‌کند.					
۱۰	رفتارش رمقی برای مشارکت شاگردان باقی نمی‌گذارد.					
۱۱	او به شاگردان توجه نمی‌کند.					
۱۲	رفتارش انگیزه شاگردان را از بین می‌برد.					

انرژی‌افزایی: سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶

انرژی‌کاهی: سؤالات ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲ (نمره‌گذاری معکوس)

Appendix (3): The Teacher Energy Questionnaire (Validated)

Please answer the short questionnaire below according to your current English language class teacher

	Items	Strongly agree	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree	Strongly disagree
1	S/he is concerned with students' futures.					
2	S/he knows how to increase students' energy.					
3	S/he empathizes with students.					
4	S/he adjusts her teaching according to students' moods.					
5	S/he is skilled at transferring her energy to students.					
6	His/her speech has energy.					
7	S/he decreases students' energy.					
8	S/he does not produce positive energy.					
9	His/her behavior demotivates students.					
10	Her/his behavior prevents students from participating in class activities.					
11	S/he ignores students.					
12	His/her behavior kills students' motivation.					

Energy Boosting: 1, 2, 3, 4, 5, 6

Energy Draining: 7, 8, 9, 10, 11, 12 (Reverse Scoring)

Effectiveness of Language Massive Open Online Courses in Teaching Persian for Nursing Purposes Skills through Social Robots

Saeed Khazaie¹, Ali Derakhshan^{*2}, Maryam Kianpour¹

Isfahan University of Medical Sciences, Iran¹, Golestan University, Iran²

Abstract Using a parallel design, this interventional study explored the effectiveness of robot-enhanced LMOOCs in learning Persian for nursing purposes skills education among 229 non-Iranian students at the Medical University of Isfahan. After conducting a Persian proficiency test, the participants were randomly divided into three groups, namely, CLMOOC, XLMOOC and blended LMOOC to interact with telepresence robots; this way, the arrangement was made for conducting 16 sessions for practicing Persian for nursing purposes through the robot-enhanced LMOOCs. In parallel, the participants' receptive and productive skills were assessed in the healthcare field. The study was completed through a focus-group interview. While the quantitative data were analyzed through the Repeated Measures ANOVA procedure, the qualitative data were analyzed through thematic analysis. The findings revealed the functionality of the robot-enhanced LMOOCs in Persian for nursing purposes skills education. The CLMOOC appeared as a highly efficient course for boosting the functionality of the robot-enhanced LMOOCs in Persian for nursing purposes skills education. The participants believed that playing an active role in developing the scenes of LMOOCs can help boost the functionality of LMOOCs in Persian for nursing purposes skills education. The findings could be useful for the medical college authorities who are interested in using new LMOOCs in higher education.

Keywords: Massive Open Online Courses; Persian for Nursing Purposes; Social Robots; Reading Skills; Writing Skills

1. Introduction

Reading and writing are among the skills of understanding and producing language for specific purposes which play a significant role in meeting the academic and professional needs of students (Malmström et al., 2018). Alsamadani (2017) believes that in learning a language for specific purposes, reading and writing skills are the basis of understanding needs and responding to them. Despite the importance of language for specific purposes of comprehension and production skills, efforts to involve students in the teaching-learning process of academic reading and writing have not been successful. Research shows that the lack of participation of learners in the process of language education

Please cite this paper as follows:

Khazaie, S., Derakhshan, A., & Kianpour, M. (2023). Effectiveness of language massive open online courses in teaching Persian for nursing purposes skills through social robots. *Language and Translation Studies*, 56(1), 39-80. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.74246.1098>

is related to the lack of a suitable platform for collaborative practice (Murphy, 2017; Pierce, 2017). The poor level of participation among students during the learning language for specific purposes by overshadowing the students' competence leaves many academic and professional needs unmet (Chen, 2021).

The attempt to improve receptive and productive skills of English language learners at university to meet their needs in instructional-learning contexts has been prioritized in the field of learning language for medical purposes. In effect, promoting Persian for medical purposes of reading and writing includes learning content materials to meet the needs (Safarmoqadam, 2012).

Research shows that non-Iranian students' poor performance in meeting academic and field needs can be ascribed to low reading and writing proficiency in Persian for medical purposes (Golpour, 2019). In the research that Saeedi and Tohuri (2018) conducted on Persian for specific purposes with the help of educational technology, they found that the lack of participation in practicing Persian for specific purposes narrows the field to meet academic needs through the use of language skills. Among the other reasons for the weakness of non-Iranian students majoring in various fields of science in meeting their academic and professional needs is the lack of teachers' proper guidance during the instructional-learning process in fostering interactions for the collective practice of language skills (Mirdehghan & Taherlou, 2013).

Based on the findings of previous research (Cowen et al., 2016; Llama & Vilela-Malabanan, 2019; Milota et al., 2019), when it comes to improving language for medical purposes skills to address the needs in the healthcare fields, attention is directed to how to represent the scenes related to this field through educational technologies.

The importance of teaching language skills for medical purposes and the advantages of social robots have resulted in coining the term 'robot-based language learning'. Social robots with human characteristics have been effective in language learning with medical purposes in a multi-linguistic range. The novelty of language learning for medical purposes with the help of social robots emphasizes the necessity of forming an interactive environment for the exchange of thoughts between students so that they can participate in knowledge sharing by playing a role in interacting with the robot. This, in turn, facilitates the cognitive process of learners' learning.

According to the results of previous studies, Language Massive Open Online Courses (LMOOCs) have the potential to promote professional learning in university language classes (Barkeny, 2021; Bikowski et al., 2022; Han & Lee, 2019). Sallam et al. (2020) mention that LMOOCs have a high capacity to promote academic language reading and writing skills. On the other hand, in designing the content of language learning courses, only the digitalization of materials is enough; however, adopting multi-user practices for these courses has been driven to shadow in learning

language for medical purposes (van den Berghe et al., 2019). There is a gap in the development of LMOOCs in Persian for medical purposes based on educational technology. To fill this gap, it seems necessary to carry out new research by integrating educational technology. In line with the updating of LMOOCs in Persian for medical purposes, this research, in a different step by adapting the social-cultural theory of cognitive development, examines the interaction of students in the development of LMOOCs in Persian for medical purposes education.

2. Method

This study draws on an experimental design, and the participants were selected from among 229 non-Iranian male and female students of nursing, midwifery and operating room at Isfahan University of Medical Sciences. Participants' mother tongue was Urdu ($N = 123$), Hindi ($N = 36$), Kashmiri ($N = 29$) and Arabic ($N = 41$). This interventional study was conducted in the quantitative phase, including practicing, training and continuous assessment through a parallel design. The qualitative phase included a focus-group interview. The quantitative phase was conducted in two stages:

A) Activities of robot-based language learning in massive open online courses were developed.

B) Practice, training and assessment for learning in the context and field: With the development of the courses, the process of practice, teaching and assessment in the flipped classes of teaching Persian for nursing purposes began for 16 sessions and in two steps:

First step: Practice: In each session, the participants in three-member groups practiced reading the content of LMOOCs and writing about it.

Second step: Training and assessment: The researchers in cooperation with the subject-area teachers trained the participants to read and write in Persian for nursing purposes.

Finally, the qualitative phase was conducted through interviews.

A Repeated Measures ANOVA procedure was used to investigate possible differences in participants' progress in terms of Persian reading and writing for nursing purposes.

3. Results

3.1 Quantitative Results

The analysis of the reading and writing assessments (Table 1) revealed students' progress in terms of comprehension and production skills. The highest average scores in reading ($M = 15.27$ and $SD = 1.437$) and writing ($M = 15.22$ and $SD = 1.46$) were achieved by participants in the blended LMOOC group, and the lowest average scores in reading ($M = 13.96$ and $SD = 1.81$) and writing ($M = 13.92$ and $SD = 1.93$) were obtained by participants in the teacher-made group.

The inferential analysis of the data related to students' progress in terms of comprehension and production showed that students' first language led to significant progress in participants' skills for reading comprehension ($F_{2,8} = 804.38, p < .001$) and writing ($F_{2,8} = 769.44, p < .001$) in Persian for nursing purposes (Table 1). Similarly, robot-based LMOOCs led to significant progress in participants' skills for reading ($F_{2,8} = 31.77, p < .001$) and writing in Persian for nursing purposes ($F_{2,8} = 36.70, p < .001$). Although the interaction of first language and groups did not yield significant changes in the learning of reading skills by participants with the help of robot-based LMOOCs ($F_{2,8} = 1.88, p > .05$), this interaction caused significant changes in writing skills ($F_{2,8} = 2.56, p < .05$).

Table 1. Inferential Statistics on Participants' Progress

Skills	Source	df	Adjusted sum of squares	F	Sig.
Reading	First language**	1	409.23	804.38	.000
	Group**	2	32.3	31.77	.000
	Goodness of fit	8	7.37	1.88	.066
Writing	First language**	1	387.5	769.44	.000
	Group**	2	36.97	36.7	.000
	Goodness of fit	8	9.63	2.56	.012

Note. ** $p < .001$, * $p < .05$.

As shown in Table 2, the inferential analysis of the data showed that the first language of participants made a significant difference in participants' performance in reading ($F_{2,8} = 688.58, p < .001$) and Persian in writing ($F_{2,8} = 653.57, p < .001$). Similarly, the type of the course led to a significant change in participants' reading ($F_{2,8} = 42.71, p < .001$) and writing performance ($F_{2,8} = 19.68, p < .001$). Although the interaction of the first language and the type of the course did not cause significant changes in participants' reading performance ($F_{2,8} = 1.03, p > .05$), this interaction caused a significant difference in participants' writing skills ($F_{2,8} = 3.49, p < .05$).

Table 2. Inferential Statistics on Participants' Performance

Skills	Source	df	Adjusted sum of squares	F	Sig.
Reading	First language**	1	435.93	655.58	.000
	Group**	2	56.8	42.71	.000
	Goodness of fit	8	5.46	1.03	.416
Writing	First language**	1	436.24	653.57	.000
	Group**	2	28.26	19.68	.000
	Goodness of fit	8	16.79	3.49	.001

Note. ** $p < .001$, * $p < .05$.

3.2 Qualitative Results

The analysis of the interviews yielded four core themes with some sub-themes, namely, active presence, support, strategy and intertextuality (Figure 1).

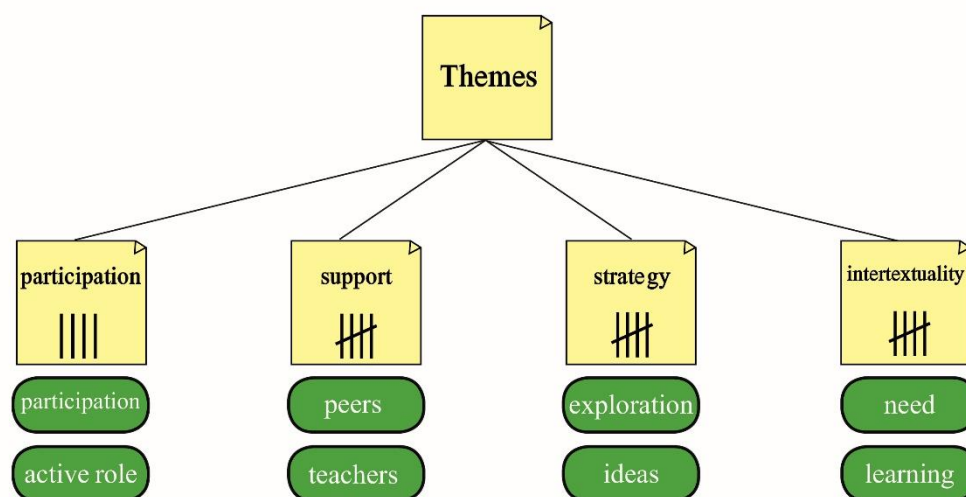


Figure 1. Thematic Analysis of Participants' Responses

4. Discussion and Conclusion

In this section, research findings are discussed. The first research question addressed to what extent robot-based LMOOCs can be helpful in the development of receptive and productive skills of Persian for nursing purposes. The results showed that robot-based LMOOCs are a suitable platform for expanding robot-based learning in the context of university language learning. Robot-based LMOOCs created a favorable context for learning Persian for nursing purposes. In robot-based LMOOCs, participants' level of Persian reading and writing skills was improved.

The second research question tried to examine participants' perception of the effectiveness of robot-based LMOOCs on comprehension and production skills of learning Persian for nursing purposes. The analysis of the qualitative data suggested that the students used different strategies to create scenes of robot-based LMOOCs during role-playing so that they can make the most of these courses and can express their needs before their peers and respond to the needs of their friends. The main technique they used was reading aloud, which, not only helped them shift their attention to the main topic of learning and but also attracted others' attention to it so that the problems of the context and the field are solved.

The findings of this research suggested the effectiveness of robot-based LMOOCs on learners' comprehension and production skills in terms of Persian for nursing purposes. The active presence of the students in the student-made LMOOCs

and the teachers' guidance accelerated the flow of knowledge from higher-proficiency students to the other participants. According to the participants, what increases the effectiveness of robot-based LMOOCs is the active role-playing of the participants and teachers' guidance. Another important finding is that participants adopted learning strategies only when they were given responsibility. By improving the ability of participants to adopt strategies for easy learning, each participant tries to share them with other peers.

بررسی عاملیت دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی برای آموزش مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری

سعید خزائی^۱؛ علی درخشان^{۲*}؛ مریم کیانپور^۱

^۱ دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، ایران؛ ^۲ دانشگاه گلستان، ایران

چکیده هدف این پژوهش بررسی عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی در زبان‌آموزی با اهداف پرستاری است. در سال تحصیلی ۱۴۰۰، این پژوهش مداخله‌ای با طرح موازی در فاز کمی به تلفیق دوره‌های آزاد انبوه برخط با ربات‌های اجتماعی پرداخت تا عاملیت انواع این دوره‌ها را در آموزش فارسی با اهداف پرستاری بررسی کند. شرکت‌کنندگان در سه گروه مورد در تعامل با ربات اجتماعی به تمرین مهارت‌های خوانداری و نوشتاری پرداختند. بعد از هر جلسه تمرین، پیشرفت خوانداری و نوشتاری شرکت‌کنندگان ارزشیابی شد. فاز کیفی پژوهش با انجام مصاحبه متمرکز شکل گرفت. داده‌های کمی از طریق آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر و داده‌های کیفی به شیوه مضمون‌محور تحلیل شد. یافته‌های پژوهش از عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی در آموزش فارسی با اهداف پرستاری حکایت داشت. از نگاه شرکت‌کنندگان، راهبری یاددهنده هم‌نیاز نقش‌آفرینی فعال فراگیران در تمرین زبان با اهداف پرستاری به کمک دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات اجتماعی بود. نتایج این پژوهش می‌تواند برای دست‌اندرکاران زبان‌آموزی دانشگاهی مفید باشد.

کلیدواژه‌ها: دوره‌های آزاد انبوه برخط؛ فارسی با اهداف پرستاری؛ ربات‌های اجتماعی؛ مهارت‌های خوانداری؛ مهارت‌های نوشتاری

۱. مقدمه

خواندار و نوشتار از جمله مهارت‌های درک و تولید^۱ زبان با اهداف ویژه^۲ هستند که نقش عمده‌ای در رفع نیازهای دانشگاهی و حرفه‌ای فراگیران دارند (سودمندافشار و حافظ، ۱۳۹۷؛

1. receptive and productive language skills
2. Language for Specific Purposes (LSP)

مال مستروم و همکاران^۱، ۲۰۱۸). الصمدانی^۲ (۲۰۱۷) می‌گوید: در زبان‌آموزی با اهداف ویژه، مهارت‌های خواندار و نوشتار اساس درک نیازها و پاسخ به آنها است. با وجود اهمیت مهارت‌های درک و تولید زبان با اهداف ویژه، تلاش‌ها برای مشارکت فراگیران در جریان یاددهی-یادگیری خواندن و نوشتن زبان دانشگاهی موفق نبوده است. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عدم مشارکت فراگیران در جریان یاددهی-یادگیری مهارت‌های زبانی به نبود بستر مناسب برای حضور فراگیران در تمرین مشارکتی مرتبط است (پیرس^۳، ۲۰۱۷؛ مورفی^۴، ۲۰۱۷). سطح ضعیف مشارکت بین فراگیران حین زبان‌آموزی با اهداف ویژه با تحت‌الشعاع قرار دادن توانش زبانی فراگیران، بسیاری از نیازهای علمی و حرفه‌ای را بی‌پاسخ می‌گذارد (چن^۵، ۲۰۲۱).

تلاش برای ارتقای مهارت‌های درک و تولید زبان دانشگاهی در راستای رفع نیازهای فراگیران در بافت‌های یاددهی-یادگیری و در پی آن عرصه‌های بهداشت و درمان در اولویت زبان‌آموزی با اهداف پزشکی^۶ قرار گرفته است. به‌طور خاص، تقویت توانش فراگیران غیر ایرانی در یادگیری مهارت‌های خواندار و نوشتار فارسی با اهداف پزشکی^۷ جریان یادگیری محتوای دانشگاهی برای پاسخ به نیازهای مخاطبان در عرصه‌ها را در برمی‌گیرد (صفارمقدم، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که عملکرد نه‌چندان مناسب فراگیران غیر ایرانی در رفع نیازهای دانشگاهی و عرصه به ضعف توانش خواندار و نوشتار فارسی با اهداف پزشکی مرتبط است (گل‌پور، ۲۰۱۹). در پژوهشی که سعیدی و تهوری (۱۳۹۸) در آموزش فارسی با اهداف ویژه به کمک فناوری آموزشی انجام دادند، به این موضوع پی بردند که حس نبود مشارکت برای تمرین مهارت‌های فارسی با اهداف ویژه، عرصه را برای رفع نیازهای دانشگاهی به‌واسطه کاربرد مهارت‌های زبانی تنگ‌تر می‌کند. از دیگر علّت‌های ضعف فراگیران غیر ایرانی از

1. Malmström et al.

2. Alsamadani

3. Pierce

4. Murphy

5. Chan

6. Language for Medical Purposes (LMP)

7. Persian for Medical Purposes (PMP)

حوزه‌های مختلف علم در رفع نیازهای دانشگاهی و حرفه‌ای خویش، نبود راهبری درست یاددهنده حین یاددهی-یادگیری در ایجاد تعامل برای تمرین جمعی مهارت‌های زبانی است (میردهقان و طاهرلو، ۱۳۹۰).

طبق یافته‌های پژوهش‌های پیشین (کوئن و همکاران^۱، ۲۰۱۶؛ میلوتا ون تیل و ون دلدن^۲، ۲۰۱۹؛ لما و ویلا-مالابانان^۳، ۲۰۱۹)، هنگامی که از ارتقای مهارت‌های زبان با اهداف پزشکی برای خطاب قرار دادن نیازهای حوزه سلامت سخن به میان می‌آید، ناخودآگاه ذهن‌ها به چگونگی بازنمایی صحنه‌های مربوط به این حوزه پیرامون بهره‌گیری از فناوری معطوف می‌شود. اهمیت آموزش زبان با اهداف پزشکی و افزونگی‌های متنوع ربات‌های اجتماعی، زبان‌آموزی مبتنی بر ربات را رقم زده است. ربات با برخورداری از ویژگی‌های انسانی، در گستره فرازبانی در زبان‌آموزی با اهداف پزشکی مؤثر واقع شده‌اند. نو بودن پودمان‌های زبان‌آموزی با اهداف پزشکی به کمک ربات لزوم شکل‌گیری محیط تعاملی برای تبادل افکار بین فراگیران را پُررنگ می‌کند تا بتوانند به واسطه نقش‌آفرینی در تعامل با ربات، ضمن تسهیل جریان شناختی یادگیری خویش، در اشتراک‌گذاری دانش نیز سهیم باشند.

طبق نتایج پژوهش‌های پیشین، دوره‌های زبان‌آموزی انبوه قابلیت ارتقای یادگیری حرفه‌ای را در کلاس‌های زبان‌آموزی دانشگاهی دارد (بارکنی^۴، ۲۰۲۱؛ هن و لی^۵، ۲۰۱۹؛ بیکاوسکی و همکاران^۶، ۲۰۲۲). سلام و همکاران^۷ (۲۰۲۰) می‌گویند: دوره آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی^۸ از ظرفیت بالایی برای تمرین زبان دانشگاهی برخوردار است. از سوی دیگر، در طراحی محتوای دوره‌های زبان‌آموزی تنها به دیجیتالی شدن مواد آموزشی بسنده شده است و چندکاربره بودن این دوره‌ها به‌عنوان ویژگی اصلی، از نگاه‌ها در زبان‌آموزی با اهداف پزشکی دور مانده است.

-
1. Cowen et al.
 2. Milota et al.
 3. Llema & Vilela-Malabanan
 4. Bárkányi
 5. Han & Lee
 6. Bikowski et al.
 7. Sallam et al.
 8. MOOCs for language learning or LMOOCs

(ون دن برگه و همکاران^۱، ۲۰۱۹). در تولید و توسعه دوره‌های انبوه زبان‌آموزی فارسی با اهداف ویژه بر پایه فناوری آموزشی، شکاف وجود دارد که برای رفع آن لازم است با تلفیق فناوری آموزشی، پژوهش‌های جدید انجام داد. در راستای به‌روزرسانی دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی فارسی با اهداف پزشکی، این پژوهش در گامی متفاوت با اقتباس از نظریه فرهنگی اجتماعی رشد شناختی^۲ به بررسی تعامل فراگیران در توسعه دوره‌های انبوه آزاد برای ربات‌های اجتماعی در آموزش مهارت‌های زبان با اهداف پزشکی می‌پردازد.

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. نگاه فرهنگی-اجتماعی به آموزش زبان با اهداف پزشکی

پررنگ شدن نقش تبادل دانش بین فراگیران برای تسهیل در فرایند شناختی درک سبب شده است تا تعامل، کانون توجه آموزش زبان با اهداف ویژه باشد (توماس^۳، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه فرهنگی-اجتماعی رشد شناختی ویگوتسکی^۴ (۱۹۷۸)، پشتیبانی فراگیران با تجربه بالاتر از همتایان خویش در مسیر یادگیری مهارت‌های زبانی به تسهیل جریان شناختی می‌انجامد. به همین تناسب، برنامه‌های نوین آموزش زبان با اهداف پزشکی نیز بر پایه یادگیری تعاملی و کاربرد فناوری‌های آموزشی طراحی می‌شود تا با ارتقای سطح یاددهی-یادگیری به کیفیت حوزه سلامت کمک کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد نگاه بین‌رشته‌ای علوم، فناوری، مهندسی، هنر و ریاضیات^۵ به‌طور عمده‌ای در موفقیت آموزش تعاملی زبان با اهداف پزشکی در بافت‌های یاددهی-یادگیری و در عرصه‌های درمانی تأثیرگذار بوده است (خزائی و همکاران، ۱۳۹۹).

1. Van den Berghe et al.

2. sociocultural theory of cognitive development

3. Thomas

4. Vygotsky

5. Science, Technology, Engineering, Art, and Mathematics (STEAM)

۲.۲. آموزش زبان با اهداف ویژه به کمک ربات‌های اجتماعی

زبان‌آموزی دانشگاهی مبتنی بر ربات در دنباله کاربرد ربات‌های اجتماعی در یاددهی-یادگیری توجه بسیاری از ذی‌نفعان این حوزه را به خود جلب کرده است. این پودمان‌ها با تقویت سطح مهارت‌های زبانی فراگیران، مسیر را برای رشد حرفه‌ای آنها هموار می‌کنند. به‌عنوان مثال، لی^۱ و همکاران (۲۰۱۱) می‌گویند، کاربرد فعالیت‌های مبتنی بر ربات اجتماعی برای تمرین مهارت‌های زبان دانشگاهی، محیطی تعاملی را در بین فراگیران شکل می‌دهد تا به‌واسطه آن با اشتراک گذاشتن افکار و دانش خویش به جریان شناختی یادگیری یکدیگر کمک کنند. اسدی و همکاران (۲۰۱۴) در مرور پژوهش‌های یادگیری زبان به کمک ربات‌های اجتماعی، شروع زبان‌آموزی مبتنی بر ربات را هم‌زمان با برساخت‌گرایی^۲ می‌دانند که فراگیران با مشارکت فعال در راه‌اندازی ربات‌های اجتماعی، به تمرین مهارت‌های زبانی می‌پردازند. با پیشرفت در حوزه فناوری ارتباطات، امکان زبان‌آموزی جامع از طریق دور حضوری ربات‌های اجتماعی^۳ فراهم شده است، به‌گونه‌ای که فراگیران می‌توانند در گستره‌ای فراتر در تعامل با ربات‌های اجتماعی در فضای مجازی به تمرین مهارت‌های زبانی بپردازند (لی و لی^۴، ۲۰۲۲).

وجود حواس مختلف در کنار دیگر مشخصه‌های زبانی ربات‌های اجتماعی اهمیت حضور فعال فراگیران در جریان زبان‌آموزی را پررنگ نموده است. مشخصه‌های زبانی و فرازبانی ربات‌های اجتماعی به فراگیران مجال می‌دهد تا تجربه‌های خویش را با ربات‌های اجتماعی به شکل تعاملی تمرین کنند و حین تعامل برای تمرین آموخته‌ها، از نتایج ملموس یادگیری خویش مطلع شوند (چن هسیه^۵، ۲۰۲۱).

به‌طور خاص، تمرین مهارت‌های درک و تولید زبان با اهداف پزشکی به کمک حرکت‌های دست و ایماهای صورت ربات‌های اجتماعی با تقویت قوه تخیل فراگیران، جلوه‌ای طبیعی‌تر از بافت‌های آموزشی را برای فراگیران نمایان می‌سازد که به‌واسطه آن، فرایند شناختی یادگیری از

1. Lee et al.

2. constructionism

3. telepresence robots

4. Li & Li

5. Chen Hsieh

عمق بیشتری برخوردار می‌شود (خزائی و همکاران، ۱۳۹۹). به شکل مشابه، پژوهش‌ها نشان می‌دهد با امکان دور حضوری کاربرد گسترده ربات‌های اجتماعی در عرصه‌های آموزش، یادگیری و درمان فراهم می‌شود، چراکه امکان تداعی پدیده‌های جهان پیرامون به واسطه ربات‌های اجتماعی در هر زمان و مکان پدیدار می‌شود (لیائو و لو^۱، ۲۰۱۸؛ فن و همکاران^۲، ۲۰۲۲).

۳.۲. دوره‌های انبوه آزاد برخط زبان‌آموزی با اهداف ویژه و دانشگاهی

دوره‌های آزاد انبوه برخط به‌عنوان ابزار تعاملی، حوزه جدیدی از زبان‌آموزی نوین را در دانشگاه‌ها رقم زده است و با در برگرفتن طیف وسیعی از امکانات چندرسانه‌ای، نیازهای آموزشی و حرفه‌ای بسیاری از فراگیران را خطاب قرار می‌دهد. رفع نیازهای فراگیران امروزی که نقش تأثیرگذاری در آینده خواهند داشت، هدف عمده طراحی دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی با اهداف ویژه محسوب می‌شود (موتزو و پرات‌فوت^۳، ۲۰۱۷). مارتین‌مونجه و بورث‌ویک^۴ (۲۰۲۰) می‌گویند: دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی دانشگاهی، فضایی را فراهم می‌کند که فراگیران با سبک‌های متفاوت یادگیری، همتایان هم‌سنخ خود را بیابند و با اشتراک گذاشتن تجربیات خویش به حل مسأله بپردازند.

یانگ و همکاران^۵ (۲۰۲۲) طی انجام پژوهشی به این موضوع پی بردند که دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی، شکل یک‌سویه با محوریت یاددهنده ندارد، بلکه بر اساس مشارکت فعال فراگیران و ارتباط چندسویه آنها شکل می‌گیرد. در این مسیر، فراگیران با ویژگی‌ها و نیازهای متفاوت می‌توانند گرد هم آیند. بر این اساس، شکل‌های متنوعی از محتوا، از نوشتار و تصویر گرفته تا آزمون‌های کوتاه، در چارچوب تعاملی، پیکره دوره‌های زبان‌آموزی را شکل می‌دهند.

چارچوب دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی بر اساس نقش جدید در نوشتن-خواندن-مشارکت شکل می‌گیرد، به گونه‌ای که کاربران نه‌تنها در استفاده، بلکه در تولید

1. Liao & Lu

2. Fan et al.

3. Motzo & Proudfoot

4. Martín-Monje & Borthwick

5. Yang et al.

محتوای این دوره‌ها نقش دارند (سونار و همکاران^۱، ۲۰۲۰). مارتین‌مونجه و همکاران^۲ (۲۰۱۸) دوره‌های زبان‌آموزی آزاد انبوه برخط را به‌عنوان فعالیت‌های ساخت دانش^۳ طبقه‌بندی می‌کنند که در آن فراگیران با به اشتراک گذاشتن تجربه‌ها، سعی در به‌روزرسانی دانش خویش مطابق با نیازهای دانشگاهی دارند.

در دوره‌های آزاد انبوه، فراگیران با اشتراک گذاشتن لندیشه‌های خویش، می‌توانند از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند. بر این اساس، نقش فعال فراگیران در تهیه محتوا برای این دوره‌ها عامل تعریف سه نسل از دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی محسوب می‌شود (مارتین‌مونجه و بورت‌ویک^۴، ۲۰۱۹). نسل اول دوره‌ها^۵ با طرح نظریه ارتباط‌گرایی^۶ شکل گرفت. به این ترتیب، یادگیری با حضور فعال فراگیران واقع می‌شود. نسل دوم دوره‌ها برخط^۷ در ادامه شیوه‌های یادگیری مرسوم و با محوریت یاددهنده و محتوای پیش‌ساخته شکل گرفت. امروزه نسل جدید دوره‌ها تلفیقی^۸ و حاصل ترکیب نسل اول و دوم است تا تلاش فراگیران برای تولید محتوا نظام‌مندتر شده و دوره‌هایی معتبر شکل گیرد (ونگ و همکاران^۹، ۲۰۱۷).

۲. ۴. دوره‌های انبوه آزاد برخط زبان‌آموزی جدید

دوره‌های آزاد برخط انبوه، مستقل از فرایند یاددهی-یادگیری مبتنی بر فناوری‌های آموزشی نیست، بلکه این دوره‌ها با فراهم آوردن امکان تمرین متنوع، بافت‌های آموزشی میان‌رشته‌ای را رقم زده است. در گذر زمان، پژوهش‌ها به سمت ترکیب راهکارهای نوین زبان‌آموزی با دوره‌های برخط سوق پیدا کرده‌اند (مثال، چان و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱؛ ژو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸). بر این اساس، فراگیران به سمت ثبت لحظات ناب یادگیری و اشتراک آن سوق داده شده‌اند.

1. Sunar et al.
2. Martín-Monje et al.
3. knowledge-building activities
4. Martín-Monje & Borthwick
5. CLMOOCs
6. connectivisms
7. xLMOOCs
8. blended LMOOCs
9. Wang et al.
10. Chan et al.
11. Zhu et al.

در سال ۲۰۱۸، جوکسیموویچ و همکاران^۱ با تمرکز خویش به حمایت از فراگیران در جریان یادگیری در دوره‌های انبوه آموزشی، به بررسی عاملیت^۲ این دوره‌ها در زبان‌آموزی دانشگاهی فراگیر-محور پرداختند. امکان ثبت تعداد درخواست‌های فراگیران برای کسب حمایت یاددهنده و همتایان حکایت از آن داشت که فراوانی این درخواست‌ها ملاک مناسبی برای ارزیابی عاملیت دوره‌ها در محیط تعاملی یادگیری بود تا مشخص شود تا چه میزان این دوره‌ها رسیدن به هدف را آسان می‌سازد. به‌طورمعمول، تعامل بین یاددهنده و فراگیر در دوره‌های انبوه برخلاف سطح ممکن بوده است که باعث می‌شود پودمان‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر این دوره‌ها از عاملیت مناسب در یاددهی-یادگیری برخوردار نباشند.

الاماره و همکاران^۳ (۲۰۲۱) معتقدند که کاربرد فناوری‌های آشنا زمینه تخصصی‌تر شدن دوره‌های آزاد انبوه برخلاف را رقم می‌زند. ابیسکارا و داوسون^۴ (۲۰۱۵) تلفیق ربات‌های اجتماعی با دوره‌های زبان‌آموزی با اهداف پزشکی برای بازنمایی صحنه‌های پیرامون سلامت را بر پایه انتقال اطلاعات به جهان پیرامون می‌دانند که یاددهنده را قادر می‌سازد آموزش مبتنی بر شواهد را در کلاس‌های درس دایر کند. ربات‌های اجتماعی با ساختار انسان‌نما توان بازنمایی حواس مختلف هنگام یاددهی-یادگیری را دارا است و امکان آموزش حسی، ادراکی و تعاملی در دوره‌های زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی، به عاملیت دوره‌ها در آموزش زبان با اهداف ویژه کمک می‌کند (طالبی و علی‌آبادی، ۱۳۹۸).

آزاد بودن^۵ دوره‌های انبوه برخلاف زمانی مفهوم پیدا می‌کند که فراگیران بتوانند با ایفای نقش محتوای دوره‌ها را در راستای نیازهای خویش تغییر دهند. تحقق این ویژگی در زبان‌آموزی تسهیل فرایند شناختی را به بار می‌دهد. طراحی بسیاری از دوره‌های آزاد انبوه برخلاف زبان‌آموزی با حداقل مسئولیت‌سپاری به فراگیران صورت گرفته است که کمتر سنجیتی با نگاه

1. Joksimović et al.

2. functionality

3. Al-Imarah et al.

4. Abeysekera & Dawson

5. openness

توانمندسازی فراگیران در دوره‌های آموزش زبان با اهداف ویژه برای رفع نیازها دارد (لمبرت^۱، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که حضور فعال فراگیران در جریان یاددهی-یادگیری به‌واسطه تعامل با همتایان لازمه کارآمدی دوره‌های آزاد انبوه برخط برای زبان‌آموزی است (هو و همکاران^۲، ۲۰۲۰). اگرچه در دوره‌های انبوه فراگیرمحور و ترکیبی، فراگیران می‌توانند به بازآفرینی محتوا بپردازند، اما دوره‌های یاددهنده‌محور این قابلیت را ندارند. با وجود قابلیت‌های دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی دانشگاهی، هنوز فاصله زیادی بین یادگیری در دانشگاه و عمل در عرصه وجود دارد.

پیشرفت در فناوری ارتباطات به‌عنوان افزونه‌ای نو با رقم زدن ربات‌های اجتماعی دورحضور و ارتقای دسترسی به فضای تمرین، سبب ارتقای عاملیت دوره‌های انبوه برخط زبان‌آموزی در آموزش مهارت‌های تولیدی و درکی زبان شده است (ژنگ و همکاران^۳، ۲۰۲۰). ایجاد بسترهای برخط برای اشتراک‌گذاری دوره‌های زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی می‌تواند زمینه‌ای برای تعامل بیشتر در راستای یادگیری باشد. به این ترتیب، پرسش‌های پژوهش به شکل زیر قابل طرح است:

- تا چه میزان دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات اجتماعی می‌تواند در پیشرفت مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری مفید واقع شود؟
- برداشت شرکت‌کنندگان از عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات اجتماعی برای تمرین و یادگیری مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری چیست؟

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

با کاربرد طرح آزمایش‌ها با احتساب میزان ریزش ۵٪، به شیوه دسترسی آسان، شرکت‌کنندگان از بین ۲۲۹ دانشجوی غیر ایرانی دختر و پسر، مشغول به تحصیل در رشته‌های «پرستاری»، «مامایی» و «اتاق عمل» که درس زبان با اهداف پرستاری را به‌عنوان دو واحد اجباری در سال تحصیلی ۱۴۰۰ در دانشگاه علوم پزشکی اصفهان اخذ کرده بودند، انتخاب شدند. اول فراگیران اردو زبان ($N = ۱۲۳$)، هندی ($N = ۳۶$)، کشمیری ($N = ۲۹$) و عربی ($N = ۴۱$) و از رده سنی ۱۹-۲۱ سال (میانگین $= ۲۰/۱۵$ و انحراف معیار $= ۰/۵۶$) بودند. اعلام عدم رضایت ۱۱ فراگیر برای شرکت در پژوهش، سبب شد تا این فراگیران به سمت شیوه مرسوم آموزش برخط هدایت شوند. به این ترتیب، ۲۰۸ فراگیر در یک آزمون تعیین سطح فارسی عمومی شرکت کردند. پرسش‌های این آزمون با انتخاب ۳۰ پرسش درک مطلب خوانداری و دو موضوع نوشتاری از بخش نوشتاری آزمون‌های سنجش استانداردهای مهارت‌های فارسی (سامفا) انتخاب شد. فراگیران فرصت داشتند در مدت زمان ۹۰ دقیقه به این آزمون پاسخ دهند. نمره کل این آزمون ۵۰ نمره بود. با استفاده از معیار تعریف سطح بسندگی (تعداد پاسخ‌های درست/تعداد کل پرسش‌ها) *۱۰۰٪، شرکت‌کنندگان در سه سطح مبتدی (کمتر از ۷۴٪)، متوسط (۷۵٪-۸۹٪) و پیشرفته (۹۰٪-۱۰۰٪) تعریف شدند (ترمبلی^۱، ۲۰۱۱). با حذف ۱۹ فراگیر با سطح مهارت مبتدی، ۱۸۹ فراگیر به‌طور تصادفی به سه گروه چندزبانه فراگیرمحور ($n = ۶۳$)، یاددهنده-محور ($n = ۶۳$) و ترکیبی ($n = ۶۳$) تقسیم شدند تا در حلقه‌های سه‌نفری به تمرین مشارکتی بپردازند. به این ترتیب، هر گروه شامل ۲۱ حلقه می‌شد.

۳.۲. فرایند

در این پژوهش، برای بررسی عاملیت یا همان کارآمدی دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی در پیشرفت یادگیری درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری، این دوره‌ها به‌عنوان فعالیت‌های پیش از آموزش مهارت‌های خواندار و نوشتار فارسی با اهداف

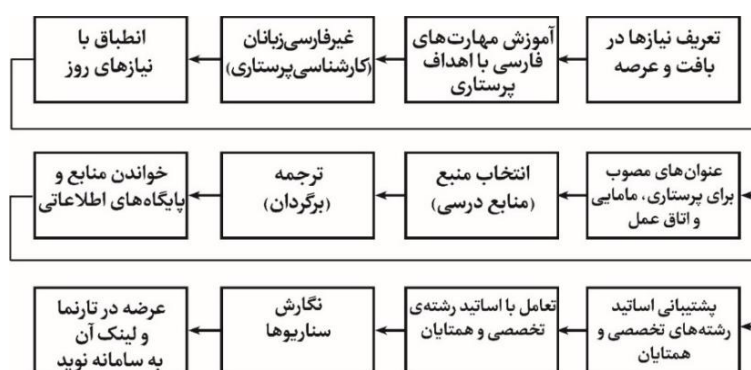
1. Tremblay

پرستاری به کار گرفته شد. دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی فارسی با اهداف پرستاری به کمک ربات‌های «دورحضور»، تارنماهایی هستند که دسترسی به فعالیت‌های زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی را در محیط تعاملی برای فراگیران پدیدار می‌سازند. آموزش مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری به یاددهی، تمرین و یادگیری مهارت‌های خوانداری و نوشتاری متون فارسی در رشته‌های پرستاری، مامایی و اتاق عمل اطلاق می‌شود. این پژوهش مداخله‌ای^۱ در فاز کمی شامل تمرین، آموزش و ارزشیابی مستمر از طریق طرح موازی^۲ و در فاز کیفی با برگزاری مصاحبه متمرکز انجام شد.

۳. ۲. ۱. فاز کمی

این فاز در دو مرحله قابل توصیف است:

الف) فعالیت‌های دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی از طریق ربات‌های اجتماعی: در دوره آزمایشی شصت‌روزه، پژوهشگران با توجه به محتوای تأییدشده از سوی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، به تدوین نقشه راه برای تهیه محتوا و فعالیت‌ها در قالب نگارش سناریوها پرداختند. طبق شکل (۱)، سناریوها، بر اساس فرایند طراحی، توسعه، به‌کارگیری، راهبری و ارزیابی^۳ تدوین شد (طالبی و علی‌آبادی، ۱۳۹۸).



شکل ۱. نقشه تولید دوره‌های زبان‌آموزی برخط انبوه

1. interventional study
2. parallel structure
3. design, development, utilization, management, and evaluation

بر این اساس، درحالی که شرکت کنندگان (در حلقه های سه نفری) به خواندن سناریوها و بارگذاری آن بر روی ربات می پرداختند، در گروه اول (فراگیر ساخته)، فراگیران، در گروه دوم (یاددهنده ساخته) یاددهنده ها و در گروه سوم (تلفیقی)، فراگیران با مشارکت یاددهنده ها از این صحنه ها تصویربرداری می کردند و سپس از طریق نرم افزار «lecturespace» به نوشتن ضمیمه به زبان فارسی بر روی این تصاویر در قالب ابرهای نوشتاری یا پانویس می پرداختند. از این رو، تفاوت در عوامل ضبط و تدوین بود. با هدف کمک به شرکت کنندگان در پیاده سازی سناریوها بر روی ربات، ۱۱ نفر از دانشجویان پرستاری غیر فارسی زبان که در زمان انجام پژوهش، درس زبان با اهداف پرستاری را گذرانده بودند، دعوت شدند. ارتباط فراگیران با یکدیگر از طریق فناوری «Teeays» صورت می گرفت. البته مولای ربات، قابلیت بازنمایی اطلاعات دقیق از عرصه های بهداشتی-درمانی را داشت. واسطه بین فراگیران و ربات اجتماعی، شبیه ساز بود که با استفاده از موتور بازی سازی^۱ و بسته نرم افزاری^۲ در مرکز بازی های رایانه ای دانشگاه اصفهان طراحی شد. فراگیران، سناریوها را بر روی بدنه ربات اجتماعی پیاده سازی می کردند تا زمینه تصویربرداری فراهم شود.

با پایان هر جلسه تصویربرداری و ضمیمه نویسی یک دوره کوچک باز خصوصی (اسپوک)^۳ زبان آموزی فارسی با اهداف پرستاری به کمک ربات های اجتماعی ایجاد می شد. این دوره های کوچک باز خصوصی در قالب دوره های فراگیر ساخته، یاددهنده ساخته و تلفیقی در سامانه «مدیریت آموزشی نوید» به عنوان فعالیت برای تمرین مهارت های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری ذخیره می شد. فرایند تولید دوره های کوچک در شکل (۲) نمایش داده شده است. مجموع این دوره ها به دوره آزاد انبوه برخط فراگیر ساخته، یاددهنده ساخته یا تلفیقی به عنوان فعالیت برای تمرین مهارت های فارسی با اهداف پرستاری برای یک نیمسال آموزشی منتج شد. از آنجاکه دوره های آزاد انبوه برخط زبان آموزی مبتنی بر ربات اجتماعی برای تمرین

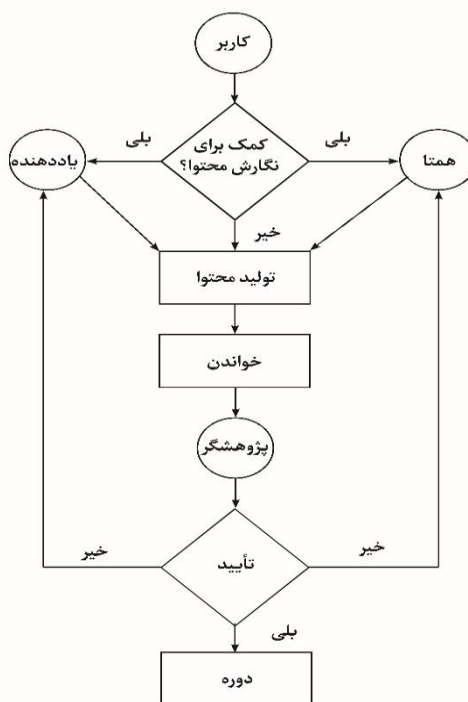
1. unity game engine
2. Vuforia Unity Package
3. Small Private Open Course (SPOC)

قبل از شروع دوره آموزشی تولید می‌شود، دوره‌ها از نوع غیر هم‌زمان، تولیدی، محتوامحور و ساخت‌گرا است (قاسم‌تبار و زارعی زوارکی، ۱۳۹۹).



شکل ۲. فرایند تولید دوره کوچک

به‌منظور پیروی از حق نشر، قبل از بارگذاری محتوا در بدنه دوره، همان‌گونه که در شکل (۳) نشان داده شده است، تنها محتواهایی که اعتبارشان به تأیید پژوهشگران و اساتید رشته‌های تخصصی می‌رسید، به بدنه دوره‌های آزاد انبوه برخط اضافه می‌شد.



شکل ۳. فرایند ورود محتوا به دوره

در شکل (۴)، تلاش گروهی از فراگیران برای پیاده‌سازی بخشی از سناریو بر روی ربات اجتماعی نشان داده شده است. تصویربرداری نهایی از پیاده‌سازی سناریوها بر روی ربات و ضمیمه‌نویسی، محتوای دوره انبوه خصوصی را رقم می‌زند.



شکل ۴. قسمتی از تصویر دوره‌ها

ب) تمرین، آموزش و ارزشیابی برای یادگیری در بافت و عرصه: با آماده‌سازی دوره‌ها، فرایند تمرین، یاددهی و ارزیابی در کلاس‌های معکوس آموزش خواندار و نوشتار فارسی با اهداف پرستاری طی ۱۶ جلسه و در دو گام آغاز شد:

گام نخست، تمرین: در هر جلسه، شرکت‌کنندگان در سه گروه به تمرین خواندن محتوای دوره‌های آزاد انبوه برخط و تغییر آن از طریق نوشتن می‌پرداختند. از این‌رو، در هر جلسه، فراگیران در گروه اول، از طریق دوره‌های فراگیرساخته؛ در گروه دوم از طریق دوره‌های یاددهنده‌ساخته و در گروه سوم، از طریق دوره‌های تلفیقی، خواندن و نوشتن فارسی با اهداف پرستاری را تمرین می‌کردند.

گام دوم، آموزش و ارزیابی: در ادامه تمرین، پژوهشگران با مشارکت اساتید رشته‌های تخصصی به‌صورت برخط به آموزش خواندن و نوشتن فارسی با اهداف پرستاری به شرکت‌کنندگان پرداختند. محتوا برای آموزش مهارت‌های فارسی با اهداف پرستاری از کتاب‌های زبان با اهداف پرستاری (کیهانی و همکاران، ۱۳۹۷)، زبان با اهداف مامایی (اکبری، ۱۳۹۷) و زبان با اهداف اتاق عمل (اکبری، ۱۳۹۸) اقتباس شد. پژوهشگران با همکاری سه نفر از اساتید رشته تخصصی محتوای انگلیسی این کتاب‌ها را به زبان فارسی برگردان کردند. در هر جلسه به مدت ۳۵ دقیقه، پژوهشگران با همکاری اساتید تخصصی به‌صورت تجمعی^۱، مهارت‌های خوانداری و نوشتاری را از طریق نرم‌افزار «بیگ‌بلو باتن»^۲ آموزش دادند.

در همین جلسه با استفاده از آزمون‌های کوچک خواندار و نوشتار فارسی با اهداف پرستاری که در بخش ارزشیابی سامانه مدیریت آموزشی نوید پیاده‌سازی شده بود، مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری هر یک از شرکت‌کنندگان در مدت ۱۵ دقیقه ارزیابی می‌شد. در هر جلسه آموزش، یک نمره خواندار و نوشتار از ۰-۲۰ برای هر شرکت‌کننده ثبت می‌شد. پرسش‌های این آزمون‌ها، در تعامل پژوهشگران و اساتید رشته پرستاری، مامایی و اتاق عمل از فعالیت‌های خولنداری و نوشتاری کتاب‌های منتخب برای آموزش انتخاب شدند. از این‌رو، روایی صوری و محتوای این آزمون‌های کوچک مورد تأیید بود (طاهر دوست، ۲۰۱۶). پژوهشگران در مرحله آزمایشی، پرسش‌های این فعالیت‌ها را به شکل چندگزینه‌ای تبدیل کردند. ضرایب تمیز و دشواری هر پرسش در محدوده ۰/۷ > ضریب دشواری < ۰/۳؛ ۰/۳۵ > ضریب تمیز < ۰/۲۵ محاسبه شد و پرسش‌هایی که فاقد ضرایب مناسب بودند، حذف شدند. میانگین پایایی این آزمون‌ها از طریق «آلفای کرونباخ» محاسبه شد که در محدوده ۰/۷۸ > پایایی < ۰/۸۳ قرار گرفت.

به‌موازات برگزاری جلسه‌های آموزشی، بعد از جلسه‌های چهارم، هشتم، دوازدهم و شانزدهم، در عرصه‌های درمان، مهارت‌های خوانداری و نوشتاری شرکت‌کنندگان حین خطاب قرار دادن نیازهای بیمار، از سوی شش نفر از اساتید حوزه پرستاری (غیر از اساتیدی که

1. co-teaching

2. BigBlueButton

عهده‌دار آموزش بودند) از طریق آزمون‌های کوتاه بالینی^۱ ارزیابی شد. به دلیل هم‌زمان شدن این پژوهش با شیوع بیماری کرونا، عرصه واقعی درمان همراه با بیمارنا شبیه‌سازی شد. در هر بار ارزیابی، هر فراگیر در مدت ۷ دقیقه ارزیابی می‌شد. به عملکرد خوانداری و نوشتاری هر فراگیر، در سه سطح خوانداری و نوشتاری ضعیف (۱-۶)، متوسط (۷-۱۳) و پیشرفته (۱۴-۲۰) نمره داده می‌شد. افزوده شدن تعداد دفعه‌های ارزیابی، پلایایی این آزمون‌ها را تقویت می‌کند (جویباری، ۱۳۸۹)؛ بر این اساس، پایایی این آزمون ($r = .78$) محاسبه شد.

۳.۲.۲. فاز کیفی

این فاز با انجام مصاحبه متمرکز صورت پذیرفت: برای پاسخ به پرسش دوم پژوهش، دو هفته بعد از آخرین جلسه آموزش و ارزیابی، فراخوان شرکت در «مصاحبه متمرکز»^۲ اعلام شد. ۶۸ فراگیر رضایت خود را برای شرکت در مصاحبه اعلام کردند. پرسش‌های مصاحبه در شکل (۵) نمایش داده شده است.

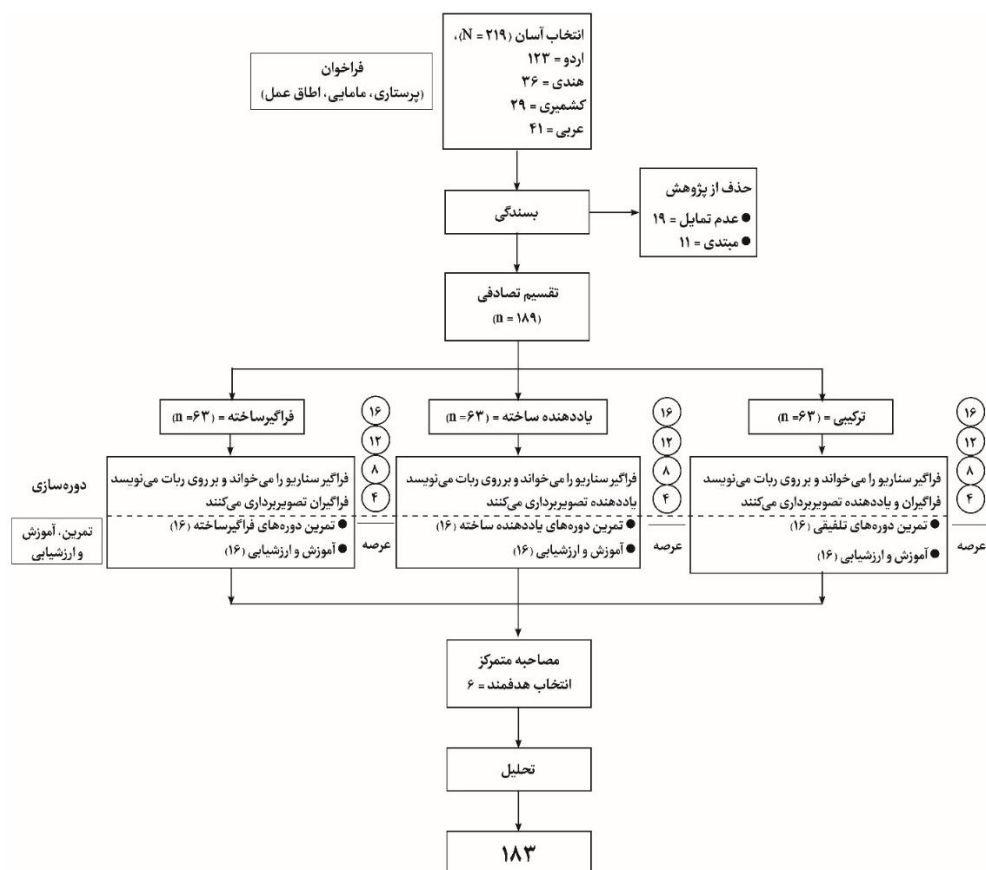
- ممکن است در مورد برداشت خویش از تمرین مهارت‌های خواندن و نوشتن از طریق دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات صحبت کنید؟
- کارآمدی دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات اجتماعی در زبان‌آموزی فارسی با اهداف [...] کدام است؟
- چگونه مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف [...] از طریق دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات، خواندن و نوشتن را تسهیل می‌کند؟
- چگونه تمرین مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف [...] توانش شما را در درک نیازهای مخاطبان در عرصه و نوشتن پاسخ مناسب به آن تحت تأثیر قرار می‌دهد؟
- چگونه از دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات اجتماعی برای پیشبرد یادگیری خواندن و نوشتن فارسی با اهداف [...] استفاده کردید؟
- چگونه دانشگاه‌ها می‌توانند دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات اجتماعی را برای زبان‌آموزی با اهداف ویژه گسترش دهند؟

شکل ۵. پرسش‌های مصاحبه

1. Mini-Clinical Evaluation Exercise (Mini-CEX)

2. focus-group interview

از بین این فراگیران، شش نفر از فراگیران با پایین‌ترین و بالاترین میانگین نمره درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. همچنین، این انتخاب به شکلی صورت گرفت که از هر ربات حداقل یک شرکت‌کننده در مصاحبه حضور داشته باشد. برای حفظ محرمانگی به هر شرکت‌کننده منتخب کد اختصاص داده شد (الف ۱، الف ۲؛ ...). این مصاحبه غیرحضوری و از طریق نرم‌افزار «بیگ‌بلوباتن» به‌صورت مباحثه‌ای صورت پذیرفت. پرسش‌های مصاحبه به زبان اول فراگیران طرح می‌شد. مصاحبه در ۶۰ دقیقه انجام شد. پژوهشگران به کمک چهار نفر از متخصصان زبان اول شرکت‌کنندگان، پاسخ هر شرکت‌کننده را با رضایت وی، ضبط و رونویسی کردند. روندنمایی پژوهش در شکل (۶) نمایش داده شده است.



شکل ۶. روندنمایی پژوهش

۳.۳. تحلیل داده‌ها

۳.۳.۱. تحلیل داده‌های کمی

در این پژوهش، داده‌های به شیوه توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. برای بررسی تفاوت احتمالی پیشرفت شرکت‌کنندگان در درک خوانداری و نوشتاری فارسی با اهداف پرستاری، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ استفاده شد.

۳.۳.۲. تحلیل داده‌های کیفی

رونویسی حاصل از پاسخ شرکت‌کنندگان منتخب به پرسش‌های مصاحبه به شیوه محتوامحور تحلیل شد. برای تعریف مضمون‌ها از شیوه استقرایی «کلارک و براون»^۲ (۲۰۱۳) استفاده شد. نخست، پژوهشگران پاسخ‌های رونویسی شده را چندین بار خواندند تا با محتوای پاسخ‌ها آشنا شوند. در مرحله دوم، پاسخ‌ها به صورت نظام‌مند بررسی شد و با کدگذاری ابعاد مرتبط، ۲۸ کد تعریف شد. در مرحله سوم، این کدها به مضمون تبدیل شدند. پنج مضمون تعریف شد. در مرحله چهارم، مضمون‌ها مرور شدند و دو مضمون تبدیل به یک مضمون شد. در مرحله پایانی، گزیده‌هایی از پاسخ‌ها انتخاب شد. پاسخ‌های شرکت‌کنندگان منتخب به پرسش‌های باز-پاسخ مصاحبه با استفاده از نرم‌افزار «MAXQDA 2020» تحلیل شد.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. یافته‌های کمی

تحلیل توصیفی داده‌های حاصل از آزمون‌های خوانداری و نوشتاری (جدول ۱) از پیشرفت مهارت‌های درک و تولید آنها در طول زمان خبر داد. بر این اساس، بیشترین میانگین نمره‌های خواندار (میانگین = ۱۵/۲۷ و انحراف معیار = ۱/۴۳۷) و نوشتار (میانگین = ۱۵/۲۲ و انحراف معیار = ۱/۴۶) به پیشرفت شرکت‌کنندگان در گروه تلفیقی مربوط می‌شد و کمترین میانگین

1. Repeated Measures ANOVA

2. Clarke & Braun

نمره خواندار (میانگین = ۱۳/۹۶ و انحراف معیار = ۱/۸۱) و نوشتار (میانگین = ۱۳/۹۲ و انحراف معیار = ۱/۹۳) به پیشرفت شرکت‌کنندگان از گروه یاددهنده‌ساخته مربوط می‌شد.

جدول ۱. تحلیل توصیفی پیشرفت درک و تولید شرکت‌کنندگان

گروه	میانگین خواندار	انحراف معیار	میانگین نوشتار	انحراف معیار
فراگیر-ساخته	۱۴/۳۵	۱/۵۱	۱۴/۶	۱/۴۳
یاددهنده-ساخته	۱۳/۹۶	۱/۸۱	۱۳/۹۲	۱/۹۳
تلفیقی	۱۵/۲۷	۱/۴۳	۱۵/۲۲	۱/۴۶

طبق جدول (۲)، تحلیل استنباطی داده‌های مربوط به پیشرفت درک و تولید شرکت‌کنندگان نشان داد که زبان اول فراگیران تغییرات معناداری را در پیشرفت درک خوانداری ($p < ۰/۰۰۱$) و نوشتار ($F_{۲,۸} = ۸۰۴/۳۸$ و $p < ۰/۰۰۱$) و $F_{۲,۸} = ۷۶۹/۴۴$ فارسی با اهداف پرستاری سبب شد. به‌شکل مشابه، دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات اجتماعی تغییرات معناداری را در پیشرفت خولنداری ($p < ۰/۰۰۱$ و $F_{۲,۸} = ۳۱/۷۷$) و نوشتار ($p < ۰/۰۰۱$ و $F_{۲,۸} = ۳۶/۷۰$) فارسی با اهداف پرستاری شرکت‌کنندگان پدید آورد. اگرچه تعامل زبان اول و گروه‌ها تغییرات معناداری را در یادگیری مهارت خولندار شرکت‌کنندگان به کمک دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات ایجاد نکرد ($p > ۰/۰۵$ و $F_{۲,۸} = ۱/۸۸$)؛ اما این تعامل تغییرات معناداری را در مهارت نوشتار سبب شد ($p < ۰/۰۵$ و $F_{۲,۸} = ۲/۵۶$).

جدول ۲. تحلیل استنباطی پیشرفت درک و تولید شرکت‌کنندگان

مهارت	منبع	درجه آزادی	مجموع مربعات تعدیل شده	F	سطح معناداری
	زبان اول**	۱	۴۰۹/۲۳	۸۰۴/۳۸	۰/۰۰۰
خواندار	گروه**	۲	۳۲/۳	۳۱/۷۷	۰/۰۰۰
	نقص برازش	۸	۷/۳۷	۱/۸۸	۰/۰۶۶
	زبان اول**	۱	۳۸۷/۵	۷۶۹/۴۴	۰/۰۰۰
نوشتار	گروه**	۲	۳۶/۹۷	۳۶/۷	۰/۰۰۰
	نقص برازش	۸	۹/۶۳	۲/۵۶	۰/۰۱۲

نکته. * $p < ۰/۰۵$ و ** $p < ۰/۰۰۱$

تحلیل توصیفی داده‌های حاصل از عملکرد خوانداری و نوشتاری فارسی شرکت‌کنندگان در عرصه، بیشترین میانگین درک خوانداری (میانگین = $14/54$ و انحراف معیار = $1/60$) و نوشتار (میانگین = $14/52$ و انحراف معیار = $1/86$) را به ترتیب در گروه‌های فراگیر-ساخته و تلفیقی نشان داد. کمترین میانگین عملکرد خوانداری (میانگین = $13/33$ و انحراف معیار = $1/89$) و نوشتاری (میانگین = $13/37$ و انحراف معیار = $1/86$) مربوط به گروه یاددهنده-ساخته بود (جدول ۳).

جدول ۳. تحلیل توصیفی پیشرفت عملکرد درک و تولید شرکت‌کنندگان

گروه	میانگین عملکرد خواندار	انحراف معیار	میانگین عملکرد نوشتار	انحراف معیار
فراگیر-ساخته	$14/54$	$1/60$	$13/98$	$1/52$
یاددهنده-ساخته	$13/33$	$1/89$	$13/37$	$1/86$
تلفیقی	$14/21$	$1/75$	$14/52$	$1/86$

طبق جدول (۴)، تحلیل استنباطی داده‌ها در عرصه نشان داد که زبان اول شرکت‌کنندگان تفاوت معناداری در عملکرد خوانداری ($p < 0/001$ و $F_{2,8} = 655/58$) و نوشتاری فارسی ($p < 0/001$ و $F_{2,8} = 653/57$) ایجاد کرد. به همین شکل، نوع دوره‌ها سبب تغییر معنادار در عملکرد خوانداری ($p < 0/001$ و $F_{2,8} = 42/71$) و نوشتاری ($p < 0/001$ و $F_{2,8} = 19/68$) شد. اگرچه تعامل زبان اول و نوع دوره‌ها تغییرات معناداری را در عملکرد خوانداری شرکت‌کنندگان ایجاد نکرد ($p > 0/05$ و $F_{2,8} = 1/03$) اما همین تعامل سبب تفاوت معناداری را در مهارت نوشتاری ($p < 0/05$ و $F_{2,8} = 3/49$) در عرصه ایجاد کرد.

جدول ۴. تحلیل استنباطی عملکرد خواندار و نوشتار شرکت‌کنندگان

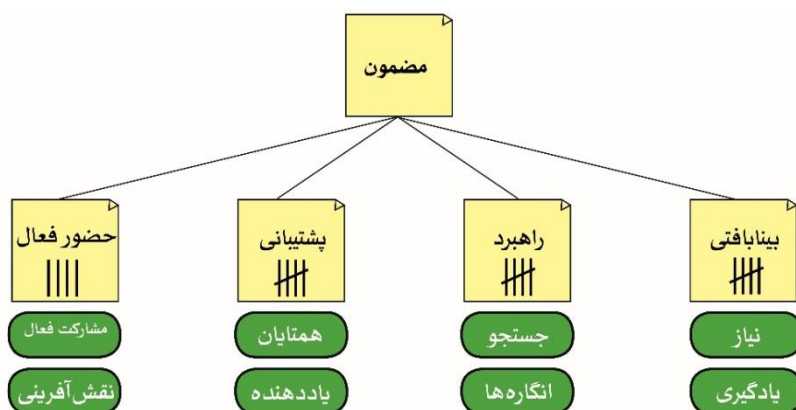
مهارت	منبع	درجه آزادی	مجموع مربعات تعدیل شده	F	سطح معناداری
عملکرد خوانداری	زبان اول**	۱	$435/93$	$655/58$	$0/000$
	گروه**	۲	$56/8$	$42/71$	$0/000$
	نقص برازش	۸	$5/46$	$1/03$	$0/416$
عملکرد نوشتاری	زبان اول**	۱	$436/24$	$653/57$	$0/000$

مهارت	منبع	درجه آزادی	مجموع مربعات تعدیل شده	F	سطح معناداری
	گروه**	۲	۲۸/۲۶	۱۹/۶۸	۰/۰۰۰
	نقص برازش*	۸	۱۶/۷۹	۳/۴۹	۰/۰۰۱

نکته: * $p < ۰/۰۵$ و ** $p < ۰/۰۰۱$

۴.۲. یافته‌های کیفی

از مجموع پاسخ‌ها به پرسش مصاحبه، چهار مضمون اصلی استخراج شد: حضور فعال، پشتیبانی، راهبرد و بینابافتی. این مضمون‌ها شامل مضمون‌های فرعی نیز می‌شد. مضمون‌های اصلی همراه با مضمون‌های فرعی در شکل (۷) نشان داده شده است.



نکته: فراوانی با شمارشگرها: $۱ = | \dots |$ $۳ = |$

شکل ۷. مضمون‌ها

۴.۲.۱. حضور فعال

بر اساس پاسخ شرکت‌کنندگان منتخب، حضور فراگیران، عامل موفقیت تمرین مهارت‌های خواندن و نوشتن فارسی با اهداف پرستاری از طریق دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی بود. حضور فعال فراگیران برای شکل‌دهی دوره‌ها برای تمرین، در پاسخ شرکت‌کنندگان از گروه‌های فراگیرساخته و تلفیقی به بالاترین درصد فراوانی می‌رسید (۹۳٪/۱). برعکس، عدم تفاوت تمرین در این دوره‌ها با تمرین مهارت‌ها از فعالیت‌های کتاب‌های درسی، پاسخ شرکت‌کنندگان منتخب از گروه یاددهنده‌ساخته بود.

– «... برای من تمرین مهارت‌ها از طریق دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی متفاوت از تمرین‌های زبان‌آموزی که قبلاً انجام داده بودم...» (ب ۱).

۴. ۲. ۱. ۱. مشارکت فعال

از نگاه شرکت‌کنندگان منتخب، فراگیران با هر سطحی از مهارت، امکان مشارکت در جریان یادگیری درک و تولید فارسی را داشتند. با این رویکرد، شرکت‌کنندگان بر این باور بودند که اطمینان فراگیران از پشتیبانی همتایان با سطح‌های مهارت زبانی بالاتر به آن‌ها کمک می‌کند تا با قبول مسئولیت به یادگیری مهارت‌های زبان فارسی بپردازند.

۴. ۲. ۱. ۲. نقش آفرینی

از تحلیل پاسخ‌های شرکت‌کنندگان منتخب مشخص شد که تمرین خواندار و نوشتار از طریق دوره‌های یاددهنده-ساخته کمترین حمایت از جانب همتایان را دربرداشت. این پاسخ به دلیل در حاشیه قرارگرفتن فراگیران حین تصمیم‌گیری برای تولید دوره مربوط می‌شد.

– «... اگرچه در ابتدا تمرین از طریق دوره‌ها برای من جالب بود، اما عدم آشنایی قبلی با صحنه‌های این دوره‌ها سبب شد تا متوجه دیگر ابعاد سازنده این دوره‌ها برای تمرین نشوم...» (ب ۲).

فراگیران از گروه یاددهنده-ساخته به عدم اطمینان از صحت دوره‌های تکمیل‌شده اشاره کردند. طبق گفته شرکت‌کنندگان از گروه‌های فراگیرساخته و یاددهنده-ساخته، شرکت در تولید محتوا برای دوره‌های آزاد انبوه برخط، ابداع راه‌حل‌ها را در جریان تمرین مهارت‌های نوشتار و خواندار به دنبال داشت.

۴. ۲. ۲. پشتیبانی

حضور فعال فراگیران حین تولید دوره‌های زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی سبب شد تا آنها پشتیبانی را به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در جریان موفقیت خویش در درک و تولید معرفی کنند. این مضمون در قالب دو مضمون فرعی پشتیبانی همتایان و یاددهنده قابل طرح است.

۴.۲.۲.۱. همتایان

تعامل با همتایان برای تکمیل دوره‌ها در ادامه تعامل برای تمرین مهارت‌ها از طریق این دوره‌ها به شکل برجسته در پاسخ شرکت‌کنندگان منتخب مشخص بود. شرکت‌کنندگان منتخب از گروه‌های فراگیر-ساخته و تلفیقی پشتیبانی همتایان با رقم زدن تمرین و یادگیری مشارکتی سبب می‌شد تا فراگیران بتوانند با برنامه‌ریزی دقیق‌تری مهارت‌های خویش را برای رفع نیازهای بافت و عرصه به کار بندند.

- «... هنگامی که از پشتیبانی همتایان مطمئن می‌شدم، سعی داشتم با مشارکت بیشتر، به دوستانم کمک کنم تا بتوانند نیازهایشان را رفع کنند...» (الف ۲).

درعین حال، طبق گفته فراگیران تعاملات برای حل مشکلات در دوره‌های انبوه برخط فراگیرمحور در بالاترین سطح خود رخ می‌داد؛ اما حرکت یک‌باره از کلاس‌های درس مرسوم به این دوره‌ها، تمرکز فراگیران را بر هم می‌زد.

۴.۲.۲.۲. یاددهنده

نقش فعال فراگیران در تولید محتوا برای دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات‌های اجتماعی، اهمیت راهبری یاددهنده‌ها را نمایان می‌ساخت، به گونه‌ای که فراگیران برای تولید محتوا به صورت مشارکتی، به یاددهنده مراجعه می‌کردند تا راه حل بیابند. تلاش یاددهنده برای پاسخ به نیازهای متنوع فراگیران نقش راهبری وی را پررنگ می‌کرد. میزان رضایت شرکت‌کنندگان از تمرین مهارت‌های فارسی با اهداف پرستاری در دوره‌های تلفیقی به مراتب بالاتر بود (۹۱٪/۲).

- «... هنگامی که با همتایان در گروه [حین تمرین از طریق دوره‌ها] به مشکل برمی‌خوریم بدون واسطه به یاددهنده مراجعه می‌کردیم که یادگیری و درک بهتر محتوا را رقم می‌زد...» (ج ۲).

اما نقش راهبری یاددهنده در گروه‌های یاددهنده-ساخته کم‌رنگ بود، چراکه به دلیل نبود نقش‌آفرینی فعال از سوی فراگیران، کمتر درخواستی برای پشتیبانی از همتایان و در نتیجه

پشتیبانی یاددهنده‌ها صورت می‌گرفت. مشخصه تعاملی دوره‌های فراگیرساخته و تلفیقی به فراگیران فرصت تأمل بیشتری می‌داد که این فرصت در گروه فراگیرساخته در مقایسه با گروه تلفیقی به دلیل عدم پشتیبانی ملموس یاددهنده محدودتر بود.

«... مشاهده محتوا بر روی بدنه ربات اجتماعی برای من تجربه جالبی بود. با اتاق‌های گفتگوی فعال، من می‌توانستم محتوا را به شکل مطلوبی تمرین کنم...» (ج ۱).

شرکت‌کنندگان منتخب می‌گفتند، پشتیبانی همتایان و یاددهنده حین نقش‌آفرینی به آنها امکان می‌داد تا نیازهای آینده را پیش‌بینی کنند. به واسطه این پیش‌بینی، فراگیران می‌توانستند با راهبردهای مناسب تمرکز خویش را برای رفع نیازها سوق دهند.

«... تمرین محتوا بعد از آموزش از طریق دوره‌هایی که خودم در طراحی آن نقش داشتم سبب مرور مطالب می‌شد به همین دلیل احساس می‌کردم به شکل عمیق‌تری یاد گرفته‌ام...» (الف ۱).

۴.۲.۳. راهبرد

طبق پاسخ شرکت‌کنندگان، اتخاذ راهبرد برای جستجو و کمک به یافتن انگاره‌های اصلی، مشخصه تعامل در یادگیری به کمک دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات‌های اجتماعی بود.

۴.۲.۳.۱. جستجو

توجه به نیازهای پیش رو در بین شرکت‌کنندگان از گروه‌های فراگیرساخته و تلفیقی سبب شد آنها قبل از اقدام به نگارش، ابتدا، نگاهی به آینده داشته باشند تا با حدس نیازها، راهبردهای مناسبی اتخاذ کنند.

«... بلندخوانی برای آگاه کردن همتایانی که احساس می‌کردم به کمک من نیاز دارند، ... توان تصمیم‌گیری من را هنگام مشارکت برای تولید محتوا تقویت می‌کرد...» (الف ۲).

۴. ۲. ۳. ۲. انگاره‌ها

تمرکز بر انگاره‌ها در متون خوانداری و تلاش برای انتقال آن هنگام نوشتن به‌دوراز حاشیه‌پردازی، به‌واسطه تمرین مشارکتی از طریق دوره‌های مبتنی بر ربات اجتماعی ایجاد می‌شد. درحالی‌که شرکت‌کنندگان از گروه‌های فراگیرساخته و تلفیقی به تمرکز خویش بر این انگاره‌ها در جریان تولید صحنه‌های دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات اجتماعی تأکید داشتند؛ اما شرکت‌کنندگان از گروه یاددهنده-ساخته از عدم توان برای تمرکز به انگاره‌ها در متن سناریوها اشاره داشتند.

«... قبل از اینکه می‌خواستم با دوستانم به تولید محتوا اقدام کنم، انگاره‌ها را استخراج می‌کردم و با توجه به آن اقدام به نگارش ضمیمه می‌کردم...» (الف ۱).

۴. ۲. ۴. بینابافتی

۴. ۲. ۴. ۱. نیاز

حدود ۸۲٪ از شرکت‌کنندگان می‌گفتند، به دلیل تنوع در صحنه‌های دوره‌های انبوه، نیازهایشان رفع می‌شد. از نگاه آنها، امکان حرکت بین بافت‌های یاددهی-یادگیری و عرصه‌ها، کاربرد محتوا را در محیط‌های شبیه به واقعیت فراهم می‌ساخت. دسترسی به صحنه‌های جهان پیرامون حین تمرین، فراگیران را به بسیاری از نیازها واقف می‌کرد.

«... بسیاری از این تجربیات هنگام درک محتوا در عرصه‌ها به من کمک می‌کرد...» (ج ۲).

۴. ۲. ۴. ۲. یادگیری

بسیاری (۸۱/۳۹٪) از شرکت‌کنندگان معتقد بودند، دوره‌های انبوه آزاد مبتنی بر ربات‌های اجتماعی توانش فراگیران را برای انتقال یادگیری از بافتی به بافت دیگر و یا از بافت به عرصه را تقویت می‌کرد. از دید شرکت‌کنندگان منتخب، موثق بودن محتوای دوره‌های انبوه آزاد مبتنی بر ربات‌های اجتماعی بارزترین ویژگی آن محسوب می‌شد.

– «... هنگام تمرین در دوره‌های برخط آزاد مبتنی بر ربات‌های اجتماعی، در نقش‌های اجتماعی چندگانه مشارکت داشتم...» (ج ۲).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش، یافته‌های پژوهش در ارتباط با دو پرسش پژوهش بحث می‌شود. در ادامه، محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادهایی برای انجام پژوهش‌های آینده ارائه می‌شود.

۱. تا چه میزان دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات اجتماعی می‌تواند در پیشرفت مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری مفید واقع شود؟

نتایج نشان داد دوره‌های آزاد انبوه برخط بستر مناسبی برای گسترش یادگیری مبتنی بر ربات‌های دورحضور در زبان‌آموزی دانشگاهی است. دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات اجتماعی بافتی مطلوب برای زبان‌آموزی با اهداف پرستاری ایجاد کرد. در کلاس‌های آموزش زبان فارسی با اهداف پرستاری بر پایه دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات‌های اجتماعی، سطح مهارت‌های نوشتار و خواندار فارسی شرکت‌کنندگان تقویت شد و توان فراگیران در مرتفع کردن نیازها را از این جریان متأثر نمود. یافته‌های کمی نشان داد که عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی در یادگیری مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد: شرکت در تولید دوره‌ها، تعامل و حضور هم‌زمان هم‌تایان و یاددهنده.

عاملیت بیشتر دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی برخط فراگیر-ساخته و تلفیقی در یادگیری مهارت‌های فارسی با اهداف پرستاری هم‌راستا با نتایج پژوهش سلام و همکاران^۱ (۲۰۲۰) بود. آنها گزارش دادند که عاملیت دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر فناوری‌های آموزشی در یاددهی-یادگیری زبان دانشگاهی با مشارکت تعاملی فراگیران ارتقا می‌یابد و هنگامی که این تعامل با راهبری یاددهنده سوق یابد، عاملیت این دوره‌ها در مهارت‌آموزی زبان دانشگاهی بار دیگر تقویت می‌شود. محتوای آشنای دوره‌ها، اطمینان از همبستگی محتوای دوره‌ها و تعامل

1. Sallam et al.

برای تمرین با همتایان با دانش بیشتر (انتقال دانش از همتایان با سطح زبانی بالاتر) همگی فرصت‌هایی برای تمرین مهارت‌های درک و تولید فارسی به وجود می‌آورد که بر عاملیت این دوره‌ها برای زبان‌آموزی با اهداف پرستاری می‌افزاید.

عوامل متعددی که در این پژوهش بر ارتقای عاملیت دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات اجتماعی برای زبان‌آموزی با اهداف پرستاری تأثیر می‌گذاشت، نتایج پژوهش‌های پیشین را تأیید می‌کرد، این عوامل شامل یادگیری در مشارکت با همتایان (بارکنی^۱، ۲۰۲۱)؛ تمرین محتوا به واسطهٔ صحنه‌های موقت (فن و همکاران^۲، ۲۰۱۹)؛ احساس مسئولیت در تمرین و یادگیری (ونگ و همکاران^۳، ۲۰۱۷) و تمرین همراه با بازخورد (للما و ویللا-مالابانان^۴، ۲۰۱۹) بود. یادگیری آسان خواندار و نوشتار فارسی با اهداف پرستاری حاصل تمرین در دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات‌های اجتماعی فراگیر ساخته و تلفیقی بود که این موفقیت به‌وضوح حضور فراگیران را به‌عنوان بعد تأثیرگذار برای ارتقای عاملیت این دوره‌ها تأیید می‌کرد. فراهم آوردن سازوکار برای حضور فعال فراگیران از اصول طراحی دوره‌های زبان‌آموزی محسوب می‌شود (هن و لی^۵، ۲۰۱۹).

در پژوهش‌ها، نقش کم‌رنگ فراگیران در دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی یاددهنده‌ساخته، ضعف اصلی این دوره‌ها مطرح شده است (مثال، بیکاوسکی و همکاران^۶، ۲۰۲۲)؛ اما کمتر پژوهشی این عامل را در ارتباط با تلفیق این دوره‌ها با فناوری‌های نوین آموزشی (بازی‌های نسل جدید، ربات‌های اجتماعی) مورد بررسی قرار داده است. این پژوهش نشان داد که نقش منفعل فراگیران در دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی تا حد زیادی عاملیت این دوره‌ها را برای آموزش مهارت‌های فارسی با اهداف پرستاری تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. با حاشیه رفتن فراگیران در این دوره‌ها، یادگیری با نیازهای دانشگاهی و عرصه کمتر

1. Bárkányi
2. Fan et al.
3. Wang et al.
4. Llama & Vilela-Malabanan
5. Han & Lee
6. Bikowski et al.

سنخیتی پیدا می‌کند (یلنگ و همکاران^۱، ۲۰۱۹). کاربرد دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی یاددهنده‌ساخته هرچند شامل صحنه‌های شبیه به واقعیت می‌شود، اما فراگیران را به یک‌باره در معرض ابعادی ناملموس قرار می‌دهد و دسترسی آنها را به همتایان با سطح دانش بالاتر محدود می‌کند و سبب می‌شود پیشرفت ملموسی در یادگیری مهارت‌های فارسی با اهداف ویژه تجربه نکنند.

تمرین مهارت‌های خواندن و نوشتن فارسی با اهداف پرستاری از طریق دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات اجتماعی روندی صعودی را در پیشرفت و عملکرد درک و تولید فراگیران برجای گذاشت، چراکه در گروه‌های مختلف پیشرفت و عملکرد فراگیران در گذر زمان تغییر می‌کرد. این روند را می‌توان به تجربه فراگیران حین تمرین شبیه به واقعیت از طریق صحنه‌های این دوره‌ها نسبت داد. در این بین، تعامل فراگیران با یکدیگر به روند صعودی در پیشرفت و عملکرد شتاب می‌داد؛ چراکه کمتر بعد ناملموسی از مهارت‌آموزی و کاربرد آن باقی می‌ماند. ارتقای دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی برای مهارت‌آموزی فارسی با اهداف پرستاری، شباهت زیادی با نظریه فرهنگی-اجتماعی رشد شناختی ویگوتسکی^۲ (۱۹۷۸) پیدا می‌کند که جریان انتقال دانش از فراگیران با سطح زبانی بالاتر به همتایان با سطح زبانی پایین‌تر برای درک آسان‌تر تسهیل می‌شود.

در صحنه‌های متنوع دوره‌ها می‌توان پاسخ‌های مناسبی برای سبک‌های متفاوت یادگیری هر یک از فراگیران یافت، اما مسئولیت‌سپاری کامل در تولید دوره‌های آزاد انبوه برخط به فراگیران در قیاس با دوره‌های تلفیقی که این مسئولیت‌سپاری با حضور یاددهنده محدودتر شده بود، عاملیت کمتری به دوره‌های فراگیر-ساخته برای آموزش مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری اعطا می‌کرد. ژو و همکاران^۳ (۲۰۱۹) در توجیه برتری عاملیت دوره‌های تلفیقی می‌گویند: حضور یاددهنده به عنوان راهبر برای هدایت درست تعامل میان فراگیران در جریان انتقال دانش ضروری است.

1. Yang et al.

2. Vygotsky

3. Zhu et al.

بسیاری از پژوهشگران به توجیه عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی تلفیقی پرداخته‌اند (ونگ و همکاران، ۲۰۱۷). این پژوهشگران می‌گویند، یاددهنده با کم کردن فاصله با فراگیران و توجه به نیازهای متفاوت آنها، نقش راهبری را ایفا می‌کند که این نقش حتی روابط فراگیران در تمرین این مهارت‌ها را نیز در برمی‌گیرد. در این نقش، محیطی پویا فراهم می‌آید که فراگیران به تلاش بیشتر برای تمرین راغب‌تر می‌شوند. با این تفسیر، می‌توان گفت یاددهنده با راهبری خویش و تعریف نیازهای متنوع، فراگیران را به سمت تعاملی سازنده سوق می‌دهد که طی آن بتوانند با همتای خویش که از سطح دانش زبانی بیشتری برخوردار است به تمرین بپردازند.

۲. برداشت شرکت‌کنندگان از عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط زبان‌آموزی مبتنی بر ربات اجتماعی برای یادگیری مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پرستاری چیست؟

با تحلیل داده‌های کیفی مشخص شد که فراگیران در حین نقش‌آفرینی برای تولید صحنه‌های دوره‌های آزاد مبتنی بر ربات، از راهبردهای مختلفی استفاده می‌کردند تا بتوانند نه تنها از این دوره‌ها استفاده حداکثری کنند، بلکه با اتخاذ این راهبردها، علاوه بر مطرح کردن نیازهای خویش نزد همتایان، نیازهای دوستان را پاسخ دهند. عمده راهبردی که فراگیران حین خواندن به کار می‌برند، «بلندخوانی» بود که طبق گفته فراگیران بتوانند ضمن ارتقای تمرکز خویش بر موضوع اصلی یادگیری، توجه دیگران را نیز به آن جلب کنند تا مسأله‌های بافت و عرصه نیز حل شود. در همین مسیر، فراگیران با مفید قلمداد کردن صحنه‌های واقعی دوره‌ها، به پیش‌بینی نیازهای آینده می‌پرداختند، از این رو نه تنها جریان تمرین خویش، بلکه تمرین سایرین را نیز به موضوع نیازها معطوف می‌کردند؛ اما طبیعت پیش‌ساخته دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات اجتماعی یاددهنده‌ساخته، فراگیران را از اتخاذ بسیاری از این راهبردها برای یادگیری مهارت‌های درک و تولید فارسی محروم می‌کرد. فصل مشترک‌های فراوان دوره‌های انبوه زبان‌آموزی یاددهنده‌ساخته با شیوه‌های سنتی زبان‌آموزی دلیل عمده ناکارآمدی این دوره‌ها برای زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی است.

این یافته‌های کیفی، دامنه پیشینه پژوهش را به‌طور چشمگیری گسترش می‌دهد، چراکه کمتر پژوهشی راهبردهای اتخاذشده در دوره‌های مبتنی بر ربات‌های اجتماعی را گسترش داده است. این نتایج، همچنین عدم تمایل برخی از فراگیران برای تعامل و دریافت کمک از دیگر هم‌تایان را مطرح می‌کرد که این نتیجه همسو با نتایج پیشین بود (اسدی آیدینلو و همکاران، ۲۰۱۴). این پژوهشگران بر این باور هستند که نمی‌توان گفت فراگیران تنها یک تعداد راهبرد خاص را برای تمرین مهارت‌های زبانی از طریق دوره‌های آزاد انبوه برخط استفاده می‌کنند.

این پژوهش محدودیت‌هایی داشت که عمده آنها عبارت‌اند از: نخست، این پژوهش به آموزش فارسی با اهداف پزشکی محدود شد. دوم، فراگیران تنها از یک دانشگاه علوم پزشکی انتخاب شدند، اگرچه تعداد نمونه آماری مناسب بود، اما فراگیران تنها از حوزه پرستاری بودند. سوم، فراگیران تجربه کار در عرصه را نداشتند و از فراگیران غیر ایرانی که به شکل ضمن خدمت فارسی با اهداف پزشکی را فرامی‌گیرند، انتخاب نشدند. چهارم، به دلیل شیوع کرونا، ربات‌های اجتماعی به شکل «دورحضور» در تولید و تمرین از طریق دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات‌های اجتماعی برای فراگیری مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پزشکی به کار گرفته شد. عدم وجود فیزیکی ربات‌های اجتماعی شاید توان فراگیران را برای تولید صحنه‌ها محدود کند، چراکه وجود ربات اجتماعی می‌تواند بافت تمرین ملموس‌تری را رقم بزند. درنهایت این پژوهش مهارت‌های شنیداری و گفتاری را در برنمی‌گرفت.

این پژوهش به بررسی عاملیت دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی در آموزش مهارت‌های خوانداری و نوشتاری فارسی با اهداف پرستاری پرداخت. پژوهش در مورد عاملیت این دوره‌ها برای آموزش فارسی به سایر فراگیران غیر ایرانی از دیگر زبان‌ها پیشنهاد می‌شود. به سخن دیگر، این پژوهش می‌تواند به کاربرد دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی بر ربات‌های اجتماعی برای آموزش فارسی با اهداف پرستاری به سایر فراگیران آسیایی بپردازد. این دوره‌ها را می‌توان در سطحی فراتر برای آموزش فارسی با اهداف ویژه و دانشگاهی انجام داد. آسان‌سازی دوره‌های آزاد انبوه برخط مبتنی برای زبان‌آموزی فارسی با اهداف پزشکی به کمک ربات‌های اجتماعی، گامی مؤثر در راستای ارتقای مهارت‌های فراگیران

در خطاب قرار دادن نیازهای دانشگاهی و حرفه‌ای به شمار می‌رود. تولید دوره‌های زبان‌آموزی برای آموزش زبان فارسی با اهداف پزشکی به کمک ربات‌های اجتماعی، با حضور فراگیران از رشته‌های مختلف زمینه حرکت به سمت ایجاد دوره‌های زبان‌آموزی متنوع علوم، مهندسی، فناوری، هنر و ریاضیات را فراهم می‌سازد.

با توجه به پرسش نخست، یافته‌های این پژوهش به ارتقای عاملیت دوره‌های آزاد انبوه زبان‌آموزی مبتنی بر ربات‌های اجتماعی در آموزش مهارت‌های درک و تولید فارسی با اهداف پزشکی کمک کرد. در این حین، عوامل تأثیرگذار بر این عاملیت نیز بررسی شد. نتایج نشان داد که این دوره‌ها از ماهیت تعاملی بالقوه برخوردار هستند و اعطای نقش به فراگیران برای شرکت در تعامل، هنگام تمرین از طریق این دوره‌ها، به عاملیت آنها در آموزش زبان با اهداف پرستاری کمک کرد. حضور فعال فراگیران در دوره‌های فراگیرساخته و راهبری یاددهنده در دوره‌های تلفیقی جریان انتقال دانش از فراگیران با سطح مهارت زبانی بالاتر و دانش بیشتر را به سایر شرکت‌کنندگان را تسریع می‌کرد. به دیگر سخن، اگرچه مشارکت فعال فراگیران برای تمرین از طریق دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات اجتماعی جریان شناختی درک و یادگیری نوشتار فارسی با اهداف پرستاری تسریع می‌کرد، اما آنچه مشارکت فعال فراگیران را در تمرین زبان‌آموزی تأثیرگذار جلوه می‌داد، حضور یاددهنده برای سوق دادن مشارکت دانش برای رفع نیازهای فراگیران در بافت و عرصه بود.

با توجه به پرسش دوم پژوهش، طبق پیشنهاد فراگیران، آنچه عاملیت دوره‌های آزاد انبوه مبتنی بر ربات‌های اجتماعی را در زبان‌آموزی دانشگاهی افزایش می‌دهد، نقش‌آفرینی فعال فراگیران در کنار راهبری یاددهنده است. یافته‌های مهم دیگر این بود که فراگیران تنها زمانی به اتخاذ راهبرد برای یادگیری اقدام می‌کردند که به آنها مسئولیت‌سپاری شده باشد. با ارتقای توان فراگیران برای اتخاذ راهبرد برای یادگیری آسان، هر یک از فراگیران سعی می‌کنند تا آنها را با دیگر هم‌تایان به اشتراک گذارند، فرایندی که به‌طور طبیعی فراگیران را به تعامل با یکدیگر سوق می‌دهد. خلق فضای مشارکتی و امکان برخورداری از پشتیبانی هم‌تایان، فراگیران خلق

فرصت برای مشارکت و برخورداری از کمک دیگران را مؤثر در یادگیری مهارت‌های درک و تولید ارزیابی کردند.

نتایج این پژوهش می‌تواند برای دست‌اندرکاران زبان‌آموزی دانشگاهی که به کاربرد فناوری‌های نوین آموزشی در یاددهی-یادگیری مهارت‌های زبانی علاقه‌مند هستند مفید باشد. بدیهی به نظر می‌رسد که دست‌اندرکاران یاددهی-یادگیری زبان دانشگاهی ضمن آگاهی از مزایای دوره‌های آزاد انبوه برخط و ابزارهای نوین آموزشی نظیر ربات‌های اجتماعی، آگاهی خویش را نسبت به این دوره‌ها و ابزار به‌روزرسانی کنند.

۶. تشکر و قدردانی

طرح پیشنهادی این پژوهش در مجموعه مراکز تحقیقاتی الزهرا^(س) دانشگاه علوم پزشکی اصفهان با شناسه اخلاق IR.ARI.MUI.REC.1400.049 مصوب گردید.

کتاب‌نامه

- اکبری، ز. (۱۳۹۷). *زبان با اهداف مامایی*. انتشارات دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- اکبری، ز. (۱۳۹۸). *زبان با اهداف اطاق عمل*. انتشارات دانشگاه علوم پزشکی اصفهان.
- جوبیار، ل. (۱۳۸۹، مهر). روش‌هایی که مهارت‌های بالینی کلی را ارزیابی می‌کنند: مینی.سی.ایکس +
<https://b2n.ir/z90018> درجه ۳۶۰
- خزائی، س.، مشهدی، م.، و ترابی، ر. (۱۳۹۹). بررسی کارایی آموزش متنوع مبتنی بر ربات در یادگیری فن ترجمه انگلیسی با اهداف پزشکی و کیفیت درمان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۲)، ۵۷-۹۴.
<https://doi.org/10.22067/lts.v52i4.84415>
- سعیدی، ز.، و تهوری، ز. (۱۳۹۸). تحلیلی بر عامل روانشناختی ترس از فناوری و دانش رایانه‌ای در مدرسان آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *علم زبان*، ۶(۱۰)، ۲۴۳-
<https://doi.org/10.22054/lts.2019.21914.1079.266>
- سودمندافشار، ح.، و حافظ، ف. (۱۳۹۷). ارزیابی کتاب درسی انگلیسی تخصصی برای دانشجویان رشته کامپیوتر (انتشارات سمت): دیدگاه دانشجویان و مدرسان زبان تخصصی رشته کامپیوتر.
مطالعات زبان و ترجمه، ۵۱(۳)، ۳۳-۷۴.
<https://doi.org/10.22067/lts.v51i3.78637.74-33>

- صفارمقدم، ا. (۱۳۹۲). تفاوت‌های گفتار و نوشتار در آموزش مهارت گفتاری زبان فارسی به غیرفارسی. *زیانشناخت*، ۴(۲)، ۱۱۵-۱۴۰.
- طالبی، س.، و علی‌آبادی، خ. (۱۳۹۸). *موک: راهبردی مؤثر در آموزش و یادگیری برخط*. شرکت چاپ و نشر بازرگانی.
- قاسم‌تبار، ع.، و زارعی زوارکی، ا. (۱۳۹۹). *مبانی نظری و عملی کاربرد اینترنت در فرایند تدریس و یادگیری*. آوای نور.
- کیهانی، ع.، برکت، ف.، اکبری، ز.، و ترابی، ر. (۱۳۹۷). *انگلیسی برای دانشجویان پرستاری*. انتشارات سمت.
- میردهقان، م.، و طاهرلو، ف. (۱۳۹۰). تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان. *ادبیات پارسی معاصر*، ۱(۲)، ۱۱۵-۱۳۱.

- Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934336>
- Al-Imarah, A. A., Shields, R., & Kamm, R. (2021). Is quality assurance compatible with technological innovation? Case studies of massive open online courses (MOOCs) in the United Kingdom higher education. *Quality in Higher Education*, 27(1), 4-19. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1830474>
- Alsamadani, H. A. (2017). Needs analysis in ESP context: Saudi engineering students as a case study. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 58-68. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.6p.58>
- Asadi Aidinlou, N. A., Alemi, M., Farjami, F., & Makhdoumi, M. (2014). Applications of robot-assisted language learning (RALL) in language learning and teaching. *International Journal of Language and Linguistics*, 2(3-1), 12-20. <https://doi.org/10.11648/j.ijll.s.2014020301.12>
- Bárkányi, Z. (2021). Motivation, self-efficacy beliefs, and speaking anxiety in language MOOCs. *ReCALL*, 33(2), 143-160. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000033>
- Bikowski, D., Park, H. K., & Tytko, T. (2022). Teaching large-enrollment online language courses: Faculty perspectives and an emerging curricular model. *System*, 105, 102711. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102711>
- Chan, C. S. (2021). Helping university students discover their workplace communication needs: An eclectic and interdisciplinary approach to facilitating on-the-job learning of workplace communication. *English for Specific Purposes*, 64, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.07.002>

- Chan, Y. K., Hsieh, M. Y., & Usak, M. (2021). A concrete study on social-media connection of global literacy abilities in MOOCs under the dual impacts of lower birth-rate and covid-19. *Sustainability*, 13(4), 2203. [https:// doi.org/ 10.3390/su13042203](https://doi.org/10.3390/su13042203)
- Chen Hsieh, J. (2021). Digital storytelling outcomes and emotional experience among middle school EFL learners: Robot-assisted versus PowerPoint-assisted mode. *TESOL Quarterly*, 55(3), 994-1010. <https://doi.org/10.1002/tesq.3043>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cowen, V. S., Kaufman, D., & Schoenherr, L. (2016). A review of creative and expressive writing as a pedagogical tool in medical education. *Medical Education*, 50(3), 311-319. <https://doi.org/10.1111/medu.12878>
- Fan, J., Zheng, P., & Li, S. (2022). Vision-based holistic scene understanding towards proactive human-robot collaboration. *Robotics and Computer-Integrated Manufacturing*, 75, 102304. [https:// doi.org/ 10.1016/ j.rcim. 2021. 102304](https://doi.org/10.1016/j.rcim.2021.102304)
- Golpour, L. (2019). Development of a writing skill test for non-Persian learners: Approaches and analysis of errors. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 8(TOME 17), 41-64. [https:// doi.org/ 10.30479 /jtpso l.2018. 1548](https://doi.org/10.30479/jtpso l.2018.1548)
- Han, S., & Lee, M. K. (2022). FAQ chatbot and inclusive learning in massive open online courses. *Computers and Education*, 179, 104395. [https:// doi.org/ 10. 1016/ j.compedu. 2021.104395](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104395)
- Hew, K. F., Hu, X., Qiao, C., & Tang, Y. (2020). What predicts student satisfaction with MOOCs: A gradient boosting trees supervised machine learning and sentiment analysis approach. *Computers and Education*, 145, 103724. [https:// doi.org/ 10.1016/ j.compedu.2019.103724](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103724)
- Joksimović, S., Dowell, N., Poquet, O., Kovanović, V., Gašević, D., Dawson, S., & Graesser, A. C. (2018). Exploring development of social capital in a CMOOC through language and discourse. *The Internet and Higher Education*, 36, 54-64. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.004>
- Lambert, S. R. (2020). Do MOOCs contribute to student equity and social inclusion? A systematic review 2014–18. *Computers and Education*, 145, 103693. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103693>
- Lee, H., & Lee, J. H. (2022). The effects of robot-assisted language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 35, 100425. [https:// doi.org/ 10.1016 /j.edurev. 2021.100425](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100425)
- Lee, S., Noh, H., Lee, J., Lee, K., Lee, G. G., Sagong, S., & Kim, M. (2011). On the effectiveness of robot-assisted language learning. *ReCALL*, 23(1), 25-58. [https:// doi.org/ 10.1017/S0958344010000273](https://doi.org/10.1017/S0958344010000273)
- Liao, J., & Lu, X. (2018). Exploring the affordances of telepresence robots in foreign language learning. *Language Learning & Technology*, 22(3), 20-32.

- Llema, C. F., & Vilela-Malabanan, C. M. (2019). Design and development of MLERWS: A user-centered mobile application for English reading and writing skills. *Procedia Computer Science*, 161, 1002-1010. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.11.210>
- Malmström, H., Pecorari, D., & Shaw, P. (2018). Words for what? Contrasting university students' receptive and productive academic vocabulary needs. *English for Specific Purposes*, 50, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.002>
- Martín-Monje, E., & Borthwick, K. (2021). Researching massive open online courses for language teaching and learning. *ReCALL*, 33(2), 107-110. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000094>
- Martín-Monje, E., Castrillo, M. D., & Mañana-Rodríguez, J. (2018). Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics. *Computer Assisted Language Learning*, 31(3), 251-272. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1378237>
- Milota, M. M., van Thiel, G. J., & van Delden, J. J. (2019). Narrative medicine as a medical education tool: A systematic review. *Medical Teacher*, 41(7), 802-810. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2019.1584274>
- Mirdehghan, M., & Taherlou, F. (2013). Tasir farhang Irani dar âmuzesh zabân farsi be gheir-e farsi zabânân [The impact of Iranian culture on teaching Persian to speakers of other languages]. *Journal of Contemporary Persian Literature*, 1(2), 115-131.
- Motzo, A., & Proudfoot, A. (2017). MOOCs for language learning – opportunities and challenges: The case of the Open University Italian beginners' MOOCs. In Q. Kan & S. Bax (Eds), *Beyond the language classroom: Researching MOOCs and other innovations* (pp. 85-97). Research-publishing.net.
- Murphy, M. P. (2017). Using active-learning pedagogy to develop essay-writing skills in introductory political theory tutorials. *Journal of Political Science Education*, 13(3), 346-354. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1328683>
- Pierce, C. A. (2017). Based integrated reading and writing course development *Journal of Developmental Education*, 40(2), 23-34.
- Saeedi, Z., & Tohuri, Z. (2018). Tahlili bar âmel ravanshenakhti tars âz fanavari va danesh rayanie dar modaresan âmuzesh zaban farsi be gheir-e farsi zabânân [An investigation of the psychological factor of technophobia and computer literacy in instructors of Persian to non-native learners]. *Journal of Language Science*, 6(10), 243-266. <https://doi.org/10.22054/lj.2019.21914.1079>
- Safarmoqadam, A. (2012). Tavafothay-e goftar vâ neveshtar dar âmuzesh maharat-e goftari zaban farsi be gheir farsi [Differences between Spoken and Written Persian in Teaching Speaking to Non-Persian Speakers]. *Zabanshenakht*, 4(2), 115-140.
- Sallam, M. H., Martín-Monje, E., & Li, Y. (2020). Research trends in language MOOC studies: A systematic review of the published literature (2012-2018).

- Computer Assisted Language Learning*, 33(2), 1-28. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1744668>
- Sunar, A. S., Abbasi, R. A., Davis, H. C., White, S., & Aljohani, N. R. (2020). Modelling MOOC learners' social behaviors. *Computers in Human Behavior*, 107, 105835. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.013>
- Taherdoost, H. (2018). Development of an adoption model to assess user acceptance of e-service technology: E-Service technology acceptance model. *Behaviour & Information Technology*, 37(2), 173-197. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2018.1427793>
- Thomas, M. (2017). *Project-based language learning with technology: Learner collaboration in an EFL classroom in Japan*. Routledge.
- Tremblay, A. (2011). Proficiency assessment standards in second language acquisition research: Closing the gap. *Studies in Second Language Acquisition*, 33(3), 339-372. <https://doi.org/10.1017/S0272263111000015>
- van den Berghe, R., Verhagen, J., Oudgenoeg-Paz, O., Van der Ven, S., & Leseman, P. (2019). Social robots for language learning: A review. *Review of Educational Research*, 89(2), 259-295. <https://doi.org/10.3102/0034654318821286>
- Wang, Z., Anderson, T., Chen, L., & Barbera, E. (2017). Interaction pattern analysis in cMOOCs based on the connectivist interaction and engagement framework. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 683-699. <https://doi.org/10.1111/bjet.12433>
- Yang, B., Tang, H., Hao, L., & Rose, J. R. (2022). Untangling chaos in discussion forums: A temporal analysis of topic-relevant forum posts in MOOCs. *Computers & Education*, 178, 104402. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104402>
- Zeng, S., Zhang, J., Gao, M., Xu, K. M., & Zhang, J. (2020). Using learning analytics to understand collective attention in language MOOCs. *Computer Assisted Language Learning*, 33(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825094>
- Zhu, M., Bonk, C. J., & Sari, A. R. (2018). Instructor experiences designing MOOCs in higher education: Pedagogical, resource, and logistical considerations and challenges. *Online Learning*, 22(4), 203-241.

درباره نویسندگان

سعید خزائی استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان است. از علایق پژوهشی او می‌توان به فناوری آموزشی، روان‌شناسی زبان و آموزش زبان با اهداف ویژه اشاره کرد.

علی درخشان دانشیار زبان‌شناسی کاربردی دانشگاه گلستان است. از علایق تحقیقاتی او می‌توان به منظورشناسی بین زبانی، تربیت معلم، تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان و روان‌شناسی تربیتی اشاره کرد.

مریم کیان‌پور عضو هیئت علمی گروه مامایی و بهداشت باروری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان است. وی دارای مدرک دکتری تخصصی علوم بالینی است.

A Study of the Emergence of Rhizosphere in Winslow's *In West Mills*

Zahra Taheri *
University of Kashan, Iran

Abstract This article focuses on the 'rhizosphere' in Charles Winslow's (2019) *In West Mills*. Deploying Deleuze and Guattari's views as well as Foucault's, this study discusses how the notions of 'schizoid', 'nomad', 'deterritorialization' and 're-territorialization' can pave the way for the emergence of a new kind of literature known as 'minority literature'. Furthermore, it is discussed how cultural geography can be redefined by challenging the oedipal mechanism of power and replacing it with an anti-oedipal 'machine'. To this end, notions of 'heterotopia', 'body without organs' and 'lines of flight' have been discussed. It is argued that for Winslow to upset the hierarchical discourse of liberalism, first the arborescent (hierarchical) system of family, as liberalism's first controlling agent, should be challenged. Afterward, other binary oppositions are unsettled. The outcome will be the replacement of the universal liberal system with 'micropolitics' and rhizomatic systems which can accomplish a truer version of democracy.

Keywords: Rhizosphere; *In West Mills*; Heterotopias; De'Shawn Charles Winslow; Machine

1. Introduction

The term 'minority' is among the most frequent words, which have appeared in cultural and political discussions. It refers to either religious and ethnic groups or 'otherized' members of societies. Furthermore, this term implies a binary system of thought—that is, minority versus majority—and the awareness of which has led to a call for freedom and democracy in recent decades. It can therefore be argued that in every society the existence of 'minority' groups foregrounds hierarchical systems and their control, surveillance and even oppression. Although people are conscious of these social and political hierarchies and ready to challenge them, they have taken the fundamental basis of these hierarchies for granted, even naturalized it, and rarely given it a second thought. In other words, they rely on that basis to control others as they themselves have been subject to that. That basis is the father-oriented oedipal system.

Please cite this paper as follows:

Taheri, Z. (2023). A study of the emergence of rhizosphere in winslow's *In West Mills*. *Language and Translation Studies*, 65(1), 81-110. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.75617.1116>

The oedipal system is the basis of all hierarchical systems because of two important things this system does. One is its role in providing children with a sense of self-identity—which is defined by their relationship with their father and the oppression of their desires for their mother. Michel (1982) remarks that child's identity is formed through this psychological process of Oedipus complex, the memory of which stays with him throughout his life. The other is their acquired sense of hierarchy of power which should be obeyed since the child is forced to oppress his desire to stay as a member of that small society of the family. Hence, when children enter society, they are familiar with the idea of oppression, power and surveillance and will have lesser resistance after being classified into specific groups. Furthermore, they have already learned that they should give up on their wishes in order to survive since they are among the powerless.

Thus, it would not be a false claim to call oedipal discourse the basis of liberal democracy in the modern and postmodern era, the basis of which depends, as Foucault remarked many times, on control and oppression, especially that of its 'other'. Therefore, by foregrounding the notion of oedipal complex in modern psychology, the liberal discourse has tried to naturalize notions of power and oppression from the very childhood to prepare individuals for further oppression they will undoubtedly face in society. Such a system works based on a binary system of thought which is presented as absolute and unquestionable. Therefore, it imposes a fixed identity on people and draws stable borders in society. Accordingly, it imposes fixed identity on people, divides them into different categories, and justifies 'otherization' of some groups. Furthermore, it emphasizes homogeneity and describes 'difference' as a threat that should be kept at arm's length and, thus, adds fuel to the flames of racism and sexism. That is, fluidity is an inevitable feature of every system, even if it has been suppressed. It is this fluidity that leaves some room for further modification and development inside each system.

2. Method

Alongside Deleuze and Guattari's seminal works *Anti-Oedipus* (1984) and *A Thousand Plateaus* (2500)—as two critical works deployed in this study—the article also considers Foucault's *Discipline and Punish* (1975) and *Of Other Spaces* (1967). They were used to discuss how the notions of 'schizoid', 'nomad', 'deterritorialization' and 're-territorialization' can pave the way for the emergence of a new kind of literature known as 'minority literature'. A descriptive-analytic method was used in this study not only to elaborate on these notions in Winslow's *In West Mills* (2019) but also to emphasize those 'lines of flight' which underlie most binary oppositions and social categorizations, upon which liberal humanism has sustained its power, and consequently, oppression. Deploying the perspectives of left thinkers, including Deleuze and Guattari's as well as Foucault's, the paper tries to discuss how liberal democracy has used the discourse of oedipal complex at its service to justify and sustain its social and political frameworks. To this end, the

Foucauldian notion of 'heterotopia' and the Deleuzian notions of 'machine', 'mechanism', and 'organism' were used.

3. Findings

Winslow's work elaborates on the way liberal democracy has relied on notions of 'mechanism' and 'organism' to sustain itself—a fact that reveals the strong tendency of liberalism for surveillance, control, and predictability. Furthermore, it justifies liberal democracy's desire for the classification and categorization of people. Besides, it clarifies why identity in this system is considered fixed and stable, despite the fact that it is the difference that precedes identity. To this end, the notion of 'machine' and its differences from the other two structures are elaborated. It is revealed that the 'machinic' structure could be deployed in societies where identity is not confined to specific gender, religion, ethnicity, or nationality since relations among all parts of a system count in a machinic structure. Accordingly, it paves the way for creativity and fluidity and cannot be suppressed by pre-set frameworks liberal democracy has put forth. Deploying the notion of machine also reveals the rhizomatic nature of all structures, especially the oedipal one, and foregrounds their 'lines of flight'. By these lines, one can mean a kind of 'difference' that underlies systems or identities. The Deleuzian conception of 'desire' should be highlighted to take note of those lines of flight.

4. Discussion and Conclusion

By questioning the dominant notion of societal, political 'mechanism' and its replacement with the notion of 'machine', the paper tried to provide grounds for those 'lines of flight' which have always been there. The emphasis of these 'lines of flight' is because of the significance they give to the notion of fluidity existing in the system, which has been denied. The article tried to show how Winslow, by challenging the oedipal structure dominant in family, has also been able to challenge the notions of essential identity, race, and ethnicity since 'familial structure', to use Foucault's (1975) term, is the first representation of liberal 'panopticon' system which controls people through impositions of norms and formation of their expectations. Upsetting this system paves the way for the unsettlement of liberal humanism and grand narratives and for a vertical relationship since democracy and hierarchies are opposite poles on a continuum.

بررسی ظهور «ریزوسفیر» در رمان در وست‌میلز

زهرا طاهری*

دانشگاه کاشان، ایران

چکیده مقاله حاضر به بررسی «ریزوسفیر» و نقش آن در چالش ساختار حاکم و جغرافیای فرهنگی می‌پردازد. نویسنده با استفاده از رویکرد «چپ‌نوگرا» و بهره‌گیری از منتقدانی نظیر دلوز، گاتاری و فوکو و تمرکز بر مقوله‌های «شیزوئید»، «کولی» و مفاهیمی نظیر «بازقلمروسازی» در پی پاسخ به این پرسش است که چگونه «ادبیات اقلیت» با جایگزینی «ساختار/مکانیسم» ادیبی با «ماشین» ضد ادیبی می‌تواند مقوله هستی‌شناختی گفتمان نئولیبرالیسمی را به چالش کشد و نوعی سیالیت «ریزوسفیری» بیافریند؟ بدین منظور رمان در وست‌میلز (۲۰۱۹) نوشته دیشون چارلز وینزلو بررسی می‌شود تا با تمرکز بر مفاهیمی نظیر «هتروتوپیا»، «بدن بدون اندام» و «گریزگاه‌ها»، ساختار خانوادگی متفاوتی از آنچه تحت تأثیر گفتمان کاپیتالیسمی شکل گرفته به تصویر کشد؛ ساختاری که با تأکید بر سیالیت، تقلیل فرد به صرف بُعد اجتماعی (گفتمان ادیبی) را به چالش می‌کشد و می‌کوشد مفهوم نوینی از دموکراسی به دست دهد که مبتنی بر ساختار درختی نیست. استدلال می‌شود که با رهایی از قید دوانگاره‌ها، علاوه بر جایگزینی گفتمان لیبرالیسمی با «سیاست‌های خرد»، هویت نیز به امری سیال بدل می‌شود تا «هم‌نشست» و رابطه افقی مبنای روابط انسانی شود.

کلیدواژه‌ها: ریزوسفیر؛ در وست‌میلز؛ هتروتوپیا؛ گریزگاه‌ها؛ ماشین میل؛ دیشون چارلز وینزلو

۱. مقدمه

واژه «اقلیت»^۱ را می‌توان امروزه جزء پُربسامدترین واژه‌های ادبیات فرهنگی و سیاسی برشمرد؛ خواه این واژه به پناهندگان سیاسی و مذهبی اشاره کند و خواه از آن در راستای توصیف گروه‌های قومیتی، نژادی و جنسیتی خاص استفاده شود. به علاوه، استفاده از این واژه به نوعی

1. minority

تقابل دوگانه (اکثریت/اقلیت) اشاره می‌کند که آگاهی بدان منشأ غالب جنبش‌های آزادی‌خواهانه دهه‌های اخیر به شمار می‌رود. از این رو، می‌توان گفت که واژه «اقلیت» بیش از هر چیز ساختاری سلسله‌مراتبی را در ذهن زنده می‌کند که مستلزم تحمیل نظامی از بیرون بر گروه اقلیت و در نتیجه نظارت، کنترل و حتی سرکوب آن است. از میان ساختارهای متنوع قدرت، نخستین ساختاری که بر همه افراد تحمیل می‌شود و آنها را از تسلیم در برابر سلسله‌مراتب قدرت ناگزیر می‌کند می‌توان به نظام «ادیبی»^۱ پدرمحور اشاره کرد.

در این ساختار قدرت است که فرد، به گفته لاکان^۲، برای نخستین بار به هویت فردی و اجتماعی خویش آگاه می‌شود؛ هویتی که وابسته به رابطه فرد با پدر و مبتنی بر سرکوب میل به مادر است (به نقل از میچل^۳، ۱۹۸۲). فروید^۴ (۱۹۵۳) معتقد است که هویت فرد در جریان ساختار ادیبی تثبیت می‌شود، چراکه همواره خاطره میل سرکوب‌شده به منزله فقدان عمیق که هویت وی را چندپاره کرده با وی است. هویت ثابت فردی به دسته‌بندی افراد در اجتماع و ساختارهای سلسله‌مراتبی دیگری ختم می‌شود که به گفته فوکو^۵ در غالب ساختارهای «سراسرین» نمود می‌یابند. اگرچه این دیدگاه در ظاهر اندکی افراطی به نظر می‌رسد، اما آگاهی به کارکرد این «فقدان» در درونی کردن وجود گفتمان تحمیلی استعلای/بیرونی بر زندگی فرد، عادی‌سازی امر سرکوب امیال و تلاش‌های بی‌وقفه در راستای رهایی از آن و تسلیم ناگزیر در برابر گفتمان‌های حاکم به دلیل گره‌خوردن هویت فردی به وابستگی‌های اجتماعی باعث می‌شود که ساختار ادیبی به منزله اصل بنیادین تفکر سلسله‌مراتبی گفتمان لیبرالیسمی^۶ معرفی شود؛ ساختاری که با عادی‌سازی قانون پدر و در نتیجه دیگر هنجارها سرکوب را به جزء لاینفک زندگی فردی و اجتماعی بدل کرده و نوعی حیات را رقم زده که علی‌رغم آزادی ظاهری مبتنی بر استبدادی درون‌ساختاری است؛ اما نکته قابل توجه آن است که هر گفتمانی از هر نوع،

1. Oedipus

2. Lacan

3. Mitchell

4. Freud

5. Foucault

6. liberal discourse

ناگزیر از سیالیت درونی است، حتی اگر این ماهیت شناور تحت تأثیر هنجارهای درونی شده سرکوب شده باشد؛ چراکه این ماهیت محوشدنی نیست.

در همین راستا است که نویسندگان بسیاری تلاش کرده‌اند با برجسته‌سازی این سیالیت، از درون ساختار قدرت را به چالش کشند تا علاوه بر واشکنی کلان‌روایت‌های جهان‌شمول^۱، تعریف متفاوتی از دوانگاره‌های^۲ هویتی، قومی، جنسیتی و مذهبی ارائه دهند و «جغرافیای فرهنگی» نوینی را بازتعریف کنند. این امر مستلزم خلق نوع جدیدی از ادبیات بود که دلوز از آن به «ادبیات اقلیت» تعبیر می‌کند. برخلاف پنداشت اولیه، منظور از این ادبیات آثار ادبی صرفاً نوشته‌شده از سوی نویسندگان اقلیت نیست، بلکه اشاره به کارکردی خاص است: تمرکز بر «سیاست‌های خرد»^۳. از جمله نویسندگانی که اخیراً به نوشتن این نوع ادبیات پرداخته می‌توان به دین چارلز وینزلو^۴، نویسنده معاصر آمریکایی، اشاره کرد. وینزلو در رمان در وست میلز (۲۰۱۹)^۵، به‌منزله نخستین اثر خود به بازخوانی تحسین‌برانگیزی از کلان‌روایت‌ها انسان‌گرایانه^۶ دست زده و در روایتی جذاب می‌کوشد به شرح جغرافیایی فرهنگی متفاوتی بپردازد؛ فضایی که تحمیل گفتمان نئولیبرالیسمی فرصت ظهور آن را سلب کرده است. در همین راستا این جستار می‌کوشد با تمرکز بر گفتمان چپ نوگرا و بهره‌گیری از نظریات منتقدانی نظیر ژیل دولوز، فیلکس گاتاری و میشل فوکو و تمرکز بر موضوعاتی نظیر «بازقلمروسازی»، «هتروتوپیا»^۷ و «ماشین»^۸ به این پرسش‌های بنیادی پاسخ دهد:

- چگونه اثر وینزلو به بازتعریف جغرافیای فرهنگی پرداخته است؟
- ساختار «ریزوسفیری»^۹ در این راستا چه نقشی ایفا می‌کند؟
- رابطه این ساختار با مقوله «ماشین» چیست؟

1. universal grand narratives
 2. binary oppositions
 3. minor narratives
 4. De' Shawn Charles Winslow
 5. *In West Mills*
 6. humanistic
 7. heterotopia
 8. cramped space
 9. rhizosphere

- چگونه وینزلو توانسته با چالش گفتمان ادیبی مردمحور و بازتعریف مقوله «هویت»، گفتمان انسان‌گرای نئولیبرالیسمی را به چالش کشد؟
- نقش «گریزگاه‌ها» در راستای فروپاشی کلان‌روایت‌های حاکم در رمان وینزلو چیست؟
- چگونه وینزلو از نقش «میل» دلوزی در راستای دستیابی به این مهم استفاده کرده است؟

۲. پیشینه پژوهش

اگرچه نظرات دلوز و گاتاری^۱ در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است، اما چندان به مقوله «ریزوسفیر» و ارتباط آن با مقوله جنسیت زنانه پرداخته نشده است. پژوهش‌هایی در حوزه زنانگی و استثمار زنان صورت پذیرفته است. به‌عنوان مثال، حقی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله خود به بیان استفاده ابزاری از بدن زن از سوی حکومت در ندیمه اتوود می‌پردازند، اگرچه در نهایت به پتانسیل این بدن در چالش نظام سلطه نیز اشاره می‌کنند. دانشوری و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای به بررسی مقوله اصالت زن و ارتباط وی با طبیعت در اثر آلیس واکر می‌پردازند. از منظر ایشان با پیوستگی زن با طبیعت است که نظم نمادین سرکوبگر ساختار حاکم متزلزل می‌شود.

پژوهش‌های صورت‌گرفته درباره اثر وینزلو بسیار اندک هستند. تنها پژوهش موجود روی این اثر نقد کوتاهی در سال ۲۰۲۰ از سوی تیلور کوئک‌کوئک^۲ نگاشته شده است. این مقاله تک صفحه‌ای به توصیف کلی از روایت داستان، شخصیت‌پردازی‌ها و مکان داستان بسنده می‌کند. مقاله دیگری درباره نویسنده و اثر وی موجود نیست؛ البته نقدهایی غیررسمی درباره نخستین اثر وینزلو وجود دارد که ارزش علمی چندانی ندارند. درباره نظریات دلوز و گاتاری نیز به نسبت مقالات زیادی در حوزه زنانگی موجود نیست. به‌عنوان مثال، صدرالحافظی و ریخته‌گران (۱۳۹۷) به بررسی مقوله میل دلوزی، تفاوت این مقوله در دلوز و گاتاری و فروید

1. Deleuze & Guattari

2. Taylor Koekkoek

و نقش آن در پدیده «شدن» می‌پردازند. احسانی‌فر و رنجبر در «مؤلفه‌های زن‌شدگی»^۱ در داستان کنیزو (۱۳۹۵) مقوله زن‌شدگی در داستان منیره روانی‌پور را بررسی کرده‌اند. در آن مقاله، مفهوم «زن‌شدگی» از منظر دلوزی مورد بررسی قرار گرفته و از آن به ایستادگی در برابر گفتمان مردسالارانه تعبیر می‌شود. از این‌رو، این پژوهش جزء نخستین آثار نوشته‌شده است که می‌کوشد مقوله دلوزی «ریزوسفیر» را با زنانگی پیوند داده و صدای متفاوت این اثر را در ادبیات آمریکا ترسیم کند.

۲. ۱. جامعه کنترل^۲، مکانیسم‌ها و «گریزگاه‌ها»

مقوله نظارت، مفهومی معاصر و امروزی نیست و آغاز آن به شروع مدرنیته در قرن هیجدهم بازمی‌گردد؛ شاید وقتی که سموئل بنتام^۳ برای نخستین بار ساختار «سراسربین»^۴ را برای یک مدرسه هنر طراحی می‌کرد، هرگز گمان نداشت که روزی از این ساختار به‌منزله «ماشین نظارت» و در راستای تقویت گفتمان قدرت (از طریق تشدید نظارت و اعمال تنبیه) استفاده شود (دابسون و فیشر،^۵ ۲۰۰۷). این ساختار به‌نحوی نمادین توانست نه تنها تفکر سلسله‌مراتبی از بالا به پایین را در جامعه عادی‌سازی کند، بلکه قادر بود تا هنجارمندی و قانون‌مداری را به امری درونی تبدیل کند. درواقع تسلط کامل ناظر و جایگاه فرادست وی بر افراد زیردست از یک‌سو و نامرئی بودن وی از سوی دیگر سبب شد که افراد تحت نظارت به‌صورت ناخودآگاه، حتی زمانی که مورد نظارت نبودند، به هنجارها و قوانین پایبند باشند؛ چراکه در این ساختار فرد مورد نظارت نه تنها «ابژه»^۶ قدرت به شمار می‌رفت، بلکه خود با درونی کردن این هنجارها به‌منزله «سوژه»^۷ بر اجرای درست قانون نظارت می‌کرد (دابسون و فیشر، ۲۰۰۷). درنتیجه این ویژگی ساختار -یعنی استفاده هم‌زمان از دو نوع روش اعمال قدرت- محبوبیت آن نیز بیشتر شد. چنین ویژگی‌ای سبب شد که فوکو مقوله سراسربین را به معنای تحت‌اللفظی خود محدود

-
1. becoming woman
 2. surveillance society
 3. Samuel Bentham
 4. panoptican
 5. Dobson & Fisher
 6. object
 7. subject

نشمرد و در مضمونی کاملاً استعاری آن را به انواع نظام‌های نظارتی مبتنی بر ساختار قدرت قابل تعمیم دهد (به نقل از دابسون و فیشر، ۲۰۰۷). فوکو، از این دو روش اعمال قدرت به «نظارت مستقیم»^۱ و فرایند «جداسازی»^۲ تعبیر می‌کند. این دو روش از منظر فوکو (۱۹۷۵) به بهترین نحو در ساختار سراسرین بن‌تام قابل مشاهده است؛ چراکه الگوی سراسرین محدود به کنترل صرف افراد نبود و از این فرایند نظارتی در راستای تغییر الگوهای رفتاری و یا درونی کردنی الگوها نیز استفاده می‌شد. از منظر فوکو این نوع از نظارت در طی دو فرایند اعمال می‌شد: نخست از طریق مدیریت بدن افراد (و در نتیجه نیاز به انضباط‌های رفتاری و بدنی) و دیگری از طریق مدیریت بر بدنه اجتماع (و در نتیجه نیاز به قوانین جمعیتی)؛ به دیگر سخن:

انضباط‌های بدنی و سامان‌دهی‌های جمعیت، دوقطبی هستند که سازمان قدرت اداره‌کننده زندگی بر آنها تکیه دارد. استقرار این تکنولوژی عظیم دوقطبی در عصر کلاسیک ویژگی قدرتی است که عالی‌ترین کارکرد آن دیگر کشتن نیست، بلکه محاصره همه‌جانبه بدن است. قدرت قدیمی مرگ، که نماد آن قدرت حاکم بود جای خود را کاملاً به «اداره بدن‌ها» و «مدیریت حساب‌گرائه زندگی» داد. با شکل‌گیری انضباط‌های گوناگون در عصر کلاسیک و طرح مسائل مربوط به مولید، طول عمر، سلامت عمومی، مسکن و مهاجرت در حوزه سیاسی و اقتصادی، تکنیک‌های گوناگونی برای به انقیاد درآوردن بدن‌ها و کنترل جمعیت‌ها ابداع شد (نجف‌زاده، ۱۳۹۳، ص. ۱۵۴).

از منظر دلوز، این امر به این دلیل واقع می‌شود که مفهوم «فرد» از ابتدا به‌منزله مقوله‌ای ثابت انگاشته شده است؛ از این رو، هر فرد ناگزیر از تسلیم به محیط است. در راستای مقابله با این فرایند اعمال قدرت است که دلوز مقوله «ماشین» و سپس مفهوم «ماشین میل»^۳ را مطرح می‌کند تا به تشریح «گریزگاه‌ها»^۴ پردازد. اگرچه دلوز از عبارت «ماشین میل» در جهت توصیف فرد استفاده می‌کند، اما بعداً عبارت «ماشین» را به کل جهان هستی تعمیم می‌دهد و کل هستی را یک ماشین می‌خواند. از منظر وی هر نوع پیوندی در زمینه فردی، اجتماعی و سیاسی

1. direct surveillance
2. exclusion
3. desiring machine
4. lines of flight

می‌تواند نوعی ماشین را رقم زند؛ بنابراین، منظور دلوز از واژه «ماشین» بسیار پیچیده‌تر از صرف پیوند و اتصال قطعات با یکدیگر است. به‌منظور تعریف «ماشین» دلوز ابتدا به بیان مفاهیمی می‌پردازد که ماشین نیستند: یعنی، «ارگانیسم» و «مکانیسم/سازوکار». ارگانیسم:^۱

کلیتی خودتنظیم‌گر است که دارای هویت و غایتی است. مکانیسم ماشینی بسته با عملکردی خاص است. یک ماشین چیزی غیر از پیوندهایش نیست. محصول هیچ‌چیزی نیست، برای هدفی خاص نیز ساخته نشده است و هویتی محدود و مشخص نیز ندارد (به نقل از کل‌بروک^۲، ۲۰۰۲، ص. ۵۶).

از منظر دلوز، «مکانیسم» نوع واقع‌شده ماشین است؛ همان ماشین است که در یک لحظه تثبیت شده است. با این توصیف می‌توان گفت که ماشین نوعی سیالیت هستی‌شناسانه را تداعی می‌کند که قادر است سرریز تفکرات سیاسی دگماتیک را در اختیار گیرد (کل‌بروک، ۲۰۰۲). در مفهوم ماشین هر ماشین می‌تواند هم‌زمان از چند ماشین کوچک‌تر تشکیل شود که از منظر اهمیت همگی درجه یکسانی دارند. حال نکته آن است که چگونه می‌توان از مقوله ماشین در راستای تبیین نظارت گفتمان قدرت بر فرد و «گریزگاه‌ها» فراروی فرد استفاده کرد؟ بدین منظور، باید از مقوله ماشین در راستای تبیین حوزه سیاست استفاده کرد. از منظر دلوز، گفتمان انسان‌گرای لیبرال برداشتی «مکانیسمی» و «ارگانیسمی» نسبت به مقوله سیاست دارد و رابطه فرد با جامعه را در چارچوب روابط خاص و از پیش تعیین‌شده و محدود برمی‌شمرد (دلوز و گاتاری، ۲۰۰۵). این در حالی است که در برداشتی ماشینی از سیاست و اجتماع مشخص می‌شود که رابطه فرد با اجتماع صرفاً یک سطح ارتباطی زندگی فردی را تشکیل می‌دهد و هر فرد سطوح ارتباطی «پیشافرادی»^۳ و «فرافرادی»^۴ نیز دارد (دلوز و گاتاری، ۲۰۰۵). از دیگر سو، فرد، علی‌رغم هویت از پیش تعیین‌شده مفروض تفکر لیبرالیسمی، با تغییر محیط و اطرافیان ناگزیر به ایجاد پیوندهای جدید و در نتیجه به تغییر سلاقی و علائق است. افزون بر آن، فرد به یک گروه مشخص از روابط و هویتی خاص تقلیل نمی‌یابد؛ فرد همانند مکانیسمی ثابت نیست

1. organism

2. Colebrook

3. pre-individual

4. supra individual

که قابل پیش‌بینی باشد، بلکه پیوسته در ارتباط با افراد و محیط‌هایی است که آنها نیز ثابت نیستند و در معرض تغییرند.

به‌علاوه، ماهیت ماشین و پیوندهای ماشینی مولد هستند. به این معنا که اگر پنداشت ما از فرد انگاره «ماشین» باشد، ارتباط و پیوند فرد با دیگر افراد مبتنی بر آفرینش روابط جدید است تا رفع فقدان فرویدی/لاکانی. دلوز و گاتاری به تفصیل به تشریح این مقوله در کتاب ضد/ادیپ^۱ (۱۹۸۴) پرداخته‌اند. از منظر دلوز و گاتاری روان‌شناسی فروید و سپس لاکان مقوله «میل» را مبتنی بر فقدان مادر می‌داند. این در حالی است که انگاره ماشینی از «میل» آن را مولد پیوندها برمی‌شمرد تا فقدان که باید رفع شود. این تفکر روان‌شناختی، ماهیت پیوندهای فردی را مبتنی بر نوعی فقدان می‌گزارد که باید رفع شود: رابطه بین جنسیتی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی همگی مبتنی بر رفع نیاز فردی شکل می‌گیرد. نتیجه این تفکر از منظر دلوز و گاتاری، شکل‌گیری افرادی است که جهت رفع آن فقدان هرگونه تلاشی می‌کنند، حتی اگر آن رضایت محض به کنترل و نظارت همه‌جانبه از سوی گفتمان قدرت باشد؛ چراکه این پنداشت در آنها شکل گرفته است که خود قادر به رفع آن نیستند و این نیاز باید از بیرون رفع شود.

این فقدان‌محوری لازمه تفکر لیبرالیسمی است که در آن افراد تفکری تاجرگونه دارند و همواره در راستای منفعت فردی گام برمی‌دارند؛ اما در تفکری ماشینی، هرگز نیازی شکل نمی‌گیرد که فرد درصدد برآوردن آن باشد؛ چراکه یک ماشین پیوسته مولد پیوندهاست. از این‌رو، دلوز و گاتاری نوعی متفاوت از دانش روان‌شناختی را ارائه می‌دهند که از آن به «شیزوآنالیسم»^۲ در برابر «سایکوآنالیسم» تعبیر می‌کنند. در این نوع دانش روان‌شناختی که برخلاف روان‌شناسی استعلایی فرویدی نوعی روان‌شناسی مادی‌گرایانه است، هیچ نوع ساختار بیرونی (نظیر ساختار ادیپی) بر فرد تحمیل نمی‌شود؛ از این‌رو روابط هابین فردی به کلنالی خاص هدایت نمی‌شود و در نتیجه متضمن کارکرد خاصی و هویتی خاص نیز نیست. در چنین حالتی، «آنچه اهمیت می‌یابد سیاست‌های خرد/میکرو است» (می^۳، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۶). البته در

1. *anit-oedipus*

2. *schizoanalysis*

3. May

اینجا منظور از خُرد، کوچک یا کم‌اهمیت نیست: منظور از «سیاست ملکولی / خُرد به کوچکی عناصر آن در مقایسه با سیاست کلان اشاره ندارد، بلکه ماهیت توده‌مانند آن را تداعی می‌کند؛ یعنی: [همان] جریان کوانتومی سیال در برابر بخش‌های منفک‌شدهٔ ثلثت» (دلوز و گلتاری، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۷). بخش‌های منفک‌شده «دارای مرزهای مشخص و هویتی متمایز هستند»، حال‌آنکه جریان کوانتومی مشتمل بر هویتی سیال است که از «آشفته‌گی ترکیب، بازترکیب و دگرترکیب» غیرقابل پیش‌بینی یک ماده حاصل می‌شود (می، ۲۰۰۵، ص. ۲۱۸).

بنابراین، می‌توان گفت که «تفکر ماشینی مبتنی بر این اصل است که هویت فردی بیش از آنچه ما باور داریم سیال و قابل‌تغییر است» (می، ۲۰۰۵، ص. ۲۱۸). در چنین حالتی «هدف دیگر جستجوی عناصر سیاسی ثابت -ملت، دولت، مردم و اقتصاد- نیست؛ هدف درواقع، جستجوی آن چیزی است که از آن عناصر می‌گریزد» (می، ۲۰۰۵، ص. ۲۱۸). به دیگر سخن، هدف دیگر «کشف عنصری متعالی و بیرونی نیست، چراکه آنچه می‌گریزد از ردهٔ همان عناصری است که از آنها در گریز است» (می، ۲۰۰۵، ص. ۲۱۸). ازاین‌رو، می‌توان گفت «گریزگاه‌ها» از منظر دلوز به معنای پَرش به قلمروی دیگر نیست، بلکه اشاره به محصولی است که از همان قلمروی که در آن تولید شده در گریز است. حال نکتهٔ قابل‌توجه آن است که تمرکز بر «گریزگاه‌ها» در نظریهٔ دلوز «وجود هم‌زمانی سیاست‌های کلان و خرد را یادآور می‌شود، به‌طوری‌که این دو قلمرو از هم منفک نیستند و در نتیجهٔ تعامل و کنش آنها سیاست جدیدی خلق می‌شود» (می، ۲۰۰۵، ص. ۱۲۹)؛ بنابراین، آنچه دلوز با بیان مقولهٔ «گریزگاه‌ها» برجسته می‌سازد تمرکز بر سیالیت درونی و ثبات نسبی مفاهیم گفتمان سیاسی لیبرال است؛ چراکه از یک‌سو به پیوندها و چارچوب‌های تشکیل‌دهندهٔ آن مفاهیم اشاره دارد و از دیگر سو با فروشکنی این پیوندها نسبی بودن آن مفاهیم را برجسته می‌سازد. درواقع، مقولهٔ «گریزگاه» به فرایندهای «قلمروزدایی»^۱ و «بازقلمروسازی»^۲ دلوزی در دل گفتمان قدرت اشاره دارد. گریزگاه‌ها درواقع «جریان نایستایی از قلمروزدایی هستند که در ابتدا امکان شکل‌گیری یک قلمرو را فراهم می‌آورند و سپس ویژگی‌های قلمروگری آن را به چالش می‌کشند» (دلوز و

1. deterritorialization

2. reterritorialization

گاتاری، ۲۰۰۵، ص. ۲۱۳). یکی از مفاهیمی که تعیین آن در شکل‌گیری قلمرو گفتمان لیبرالیسمی اهمیت دارد، مفهوم «هویت فردی اصالت‌محور» است که دلوز از طریق بازتعریف «میل» به منزله «ماشین میل» می‌کوشد ماهیت سیال آن را پررنگ و پس از قلمروزدایی آن به بازقلمروسازی آن بپردازد.

۲.۲. سوژه دلوزی و جهان ریزوسفیری^۱

همان‌طور که قبلاً اشاره شد، دلوز و گاتاری برای نخستین‌بار مقوله «میل» و تأثیر آن بر ساختارهای اجتماعی و گفتمان حاکم را در کتاب *صدا/ادیپ* مطرح کردند. از منظر دلوز و گاتاری پدیده «میل» با آنچه فروید و لاکان مطرح کرده‌اند، کاملاً متفاوت است. اگر مقوله «میل» در گفتمان فروید و لاکان، بر نوعی فقدان (فقدان مادر) استوار است که محصول عقده ادیپی است و فرد را به نحوی ناخودآگاه به وحدت با مادر و بازگشت به زمان گذشته سوق می‌دهد، از منظر دلوز و گاتاری پدیده میل مقهور نظام سرکوب و گفتمان قدرت نیست. منشأ این تفکر دلوزی را می‌توان در تعبیر متفاوت وی از مقوله «بدن» جستجو کرد که خود از تفکرات نیچه‌ای و نظریه وی درباره «اراده قدرت»^۲ و همان «میل سیری‌ناپذیر به نمایش قدرت [...] و کنشی آفرینشی» تأثیر گرفته است:

بدن چیست؟ با گفتن اینکه بدن میدانی از نیروها یا مکانی مغذی است که کثرتی از نیروها بر سر آن با یکدیگر مبارزه می‌کنند، بدن را تعریف نمی‌کنیم؛ زیرا درواقع «مکان»، میدان نیروها یا میدان نبرد وجود ندارد. هیچ‌چیز جز کمیت‌هایی از نیرو در تنش باشد وجود ندارد... هر دو نیرویی که نابرابر باشند، به محض اینکه در نسبت با یکدیگر قرار گیرند یک بدن می‌سازند (دلوز، ۱۳۹۰، ص. ۸۴).

دلوز و گاتاری در تعبیر خود از بدن به منزله «ماشین میل»، بدن را محصول تقابل و کنش امیال برمی‌شمرند تا خاستگاه آنها. در چنین حالتی با حذف/سرکوب یک میل نحوه کنش دیگر امیال بازتعریف می‌شود که ماحصل آن خلق بدنی جدید است. پس بدن همانند ساختاری پویا

1. rhizosphere universe

2. will to power

پیوسته نوعی «شدن» را تجربه می‌کند و پیوسته به نوعی «بازقلمروسازی» دست می‌زند. از این رو، هویت فرد مبتنی بر ساختار ادیبی تعریف و تبیین نمی‌شود؛ به دیگر سخن، سوژه دلوزی از منظر وجودی وابسته به «دیگری» نیست، در ساختاری ثابت محدود نمی‌شود و تابع قوانینی خارج از خویش نخواهد بود.

حال نکته آن است که مفهوم کلی «شدگی» را چگونه می‌توان با تعریف دلوز و گاتاری با مقوله «میل» مرتبط دانست. لازمه درک این موضوع پرداختن به تعریفی است که دلوز و گاتاری از انواع میل و کارکرد آن ارائه کرده‌اند. در کتاب ضد/دیپ دلوز و گاتاری به تشریح دو نوع میل کلی می‌پردازند: «میل پارانوئیک» و «میل شیزوئیدی»^۱ یا شیزوفرنی. میل پارانوئیک^۲ از منظر دلوز و گاتاری میلی مبتنی بر حفظ «بودگی»^۳ و یا ترس از تغییر است؛ به دیگر سخن، «ابزار پارانوئیا برای دفاع از واقعیت موجود همان قانون است. [...] قانونی که مدعی حاکمیت جهان‌شمول بر یک کل است. در واقع، سعی می‌کند کمی مازاد انرژی را اخته کند و مجموعه را در یک الگوی واحد محبوس کند» (صدرالحفاظی و ریخته‌گران، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۱). این در حالی است که میل شیزوئیدی مبتنی بر نوعی «شدگی» و یا تغییر است. میل شیزوئیدی از نگاه دلوز و گاتاری نوعی بیماری تلقی نمی‌شود، بلکه به گرایش قوی در فرد اشاره دارد که مبتنی بر رهایی از قیدوبند هنجارهای اجتماعی و خودسانسوری است. از این رو است که در جوامع سرمایه‌داری شیزوفرنی با نوعی خطر و تهدید تداعی می‌شود تا در راستای عملکرد گفتمان قدرت فوکویی، با «دگربودگی»^۴ این میل، به حذف آن از جامعه و حفظ ساختار خود بپردازد. در چنین حالتی است که می‌توان نتیجه گرفت که ساختار ادیبی که به تن دادن به ساختار قدرت پدرمحور و خودسانسوری استوار است، در تلاش است با حذف میل فردی در راستای گفتمان قدرت و بقای آن حرکت کند؛ بنابراین، می‌توان از ساختار ادیبی به منزله بخشی از ساختار فعال «محدوده‌ساز/ گستره‌فکن»^۵ نام برد که هر چیز در آن به نحوی

1. schizoid

2. paranoid

3. being

4. otherization

5. territorialization

«کُدگذاری» می‌شود. تمام ساختارها نظیر دولت، خانواده، قانون، آموزش از منظر دلوز و گاتاری بر هنجارهایی استوار هستند که درواقع با استفاده از کُدگذاری هنجارمند رفتارهای خاصی از فرد انتظار دارند و میل و گرایش‌های فردی را به سمت دلخواه گفتمان قدرت هدایت می‌کنند. در چنین حالتی است که الگوی سلسله‌مراتبی استوار می‌ماند، ساختار قدرت حفظ می‌شود و با القای نوعی غایت‌گرایی هدفمند به فرد، عمده انرژی فردی در راستای دستیابی به هدفی از پیش تعیین‌شده صرف می‌شود. در برابر این میل پارانوئیدی، میل شیزوئیدی قرار دارد که می‌کوشد با گریز از هنجارهای موجود به نوعی خودابرازی دست زند و بدین ترتیب نوعی بی‌نظمی و هنجارشکنی را به تصویر کشد که نتیجه آن درهم‌شکستن انتظام تحمیلی و درنهایت فروپاشی ساختار قدرت است. در نتیجه این امر، قوانین، هنجارها و ساختارهای جهان‌شمول جای خود را به تنوع، کثرت و چندگانگی در جامعه می‌دهند؛ ساختار ریزومی و افقی جایگزین نظام سلسله‌مراتبی و عمودی می‌شود و درنهایت جامعه مبتنی بر «بودگی» انسان‌گرای لیبرال نوعی «شدگی / سیوروریت» را تجربه می‌کند:

دلوز، برخلاف تصور فروید، معتقد است که پیروزی نهایی با همین مازاد انرژی است نه با قانون اخته‌گر که مبتنی بر کلیت و پارانوئاست. [این انرژی مازاد است] که سرانجام بر اختگی چیره می‌شود و قانون را لغو می‌کند و دگرگون شدن را محقق می‌کند. سوژه یک‌سوی این جنگ نیست، بلکه خودش در نتیجه آن تولید می‌شود (صدرالحفاظی و ریخته‌گران، ۱۳۹۹، ص. ۱۱۱).

از این‌رو، سوژه دلوزی می‌تواند قوانین و ساختارهای جهان‌شمول را در هم‌شکند و بدین ترتیب ساختار سلسله‌مراتبی گفتمان انسان‌گرای لیبرال را زیر سؤال برد؛ چراکه با چالش «اصالت ماهیت»^۱ کلیه دوانگاره‌های بنیادی نیز به چالش کشیده می‌شود و قوانین که مبتنی بر اصل جهان‌شمولی هستند اعتبار خود را از دست می‌دهند. در چنین حالتی هویت جمعی نیز رنگ می‌بازد و هر ارتباطی نوعی «شدگی» را بازنمایی می‌کند که فارغ از کلیشه‌های جنسیتی و نژادی، هویتی نوین را رقم می‌زند. در چنین حالتی، به جای ساختاری از پیش تعیین‌شده که

1. essentialism

کلّیه رفتارها و ارتباطات فرد را هدایت می‌کند، سوژه با نوعی ساختار در ارتباط است که دلوز و گاتاری از آن به «بدن بی‌اندام»^۱ تعبیر می‌کنند. این ساختار در معنای تحت‌اللفظی آن، شاید به معنای نفی وجود اندام باشد؛ اما درواقع به قابلیت تولید و بازتولید روابط بین اندام‌ها اشاره می‌کند. به‌دیگرسخن، بدن بدون اندام «با انحلال روابط بالفعل و موجود در ارگانسیم [یا نظام اجتماعی]، امکان تحقّق‌پذیری شکل‌ها و سازمان‌یابی‌های دیگر را برای این لندام‌ها فراهم می‌کند» (صدرالحفاظی و ریخته‌گران، ۱۳۹۹، ص. ۱۰۶). در چنین حالتی بدن (ساختار اجتماعی) خود به تولید روابط و پیوند میان اندام‌ها نمی‌پردازد، بلکه به ثبت صرف این روابط اکتفا می‌کند؛ گویا بدن «هم‌نشستی»^۲ از اندام‌های متفاوت است که هرلحظه می‌توان پیوند نوینی بین آنها را به نظاره نشست. مهم‌ترین نتیجه این امر را می‌توان «غیرجنسی‌شدن» مقوله «میل» و فروپاشی نظام ادیبی و درنتیجه نظام سمبلیک لاکانی برشمرد؛ چراکه زین پس یک پیوند مشخص و درنتیجه سازمان‌یابی مشخصی بین اندام حاکم نیست. در چنین حالتی است که شرایط برای شکل‌گیری ساختار ریزوسفیری (مبتنی بر پیوندهای ریزومی) فراهم می‌شود. این ساختار، الگویی معادل است که فرای کلّیه مرزهای فرهنگی، تاریخی و زبان‌شناختی تعیین‌شده می‌رود و ساختارهای «درختی»^۳ و سلسله‌مراتب مرتبط با آنها را درهم می‌شکند (زمبرلین، ۲۰۰۶). البته ساختار ریزوسفیری را نباید با ساختارهایی نظیر «دیگ جوشان» یا «چندفرهنگ‌گرایی» معادل شمرد؛ چراکه این ساختارها برخلاف اسم خود همواره نوعی «نظام درخت‌گونه» را تداعی می‌کنند که یا در پی همسان‌سازی جهانی بر مبنای ایده‌آلی خاص هستند یا با تأکید بر تفاوت‌ها، ساختارهای سلسله‌مراتبی پیشین را بیش‌ازپیش برجسته می‌سازند (زمبرلین، ۲۰۰۶، ص. ۱۸). در ساختاری ریزوسفیری، دوانگاره «خود/دیگری» و ارتباط عمودی امری غیرممکن است، چراکه «تفاوت» جزء لاینفک هویت فردی و «شدگی» تجربه همیشگی است. چارچوبی از پیش تعیین‌شده وجود ندارد و متافیزیکی بیرونی بر فرد و جامعه تحمیل نمی‌شود. به همین دلیل است که فروید از این موقعیت به شیزوفرنی تعبیر می‌کند؛

1. body without organs
2. assemblage
3. arborescent
4. Zamberlin

چراکه این حالت نوعی از هم‌گسیختگی ساختاری را به تصویر می‌کشد که معادل شیزوفرنی و یا پریشانی روانی در نظریه فرویدی است.

اسکیزوفرن ضد پدر، یعنی ضد چهره قانون است او از سلطه درونی‌شده نام پدر یا همان قانون آزاد است. سنت روان‌کاوی بروز نشانه‌های جنون از جمله هذیان و اوهام در فرد اسکیزوفرن را نتیجه همین نقصان در عملکرد پدر می‌دانند. در نتیجه درمان آن را مستلزم تعبیه دوباره چهره پدر یا همان قوانین مستبدانه اخلاقی و هنجارهای اجتماعی در اوست (صدرالحفاظی و ریخته‌گران، ۱۳۹۹، ص. ۱۰۴).

در چنین حالتی است که روابط بین‌فردی نیز که قبلاً بر مبنای الگوی تحمیلی فرویدی تعریف می‌شده است نیز بازتعریف و در راستایی هدایت می‌شود که الگوهای سرکوب‌گرانه پیشین تکرار نشوند. این امر مستلزم جایگزینی ساختار عمودی قدرت با ساختاری افقی است که مبتنی بر رابطه است تا تحقق الگویی از پیش تعیین‌شده. به دیگر سخن، «تفکر مبتنی بر تفاوت سیاسی دارای این قدرت تشخیص است که نوع دسته‌بندی مورداستفاده اهمیتی ندارد، چراکه همواره دسته‌بندی‌های دیگری موجودند» (می، ۲۰۰۵، ص. ۱۳۲). در این موقعیت، به فرد یک روش درست زندگی کردن تحمیل نمی‌شود؛ چراکه یک نسخه کلی برای زندگی کردن موجود نیست. در چنین حالتی آنچه «من» را می‌سازد «ثبات هویتی نیست، بلکه مشارکت در شکل‌گیری روابط هست» (دلوز و پارنه^۱، ۲۰۰۷، ص. ۱۴۴). ریزوم نامی دیگر است که دلوز به این تفکر ماشینی مربوط به سیاست نسبت می‌دهد:

ریزوم هیچ آغاز، میانه یا پایانی ندارد. همواره در میانه به سر می‌برد و در جریان است. [. . .] درخت مبتنی بر رابطه پدر و فرزندی است، اما رابطه ریزومی بر تعاون استوار است. درون‌مایه ریزوم مبتنی بر حرف ربط «و ... و ...» است. این حرف ربط آن‌قدر قدرتمند است که فعل «بودن»^۲ را ریشه‌کن کند. کجا می‌روی؟ اهل کجایی؟ قصد چه داری؟ همگی سؤالات بی‌فایده‌ای هستند. در «بینیت» ارتباطی مبتنی بر مکان از یک چیز

1. Deleuze & Parnet

2. to be

به چیز دیگر و یا بالعکس وجود ندارد، بلکه یک حرکت عرضی در جریان است که نه تنها یک مسیر بلکه دیگر مسیرها را درمی‌نوردد، فرایندی بدون آغاز و پایان (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۴، ص. ۲۵).

تنها در چنین حالتی است که به گفته تاد می^۱ زندگی افراد در کنار یکدیگر می‌تواند «تمرینی در راستای خلق روابط باشد تا تقلیل‌یافتگی» به رابطه‌ای خاص (۲۰۰۵، ص. ۱۳۴). به دیگر سخن، با «بازقلمروسازی» روابط، جغرافیای فرهنگی و سیاسی نیز در سطح کلان بازتعریف می‌شود؛ چراکه با تعریف هویت به منزله مقوله‌ای کاملاً نسبی، شناور و «موقعیت مدار» نمی‌توان افراد را در چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده تاریخ، جغرافیا، جنسیت، قومیت و مذهبی خاص محدود کرد. نتیجه این امر فروپاشی دوانگاره‌های لیبرالیسمی و واژگونی گفتمان سرکوب است.

۳. یافته‌های پژوهش

۳.۱. در وست میلز: شیزویی در هتروتوپیا

در وست میلز (۲۰۱۹) نخستین رمان دیشون چارلز وینزلو نویسنده معاصر آمریکایی است که موفق به کسب جوایز برجسته ادبی در ۲۰۱۹ و ۲۰۲۱ شده است. این رمان درباره زندگی اقلیت سیاه‌پوست ساکن منطقه‌ای در کرولینای شمالی است. روایت وینزلو از بحبوحه جنگ جهانی دوم، سال ۱۹۴۱، آغاز و تا اواسط دهه هشتاد میلادی ادامه می‌یابد. داستان مشتمل بر سه بخش است که به روایت زندگی زنی سیاه‌پوست به نام آزالیا سستر^۲ معروف به نات^۳ می‌پردازد. غالب داستان در حومه یکی از شهرهای کرولینای شمالی اتفاق می‌افتد. این منطقه وست میلز نامیده می‌شود که علی‌رغم ماهیت تخیلی آن، نوعی تاریخ‌نگاری مستند از ویژگی‌های غالب زبانی و فرهنگی سیاه‌پوستان آن منطقه به دست می‌دهد. اثر وینزلو به شرح

1. Todd May

2. Azalea Center

3. Knot

حدود چهار دهه از زندگی سیاهان و تجارب جامعه آمریکایی می‌پردازد: از اکتبر سال ۱۹۴۱ تا اواسط سال ۱۹۸۷.

نات شش سال قبل از شهری دیگری به این منطقه مهاجرت کرده است و فرزند کشیشی سیاه‌پوست است که کار کشیدن دندان سیاهان را نیز انجام می‌دهد. نات بسیار دل‌بسته پدر است و تحت تأثیر وی از کودکی به مطالعه، به‌ویژه خواندن آثار دیکنز، علاقه‌مند است. در طول روایت خواننده گاه و بی‌گاه نات را مشغول خواندن دوباره و دوباره رمانی از دیکنز که یادگار پدر است می‌بیند. این عشق به خواندن سبب می‌شود که نات پس از ورود به آن منطقه به‌عنوان معلم مدرسه انتخاب و مشغول به کار شود و در نتیجه تعامل بیشتری با دیگر ساکنان منطقه برقرار کند؛ لیکن از این میان، بیشترین ارتباط نات با اوتیس‌لی لاونگ،^۱ مرد سیاه‌پوست کوتاه‌قدی است که با همسرش پپ^۲ و پسرش، بریزی،^۳ در همسایگی وی زندگی می‌کنند. اوتیس‌لی کارگر مرغداری مردی سفیدپوست است که در آن طرف رودخانه زندگی می‌کند. رابطه نات و اوتیس‌لی در طول داستان چنان عمیق است که بارها خواننده را به اشتباه می‌اندازد؛ اما این رابطه تا پایان داستان پاک و افلاطونی باقی می‌ماند.

از دیگر سو، نات با والی، پیش‌خدمت سفیدپوست و هم‌جنس‌گرا کافه محله، نیز رابطه‌ای بسیار عمیق و دوستانه دارد. آغاز این دوستی به دلیل اعتیاد نات به مشروب و حضور پیوسته وی در کافه برمی‌گردد. این اعتیاد به مشروب چنان قوی است که زندگی شخصی و شغل نات را تحت تأثیر جدی قرار می‌دهد. رمان در حالی شروع می‌شود که پرت^۴، نامزد نات، از وی می‌خواهد بین او و مشروب یکی را انتخاب کند و نات در کمال ناباوری پرت زمان رفتن وی از خانه‌اش را می‌پرسد و می‌گوید: «برای جمع‌کردن وسایلت نیاز به کمک نداری؟» (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۷). به‌علاوه، خانواده‌های بچه‌ها چندان از نات راضی نیستند و معتقدند «هر وقت نات در مدرسه حاضر می‌شود گویا قبلش در وانی از مشروب ذرت حمام کرده است» (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۸). خود نات نیز متوجه رفتار متفاوت والدین دانش‌آموزان با خود شده است؛

1. Otis Lee Loving

2. Pep

3. Breezy

4. Pratt

چراکه به‌تازگی هریک پس از پرس‌وجو دربارهٔ وضع تحصیلی فرزندش «جوری از نات می‌گریزد که گویا بیماری مُسری دارد» (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۸). این تصویر کلی از نات به‌منزلهٔ زنی الکلی با رفتارهای ضد اجتماعی (که با حضور وی در تنها کافهٔ منطقه پُرنرنگ‌تر می‌شود) در کنار رفتارهای وی در دوران کودکی از همان ابتدا خواننده را با نسخه‌ای از شخصیت شیزوئیدی مواجه می‌کند:

شیزو در این تعبیر مقوله‌ای روان‌شناختی (اسکیزوفرنیک) نیست، بلکه نوعی پنداشت از سبک زندگی است که تحت استیلای هنجارهای ثابت و یا طرح‌واره‌های از پیش تعریف‌شده از «خود» نیست — «خودی» سیال و در حال «شدگی» تا «خودی» که مقهور هنجارهای بیرونی است (کل بروک، ۲۰۰۲، ص. ۵).

شخصیت نات درواقع با تصویر خواننده از زن دههٔ ۴۰ میلادی به‌طور عام و زن سیاه‌پوست به‌طور خاص بسیار متفاوت است. این تمایل به گریز از سنت به طرز نمادین در نام وی انعکاس یافته است: اسم کوچک نات (knot) با کلمهٔ انگلیسی «nut» به معنای «آدم عجیب‌وغریب» ایهام دارد. درواقع، نات با مردان در حد ضرورت و جهت دوستی ارتباط برقرار می‌کند و نسبت به مقولهٔ ازدواج جبهه دارد و تقریباً تا اواخر عمر خود مجرد می‌ماند. برای او ازدواج نوعی خداحافظی با آزادی فردی است؛ آزادی که بیشتر از نوع دیونوسی است. وقتی که پس از رابطهٔ خود با پرت و سپس ویلیام باردار می‌شود، شب زایمان، هریک از دختران خود را به‌راحتی به خانواده‌های بی‌فرزند دهکده می‌سپارد و راز مادر بودن خود را تا همدت‌ها مخفی نگه می‌دارد. به گفتهٔ اوتیس‌لی: «نات نمی‌خواهد مامان باشد و دربارهٔ این موضوع بسیار جدی است» (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۱۶). از منظر نات، مفهوم مادر شدن مسئولیتی سنگین است که وی برایش آمادگی ندارد. افزون بر آن، مادر شدن در آن شرایط به‌منزلهٔ خروج از منطقهٔ امن فردی است: «امنیتی که حاصل عدم نگرانی از آسیب‌رساندن به احساسات فرزند [...]؛ حاصل عدم همسری برای مردی است که پس از سال‌ها متوجهٔ عدم تمایلش به خود می‌شوی و حاصل لذت بردن از نوشیدن آزادانهٔ جرعه‌ای مشروب است» (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۲۲). این همان قیام شیزوئیدی علیه الگوی زنانهٔ از پیش تعیین‌شده ادیبی است؛ الگویی که اوتیس‌لی، همسرش و

پیش‌تر مادر نات همواره پیروی از آن را به وی گوشزد کرده‌اند، ولی نات همواره با رفتارهای خارج از عرف خویش آن را به چالش کشیده است.

افزون بر ماهیت شیزوئیدی، نات نماد شخصیت کولی / «خانه‌به‌دوش»^۱ دلوزی نیز است. اگرچه مهاجرت وی به وست‌میلز ظاهراً این امر را توجیه می‌کند، اما منظور دلوز از «خانه‌به‌دوش»، به‌منزله فردی بی‌خانمان نیست؛ چون نات درآمد کافی برای اجاره خلعنه دارد. دلوز از «خانه‌به‌دوش» به فردی ماجراجو اشاره دارد؛ فردی که حتی، علی‌رغم سکونت در یک مکان، از حوادث عجیب استقبال می‌کند و هرگز به آنچه از سوی ساختارهای استعلایی دیکته شده بسنده نمی‌کند. وی جستجوگر است و «از پرتاب طاس نمی‌ترسد و از اینکه نتیجه پرتاب چه خواهد بود هراسی ندارد» (هزار پلاتو^۲، ۲۰۰۵، ص. ۴۷۳). درواقع، «هیچ قانون، قاعده و یا الگویی بیرونی را نمی‌توان بر یک خانه‌به‌دوش تحمیل کرد» (می، ۲۰۰۵، ص. ۱۵۲)؛ ازاین‌رو است که وی خود را درگیر مقوله‌هایی استعلایی نظیر جغرافیا، وطن و هویت نمی‌کند؛ برای یک خانه‌به‌دوش «زندگی سراسر آزمایش گزینه‌های در دسترس است و هیچ قاعده کلی [برای زندگی] وجود ندارد؛ هر چیز صرف تجزیه، تحلیل و آزمایش است و مبتنی بر هیچ نتیجه تضمینی نیست» (می، ۲۰۰۵، ص. ۱۵۲). ازاین‌رو است که نات برخلاف مادر، خواهرانش و پپ به دنبال زندگی یکنواخت و آرامش حاصل از روزمرگی نیست و برای فرار از این چارچوب‌ها به دنیای مردانه گلدی، مشروب و موسیقی پناه می‌برد. این همان زیست ریزوسفیری است که انتظام تحمیلی را برنمی‌تابد.

اما نکته قابل توجه آن است که اگر نات یک «دیگری» شیزوئیدی و «خانه‌به‌دوش» است؛ وست‌میلز، محل زندگی وی، نیز نماد «فضای خفه» دلوزی است. به‌دیگرسخن، اگر نات با رفتارهای متفاوت خود وجود الگوی متفاوتی از زنانگی را به دست می‌دهد که خواننده بعداً شاهد تکرار آن، البته با اندکی تغییر، در دخترانش است؛ وست‌میلز نیز، علی‌رغم جدایی آن از جامعه سفیدپوست آن سوی رودخانه، تجربه‌ای عینی از اقلیت‌شدگی را به تصویر می‌کشد که خود منشأ تغییرات فرهنگی و سیاسی آتی است؛ تجربه‌ای که به گفته دلوز پیش‌شرط

1. nomad

2 A Thousand Plateaus

شکل‌گیری ساختار سیاسی نوین و فروپاشی گفتمان انضباطی حاکم است. وست‌میلز اگرچه از منظر جغرافیایی از جامعه سفید منفک شده (وجود رودخانه مرز جدایی این دو گروه را پررنگ‌تر کرده)، اما همین جدایی ساختاری فرهنگی متمایز و کاملاً متفاوتی از جامعه سفید را بر آن حاکم کرده است (و غیرمستقیم فرهنگ «دیگری» را تقویت می‌کند)، به‌طوری‌که ساختار آموزشی، سبک زندگی، عبادت و تفریح همگی مبتنی بر فرهنگ جامعه رنگین‌پوست است. بهترین نماد این فضا را می‌توان در کافه کوچک شهر دید. این کافه که در محل سابق یک طولیه شکل گرفته است کمی با کافه‌های معمولی متفاوت است. نام این کافه «گلدی» است و یک «جوک جوینت»^۱ است: کافه‌ای مخصوص رنگین‌پوستان که در آن علاوه بر سرو غذا و مشروب، اجرای موسیقی زنده، رقص و قمار نیز انجام می‌شود. این محل که درواقع ترکیبی از چندین فضا است، مرکز تفریح و سرگرمی جامعه رنگین‌پوست به شمار می‌رود که در تقابل با قانون انضباطی جیم کرو^۲ در ایالات جنوبی آمریکا در اوایل قرن بیست شکل گرفته است. اگرچه جوک جوینت‌ها غالباً با فضایی مردانه تداعی می‌شوند، اما گلدی -که پاتوق همیشگی مردان محله و مرکز بحث، گفتگوها و حتی تصمیمات روزمره آنهاست- از سوی زنی سیاه‌پوست (میس گلدی)^۳ اداره می‌شود و مشتری زن همیشگی نظیر نات دارد. ماهیت مولد این فضا را می‌توان در روابط و پیوندهای شکل‌گرفته در آن به‌خوبی مشاهده کرد. در همین فضا است که نات با اولین نامزد خود، پرت، نوازنده پیانو کافه گلدی و پدر دختر اوکس و سپس ویلیام، مشتری گذری کافه و پدر دختر دومش، آشنا می‌شود؛ دوستی عمیق بین زنی سیاه‌پوست و مردی سفیدپوست شکل می‌گیرد و مردی سفید برای زنی سیاه‌پوستی کار می‌کند.

بنابراین، گلدی فراتر از یک کافه صرف و محل خوش‌گذرانی جامعه رنگین‌پوست است؛ اگر وست‌میلز قلمرو نژادی است، گلدی نوعی «هتروتوپیا/ دگرجا»^۴ در مرکز این گتو محسوب

1. Juke joint

۲. Jim Crow Laws: قانون جیم کرو در اواخر قرن ۱۹ و اوایل قرن بیست از سوی دموکرات‌های ایالت جنوبی تصویب

شد و مبتنی بر دستورجدا سازی تمام مراکز آموزشی، عمومی و تفریحی رنگی‌پوستان از جامعه سفیدپوست بود.

3. Miss Goldy

4. heterotopia

می‌شود. از منظر فوکو، هتروتوپیا یک «ضدمکان»^۱ است؛ فضایی که در آن «تمام مکان‌های واقعی درون یک فرهنگ حاضرند و هم‌زمان بازنمایی، به چالش کشیده شده و سپس وارونه می‌شوند» (فوکو، ۱۹۶۷، ص. ۳). به‌دیگرسخن، هتروتوپیا نوعی فضای اختلاطی را به تصویر می‌کشد که چندین فضای نامتجانس را هم‌زمان در بر می‌گیرد. هتروتوپیا از منظر فوکو در تمام فرهنگ‌ها موجود است و می‌تواند مشتمل بر یکی از این دو نوع یا هر دو باشد: «هتروتوپیای بحران» و «هتروتوپیای انحراف» (فوکو، ۱۹۶۷، ص. ۳). نوع اول، معمولاً به مکان مقدس یا ممنوعه‌ای اشاره دارد که مختص افراد با شرایطی بحرانی نسبت به جامعه اطراف هستند: نظیر نوجوانان، زنان باردار، سالمندان و غیره. نوع دوم به فضاهایی می‌پردازد که مختص افرادی با رفتارهای خارج از عرف و نابهنجار است نظیر زندان‌ها، بیمارستان‌ها، پارک‌ها، کافه‌ها و غیره؛ فضاهای عمومی که علی‌رغم هویت اختصاصی خود، «دربرگیرنده فضاهایی شخصی می‌شوند که از سوی هریک از افراد حاضر در آن خلق می‌شوند» (فوکو، ۱۹۶۷، صص. ۴-۵).

وست‌میلز همان دگر فضای ریزوسفیری است که «دیگری» نابهنجار جامعه سفید را در خود جای داده است؛ اما گلدی خود دگرجا/ هتروتوپیایی دیگر در درون این فضا است، چراکه طبق نظر فوکو (۱۹۶۷) هتروتوپیا جزء لاینفک هر فرهنگ و تمدنی است. گلدی نه‌تنها «دیگری» نابهنجار فضای موجود -الکلی‌ها، قماربازان و زنان خیابانی- را در خود جای می‌دهد، بلکه مأمونی برای مسافران و کارگران مهاجر است. فضایی کاملاً نامتجانس که هر نوع هویت خاصی را به چالش می‌کشد و نوعی «لامکان»^۲ را به تصویر می‌کشد که نه‌تنها مفاهیم جغرافیا و مرزبندی را زیر سؤال می‌برد، بلکه کلیشه‌های جنسیتی و نژادی را نیز به چالش می‌کشد. والی سفیدپوست برای زنی سیاه‌پوست کار می‌کند و غالب دوستانش نیز سیاه‌پوستند. بهترین دوست نات بعد از اوتیس‌لی، والی پیش خدمت سفیدپوست است و این دوستی تا پایان عمر نات همچنان عمیق و پابرجاست. وست‌میلز به‌منزله قلمرو خاص نژادی دقیقاً آن سوی رودخانه تعیین مکان می‌شود و هویتی خاص بدان داده می‌شود و افراد ساکن در آن نیز طبق آن هویت طبقه‌بندی می‌شوند؛ اما از منظر دلوز این به معنای اتمام ماجرا نیست. آشفتگی در ذات هر

1. counter-site

2. non-place

قلمرو است و بازقلمروسازی جزءلاینفک آن محسوب می‌شود: «بازقلمروسازی» از منظر دلوز «آشفته‌گی زیرپوستی و درونی هر قلمرو است» (به نقل از می، ۲۰۰۵، ص. ۱۳۸). درواقع، وجود همین آشفته‌گی و فرا رفتن از خطوط و مرزبندی‌های اجتماعی و فرهنگی است که امکان بازتعریف قلمروها را فراهم می‌کند (چراکه اصل قلمرو امری ناگزیر است).

گلدی همان آشفته‌گی درونی وست‌میلز است که در آن خطوط، مرزبندی‌ها و ساختار درخت‌گونه به چالش کشیده شده‌اند. به دیگر سخن، فضای هتروتوپایی گلدی فضایی سیال و شناور است که در آن نه‌تنها از سلسله‌مراتب‌های از پیش تعیین‌شده گفتمان انضباطی لیبرالیسمی خبری نیست، بلکه همانند «ماشین» در فرایند تولید و بازتولید روابط نوین و در نتیجه هویت‌های نوین است و مانند «بدن بدون اندام» به ثبت صرف این روابط می‌پردازد بدون آنکه آنها را به کانالی خاص هدایت کند. در این فضا همه به‌نحوی به هم پیوند می‌خورند و از آن ساختار درخت‌گونه «ارباب / برده»، «مرد / زن»، سفید/سیاه، هوشیار / مست لیبرالیسمی خبری نیست. موسیقی، مشروب و رقص نیز در شکستن فضای سلسله‌مراتبی و سیالیت موجود نقش مهمی ایفا می‌کنند. اینجا میل و اراده فردی است که روابط را تعریف می‌کند نه کلیشه‌ها، ارزش‌گذاری‌های فرهنگی، برچسب‌ها و طبقه‌بندی‌های اجتماعی تحمیلی. این همان سیالیتی است که شخصیتی شیزوئیدی نظیر نات با فرار از تقلیل یافتن در الگوهای کلیشه‌ای -نظیر مادری، همسری و حتی معلمی- و از طریق سپری اوقات در گلدی و یا نوشیدن مشروب درصدد تجربه آن است.

۳.۲. در وست‌میلز و تبلور ساختار ریزومی «ماشین»

اگر نات را بتوان نماد شخصیتی «شیزوئیدی» و «کولی» برشمرد که با محدودیت از هر نوع به مبارزه می‌پردازد و می‌کوشد از قیدوبند چارچوب‌های دست و پاگیر هویتی، جنسیتی، نژادی و جغرافیایی بگریزد؛ اما این مبارزه بهای سنگین «دگرشدگی» را برای وی به ارمغان می‌آورد. نات از سوی خانواده، حتی پدرش، طرد می‌شود؛ وقتی خانواده‌اش، علی‌رغم تعجب نات، از زایمان وی خبر دار می‌شود، به بهانه مریضی پدرش نات را به‌اجبار به خانه پدری می‌کشند، ولی اجازه ورود به وی نمی‌دهند؛ چراکه از منظر آنها لازمه وجود فرزند ازدواج و داشتن همسر است.

به علاوه نگهداری و بزرگ کردن فرزند نیز امری بدیهی است. از این رو، وقتی صحبت نات با مادرش بی نتیجه می ماند و از وی می پرسد «پدر کجاست، وی حداقل کمی منطقی دارد که بداند اگر دخترش ایده آل نیست، شیطان هم نیست»، دینا، مادر نات، در پاسخ می گوید: «اگر همسر و فرزندی همراهت نیست، دیدن پدرت فایده ای ندارد. برای خودت دردسر درست نکن» (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۲۷). این در حالی است که دینا خود قربانی یکی از سنت های همین جامعه هست: ازدواج اجباری و زندگی با مردی که هیچ نقطه مشترکی با وی ندارد. نتیجه این ازدواج، همسری تلخ و مادری نامهربان است که همگان بر بی عاطفگی وی در آن منطقه اذعان دارند؛ بنابراین دینا نیز چندان متفاوت از نات نیست. لیکن مبارزه دینا با سنت های جامعه صرفاً چهره موجه تری دارد. اگر دینا با سرتافتن از وظایف همسری و مادری، اعتراض خود را به ساختار ازدواج اجباری نشان می دهد. نات، با رفتارهایی کاملاً افراطی این اعتراض را بیان می کند؛ همان کاری که مادرش و زنانی با سرنوشت مشابه دینا حتی اجازه فکر کردن به آن را نداشته اند: زیر پا گذاشتن سنت و چارچوب های تحمیلی. از منظر نات:

این حق وی است که کاری متفاوت از دینا و ماری و آیریس انجام بدهد. نات هنوز هم گمان داشت -و نمی توانست به چیزی غیر از آن فکر کند- که واسپاری آن نوزاد دختر عاقلانه ترین کاری بوده که تاکنون انجام داده است (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۳۲).

البته درهم شکستن این ساختار مستلزم بهای سنگینی است؛ برای نات این امر به معنای طرد همیشگی وی از سوی خانواده و بازگشت به وست میلز است؛ اما نکته قابل توجه آن است که چالش ساختار خانواده (به منزله اولین ساختار سمبولیک لاکانی) از سوی نات به این معنا نیست که وی زنانه نیست، بلکه تعریف متفاوت وی از زنانگی و مادری است؛ وی زنانگی را منفک از مادری می داند. به علاوه، از منظر نات مادری جدای از فرزند آوری است؛ امری مهم که فرد باید برایش آمادگی داشته باشد، در غیر این صورت همانند دینا به فرزندانش آسیب می رساند. این تعبیر جدید وی از مقوله مادری ساختار درختی جامعه سنتی را به چالش می شکند و ساختاری ریزومی را جایگزین آن می کند. دختران نات فرزندخوانده دیگر خانواده ها می شود درحالی که پدر و مادر واقعی آنها افراد دیگری هستند. حضور دو پدر و مادر ساختار شجره

خانوادگی را درهم می‌شکند. نکته جالب آن است که دو دختر وی نیز دوباره علیه ساختار مرسوم پیش می‌روند و هر دو با یک مرد در رابطه هستند. بریزی، پسر اوتیس‌لی، با دختر اول نات نامزد می‌کند، ولی رسماً با دختر دوم نات ازدواج می‌کند و حاضر نیست که هیچ‌یک را از دست بدهد و هیچ‌یک از دختران نات نیز حاضر به ترک وی نیستند. گویا دختران نات نسخه‌ای از خود وی هستند، اما در بعدی متفاوت: این بار با زیرپا گذاشتن سنت دینی و اجتماعی و پذیرش چندهمسری بریزی.

درهم‌ریختن شجره خانوادگی و وجود ساختار ریزومی را می‌توان در خانواده اوتیس‌لی نیز مشاهده کرد. اوتیس‌لی تا اواخر داستان فکر می‌کند که فرزند رز و مرد سیاه‌پوستی است که در زهان خردسالی وی در رودخلنه غرق شده و ما نونی،^۱ پیرزنی که با آنها و مادرش زندگی می‌کند، نیز مادر رز و مادر بزرگ اوتیس‌لی است. در طول داستان اوتیس از خواهری به نام اسی^۲ صحبت می‌کند که در نیویورک با پلیسی سفیدپوست ازدواج کرده و زندگی می‌کند. گفته می‌شود که اسی از خانه فرار کرده و بنابراین روی بازگشت به وست‌میلز را ندارد. اگرچه اوتیس یک‌بار در نوجوانی برای دیدنش به نیویورک رفته و شش ماه با وی بوده است، اما غم و اندوه اسی از شرایطش اوتیس‌لی را مجبور به ترک وی و بازگشت می‌کند. این در حالی است که اوتیس‌لی در پایان داستان متوجه می‌شود که اسی، علی‌رغم تصورش، خواهرش نیست، بلکه مادرش است؛ رز و مام نونی هم مادر و مادر بزرگ وی نیستند. خواننده در شخصیت اسی با همان ویژگی‌هایی روبه رومی‌شود که نات دارد: اسی نه تنها همانند نات به دلیل تفاوت ظاهری از ابتدا «دیگری» محسوب می‌شود -نات موهای قرمز دارد و اسی شبیه سفیدپوستان است- بلکه وی نیز از پذیرش نقش مادری برای فرزندش سرباز می‌زند. اسی، با جای زدن خود به منزله زنی سفیدپوست با پلیسی در نیویورک ازدواج می‌کند؛ اما پیش از آن عاشق مرد سیاه‌پوستی بوده و از وی باردار می‌شود، اما فرزندش را به رز که فرزندی ندارد می‌سپارد و از وی می‌خواهد این راز را حفظ کند. در پایان داستان، اوتیس‌لی نیز دو پدر و مادر دارد؛ مادری که او را زاده و مادری که بزرگش کرده است.

1. Ma Noni

2. Essie

بنابراین، علی‌رغم تأکید اوتیس‌لی بر بنیان خانواده و حفظ ساختار درختی آن، خود را در پایان در ساختاری ریزومی می‌یابد که مرکز قدرت ادیپی واحدی ندارد و در آن وحدت لاکانی با کثرت ریزومی جایگزین شده و به‌جای یک خانواده، خود را در تعامل و پیوند با افرادی می‌بیند که هم‌خانواده‌ی وی هستند و هم نیستند. این «بینیت» همان ماهیت ریزومی است که «جریانی بدون آغاز و پایان است» (دلوز و گاتاری، ۱۹۸۴، ص. ۲۵). در چنین حالتی است که ساختار خانواده به «ماشین»، به «بدنی بدون اندام» تبدیل می‌شود که روابط صرفاً در سطح آن ثبت می‌شوند و با گسست یک رابطه، امکان تشکیل رابطه‌های بعدی فراهم است؛ بنابراین، اگر نات برای همیشه از سوی خانواده طرد می‌شود، با بازگشت به‌وست‌میلز خانواده‌ای جدید می‌سازد:

نات وارد فروشگاه‌های شد که از آنجا می‌توانست اتوبوس برگشت به‌جایی [وست‌میلز] را سوار شود که دیگر به‌منزله‌خانه‌اش بود؛ جایی که می‌دانست اوتیس‌لی لایوینگ قطعاً به وی خواهد گفت تا مادامی که اوتیس زنده است، نات خانواده دارد (وینزلو، ۲۰۱۹، ص. ۳۰).

خانواده‌ای متشکل از اوتیس‌لی، پپ و بریزی. به همین ترتیب، سپردن اوتیس‌لی به رز نیز خانواده‌ای جدید به‌اوتیس بخشیده است که بعداً با حضور نات و سپس فرزندان‌ش بازهم ساختاری پیچیده و پیچیده‌تر می‌یابد. این پیوندهای تودرتو همان «هم‌نشستی»^۱ را رقم می‌زند که به گفته دلوز علاوه بر رهایی جامعه از «ماشین استبدادی لیبرالیسمی»، با تأکید بر روابط و پیوندهای افقی، تنوع، کثرت به‌نوعی مرکز زدایی و بازقلمروسازی دست زند و گفتمان متفاوتی را بیافریند.

1. assemblage

۴. بحث و نتیجه‌گیری

دیشون چارلز وینزلو در اثر تحسین‌شده خود به بررسی ساختارهای «ریزوسفیری» و «ماشین» می‌پردازد و می‌کوشد با چالش کلان‌روایت‌های بنیادین لیبرالیسمی گفتمان قدرت حاکم را به چالش کشد. بدین منظور وینزلو بر مقوله خانواده به‌منزله نخستین نظام قدرت متمرکز می‌شود، نظامی که علی‌رغم کوچکی، از منظر فوکو نقشی مهم در درونی کردن هنجارهای اجتماعی ایفا می‌کند؛ چراکه خانواده نخستین ساختار نظارتی است که تفکر سلسله‌مراتبی از بالا به پایین را در فرد عادی‌سازی می‌کند و قادر است هنجارمندی و قانون‌مداری را به امری درونی تبدیل کند؛ بنابراین، بازقلمروسازی این ساختار فی‌نفسه می‌تواند به بازقلمروسازی دیگر ساختارهای اجتماعی و در نتیجه بازتعریف گفتمان قدرت منجر شود. از این رو، وینزلو می‌کوشد تا ساختار درختی خانواده را به چالش کشد. از آنجاکه ساختار خانواده از منظر فرویدی/لاکانی مبتنی بر گفتمان ادیپی و در نتیجه مردم‌محوری است، مهم‌ترین راه ایستادگی در برابر این ساختار چالش هنجارهای بدیهی آن از سوی جنسیت به اصطلاح فرودست (زنانه) است. از این رو است که در دلوز از چالش گفتمان «اصالت هویت» به‌منزله اصل «زن‌شدگی» تعبیر می‌شود و وینزلو اثر خود را به نحوی سمبلیک بر زنی سیاه‌پوست به نام نات سنتر متمرکز می‌کند؛ زنی با نامی کاملاً سمبولیک که سبک زندگی خویش را نه بر مبنای هنجارهای اجتماعی و خانوادگی از پیش تعیین‌شده که بر مبنای «میل» و در نتیجه «شدگی» و سیالیت در لحظه تعریف می‌کند. او نماد شخصیت «شیزوئیدی» و «کولی» است که برخلاف نام فامیلی‌اش (سنتر: مرکز) با هرگونه مرکز و امر استعلایی تحمیلی به مبارزه می‌پردازد. این نوع شخصیت چون بر مبنای فقدان و نیاز به «دیگری» نمی‌پيوندد، حیاتی بسیار مولد و پویایی دارد. درواقع، چون گفتمان حاکم بر تفکر شیزوئیدی-ریزومی مبتنی است، قطع یک رابطه برای وی به‌منزله فقدان و تنهایی نیست؛ بالعکس، امکان شکل‌گیری صدها رابطه جدید را نوید می‌دهد. حاصل چنین تفکری، برخلاف هنجارهای گفتمان لیبرالی مبتنی بر فقدان و در نتیجه ترس از طردشدگی و تنهایی، عدم تسلیم در برابر «دیگری» است؛ نتیجه امر، مقاومت در برابر درونی شدن هنجارهای بیرونی گفتمان قدرت و عدم سرکوب افکار فردی است. در پی این تفکر، دیگر خانواده/جامعه آن ساختاری نیست که می‌تواند فرد را به هویت و در نتیجه موقعیتی خاص تقلیل دهد؛ بلکه «بدنی بدون

اندام»/«ماشین» است که در نتیجه «هم‌نشست» حاصل از تنوع و کثرت موجود، هویتی کاملاً شناور و «موقعیت‌مدار» دارد که فرای چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده تاریخی، جغرافیایی، جنسیتی، قومیتی و مذهبی خاص و در نهایت دوانگاره‌های لیبرالیسمی است. در چنین شرایطی است که دموکراسی واقعی می‌تواند متبلور می‌شود و جامعه مدنی جایگزین جامعه کنترلی می‌گردد.

کتاب‌نامه

- احسانی‌فر، ز.، و رنجبر، م. (۱۳۹۵، مهر). *مولفه‌های زن‌شدن در داستان کنیزو*. گردهمایی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران، دانشگاه گیلان، رشت.
- حقی، س.، قربان صباغ، م. ر.، و تائبی نقندری، ز. (۱۳۹۷). *انقیاد و قدرت بدن زنانه در رمان سرگذشت ندیمه نوشته مارگارت آتوود*. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱ (۳)، ۱۰۳-۱۲۶.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v51i3.68951>
- دانشور، م.، سجادی، ب.، و سخنور، ج. (۱۳۹۷). *از اصالت زن تا تداوی روحی طبیعت: شفای نیایی در اکنون زمان دل‌گشودن/ است اثر آلیس واکر*. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱ (۳)، ۱۴۹-۱۶۷.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v51i3.76498>
- دلوز، ژ. (۱۳۹۰). *نیچه و فلسفه (ع. مشایخی، مترجم)*. نشر نی. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۶۲)
- صدرالحفاظی، ع.، و ریخته‌گران، م. (۱۳۹۹). *دلوز: میل و بازگشت قانون در متافیزیک شدن. فلسفه*، ۴۶ (۱)، ۹۷-۱۱۵. <https://doi.org/10.22059/jop.2019.224556.1006259>
- فوکو، م. (۱۳۸۴). *اراده به دانستن (ا. جهان‌دیده و ن. سرخوش، مترجم)*. نشر نی. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۷۶)
- نجف زاده، ر. (۱۳۹۳). *زیست قدرت در اندیشه سیاسی فوکو، آگامبن، و نگری: از جامعه انضباطی تا جامعه کنترلی جهانی*. *جستارهای سیاسی معاصر*، ۵ (۳)، ۱۴۹-۱۷۲.

Colebrook, C. (2002). *Gilles deleuze*. Routledge.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1984). *Anti-Oedipus: Capitalism and schizophrenia*. Continuum.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press. (Original work published 1980)

- Deleuze, G., & Parnet, C. (2007). *Dialogues II* (H. Tomlinson & B. Habberjam, Trans.; 2nd ed.). Columbia University Press. (Original work published 1977)
- Dobson, J. E., & Fisher, P. F. (2007). The panopticon's changing geography. *Geographical Review*, 97(3), 307-323. <https://doi.org/10.1111/j.1931-0846.2007.tb00508.x>
- Foucault, M. (1967). Of other spaces (J. Miskowiec, Trans.). *Diacritics*, 16(1), 22–27. (Original work published 1967)
- Foucault, M. (1975). *Discipline and punish*. Allen Lane.
- Freud, S. (1953). *A general introduction to psychoanalysis* (J. Rivere, Trans.). Pocket Books. (Original work published 1916)
- Koekkoek, T. (2020). De'Shawn Charles Winslow's *In West Mills*: The big secrets of a small town. *Pleiades: Literature in Context*, 40(1), 234-235. <https://doi.org/10.1353/plc.2020.0035>
- May, T. (2005). *Gilles Deleuze: An introduction*. Cambridge University Press.
- Mitchell, J. (1982). Introduction (J. Rose, Trans.). In J. Mitchell & J. Rose (Eds.), *Feminine sexuality: Jacques Lacan and the école freudienne* (pp. 1-26). W. W. Norton & Company.
- Winslow, D. C. (2019). *In west mills*. Bloomsbury.
- Zamberlin, M. F. (2006). *Rhizosphere*. Routledge.

درباره نویسنده

زهرا طاهری استادیار زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه کاشان است. زمینه تخصصی وی تفکر چپ نوگرا با تاکید بر ادبیات اقلیت، چند فرهنگ گرایی و پسااستعمار با تمرکز بر حوز زنان است. وی همچنین مطالعاتی در حوزه ادبیات کودک در غرب و ایران دارد.

A Study of How Persian Indirect Objects Are Expressed in Russian

Reza-Morad Sahra'i *¹, Buiakevych Kristina ¹

Allameh Tabataba'i University, Iran ¹

Abstract An indirect object is a grammatical form in Persian. Indeed, it is a propositional phrase, and the relationship between the verb and its complement is only built up by a preposition. When it comes to Russian, the indirect object is not necessarily a prepositional phrase and it is governed in two ways. First, the verb directly governs the grammatical case of the object. Second, the governing of the object's grammatical case is carried out by the preposition. The indirect object has a special feature as it plays a number of semantic roles for the message in the sentence. As far as Russian is concerned, the grammatical case is the criterion for recognizing meaning. In other words, a specific grammatical case is used for each semantic role. In the present study, we identified ten semantic roles for the indirect object in Persian, which are recipient, malefactive, beneficiary, stimulus, result, source, theme, goal, instrument and audience. Each indirect object which holds one of these semantic roles—according to the meaning of its verb of course—can be expressed in Russian through the following methods: 1). Accusative case with no preposition needed; 2). Accusative case with prepositions needed “на”, “в” and “по”; 3). Dative case without or with prepositions “к” and “по”; 4). Genitive case without or with prepositions “от” and “у”; 5). Instrumental case without or with prepositions “за” and “с” and 6). Prepositional case with preposition “о”.

Keywords: Indirect Object; Complement; Grammatical Case; Preposition; Semantic Roles

1. Introduction

The basic assumption of dependency grammar, especially valency theory is that the verb occupies a central position in the sentence and the verb determines the type and number of its complements. From the semantic point of view, the verb creates a situation and the complements are part of this situation; in other words, each complement of the verb has a specific semantic role.

The indirect object, as a type of complement, has two main features: 1). It can express many semantic roles, such as recipient, benefactive, malefactive, stimulus and result. 2. Different languages differently express these semantic roles. In

Please cite this paper as follows:

Sahra'i, R. M., & Kristina, B. (2023). A study of how Persian indirect objects are expressed in Russian. *Language and Translation Studies*, 56(2), 111-140.
<https://doi.org/10.22067/jlts.2021.69201.1026>

Russian, for example, the indirect object can appear in five different grammatical cases with or without a preposition. In Russian, grammatical cases determine semantic roles; in other words, for each semantic role, a certain grammatical case is needed. In this language, the verb governs the indirect object in two ways. First, the verb directly governs the grammatical case of the indirect object. Second, the governing of the object's grammatical case is carried out by the preposition.

Since Persian does not have the category of “grammatical case”, the verb governs the indirect object only by the preposition, which is why an indirect object is always preceded by a preposition in Persian. When it comes to Russian, the indirect object is not necessarily a prepositional phrase, and a noun phrase without a preposition is also considered an indirect object. The present study aims at showing how Persian indirect objects can be expressed in Russian given their different semantic roles.

2. Method

This analytical-descriptive study draws on valency theory to describe how the Persian indirect object with ten semantic roles can be expressed in Russian. Two main sources helped us identify these ten semantic roles, namely, a doctoral thesis entitled “Analysis of syntactic phrase structures in Persian and Russian: A crosslinguistic study” and a corpus of Russian grammar. To address the research goals, the Persian and Russian data were compared and contrasted. Samples were chosen from these two sources: Rubinchik's (1985) Persian-Russian dictionary and Voskanyan's (2002) Russian-Persian dictionary.

3. Results

In the present study, we identified ten semantic roles for the indirect object in Persian, which are recipient, benefactive, malefactive, stimulus, result, source, theme, goal, instrument and audience. Each indirect object which holds one of these semantic roles—according to the meaning of its verb of course—can be expressed in Russian through the following methods:

Recipient: Persian indirect object with this semantic role is expressed in Russian in the following two ways: 1). Accusative case with the preposition “на” and 2). Dative case without a preposition.

Beneficiary: Persian indirect object with this semantic role is expressed in Russian in the following four ways: 1). Accusative case with the preposition “на”; 2). Dative case without a preposition; 3) Instrumental case with the preposition “за” and 4). Prepositional case with the preposition “о”.

Malefactive: Persian indirect object with this semantic role is expressed in Russian in the following two ways: 1). Accusative case with the preposition “на” and 2). Dative case without a preposition.

Stimulus: Persian indirect object with the semantic role of stimulus, compared to the indirect object that holds other semantic roles. It also has many syntactic functions, which can be expressed in Russian in the following six ways—depending on the meaning of the verb: 1). Accusative case with the preposition “на”; 2). Accusative case with the preposition “в”; 3). Dative case with the preposition “к”; 4). Dative case with the preposition “по”; 5). Genitive case without preposition and 6). Instrumental case without a preposition.

Result: Persian indirect object with the semantic role of result is expressed by the accusative case with the preposition “в”. This strategy is rarely used and can be used with a few verbs.

Source: Persian indirect object with this semantic role is expressed in Russian in the following two ways: 1). Genitive case with the preposition “от” and 2). Genitive case with preposition “у”.

Theme: Persian indirect object with this semantic role is expressed in the following four ways in Russian: 1). Accusative case with preposition “про”; 2). Genitive case with the preposition “от”; 3). Instrumental case without preposition and 4). Prepositional case with the preposition “о”.

Goal: Persian indirect object with the semantic role of goal is expressed in the following two ways in Russian: 1). Dative case with the preposition “по” and 2). Genitive case without a preposition.

Instrument: Persian indirect object with the semantic role of instrument is expressed in Russian in only one way: instrumental case without a preposition.

Audience: Persian indirect object with the semantic role of audience is expressed in only one way in Russian: the instrumental case with the preposition “с”.

4. Discussion and Conclusion

The present study showed that indirect objects in Persian have ten semantic roles, namely, recipient, benefactive, malefactive, stimulus, result, source, theme, goal, instrument and audience. Each indirect object which holds one of these semantic roles—according to the meaning of its verb of course—can be expressed in Russian through the following methods: 1). Accusative case with no preposition needed; 2). Accusative case with prepositions needed “на”, “в” and “про”; 3). Dative case without or with prepositions “к” and “по”; 4). Genitive case without or with prepositions “от” and “у”; 5). Instrumental case without or with prepositions “за” and “с” and 6). Prepositional case with preposition “о”.

مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی و روش‌های بیان آن در زبان روسی

رضامراد صحرایی^۱، کریستینا بویاکویچ^۲^۱ دانشگاه علامه طباطبائی، ایران

چکیده مفعول غیرمستقیم یکی از متمم‌های فعل است. در زبان فارسی مفعول غیرمستقیم، الزاماً، یک گروه حرف اضافه‌ای است و رابطه میان فعل و متمم آن یعنی حاکمیت تنها به وسیله حرف اضافه برقرار می‌شود. در زبان روسی مفعول غیرمستقیم، الزاماً، گروه حرف اضافه‌ای نیست و حاکمیت بر آن به دو روش برقرار می‌شود: ۱. حاکمیت توسط حرف اضافه و حالت دستوری؛ ۲. حاکمیت تنها توسط حالت دستوری. در پژوهش حاضر ۱۰ نقش معنایی مفعول غیرمستقیم زبان فارسی تعیین شده است که عبارت‌اند از: پذیرنده، بهره‌ور، زیان‌دیده، محرک، نتیجه، منبع، موضوع، هدف، وسیله و مشارک / مخاطب. هرکدام از مفعول‌های غیرمستقیم که دارای یکی از این نقش‌های معنایی است، متناسب با معنی فعل خود می‌تواند به وسیله یک یا تعدادی از روش‌های زیر به زبان روسی بیان شود: ۱. حالت مفعولی بدون حرف اضافه که در این صورت مفعول غیرمستقیم زبان فارسی به زبان روسی در نقش مفعول مستقیم قرار می‌گیرد و فعل آن در زمره فعل گذرا به شمار می‌آید؛ ۲. حالت مفعولی با حرف اضافه «в. на» و «про»؛ ۳. حالت «به‌ای» بدون حرف اضافه و یا با حرف‌های اضافه «к» و «по»؛ ۴. حالت اضافی بدون حرف اضافه و یا با حرف‌های اضافه «от» و «у»؛ ۵. حالت وسیله‌ای بدون حرف اضافه و یا با حرف‌های اضافه «за» و «с»؛ ۶. حالت حرف اضافه‌ای با حرف اضافه «о».

کلیدواژه‌ها: مفعول غیرمستقیم؛ حاکمیت؛ نقش‌های معنایی؛ حالت دستوری؛ حرف اضافه

۱. مقدمه

در دستور وابستگی و به‌ویژه در نظریه ظرفیت، اعتقاد بر این است که فعل مرکز جمله یعنی هسته آن است و از این رو نوع و تعداد متمم‌های خود را تعیین می‌کند. از دیدگاه معنایی فعل

یک وضعیت^۱ را اعلام می‌کند و متمم‌های آن شرکت‌کنندگان این وضعیت به شمار می‌آیند (طیب‌زاده، ۱۳۸۵؛ ۱۳۹۱). برای مثال، در جمله «من این هلیه را برای تو خریدم» وضعیت «خریدن» وجود دارد که شامل سه شرکت‌کننده است: فاعل جمله نقش معنایی کنشگر^۲، مفعول مستقیم نقش معنایی کنش‌پذیر^۳ و مفعول غیرمستقیم نقش معنایی پذیرنده^۴ را ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، هر متمم فعل دارای نقش معنایی مشخص است. از متمم‌های فعل، مفعول غیرمستقیم دارای دو ویژگی خاص است: ۱- تعداد زیادی از نقش‌های معنایی دربردارد از قبیل پذیرنده، بهره‌ور^۵، زیان‌دیده^۶، محرک^۷، نتیجه^۸، منبع^۹، موضوع^{۱۰} و غیره؛ ۲- در زبان‌های دنیا روش‌های مختلفی برای بیان نقش‌های آن وجود دارند. برای مثال، در زبان روسی مفعول غیرمستقیم می‌تواند در پنج حالت دستوری مختلف با حرف اضافه و یا بدون آن ظاهر شود. در زبان روسی، حالت دستوری به‌طور کلی می‌توان به‌عنوان یک معیار برای تشخیص نقش‌های معنایی در نظر گرفت: برای هر نقش معنایی یک حالت دستوری خاص به کار می‌رود (کوستووا^{۱۱}، ۲۰۱۲) بلکه این یک گرایش کلی است نه قاعده. باین‌حال، مفعول غیرمستقیم در نقش معنایی پذیرنده در زبان روسی، معمولاً، در حالت «به‌ای»^{۱۲} بدون حرف اضافه در جمله ظاهر می‌شود ولی نمی‌توان گفت که تمام مفعول‌های غیرمستقیم در نقش معنایی پذیرنده همواره در حالت «به‌ای» قرار می‌گیرند زیرا می‌توانند در حالت‌های دیگر نیز قرار بگیرند ولی این موارد معدود است.

حال، به ساخت مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی و زبان روسی و ویژگی‌های نحوی آن می‌پردازیم. طیب‌زاده (۱۳۸۵) در چارچوب دستور وابستگی، مفعول غیرمستقیم را «مفعول

1. situation
2. agent
3. patient
4. recipient
5. benefactive
6. malefactive
7. stimulus
8. result
9. source
10. theme
11. Kustova
12. dative case

حرف اضافه‌ای» می‌نامد و به‌صورت آن را توصیف می‌کند: مفعول حرف اضافه‌ای یکی از متمم‌های فعل است که به شکل یک گروه حرف اضافه‌ای در جمله ظاهر می‌شود و عمل فعل به‌واسطه یک حرف پیش‌اضافه‌ای بر آن وارد می‌شود. مفعول حرف اضافه‌ای، بسته به فعل، هم به‌صورت متمم اجباری و هم به‌صورت متمم اختیاری در جمله ظاهر می‌شود (طیب‌زاده، ۱۳۸۵). در زبان فارسی انواع حرف اضافه که در ساخت مفعول غیرمستقیم به کار می‌روند شامل حرف‌های اضافه ساده که رایج‌ترین آنها «از»، «به»، «برای»، «در»، «با»، «بر» و مرکب که تعدادشان خیلی بیشتر از حرف‌های اضافه ساده است. به‌طورکلی، می‌توان گفت که در زبان فارسی مفعول غیرمستقیم همواره یک گروه حرف اضافه‌ای^۱ است و حاکمیت^۲ فعل بر این متمم تنها از طریق حرف اضافه عمل می‌کند و ازاین‌رو، ضروری است که نوع حرف اضافه مفعول غیرمستقیم را در ساخت ظرفیتی فعل نمایش داده شود، برای مثال، فعل «دادن» دارای ساخت ظرفیتی زیر است: <فاعل + مفعول مستقیم (را) + مفعول غیرمستقیم به‌ای> (مثلاً: «من این کتاب را به تو دادم»). شایان یادآوری است که در زبان فارسی هر گروه حرف اضافه‌ای، لزوماً، مفعول غیرمستقیم نیست؛ بلکه ممکن است نقش دیگری چون متمم قیدی بر عهده داشته باشد و این، مخصوصاً، در مورد فعل‌های حرکتی ممکن است مشکل‌ساز باشد (طیب‌زاده، ۱۳۹۳). همچنان در نظریه‌های زبانی وضعیت مفعول غیرمستقیم در فعل‌های حرکتی یک موضوع بسیار پیچیده و مورد اختلاف است. ازاین‌رو، در مقاله حاضر فعل‌های حرکتی بررسی نخواهیم کرد.

در زبان روسی مفعول غیرمستقیم، الزاماً، گروه حرف اضافه‌ای نیست؛ بلکه گروه اسمی بدون حرف اضافه نیز می‌تواند از نوع مفعول غیرمستقیم به شمار بیاید. برای مثال، در جمله «Я дал учителю эту книгу.» («من این کتاب را به معلم دادم»). مفعول غیرمستقیم یک گروه اسمی است «учителю» که نقش پذیرنده دارد و در حالت «به‌ای» قرار می‌گیرد. در زبان روسی حاکمیت فعل بر مفعول غیرمستقیم بر دو نوع است: ۱- حاکمیت مستقیم: فعل مستقیماً بر حالت دستوری مفعول حاکمیت می‌کند. این نوع حاکمیت در مواردی عمل می‌کند

1. prepositional phrase

2. government

که مفعول غیرمستقیم بدون حرف اضافه ظاهر می‌شود؛ ۲- حاکمیت غیرمستقیم: حاکمیت بر حالت دستوری مفعول توسط حرف اضافه انجام می‌شود (دونایوا و کوپوسوف، ۲۰۱۰).

همچنان که می‌بینیم رابطه نحوی یعنی حاکمیت میان فعل و مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی فقط از طریق حرف اضافه و در زبان روسی توسط حالت دستوری و حرف اضافه (اگر مفعول غیرمستقیم آن را دارد). در زبان روسی مفعول غیرمستقیم می‌تواند در حالت مفعولی^۱ با حرف اضافه (حالت مفعولی بدون حرف اضافه تنها مفعول مستقیم را نمایش می‌دهد)، به‌ای، اضافی^۲، وسیله‌ای^۳ با حرف اضافه و بدون آن و با حالت حرف اضافه‌ای^۴ که عمدتاً با حرف اضافه عمل می‌کند، قرار بگیرد (روزنتال و همکاران^۵، ۲۰۰۵). شایان یادآوری است که حرف‌های اضافه که با گروه اسمی مفعول غیرمستقیم را در زبان روسی تشکیل می‌دهند بسیار زیاد و دارای موارد متعدد استثنایی است و به همین دلیل ما تنها رایج‌ترین مواردی بررسی خواهیم کرد. پس در مقلله حاضر سعی بر این است که نمایش داده شود کدام مفعول غیرمستقیم زبان فارسی وابسته به نقش‌های معنایی آن و به کدام روش در زبان روسی بیان می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

در دستور زبان فارسی سازه‌ای به نام «مفعول غیرمستقیم» به‌طور مفصل بررسی شده است و آن را «متمم»، «مفعول با واسطه»، «متمم حرف اضافه‌ای» نامیدند. غلامعلی‌زاده (۱۳۹۰) در کتاب خود تحت عنوان ساخت زبان فارسی جمله را به دو سازه عمده تقسیم کرده است یعنی «نهاد» و «گزاره». نقش گزاره بر عهده گروه فعلی است که خود دارای پنج متمم است و مفعول غیرمستقیم یکی از متمم اجباری برخی فعل‌ها به شمار می‌آید. غلامعلی‌زاده (۱۳۹۰) نقش مفعول غیرمستقیم بر عهده گروه حرف اضافه تعیین کرده است که از حرف اضافه و گروه

-
1. accusative case
 2. genitive case
 3. instrumental case
 4. prepositional case
 5. Rosental et al.

اسمی تشکیل می‌شود. وی نیز اظهار می‌کند که در دستور سنتی زبان فارسی، مفعول غیرمستقیم را به‌عنوان یکی از نقش‌های گروه اسمی محسوب می‌کند، اما نقش مفعول غیرمستقیم را کل گروه حرف اضافه ایفا می‌کند؛ نه فقط گروه اسمی مستتر در آن. در کتاب *دستور زبان فارسی* (۱) (۱۳۹۵) نوشته وحیدیان کامیار و عمرانی مفعول غیرمستقیم تحت عنوان «متمم» بررسی شده است و متمم را یک گروه اسمی می‌دانند که پس از حرف اضافه ظاهر می‌شود. این متمم از دیدگاه ایشان در جمله‌های سه‌جزئی و چهارجزئی عمل می‌کند. به نظر نویسندگان این سطور، کامل‌ترین پژوهش در مورد مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی توسط طبیب‌زاده در دو کتاب *ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین جمله در فارسی/امروز* (۱۳۸۵) و *دستور زبان فارسی بر اساس نظریه گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی* (۱۳۹۱) بیان شده است. یادآوری این نکته لازم است که بررسی مفعول غیرمستقیم از دیدگاه طبیب‌زاده در چارچوب نظریه «ظرفیت فعل»^۱ انجام شده است. طبیب‌زاده (۱۳۹۳) مفعول غیرمستقیم را «مفعول حرف اضافه‌ای» و «متمم حرف اضافه‌ای» می‌نامد. این نوع متمم هم به‌عنوان متمم اجباری و هم به‌عنوان اختیاری می‌دلند. فعل‌هایی که این متمم می‌گیرند عبارت‌اند از «اعتقاد داشتن»، «درس دادن»، «عادت داشتن»، «گوش کردن»، «نجات دادن». طبیب‌زاده اظهار می‌کند که مفعول غیرمستقیم یا مفعول حرف اضافه‌ای در ساخت‌های ظرفیتی به‌صورت «مفعول» نمایش داده می‌شود و نیز لازم است تا نوع حرف پیش‌اضافه را در ساخت ظرفیتی مشخص شود، برای مثال فعل «ترسیدن» دارای این ساخت ظرفیتی است: «فاعل، مفعول ازی»، مثلاً: «تو از عنکبوت می‌ترسی». وی نیز ذکر می‌کند که هر گروه حرف اضافه، لزوماً، مفعول غیرمستقیم نیست و ممکن است نقش دیگری مانند متمم قیدی بر عهده داشته باشد. طبیب‌زاده (۱۳۹۳) اشاره کرده است که مفعول غیرمستقیم زبان فارسی در ساخت‌های بنیادین دوظرفیتی، سه‌ظرفیتی و چهارظرفیتی ظاهر می‌شود.

باوجود اینکه ویژگی‌های نحوی مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی به‌طور مفصل بررسی شده است، اما پژوهش‌هایی در مورد نقش‌های معنایی آن به‌ویژه در مطالعات بین‌زبانی بسیار معدود است.

ویژگی‌های نحوی مفعول غیرمستقیم در زبان روسی نیز به‌طور مفصل بررسی شده است و معمولاً آن را به‌عنوان یکی از اجزای فرعی جمله می‌دانند که در حالت‌های دستوری فرعی یعنی اضافی، به‌ای، ابزاری، حالت حرف اضافه‌ای و حالت مفعولی با حرف اضافه در جمله ظاهر می‌شود. از این‌رو در دستور زبان روسی مفعول غیرمستقیم تحت عنوان «مفعول فرعی» خوانده می‌شود. در دستور سنتی زبان روسی، مفعول غیرمستقیم جزء گزاره جمله به شمار می‌آید، اما از دیدگاه دستور وابستگی^۱ و همچنان در نظریه‌های ظرفیت فعل، مفعول غیرمستقیم را به‌عنوان متمم فعل بررسی می‌شود. در کتاب *زبان روسی معاصر* (۲۰۰۵) تألیف روزنتال و همکاران اظهار شده است که در زبان روسی مفعول غیرمستقیم می‌تواند هم با حرف اضافه و هم بدون آن در جمله واقع شود. نوع حالت دستوری که مفعول غیرمستقیم در آن قرار می‌گیرد، وابسته به نوع فعل است و در ساخت ظرفیتی آن ذکر شده است، برای مثال، فعل «давать» (دادن) دارای این ساخت ظرفیتی است: <فاعل + مفعول مستقیم (acc) + مفعول غیرمستقیم (dat)>. نویسندگان این کتاب نیز به نقش‌های معنایی مفعول غیرمستقیم اشاره می‌کنند و بیان می‌کنند که نقش‌های معنایی اصلی مفعول غیرمستقیم شامل پذیرنده و به‌ویژه پذیرنده اطلاعات و وسیله عمل است. به‌طورکلی، می‌توان گفت که معنی مفعول مستقیم در زبان روسی بر اساس سه مورد یعنی معنای فعل، حرف اضافه (اگر با آن در جمله ظاهر می‌شود) و نوع حالت دستوری آن تعیین می‌شود.

موضوع حالت دستوری و نقش‌های معنایی آن در زبان روسی در آثار دستورنویسان زیر به‌صورت مفصل مطرح شده است. پوپوا^۲ (۱۹۷۰) در مقاله خود تحت عنوان «در مورد نظریه معنایی حالت دستوری» با استفاده از رویکرد شناختی^۳ ساختارهای «حرف اضافه + حالت

1. dependency grammar

2. Popova

3. cognitive approach

دستوری» و نیز نقش‌های معنایی و نحوی این نوع ساختارها را در جمله معرفی کرد. یاکوبسون^۱ (۱۹۸۵) در مقاله‌ای تحت عنوان «در مورد مطالعه کلی حالت دستوری: معنای کلی حالت دستوری زبان روسی» برای اولین بار در دستور زبان روسی توصیف کاملی را از رابطه میان حالت دستوری فاعلی، مفعولی، اضافی، به‌ای، وسیله‌ای و حرف اضافه‌ای و نقش‌های نحوی آنها در جمله ارائه داد. روساکوا^۲ (۲۰۰۶) در مقاله خود تحت عنوان «در مورد مسئله معنا و کاربرد حالت دستوری زبان روسی: استراتژی‌های شکل‌گیری حالت دستوری در زبان روسی» ثابت می‌کند که حالت دستوری زبان روسی نه فقط مقوله صوری^۳ و نحوی است، بلکه مقوله‌ای است که دارای نقش معنایی خود است. از این رو، توصیف حالت دستوری باید از این دو جنبه یعنی معنایی و نحوی انجام شود. تیسیتلئس^۴ (۲۰۰۱) در کتاب *مقدمه‌ای بر نحو عمومی*، موضوع «ظرفیت واژه»^۵ در زبان روسی را مطرح و ذکر کرد که در ساخت ظرفیتی فعل، اسم، حرف اضافه و برخی قیدها و صفت‌ها حالت دستوری وابسته به نقش نحوی این واژه‌ها ذخیره شده است. کوستوا (۲۰۱۲) در مقاله‌های خود «حالت دستوری به‌ای» را بررسی کرد و نقش‌های معنایی اسم‌هایی که در حالت دستوری عمل می‌کنند، مطرح کرد.

۳. روش پژوهش

۱۰ نقش معنایی مفعول غیرمستقیم زبان فارسی تعیین شده است که عبارت‌اند از پذیرنده، بهره‌ور، زیان‌دیده، محرک، نتیجه، منبع، موضوع، هدف، وسیله و مشارک/مخاطب. هرکدام از مفعول‌های غیرمستقیم که دارای یکی از این نقش‌های معنایی است، متناسب با معنی فعل خود می‌تواند به روش‌های مختلف به زبان روسی بیان شود.

روش پژوهش این مقاله تحلیلی-کاربردی است که در آن ابتدا ساختار و رفتار نحوی مفعول غیرمستقیم زبان فارسی تحلیل می‌شود و سپس با ساختار و رفتار نحوی مفعول غیرمستقیم در زبان روسی مقایسه می‌شود. برای این منظور این ۱۰ نقش معنایی مفعول

1. Jacobson

2. Rusakova

3. formal category

4. Testelelets

5. word valency

غیرمستقیم در زبان فارسی و روش‌های بیان آنها در زبان روسی بر اساس دو منبع اصلی حاصل شده است: نمونه‌های روسی از فرهنگ فارسی به روسی (۱۹۸۵) تألیف روبینچیک^۱ و نمونه‌های فارسی از فرهنگ روسی به فارسی (۱۳۸۲) تألیف واسکانیان^۲.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. حالت مفعولی بدون حرف اضافه

در زبان روسی حالت مفعولی بدون حرف اضافه همواره برای نمایش نقش مفعول مستقیم به کار می‌رود که در جمله دارای نقش معنایی گنش‌پذیر است. گاه بعضی از ساختارهای زبان فارسی که در جمله نقش مفعول غیرمستقیم را ایفا می‌کنند، در زبان روسی دارای نقش مفعول مستقیم هستند و در حالت مفعولی بدون حرف اضافه ظاهر می‌شوند. فعل‌های زبان فارسی چون «حرف‌شنوی داشتن»، «سرپرستی کردن»، «نقل قول کردن»، «تقاضا کردن»، «استفاده کردن»، «تعریف کردن»، «استقبال کردن»، «متنفر بودن» دارای این ساخت ظرفیتی است: <فاعل + مفعول غیرمستقیم ازی> (همانند مثال‌های شماره ۱، ۲ و ۳) و فعل‌هایی چون «گوش کردن»، «احترام گذاشتن»، «برخورد کردن»، «رحم کردن» دارای این ساخت ظرفیتی است: <فاعل + مفعول غیرمستقیم به‌ای> (همانند مثال شماره ۴، ۵ و ۶). در زبان روسی این فعل‌ها از نوع فعل‌های گذرا به شمار می‌آیند و از این رو ساخت ظرفیتی زیر را دارند: <فاعل (nom) + مفعول مستقیم (acc)>. به همین علت مفعول غیرمستقیم زبان فارسی که متمم فعل‌های ذکر شده به شمار می‌آید به زبان روسی توسط مفعول مستقیم در حالت مفعولی بدون حرف اضافه ترجمه می‌شود. به مثال‌های زیر توجه کنید:

- (۱) نقل قول کردن: در مقاله خود از این دست‌نویس نقل قول کردی؟
В своей статье ты процитировал этого грамматиста?
- (۲) استقبال کردن: شما از میهمانان استقبال می‌کنید.
Вы принимаете гостей.
- (۳) متنفر بودن: من از او متنفرم.
Я его ненавижу.

1. Rubinchic

2. Vaskanian

- (۴) Мы все уважаем его чувства. احترام گذاشتن: همه ما به احساسش احترام می‌گذاریم.
- (۵) Я встретил в рассказе незнакомые слова. برخورد کردن: در داستان به واژه‌های ناشناسی برخورد کردم.
- (۶) Прошу, пожалуйста этих людей! رحم کردن: خواهش می‌کنم به این مردم رحم کنید!

۴.۲. حالت مفعولی با حرف اضافه

در زبان روسی حالت مفعولی می‌تواند با حرف‌های اضافه نیز به کار برود که در این صورت مفعول غیرمستقیم را بیان می‌کند. رایج‌ترین حرف‌های اضافه که با حالت مفعولی به کار می‌روند و اشاره‌ای به مفعول غیرمستقیم دارند، شامل «на» (معادل حرف اضافه «به»، «در» و «از»)، «в» (معادل حرف اضافه «به»)، «про» (معادل حرف‌های اضافه «درباره»، «در مورد»، «از») است. سپس ببینیم کدام موارد مفعول‌های غیرمستقیم زبان فارسی به زبان روسی در حالت مفعولی با حرف اضافه فوق بیان می‌شوند.

مفعول غیرمستقیم زبان فارسی در چهار مورد زیر به زبان روسی در حالت مفعولی با حرف اضافه «на» بیان می‌شوند:

- ۱- اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی به شمار می‌آید که عمل‌هایی از قبیل ادراک بصری^۱ (مانند «نگاه کردن»، «نگریستن») و توجه/عدم توجه (مانند «توجه کردن/داشتن»، «اعتنا کردن»، «چشم‌پوشی کردن») را نسبت به مفعول گسترش می‌دهند، دارای نقش معنایی محرک است. برای مثال:

- (۷) Врач указал на основные симптомы этого заболевания. اشاره کردن: پزشک به علائم اصلی این بیماری اشاره کرد.

- (۸) Пожалуйста, обратите внимание на мои слова! توجه کردن: لطفاً به حرف‌های من توجه کنید!

1. visual perception

(۹) چشم پوشی کردن: من از این وضعیت на эту ситуацию Я закрыл глаза چشم پوشی کردم.

۲- اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل هایی به شمار می آید که احساسات منفی به آن متجلی می کنند مانند فعل های «رنجیدن»، «حرص گرفتن»، «تشر زدن»، «عصبانی شدن». از لحاظ معنایی این نوع مفعول غیرمستقیم دارای نقش معنایی زیان دیده است. به مثال های زیر توجه کنید:

(۱۰) رنجیدن: بچه از پدر رنجید. Ребенок обиделся на отца.

(۱۱) تشر زدن: او به سگش تشر می زند. Он кричит на свою собаку.

۳- اگر مفعول غیرمستقیم دارای نقش بهره ور است که به آن امید، اعتماد، پشتیبانی اعلام می شود. فعل هایی که این نوع مفعول غیرمستقیم را طلب می کنند عبارت اند از: «اعتماد داشتن/کردن»، «امید داشتن»، «ایمان داشتن»، «امیدوار بودن»، «توقع داشتن». برای مثال:

(۱۲) اعتماد کردن: من همیشه به کمک دوستم Я всегда полагаюсь на помощь моего друга اعتماد می کنم.

(۱۳) امید داشتن: تو به این کار دیگر امیدی Ты уже на это не надеешься نداری.

۴- اگر مفعول غیرمستقیم منعکس عمل نفوذ یا تأثیر است و نقش معنایی پذیرنده را بر عهده دارد. برای مثال:

(۱۴) تأثیر داشتن: این عامل در پرورش شخصیت Этот фактор влияет на развитие личности تأثیر دارد.

(۱۵) نفوذ داشتن: نتیجه نشست اوپک بر Результаты встречи ОПЕК повлияли на выборы в Ираке انتخابات کشور عراق نفوذ داشت.

در زبان روسی حرف اضافه «B» در ترکیب با حالت مفعولی دارای کاربرد بسیار کم است و با فعل‌های معدود به کار می‌رود. مفعول غیرمستقیم زبان فارسی که متمم فعل «تبدیل شدن»، یعنی دارای نقش معنایی نتیجه است و «اعتقاد داشتن» دارای نقش معنایی محرک است، موقع ترجمه به زبان روسی در حالت مفعولی با حرف اضافه «B» قرار می‌گیرد.

(۱۶) تبدیل شدن: آب به بخار تبدیل می‌شود. Вода превращается в пар.

(۱۷) اعتقاد داشتن: او به خدا اعتقاد دارد. Он верит в бога.

حرف اضافه روسی «про» با حالت مفعولی به کار می‌رود و از حرف‌های اضافه زبان محاوره‌ای به شمار می‌آید که در زبان ادبی با حرف اضافه «O» (و گزینه‌های آن «об»، «обо») برابر است. این دو حرف اضافه با فعل‌های فعالیت ذهنی و گفتاری از قبیل «گفتن»، «خواندن»، «تعریف کردن»، «فکر کردن»، «شنیدن»، «پرسیدن»، «خبر داشتن»، «نوشتن»، «آواز خواندن»، «فراموش کردن» که در زبان فارسی حرف‌های اضافه «راجع به»، «درباره» و «از» را طلب می‌کنند، ظاهر می‌شوند. لازم به یادآوری است که حرف اضافه محاوره‌ای «про» تنها با حالت مفعولی و حرف اضافه «O» تنها با حلت حرف اضافه‌ای به کار می‌رود. به عبارت دیگر، بر اساس سبک جمله مفعول غیرمستقیم فعل‌های فوق یا در حالت مفعولی با حرف اضافه «про» و یا در حالت حرف اضافه‌ای با حرف اضافه «O» به کار می‌رود. در این موارد از نظر نقش معنایی مفعول غیرمستقیم دارای نقش موضوع یا محتوای پیام است. به مثال‌های زیر توجه کنید:

سبک ادبی	سبک محاوره‌ای	
حالت حرف اضافه‌ای + «O»	حالت مفعولی + «про»	
Расскажи мне <u>о себе</u> .	Расскажи мне <u>про себя</u> .	(۱۸) از خودت برای من تعریف کن.
Мы не знали <u>о его поездке</u> .	Мы не знали <u>про его поездку</u> .	(۱۹) از مسافرتش خبر نداشتیم.
Ты думаешь <u>о фильме</u> ?	Ты думаешь <u>про фильм</u> ?	(۲۰) راجع به فیلم فکر می‌کنی؟

۴.۳. حالت به‌ای بدون حرف اضافه

نقش اصلی حالت به‌ای-پذیرنده یعنی شرکت‌کننده در وضعیت انتقال است. کوستوا (۲۰۱۲) اظهار می‌کند که وضعیت انتقال به‌طور کلی نیاز به سه شرکت‌کننده دارد: ۱- کنشگر، کسی یا چیزی که انتقال می‌دهد (فاعل جمله است که در زبان روسی در حالت فاعلی قرار دارد)؛ ۲- کنش‌پذیر، کسی یا چیزی که انتقال می‌شود (مفعول مستقیم جمله است و در زبان روسی در حالت مفعولی بدون حرف اضافه ظاهر می‌شود) و ۳- پذیرنده، کسی یا چیزی است که نتیجه نهایی یک کنش را دریافت می‌کند یا از آن بهره می‌برد یا تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد (مفعول غیرمستقیم جمله است و در زبان روسی در حالت به‌ای قرار دارد). فعل‌های زبان فارسی که عمل انتقال را منعکس می‌کنند و نیاز به مفعول غیرمستقیم در نقش پذیرنده دارند عبارت‌اند از: «دادن»، «پس دادن»، «بازگرداندن»، «تقدیم کردن»، «تسلیم کردن»، «هدا کردن»، «سپردن»، «محو کردن»، «تحویل دادن»، «هدیه کردن»، «رسلاندن»، «جبران کردن»، «قرض دادن»، «اجاره دادن»، «واگذار کردن»، «فروختن»، «ارائه کردن». این فعل‌ها معمولاً از نوع سه‌ظرفیتی به شمار می‌آیند و ساخت ظرفیتی آنها به صورت زیر است: <فاعل + مفعول مستقیم (را) + مفعول غیرمستقیم به‌ای>. گاه ساخت ظرفیتی فعل‌هایی که دارای پذیرنده هستند به این صورت است: <فاعل + مفعول مستقیم (را) + مفعول غیرمستقیم برای‌ای> که ویژه فعل‌های «وقف کردن»، «فرستادن»، «آوردن»، «خریدن» است. به عبارت دیگر، در زبان فارسی مفعول غیرمستقیم در نقش پذیرنده، معمولاً دارای حرف اضافه «به» و گاه «برای» است. صرف نظر از نوع حرف اضافه در ساخت مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی، این موارد به زبان روسی به صورت مفعول غیرمستقیم در حالت به‌ای بدون حرف اضافه بیان می‌شود و فعل‌های فارسی که در بالا یاد کرده‌ایم در زبان روسی دارای ساخت ظرفیتی زیر است: <فاعل (nom) + مفعول مستقیم (acc) + مفعول غیرمستقیم (dat)>. به مثال‌های زیر توجه کنید:

Ты дал мне книгу.

(۲۱) دادن: تو به من کتاب دادی.

Он поручил эти документы своей жене.

(۲۲) سپردن: او این مدارک را به همسرش

سپرد.

Господин Ахмади
пожертвовал эти деньги
бедным людям.

(۲۳) وقف کردن: آقای احمدی این پول را
برای مردم فقیر وقف کرد.

همچنان یک دسته دیگر از فعل‌های زبان فارسی را می‌توان تعیین کرد که مفعول غیرمستقیم آنها دارای نقش معنایی بهره‌ور (ذی‌نفع) و زیان‌دیده است. به عبارتی، این یک نوع شرکت‌کننده است که برای منفعت یا سود (بهره‌ور) و یا ضرر (زیان‌دیده) عمل رخ می‌دهد و معمولاً این شرکت‌کننده جاندار است. این نقش دستوری نیز می‌توان از نوع پذیرنده دانست و از این رو مانند مفعول‌های غیرمستقیم فارسی با این نقش معنایی به زبان روسی نیز به صورت مفعول غیرمستقیم در حالت به‌ای و بدون حرف اضافه بیان می‌شود. فعل‌های زبان فارسی که مفعول غیرمستقیم آن نقش بهره‌ور و یا زیان‌دیده را ایفا می‌کنند دارای ساخت ظرفیتی زیر است: <فاعل + (مفعول مستقیم (را)) + مفعول غیرمستقیم به‌ای / بای / برای‌ای / ازی >. قابل توجه است که این نوع فعل‌ها در مقایسه با فعل‌های دارای پذیرنده، ظرفیت کمتری دارند. به بیان دیگر، این فعل‌ها دو ظرفیتی هستند و مفعول غیرمستقیم آنها با حرف اضافه «برای» مانند «دوختن»، «دلسوزی کردن»، «درست کردن»، «پختن»، «آرزو کردن»، حرف اضافه «به» مانند «آسیب رساندن»، «مساعدت کردن»، «اجازه دادن»، «کمک کردن»، «زیان رساندن»، «یاری رساندن»، «پناه دادن»، حرف اضافه «از» مانند «حمایت کردن»، «چشم‌پوشی کردن»، «دلجویی کردن»، «انتقام گرفتن»، «ممانعت کردن»، حرف اضافه «با» مانند «همراهی کردن»، «همدردی کردن». به مثال‌های زیر توجه کنید:

(۲۴) پختن: مادرم برای ما کیک بخت. Моя мама испекла нам торт.

(۲۵) آسیب رساندن: این مواد به انسان آسیب می‌رساند. Это вещество вредит человеку.

۴. حالت به‌ای با حرف اضافه

مفعول غیرمستقیم در زبان روسی می‌تواند با دو حرف اضافه ظاهر شود یعنی حرف اضافه «К» (معادل حرف اضافه «به»، «با») و حرف اضافه «По» (معادل حرف اضافه «برای»). مفعول غیرمستقیم زبان فارسی به زبان روسی در حالت به‌ای با حرف اضافه «К» در چهار موارد زیر

بیان می‌شد. شایان یادآوری است که در این موارد مفعول غیرمستقیم دارای نقش معنایی محرک است و با حرف اضافه «به» و گاه «با» ظاهر می‌گردد:

- ۱- فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم منعکس عادت فاعل جمله به چیزی یا کسی است مانند «عادت داشتن»، «عادت کردن»، «عادت دادن»، «خود را عادت دادن»، «عادت پیدا کردن»، «معتاد کردن»، «معتاد شدن»، «مأنوس شدن»، «انس گرفتن».
- ۲- فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم سازگاری با چیزی یا کسی را توسط فاعل منعکس می‌کند از قبیل «خود را تطبیق دادن/کردن»، «سازگار شدن»، «وفاق دادن»، «خو گرفتن»، «دم‌خور شدن».

- ۳- فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم نمایش چیزی است که فاعل جمله به آن اجبار می‌شود چون «وا داشتن»، «وادار کردن»، «مجبور کردن»، «متمایل کردن».
- ۴- فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم علاقه و یا از دست دادن علاقه (دل سرد شدن) فاعل نسبت به چیزی یا کسی را منعکس می‌کند، مثلاً «علاقه داشتن»، «علاقه‌مند بودن»، «علاقه نشان دادن»، «علاقه پیدا کردن». به مثال‌های زیر توجه کنید:

(۲۶) عادت دادن: کودکان خود را به ورزش Приучайте свои детей к спорту.
عادت بدهید.

(۲۷) خو گرفتن: آیا شما با (به) شرایط جدید Адаптировались ли вы к новым условиям?
خو گرفتید؟

(۲۸) علاقه نشان دادن: او به نقاشی علاقه نشان Он проявляет интерес к живописи.
می‌دهد.

گاه مفعول غیرمستقیم زبان فارسی به زبان روسی در حالت به‌ای با حرف اضافه «по» بیان می‌شد اگر:

- ۱- مفعول غیرمستقیم دارای نقش معنایی محرک است با فعل‌هایی چون «دل‌تنگ بودن/شدن»، «دل‌تنگی داشتن»، «حسرت خوردن»، «غم خوردن»، «غصه خوردن». برای مثال:

(۲۹) دل‌تنگ شدن: دلم برای وطنم تنگ شده
Я соскучился по своей родине.
است.

(۳۰) حسرت خوردن: او برای آن روزها حسرت می‌خورد.
Он тоскует по тем дням.

۲- مفعول غیرمستقیم دارای نقش معنایی هدف^۱ است و با فعل‌هایی چون «زدن»، «وارد آوردن»، «ضرر رساندن»، «زیان رساندن»، «آتش گشودن» به کار می‌رود. به مثال‌های زیر توجه کنید:

(۳۱) زدن: او به میز زد و رفت بیرون.
Он ударил по столу и вышел.

(۳۲) زیان رساندن: تحریمات به منافع شرکت‌مان زیان رساند.
Санкции ударили по интересам нашей компании.

(۳۳) آتش گشودن: ما به نیروهای دشمن آتش گشودیم.
Мы открыли огонь по войскам противника.

۴. ۵. حالت اضافی بدون حرف اضافه

مفعول‌های غیرمستقیم زبان فارسی می‌توانند به زبان روسی در حالت اضافی بدون حرف اضافه در دو مورد زیر بیان شوند:

۱- موردی که مفعول غیرمستقیم دارای نقش معنایی محرک است و از زمره متمم فعل‌های زیر به شمار می‌آید «ترسیدن»، «اجتناب کردن»، «گریزان شدن»، «بیم داشتن»، «احتیاط کردن»، «خجالت کشیدن». در زبان فارسی مفعول غیرمستقیم با این نقش معنایی معمولاً با حرف اضافه «از» به کار می‌رود. به مثال‌های زیر توجه کنید:

(۳۴) ترسیدن: من از فقر می‌ترسم.
Я боюсь бедности.

(۳۵) بیم داشتن: این شرکت از تحریمات جدید بیم دارد.
Эта компания опасается новых санкций.

(۳۶) خجالت کشیدن: او از ظاهر خود خجالت می‌کشد.
Он стыдится своей внешности.

۲- موردی که مفعول غیرمستقیم دارای نقش معنایی هدف است و با فعل‌های زیر به کار می‌رود «دست یافتن»، «رسیدن»، «دست زدن»، «اشاره کردن»، «پیروی کردن»، «دوری کردن». برای مثال:

(۳۷) دست یافتن: او به موفقیت دست یافت. Он добился успеха.

(۳۸) اشاره کردن: نمی‌توانم به این موضوع اشاره نکنم. Я не могу не коснуться этой темы.

۴.۶. حالت اضافی با حرف اضافه

مفعول غیرمستقیم در زبان روسی می‌تواند در حالت اضافی با حرف‌های اضافه «от» و «у» (که هر دو معادل حرف اضافه «از» است) قرار بگیرد. بیان مفعول غیرمستقیم زبان فارسی موقع ترجمه به زبان روسی در حالت اضافی همراه با حرف اضافه «от» در دو مورد زیر مشاهده می‌شود:

۱- موردی که حرف اضافه «от» نشانه خلاص کردن، دست برداشتن از مفعول است که متمم فعل‌هایی چون «چشم‌پوشی کردن»، «منصرف شدن»، «سرباز زدن»، «دست برداشتن»، «برگشتن»، «گذشتن»، «پرهیز کردن»، «نجات یافتن» است. مفعول غیرمستقیم در این مورد دارای نقش معنایی موضوع است. برای مثال:

(۳۹) برگشتن: آنها از هدف خود برنمی‌گردند. Они не откажутся от своей цели.

(۴۰) پرهیز کردن: من از خوردن شیرینی پرهیز می‌کنم. Я воздерживаюсь от употребления сладкого.

موردی که حرف اضافه «от» اشاره به منبع اطلاعات است، مانند مفعول غیرمستقیم فعل‌هایی چون «منتظر بودن/داشتن»، «شنیدن»، «خبر گرفتن»، «دریافت کردن»، «گرفتن». به مثال‌های زیر توجه کنید:

(۴۱) شنیدن: من این را از پدرم شنیدم. Я это услышал от своего отца.

(۴۲) دریافت کردن: ما از او نامه دریافت کردیم. Мы получили письмо от неё.

۲- موردی که مفعول غیرمستقیم که در زبان روسی در حالت اضافی و با حرف اضافه «У» ظاهر می‌شود دارای نقش معنایی منبع است و با فعل‌هایی چون «خواستن»، «پرسیدن»، «اجازه گرفتن»، «خواهش کردن» به کار می‌رود. برای مثال:

(۴۳) خواستن: من از او یک لیوان آب خواستم. Я попросил у него стакан воды.

(۴۴) پرسیدن: او از ما آدرس را پرسید. Он спросил у нас адрес.

۴. ۷. حالت وسیله‌ای (ابزاری، بایی) بدون حرف اضافه

دبیرمقدم (۱۳۹۵) این حالت تحت عنوان «حالت وسیله‌ای» را می‌داند و می‌گوید که نقش وسیله و ابزار را در عمل یا وضعیتی که فعل بیان می‌کند به عهده دارد. در زبان روسی اسم می‌تواند در حالت وسیله‌ای به همراه حرف اضافه یا بدون آن در جمله در نقش مفعول غیرمستقیم به کار برود. این نوع حالت دارای زیاد نقش‌های معنایی است، اما اصلی‌ترین نقش آن ابزار است یعنی چیزی که برای انجام دادن عمل مورد استفاده قرار می‌گیرد. در زبان فارسی فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم‌شان ابزار است فعل‌هایی از قبیل «بریدن»، «قطع کردن»، «رنگ کردن»، «دوختن»، «زدن»، «تزیین کردن»، «کشتن»، «نقاشی کردن»، «نوشتن»، «پاک کردن»، «تمیز کردن» که دارای ساخت ظرفیتی زیر هستند: <فاعل + مفعول مستقیم (را) + مفعول غیرمستقیم بایی> و به زبان روسی به ساخت ظرفیتی زیر است: <فاعل (nom) + مفعول مستقیم (acc) + مفعول غیرمستقیم (inst)> بیان می‌شود. برای مثال:

(۴۵) بریدن: می‌خواهی این طناب را با چاقو перерезать эту веревку ножом? ببری؟

(۴۶) تزیین کردن: قبل از جشن کریسمس خانه Перед Рождеством мы украсили свой дом цветами. خود را با گل تزیین کردیم.

پچنی^۱ (۲۰۱۲) اشاره می‌کند که در زبان روسی نقش معنی ابزار یا وسیله از نقش‌های اصلی این حالت به شمار می‌آید بلکه دو نقش دیگر نیز توسط این حالت می‌تواند بیان شوند. نیاز به یادآوری است که حرف اضافه مفعول غیرمستقیم در این نقش در زبان فارسی می‌تواند «از»،

1. Pecheniy

«به»، «بر»، «با» باشد، اما زمان ترجمه به زبان روسی بدون حرف اضافه و در حالت وسیله‌ای بیان شود:

۱- مفعول غیرمستقیم که نقش معنایی موضوع را بر عهده دارد و متمم فعلی که عمل دارایی^۱ مانند «برخوردار بودن»، «در اختیار داشتن»، «مسلط بودن»، «احاطه داشتن» بیان می‌کند، است. برای مثال:

(۴۷) Этот спортсмен обладает высоким моральным духом. برخوردار بودن: این ورزشکار از روحیه قوی برخوردار است.

(۴۸) Я владею персидским языком. مسلط بودن: من بر زبان فارسی مسلط هستم.

۲- مفعول غیرمستقیم که نقش محرک را ایفا می‌کند و با فعل‌های زیر به کار می‌رود «لذت بردن»، «قانع شدن/ بودن»، «راضی شدن/ بودن»، «خشنود شدن»، «اکتفا کردن»، «علاقه داشتن»، «علاقه‌مند بودن»، «شوق داشتن»، «عشق ورزیدن»، «دل باختن»، «خرسند شدن»، «متعجب کردن»، «متحیر ساختن»، «سرگرم کردن/ شدن»، «به شگفت آوردن»، «خوشحال کردن»، «شرمنده کردن»، «دست‌پاچه کردن»، «خسته کردن»، «مفتون کردن»، «شیفته کردن»، «به وجود آوردن». برای مثال:

(۴۹) Мы все остались довольны этим решением. خشنود شدن: همه‌مان از این تصمیم خشنود شدیم.

(۵۰) С юных лет он забавлялся стрельбой. سرگرم شدن: او از نوجوانی با تیراندازی سرگرم می‌شد.

۴. ۸. حالت وسیله‌ای با حرف اضافه

مفعول غیرمستقیم زبان فارسی زمانی ترجمه به زبان روسی می‌تواند نیز در حالت وسیله‌ای با حرف اضافه بیان شود. حرف اضافه «за» (معادل حرف اضافه «از») و «с» (معادل حرف اضافه «با») رایج‌ترین حرف‌های اضافه که مفعول غیرمستقیم در حالت وسیله‌ای با آن ظاهر می‌شود.

1. possessive

مفعول غیرمستقیم زبان فارسی در حالت وسیله‌ای با حرف اضافه «за» بیان می‌شود زمانی که متمم فعل‌هایی از قبیل «مواظبت کردن»، «مراقبت کردن»، «پرستاری کردن»، «پذیرایی کردن» است و نقش معنایی بهره‌ور را ایفا می‌کند. برای مثال:

(۵۱) مواظبت کردن: مادرم از باغمان مواظبت می‌کند.
Моя мама следит за нашим садом.

(۵۲) مراقبت کردن: من از بچگی از خواهرم کوچکم مراقب می‌کردم.
Я с детства ухаживала за своей сестрой.

مفعول غیرمستقیم زبان فارسی که در زبان روسی در حالت وسیله‌ای با حرف اضافه «с» بیان می‌شود و دارای نقش معنایی مشارک/ مخاطب^۱ است یعنی کسانی که با کنشگر عملی انجام می‌دهد. مفعول غیرمستقیم با نقش معنایی مشارک/ مخاطب متمم فعل‌هایی چون «صحت کردن»، «موافق بودن»، «دوست بودن»، «مخالف بودن»، «ملاقات کردن»، «روبه‌رو شدن» و غیره محسوب می‌شود. دونایوا^۲ و کوپوسوف^۳ (۲۰۱۰) در مقاله خود تحت عنوان «پویایی‌های طبقه‌بندی حالت دستوری در زبان روسی»^۴ اشاره می‌کنند که این نوع مفعول غیرمستقیم معنی فاعلی^۵ را دارد که همراه با آن عملی انجام می‌شود. به مثال‌های زیر توجه کنید:

(۵۳) موافق بودن: من با شما موافق نیستم.
Я не согласен с вами.

(۵۴) روبه‌رو شدن: ما با مشکلات روبه‌رو شدیم.
Мы встретились с трудностями.

1. partner
2. Dunaeva
3. Kopusov
4. The dynamics of case classification in Russian
5. subjective

۴.۹. حالت حرف اضافه‌ای

همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد، مفعول غیرمستقیم که در حالت حرف اضافه‌ای قرار می‌گیرد، عمدتاً، با حرف اضافه ظاهر می‌شود. حرف اضافه که با گروه اسمی مفعول غیرمستقیم را تشکیل می‌دهد و در حالت حرف اضافه‌ای قرار می‌گیرد «O» (و گزینه‌های آن «OB»، «OBO») است. در این صورت مفعول غیرمستقیم دارای دو نقش معنایی است: ۱- موضوع یا محتوای پیام که ما در بالا به آن اشاره کردیم، مفعول غیرمستقیم با این نقش معنایی با فعل‌های فعالیت ذهنی و گفتاری از قبیل «خواندن»، «تعریف کردن»، «فکر کردن»، «شنیدن»، «پرسیدن»، «خبر داشتن» به کار می‌رود (به مثال‌های ۱۸، ۱۹ و ۲۰ مراجعه کنید). یادآوری می‌کنیم که مفعول غیرمستقیم با حرف اضافه «O» در حالت حرف اضافه‌ای مترادف مفعول غیرمستقیم «про» در حالت مفعولی به شمار می‌آید و تنها فرق آنها سبک گفتاری یا نوشتاری است. ۲- نقش معنایی بهره‌ور است و این نوع مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی از قبیل «مراقبت کردن»، «مواظبت کردن»، «دلسوزی کردن» است. برای مثال:

(۵۵) مراقبت کردن: من از بچه‌ام مراقبت می‌کنم. Я забочусь о своем ребенке.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مفعول غیرمستقیم یکی از متمم‌های فعل محسوب می‌شود و از این‌رو در ساخت ظرفیتی آن ذخیره می‌شود. در زبان فارسی مفعول غیرمستقیم، الزاماً، گروه حرف اضافه‌ای است و به همین علت رابطه میان فعل و مفعول غیرمستقیم حاکمیت توسط حرف اضافه است. در زبان روسی مفعول غیرمستقیم، الزاماً، گروه حرف اضافه‌ای نیست، بلکه گروه اسمی بدون حرف اضافه نیز می‌تواند مفعول غیرمستقیم به شمار بیاید و حاکمیت فعل بر آن از دو نوع است: یا توسط حرف اضافه (با شرطی که مفعول غیرمستقیم دارای حرف اضافه است) و یا توسط حالت دستوری (اگر مفعول غیرمستقیم عدم حرف اضافه است). یکی از ویژگی خاص مفعول غیرمستقیم این است که آن دارای نقش‌های معنایی متفاوت است. در زبان روسی برای هر نقش معنایی می‌توان حالت دستوری خاص اختصاص داد؛ البته، این یک گرایش کلی است.

هدف مقاله حاضر بررسی این نکته بود که کدام مفعول غیرمستقیم زبان فارسی به وسیله کدام روش در زبان روسی بیان می‌شود که در ذیل به صورت مختصر به نتایج پرداخته می‌شود:

۱- مفعول غیرمستقیم زبان فارسی به وسیله روش‌های زیر به زبان روسی می‌تواند بیان شود:

۱- حالت مفعولی بدون حرف اضافه که در این صورت مفعول غیرمستقیم زبان فارسی به زبان روسی در نقش مفعول مستقیم قرار می‌گیرد و فعل آن از زمره فعل گذرا به شمار می‌آید.

۲- حالت مفعولی با حرف اضافه «Ha»، «B» و «про». ۳- حالت به‌ای بدون حرف اضافه و یا با حرف‌های اضافه «K» و «По». ۴- حالت اضافی بدون حرف اضافه و یا با حرف‌های اضافه «OT» و «y». ۵- حالت وسیله‌ای بدون حرف اضافه و یا با حرف‌های اضافه «3a» و «c».

۶- حالت حرف اضافه‌ای با حرف اضافه «O». لازم به یادآوری است که نوع حرف اضافه مفعول غیرمستقیم زبان فارسی بر روش بیان آن و یا نوع حرف اضافه در زبان فارسی عمدتاً تأثیری ندارد.

۲- نتیجه‌گیری پژوهش آن است که مفعول غیرمستقیم زبان فارسی دارای ۱۰ نقش معنایی زیر است: ۱- پذیرنده، ۲- بهره‌ور، ۳- زیان‌دیده، ۴- محرک، ۵- نتیجه، ۶- منبع، ۷- موضوع، ۸- هدف، ۹- وسیله و ۱۰- مشارک/ مخاطب. هرکدام از مفعول غیرمستقیم که دارای یکی از این نقش‌های معنایی است، وابسته به معنی فعل خود می‌تواند به وسیله یک یا تعدادی از روش‌های فوق به زبان روسی بیان شود:

• پذیرنده: مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با این نقش معنایی به دو روش زیر به زبان روسی بیان می‌شود: ۱- حالت مفعولی با حرف اضافه «Ha»: اگر مفعول غیرمستقیم منعکس عمل نفوذ یا تأثیر است و متمم فعل‌هایی از قبیل «تأثیر داشتن» و «نفوذ داشتن» به شمار می‌آید. ۲- حالت به‌ای بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی که عمل انتقال را منعکس می‌کنند از قبیل «دادن»، «پس دادن»، «بازگرداندن»، «سپردن»، «هدیه کردن»، «رساندن»، «جبران کردن»، «قرض دادن»، «اجاره دادن»، «واگذار کردن»، «فروختن» است.

- **بهره‌ور:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با این نقش معنایی به چهار روش زیر به زبان روسی بیان می‌شود: ۱- حالت مفعولی با حرف اضافه «Ha»: اگر به مفعول غیرمستقیم امید، اعتماد، پشتیبانی اعلام می‌شود و فعل‌هایی که این نوع مفعول غیرمستقیم را طلب می‌کنند عبارت‌اند از «اعتماد داشتن/کردن»، «امید داشتن»، «ایمان داشتن»، «امیدوار بودن»، «توقع داشتن». ۲- حالت به‌ای بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌های زیر به شمار می‌آید «دوختن»، «همدردی کردن»، «دلسوزی کردن»، «درست کردن»، «کمک کردن»، «یاری‌دادن»، «یاری‌رساندن». ۳- حالت وسیله‌ای با حرف اضافه «3a»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی از قبیل «مواظبت کردن»، «مراقبت کردن»، «پرستاری کردن»، «پذیرایی کردن» است. ۴- حالت حرف اضافه‌ای با حرف اضافه «O»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی از قبیل «مراقبت کردن»، «مواظبت کردن»، «دلسوزی کردن» محسوب می‌شود.
- **زیان‌دیده:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با این نقش معنایی به دو روش زیر به زبان روسی بیان می‌شود: ۱- حالت مفعولی با حرف اضافه «Ha»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی به شمار می‌آید که احساسات منفی به آن متجلی می‌کنند مانند فعل‌های «رنجیدن»، «حرص گرفتن»، «تشر زدن»، «عصبانی شدن». ۲- حالت به‌ای بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی است از قبیل «انتقام گرفتن» و «زیان رساندن».
- **محرک:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با نقش معنایی محرک با مقایسه با مفعول غیرمستقیم که دارای نقش‌های معنایی دیگر است، از بیشترین تعداد روش‌های نحوی که به وسیله آن می‌تواند به زبان روسی بیان شود، برخوردار است و می‌تواند به شش روش زیر وابسته به معنی فعل خود ترجمه شود: ۱- حالت مفعولی با حرف اضافه «Ha»: اگر مفعول غیرمستقیم از زمره متمم فعل‌هایی به شمار می‌آید که عمل ادراک بصیری و توجه/عدم توجه را بیان می‌کنند مانند «نگاه کردن»،

«نگریستن»، «توجّه کردن/داشتن»، «اعتناء کردن»، «چشم‌پوشی کردن». ۲- حالت مفعولی با حرف اضافه «B»: مفعول غیرمستقیم زبان فارسی که با این روش به زبان روسی ترجمه می‌شود دارای کاربرد بسیار کم است و با فعل‌های معدود به کار می‌رود، برای مثال اگر متمم فعل «اعتقاد داشتن» است. ۳- حالت به‌ای با حرف اضافه «K»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی یکی از چهار گروه زیر به شمار می‌آید: الف) فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم آن منعکس عادت فاعل جمله به چیزی یا کسی است مانند «عادت داشتن»، «عادت کردن»، «عادت دادن»، «خود را عادت دادن»، «عادت پیدا کردن»، «معتاد کردن»، «معتاد شدن»، «مأنوس شدن»، «انس گرفتن»؛ ب) فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم سازگاری با چیزی یا کسی را توسط فاعل منعکس می‌کند از قبیل «خود را تطبیق دادن/کردن»، «خود را همساز کردن»، «سازگار شدن»، «وفق دادن»، «خو گرفتن»؛ پ) فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم نمایش چیزی است که فاعل جمله به آن اجبار می‌شود چون «وا داشتن»، «وادار کردن»، «مجبور کردن»، «متمایل کردن»؛ ت) فعل‌هایی که مفعول غیرمستقیم علاقه و یا از دست دادن علاقه (دل سرد شدن) فاعل نسبت به چیزی یا کسی را منعکس می‌کند، مثلاً «علاقه داشتن»، «علاقه‌مند بودن»، «علاقه نشان دادن»، «علاقه پیدا کردن». ۴- حالت به‌ای با حرف اضافه «ΠΟ»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی چون «دل‌تنگ بودن/شدن»، «دل‌تنگی داشتن»، «حسرت خوردن»، «غم خوردن»، «غصّه خوردن» است. ۵- حالت اضافی بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم از زمره متمم فعل‌های زیر به شمار می‌آیند «ترسیدن»، «اجتناب کردن»، «گریزان شدن»، «بیم داشتن»، «احتیاط کردن»، «خجالت کشیدن». ۶- حالت وسیله‌ای (ابزاری، بایی) بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌های زیر است «لذّت بردن»، «قانع شدن/بودن»، «راضی شدن/بودن»، «خشنود شدن»، «اکتفا کردن»، «علاقه داشتن»، «علاقه‌مند بودن»، «شوق داشتن»، «عشق ورزیدن»، «دل باختن»، «خرسند شدن»، «متعجب کردن»، «متحیر ساختن»، «سرگرم کردن»، «سرگرم شدن»، «به شگفت آوردن»، «خوشحال

کردن»، «شرمنده کردن»، «دست‌پاچه کردن»، «خسته کردن»، «مفتون کردن»، «شیفته کردن»، «به وجود آوردن».

• **نتیجه:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با نقش معنایی نتیجه در حالت مفعولی با حرف اضافه «B» بیان می‌شود. این روش دارای کاربرد بسیار کم است و با فعل‌های معدود به کار می‌رود، برای مثال اگر متمم فعل «تبدیل شدن» است.

• **منبع:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با این نقش معنایی به دو روش زیر به زبان روسی بیان می‌شود: ۱- حالت اضافی با حرف اضافه «OT»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی چون «منتظر بودن/داشتن»، «شنیدن»، «خبر گرفتن»، «دریافت کردن»، «گرفتن» به شمار می‌آید. ۲- حالت اضافی با حرف اضافه «Y»: اگر مفعول غیرمستقیم با فعل‌هایی چون «خواستن»، «پرسیدن»، «اجازه گرفتن»، «خواهش کردن» به کار می‌رود.

• **موضوع:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با این نقش معنایی به چهار روش زیر به زبان روسی بیان می‌شود: ۱- حالت مفعولی با حرف اضافه «ПРО»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی است که دارای معنی فعالیت ذهنی و گفتاری است از قبیل «گفتن»، «خواندن»، «تعریف کردن»، «فکر کردن»، «شنیدن»، «پرسیدن»، «خبر داشتن»، «نوشتن»، «آواز خواندن»، «فراموش کردن». ۲- حالت اضافی با حرف اضافه «OT»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی محسوب می‌شود که نشانه خلاص کردن، دست برداشتن از مفعول بیان می‌کنند چون «چشم‌پوشی کردن»، «منصرف شدن»، «سرباز زدن»، «دست برداشتن»، «برگشتن»، «گذشتن»، «پرهیز کردن»، «نجات یافتن». ۳- حالت وسیله‌ای (ابزاری، بایی) بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی است که عمل دارایی مانند «برخوردار بودن»، «در اختیار داشتن»، «مسلط بودن»، «احاطه داشتن» بیان می‌کنند. ۴- حالت حرف اضافه‌ای با حرف اضافه «O»: اگر مفعول غیرمستقیم فعل‌های فعالیت ذهنی و

گفتاری از قبیل «خواندن»، «تعریف کردن»، «فکر کردن»، «شنیدن»، «پرسیدن»، «خبر داشتن» است.

● **هدف:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با نقش معنایی هدف به دو روش زیر به زبان روسی بیان می‌شود: ۱- حالت به‌ای با حرف اضافه «ИО»: اگر مفعول غیرمستقیم متمم فعل‌هایی چون «زدن»، «وارد آوردن»، «ضرر رساندن»، «آتش گشودن» محسوب می‌شود. ۲- حالت اضافی بدون حرف اضافه: اگر مفعول غیرمستقیم با فعل‌های زیر به کار می‌رود «دست یافتن»، «رسیدن»، «دست زدن»، «اشاره کردن»، «پیروی کردن»، «دوری کردن».

● **وسيله:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با نقش معنایی وسیله تنها به یک روش به زبان روسی بیان می‌شود یعنی در حالت وسیله‌ای (ابزاری، بایی) بدون حرف اضافه و در این صورت متمم فعل‌هایی از قبیل «بریدن»، «قطع کردن»، «رنگ کردن»، «دوختن»، «زدن»، «تزیین کردن»، «کشتن»، «نقاشی کردن»، «نوشتن»، «پاک کردن»، «تمیز کردن» به شمار می‌آید.

● **مشارک / مخاطب:** مفعول غیرمستقیم زبان فارسی با نقش معنایی مشارک / مخاطب تنها به یک روش به زبان روسی بیان می‌شود یعنی در حالت وسیله‌ای با حرف اضافه «С» و در این صورت متمم فعل‌هایی چون «صحبت کردن»، «موافق بودن»، «دوست بودن»، «مخالف بودن»، «ملاقات کردن»، «روبه‌رو شدن» و غیره محسوب می‌شود.

۳- با مقایسه ساختار و رفتار نحوی ۱۰ نقش معنایی مفعول غیرمستقیم در زبان فارسی و زبان روسی به این نتیجه می‌رسیم که متفاوت بودن روش‌های بیان مفعول غیرمستقیم از زبان فارسی به زبان روسی به این دلیل است که زبان فارسی از رده زبان‌های «SOV» به شمار می‌آید و از آنجایی که گرایش به زبان تحلیلی دارد، فاقد مقوله «حالت دستوری» است. زبان روسی از رده زبان‌های «SOV» است و از نوع زبان‌های تصریفی محسوب می‌شود و بدین

دلیل مفعول غیرمستقیم وابسته به نقش معنایی آن نه تنها با کمک حرف‌های اضافه بلکه نیز با کمک «حالت دستوری» بیان می‌شود.

کتاب‌نامه

- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۵). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستوری زایشی*. انتشارات سمت.
- طیب‌زاده، ا. (۱۳۸۵). *ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین جمله در فارسی امروز، پژوهشی بر اساس نظریه دستور وابستگی*. نشر مرکز.
- طیب‌زاده، ا. (۱۳۹۱). *دستور زبان فارسی بر اساس نظریه‌ی گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی*. نشر مرکز.
- غلامعلی زاده، خ. (۱۳۹۰). *ساخت زبان فارسی*. انتشارات احیا کتاب.
- واسکانیان، گ. (۱۳۸۲). *فرهنگ فارسی به روسی*. انتشارات کوهسار.
- وحیدیان کامیار، ت.، و عمرانی، غ. (۱۳۹۵). *دستور زبان فارسی (۱)*. انتشارات سمت.
- Дунаева В.В., Копосов. Д.Р. (2010). Динамика падежной классификации в русском языке. *Альманах современной науки и образования*, № 12(43), 205-208.
- Dunaeva, V., & Kopusov, D. (2010). Dynamics of case classification in Russian. *Almanac of modern science and education*, 12(43), 205 – 208.
- Jacobson, R. (1985). *To the subject of the general doctrine of the grammatical case. The general meaning of the Russian case. Jacobson R. O. Selected works*. Progress Press.
- Klobukov, E. (1986). *Semantics of case forms in modern Russian literary language (Introduction to the methodology of positional analysis)*. Moscow State University Press.
- Kustova, G. (2012). Dative case. *Materials for the project of corpus description of Russian grammar*. <http://rusgram.ru>
- Pecheniy, A. (2012). Instrumental case. *Materials for the project of corpus description of Russian grammar*. <http://rusgram.ru>
- Popova, Z. D. (1970). To the subject of the theory of case meaning. *Linguistic Issues*, 4, 92-101.
- Rosental, D., Golub, I., & Telenkova, M. (2005). *Modern Russian language* (7th ed.). Iris-Press.
- Rubinchic, Yu. (Ed.). (1985). *Persian-Russian dictionary* (3rd ed.). Russian Language.
- Testelec, Ya. (2001). *Introduction to general syntax*. RGGY.

- Voskanyan, G. (2002). *Farhâng farsi be rusi* [Persian-to-Russian dictionary]. Kuhsar.
- Клобуков Е. В. (1986). *Семантика падежных форм в современном русском литературном языке. (Введение в методiku позиционного анализа)*. МГУ.
- Кустова Г.И. (2012). Дательный падеж. *Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики*.
- Печеный А.П. (2012). Творительный падеж. *Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики*. <http://rusgram.ru>
- Попова З.Д. (1970). К теории падежного значения. Москва: Вопросы языкознания (4), 92-101
- Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. (2005). *Современный русский язык* (7-е изд). Айрис-пресс.
- Рубинчик Ю.А. (под ред.). (1985). *Персидско-русский словарь*. В двух томах. (3-е издание). Русский язык.
- Русакова М.В. (2006). К проблеме значения и функции русского падежа: стратегии падежного оформления в русском языке. *Вестник Санкт-Петербургского университета, 1(9). Филология. Востоковедение. Журналистика*.
- Тестелец Я. Г. (2001). *Введение в обий синтаксис*. РГГУ.
- Якобсон Р.О. (1985). *К общему учению о падеже. Общее значение русского падежа*. Якобсон Р.О. *Избранные работы*. Прогресс Пресс.

درباره نویسندگان

رضامراد صحرائی استاد زبان‌شناسی در دانشگاه علامه طباطبائی است. حوزه‌های پژوهشی ایشان شامل آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، رویکردهای طراحی برنامه درسی و تهیه و تدوین مواد آموزشی است.

کریستینا بویاکویچ دانشجوی دکترای تخصصی زبان‌شناسی همگانی در دانشگاه علامه طباطبائی است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان زبان‌شناسی مقابله‌ای (زبان روسی و زبان فارسی) و نحو و آموزش زبان فارسی به روسی‌زبانان است.

Publishers and Translators' Perspectives on Book Publishing Regulations and Censorship and their Consequences in Post-Revolutionary Iran

Abdullah Nowruzy ¹, Mohammadreza Hashemi ^{*1}

Ferdowsi University of Mashhad, Iran ¹

Abstract As a result of the Islamic Revolution in 1979, book publishing mechanisms and other related systems like censorship mechanisms experienced dramatic changes. Despite the due attention of researchers to some aspects of book publishing like the economy of publishing, no research has been conducted on book regulations in post-revolutionary Iran. Using in-depth interviews with publishers and translators, this study aimed to examine the regulations governing book publishing in Iran. It tried to shed light on the hidden aspects of book publishing regulations and explore the consequences of implementing the regulations. The results showed that among the main problems and concerns of translators and publishers is inconsistency in censors' decisions, which could be the result of a lack of transparent publication regulations.

Keywords: *Censorship; Publishing Regulations; Books; Translators; Publishers*

1. Introduction

Throughout the long history of writing, books have always been among the main means of educating and transmitting cultural heritage. Awareness-raising and thought-provoking features of books have made governments and policymakers manage or manipulate their publication and distribution. A systematic study of the regulations or policies on book publishing, as a maneuvering arena of governments on cultural values, can reveal its drawbacks and offer solutions to the challenges of the industry. With this in mind, this study seeks to examine the policies and regulations of book publication in Iran, which have been the basis of decisions on book publishing authorizations in the country (from 1988 to 2022). The study critically tries to shed light on the encouraging and restrictive aspects of two enactments of the Supreme Council of the Cultural Revolution—one of the highest cultural policymaking organizations in Iran—and discusses some of the dimensions and consequences of applying them for publishing books, especially translated works. Library resources and interviews with publishers and translators were used to better illustrate the various dimensions. Such

Please cite this paper as follows:

Nowruzy, A., & Hashemi, M. (2023). Publishers and translators' perspectives on book publishing regulations and censorship and their consequences in post-revolutionary Iran. *Language and Translation Studies*, 56(1), 141-166. <https://doi.org/10.22067/lts.2022.77963.1146>

a study fills the gap of a systematic study focusing on the regulations to see their consequences for translators and publishers.

2. Method

The study was conducted to explore the implications of implementing the highest Iranian cultural policymaking organization's enactments on book publication. To this end, two documents of book publishing enactments and, in particular, the amendment document were chosen. The first document, which was the basis of decisions of the Iranian Ministry of Culture and Islamic Guidance on supervising books and granting publishing permission for 23 years, was approved by the Supreme Council of the Cultural Revolution in 1988. This document was revised in 2010 and entitled "Amendment to Objectives, Policies and Regulations of Book Publishing". In the first stage, the documents were analyzed. The aim was to scrutinize the content and see the probable implications for censorship of books and design questions for the second stage of the study. The second stage was obtaining the viewpoints of officials, experts, translators and publishers on the implications. To obtain experts' and officials' opinions, related reports and reflections were used and to have translators' and publishers' attitudes, 23 participants (11 publishers and 12 translators) were interviewed.

3. Results and Discussion

In the early years after the victory of the Islamic Revolution, no rule was implemented for supervising books and the press; therefore, they were published without any control. As the new state was getting established, some institutions began to show sensitivity and took initiatives in this regard. In May 1988, the Supreme Council of the Cultural Revolution approved "Objectives, Policies and Regulations of Book Publishing", according to which the Ministry of Culture and Islamic Guidance became responsible for supervising book publications. The enactment made all governments and organizations protect the freedom of authorized books. It recognizes books as an important tool for quickly transforming and disseminating right and wrong thoughts; thus, it takes affirmative and restrictive policies.

Supreme Council of the Cultural Revolution revised this enactment in 2010 and the previous one became ineffective and "The Amendment of Objectives, Policies and Regulations of Book Publishing" became henceforth the basis of decisions of the Ministry of Culture and Islamic Guidance on book examinations and authorizations. This enactment is more detailed than the previous one. In spite of the ineffectiveness of the 1988 enactment when the second one was approved in 2010, many articles are similar and the general atmosphere of the first enactment remained the same. Therefore, many of the implications and results discussed here can be applied to the implementation of both enactments.

Sensitivity seems to have been practiced by the Iranian cultural policymakers. In the enactment in question, an article is dedicated to the principles related to children's books, which indicates special attention to the psychological, intellectual and ideological sensitivities of children. The allocation of an independent article and the formation of a special committee on children signify the concerns of the policy-making council on the sensitivities of children's literature. Including such specialized institutions implies special attention to expertise in supervising children's literature. The enactment refers directly to the sensitivity and scrutiny of children's books and implicitly allows for pre-publication censorship. It seems that the policymakers have had in mind "the idea of childhood innocence", which allows early efforts for censoring children's literature (West, 1996, p. 491). "Ambiguity" is another repeated criticism of these regulations. Both the interviewees and the experts (e.g., Karimian, 2006) stated that this enactment (the first one) is ambiguous. It makes translators and publishers uncertain of whether the book they are rendering and delivering for publishing permission would face any problems.

One of the most significant implications of pre-publication censorship is the possibility of filtering or refining culture. Pre-publishing censorship has to do with one's own (*Self*) and *Other's* culture. Governments see books as an effective factor in strengthening or weakening their own legitimacy; thus, they primarily look at pre-publishing censorship as a tool for establishing and preserving their position (Mohammadi, 1998). One of the consequences of executing this enactment is the special conditions governing translations regarding cultural elements or culture specific items.

All problems in Iran's publishing economy cannot be attributed to the authorization and censorship process, but as the publishers participating in this study assert, some of the economic problems are due to censorship. The problem is twofold: the long process of getting authorization and the lack of copyright laws. In addition, some experts and researchers have noted the impact of censorship on the publishing economy. For instance, Matlabi (2009), who examined the problems of the book publishing industry in Iran through analyzing the published views of experts and researchers of the publishing industry, identifies publishing problems to be due to external and internal factors. In this regard, he points out censorship, excessive government intervention in the publication industry, and the lack of copyright laws as external factors. Examining the cultural, social and political factors affecting the publication, Matlabi and Baba al-Hawaeji (2012) introduce the government's regulatory and financial support measures on the supply and demand of books as positive elements, but consider censorship as the biggest obstacle in this regard.

4. Conclusion

The study tried to explore some dimensions of Iranian book publishing enactments and censorship of books from the viewpoint of translators, publishers and publishing

experts. It was shown that part of the translation censorship problems lies in the publishing endorsements since the enactments allow for interpretation and personal judgment. That is, there is no clear-cut mechanism for examining books. The situation has led to the dissatisfaction of translators and publishers, damaging the economy of the publishing industry and even losing the readership's trust in translations. The existing situation requires policymakers and officials to provide a detailed and legitimized mechanism that clearly states such issues as limitations, features of censors, instances of censorship, and what can be done in cases of controversy between the publisher and the censoring organization.

دیدگاه ناشران و مترجمان درباره ضوابط نشر کتاب و ممیزی و پیامدهای آن در ایران بعد از انقلاب اسلامی

عبداله نوروزی^۱، محمدرضا هاشمی^{۱*}

^۱ دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

چکیده پیروزی انقلاب اسلامی ایران، قلمرو نشر کتاب و ضوابط حاکم بر آن را دگرگون کرد. علی‌رغم توجه پژوهشگران به برخی ابعاد نشر کتاب، به ضوابط نشر کتب تألیفی و ترجمه‌ای توجه نشده است. بر همین اساس، این پژوهش به بررسی ضوابط حاکم بر نشر در ایران اختصاص یافته است. تلاش شده زوایای مختلف این ضوابط نشان داده شده و پیامدهای آن تبیین شود. برای این کار، علاوه بر بررسی ضوابط مربوط، نظر مترجمان و ناشران را از طریق مصاحبه جویا شدیم و در چارچوب روش تحلیل مضمون، تحلیل کرده‌ایم. یافته‌ها نشان می‌دهد که گذر از ممیزی‌های سلیقه‌ای از مسائل و دغدغه‌های اصلی مترجمان و ناشران است. شفاف نبودن ضوابط باعث شده میزان در ارزیابی کتاب‌ها به تفسیر روی آورند، نایکدستی در برخورد با کتاب‌ها به‌ویژه ترجمه‌ها دیده شود و نارضایتی برخی از مترجمان و ناشران را به همراه داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: ممیزی؛ ضوابط نشر؛ کتاب؛ مترجمان؛ ناشران

۱. مقدمه

همواره در طول تاریخ طولانی نوشتار، کتاب یکی از مهم‌ترین ابزارهای انتقال دانش و فرهنگ بوده و حکومت‌ها و دولت‌ها کم‌وبیش به آن توجه داشته‌اند. کتاب نمایانگر فرهنگ و تمدن بشر است و ارتباط بین نسل‌ها را ممکن می‌سازد. آگاهی‌بخشی کتاب و جهت‌دهی به افکار مردم جامعه باعث شده دولت‌مردان و سیاست‌مداران بدان توجه و سعی در کنترل یا تحدید آن داشته باشند. این کنترل‌ها می‌تواند تأثیری مثبت یا منفی داشته و به کلیت نشر کتاب، چه تألیف

و چه ترجمه، سمت و سویی خاص بدهد. بررسی‌های نظام‌مندِ نظام یا دستورات حاکم بر نشر کتاب می‌تواند زوایای آن را بشکافد و کاستی‌ها و نقاط ضعفش را به‌خوبی نشان دهند.

تلاش و فعالیت‌های صورت‌گرفته در سطح کلان دولت‌ها باعث شده برخی به این موضوع توجه داشته باشند و به فراخور علاقه، به مسائل پیرامونش بپردازند. در خارج از مرزهای ایران پژوهش‌هایی درباره «ممیزی»^۱ به‌ویژه «ممیزی ترجمه» انجام شده است. بیلیانی^۲ (۲۰۰۷) رابطه ترجمه و ممیزی در نظام‌های خودکامه و دیکتاتوری را بررسی کرده است. تامسون-ولگموث^۳ (۲۰۰۷) ممیزی کتاب در آلمان را پیگیری کرده است. دانت^۴ (۲۰۰۲) استراتژی‌هایی مترجمان و ناشران را در دوران حکومت فاشیستی ایتالیا برای چاپ را بررسی کرده و فابره^۵ (۲۰۰۷) هم به متون ترجمه‌شده در دوران فاشیست در ایتالیا پرداخته است. مرینو و ربدن^۶ (۲۰۰۲) آثار نمایشی و داستانی را به لحاظ محدودیت‌های بیرونی در فرهنگ اسپانیا در دوران فرانکو، بررسی و تحلیل کرده‌اند و استورج^۷ (۲۰۰۲) فرایند ممیزی ترجمه را در آلمان نازی را بررسی کرده است. در ایران نیز برخی به این موضوع پرداخته‌اند. ملانظر (۲۰۱۱) به ممیزی از رهگذر تاریخ پرداخته است و تاریخ فرازوفروید ممیزی را در دوره‌های مختلف بررسی کرده است. بخشی از نگاه تاریخی ملانظر، بررسی ممیزی در دوران بعد از انقلاب است و به ترجمه و مشکلات نشر نیز اشاره دارد. بلوری (۱۳۹۶) نیز سیاست‌های کلان و اقدامات صورت‌گرفته دو دولت اصلاح‌طلب و اصولگرا در حوزه زنان و تأثیرشان را در انتخاب آثار ادبی فمینیستی برای ترجمه در دوران پس از انقلاب بررسی کرده است که یکی از اهدافش واکاوی رویارویی دولت اصولگرا با اشاعه آثار ادبی فمینیستی در قالب ممیزی کتاب بوده است. علاوه بر موارد مذکور، پژوهش‌هایی نیز در بافت ایران انجام شده است که به ممیزی ترجمه پرداخته‌اند، اما بیشتر آثار

۱. برای یکدستی در به‌کارگیری اصطلاح، به‌جای ممیزی و سانسور، تا آنجا که ممکن بوده از واژه «ممیزی» استفاده شده است.

2. Billiani

3. Thomson-Wohlgemuth

4. Dunnett

5. Fabre

6. Merino & Rabadán

7. Sturge

دیداری شنیداری هد نظر آنها بوده است (برای مثال قاضی زاده و مردانی، ۱۳۹۱؛ پاکار و همکاران، ۱۳۹۹؛ مهدیزادخانی و همکاران، ۱۳۹۸).

در میان این پژوهش‌ها آنچه لازم به نظر می‌رسد پژوهشی است که بر ضوابط نشر تمرکز کند و دغدغه ممیزی ترجمه داشته باشد. با همین نگاه، این پژوهش درصدد است ضوابط نشر را که مبنای محدودیت و صدور مجوز نشر کتاب از ابتدای انقلاب اسلامی تاکنون بررسی کند و ابعاد و پیامدهای آن را نشان دهد. روش انجام پژوهش، توصیفی است. ضوابط نشر از نظر گذرانده شده و از منابع کتابخانه‌ای و مصاحبه‌های انجام‌شده با ناشران و مترجمان مختلف استفاده شده تا ابعاد مختلفش بهتر نشان داده شود. این پژوهش از آن نظر اهمیت دارد که تاکنون پژوهشی «مستقل و نظام‌مند» با «تمرکز بر ماده‌ها و تبصره‌های مختلف ضوابط نشر» و با توجه به نگاه مترجمان انجام نشده و آنچه در این زمینه بوده نظرات شخصی و پراکنده بوده است. این پژوهش از این حیث نو و اولین به حساب می‌آید.

۲. پیشینه پژوهش

نشر را یکی از مؤلفه‌های مهم توسعه فرهنگی (مطلبی، ۱۳۹۸) و از مهم‌ترین شاخص‌های رشد فکری و معنوی جامعه (حسنی، ۱۳۷۸) می‌دانند؛ ازاین‌رو، هم دولت‌مردان و تصمیم‌گیران کشورها و هم پژوهشگران بدان توجهی ویژه داشته‌اند. در دوران بعد از انقلاب اسلامی، انقلابی در نشر کتاب مشاهده می‌شود که نظیر آن را شاید در نگرش به کتاب و تحول شرایط آن در دوران مشروطه یا ورود صنعت چاپ به ایران ببینیم. تعداد کتاب‌هایی که بعد از انقلاب تا امروز چاپ شده افزایش چشمگیری یافته است. برای درک بهتر این افزایش بد نیست بدانیم همه کتاب‌های منتشرشده از ۱۳۲۰ تا ۱۳۵۶ جمعاً ۴۹۷۰۹ عنوان بوده است (آذرننگ، ۱۳۹۵؛ ۱۳۹۱؛ ۱۳۷۵) و در چهار دهه بعد، یعنی از ابتدای پیروزی انقلاب اسلامی تا سال ۱۳۹۷ این عدد به بیش از ۱.۲۳۱.۵۰۰ عنوان کتاب رسیده است (تسنیم، ۱۳۹۷). البته در دهه‌های مختلف آهنگ این افزایش تغییر کرده و در برخی دهه‌ها سرعت رشد تولید کتاب کندتر شده است، ولی روند کلی افزایشی بوده است. تعداد ترجمه‌ها هم از ۹ هزار و ۴۰۸ عنوان در دهه اول به ۱۵۱ هزار و ۴۲۰ عنوان در دهه چهارم رسیده است. علاوه بر افزایش تعداد کتاب‌های

چاپ‌شده، به مباحث کلان فرهنگی کتاب هم توجه شده و تغییراتی صورتی گرفته است. از ابتدای انقلاب اسلامی تا ۱۳۶۷ ترجمه‌ها و تألیف‌ها بدون ضابطه خاصی چاپ می‌شدند. در سال ۱۳۶۷ ضوابط نشر کتاب توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تعیین و تصویب شد که مبنای مجوز کتاب توسط وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در سال‌های بعد بوده است.

پژوهشگران حوزه‌های مختلف به ابعاد گوناگون انتشار کتاب‌های ترجمه‌ای و تألیفی پرداخته‌اند. در این میان برخی به مشکلات درون‌صنفی نشر پرداخته‌اند و سعی کرده‌اند آنچه را مربوط به مسائل حرفه‌ای نشر است از زوایای مختلف بررسی کنند. مطلبی (۱۳۹۸) مشکلات صنعت نشر را بر اساس دیدگاه‌های متخصصان حوزه نشر جستجو می‌کند و بنی‌اقبال و بیگم اوصیاء (۱۳۸۴) وضعیت نشر و توزیع کتاب را در استان مازندران در سال‌های ۱۳۷۸ تا ۱۳۸۲ بررسی می‌کند. این پژوهش که به نظرات کتاب‌فروشان و ناشران پرداخته، مشکل اصلی آنها را غیراقتصادی بودن نشر معرفی کرده‌اند؛ امری که ناشی از مواردی مانند توزیع کاغذ، ممیزی، پایین بودن سرانه مطالعه و وضع اقتصادی مردم معرفی می‌کند. دیانی و تجدّد (۱۳۸۵) ثبات سیاسی و اقتصادی نشر کتاب در سال‌های ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۳ را از نگاه ناشران جستجو می‌کند. پژوهش مذکور به عوامل درون‌سازمانی و برون‌سازمانی نشر کتاب می‌پردازد. از جمله موارد بررسی‌شده در این پژوهش ثبات قوانین و آیین‌نامه‌ها، تغییرات سیاسی و نگرانی از چاپ آثار در دست چاپ بوده است. بررسی این پژوهشگران نشان می‌دهد که بیش از ۷۳ درصد ناشران، وجود ثبات نسبی سیاسی، اجتماعی و اقتصادی را تأیید کرده‌اند و در پایان نتیجه می‌گیرند که با بررسی موارد مؤثر می‌شود به‌خوبی دید که از ۱۳۷۶ تا ۱۳۸۳، وجود نوعی از آزادی‌هایی که در دوره‌های قبل سابقه نداشته، بر روند تألیف و ترجمه تأثیر گذاشته است. شریفی میلانی و همکاران (۱۳۹۹) عوامل تأثیرگذار بر صنعت نشر را از نگاه ناشران جویا می‌شوند. یافته‌های این پژوهشگران نشان می‌دهد که مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار، استراتژی‌های نشر، مدیریت بنگاه‌های نشر و شرایط اقتصادی است. این پژوهشگران اشاره می‌کنند که مداخلات سیاسی در محیط نشر، قوانین و مقررات و ممیزی کتاب نیز از جمله مقوله‌های دیگری هستند که ناشران مصاحبه‌شونده آنها را بر صنعت نشر تأثیرگذار دانسته‌اند. آذرنگ (۱۳۷۵) به بررسی نشر کتاب در ایران از ۱۳۲۰ تا ۱۳۷۰ می‌پردازد و فراز و فرود دوره‌های مختلف را بررسی می‌کند. وی این

بازه زمانی را به شش دوره مهم تقسیم و هر دوره را مجزاً بررسی می‌کند. بررسی‌های وی نشان می‌دهد در دوره پیش از انقلاب اسلامی، حکومت به جای اینکه نشر را با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی درست تقویت کند، با سانسور و تهدید، ایجاد موانع اداری، بی‌مبالاتی، بی‌اعتنایی و عمل نکردن به وظایف باعث شده بود نشر از رونق بیفتد. نشر کتاب در بازه بعد از انقلاب نیز متأثر از مسائل اجتماعی و اقتصادی به‌ویژه آشفتگی‌های سال‌های ابتدایی بعد از انقلاب و دوران جنگ بوده و کاستی‌های برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری دیده می‌شود، اما انتشار کتاب در این بازه کوتاه افزایش چشمگیری داشته است. آذرنگ با مرور مشکلات نشر (مانند نقص نظام فرهنگی که کتاب را به جزء لازم زندگی تبدیل نکرده و نبود سازوکارهای روشن در همه مراحل نشر)، آنها را به‌طورکلی به مشکلات عوامل تولید و نشر، مشکلات منابع و مصالح نشر، مشکلات مراحل و سیر نشر و مشکلات عرضه و مصرف تقسیم می‌کند.

باب الحوائجی و همکاران (۱۳۹۰) سیر تحول و زمینه‌های نشر کتاب و میزان مشارکت ناشران را در سال‌های بین ۱۳۵۸ و ۱۳۸۷ بررسی کرده‌اند. به گفته این پژوهشگران در سال‌های ابتدایی انقلاب اسلامی عواملی چون از بین رفتن اختناق و سانسور حاکم بر نشر در مقایسه با قبل از انقلاب و تأسیس مراکز دولتی باعث شد تعداد کتاب‌خوان‌ها بیشتر شود و نشر کتاب تحول زیادی را تجربه کند، اما آغاز جنگ و رکود اقتصادی و مشکلات اقتصادی مردم باعث شد از سرعت رو به افزایش سال‌های نخست کم شود. بررسی این پژوهشگران، سهم اندک کتاب‌های ترجمه‌شده در دوره مذکور را نشان می‌دهد، چنانکه از بین تمام کتاب‌های چاپ‌شده در این دوره تنها ۲۳ درصد ترجمه بوده‌اند. آذرنگ (۱۳۸۹) در بحث نشر در حال تحول نیز، با اشاره به لزوم بررسی و نقد ابعاد تحول نشر در دولت خاتمی و هشدارهای مطرح‌شده، به سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌های آن دولت، با طرح پرسش‌هایی از جمله بهره‌تصمیم‌گیرندگان صنعت نشر از دانش تخصصی و تسلط علمی، اشاره می‌کند و می‌گوید که اگر تصمیم‌ها را ملاک داوری قرار دهیم، از انتقال دستاوردهای جدید در حوزه تصمیم‌گیری چیزی دیده نمی‌شود.

مشکلات نشر در حوزه ممیزی نیز برخی را بر آن داشته تا مسائل مختلف مرتبط با ممیزی نشر کتاب و سیاست‌های مرتبط را بررسی کنند. شرف‌الدین (۱۳۸۶) کتاب و سیاست‌های ممیزی‌ای را بررسی می‌کند که وزارت فرهنگ و ارشاد در قالب مکانیسم اعمال می‌کند. این سیاست‌ها که در دوران قبل و بعد از انقلاب و طبق مجموعه‌ای از قوانین اعمال می‌شده از زوایای گوناگون بررسی شده است. رجب‌زاده (۱۳۸۰) با نگاهی به شیوه‌های کنترل بیرونی نشر و پدیدآوری فرهنگ در ایران، قوانین نشر را بررسی می‌کند. وی با نگاهی به ضوابط نشر بعد از انقلاب، به نقد سازوکار ارزیابی کتاب و پیامدهای منطقی و عینی سازوکار ناقص در عرصه ممیزی آثار مکتوب می‌پردازد. این اثر که مبسوط‌ترین پژوهشی است که درباره ممیزی ترجمه کتاب در ایران انجام شده، بر اساس اسناد ممیزی فرهنگ و ارشاد انجام شده و تنها به آثار سال ۱۳۷۵ پرداخته، اما کاری حجیم، مستند و مستدل است که نکات بسیاری را روشن می‌کند. شایان یادآوری است که این کتاب، صرفاً، به ممیزی ترجمه پرداخته است. نویسنده ذیل هر موضوع، هم به نکات آثار اصلی و هم آثار ترجمه‌شده می‌پردازد. به‌طورکلی این اثر جایگاه ویژه‌ای در تبیین ابعاد مختلف ممیزی کتاب ایفا می‌کند هرچند نواقصی دارد و به دلایلی همچون محدود بودن بررسی‌ها به یک سال و متمرکز نبودن بر آثار ترجمه‌ای، قابل تعمیم نیست. آذرنگ (۱۳۸۱) با پرداختن به معضلات نشر، چهار معضل ناشران ایران از قدیم را، ممیزی، توزیع، مواد و مصالح و فروش و برگشت سرمایه معرفی می‌کند و بر این باور است که سخت‌گیری‌های سال‌های اخیر (سال‌های منتهی به سال ۱۳۸۰) که باعث معضل ممیزی شده بود کمتر شده و در مواردی برطرف شده است، اما آنجا که این مشکل به‌درستی مدیریت نشده، باعث شده تعداد ناشران، بی‌ضابطه اضافه شود و رابطه میان عرضه و فروش به هم بریزد.

۳. روش پژوهش

در این پژوهش دو سند ضوابط نشر کتاب و به‌طور ویژه مصوبه اصلاحی، مبنای پژوهش بوده است. اولین سند که مبنای فرهنگ و ارشاد اسلامی در نظارت بر کتاب‌ها و اعطای مجوز بوده، در سال ۱۳۶۷ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی تصویب شد. این سند در ۱۳۸۹ بررسی و

با عنوان «مصوبه اصلاحی اهداف، سیاست‌ها و ضوابط نشر کتاب» تصویب شد. برای بررسی نظام‌مند، از دو شیوه استفاده شده است. روش نخست بررسی این سند، مصاحبه با مترجمان و ناشران بوده است. در مرتبه دوم، از اسناد مختلف و صاحب‌نظران که در موقعیت‌های مختلف در طول سالیان گذشته اظهار نظر کرده‌اند استفاده شده است. هدف پژوهش این بوده تا با توجه به تجارب مترجمان و ناشران و تکیه بر یافته‌های صاحب‌نظران و پژوهشگران، نگاهی به ضوابط نشر کتاب داشته باشد و از خلال این مباحث، به تبیین ابعاد مختلف و پیامدهای به‌کارگیری این ضوابط بپردازد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌های عمیق با یازده ناشر و دوازده مترجم، با تکیه بر روش تحلیل مضمون، تحلیل و مضامین اصلی استخراج شد. برای ارائه تصویری دقیق‌تر، مترجمان و ناشران هدفمند انتخاب شدند. همه مترجمان، ترجمه‌های چاپ‌شده داشتند؛ اما در میان آنها، هم مترجمان کم‌سابقه‌تر و نه‌چندان معروف و هم مترجمان معروف و پرسابقه بودند. در مجموعه شرکت‌کنندگان، مترجمان زبان‌های انگلیسی، فرانسه، روسی و عربی حضور داشتند. سابقه و فعالیت بیش از ۱۰ سال و کم‌سابقه و کمترشناخته‌شده هم از جمله ویژگی‌های ناشران است. علاوه بر این، در مجموعه ناشران، هم ناشران دانشگاهی و غیردانشگاهی و هم دولتی و غیردولتی قرار دارند. علاوه بر مصاحبه‌های انجام‌شده، از مطالب مرتبط منتشرشده به‌صورت مصاحبه یا نوشته‌های شخصی و انتقادی که در نشریات مختلف از جمله مجلات ادواری و روزنامه‌ها آمده، بهره برده شد تا مطالب عمق بیشتر پیدا کنند و ابعاد احتمالاً مغفول یا مؤید، از نظر دور نمانند. نظرات و دیدگاه‌های مختلف بعد از بررسی و تحلیل، در قالب چند مضمون اصلی آمده است که در بخش یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری بدان‌ها خواهیم پرداخت.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. مصوبه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی درباره ضوابط نشر کتاب

در سال‌های نخست بعد از پیروزی انقلاب اسلامی خبری از ضوابط ممیزی نیست و کتاب‌ها و مطبوعات بدون هیچ‌گونه نظارتی چاپ می‌شوند، اما به تدریج حساسیت‌ها شکل می‌گیرد و نظارت‌ها آغاز می‌شود. در اردیبهشت ۱۳۶۷ شورای عالی انقلاب فرهنگی «اهداف، سیاست‌ها

و ضوابط نشر کتاب» را تصویب می‌کند که به موجب آن وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی عهده‌دار نظارت بر نشر کتاب می‌شود. این مصوبه موجز هفت ماده‌ای، اموری چون اعتلای فرهنگ، ارتقای دانش و عمق‌بخشیدن به مبانی و ارزش‌های انقلاب را با تأمین آزادی نشر کتاب، حفظ حرمت و حریت قلم جزو اهداف خود تعیین می‌کند و دولت و همه ارکان حکومت را موظف می‌کند که بر اساس قانون، از حریم آزادی کتب و نشریات مجاز حمایت کنند.

شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۸۹ این ضوابط را بازبینی و اصلاح می‌کند تا با بی‌اثر شدن مصوبه قبلی، مصوبه اصلاحی «اهداف، سیاست‌ها و ضوابط نشر کتاب» از آن پس مبنای عمل وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی در بحث کتاب باشد. این مصوبه مبسوط‌تر، به تناسب گذشت زمان با تغییراتی در مواد مختلف و البته حفظ محورهای اصلی مصوبه قبلی، اعتلای فرهنگ دینی و ملی را همچون مصوبه قبلی به عنوان هدف در نظر می‌گیرد و آزادی اندیشه و بیان آرا و عقاید را در چارچوب هدف مطرح‌شده، اصل اساسی انتخاب کرده و بر حقوق و تکالیف قانونی مردم در زمینه نشر کتاب تأکید می‌کند. از جمله سیاست‌های ایجابی این مصوبه موظف شدن دولت و همه ارکان حکومت است به حمایت از آزادی انتشار کتاب. همچنین این مصوبه تأکید می‌کند که تدوین و اجرای سیاست‌های هدایتی و حمایتی کتاب باید به گونه‌ای باشد که اهل قلم را به تألیف و ترجمه و انتشار کتاب‌های مورد نیاز جامعه ترغیب کند.

هرچند با توجه به منسوخ و بلااثر شدن مصوبه ۱۳۶۷ در هنگام تصویب مصوبه دوم، محور مباحث، مصوبه دوم (مصوبه اصلاحی) است، همان‌طور که در بالا ذکر شد، کلیت اثر یکی است؛ بنابراین، بسیاری از نکات مطرح‌شده، درباره هر دو مصوبه صدق می‌کند.

۴.۲. مضمون‌ها

۴.۲.۱. توجه ویژه به ادبیات کودک و نوجوان

در مصوبه ضوابط نشر، یک ماده به ضوابط مرتبط با آثار کودک اختصاص یافته است که نشان از توجه ویژه به کودکان و حساسیت‌های سنی، فکری و عقیدتی آنهاست. این ماده که به هیأت

ویژه‌ای به نام «هیأت نظارت بر نشر کتاب‌های کودکان و نوجوانان» پرداخته، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی را ملزم می‌سازد اعضای این هیأت را از میان متخصصان و صاحب‌نظران و نویسندگان امور تربیتی (در اسلام)، انتخاب کند تا بر شکل و محتوای آثار و انطباقشان با فرهنگ ایرانی و اسلامی نظارت کند.

نکته مهم آنکه طبق همین مصوبه یکی از اعضای هیأت نظارت بر نشر کتاب‌های کودکان و نوجوانان باید از میان اعضای کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان باشد. کانون پرورش فکری کودکان که کارش را از ۱۳۴۵ آغاز کرده (آذرنگ و دهباشی، ۱۳۸۰) یکی از نهادهای قدیمی متخصص در ادبیات کودک محسوب می‌شود و توجه به این نهاد به عنوان یکی از نهادهای مرتبط و قدیمی، اهتمام مصوبان این ضوابط را به تخصصی‌گرایی در نظارت بر ادبیات کودک نشان می‌دهد.

این مصوبه به بررسی کتاب‌های کودکان و نوجوانان و ممیزی پیش از انتشار مستقیماً اشاره می‌کند و درواقع، ممیزی پیش از انتشار کتاب‌های کودکان را مجاز و الزامی می‌داند. درواقع، ظاهراً، تصور این است که کودکان به اندازه بزرگسالان قدرت تشخیص درست را از نادرست ندارند و راحت‌تر از بزرگ‌ترها تحت تأثیر قرار می‌گیرند. البته سلطانی (۱۳۸۵) در بحث ممیزی آثار کودکان معتقد است که واگذاری نظارت به فرهنگ و ارشاد اسلامی و مجموعه‌ای کوچک، زیان‌هایی را در پی دارد از جمله افزایش احتمال برخورد سلیقه‌ای با آثار و بی‌تفاوت کردن مردم؛ چراکه مخاطب گمان می‌کند کتابی که از صافی دولت گذشته بدون عیب و ایراد است.

در پیشینه مباحثی که درباره دنیای کودک و ادبیات کودک و نوجوان است موارد بی‌شماری می‌شود یافت که بر اهمیت سلامت روح و روان کودکان و حساسیت ادبیات کودکان و نیز بر لزوم توجه به این متون چه در ترجمه و چه در زمینه متون تألیفی تأکید کرده‌اند. این مهم امر جدیدی نیست؛ چه آنکه از میانه‌های قرن هجدهم که نوشته‌های مخصوص کودکان رونق گرفت حساسیت زبان، موضوع، محتوا و ویژگی‌های ساختاری ادبیات کودک مطرح شد

(اسالیوان^۱، ۲۰۰۸) و تا به امروز نظرات مختلفی مطرح شده است. هانت^۲ (۱۹۹۸) بر این باور است که کتاب بخش کوچکی از رسانه‌هایی است که کودکان با آنها سروکار دارند، اما نمی‌توان آنها را بی‌اهمیت دانست و نادیده گرفت. امروزه بخشی از کتاب‌های کودکان، کتاب‌های ترجمه‌شده است. این مهم هم توجه برخی پژوهشگران را جلب کرده است. امروزه وقتی صحبت از ترجمه کتاب‌های کودکان و دسترسی به کتاب‌های ترجمه‌شده این قشر است، هویت فرهنگی و تأثیرپذیری کودکان از دیگر فرهنگ‌ها مطرح می‌شود. برخی مانند جلا لپمن^۳، مؤسس دفتر بین‌المللی کتاب برای نسل جوان^۴، کتاب‌های کودک را ابزاری برای ادراک ملل و در نتیجه، صلح بین ملت‌ها می‌داند (لپمن، ۱۹۶۹). کلینگرگ^۵ (۱۹۸۶) که بر حفظ بافت فرهنگی تأکید دارد، بر این باور است که در ترجمه ادبیات کودک، تغییرات بافت فرهنگی باید به حداقل برسد و درواقع استثنا باشد تا از این رهگذر کودکان بتوانند با فرهنگ‌های دیگر آشنا شوند؛ اما واقعیت این است که دولت‌ها به کتاب و فرهنگ حساس‌اند و اگر ممیزی را مفهومی گسترده، یعنی به معنای محدود کردن دسترسی‌ها بگیریم، خواه‌ناخواه در ادبیات کودک ممیزی پنهان به‌وفور یافت می‌شود و برای مثال یکی از عاملان این ممیزی در بریتانیا، سیاست‌های دولت است (هانت، ۱۹۹۷).

۴.۲.۲. قانونی بودن/نبودن مصوبه ضوابط نشر

قانونی بودن/نبودن مصوبه ضوابط نشر یکی از موضوعات مطرح‌شده و پُررنگ میان مترجمان و ناشران است. برخی مانند محمود آموزگار، رئیس اتحادیه ناشران، (رجوع شود به بهره‌مند، ۱۳۹۵)، کریمیان (۱۳۸۵) و نوروزی (۱۳۷۷) این‌طور بیان می‌کنند که قانون، طبق تعریف، باید از مجرای مجلس شورای اسلامی بگذرد و مصوبه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی قانون نیست و این شورا حق قانون‌گذاری ندارد؛ بنابراین، این مصوبه و جاهت قانونی ندارد. آموزگار (در بهره‌مند، ۱۳۹۵) با اشاره به اصل ۲۴ قانون اساسی این‌گونه تشریح می‌کند:

-
1. O'Sullivan
 2. Hunt
 3. Jella Lepman
 4. International Board on Books for Young People (IBBY)
 5. Klingberg

...[این اصل] بر «آزادی بیان» تأکید می‌کند مشروط بر اینکه مخل مبانی اسلام و حقوق عمومی نباشد و انتهای همین اصل مقرر شده است که جزئیات امر را قانون معین خواهد کرد، یعنی همان محدوده‌ای که اخلال به اسلام و حقوق عمومی تلقی می‌شود؛ بنابراین همان‌طور که بر همین اساس و تحت همین اصل، قانون مطبوعات در مجلس شورای اسلامی تصویب شد، انتظار می‌رود که در حوزه نشر کتاب همچنین قانونی در مجلس تصویب شود. در قانون مطبوعات حدود و جزئیات مشخص شده، دادگاه مطبوعات پیش‌بینی شده که دادگاهی اختصاصی است و نهادهای اختصاصی با عنوان هیأت‌منصفه و دیگر پیش‌بینی‌هایی که در قانون آمده است. این اتفاق در مورد نشر رخ نداده است.

اما وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی که «با مأموریت تصحیح و ارتقاء فرهنگ و سازماندهی امور فرهنگی» (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۷۶) فعالیت می‌کند به‌طورکلی در سه حوزه سیاست‌گذاری، تدوین ضوابط و نظارت است. از جمله اهداف شورای عالی، «گسترش و نفوذ فرهنگ اسلامی در شئون جامعه و تقویت انقلاب فرهنگی و اعتلای فرهنگ عمومی» و «تزکیه محیط‌های علمی و فرهنگی از افکار مادی و نفی مظاهر و آثار غرب‌زدگی از فضای فرهنگی جامعه» تعیین شده است. این نهاد در راستای وظایفی مانند «تدوین اصول سیاست فرهنگی نظام جمهوری اسلامی ایران و تعیین اهداف و خط‌مشی‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی و اجتماعی کشور» و «سیاست‌گذاری تدوین کتب درسی و تعیین ضوابط نشر کتاب و تولیدات هنری و فرهنگی»، ضوابط نشر را تعیین و تصویب کرده است؛ بنابراین آنچه برخی غیرقانونی بودن کار فرهنگ و ارشاد اسلامی را در بحث ممیزی مطرح می‌کنند، چندان درست نمی‌نماید؛ چه اینکه این مصوبه‌ها برای نهادهای مانند فرهنگ و ارشاد اسلامی الزامی و حکم قانون داشته است. این نهاد در بررسی کتاب‌ها، همین مصوبه را اجرا کرده و فارغ از قانونی بودن یا نبودن این مصوبه، به‌عنوان دستگاه اجرایی که در بطن مسائل فرهنگی است و مخاطب خاص این مصوبه بوده، ملزم به اجرای آن بوده است.

۴. ۲. ۳. ابهام آمیز و سلیقه‌ای بودن ممیزی

یکی از مفاهیم پرتکرار نقدهای مطرح شده درباره این مصوبه، ابهام یا «کلی بودن» (کریمیان، ۱۳۸۵) است. هم مصاحبه‌شوندگان و هم صاحب‌نظران بیان کرده‌اند که ابهاماتی که در این مصوبه‌هاست، باعث شده مترجم، مؤلف و ناشر با اطمینان ندانند کتابی که برای مجوز به فرهنگ و ارشاد اسلامی ارسال می‌کنند، آیا مشکلی خواهد داشت یا نه؟ شفاف نبودن موارد ممیزی، اعمال سلیقه را در پی داشته و این به نوبه خود، به نارضایتی از ممیزی کتاب منجر شده است. درواقع، به نظر می‌رسد یکی از مشکلات اصلی مخالفان ممیزی، نوع برخورد با کتاب در بحث ممیزی است؛ یعنی عملکرد ممیزان به گونه‌ای است که نویسندگان و ناشران گمان می‌کنند که ممیزی‌های صورت گرفته گاهی مکانیکی است و گاهی سلیقه‌ای و حتی ناشی از متخصص نبودن ممیزان است. علی جنتی، وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی در دولت یازدهم، در زمان وزارت خود و در پی بررسی وضعیت ممیزی می‌گوید:

دریافتم بسیاری از ایرادهای وارد شده بر حسب سلیقه بوده است. فکر می‌کنم اگر قرآن و وحی منزل نبود آن را به ممیزان اداره کتاب می‌سپردیم مجوز انتشار برای آن صادر نمی‌کردند و می‌گفتند برخی از کلمات با عفت عمومی در تناقض است (اعتماد، ۱۳۹۲).

رجب‌زاده (۱۳۸۰) با بررسی ماده‌های مصوبه نخست از فقدان سازوکار مناسب و قانونی برای ممیزی کتاب اشاره می‌کند. بررسی ماده‌ها و تبصره‌های مصوبه دوم هم مواردی را نشان می‌دهد که برخی از یافته‌های رجب‌زاده (۱۳۸۰) را تأیید می‌کند. درواقع، هرچند مصوبه اول اصلاح شده، هنوز مواردی غیر شفاف باقی مانده‌اند. این مصوبه هم همانند مصوبه اول بیشتر حدود را معین کرده‌اند و برای مثال مشخص نیست کسانی که کتاب را بررسی می‌کنند باید چه کسانی باشند یا چه افراد صلاحیت دارند درباره انواع کتاب اظهار نظر کنند. این دو در کنار مواردی مانند ارزیابی یا قضاوت بدون قانون و آیین‌نامه مدون باعث برداشت‌های شخصی ممیزان از مواردی مانند اخلال به مبانی اسلام شده است (رجب‌زاده، ۱۳۸۰؛ ۱۳۸۱؛ آموزگار، به نقل از بهره‌مند، ۱۳۹۵). از دیگر تبعات مبهم بودن و نبود سازوکار از نظر رجب‌زاده (۱۳۸۱) و (۱۳۸۰) این بوده است که بسیاری از ممیزی‌ها خارج از حدود مشخص شده در این مصوبه بوده

است. وی نمونه‌هایی را ذکر می‌کند مانند ایرادات وارد شده به مسائل فنی ادبیات مانند نقص یا ضعف وزن شعر که در برخی ممیزی‌ها دیده می‌شود و فراتر از چارچوب این مصوبه است.

وجود اعمال سلیقه‌ها و نارضایتی ناشران، مؤلفان و مترجمان باعث شده بود که ناشران و فرهنگ و ارشاد هر دو در ابتدای دولت خاتمی به دنبال تصویب قانونی بروند که این اعمال سلیقه‌ها را حذف کند و هر دو اقدام کرده بودند، اما هیچ‌کدام به سرانجام نرسیده بود، البته پیش‌نویس مد نظر فرهنگ و ارشاد به دولت برود اما برای تصویب به‌عنوان قانون، به مجلس ارائه نشود.

۴.۲.۴. عناصر فرهنگ‌محور و ممیزی ترجمه‌ها

یکی از پیامدهای به‌کارگیری این مصوبه شرایط خاصی است که بر ترجمه عناصر فرهنگی حاکم شده است. مؤلفان به دلیل رشد در ایران و آگاهی از شرایط حاکم بر نشر می‌دانند کدام مطلب ممیزی خواهد شد یا مجوز چاپ نخواهد گرفت، بنابراین متناسب با فرهنگ این مرزوبوم و مطابق با فرهنگ ایرانی اسلامی کتابی را می‌نویسند؛ اما در ترجمه به دلیل اینکه متن اصلی برای خوانندگان فرهنگ دیگری نوشته شده است، به‌ویژه در متون ادبی که تکیه بر مسائل فرهنگی و نمود فرهنگ زیاد است، حفظ یا نگهداری مطالب و عناصر فرهنگ‌محور دغدغه اصلی مترجمان است. این دغدغه باعث می‌شود برخی آثار به فارسی ترجمه نشوند یا چنانچه ترجمه می‌شوند، چاپ نشوند. یکی از مترجمان شرکت‌کننده در این پژوهش اظهار داشت «خیلی وقت‌ها دوست داشتم کتابی را ترجمه کنم، اما چون می‌دیدم اگر ترجمه‌اش کنم چاپ نمی‌شود از خیرش گذشته‌ام». دو شرکت‌کننده دیگر هم اظهار داشتند که کتاب‌هایی را ترجمه کرده‌اند، اما چون می‌دانند مجوز نمی‌دهند یا اگر بدهند با کلی اصلاحات است که به متن آسیب می‌رساند، آنها را به فرهنگ و ارشاد اسلامی نسپرده‌اند. فرزانه طاهری، مترجم و نویسنده، مهم‌ترین مشکل ترجمه ادبی را عدم انتشار آن بدون لطمه‌های حذف و تغییرات تحمیلی می‌بیند و برای همین در مرحله قبل از شروع به ترجمه، به‌واسطه تغییرات و حذفیات احتمالی، از انتخاب آنها برای ترجمه منصرف می‌شود (اسماعیلی، ۱۳۹۶). مهدی غبرایی، بزرگ‌ترین مشکل مترجمان ادبی را ممیزی معرفی می‌کند و آن را «آزاردهنده و فرساینده روح

و روان» می‌نامد و گله می‌کند که «همین حالا دو رمانم که یکی اثر همینگوی است، بی‌جهت در چرخ‌دنده سانسور گیر کرده، حال آنکه آثار دیگر همینگوی مجوز گرفته است» (اسماعیلی، ۱۳۹۵، ص. ۷۱). از نوع ممیزی‌ها در ترجمه عناصر فرهنگ‌محور این‌طور برداشت می‌شود که میزان بیشتر از آنکه به باطن و معنا توجه داشته باشند به ظاهر و قشر کار توجه داشته‌اند.

نکته برجسته ممیزی پیش از انتشار کتاب در ذات ممیزی و البته نحوه برخورد آن است؛ یعنی پالوده کردن فرهنگ. گذر تمام کتاب‌ها از یک سازمان و گرفتن تأیید از گروهی هرچند متخصص، فیلتر شدن عناصر فرهنگی می‌انجامد. درحالی‌که استواری فرهنگ در غربال کردن و یک‌رنگ کردن نیست؛ بلکه در تقابل و کشمکش فرهنگ است. ممیزی با کثرت‌گرایی و وجود جامعه چندصدایی که یکی از شاخصه‌های جامعه مدنی است منافات دارد (شرف‌الدین، ۱۳۸۶). با اجرای ضوابط نشر و تعیین اعضای شورا توسط هرکدام از دولت‌ها، می‌توان گفت فیلتر فرهنگی، در جهت افکار پذیرفته دولت حاکم خواهد بود. دولت‌ها کتاب را عامل مؤثری در مشروعیت‌بخشی خود می‌دانند و گمانشان بر این است که کتاب‌ها می‌تواند مشروعیت آنها را تقویت یا تضعیف کند؛ بنابراین، به ممیزی پیش از انتشار به‌عنوان ابزار نگاه می‌کنند و آن را فعال نگه می‌دارند (محمدی، ۱۳۷۷). نوروزی (۱۳۸۵) هم بر این باور است که ممیزی مردم را به‌سوی فرهنگ مد نظر دولت سوق می‌دهد و از ترویج دیگر فرهنگ‌ها، افکار و عقاید جلوگیری می‌کند.

کسب یا لغو مجوز چاپ مجدد با تغییر دولت‌ها یکی از اموری است که نشان می‌دهد دولت‌ها با نگرش‌های مختلف از ابزار کتاب برای مقاصد خود استفاده می‌کنند. ارسال فصیحی روایت می‌کند که پنج ترجمه‌اش از سال ۱۳۸۵ به بعد غیرمجاز شده‌اند و بعداً همه این ترجمه‌هایی که روزی غیرمجاز تشخیص داده شده‌اند، مجوز گرفته و چاپ شده‌اند (اسماعیلی، ۱۳۹۶). نمونه‌های زیادی از این دست می‌شود یافت که با تغییر دولت‌ها و تغییر نگرش نسبت به کتاب، سهل‌گیری یا سخت‌گیری در زمینه ممیزی و اعطای مجوزها را باعث شده است. برای مثال، در دولت خاتمی و با روی کار آمدن مهاجرانی، بسیاری از کتاب‌هایی که قبلاً نتوانسته بودند مجوز چاپ دریافت کنند، مجوز گرفتند.

۴.۲.۵. ممیزی و مشکلات اقتصادی نشر

نمی‌توان همه مشکلات اقتصاد نشر را ناشی از فرایند مجوز و ممیزی معرفی کرد، اما به گفته برخی ناشران و مترجمانی که با آنها مصاحبه شد و نیز نظر برخی صاحب‌نظران، برخی از مشکلات اقتصادی نشر ناشی از ممیزی‌هاست. یکی از ناشران این‌طور اظهار می‌کند: «برای ناشرها اتفاق می‌فته که تا ترجمه‌ای رو به فرهنگ و ارشاد بسپارند و مجوز بگیرند بازار اون ترجمه از دستشون در رفته و یکی دیگه همون کتاب رو چاپ کرده». نکته‌ای که اینجا و برخی بدان اشاره می‌کنند طولانی شدن فرایند ارزیابی و اعمال تغییرات، طولانی شدن فرایند چاپ را به همراه دارد. علاوه بر شرکت‌کنندگان، برخی پژوهشگران نیز به تأثیر ممیزی برای اقتصاد نشر اشاره کرده‌اند. برای مثال، مطلبی (۱۳۹۸) که تلاش کرده مشکلات صنعت نشر کتاب در ایران را با تحلیل محتوای دیدگاه‌های منتشرشده متخصصان و پژوهشگران حوزه نشر بررسی کند، مشکلات نشر را ناشی از عوامل بیرونی و درونی نشر می‌داند و از جمله عوامل بیرونی نشر را ممیزی و دخالت بیش‌ازحد دولت در نشر و ناکارآمدی قوانین مرتبط با حق نشر برمی‌شمارد. محمدی (۱۳۷۷) عوامل سیاسی، فرهنگی و اجتماعی را عوامل غیراقتصادی مؤثر بر نشر معرفی می‌کند و بر این باور است که عوامل سیاسی می‌تواند مؤثرتر از دو عامل دیگر باشند. محمدی با نگاه به حمایت، رشد سیاسی و حساسیت دولت به‌عنوان عواملی که می‌توانند نشر را تحت تأثیر قرار دهند، بر این باور است که نهادهای تخصصی می‌توانند خواسته‌های دولت را در بحث نظارت بر کار ناشران تأمین کنند، اما حساسیت زیاد و اعمال سلیقه در ممیزی کتاب می‌تواند نویسندگان و ناشران را تحت فشار بگذارد. مطلبی و باب‌الحوائجی (۱۳۹۱) هم با بررسی عوامل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی مؤثر بر نشر، اقدامات نظارتی و حمایتی مالی دولت را بر عرضه و تقاضای کتاب مثبت ارزیابی کرده‌اند، اما ممیزی را بزرگ‌ترین مانع در این حوزه معرفی می‌کنند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی شد ابعاد مختلف ضوابط نشر کتاب بررسی و تبیین شود. به نظر می‌رسد بخشی از مشکلات ممیزی کتاب به‌ویژه ترجمه‌ها در ضوابط نشر نهفته است؛ چنانکه تفسیر را

امکان‌پذیر می‌سازد؛ یعنی سازوکاری شفاف برای بررسی کتاب‌ها وجود ندارد. این یافته در راستای برخی پژوهش‌هاست از جمله رجب‌زاده (۱۳۸۱ و ۱۳۸۰) که نشان می‌دهد کلی بودن این ضوابط و نبود سازوکاری روشن باعث اشت‌های شخصی ممیزان از مواردی مانند اخلال به مبانی اسلام شده است. اشاره شرکت‌کنندگان و پژوهشگران (رجب‌زاده، ۱۳۸۰؛ کریمیان، ۱۳۸۵؛ نوروزی، ۱۳۷۷) به موارد خارج از قانون یا قانونی نبودن هم در همین راستاست و نیازمند تصمیم‌گیری سیاست‌مداران و برنامه‌ریزان فرهنگی است؛ چه اینکه بخشی از یافته‌های این پژوهش نشان می‌داد موارد خارج از این مصوبه‌ها مانند اصلاحات فنی و نگارشی، نارضایتی برخی را به همراه داشته است. بخشی دیگر از مشکلات مربوط به ممیزی نیز در ضوابط نیست، بلکه در مرحله عمل است و اسباب نارضایتی مترجمان و ناشران باشد و به اقتصاد و اعتماد نشر لطمه بزند. بخشی از مشکلات نشر که در بخش یافته‌های این پژوهش نیز بدان اشاره شد و یکی از مضامین اصلی بود، مؤید یافته‌های پژوهش‌هایی مانند شریفی میلانی و همکاران (۱۳۹۹)، مطلبی (۱۳۹۸) و محمدی (۱۳۷۷) است که بخشی از مشکلات اقتصاد نشر را با ممیزی آثار مرتبط می‌دانند.

به نظر می‌رسد مشکل اصلی برخی مخالفان ممیزی که برخاسته از کلام مصاحبه‌شوندگان است، نحوه برخورد با کتب به‌ویژه ترجمه‌هاست؛ یعنی علمکرد ممیزان کتاب به‌گونه‌ای است که مترجمان و ناشران گمان می‌کنند ممیزی فرهنگ و ارشاد اسلامی، کاری مکانیکی است یا ممیزان از تخصص لازم برای بررسی کتاب برخوردار نیستند. رجب‌زاده (۱۳۸۰) نیز به نداشتن تخصص کافی ممیزان اشاره می‌کند، هرچند این مسئله به نظر می‌رسد نیازمند بررسی بیشتری است، چه اینکه اطلاعات میدانی نگارنده این سطور که از نمونه کوچکی است، خلاف پژوهش‌های مذکور و نظر برخی شرکت‌کنندگان است.

از محدودیت‌های عمده این پژوهش حساسیت موضوع ممیزی در ایران و در نتیجه عدم همکاری برخی از مترجمان مدنظر و گردآوری داده از طریق مصاحبه بود که پژوهش‌های این‌چنینی را زمان‌بر و پرمشکل می‌سازد. طبیعی است علاوه بر توسل به مطالب هم‌راستای خارج از مصاحبه، در تحلیل و نتیجه‌گیری، این محدودیت‌ها همواره مد نظر بوده و بنابراین،

همچنان که از ماهیت این گونه پژوهش‌ها برمی‌آید و بایلد تعمیم نتایج را با دقت نظر بیان کرد، سعی شد به فراخور این محدودیت‌ها تعمیم داده شده و نتیجه‌گیری شود. از یافته‌های این پژوهش که مبتنی بر نظرات مترجمان و ناشران و خبرگان نشر است، علاوه بر عاملان ترجمه، سیاست‌گذاران فرهنگی در حوزه کتاب می‌توانند بهره ببرند.

با توجه به ابعاد، نکاتی که در بالا درباره این مصوبه‌ها مطرح شد، برای بهتر شدن وضعیت نشر کتاب به‌ویژه ترجمه‌ها، نویسندگان این اثر راهکارهای زیر را با توجه به مباحث مطرح شده و مشکلات دیده‌شده، پیشنهاد می‌کنند:

۱- همان‌طور که اشاره شد یکی از ایرادهای واردشده به این مصوبه‌ها، «قانونی بودن/نبودن» آن است که بالطبع، مجاز بودن نظارت‌ها را به لحاظ قانونی تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد با توجه به پیامدهای احتمالی و برای استیفای حقوق مؤلف، مترجم و ناشر و نیز وجهه قانونی دادن به افعال فرهنگ و ارشاد اسلامی در بحث مجوزها، راهکار این باشد که این مصوبه، قانونی شود؛ یعنی در قالب طرح یا لایحه در مجلس بررسی و به تصویب نمایندگان مجلس برسد تا چارچوب و مبنای ارزیابی‌ها قانونی شود. طبیعی است قبل از تصویب، مانند همه مصوبه‌های مجلس، باید با توجه به مقتضیات زمان اصلاحاتی صورت گیرد و برای مثال، تمام نکات مبهم در مصوبه‌های قبلی تصریح شود، مصالح اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تولیدکننده و خواننده لحاظ شود و آزادی بیان و اندیشه در نشر کتب تألیفی و ترجمه‌ای تضمین شود.

۲- با توجه به اقتضائات کنونی کشور و فارغ از قانونی بودن این مصوبه، آنچه مطالبه مترجمان و ناشران صاحب‌ه شده است، نحوه اجراست؛ یعنی در حال حاضر و با توجه به مشکلات کنونی نشر که به شدت متأثر از مسائل پیرامونی از جمله مسائل اقتصادی است، بهتر آن است روند نظارت و مجوز دادن اصلاح و تسریع شود. چه این مصوبه به قانون تبدیل شود یا بخواهد به صورت مصوبه‌ای لازم‌الاجرا، به کار گرفته شود، لازم است برای اینکه تولیدکنندگان کتاب به‌ویژه مترجمان و ناشران بهتر بدانند دقیقاً چه موارد ممیزی می‌شود و

برای حذف هرگونه اعمال سلیقه‌ای، دستورالعمل و سازوکاری اضافه شود تا مصادیق به‌خوبی شفاف شوند.

۳- پیشنهاد آخر اینکه از آنجایی که این مصوبه‌ها، در مورد ممیزی کتاب‌های بزرگ‌سالان سکوت کرده و به‌واقع به اعطای مجوز به کتاب اشاره‌ای نداشته است، فرهنگ و ارشاد اسلامی، نظارت خود را درباره کتاب‌های بزرگ‌سالان به نظارت‌های بعد از چاپ معطوف سازد. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد این کار می‌تواند موفقیت‌آمیز باشد. یکی از این شواهد شیوه اعمال نظارت بر مطبوعات است. در نظارت‌های مطبوعاتی، نظارت‌های پس از چاپ اعمال می‌شود و این امر تا امروز موفقیت‌آمیز بوده است. دوم اینکه به گفته صیادی، مدیر مراکز و روابط فرهنگی ارشاد در دولت خاتمی، این کار یک سال به‌صورت آزمایشی اجرا شده و موفقیت‌آمیز بوده است (صیادی، ۱۳۸۵). به گفته وی، در آن زمان به ناشرانی که بیش از یکصد کتاب چاپ کرده بودند، ده سال فعالیت مستمر داشته و پروانه دائمی چاپ داشتند در اولویت اول این کار به‌عنوان آزمایشی، ممیزی به خود این انتشاراتی‌ها واگذار شده و نتیجه کار این بوده است که در این مدت هیچ کتابی نبوده که ناشران با مسئولیت خودشان چاپ کنند و خلاف ضوابط تشخیص داده شوند (صیادی، ۱۳۸۵). وی مدعی است که از دلایل این نتیجه حاصل، بلوغ ناشران و باتجربه بودن آنها بوده است که ضوابط و حساسیت‌ها را می‌دانسته‌اند و خارج از چارچوب عمل نکرده‌اند. البته نکته‌ای که صیادی بدان اشاره نمی‌کند و نباید از نظر دور داشت این است که چه تعداد ناشر این کار را انجام داده‌اند، چه تعداد کتاب منتشر شده و اگر این آزمایش موفق بوده و هیچ کتابی خارج از چارچوب عمل نکرده، چرا این کار تداوم نداشته است. در هر صورت، ناگفته پیداست که واگذاری ممیزی به بعد از چاپ باعث کمتر شدن کار فرهنگ و ارشاد اسلامی و کوتاه‌تر شدن فرایند چاپ کتاب و کاهش هزینه‌ها خواهد شد.

کتابنامه

- اسماعیلی، ز. (۱۳۹۵). مشکلات مترجم ادبی. فصلنامه مترجم، ۲۴ (۵۸)، ۶۳-۷۲.
اسماعیلی، ز. (۱۳۹۶). مشکلات مترجم ادبی. فصلنامه مترجم، ۲۵ (۵۹)، ۵۲-۶۶.

انتقاد صریح وزیر ارشاد از ممیزی سلیقه‌ای. (۱۳۹۲، ۱۷ مهرماه). اعتماد.

<https://www.magiran.com/article/2827368>

انقلابی که «انقلاب اسلامی» در نشر ایجاد کرد. (۱۳۹۷، ۱۵ بهمن). تسنیم. <https://yun.ir/1g1vy8>

آذرنگ، ع. (۱۳۷۴). بحران نشر کتاب در جهان سوم. رسانه، ۶(۱)، ۳۲-۳۵.

آذرنگ، ع. (۱۳۷۵). دوره‌های عادی و بحرانی نشر کتاب در ایران (۱۳۲۰-۱۳۷۰). مسجد، ۵(۲۸)، ۳۷-۵۰.

آذرنگ، ع. (۱۳۸۱). چند نوشتار و گفتار در نشر و ویرایش. ققنوس.

آذرنگ، ع. (۱۳۸۹). نشر و انقلابی در راه. جهان کتاب.

آذرنگ، ع. (۱۳۹۱). مبانی نشر کتاب. سمت.

آذرنگ، ع. (۱۳۹۵). تاریخ و تحول نشر: درآمدی به بررسی نشر کتاب در ایران از آغاز تا آستانه انقلاب. خانه کتاب.

آذرنگ، ع. و دهباشی، ع. (۱۳۸۰). سلسله‌گفت‌وگوها پیرامون نشر و فرهنگ. مجله بخارا، ۲۰، ۱۸۳-۲۰۴.

باب‌الحوائجی، ف.، مطلبی، د.، حریری، ن.، و مومنی، ف. (۱۳۹۰). تحلیل آماری سیر تحول و زمینه های نشر کتاب ایران میان سال‌های ۱۳۵۸-۱۳۸۷. پژوهشنامه کتابداری و اطلاع‌رسانی، ۱(۱)، ۲۴۱-۲۶۴.

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

<https://doi.org/10.22067/lts.v50i3.63487>

بنی‌اقبال، ن.، و بیگم اوصیاء، ف. (۱۳۸۴). بررسی وضعیت نشر و توزیع کتاب در استان مازندران طی سال‌های (۱۳۷۸-۱۳۸۲). کتاب ماه کلیات، ۹(۲۱)، ۷۰-۸۱.

بهره‌مند، ش. (۱۳۹۵، ۱۸ مرداد). تفویض ممیزی «دستوری» نیست. روزنامه شرق.

<https://www.magiran.com/article/3407849>

پاکار، ا.، خوش‌سلیقه، م.، و خزاعی راوری، ز. (۱۳۹۹). سیاست ممیزی در دوبله رسمی در ایران: موردپژوهشی سه‌گانه پدرخوانده. مطالعات زبان و ترجمه، ۵۳(۱)، ۱۲۹-۱۶۵.

<https://doi.org/10.22067/lts.v53i1.82495>

حسنی، م. (۱۳۷۸). بررسی وضعیت نشر کتاب در استان خراسان (۱۳۷۳-۱۳۷۷). فصلنامه کتاب، ۱۰(۳)، ۱۰۳-۹۴.

- دیانی، م. و تجدد، ن. (۱۳۸۵). دیدگاه ناشران درباره ثبات سیاسی و اقتصادی حاکم بر نشر کتاب طی سال‌های ۱۳۷۶-۱۳۸۳. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۹(۱)، ۲۲-۴۳.
- رجب‌زاده، ا. (۱۳۸۰). *ممیزی کتاب: پژوهشی در ۱۴۰۰ سند ممیزی کتاب در سال ۱۳۷۵*. کویر.
- رجب‌زاده، ا. (۱۳۸۱). *ممیزی کتاب شاخصی است برای شناخت ایدئولوژی ممیزان*. اندیشه جامعه، ۵(۲۳)، ۸۷-۸۶.
- شرف‌الدین، م. (۱۳۸۶). *ممیزی کتاب (سیاست‌گذاری فرهنگی جمهوری اسلامی ایران در حوزه ممیزی کتاب)*. آیین پژوهش، ۳(۱۰)، ۲۴-۲.
- شریفی میلانی، ه.، برومند، ز. و امیرکبیری، ع. (۱۳۹۹). عوامل تأثیرگذار بر صنعت نشر کتاب در ایران. *فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۱(۵۰)، ۲۴۱-۲۵۸.
- <https://doi.org/10.22083/jccs.2020.167477.2691>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۶۷). *اهداف، سیاست‌ها و ضوابط نشر کتاب*.
- <https://yun.ir/b5f5rd>
- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۹). *مصوبه اصلاحی «اهداف، سیاست‌ها و ضوابط نشر کتاب»*.
- <https://yun.ir/yn4j06>
- صیادی، م. (۱۳۸۵). گزارشی از روند ممیزی کتاب در دولت خاتمی. *مجله یاد*، ۱۸(۸۱)، ۲۸۸-۳۰۱.
- قاضی‌زاده، خ. و مردانی، و. (۱۳۹۱). بررسی راهبردهای مترجمان در ترجمه تابوهای غربی در دوبله فیلم‌های انگلیسی‌زبان به فارسی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۵(۱)، ۸۵-۱۰۰.
- کریمیان، ر. (۱۳۸۵). نشر کتاب: راه ناتمام اصلاحات. *گفتگو*، ۱۴(۴۷)، ۲۹-۴۳.
- محمدی، م. (۱۳۷۷). عوامل غیراقتصادی مؤثر بر اقتصاد نشر در ایران. *جهان کتاب*، ۵۷ و ۵۸، ۴-۵.
- مطلبی، د. (۱۳۹۷). مشکلات صنعت نشر کتاب ایران: مبتنی بر مرور متون. *فصلنامه مطالعات فرهنگ-ارتباطات*، ۲۰(۴)، ۲۰۵-۲۳۳.
- <https://doi.org/10.22083/jccs.2019.173432.2741>
- مطلبی، د. و باب‌الحوائجی، ف. (۱۳۹۱). عوامل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی مؤثر بر اقتصاد نشر ایران: مطالعه موردی دیدگاه ناشران فعال بین سال‌های ۱۳۵۸-۱۳۸۷. *تحقیقات کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاهی*، ۴۶(۲)، ۵۱-۷۶.
- <https://doi.org/10.22059/jlib.2012.36195>
- مهدیزادخانی، م.، نوروزی، ع. و شکوهمند، ف. (۱۳۹۸). ترجمه فارسی تابوهای زبانی فیلم پالپ فیکشن: مقایسه ترجمه دانشجویی و حرفه‌ای. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۲(۱)، ۱۰۶-۱۲۴.
- <https://doi.org/10.22067/lts.v52i1.80700>
- نوروزی، ک. (۱۳۷۷). سانسور مردود است حتی در کتاب کودک. *پژوهش‌نامه ادبیات کودک و نوجوان*، ۵(۱۵)، ۴۰-۳۴.

- Billiani, F. (2007). Assessing boundaries – Censorship and translation. In F. Billiani (Ed.), *Modes of censorship: National contexts and diverse media* (pp. 1-25). Routledge.
- Dunnett, J. (2002). Foreign literature in Fascist Italy: Circulation and censorship. *TTR*, 15(2), 97–123. <https://doi.org/10.7202/007480ar>
- Fabre, G. (2007). Fascism, censorship and translation. In F. Biliiani (Ed.), *Modes of censorship: National contexts and diverse media* (pp. 35-68). Routledge.
- Hunt, P. (1997). Censorship and children's literature in Britain now, or, the return of Abigail. *Children's Literature in Education*, 28(2), 95-103. <https://doi.org/10.1023/A:1025075930803>
- Karimian, R. (2006). Nashr ketāb: Rah natamām eslāhāt [Book publishing: The unfinished path of Reformists Party]. *Goftogou*, 14(47), 29-43.
- Klingberg, G. (1986). *Children's fiction in the hands of the translators*. CWK Gleerup.
- Lepman, J. (1969). *A bridge of children's books* (E. McCormick, Trans.). American Library Association.
- Matlabi, D. (2018). Moshkelāt sanat nashr-e ketāb-e iran: Mobtani bar morūr motūn [The problems of Iran's book publishing industry: A literature review]. *Journal of Culture-Communication Studies*, 20(4), 205-233. <https://doi.org/10.22083/JCCS.2019.173432.2741>
- Matlabi, D., & Babalhavaeji, F. (2012). Avamel-e farhangi, ejtemāie va siāsi-e moaser bar eghtesād-e nashr iran: Motale moredi didgāh nāsheran fal beyne sālhāye 1358-1387 [The study of cultural, social and political factors influencing publishing economy in Iran from publishers' points of view: A case study of active publishers in 1358-1378]. *Journal of Academic Librarianship and Information Research*, 46(2), 51-76. <https://doi.org/10.22059/jlib.2012.36195>
- Merino, R., & Rabadán, R. (2002). Censored translations in Franco's Spain: The TRACE project—theatre and fiction (English-Spanish). *TTR*, 15(2), 125-152. <https://doi.org/10.7202/007481ar>
- Mohammadi, M. (1998). Avāmele gheyre eghtesādiy-e moaser bar nashr dar irān [Non-economic factors affecting the publishing economy in Iran]. *Jahan Ketab*, (57&58), 4-5.
- Mollanazar, H. (2011). Text screening (censorship) in Iran: A historical perspective. *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 3(2), 159-186. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2011.1013>
- O'Sullivan, E. (2008). Jenny and Abigail on the rocks: Censorship and children's literature in Britain. *Journal for the Study of British Cultures*, 15(2), 109-120.
- Sturge, K. (2002). Censorship of translated fiction in Nazi Germany. *TTR*, 15(2), 153-169. <https://doi.org/10.7202/007482>
- Thomson-Wohlgemuth, G. (2007). On the other side of the wall: Book production, censorship and translation in East Germany. In F. Biliiani (Ed.), *Modes of censorship: National contexts and diverse media* (pp. 93-116). Routledge.

West, M. I. (1996). Censorship. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature* (pp. 491-500). Routledge.

درباره نویسندگان

عبداله نوروزی دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد است. از جمله علایق پژوهشی او می‌توان به جامعه‌شناسی ترجمه و فرهنگ اشاره کرد.

محمد رضا هاشمی استاد گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های تخصصی و پژوهشی ایشان تحلیل گفتمان، تحلیل کلام، نقد ترجمه و جامعه‌شناسی ترجمه است.

Expanding Gerald Prince's Theory about Audience's Narrative Understanding of Narratives

Fazlollah Khodadadi *

Imam Khomeini International University, Iran

Abstract The level of understanding of the internal audience (internal listeners) and external (external readers) of the narrative is always a complex and relative issue, and it is absolutely impossible to make a judgment about the level of understanding of the two categories of the audience of the narrative. This case is one of the oldest issues of human narration; thus, the narrator's sensitivities to the subtleties of the narration, regardless of expressing some content and not finding a pleasant audience, indicate the classification of the audience base and the relative nature of their relationship with the narration. Also, such topics as the insignificance of "structure" compared to "expectation" and the answer to the question "what will happen next?" that Edward Morgan Forster proposed are indicative of different classes of audiences and their relative understanding of the narrative. This issue was first raised by Gerald Prince concerning the position of narratees. Given that the textual examples of the theory were chosen from Western texts, it is almost difficult for the Persian audience to understand them. Therefore, the present study is an attempt to examine and expand this theory using perfect examples from Persian fictional texts.

Keywords: Narrative; Dual Audiences; Narrative Understanding; Relativism, Gerald Prince

1. Introduction

Contemplating the process of formation of texts in the field of literary history shows the relative nature of the external and internal readers' understanding of texts. The topics raised in the texts of any kind of literature, including foundational language, drama, etc., due to being contemporary and simultaneous, are always judged and understood by any audience, and the audience puts themselves in the place of the characters of the story or the internal or external audience. The text deals with the judgment about the message of the text, and the degree of influence he gets from the message of the text, in a way, indicates his understanding of the narrative and his relationship with the text.

Please cite this paper as follows:

Khodadadi, F. (2023). Expanding Gerald Prince's theory about audience's narrative understanding of narratives. *Language and Translation Studies*, 56(1), 167- 194.
<https://doi.org/10.22067/lts.2022.76160.1126>

In every narrative, whether in the language of the foundation, including stories and novels, or illustrations and plays, including films, theater, stories inside the frame, and the number of strips, we see two types of audience (narrative listeners): internal and external. Internal auditory narration exists inside the story and in the world of the literary work, and the audience is the narrator created by the author. The narratee's (internal audience) understanding and receiving of the concepts and meanings of the text is drawn by the author. In other words, it is the author who creates a text for the listener (internal audience) depending on the understanding and reception of the narrative. Gerald Prince believes that "narratives create their own readers and listeners" (Selden & Widdowson, 2005, p. 72). Pour Namdarian (2008) believes that "The poet's and writer's conversation with the hypothetical audience through the text of the poem is based on the information he assumes, the hypothetical audience knows and the information they do not know. The poet, as a theologian, presents information that he assumes his audience does not know by using the information he assumes his hypothetical audience knows" (p. 10). Relying on the author's awareness of the relativity of the audience's understanding of the text, one should ask what textual and metatextual elements the audience's understanding of the text depends on. The answer to this question has solidified the main claim and body of this research, and the research tries to answer this question in a descriptive-analytical way by using library resources.

2. Method

The present research is descriptive-analytical and uses library resources. The theoretical part of the research is the result of surveying library resources, and due to the presence of ambiguous translations from Gerald Prince's point of view, we decided to expand the theory in a simpler way and with examples from Persian fictional texts.

3. Results

Audiences in fiction literature are divided into two groups: audience within the story (narrative listening) and audience outside the story (external audience). The audience within the story is a mental auditory narrative in the heart of the story that the author has had in mind through the narrator while writing the story, but the audience outside the story is the real reader who picks up the book and starts reading it. The level of understanding of two groups of audience from the narration is relative and varies depending on various factors. In the present research, after examining this category, it is concluded that the narrator or the audience in the story is an implicit and imaginary reader who does not have an external existence, and the writer addressed him due to the social conditions of his era and hiding behind this narrator, or He has created the narrative for him, and in order to convey his message to the external audience by creating an internal listening narrative and by sticking to the pronoun "you", he transfers his address from the internal listening narrative to the external audience. In the case of the extra-narrative audience (the reader in the real world),

there are several elements involved in the level of his understanding of the narrative, which can be simultaneously and at the same time the message of the text and its wide scope according to the interpretation of the audience, the perceptive authority of the audience according to his different perceptions of the text and the extent Identification with the characters pointed out. The extra-fictional audience communicates with the narrative and understands it by sticking to the interpretation and identifying with the characters of the text and passing through the history of the text. In the western sources and among the books of narratology, especially Gerald Prince's dictionary of narratological terms, there are discussions about the types of story audiences that are strange for Persian audiences for two reasons, one is because western textual examples are used and the other is the difference between the audience and Narrative listening inside the story is dumb, therefore, in this research, we expanded Prince's theory about the types of audiences and distinguished the boundary between narrative listening and the audience outside the text. The level of understanding of internal and external audiences of stories is always a complex and relative issue, and it is absolutely impossible to judge the level of understanding of two categories of narrative audiences. This case is one of the oldest issues of human narration, thus, the narrator's sensitivities to the subtleties of the narration, regardless of expressing some content and not finding a pleasant audience, indicate the classification of the audience base and the relative nature of their relationship with the narration. Also, topics such as the insignificance of "structure" compared to "expectation" and the answer to the question "what will happen next?" for the cave-dwelling audience that Edward Morgan Forster proposed are indicative of different classes of audiences and their relative understanding of the narrative. In the theories of new narratology, topics such as the listeners' narrative base—which Gerald Prince has put forward—are valid on the above topics, on the basis of this, the goal of the present research is to analyze the relative elements of the understanding of the internal (narratives of listeners) and external (readers) audiences of the narratives. Results show that elements such as worldviews, different attitudes, ecumenism and simultaneous interpretations in external audiences, social situations, clinging to a specific audience, conveying a message and indirect addressees are influential factors in the level of understanding of narratives from internal audience.

4. Discussion and Conclusion

Audiences (narrative listeners) of any narrative and dramatic text are divided into two groups: external audience (tangible reader) and internal audience (imaginary audience). The internal audience includes the hypothetical auditory narrative in the world of the literary work (Lint Velt, 2012, pp. 15-16) and the external audience is the same reader who travels outside the world of the literary work and in the real world. This audience includes all readers who have the power to read the text or watch it in dramatic texts. Regarding the external audience (tangible readers), we have always seen that the audience of a film, novel, story, theater and any other artwork that conveys a message, after watching or reading that work, show different

reactions and some of them sink into thought. Some pages write a lot about the structure and its message, and a few of them only comment on the ending and the narrative line. In the first stage, these reactions show the multiplicity of external audiences (readers) with different understandings of the narrative; each relatively communicates with the narrative depending on several factors. Gerald Prince believes that “In every narration, the number of hearers’ narrations may be immeasurable. If there are two or more hearers’ narrations in the narration, the hearer’s narration to whom all the events are finally narrated is the main hearer’s narration” (Prince, 2012, p. 30). And every narrative hears about a specific element - depending on one’s awareness - in the narrative.

بسط نظریه جرالده پرنس در باب درک روایی مخاطبان از روایت‌های داستانی

فضل‌الله خدادادی*

دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، ایران

چکیده میزان درک مخاطبان درونی و بیرونی داستان‌ها همواره موضوعی پیچیده و نسبی است و به‌طور مطلق نمی‌توان درباره میزان درک دو دسته از مخاطبان روایت به قضاوت پرداخت. این قضیه از کهن‌ترین موضوعات روایت‌پردازی بشری است به‌طوری‌که حساسیت‌های راوی نسبت به ارتباط با مخاطبی دل‌نشین نشانگر طبقه‌بندی پایگاه مخاطبان و نسبی بودن ارتباط آنها با روایت است. همچنین مباحثی چون بی‌اهمیت بودن «ساختار» در برابر «انتظار» و پاسخ به سؤال «بعد چه خواهد شد؟» که ادوارد مورگان فورستر مطرح نموده است، نشانه‌هایی از طبقات مختلف مخاطبان و درک نسبی آنها از روایت‌ها است. این مبحث اولین بار توسط جرالده پرنس با موضع پایگان روایت‌شنوها مطرح گردید و از آنجایی که مصداق‌های متنی نظریه از متون غربی انتخاب شده است، درک آن برای مخاطب فارسی‌گرایب، بر همین اساس پژوهش حاضر به واکاوی و بسط این نظریه با شواهدی دقیق از متون داستانی فارسی پرداخته است.

کلیدواژه‌ها: روایت؛ مخاطبان دوگانه؛ درک روایی؛ نسبیت‌گرایی؛ جرالده پرنس

۱. مقدمه

تعمق در سیر شکل‌گیری متون در عرصه تاریخ ادبیات نشان از نسبی بودن درک خواننده بیرونی و درونی از متون دارد. مباحث مطرح‌شده در متون هر نوعی از ادبیات اعم از زبان بنیاد، نمایشی و غیره به دلیل درزمانی و هم‌زمانی بودن، همواره از طرف هر مخاطبی به قضاوت و درک گذاشته می‌شود و مخاطب با قرار دادن خویشتن به‌جای شخصیت‌های داستان و یا مخاطب درونی یا بیرونی متن، به قضاوت و داوری درباره پیام متن می‌پردازد و میزان تأثیری که از پیام متن می‌گیرد، به‌نوعی نشانگر میزان درک وی از روایت و ارتباط او با متن است. در

هر روایت اعم از زبان بنیاد شامل: داستان و رمان و یا مصوّر و نمایشی شامل: فیلم، تئاتر، قصّه‌های درون قاب و کمیّت استریپ‌ها، شاهد دو گونه مخاطب (روایت‌شنو) درونی و بیرونی هستیم. روایت‌شنو درونی در داخل داستان و در جهان اثر ادبی وجود دارد و مخاطبِ راویِ خلق‌شده توسط نویسنده است. این روایت‌شنو (مخاطب درونی) درک و دریافتی که از مفاهیم و معانی متن دارد، توسط نویسنده ترسیم می‌گردد. به زبان ساده‌تر می‌توان گفت: این نویسنده است که بسته به درک و دریافت روایت‌شنو (مخاطب درونی) برایش متنی خلق می‌کند. جرالِد پَرینس^۱ معتقد است «روایت‌ها خوانندگان و شنوندگان خود را به وجود می‌آورند» (سِلدن و ویدوسون^۲، ۱۳۸۴، ص. ۷۲). پورنامداریان (۱۳۸۷) عقیده دارد: «گفتگوی شاعر و نویسنده با مخاطب فرضی از طریق متن شعر، بر اساس اطلاعاتی که او فرض می‌کند، مخاطبان فرضی او می‌دانند و اطلاعاتی که نمی‌دانند به‌پیش می‌رود. شاعر در مقام متکلم با استفاده از اطلاعاتی که فرض می‌کند مخاطبان فرضی او می‌دانند، اطلاعاتی را که فرض می‌کند مخاطبان او نمی‌دانند، به آنان عرضه می‌کند» (ص. ۱۰). با تکیه بر آگاهی نویسنده از نسبی بودن درک مخاطبان متن، باید پرسید میزان درک مخاطبان از متن به چه عناصر متنی و فرا متنی‌ای بستگی دارد؟ جرالِد پَرینس در فرهنگ اصطلاحات روایت‌شناسی، با تکیه بر متون داستانی غربی این مقوله را مطرح کرده است، اما از آنجایی که این مصداق‌ها برای مخاطب ایرانی ناآشنا می‌نماید، در این پژوهش بر آن شدیم تا ضمن بسط و آسان‌سازی نظریّه پَرینس با مصداق‌هایی از متون ادب فارسی بیا متون ترجمه‌شده این مقوله را واکاوی و تبیین نماییم.

۲. پیشینه پژوهش

در باب میزان درک روایت‌شنو از روایت‌ها در علم روانشناسی -بر اساس طیف‌های سنی مختلف از کودکان تا بزرگسالان- مباحثی مطرح گردیده است، به‌طوری‌که رابطه رشد شناختی و درک روایی کودکان در دوران مختلف زندگی به‌صورت فرایندی پیوسته ترسیم شده است. این موضوع در روایت‌شناسی و نقد ادبی، بیشتر در آثار نظریّه‌پردازان غرب مطرح شده و از طریق ترجمه در اختیار مخاطبان قرار گرفته است به‌طوری‌که تعمق در سطور کتب نظری

1. Jerald Perrins

2. Selden & Widdowson

روایت‌شناسی و گفت‌وگو‌شناسی نشان‌دهنده مطالبی پراکنده، مبهم و تشتت‌آمیز در باب این مقوله است. یکی از صاحب‌نظرانی که این مقوله به‌صورت مبسوط‌تری در آثارش دیده می‌شود، جرالده پرنس است. وی در کتاب *روایت‌شناسی و فرهنگ تخصصی اصطلاحات روایت‌شناسی* این موضوع را مطرح کرده است، اما از آنجایی که مصداق‌های متنی انتخابی از آثار داستانی غربی است، مخاطب با آن ارتباط برقرار نمی‌کند، بر همین اساس نگارنده پس از تحقیق در باب این موضوع -با تکیه بر آثار نظری ترجمه‌شده به فارسی- بر آن شد تا ضمن تدوین دریافت‌های خود از این مقوله، فرایند تسهیل و بسط آن را با تکیه بر آثار روایی فارسی به انجام برساند.

۲. ۱. پایگان روایت‌شنوها

پایگان روایت‌شنوها، تقسیم‌بندی مخاطبان درونی و بیرونی داستان است که پیش از این جرالده پرنس در کتاب *روایت‌شناسی* آورده است. این مقوله همچنین در کتاب *مجموعه مقالات روایت ترجمه شهباز (۱۳۸۹)* نیز آمده است و در فرهنگ *اصطلاحات روایت‌شناسی* جرالده پرنس نیز مدخلی وجود دارد که به روایت‌شنو پرداخته است. در پژوهش‌های فارسی اگرچه مقوله مخاطب در بسیاری از آثار نقد ادبی، فرهنگ‌های توصیفی اصطلاحات نقد ادبی و مقاله‌های پُرشمار آمده است، اما کلیه پژوهش‌های فارسی به مقوله‌هایی چون: جایگاه مخاطب، نوع آن و طبقات مختلف مخاطب در ادبیات داستانی پرداخته‌اند و بسط و ساده‌سازی نظریه جرالده پرنس می‌تواند ابزارهای فراوانی جهت سنجش نوع و ارتباط مخاطبان داستانی در اختیار پژوهشگران قرار دهد.

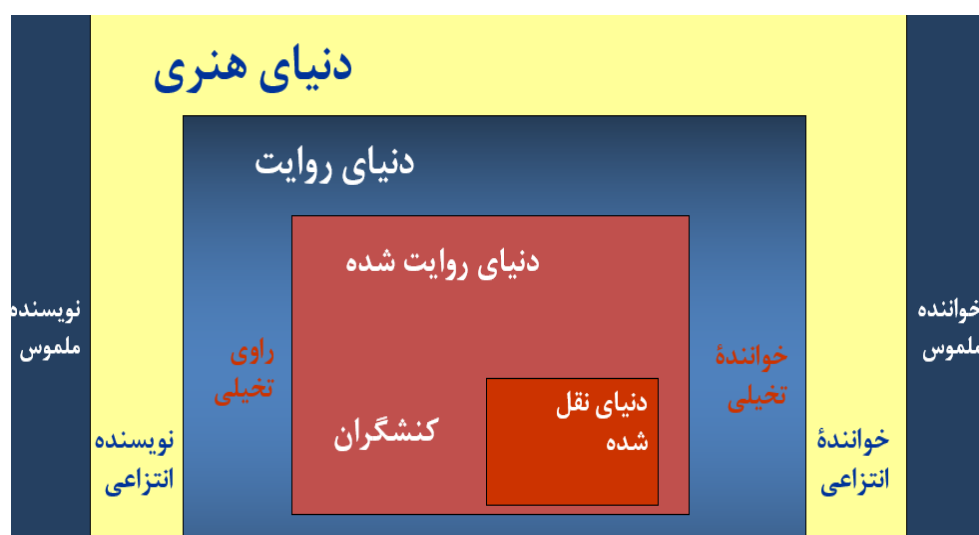
۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی-تحلیلی با استناد به منابع کتابخانه‌ای انجام شده است.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. مخاطبان درونی و بیرونی در روایت

مخاطبان (روایت‌شنوان) هر متن روایی و نمایشی به دو گروه مخاطبان بیرونی (خواننده ملموس) و درونی (مخاطب خیالی) تقسیم می‌شوند. مخاطبان درونی، روایت‌شنو فرضی در جهان اثر ادبی را در برمی‌گیرد (لینت ولت، ۱۳۹۲) و مخاطب بیرونی همان خواننده است که در بیرون از جهان اثر ادبی و در عالم واقع سیر می‌کند. این مخاطب، تمام خوانندگانی را که قدرت خوانش متن/ یا تماشای آن -در متن‌های نمایشی- را دارند در برمی‌گیرد (لینت ولت، ۱۳۹۸).



شکل ۱. وجوه متن روایی (لینت ولت، ۱۳۹۰، ص. ۲۴)

در باب مخاطبان بیرونی (خوانندگان ملموس)، همواره دیده‌ایم مخاطبان یک فیلم، رمان، داستان، تئاتر و هر اثر هنری دیگری که گویای پیامی باشد، پس از تماشا یا خوانش آن اثر واکنش‌های متفاوتی از خود بروز می‌دهند، برخی به تفکر فرو می‌روند، برخی صفحات فراوانی مطلب درباره ساختار و پیام آن می‌نویسند و عده‌ای معدود تنها به چگونگی پایان و خط روایی اثر نظر دارند. این واکنش‌ها در مرحله اول نشان از تعدد مخاطبان بیرونی (خوانندگان) با

درک‌های متفاوت از روایت دارد که هرکدام بسته به عواملی چند، به‌طور نسبی با روایت ارتباط برقرار می‌کنند. جرال د پرنس^۱ معتقد است: «در هر روایت شمار روایت‌شنوها ممکن است بی‌اندازه باشد، اگر در روایت دو یا چند روایت‌شنو وجود داشته باشند، روایت‌شنویی که سرانجام همه رویدادها برای او نقل می‌شود، روایت‌شنو اصلی است» (پرنس، ۱۳۹۱)؛ و هر روایت‌شنو^۲ درباره عنصری خاص - بسته به آگاهی خود- در روایت به بحث می‌نشیند.

ادوارد مورگان فورستر^۳، در کتاب *جنبه‌های رمان* در ایجاد تمایز بین «طرح» و «داستان»، این دو را متفاوت دانسته است به‌طوری‌که ابزار سنجش‌ای مناسبی برای نسبت درک مخاطبان (روایت‌شنوهای بیرونی) به حساب می‌آید: «...همین مرگ ملکه را در نظر بگیرید. اگر داستان باشد می‌گوییم «خوب بعد؟» و اگر طرح باشد، می‌پرسیم: «چرا؟» و این تفاوت اصلی و اساسی بین این دو وجه از رمان است. طرح را نمی‌توان برای مردم مبهوت غارنشین یا سلطانی مستبد یا اخلاف امروزی ایشان، یعنی مردم اهل سینما، تعریف کرد. اینها را می‌توان با «خوب. بعد چه؟» بیدار نگه داشت و اینها فقط می‌توانند کنجکاو را ارضاء کنند، اما طرح خواستار خرد و حافظه است» (فورستر، ۱۳۸۴، ص. ۱۱۹). این گفتار فورستر نشان می‌دهد که میزان درک مخاطبان از عناصر و پیام روایت متفاوت است. برخی بنا بر اطلاعات و جایگاه اجتماعی و شناختی که از روایت دارند، در مورد ساختار طرح نظر می‌دهند و برخی دیگر شناختی از آن ندارند. در *هزارویک‌شبه و مثنوی معنوی* نیز شاهد این تمایز نسبت درک مخاطب از روایت هستیم، حتی در *گلستان سعدی* نیز وقتی در انتهای دیباچه با بیت:

مراد ما نصیحت بود و گفتیم حواله باخدا کردیم و رفتیم
(سعدی، ۱۳۸۹، ص. ۲۳)

1. Gerald Prince

۲. عنصر روایت‌شنو اگرچه در تقسیم‌بندی ژپ لنت ولت در درون اثر ادبی جای می‌گیرد و با آنچه خواننده یا مخاطب می‌شمایم از لحاظ جایگاه داستانی متفاوت است، اما روایت‌شنو بیرون از داستان همان مخاطب است و در اینجا مراد همان خواننده بیرون از داستان یا روایت‌شنو بیرونی است.

3. Edward Morgan Forster

روبرو می‌شویم به‌طور ضمنی می‌توان گفت نویسنده قائل به‌نوعی تفاوت بین مخاطبان بوده است، چراکه ممکن است برای برخی خوشایند نباشد.

مرز بین مخاطب درونی (روایت‌شنو) و خواننده بیرونی (مخاطب) در مطالعات جدید نقد ادبی -آن‌گونه که در شکل شماره (۱) آمده است- از یکدیگر جداست. روایت‌شنو یا مخاطب درونی، همان خواننده ضمنی و انتزاعی است که نویسنده به‌محض شروع نوشتن داستان یا شعر و یا هر متن دیگری او را در ذهن خویش دارد و برایش متنی می‌نویسد (محمدی و عباسی، ۱۳۸۰). این روایت‌شنو یک خواننده ایده‌آل برای نویسنده به حساب می‌آید که متن برای او و خطاب به او نوشته شده است. سعدی و حافظ نیز گاهی به روایت‌شنو (مخاطب درونی) متنی که نوشته‌اند نظر داشته و او را خطاب قرار داده‌اند:

ای خواجه برو به هر چه داری یاری بخر و به هیچ مفروش
گر توبه دهد کسی ز عشقت از من بنیوش و پند منیوش
(سعدی، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۴)

و حافظ خطاب به این مخاطب درونی می‌گوید:

نصیحت‌گوش‌کن جانا که از جان دوست دارند جوانان سعادت‌مند پند پیر دانا را
حدیث از مطرب و می‌گو و راز دهر کمتر جو که کس نگشود و نگشاید به حکمت این معما را
(حافظ، ۱۳۸۷، ص. ۲۳)

هر دو شاعر در ابیات بالا، مخاطبی را مطمحن نظر داشته‌اند و با او به‌صورت خطابی سخن گفته‌اند که در ذهنشان و در عالم خیال وجود داشته است. این مخاطب درون داستانی با مخاطب بیرونی که خواننده نام دارد و در جهان واقعی سیر می‌کند، متفاوت است. چه ممکن است مخاطب بیرونی سعدی در ابیات بالا «خواجه» یعنی انسانی دارای مقام بالا نباشد، یارش را بر اثر کوچک‌ترین رنجشی ترک کند و از عشق توبه کند. همچنین مخاطب بیرونی گفتار حافظ نیز همانند مخاطب درونی ایده‌آل و حرف‌شنو نباشد و نصیحت را نیک نشمارد و به دنبال کشف رازهای آفرینش باشد؛ بنابراین می‌توان روایت‌شنو درون داستانی را مخاطبی ایده‌آل و آرمانی دانست که خطاب نویسنده یا شاعر هنگام تولید متن به وی بوده است، اما

مخاطب بیرونی یا خواننده هرکسی را که می‌تواند متن را بخواند - فارغ از علایق شخصی و خصوصیات فردی - در برمی‌گیرد و ممکن است مخالف گفتار خالق متن باشد.

۴. ۲. قائل بودن نویسنده به ادراکات متفاوت مخاطبان بیرون از روایت

توده‌های مختلف مردمانی که متن‌های روایی اعم از رمان، داستان، تئاتر، سینما و... را مطالعه یا مشاهده می‌کنند، بسته به میزان شناختی که از عوامل متنی و فرا متنی شکل‌گیری متن، مطالعات ساختاری، فنون ادبی و دیگر دانش‌های مرتبط با آن متن دارند، درک و دریافت‌های متفاوتی از آن دارند. این درک نسبی از قدیم‌الایام تاکنون بین متن و مخاطب وجود داشته، ولی میزان آن از مخاطب کلاسیک تا معاصر متفاوت بوده است: «در دوره کلاسیک که مخاطبان باسواد محدود بودند و تکثیر اثر به صورت گسترده و سریع ممکن نبود، شاعر یا نویسنده، متن را با این فرض که آن را برای گروهی خاص از مخاطبان، خود یا دیگری می‌خواند، تولید می‌کرد، اما در دوران معاصر، نویسنده یا شاعر، متن را با این فرض که خوانندگان، خود آن را در غیاب وی می‌خوانند تولید می‌کند. همین فرض یکی از عوامل حاکم بر تولید متن است که می‌تواند بر شیوه بیان اثر، تأثیر بگذارد» (پورنامداریان، ۱۳۸۷، ص. ۱۴)؛ اما امروزه «پیشرفت علوم زبان روزبه‌روز لایه‌های نهانی و زیری زبان را برایمان آشکارتر می‌کند و علم ترجمه‌شناسی نیز به نوبه خود ما را به کشف شگفتی‌هایی که در برخورد و تماس زبان‌ها در جریان ترجمه به وجود می‌آیند، رهنمون می‌سازد» (شکرانی، ۱۳۹۶، ص. ۱۵۱).

گاه فیلمی گُمیک با تلخند طنز به بیان آلام و مشکلات جامعه‌ای می‌پردازد و طیف‌های مختلفی از مخاطبان در برابر آن صف می‌کشند، عده‌ای به کُنه متن^۱ و پیام‌های نهفته آن پی می‌برند و به تحلیل ظرافت‌های معنایی، ساختاری آن می‌پردازند، پیام متن را واریسی می‌کنند و صفحاتی پیرامون آن می‌نویسند، اما عده‌ای از مخاطبان به همان سطح‌روی و طنز متن بسنده کرده و در خوشی حرکات خنده‌دار آن غرق می‌شوند. متن‌های نمایشی چارلی چاپلین - از کم‌دین‌های معاصر غرب - از نمونه متن‌های طنز آمیز است که چنین وجهی دارد. اگرچه او با

1. text

حرکاتی خرق عادت گونه مخاطبان خویش را می‌خندلند، اما در پس این خنده دردها و آلامی عمیق نهفته است که تنها اندکی از مخاطبان به آن دست می‌یابند و طیفی دیگر تنها به رویه طنز آن دل‌خوش می‌کنند. این چنددستگی مخاطبان از قدیم‌الایام موردنظر خالقان آثار ادبی و نمایشی بوده است به‌طوری‌که نویسنده، خود، به این مسأله اذعان می‌نماید. در مثنوی معنوی اثر مولانا جلال‌الدین به‌طور وضوح و ضمنی می‌توان این موضوع را مشاهده کرد. شیوه آموزش مفاهیم عرفانی-اخلاقی به مخاطبی که مولانا او را می‌شناسد، تمسک به ظرف قصه و تعلیق آن است به‌گونه‌ای که هرگاه مطلب را از درک مخاطبی که در خواب فرورفته فراتر می‌بیند، به داستان و قصه روی می‌آورد. به‌عنوان مثال در داستان «مارگیر» آنگاه که وارد مطالب عرفانی می‌شود و دامنه آن را بی‌پایان می‌یابد؛ به‌گونه‌ای از درک مخاطب عام خارج است؛ دوباره به قصه روی می‌آورد:

این سخن پایان ندارد مارگیر می‌کشید آن مار را با صد زحیر
(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۶۳۷)

یا در قصه «طوطی و بازرگان» وقتی مطلب عرفانی به درازا می‌کشد و مخاطب عام را خسته و رنجور می‌یابد می‌سراید:

بس دراز است این حدیث خواجه گو تا چه شد احوال آن مرد نکو
(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۵۶۲)

این سخن پایان ندارد هوش دار هوش سوی قصه خرگوش دار
(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۷)

این طیف‌بندی مخاطبان نزد نویسنده/ شاعر تنها در هنگام بیان مطالب عرفانی بروز نمی‌کند، بلکه وی در ابتدای کتاب و در همان ابیات آغازین قائل و مُقر به این مقوله است و می‌گوید:

هرکسی از ظن خود شد یار من از درون من نجست اسرار من
سرّ من از ناله من دور نیست لیک کس را دید جان دستور نیست
(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۱۳۷)

این ابیات نشان می‌دهد که هر کس به گمان و بر اساس درک و برداشتی که از سخن مولانا دارد می‌تواند با متن ارتباط برقرار کند و اگرچه راز نویسنده/شاعر در ناله‌هایش نهفته است، اما کسی اجازه دیدن معنویات و درونیات را ندارد. این تعبیر را در نظریه‌های روایت‌شناسی جدید می‌توان به‌نوعی مرزبندی درک مخاطبان از روایت نسبت داد. اینکه هر مخاطبی امکان درک عمق پیام نویسنده را ندارد؛ چراکه این مقوله به‌زعم فورستر به رازی می‌ملند که تنها مخاطبانی اندک قادر به کشف آن هستند: «فورستر به تبعیت از ارسطو^۱ برای طرح سه خصیصه پیچیدگی، بحران و راه‌حل را ذکر می‌کند و راز را نیز به‌عنوان عنصری ملازم سه عنصر پیش‌گفته اضافه می‌کند. نویسنده رازی را مطرح می‌کند، ما و قهرمان را در وضعیت پیچیده‌ای قرار می‌دهد که برای بازگشایی آن به هوش و فراست نیاز داریم» (اخوت، ۱۳۹۲، ص. ۳۸). پس به‌زعم ونسان ژوو^۲ (۱۳۹۴) «هر متن تصویری از خواننده را برای خود فرض می‌کند و برای جهت‌دهی و ارتباط او با عالم داستانی، پاره‌ای از راهبردهای موضعی و جامع را تهیه می‌کند» (ژوو، ۱۳۹۴، ص. ۱۸۶).

پورنامداریان معتقد است: «شاعر دوره کلاسیک، شعر را برای مخاطبانی می‌سرود که از پیش، کم‌وبیش فرهنگ عمومی و میزان دانش و اطلاع آن‌ها را می‌شناخت و با حد انتظار و توقع آنان از شعر آشنا بود... شاعر با هر گروه به‌گونه‌ای در غیاب مخاطبان هنگام تولید متن، گفتگو می‌کرد و به این نکته نیز از پیش واقف بود که مخاطبان فرضی او غالباً ارتباطی شنیداری با شعر او خواهند داشت و فرصت تأمل در شعر برای آنان محدود است» (پورنامداریان، ۱۳۸۷، ص. ۱۷).

گاه این جهت‌دهی عملیاتی برای حفظ جان راوی در برابر مخاطب بوده است، بر همین اساس بسیار محتاطانه و دست‌به‌عصا به سراغ متن می‌رفته است. برای مخاطبی چون انسان نئاندرتال^۳ تنها متنی که او را در برابر حوادث طبیعت به خواب برد مفید واقع می‌شد و الا این مخاطب جان راوی را می‌گرفت. مارتین مکوئیلان^۴ می‌نویسد: «انسان نئاندرتال اگر از روی

1. Aristo

2. Vincent Zhou

3. Neanderthals

4. Miquelon

شکل مجمله‌اش قضاوت کنیم، به داستان گوش می‌داده است. مخاطبان بدوی مخاطبانی بوده‌اند با موهای انبوه که خسته از دست‌وپنجه نرم کردن با ماموت‌ها یا کرگدن‌های پشمالو، دور آتش حلقه می‌زدند و تنها به مدد تعلیق و دلهره بیدار می‌ماندند و به محض این‌که این مخاطبان حدس می‌زدند بعد چه خواهد شد یا به خواب می‌رفتند و یا قصه‌گو را می‌کشتند» (مکوئیلان، ۱۳۸۸، ص. ۷۳)؛ بنابراین شناخت درک و علاقه مخاطب از طرف قصه‌گو کاری دشوار و شناخت آن امری نسبی است.

بر همین اساس نویسنده و راوی نیز گاه آن‌قدر مطالب را سنگین و غیرقابل بیان می‌دانند که از مخاطب خود عذرخواهی کرده‌اند. رمان سلدن و پیترویدوسون (۱۳۸۴) نوشته‌اند: «هنگامی که راوی به دلیل پاره‌ای نارسایی‌های سخن عذرخواهی می‌کند - نمی‌توانم این تجربه را با کلمات بیان کنم - به‌طور غیرمستقیم از بعضی حساسیت‌ها و ارزش‌های مخاطب روایت صحبت می‌کند» (سلدن و ویدوسون، ۱۳۸۴، ص. ۷۲). به‌عنوان مثال نویسنده/ راوی کتاب *نفثه‌المصدر* که به بیان آلام و دردهای خود در پی حمله مغولان پرداخته، آن‌قدر این فجایع را سنگین و غیرقابل درک دانسته که به روش حدیث نفس خطاب به خود و به‌صورت ضمنی به مخاطب خود می‌گوید: «بکدام مشتاق شداید فراق می‌نویسی؟ و بکدام مشفق قصه اشتیاق می‌گویی؟ اگرچه خون چون غصه به حلق آمده است، دم فروخور و لب مگشای، چه مهربانی نیست که دل پردازی را شاید. اگر کارد شدت باستخوان رسیده است و کار محنت بجان انجامیده، مصابرت نمای، چه دلسوزی نداری که موافقت نماید... قصه غصه‌آمیز که می‌نویسی، گوشه جگر کدام شفیق خواهید پیچید؟» (زیدری نسوی، ۱۳۸۳، ص. ۵).

در این قطعه راوی، زبان را از بیان قاصر دانسته و چون قلم را از بیان دردهای خویش عاجز می‌یابد و همچنین مخاطبی نمی‌یابد که هم درد وی باشد، چنین جملاتی بر زبان می‌آورد که به‌صورت ضمنی فقدان مخاطبی شایسته و درک‌کننده را به نمایش می‌گذارد. در باباگوریو اثر هونوره دو بالزاک^۱ نیز، راوی/ نویسنده در همان ابتدای روایت از فقدان مخاطبی سخن می‌گوید که بتواند با باباگوریو و دردهای او ارتباط برقرار کند. خطاب نویسنده و راوی با خواننده‌ای

1. Honora de Balzac

است که بعد از خوانش متن آن را به کناری می‌نهد و درک درستی از محنت‌های بابا گوریو ندارد: «تو، خواننده من، نیز همین کار را خواهی کرد. تویی که هم‌اینک این کتاب را در دست‌های سفیدت گرفته‌ای و در عمق صندلی راحتی‌ات فرورفته‌ای و با خودت می‌گویی: نمی‌دانم سرگرم خواهد کرد یا نه! شرح فلاکت‌های بلبا گوریو را که بخوانی، کتاب را به کناری می‌نهی و با اشتهای تمام به خوردن شام می‌پردازی و در توجیه سنگ دلی و بی‌رحمی‌ات، مؤلف را به اغراق‌گویی و نیازهای داستان‌گویی متهم می‌سازی» (بالزاک، ۱۳۳۴، ص. ۳).

۴.۳. قائل بودن نویسنده به ادراکات متفاوت مخاطبان درون روایت

مخاطب درون روایت که همان مخاطب انتزاعی و ضمنی است، از دیدگاه نویسنده و راوی درک و موقعیتی نسبی و متفاوت دارد. این روایت‌شنو درون داستانی که توسط نویسنده -البته به واسطه راوی- مورد خطاب قرار می‌گیرد، بر اساس موقعیت اجتماعی و میزان شناختی که از جهان پیرامون دارد، حساسیت و کاربست ابزارهای روایی راوی نسبت به او متغیر است. «راوی ممکن است مفروضات مخاطب روایت را مورد حمله قرار دهد، از آن حمایت کند، به استنطاقش بکشد یا خواستارش باشد» (سلدن و ویدوسون، ۱۳۸۴، ص. ۷۲). مثلاً در *هزارویک‌شب*، مخاطب درون داستانی راوی (شهرزاد) شخصی در موقعیت اجتماعی والا (پادشاه) است؛ بنابراین راوی با مخاطبی حساس مواجه است که موقعیت اجتماعی‌اش به او اجازه هر اقدامی علیه راوی را می‌دهد به همین دلیل بسیار با احتیاط به روایت‌گری می‌پردازد و مهم‌ترین ابزار روایت وی نیز تعلیق و حفظ آن برای کشش روایت است.

چنین روایت‌شنویی گاه برای راوی کمابیش مهم و جایگزین ناپذیر است. مثلاً در *هزارویک‌شب*، خلیفه تنها روایت‌شنویی است که شهرزاد در اختیار دارد (پرنس، ۱۳۹۱، ص. ۲۷). رامان سلدن در همین زمینه می‌گوید: «گاهی اوقات مخاطب روایت یک شخصیت مهم است. به عنوان مثال در داستان *هزارویک‌شب*، ادامه زندگی راوی یعنی شهرزاد، به تداوم جلب توجه مخاطب روایت یعنی خلیفه بستگی دارد، چنانچه خلیفه علاقه خود را به قصه‌های شهرزاد از دست بدهد؛ شهرزاد باید بمیرد» (پرنس، ۱۳۹۱، ص. ۲۷)؛ بنابراین در *هزارویک‌شب*

«مضمون رولیت گری به مثلبه زندگی از طریق نگرش شهرزاد به خلیفه و نگرش خلیفه به شهرزاد مورد تأکید قرار می‌گیرد، قهرمان زن خواهد مرد اگر روایت‌شنو او تصمیم بگیرد که دیگر به روایت او گوش ندهد. درست مانند شخصیت‌های دیگری که می‌میرند چون خلیفه به آن‌ها گوش نخواهد سپرد» (مکوئیلان، ۱۳۸۸، ص. ۱۶۰). شناخت سلیقه، میزان درک و علائق چنین روایت‌شنو درونی‌ای کار راوی را طاقت‌فرسا و سخت نموده است.

صمد بهرنگی در داستان *الدوز و عروسک سخن‌گو* داستان را برای مخاطبانی خاص می‌نویسد که از درک آنها آگاهی دارد «هیچ بچه عزیزدردانه و خودپسندی حق ندارد قصه من و الدوز را بخواند، به‌خصوص بچه‌های ثروتمندی که وقتی توی ماشین سواری‌شان می‌نشینند، پُر می‌دهند و خودشان را یک سر و گردن از بچه‌های ولگرد و فقیر کنار خیابان‌ها بالاتر می‌بینند و به بچه‌های کارگر هم محل نمی‌گذارند. آقای بهرنگ خودش گفته که قصه‌اش را بیشتر برای همان بچه‌های ولگرد و فقیر و کارگر می‌نویسد» (بهرنگی، ۱۳۵۶، ص. ۸۲). در *رمان شب مادر* راوی به‌صراحت اعلام می‌کند که روایت‌شنو درون داستانی وی شخصی به نام «توویا فریدمان» است و داستان را خطاب به او می‌نویسد «من این کتاب را خطاب به آقای توویا فریدمان رئیس انستیتوی شناسایی جنایتکاران جنگی حیف می‌نویسم و خطاب به همه کسانی که مطالب آن به‌نوعی به آنها مربوط می‌شود» (ونه گوت جونیر، ۱۳۹۳، ص. ۱۹). گاه میزان درک و دریافت روایت‌شنو درون داستانی بسته به موقعیت اجتماعی و جایگاه وی حساس و شکننده است به‌طوری‌که راوی با جان خویش بر سر روایت قمار در می‌پیوندد. در *هزارویک‌شب*، مخاطب درون داستانی شهرزاد، پادشاه است؛ بنابراین روایت شهرزاد بسیار شکننده و خطرناک است چراکه به‌زعم تودوروف^۱ در این کتاب، «حکایت مساوی است با زندگی و نبود آن مرگ است» (تودوروف، ۱۳۹۳، ص. ۶۲). پس شهرزاد می‌داند که برای چه مخاطب حساسی روایت می‌کند و میزان درک و فهم او را به‌خوبی می‌شناسد و همین سبب نجات جان او می‌گردد؛ اما مخاطب دیگری نیز در بیرون از جهان داستان وجود دارد که به مخاطب بیرونی (خواننده) مشهور است و هرکسی را که توانایی خواندن متن را دارد، در برمی‌گیرد. این مخاطب نیز میزانی نسبی از

1. Todorova

درک و دریافت را داراست به طوری که بسته به عواملی چون میزان آگاهی، جایگاه اجتماعی و موقعیت مکانی درک وی از پیام و معنای روایت متفاوت است.

۴. عناصر دخیل در درک مخاطب بیرونی از روایت

۴.۴. ۱. هم‌زمانی و درزمانی پیام متن و دایره درگیری وسیع آن بر حسب تفسیر مخاطب

یکی از ویژگی‌های ادبیات پدیدۀ درزمانی و هم‌زمانی است؛ یعنی ادبیات مقوله‌ای مربوط به یک‌زمان یا دورۀ خاص نیست و پیام‌های آن در هرزمانی قابل تفسیر و تأویل است. این ویژگی در ادبیات تعلیمی برجستگی بیشتری دارد و تا مادامی که بشر بر روی زمین باشد، متون تعلیمی ادبیات همراه و قرین وی هستند و تنها با اندکی تفسیر و نمادسازی می‌توان این متون را در هرزمانی به کاربرد. به عنوان نمونه پدیده‌هایی که مربوط به فضایل اخلاقی یا ردیلت‌های نفسانی می‌شوند، در ادبیات تعلیمی بازتاب فراوانی داشته و در هرزمانی می‌توان برای تعلیم و اندرز از آنان مدد گرفت؛ بنابراین مخاطب با تمسک به تفسیر متون در هرزمانی می‌تواند از آنها درکی متفاوت داشته باشد. رمان سلدن عقیده دارد: یکی از تحولات جدید در رویکردهای نظری ادبیات و نقد و تفسیر، به حوزه روابط متن و مخاطب مربوط می‌شود. این رویکرد نقش خواننده در فهم متن و استراتژی تفسیری او، برجستگی ویژه‌ای یافته است (روحانی، ۱۳۸۴، ص. ۴۰). به طوری که با قدرت تأویل می‌تواند از متن‌های کهن برداشتی به اقتضای حال امروز داشته باشد. به تعبیر گادامر «آنچه ما ادبیات می‌نامیم نه با بازگشت به زمان گذشته، بلکه به شرکت فعال و زنده در آنچه امروز گفتنی است درک می‌شود... زمان ادراک متن و معنای آنچه در متن گفته می‌شود، هر دو به زمان حاضر برمی‌گردند...». به عنوان مثال در مثنوی معنوی، مولانا در آغاز داستان «پادشاه و کنیزک» در دفتر اول می‌گوید:

بشنوید ای دوستان این داستان
خود حقیقت نقد حال ماست آن
(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۱۶۷)

بنا بر آنچه مبنی بر وجود تأویل در نزد مخاطب از متن‌های کهن یادکردیم، در اینجا می‌توان دریافت که هر خواننده‌ای در هرزمانی که شروع به خوانش داستان پادشاه و کنیزک نماید، بر حسب تأویل و درزمانی و هم‌زمانی بودن ادبیات می‌تواند با متن ارتباط برقرار نماید و آن را

نقدی بر حال خویش حساب کند و به میزان درک خود با آن ارتباط برقرار کند؛ و درجایی دیگر درک روایت را کاملاً منوط به تفسیر مخاطب از متن و برداشت وی می‌داند:

تا همی‌گفت آن کلילה بی‌زبان	چون سخن نوشد ز دمنه بی بیان
ور بدانستند لحن همدگر	فهم آن چون مرد بی نطقی بشر
در میان شیر و گاو آن دمنه چون	شد رسول و خواند بر هر دو فسون
چون وزیر شیر شد گاو نبیل	چون ز عکس ماه ترسان گشت پیل
این کلילה و دمنه جمله افتراست	ورنه کی با زاغ لک‌لک را مریست
ای برادر قصه چون پیمان‌ایست	معنی اندر وی مثال دانه‌ایست
دانه معنی بگیرد مرد عقل	ننگرد پیمان‌ه را گر گشت نقل

(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۲۲۷)

در این کلام مولانا برجستگی و تأکید بر محور برداشت مخاطب از متن است و اگرچه حیوانات همچون آدمیان نیستند و گل و بلبل هرگز سخنی باهم ندارند، مولانا این تخیلات را برای بیان پیام و معنای روایت دانسته و تأویل و برداشت معنی آن را بر عهده مخاطب و تأویلات او از متن می‌گذارد.

بنابراین در نزد مخاطب ادبیات مفهوم زمان در تأویل متن بی‌تأثیر است و آنچه مهم می‌نماید، معنای متن و تفسیر آن به زمان حال است. عبید زاکانی در آغاز موش و گربه می‌گوید:

اگر داری تو عقل و دانش و هوش	بیا بشنو حدیث گربه و موش
بخوانم از برایت داستانی	که در معنای آن حیران بمانی

(زاکانی، ۱۳۹۲، ص. ۱۶)

و در انتها دوباره بر درک معنای قصه و تأویل به‌جا از معنای آن تأکید می‌ورزد:

جان من پند گیر از این قصه	که شوی در زمانه شادانا
غرض از موش و گربه برخواندن	مدعا فهم کن پسر جانا

(زاکانی، ۱۳۹۲، ص. ۲۶)

در انتها نیز شاعر از مخاطب می‌خواهد که با تأویل و تفسیر به عمق معنای نهفته در پس داستان بنگرد و نمادین بودن و تمثیل نهفته در آن را درک کند. به‌طوری‌که بدون نگرش به قدیمی بودن متن و یا نسبت آن به گذشته بتوان به درکی صحیح از معنای آن دست‌یافت و این مهم جز با ادغام گذشته و حال میسر نمی‌گردد. گادامر^۱ می‌گوید: «فهم هرمنوتیکی نتیجه گفت‌وگویی اصیل میان حال و گذشته است و این فهم هنگامی رخ می‌دهد که میان حال و گذشته ادغام افق‌ها وجود داشته باشد» (کربای، ۱۳۷۷، ص. ۱۳). در مقدمه کلیله و دمنه مطلبی آمده که کاربرد آن را در تمامی اعصار تأیید می‌کند: «کتاب کلیله و دمنه از جمله آن مجموعه‌های دانش و حکمت است که مردمان خردمند قدیم گردآوردند و به هرگونه زبان نوشتند و از برای فرزندان خویش به میراث گذاشتند و در اعصار و قرون متمادی گرامی می‌داشتند، می‌خواندند و از آن حکمت عملی و آداب زندگی و زبان می‌آموختند» (مینوی، ۱۳۸۶، ص. ۱). گاه خود نویسندگان مخاطب خویش را از این اندیشه که مطالب پیشینیان برای پیشینیان بوده و امروزیان را در بر نمی‌گیرد، بر حذر کرده‌اند و پیام این نویسندگان و شاعران در زمانی و هم‌زمانی ادبیات و جای گذاری شخصیت‌ها به‌جای هم بوده است. مولانا در مثنوی معنوی بارها از مخاطب خویش می‌خواهد که قصه‌های پیشینیان را نقد حال خویش‌تن بداند و با تمزیج درک حال خویش از روایت دیروزی به درکی درست و درخور از روایت دست یابد:

ذکر موسی بند خاطرها شد دست	کین حکایت‌هاست که پیشین بدست
ذکر موسی بهر روپوش‌ست لیک	نور موسی نقد تست ای مرد نیک
موسی و فرعون در هستی تست	باید این دو خصم را در خویش جست
تا قیامت هست از موسی نتاج	نور دیگر نیست دیگر شد سراج
این سفال و این پلیته دیگرست	لیک نورش نیست دیگر زان سرست

(مولانا، ۱۳۹۲، ص. ۴۱۶)

این گفتار مولانا بر این نکته تکیه دارد که درک مخاطب از روایت بسته به میزان تأویل و تفسیری که از روایت‌ها دارد وابسته است. اگرچه عناصری در متن وجود دارد که آن را از نظر

1. Gadamer

زمانی به گذشته مربوط می‌کند، اما معنای متن و نمادین بودن شخصیت‌ها و جابه‌جایی جایگاه آنها با خواننده از عناصری است که بر میزان درک روایت توسط مخاطب تأثیر دارد و مولانا از مخاطب خویش می‌خواهد تا خویشتن را به‌جای شخصیت‌های روایت بگذارد و بدون توجه به موقعیت زمانی متن به قضاوت بنشیند؛ و با تمسک به تأویل و محو فاصله زمانی بین متن دیروز و خواننده امروز، معنای متن را امروزی و آنی نماید.

فردوسی نیز در *شاهنامه* از مخاطب خویش می‌خواهد تا گفتار او را دروغ نپندارد و چیزهایی که باخرد درک می‌شود را از متن برداشت نماید و اگر به معنای نهفته متن پی نبرد به دیده رمز به آن بنگرد:

تو این را دروغ و فسانه مدان به رنگ فسون و بهانه مدان
ازو هر چه اندر خورد باخرد دگر بر ره رمز و معنی برد
(فردوسی، ۱۳۸۴، ص. ۷)

فردوسی نیز از مخاطب خویش درخواست درکی عمیق از روایت را دارد، به‌خصوص که متن حماسی چون با اغراق و مبالغه همراه است، ممکن است از طرف مخاطب به دید دروغ و افسانه نگریسته شود، درحالی‌که جهان‌بینی، ایدئولوژی و هدف شکل‌گیری حماسه چیزی ورای این است و اگرچه عده‌ای لندک از مخاطبان بر این مقوله واقف‌اند، فردوسی از مخاطب می‌خواهد که هر چه از این متن را عقلش قبول می‌کند بپذیرد و بقیه را به دیده رمز بنگرد که خود اشاره به نسبی بودن درک مخاطبان در نزد فردوسی دارد. حال آن قسمت رمزگونه را تنها بخشی از مخاطبان زیرک با وسعت دید وسیع و دانش افزون درک می‌کنند.

۴. ۲. اختیار ادراکی مخاطب بنا بر برداشت‌های مختلف وی از متن

از دیگر عناصر تأثیرگذار در میزان درک مخاطب برون داستانی (خواننده) می‌توان به مخیر نمودن وی نسبت به برداشت‌های ممکن از متن اشاره کرد. همیشه برداشت کلیه خوانندگان از روایت‌ها یکدست نیست و به تعداد خوانندگان برداشت و درک نیز وجود دارد. میزان درک هر مخاطب از متن به جهان‌بینی و دایره دید او مربوط می‌شود. گاه متنی در ظاهر غیراخلاقی را گروهی از مخاطبان مورد خوانش قرار داده و هر یک بسته به دیدگاهی که دارد به بیان درک

خویش از روایت می‌پردازد. به‌عنوان مثال در مثنوی معنوی حکایاتی انگشت‌شمار مستهجن وجود دارد.^۱ درک هر مخاطب از این روایت‌ها متفاوت است، اما مولانا در پس همین متن‌ها نیز نکته‌هایی ناب بیان نموده که از افق درک هر مخاطبی خارج است. «مولانا نیز معتقد است که مقدار آگاهی مخاطب در فهم او از متن نقشی اساسی دارد، مثلاً سخن یا حکایات هزل‌آمیز - که گاه در مثنوی دیده می‌شود - نزد آگاهان و عاقلان از دیدگاهی دیگر، معنایی کاملاً متفاوت و متضاد با هزل نزد جاهلان دارد و همچنین است سخن و حکایت جد و غیر هزل که اهل هزل آن را مطابق مرام و عقیده و دانش خود هازلانه درک و تفسیر می‌کنند» (روحانی، ۱۳۸۴، ص. ۴۷). این تفویض اختیار به مخاطب که بنا بر میزان درک خود از روایت برداشت داشته باشد، در مطالعات جدید نقد ادبی منجر به نظریه «مرگ مؤلف» گردیده است. در این رویکرد تمام اختیار متن به خواننده واگذار شده و اوست که متن را تفسیر، تأویل و معنا می‌کند. «در نظریه‌های ادبی معاصر، معنای متن اساساً بر ساخته خواننده شمرده می‌شود و منتقد ادبی دیگر در پی کشف پیام پنهان‌شده مؤلف نیست. نظریه‌های رولان بارت^۲ و میشل فوکو^۳ درباره مرگ مؤلف و مؤلف-کارکرد در زمره تأثیرگذارترین و مجاب‌کننده‌ترین دیدگاه‌های نظری متأخر درباره جایگاه مؤلف‌لند» (پاینده، ۱۳۸۵، ص. ۴۲). پس ادعای نگارنده مبنی بر این‌که به تعداد مخاطبان متن برداشت و ادراک وجود دارد، صحیح و به‌جا می‌نماید.

۴. ۳. میزان هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌ها

روایت هم‌بوم‌پندارانه، روایتی است که نشانه‌های هم‌بوم‌پندارانه در روایت برای مخاطب تداعی صحنه‌ای روایی کند. بریس گوت^۴ عقیده دارد: «هم‌ذات‌پنداری مخاطبان با کاراکترها به بخشی از خرد جمعی واکنش به ادبیات تبدیل شده و موفقیت یا شکست یک اثر و کیفیت و قدرت واکنش‌های احساسی به آن تا حدی به این هم‌ذات‌پنداری بستگی دارد» (گوت، ۱۳۸۵، ص. ۳۲). ریشه لغوی هم‌ذات‌پنداری، «همسان‌سازی»^۵ است. پس چنین به نظر می‌رسد که وقتی با

۱. منظور حکایت کنیزک و کدو و حکایت مخنث و لوطی است.

2. Roland Barthes

3. Michel Foucault

4. Berries Goat

5. making identical

کاراکتری هم‌ذات‌پنداری می‌کنیم، هویت خودمان را با هویت او ادغام می‌کنیم (گوت، ۱۳۸۵، ص. ۳۳). دیوید هرمن هم‌ذات‌پنداری روایی را در سه محور ذیل دانسته است: هم‌بوم‌پنداری روایی یعنی این‌که مخاطب پس از شنیدن شعری یا دیدن صحنه‌ای به طریق قرابت و همانندی آن را با حادثه‌ای که در یکی از سه وجه زیر باشد مقارن سازد: ۱- آن را درجایی دیده باشد و شاهد رخدادها بوده باشد؛ ۲- از کسی رخدادی مشابه شنیده باشد؛ ۳- در کتابی مشابه آن را خوانده باشد و یا در فیلمی دیده باشد (هرمن، ۱۳۹۳، ص. ۲۸۳). به واسطه هم‌بوم‌پنداری مخاطب به روایت یا صحنه‌ای روایی می‌رسد، باید گفت در این مورد اگرچه قصد راوی روایت‌پردازی نبوده است و تنها ممکن است به بیان تعارضات اجتماعی، شکایت از یار، شکایت از روزگار و... پرداخته باشد، اما روایت‌شنو می‌تواند با بسترسازی هم‌بوم‌پندارانه متن غیر روایی راوی را در ذهن خود تبدیل به روایتی تسلسلی کند.

این‌گونه روایت‌پردازی مختص ادبیات و سینما است. به‌عنوان مثال در غزل -که ممکن است عناصر روایی آن کم یا زیاد باشد- مخاطب می‌تواند با هم‌بوم‌پنداری روایی از آن برداشتی روایی داشته باشد. به‌عنوان مثال وقتی در غزلیات حافظ می‌خوانیم:

زان یار دلنوازم شکریست با شکایت گر نکته‌دان عشقی بشنو تو این حکایت
بی‌مزد بود و منت هر خدمتی که کردم یارب مباد کس را مخدوم بی‌عنایت
(حافظ، ۱۳۸۵، ص. ۷)

با شنیدن این غزل هر مخاطبی می‌تواند در ذهن خود به بازسازی حادثه‌ای مشابه برای خود یا دیگری که مخاطب شاهد آن بوده و یا فیلمی که دیده است بپردازد و به ما این حادثه مشابه را شرح دهد. به نظر می‌رسد بیشتر در ژانر غنایی غلبه احساسات باعث این هم‌بوم‌پنداری روایی می‌گردد و تعریف ادبیات غنایی نیز این غلبه احساسات را نشان می‌دهد: «شعر غنایی شعری است که احساسات و عواطف شخصی گوینده را بیان می‌کند و اگر حاوی معانی و اندیشه‌های مختلفی هم باشد، این معانی و اندیشه‌ها در خدمت بیان عواطف شاعر است و هدف مستقیم شاعر بیان آن اندیشه‌ها و معانی نیست» (پورنامداریان، ۱۳۸۷، ص. ۳۱). گاه یک

بیت می‌تواند در مخاطب تداعی‌گر یک روایت کامل باشد. همچنین است ابیات زیر از غزلیات سعدی:

رفتی و نمی‌شوی فراموش می‌آیی و می‌روم من از هوش
سحر است کمان ابروانت پیوسته کشیده تا بناگوش
(سعدی، ۱۳۸۹، ص. ۴۳۷)

این ابیات نیز به محض شنیده شدن توسط مخاطب او را به یاد حادثه‌ای هم‌بوم‌پندارانه به یکی از طرق گفته‌شده می‌اندازد. ممکن است یاری را ازدست‌داده باشد که با برگشت آن یار روایتی در ذهن داشته باشد. ممکن است مادر رزمنده‌ای اسیر این ابیات را بشنود و حادثه اسارت تا بازگشت پسرش را برایمان در قالب یک روایت تعریف کند. پس حکم ما درباره هم‌بوم‌پنداری روایت و درک مخاطب از آن در ژانر غنایی و حتی دیگر ژانرهای ادبی تا حدودی رنگ واقعیت و صحت به خود می‌گیرد و دلیلی بر نسبی بودن درک مخاطب از متن است.

۴. ۴. ۴. عناصر دخیل در درک مخاطب درونی از روایت

مخاطب درونی (روایت‌شنو) چون هیچ‌گاه به خوانش داستان نمی‌پردازد و فقط در تخیلات نویسنده و راوی قرار دارد، بنابراین درک وی از روایت با آن معیارهایی که برای خواننده واقعی برشمردیم قابل بررسی نیست و خطاب قرار دادن او در روایت به نوعی خطاب قرار دادن مخاطب بیرونی است و تنها وجود وی و خطاب قرار گرفتنش به انگیزه‌هایی همچون: نشان دادن سختی کار راوی، انتقال پیام به خواننده بیرونی، مخفی شدن نویسنده در پشت متن با خطاب روایت‌شنو خاص به دلیل اوضاع اجتماعی و... شکل می‌گیرد و ممکن است حتی مخاطب درون داستانی هیچ درکی به‌غیر از جنبه‌های تخیلی روایت نداشته باشد. در اینجا به بررسی برخی عناصر دخیل در خطاب قرار دادن روایت‌شنو درونی از طرف نویسنده و میزان درک این مخاطب ذهنی می‌پردازیم:

۴. ۵. انتخاب مخاطب خاص به دلیل اوضاع اجتماعی

در ادبیات داستانی از قدیم‌الایام، هرگاه نویسنده به دلیل اوضاع اجتماعی حاکم بر جامعه و یا خفقان امکان بیان آزاد آراء و اندیشه‌های خویش را نداشته، به مدد نماد و تمثیل و یا در قالب فابل‌ها به این مهم پرداخته است. در *کلیده‌ودمنه* که یک متن اجتماعی به حساب می‌آید، در تمام داستان‌ها «رای هند» از «برهمن» می‌خواهد تا داستانی برایش نقل کند، «رای هند گفت برهمن را که بیان کن از جهت من داستان دو دوست را...» (منشی، ۱۳۸۶، ص. ۵۹). یعنی رای هند روایت‌شنو درون داستانی برهمن (گوینده/نویسنده) است و خالق اثر با تمسک به شخصیت‌های حیوانی به طریق تخیل برهمن را گوینده و رای هند را مخاطب وی قرار می‌دهد و با تمسک به نماد به سخن می‌پردازد، چه نمی‌تواند به صراحت آنجا که می‌گوید: «شیر از آواز گاو ترسیده بود»، بگوید: «پادشاه از ورود ناشناسی ترسیده بود» به همین دلیل در ادبیات داستانی بسته به شرایط اجتماع نویسنده با خطاب قرار دادن یک روایت‌شنو درونی، خوشتن را از مهلکه‌های ممکن نجات می‌دهد در ادبیات داستانی معاصر نیز صمد بهرنگی به دلیل خفقانی که جامعه عصر وی را احاطه کرده است، اولاً سبک نوشتاری کودکان را برمی‌گزیند و در ثانی بچه‌ها را مخاطب داستان خویش انتخاب می‌کند - آن‌گونه که در *الدوز و عروسک سخن‌گو* بیان کردیم - صمد در *دولایه مخفی‌شده* و *روایت‌شنو درون داستانی* وی نه تنها درباریان، بلکه بچه‌های مدرسه هستند. در اینجا نکته‌ای که حائز اهمیت است، میزان درک این روایت‌شنو خیالی از روایت است! درک این روایت‌شنو از روایت تنها در لایه‌های سطحی و خطی می‌ماند و به عمق نظر نویسنده پی نمی‌برد و می‌توان گفت صمد با خطاب قرار دادن این مخاطب، به نوعی مخاطب بیرونی (خواننده) را خطاب قرار داده و داستان را با انگیزه نشان دادن اوضاع اجتماع برای مخاطبان بیرون داستان نوشته است. این پل زدن و ایجاد خطاب روایت‌شنو درونی به قصد انتقال پیام به مخاطب بیرونی در ادبیات کلاسیک نیز دیده می‌شود.

۴. ۶. خطاب قرار دادن مخاطب درونی به قصد انتقال پیام به مخاطب بیرونی

همان‌گونه که بیان کردیم مخاطب درونی (روایت‌شنو درون داستانی)، تنها وجودی تخیلی است که نویسنده هنگام نوشتن به او نظر دارد و خطاب به او متنی را می‌نویسد. این نظر نویسنده به

روایت‌شنو گاه جنبه خطابی به خود گرفته و با ضمیر «تو» بروز می‌کند. هنگامی که خواننده‌ای بیرونی متن را مورد خوانش قرار می‌دهد، این «تو» در حکم تلنگری است که می‌تواند خواننده بیرونی را شامل شود و برحسب موقعیت شخصیت‌های درون روایت، خواننده بیرونی را نیز شامل گردد. به‌عنوان نمونه ممکن است خواننده‌ای بی‌خیال و بدون تلاش که عدم رسیدن به موفقیت را ناشی از ناملایمی فلک می‌داند متن زیر از ناصر خسرو را بخواند:

نکوهش مکن چرخ نیلوفری را برون کن ز سرباد و خیره‌سری را
بری دان ز افعال چرخ برین را نشاید ز دانا نکوهش بری را
اگر تو ز آموختن سر بتابی نجوید سر تو همی سروری را
چو تو خود کنی اختر خویش را بد مدار از فلک چشم نیک‌اختری را
(ناصرخسرو، ۱۳۹۱، ص. ۶۷)

در این شعر ضمیر «تو» خطاب به خواننده بیرونی است که فلک را در سرنوشتی که به دست خود اوست مقصر دانسته است، درحالی‌که مخاطب درونی (روایت‌شنو) ناصرخسرو مخاطبی تخیلی بوده که شاعر هیچ شناختی -جز این خصلت که در امور خویش فلک را مقصر می‌داند- از او ندارد و شعر خطاب به تمام انسان‌ها با این خصوصیت سروده شده است. پس درک مخاطب درونی روایت که در تخیلات نویسنده/شاعر وجود دارد در دنیای داستان صفر است و خطاب او تلنگری به خواننده بیرون داستان -همه ما که امروزه این شعر را می‌خوانیم- است و مخاطب درون داستانی پلی برای ایجاد این ارتباط است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

مخاطبان در ادبیات داستانی به دو گروه مخاطبان درون داستانی (روایت‌شنو) و مخاطبان برون داستانی (مخاطب بیرونی) تقسیم می‌شوند. مخاطب درون داستانی، روایت‌شنویی ذهنی در دل جهان داستان است که نویسنده به‌واسطه راوی هنگام نوشتن داستان به او نظر داشته است، ولی مخاطب برون داستانی همان خواننده واقعی است که کتاب را برداشته و شروع به خوانش آن می‌کند. میزان درک دو گروه از مخاطبان از روایت امری نسبی و بسته به عوامل مختلف متغیر

است. در پژوهش حاضر پس از بررسی این مقوله چنین نتیجه‌گیری می‌گردد که روایت‌شنو یا مخاطب درون داستانی، یک خواننده‌ی ضمنی و تخیلی است که وجود خارجی ندارد و نویسنده به دلایل شرایط اجتماع عصر خویش و پنهان شدن در پس این روایت‌شنو او را خطاب قرار داده و یا روایت را برای او خلق کرده است، همچنین برای انتقال پیام خود به مخاطب بیرونی با خلق روایت‌شنو درونی و با تمسک به ضمیر «تو»، خطاب خود را از روایت‌شنو درونی به مخاطب بیرونی انتقال می‌دهد. در مورد مخاطب برون داستانی (خواننده در جهان واقع) نیز عناصری چند در میزان درک وی از روایت دخیل‌اند که می‌توان به هم‌زمانی و درزهای پیام متن و دایره‌ی درگیری وسیع آن برحسب تفسیر مخاطب، اختیار ادراکی مخاطب بنا بر برداشت‌های مختلف وی از متن و میزان هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌ها اشاره کرد. مخاطب برون داستانی بیشتر با تمسک به تأویل و هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های متن و عبور از تاریخ متن با روایت ارتباط برقرار کرده و آن را درک می‌کند. در منابع غربی و در بین کتب روایت‌شناسی به‌خصوص فرهنگ اصطلاحات روایت‌شناسی جرال پرینس در باب انواع مخاطب داستانی مباحثی آمده است که برای مخاطبان فارسی به دو دلیل غریب است، یک به دلیل اینکه از مصداق‌های متنی غربی استفاده شده است و دیگر اینکه فرق بین مخاطب و روایت‌شنو درون داستان گنگ می‌نماید، بر همین اساس در این پژوهش هم به بسط نظریه‌ی پرینس در باب انواع مخاطبان پرداختیم و هم‌مرز بین روایت‌شنو داستانی و مخاطب بیرون متن را متمایز کردیم.

کتاب‌نامه

- اخوت، ا. (۱۳۹۲). *دستور زبان داستان*. فردا.
- انوری، ح. (۱۳۸۶). *گلستان سعدی*. پیام نور.
- بالزاک، ا. (۱۳۳۴)، *بابا گوریو* (ا. به آذین، مترجم). نیل. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۸۳۵)
- بهرنگی، ص. (۱۳۵۶). *قصه‌های بهرنگ*. روزبهان.
- پاینده، ح. (۱۳۸۵). مرگ مؤلف در نظریه‌های ادبی جدید. *نامه فرهنگستان*، ۳۲، ۲۶-۴۴.
- پرینس، ج. (۱۳۹۱)، *روایت‌شناسی* (م. شهباز، مترجم). مینوی خرد. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۸۲)
- پورنامداریان، ت. (۱۳۸۰). *در سایه آفتاب*. سخن.
- پورنامداریان، ت. (۱۳۸۷). *بلاغت مخاطب و گفت‌وگوی با متن*. *نقد ادبی*، ۱(۱)، ۱۱-۲۷.

- تروتان، ت. (۱۳۹۷). *بوطیقای نثر* (ک. شهپرراد، مترجم). نیلوفر. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۸۱)
- حافظ شیرازی، ش. (۱۳۸۵). *دیوان غزلیات*. صفی علیشاه.
- روحانی، ر. (۱۳۸۴). آراء مولانا درباره ارتباط متن با نویسنده، مخاطب و متون دیگر. *مطالعات و تحقیقات ادبی*، ۲ (۵-۶)، ۳۳-۵۵. <https://doi.org/10.52547/jls.2.5.33>
- زاکانی، ع. (۱۳۹۲). *موش و گربه*. افق.
- زیدری نسوی، م. (۱۳۸۳). *نقشه المصداور* (ا. ا. یزدگردی، مصحح). طوس.
- ژوو، و. (۱۳۹۴). *بوطیقای رمان* (ن. حجازی، مترجم). علمی و فرهنگی.
- سعدی، م. (۱۳۸۹). *دیوان*. روزبه.
- شکرانی، غ. (۱۳۹۶). از فرایندهای ترجمه تا راه حل فرازبان. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۰ (۲)، ۱۷۳-۱۵۱. <https://doi.org/10.22067/lts.v50i2.67208>
- فردوسی، ا. (۱۳۸۴). *شاهنامه*. فردوسی.
- فورستر، ا. (۱۳۹۸). *جنبه‌های رمان* (ا. یونسی، مترجم). نگاه. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۲۷)
- قبادیانی، ن. (۱۳۹۱). *گزیده قصاید ناصر خسرو*. توس.
- کربای، آ. (۱۳۷۷). *درآمدی بر هرمنوتیک* (ب. احمدی، مترجم). مرکز. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۹۷)
- کورت، و. (۱۳۹۳). *شب مادر* (ع. ا. بهرامی، مترجم). انتشارات روشنفکران و مطالعات زنان.
- گوت، ب. (۱۳۸۵). هم ذات پنداری و احساسات در سینمای روایی (ب. تیرایی، مترجم). *مجله فارابی*، ۶۱، ۴۷-۳۲.
- لینت ولت، ژ. (۱۳۹۲). *رساله‌ای در باب گونه شناسی روایت* (ع. عباسی و ن. حجازی، مترجمان). علمی فرهنگی. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۱۹۸۹)
- لینت ولت، ژ. (۱۳۹۸). *ابعاد روایت پردازی، مضمون، ایدئولوژی، هویت* (ن. حجازی، مترجم). علمی فرهنگی. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۲۰۰۰)
- محمدی، ه. (۱۳۸۰). *صمد ساختار یک اسطوره*. چیستا.
- مک‌ئیالان، م. (۱۳۸۸). *مجموعه مقالات روایت* (ف. محمدی، مترجم). مینوی خرد. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۲۰۰۱)
- منشی، ن. (۱۳۸۶). *کلیله و دمنه*. امیرکبیر.
- مولانا، ج. (۱۳۹۲). *مثنوی معنوی*. اطلاعات.

وحید نژاد، م. (۱۳۹۷). از دغدغه زمان تا بحران هویت در داستان گشتی شبانه نوشته پاتریک مودیانو. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۱ (۳)، ۱۲۷-۱۴۸. <https://doi.org/10.22067/lts.v51i3.74960>

هرمن، د. (۱۳۹۳)، عناصر بنیادین در نظریه‌های روایت (ح. صافی، مترجم). نشر نی. (تاریخ نشر نسخه اصلی ۲۰۰۹)

Lint Velt, J. P. (2012). *Rasâlei dar bâb guneshenâsi ravâyat* [A treatise on narrative typology] (A. Abbasi & N. Hijazi, Trans.). Elmi Farhangi.

Prince, G. (2012). *Ravâyatshenâsi* [Narratology] (M. Shahba, Trans.). Minoy Khord.

Pour Namdarian, T. (2008). *Balâghat Mokhatab va gofteguy-e bâ matn* [Rhetoric of the audience and dialogue with the text]. *Literary Criticism*, 1(1), 11-27.

Selden, R., & Widdowson, P. (1985). *Guide to contemporary literary theory*. Routledge.

درباره نویسنده

فضل‌الله خدادادی استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) است و حوزه‌های مورد علاقه ایشان نقد ادبی، ادبیات داستانی، روایت‌شناسی و مطالعه پیرامون انواع ادبی است.

The Effect of Ideology on Translation: A Study of the Persian Translation of the Washington Times News

Eshrat Sadat Mirhosseini *

Alzahra Universi, Iran

Abstract Political news usually provides ample grounds for ideological confrontations. This research analyzes the strategies used by translators when translating English political texts into Persian and determines translators' most frequently used strategies. In addition, this study shows how translators use several different strategies at once to change a syntactic structure and accomplish their ideological goals. For this purpose, a news item from the Washington Times about Iran-China relations was compared with its Persian translation in Fars News Agency. The analysis was guided by Hatim and Mason's theoretical framework and van Dijk's model. The findings show that the most frequently used strategies were expansion, addition, contraction, omission, lexical cohesion, polarization and description of the agent. The translator, however, mainly relied on the two strategies of omission and contraction to polarize the target text.

Keywords: *Critical Discourse Analysis; Fars News; Translation; Ideology; Washington Times;*

1. Introduction

Translation has always been a tool for the exchange of thoughts and ideas. Therefore, it plays an effective and significant role in enabling different cultures to interact. Translators operate in certain socio-cultural contexts, which drive their translation process and decision-making. For Lefevere (1992, as cited in Munday, 2016), two main factors are generally involved in the translation system. Professionals within the literary system, including critics, whose comments influence the reception of the work, and translators themselves, who at times determine the ideological approach of the translated text. The second factor concerns powers outside the literary system, such as individuals or institutions who can promote or prevent the reading, writing, and editing of works. Tymoczko and Gentzler (2002) emphasize that translators are as influential as politicians when it comes to the shaping of knowledge and culture. Political news usually provides ample grounds for ideological confrontation.

Please cite this paper as follows:

Mirhosseini, E. S. (2023). The effect of ideology on translation: A study of the Persian translation of the Washington Times News. *Language and Translation Studies*, 56(2), 195-218.
<https://doi.org/10.22067/lts.2022.72315.1064>

In the present study, the Persian translation of a news story—published by Washington Times—concerning the violation of American sanctions by China is analyzed in order to uncover the influence of ideology on the translation process. The translation was published on the Fars News Agency website on April 9, 2021. With a focus on the role of ideology in translation, this paper analyzes the translator's strategies in rendering the news story into Persian.

2. Method

The original text was compared against the translation from three aspects of lexical, syntactic and textual elements. Using discourse analysis, the two texts were examined in light of the effects of situational context and extra-linguistic factors. For this purpose, a hybrid model was used to evaluate and analyze the original text and translation. This model builds on the strategies proposed by Hatim and Mason and some elements from van Dijk's model:

- theme- rheme arrangement
- expansion and addition
- contraction and omission
- voice shifts
- lexical cohesion
- over- lexicalization
- description of agent
- polarization
- use of inequivalent words in terms of meaning

4. Results

Given the fact that the analysis of translated political texts demands more than one theoretical framework, a hybrid model was used to evaluate and analyze the original text and its translation in the present research. This model builds on the strategies proposed by Hatim and Mason and some elements from the van Dijk's model. The findings reveal that the translator used different linguistic and discourse strategies even at the level of the smallest syntactic structures of the text so as to achieve his/her desired outcome. In addition, the translator manipulated the text and imposed his/her ideology on the reader either overtly or covertly through the use of efficient linguistic tools, such as shifting voices from passive to active, lexicalization and using inequivalent words.

5. Discussion and Conclusion

The results indicated that the translator mainly relied on the polarization strategy. Indeed, the translator utilized various strategies, most notably contraction and omission to able to polarize the translation. The analysis of excerpts shows that the translated text is shorter than the original one in most cases. In fact, the translator has deliberately attempted to eliminate or contract parts of the original text, which are not in line with his ideology. The translator also rewrote the text according to the political agenda of the news agency. Indeed, the translator's strategies promote this thought that China is a potential ally of Iran against the United States and it can be trusted. The translator's goal is to polarize the Iran-China alliance against the United States and thereby somehow remedy the lack of clarity and transparency concerning the 25-year strategic cooperation agreement between Iran and China.

تأثیر ایدئولوژی در ترجمه: بررسی برگردان فارسی خبری از واشنگتن تایمز

عشرت سادات میرحسینی *

دانشگاه الزهراء، ایران

چکیده خبرهای سیاسی از متونی است که ظرفیت بالایی در تقابل‌های ایدئولوژیکی از خود نشان می‌دهد. این پژوهش سعی دارد راهبردهای مورد استفاده مترجم در فرآیند انتقال از متن مبدأ به مقصد را مورد واکاوی قرار دهد و پُربسامدترین آنها را در یک متن سیاسی مشخص کند. از سوی دیگر نشان می‌دهد که چگونه مترجم در آن واحد از چندین راهبرد مختلف استفاده می‌کند تا یک سازه نحوی را در جهت پیشبرد اهداف ایدئولوژیکی خود تغییر دهد. به این منظور خبری از واشنگتن تایمز در مورد روابط ایران و چین با برگردان فارسی آن در خبرگزاری فارس مقایسه شده و با تکیه بر چارچوب نظری «هتیم و میسون» و رویکرد «ون دایک» مورد واکاوی قرار گرفته است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که مترجم بیش از همه از راهبردهای حذف و تقلیل، افزایش و تفصیل، پیوند واژگانی، قطبی‌سازی و توصیف کنشگر استفاده کرده است؛ اما در این میان وی با تأکید بر راهکار حذف و تقلیل، تمایل خود را بیشتر به قطبی‌سازی متن مقصد نشان داده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل گفتمان انتقادی؛ ترجمه؛ ایدئولوژی، واشنگتن تایمز؛ خبرگزاری فارس

۱. مقدمه

از ترجمه همواره به‌عنوان ابزاری برای تبادل آرا و اندیشه‌های بشری نام برده شده که توانسته در تعامل میان جوامع و فرهنگ‌های مختلف نقش مؤثر و به‌سزایی به عهده داشته باشد؛ اما آنچه در این میان همواره به‌عنوان موضوعی برای تنش و نزاع‌های لفظی و غیرلفظی شکل گرفته، تأثیر ایدئولوژی بر متن ترجمه‌شده یعنی متن مقصد است. واضح است که مترجم در یک بستر اجتماعی-فرهنگی خاصی رشد و نمو می‌کند که این بستر خود می‌تواند تأثیری مستقیم در فرآیند ترجمه بگذارد. به‌جز این مسأله، وابستگی ذهنی مترجم به اندیشه‌ای خاص یا پیروی از جریانی فرهنگی یا سیاسی نیز می‌تواند در انتقال معنا از متن مبدأ به مقصد تأثیر

بگذارد. لفور،^۱ یکی از افرادی که در مسائل مربوط به تعامل میان ایدئولوژی و ترجمه نظریات فراوانی دارد، تصریح می‌کند در هر سطحی از فرایند ترجمه می‌توان نشان داد که اگر عوامل زبانی با عوامل ماهیتی ایدئولوژی در تعارض باشند، مورد دوم بالاخره پیروز می‌شود. لفور (۱۹۹۲) به نقل از ملندی^۲ (۲۰۰۵) تأکید می‌کند که در نظام ترجمه‌ای معمولاً دو عامل اصلی دخیل هستند: ۱- کارشناسان درون نظام ادبی شامل منتقدان و سخن‌سنان که اظهارنظر آنان بر دریافت اثر تأثیر دارد و خود مترجمان که گاه ایدئولوژی متن ترجمه‌شده را تعیین می‌کنند؛ ۲- قدرت‌های خارج از نظام ادبی مانند قدرت‌هایی اعم از افراد یا نهادهایی که می‌توانند خواندن، نوشتن و بازنویسی آثار را تقویت کنند یا جلوی آن را بگیرند؛ قدرت فردی مانند هیتلر^۳ در آلمان دهه ۱۹۳۰ و قدرت گروهی (مانند طبقه یا حزب سیاسی) یا نهادهایی که توزیع آثار ادبی و آرای ادبی را اداره می‌کنند (مانند فرهنگستان‌های ملی، نشریات دانشگاهی و مؤسسات آموزشی). بر همین اساس هنگام تحلیل و تفسیر متون ترجمه، تحلیلگر، صرفاً، با عناصر دستوری، صرفی و نحوی سروکار ندارد، بلکه با عوامل فرا متنی چون بافت فرهنگی، اجتماعی و ... نیز دست‌به‌گریبان است. گاهی عناصر دستکاری‌شده ایدئولوژیکی آن‌چنان در تاروپود متن ترجمه‌شده می‌خزند که با وجود تأثیرگذاری بر ذهن خواننده، هیچ ردی از خود به‌جا نمی‌گذارند. به همین دلیل است که تیموچکو^۴ و گنتزله^۵ (۲۰۰۲) به‌صراحت تأکید می‌کنند که مترجمان به‌اندازه سیاستمداران در شکل دادن به معرفت و فرهنگ سهم دارند.

شاید بتوان متون سیاسی را از آن دسته متونی دانست که می‌توان رد پای ایدئولوژی‌های فردی یا گروهی را به شکلی برجسته از سطوح پایین چون واژگان یا عناصر نحوی تا سطوح بالاتر چون عوامل گفتمانی مشاهده کرد. متون خبری سیاسی یکی از آن مواردی است که ظرفیت بالایی در تقابل‌های ایدئولوژیکی از خود نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی تأثیر ایدئولوژی بر فرایند ترجمه، برگردان فارسی خبری از *واشنگتن‌تایمز* مورد بررسی

1. Lefever

2. Munday

3. Hitler

4. Tymoczko

5. Gentzler

قرار می‌گیرد که در تاریخ نهم فروردین ۱۴۰۰ در سایت خبرگزاری فارس منتشر شد و موضوع آن زیر پا گذاشتن تحریم‌های آمریکا توسط چین بود. این پژوهش سعی دارد راهبردهای مورد استفاده مترجم در فرآیند انتقال معنا از متن مبدأ را به مقصد با در نظر گرفتن سویه‌های ایدئولوژیک متن مورد واکاوی قرار دهد و پُرسامدترین آنها را در یک متن سیاسی مشخص کند. همچنین نشان دهد که مترجم چگونه در آن واحد از چندین راهبرد مختلف استفاده می‌کند تا یک سازه نحوی را در جهت پیشبرد اهداف ایدئولوژیکی خود تغییر دهد. از سوی دیگر به خدمت گرفتن عوامل زبان‌شناختی توسط مترجم در جهت القای رویکرد ایدئولوژیکی متن مقصد مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

۱.۱. تعریف ایدئولوژی

تاکنون تعاریف متنوعی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی از مفهوم «ایدئولوژی» ارائه شده است. هرچند نمی‌توان گفت اندیشمندان به تعریف واحدی رسیده‌اند، می‌توان گفت که تقریباً تمام آنها از پارامترهای یکسانی استفاده کرده‌اند؛ از جمله تأکید بر ذهنی بودن، ارزشی بودن، جمعی بودن و همچنین نظام‌مند بودن آن. بر همین اساس لیکاف^۱ در مصاحبه خود با پیرس^۲ (۲۰۰۱) ایدئولوژی را نوعی نظام ذهنی در نظر می‌گیرد که در آن واحد نظام اخلاقی را نیز شامل می‌شود که درصدد جدا کردن راه درست از نادرست است. وی ایدئولوژی را هم دارای جنبه‌های خودآگاه و هم ناخودآگاه می‌داند.

سیمپسون^۳ (۲۰۰۴) ایدئولوژی را چارچوب باورهایی که انسان‌ها برای ادراک پیرامون خود و نظام‌های ارزشی استفاده می‌کنند و از طریق آن با جامعه در تعامل‌لند، تعریف می‌کند. از دیدگاه هتیم و میسون^۴ (۱۹۹۷، ص. ۱۴۷) ایدئولوژی نوعی فرضیه ذهنی است. اعتقاد به یک سیستم ارزشی که به وسیله گروه‌های خاص تعیین می‌شود. آنان اصلی به نام «میانجی‌گری»^۵ را

1. Lakoff

2. Piers

3. Simpson

4. Hatim & Mason

5. mediation

در مطالعات خود در نظر گرفتند یعنی میزانی که مترجمان در فرایند انتقال دخیلت کرده و متن ترجمه شده را با باورها و دانش خود تغذیه می کنند.

۲. پیشینه پژوهش

ترجمه با دستکاری در عوامل روان شناختی به راحتی می تواند دیدگاه های خود را به ما تحمیل کند که گاه معنایی در خلاف جهت متن مبدأ بر ذهن مخاطب خود القا می کند. به همین دلیل نمی توان در بررسی متون ترجمه شده - علی الخصوص سیاسی - صرفاً، از دیدگاه های زبان شناختی برای تحلیل داده ها استفاده کرد؛ بلکه باید از مباحث دیگری چون تحلیل گفتمان انتقادی^۱ نیز بهره برد. با بهره گیری از این رویکرد می توان علاوه بر بررسی عوامل زبان شناختی و واکاوی لایه سطحی زبان، بافت متن نیز مورد توجه قرار گیرد. بدین منظور ابتدا پیشینه مطالعات خارجی و سپس پیشینه مطالعات داخلی که در این زمینه انجام گرفته را بررسی خواهیم کرد تا بتوانیم برای ارزیابی و تحلیل دقیق پیکره پژوهش از الگوی مناسب تلفیقی استفاده نماییم.

ون دایک (۱۹۹۹) از گفتمان، جامعه و شناخت اجتماعی، یک سه ضلعی مفهومی می سازد و معتقد است که ایدئولوژی شکل گرفته توسط گفتمان انتقادی نقش به سزایی در ایجاد شناخت اجتماعی بازی می کند. افزون بر این، وی تصریح می کند که در ترجمه قدرت، ایدئولوژی، سلطه، طبقه و جنسیت نیز نقش به سزایی دارند. وی همچنین معتقد است که عناصر زبان شناختی گفتمان به گروه قدرتمند این امکان را می دهد تا بر اندیشه مخاطبان خود تأثیر گذاشته و آن را به کنترل خود درآورد. به همین دلیل است که انتخاب واژه ها و نوع سبک نویسنده، بیش از آنکه تحت تأثیر مقوله های صرفی و نحوی باشد، متأثر از ایدئولوژی است (ون دایک، ۲۰۰۰).

ونوتی (۱۹۹۵) نیز با اذعان به نقش مترجم در انتقال دیدگاه های ایدئولوژیکی خود به متن مقصد، تأکید می کند که مترجم لاجرم تحت سیطره ایدئولوژی است و وی را از آن گریزی

1. critical discourse analysis

نیست که این امر به تبع خود پیامدهای ایدئولوژیکی برای فرهنگ مقصد به دنبال خواهد داشت. پس بر این اساس، ترجمه در ذات خود فعالیتی ایدئولوژیک محسوب می‌شود. وی همچنین از دو اصطلاح «بومی‌سازی»^۱ و «بیگانه‌سازی»^۲ استفاده می‌کند تا بتواند بر مواضع ایدئولوژیکی مترجمان صحه بگذارد. بومی‌سازی، متن را برای مخاطب، آشنا جلوه داده و بیگانه‌سازی تلاش دارد تا کدهای فرهنگی متن مبدأ را به مخاطب انتقال دهد تا او را با فضای فرهنگی نویسنده مواجه سازد.

هتیم و میسون (۱۹۹۷) نیز باور دارند که ترجمه فعالیت طبیعی نیست، بلکه چه در چارچوب عمل و چه در قالب یک محصول، امری سیاسی است. آنها از مقوله‌های ژانر، گفتمان و متن در ارزیابی ترجمه‌ها به‌خصوص تحلیل عناصر ایدئولوژیکی متن مقصد استفاده می‌کنند و معتقدند که این سه مقوله به‌مانند نظام‌های شناختی هستند که ایدئولوژی در آنها بروز می‌یابد.

در ادامه راهبردهای برگرفته از مطالعات ون دایک و هتیم و میسون عنوان شده است:

۲. ۱. سازوکار آغاز-پایانه^۳

اگر بنا به نظر هالییدی^۴ (۱۹۸۵)، هدف از گفتار را ارتباط و جمله یا جمله‌واره^۵ را به‌نوعی حامل این ارتباط در نظر بگیریم؛ پیام از دو قسمت «آغاز»^۶ و «پایانه»^۷ تشکیل شده است. وی اعتقاد دارد که اگر آغاز چهار تغییر و دگرگونی گردد، مفهوم پیام نیز عوض می‌شود. لیکن هتیم و میسون (۱۹۹۰، صص. ۲۱۲-۲۱۳) اظهار کرده‌اند آغاز نسبت به بخش پایانه اهمیت کمتری دارد، زیرا هدف و جان کلام در پایانه نهفته است. درواقع پایانه بخشی است که نویسنده اطلاعات را در آن قرار داده و به مخاطب منتقل می‌کند.

-
1. domestication
 2. foreignization
 3. theme-rheme arrangement
 4. Halliday
 5. clause
 6. theme
 7. rheme

۲.۲. تفصیل متن^۱ و افزایش^۲

در راهکار تفصیل، معمولاً، مترجم یک خرده جمله^۳ یا سازه فاقد فعل را در متن مبدأ تبدیل به یک جمله کامل می‌نماید. یا یک جمله ساده خبری را به یک جمله مرکب با دو بخش پایه و پیرو تبدیل می‌کند. اما در افزایش، مترجم با تأکید بر مفهومی خاص متن را با تدبیری برجسته می‌سازد که آشکارترین آنها افزودن واژه یا سازه‌ای جدید به متن است و بدین وسیله به نوعی حجم متن را نیز افزایش می‌دهد.

۳.۲. تقلیل متن^۴ و حذف^۵

تقلیل در مقابل تفصیل قرار دارد، یعنی تبدیل یک جمله با عناصر دستوری کامل به عبارت. در حذف، اما گاهی واژه یا عبارتی به طور کامل از متن حذف می‌گردد.

۴.۲. تبدیل ساخت معلوم به مجهول و بالعکس^۶

فرکلاف^۷ (۱۹۹۵) بر این باور است که جملات مجهول عاملیت و علت را مشخص نمی‌کنند. درواقع هنگامی از جمله مجهول استفاده می‌شود که عاملیت در آن نفی شده و تأکید بیشتر بر عمل انجام گرفته است.

۵.۲. پیوند واژگانی^۸

هتیم و میسون (۱۹۹۷) شرط لازم برای یک مجموعه واحد از جملات را «پیوند» می‌دانند که به دو طریق پیوند واژگانی و دستوری قابل اجراست. هالیدی و حسن^۹ (۱۹۷۶) نیز بیان می‌کنند که نویسندگان متن با پیوند واژگانی، نگرش خاصی را تلویحاً القا می‌نمایند. پیوند واژگانی معمولاً

-
1. expansion
 2. addition
 3. Small clause
 4. contraction
 5. omission
 6. voice shifts
 7. Fairclough
 8. lexical cohesion
 9. Hasan

از طریق گزینش و تکرار شکل می‌گیرد؛ به‌طور مثال واژه‌ای با اسم عام در متن مقصد جایگزین گردد، یا از کلمات هم‌معنی استفاده شود.

۶.۲. کاربرد نابرابر معادل‌های واژگانی و معنایی

در فرآیند ترجمه، برای معادل‌سازی واژگان می‌توان از ساختار سلسله‌مراتبی و تحلیل مشخصه‌ای برای ابهام‌زدایی و مشخص کردن مرز واژه‌های هم‌معنی استفاده کرد تا در نهایت بتوان به واژه دقیقی به‌عنوان معادل در متن مقصد دست یافت؛ اما گاهی در برخی متون، به‌خصوص متون سیاسی به منظور پیشبرد اهدافی خاص، بعضی از واژه‌ها با معادل مناسبی از لحاظ درجه‌بندی معنایی، به متن ترجمه منتقل نمی‌شوند و به‌نوعی عدم هماهنگی در ارزش‌گذاری واژه‌ها دیده می‌شود.

۷.۲. واژه‌سازی افراطی^۱

مترجم با بومی‌سازی برخی از اصطلاحات یا واژه‌ها به دنبال برقراری ارتباط هرچه بیشتر با مخاطبان است، بنابراین سعی می‌کند از همه پتانسیل‌های فرهنگی زبان مقصد استفاده نماید.

۸.۲. توصیف کنشگر^۲

توصیف کنشگران در گفتمان رابطه مستقیم با ایدئولوژی دارد؛ بنابراین هر گروه سعی می‌کند، مجموعه خود را حتی‌الامکان با خصایص مثبت یا حداقل خنثی نشان دهد و در مقابل گروه غیر را با خصایص و توصیفات منفی نشان دهد.

۹.۲. قطبی‌سازی^۳

انسان‌ها به شکل غریزی تمایل به گروه‌بندی دارند. در این گروه‌بندی، آنها تمایز بین خودی‌ها و غیرخودی‌ها را بروز می‌دهند، یعنی به نوعی قطب‌سازی دست می‌زنند. بازنمایی روابط بین خود و دیگری یکی از نشانه‌های زندگی اجتماعی و پیوند درون‌گروهی است که به‌عنوان رایج‌ترین راهبرد گفتمانی بخصوص در گفتمان‌های سیاسی شناخته می‌شود.

-
1. over-lexicalization
 2. description of agent
 3. polarization

قریشی و جهان‌جویان (۱۳۹۱) در مقاله خود به نمایاندن تأثیر ایدئولوژی بر متون حساس چون قرآن کریم پرداخته و نمونه عینی ایدئولوژی مترجمان را در هفت سطح واژگان، نحو، نظام آوایی، معنای استعاری، معنای ضمنی، معنای چندگانه و شفاف‌سازی بررسی کردند. هرچند نویسندگان در انتهای مقاله به این مسأله نیز اذعان می‌کنند که تمام گزینش‌های انجام‌شده، لزوماً، محصول دست‌کاری‌های ایدئولوژیک مترجمان نبوده، بلکه عوامل دیگری چون توانایی مترجم و تسلط وی به زبان مبدأ و مقصد و اشتباهات سهوی نیز ممکن است در ترجمه تأثیرگذار بوده باشند.

خانجان (۱۳۹۲) نتایج تحلیل‌های آماری توصیفی در مقاله خود را نشان‌دهنده برخورد ایدئولوژیکی مترجم در انعکاس اخبار خارجی در رسانه‌های فارسی‌زبان دانسته و میزان کاربرد عناصر ساخت‌های گذرایی وجهی و متنی با میزان نبود همسویی ایدئولوژیکی را معنادار توصیف کرده است. وی همچنین نشان داد که ساخت متنی در مقایسه با دو ساخت دیگر تأثیر بیشتری از میزان نبود همسویی ایدئولوژیکی بین تولیدکنندگان متون مبدأ و مقصد پذیرفته است، چراکه این ساخت چگونگی نگرش ما نسبت به جهان را رقم می‌زند. از سوی دیگر نبودن همسویی ایدئولوژیکی مترجم یا تولیدکنندگان گزارش‌های خبری متن مقصد با مؤلف یا تولیدکنندگان گزارش‌های خبری متن مقصد از صراحت بیان در متون مقصد می‌کاهد و بر میزان رازگونی و ابهام می‌افزاید. در گام سوم وی به این نتیجه رسیده که از میان سه راهبرد دخالت در محتوای ایدئولوژیکی متن مبدأ یعنی حذف، تعدیل و درج^۱، راهبرد حذف بیش از دو راهبرد دیگر استفاده شده است. در آخر نویسنده اذعان می‌کند زبان نیز می‌تواند محملی برای انتقال ایدئولوژی باشد و بر این اساس می‌توان آن را نوعی کنش گفتاری به حساب آورد، بنابراین باید آن را در الگوهای تحلیل و نقد ترجمه گنجانند.

امیرشجاعی و قریشی (۱۳۹۵) با تکیه بر تحلیل چارچوب نظریه ون دایک^۲ و هاکین^۳ به این نتیجه رسیدند که مترجم در متن مورد نظر با اقتباس شیوه طبیعی‌سازی ایدئولوژیک^۴

1. inclusion

2. Vandijk

3. Huckin

4. ideological naturalization

بومی‌سازی و ترجمه اصطلاحی^۱، مفهوم مورد نظر و فرهنگ غالب را انتقال داده است در حالی که نویسنده در متن مبدأ بدون هیچ دخالتی بر خواننده تسلط می‌یابد. همچنین مترجم سعی کرده برای شفاف‌سازی در ترجمه راهکارهای غیر رسمی و محاوره‌ای را به کار ببرد و برای حفظ بافت معنایی و موقعیتی، غیر اصطلاح را به اصطلاح ترجمه کند. باین‌حال، مترجم با حفظ بعضی از عناصر بیگانه و عدم استفاده از پانویس، ارزش تجربی متن را حفظ کرده است.

آقاگل‌زاده و فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۵) اعتقاد دارند که محور سبکی (راهبرد واژه‌گزینی) غالباً به‌طور قابل‌توجهی مورد استفاده مترجمان فارسی‌زبان جهت القای ایدئولوژی مد نظر قرار گرفته است. نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن بود که مترجمان فارسی متون سیاسی علاوه بر زبان و نشانه‌های زبانی می‌بایست نشانه‌های فرازبانی کلمات و عبارات متن را نیز مورد بررسی قرار دهند.

کشوردوست و همکاران (۱۳۹۸) به بررسی مقایسه‌ای القای ایدئولوژی در رسانه‌های ایرانی و آمریکایی پرداخته‌اند. این تحقیق در چارچوب نظریه ون دایک انجام شده و حوزه‌های مختلف در رسانه، از جمله سیاسی، اجتماعی، ورزشی و... را شامل می‌شود. نویسندگان در این پژوهش به این نتیجه رسیده‌اند که رسانه‌های هر دو کشور در پوشش موضوع‌هایی که وارد روند تولید می‌شوند، رویکردی خنثی ندارند، بلکه از راهکارهای مختلف برای القای ایدئولوژی خود استفاده می‌کنند. داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که کاربرد این راهکارها در رسانه‌های ایرانی ۶۰۴۰ مورد و در آمریکایی ۷۶۴۶ مورد بوده است. هر دو رسانه از راهبرد «واژگان گرای»^۲ با بسامد بیشتری استفاده کرده‌اند. صاحبان قدرت همچنین از زبان پیچیده در حوزه علمی، به‌ویژه از واژگان تخصصی و غیرقابل درک برای عموم استفاده می‌کنند تا ایدئولوژی خود را به عموم القا کرده و اهداف خویش را پیش ببرند.

1. idiomatic translation

2. lexicalization

سلامتی و قمی اسکویی (۱۳۹۹) در مطالعه خود فیلم‌های دوبله‌شده بعد از انقلاب را به لحاظ دست‌کاری ایدئولوژیک مورد بررسی قرار داده‌اند. در بخش درون‌متنی کلام محور مانند فحش‌ها، تابوها، مشروبات الکلی و... اغلب از تکنیک حذف استفاده گردیده. البته در برخی مواقع کلمات تابو با عناصر دیگر جایگزین شده است. نگارندگان از تکنیک دیگری با عنوان تضعیف نام می‌برند که به‌ندرت در تمام بازه‌های زمانی مشاهده می‌شود. ایشان در مطالعه خود مثال‌هایی از موارد غیرکلامی نیز می‌آورند و در نهایت نتیجه می‌گیرند که در دولت اصولگرایان تکنیک حذف و جایگزینی بیشترین سهم را در دست‌کاری‌های ایدئولوژیک فیلم‌های دوبله‌شده داشته و در زمان دولت اصلاح‌طلبان، تأکید بیشتر بر تکنیک تضعیف بوده است.

در این پژوهش نیز سعی شده با نگاهی به رویکرد ارائه‌شده بین متن انگلیسی خبر و *واشنگتن‌تایمز* با ترجمه آن تحلیلی مقایسه‌ای از سه جنبه عناصر واژگانی، نحوی و متنی انجام شود و همچنین از جنبه گفتمان‌شناسی، ساحت‌های دیگری چون تأثیر بافت موقعیتی و عوامل فرازبانی نیز مورد واکاوی قرار گیرد؛ به‌نحوی که تأثیر دست‌کاری مترجم در ساخت سازه‌های نحوی و واژگانی و تأثیر آن بر بافت موقعیتی و بروز یک متن ایدئولوژیک روشن گردد.

۳. روش پژوهش

متن مورد نظر، در *خبرگزاری فارس* در تاریخ ۹ فروردین ۱۴۰۰ منتشر شده است که ترجمه‌ای است از گزارش *واشنگتن‌تایمز* که در تاریخ ۲۵ مارس ۲۰۲۱ منتشر شده است. یعنی درست در بحبوه زمانی که واکنش‌های متفاوتی نسبت به قرارداد ۲۵ ساله ایران و چین در جامعه شکل گرفته بود و گمانه‌زنی‌های بسیاری در فضاهای مختلف رسانه‌ای شکل گرفته بود.

برای تحلیل خبر، با استفاده از رویکرد «ون دایک» (۱۹۸۲، صص. ۱۷۷-۱۹۵) متن را هم در جایگاه مبدأ و هم مقصد تقطیع کرده و از راهبرد تحلیل رویداد استفاده شده است که می‌توان آن را به‌نوعی معادل پاراگراف در نظر گرفت. مسلماً تمامی داده‌ها ارزش یکسانی به جهت دارا بودن سویه‌های لیدئولوژیکی و تعارض با متن مبدأ را دارا نیستند؛ لذا از گرفتن نمونه‌های تصادفی و به‌طور کل روش‌های معمول در نمونه‌گیری پرهیز شده است. در هر رویداد، مترجم

گاهی از چندین راهبرد در ترجمه سود برده، بر همین اساس نمونه‌های مورد نظر عیناً از متن خبر به زبان انگلیسی و برگردان آنها از منبع خبرگزاری فارس به صورت ترجمه فارسی نقل شده و سپس راهبردهای ذکرشده در بخش چارچوب نظری بر روی آنها اعمال شده تا بدین وسیله مورد ارزیابی و تحلیل قرار گیرند.

۴. یافته‌های پژوهش

در این بخش همچنان که پیش‌تر یاد شد، تعدادی از جملات پیکره پژوهش را که در برگردان فارسی آنها می‌توان نشانه‌هایی از سویه‌های ایدئولوژیکی و راهبردهای زبان‌شناختی یافت، ارائه و سپس بر اساس چارچوب نظری ذکرشده واکاوی می‌گردند.

- China flouts sanctions as Trump-era pressure campaign crumbles.

- افسار تحریم‌های ایران از دست آمریکا در رفته است/ چین تحریم‌های ایران را به بازی می‌گیرد.

در برگردان فارسی جمله بالا، تغییرات بسیاری قابل مشاهده است. درواقع، مترجم از چندین سازوکار بر اساس چارچوب نظری هتیم و میسون و همچنین ون دایک برای نیل به اهداف ایدئولوژیکی خود استفاده کرده است که به تفصیل و به صورت مجزاً در ادامه عنوان می‌گردد.

• سازوکار آغاز-پایانه

معمولاً در متون خبری آغاز خبر، یعنی سرمقله، به عنوان یک گفتمان‌گونه می‌تولند و بیکر اصلی مترجم را در اثر ترجمه‌شده خود نشان دهد (یارمحمدی، ۱۳۸۰). سرمقالات اصول و قواعد خاص خود را می‌طلبند که بنا بر آن اهداف اصلی فرد یا گفتمان قدرتی که در پشت متن مورد نظر است را برآورده می‌سازد که البته شیوه بیان یا رمزگذاری آنها در فرهنگ‌های گوناگون متفاوت است. در خبر *واشنگتن‌تایمز* آغاز جمله با «چین» شروع می‌شود. درواقع، نویسندۀ متن اصلی قصد داشته عملکرد چین در قبال آمریکا را به تصویر کشیده و آن را به عنوان موضوع اصلی مقله خود برگزیند؛ درحالی‌که در تیتیر خبرگزاری فارس «ایران» در

آغازۀ خبر واقع شده است. بدین ترتیب مترجم، عامدانه، قصد داشته موضوع اصلی مقاله را از «چین» به سمت «ایران» سوق دهد. به نحوی که مخاطب احساس کند رویکرد اصلی نویسنده در این متن «ایران» و «فروپاشی تحریم‌های اعمال‌شده از سوی آمریکا» است. این راهکار در بخش دوم سرمقاله، عیناً، تکرار می‌شود و مترجم بدون توجّه به متن اصلی، دوباره واژه «ایران» را در عنوان خبر تکرار می‌کند؛ بدین وسیله بر موضع خود در هدف قرار دادن «ایران» به عنوان موضوع اصلی مقاله تأکید می‌ورزد.

• واژه‌سازی افراطی

مترجم در این رویداد هم‌زمان از صافی ایدئولوژیکی و زبانی آن‌هم به شکلی کاملاً آشکار و حتّی به نوعی می‌توان گفت افراطی استفاده کرده است. چنانکه مشاهده می‌شود، معادل قسمت اوّل تیتیر خبرگزاری فارس، در واژگن‌تایمز نیامده، بلکه مترجم این جمله را از متن خبر، انتخاب، سپس با دست‌کاری و برجسته کردن، آن را به عنوان خبر انتقال داده است. استفاده از اصطلاح «افسار از دست در رفتن» چنانکه پیش‌تر گفته شد، استفاده از سنّت گفتمانی متن مقصد است تا خواننده را با خود همراه سازد. این اصطلاح در کُنه خود به نوعی معنای یاغی‌گری، نافرمانی و خودمختاری را به همراه دارد و به نظر می‌رسد مترجم با به کار گرفتن این اصطلاح، خواسته رویکرد ایران را در قبال آمریکا و سیاست خارجی این کشور به شکل تلویحی نشان دهد. این راهکار مترجم در کنار قسمت دوم عنوان خبر و استفاده از فعل «به بازی گرفتن» به نوعی در کنش گفتاری متن مقصد دگرگونی حاصل کرده است که این امر سرانجام، بی‌اهمیت بودن سازوکار تحریم‌های اعمال‌شده از جانب آمریکا را در ذهن خواننده تقویت می‌کند.

• افزایش

قسمت دوم سرمقاله خبرگزاری فارس، به نوعی ترجمه سرمقاله اصلی است و باز هم با دست‌کاری‌هایی در جهت نیل به اهداف ایدئولوژیکی؛ یعنی اضافه کردن «ایران» به متن ترجمه و در عوض حذف عبارت «هم‌زمان با کمپین فشار دوران ترامپ». هالیدی و حسن (۱۹۷۶) در نظریات خود تأکید می‌کنند که پدیدآورنده متن با استفاده از ابزار پیوند واژگانی خواهد

توانست اندیشه و رویکرد خود را در مقابل مخاطب به شکلی ضمنی مورد تصریح قرار دهد. چنانکه پیش‌تر گفته شد، پیوند نیز می‌تواند هم به لحاظ واژگانی و هم دستوری محقق گردد. بر همین اساس، اضافه کردن واژه‌ای به متن اصلی در مجاورت و پیوند با عناصر دیگر به شکلی پنهان معنای اضافه‌ای را به متن مبدأ تحمیل می‌کند. آن‌چنان‌که مشاهده می‌شود، در متن اصلی، واژه «ایران» وجود ندارد و مترجم با اضافه کردن آن ذهن مخاطب را از واژه عام تحریم (چنانکه بعدتر آمده، منظور تحریم‌های تمام کشورهای است که ایالات متحده، در زمان ترامپ مشمول تحریم قرار گرفته بودند از قبیل ونزوئلا و کره شمالی) به سمت ترکیبی خاص یعنی (تحریم‌های ایران) منحرف ساخته است تا بتواند از این امر به نفع اهداف ایدئولوژیکی خود استفاده کند.

• قطبی‌سازی

مترجم با حذف قسمت دوم سرمقاله، سعی کرده در این گفتمان‌گونه از تقابل سه‌گانه «چین، ایران و ترامپ»، به تقابل «چین، ایران و آمریکا» برسد. این تغییر موضوع گفتمان که در چند ساحت دیگر این مقاله نیز تکرار شده، باعث می‌شود تا موضع به کار رفته در این گفتار از جایگاه شخصی خارج شده و به جایگاه حقوقی کشانده شود. به نظر می‌رسد، متن مبدأ سعی کرده رویکرد ایجاد کمپین فشار را موضعی شخصی و تنها مربوط به ترامپ جلوه دهد، اما این امر در متن مقصد تبدیل به موضع نظام سیاسی آمریکا در قبال ایران جلوه کرده است. مترجم از همان بدو امر، تقابل «ایران و آمریکا» را به‌عنوان دو قطب متضاد در متن ترجمه خود گنجانده است و درست در نقطه مقابل این رویکرد، در بند دوم شاهد هم‌جواری «ایران و چین» هستیم. این عملکرد در نظریه ون دایک به دنبال خود راهبرد قطبی‌سازی را به همراه دارد، یعنی ایجاد گروه (خودی) در مقابل گروه (غیر خودی)؛ بنابراین مترجم از همان آغاز مقاله به شکلی آشکار، رویکرد ایدئولوژیکی خود را نسبت به متن پیش رو به مخاطب تزریق می‌کند.

• کاربرد نابرابر معادل‌های واژگانی و معنایی

رویکرد مترجم به واژه «flout» نیز می‌تواند حاصل نگرشی خاص باشد چنانکه ترجیح داده میان «زیر پا گذاشتن» و «به بازی گرفتن» مورد دومی را که همسو با آرای خبرگزاری مطبوعش است، در نظر بگیرد. اگرچه «زیر پا گذاشتن» و «به بازی گرفتن» هردو به شکل ضمنی نشان از نافرمانی و عدم انجام کاری است، لیکن به لحاظ ارزش واژگانی، در فرآیند «به بازی گرفتن» نوعی بی‌اهمیت جلوه دادن و به سُخره گرفتن نیز نمود پیدا می‌کند. بدین ترتیب مترجم با راهکاری هدفمند در کاربرد نابرابر معادل‌های واژگانی سعی کرده است انسجام متن را به‌گونه‌ای حفظ کند که در راستای اهداف ایدئولوژیکی خود قرار گیرد و به‌نوعی تحریم‌ها را از دیدگاه خود به سُخره گرفته است.

-With China now openly flouting the sanctions, some analysts say, Tehran is emboldened to ignore Mr. Biden's demand that it make the first concessions to come back into compliance with the nuclear pact.

- چین اکنون آشکارا این تحریم‌ها را به بازی گرفته است و تهران نیز این جسارت را دارد تا خواسته بایدن برای اینکه نخست ایران به تعهدات توافق هسته‌ای بازگردد را نادیده بگیرد.

• تبدیل ساخت معلوم به مجهول و بالعکس

در متن مبدأ جمله با آغاز حرف اضافه «with» شروع شده که جمله پیرو محسوب می‌گردد، لیکن نویسنده آن را جهت تأکید و اهمیت بیشتر، در آغاز کلام آورده و بدین ترتیب آن را عامل جمله بعدی یعنی «نادیده گرفتن خواسته بایدن توسط ایران» قلمداد کرده است و این، یعنی استفاده از قاعده تسلط سازه‌ای در رسیدن به اهداف ایدئولوژیکی. نویسنده متن مبدأ به‌جز جابه‌جایی بندهای پایه و پیرو، از عامل «مجهول‌سازی» در راستای این هدف نیز بهره برده است. درواقع نویسنده، با نشان‌دار کردن جمله، تأثیر قابل ملاحظه‌ای به لحاظ معنایی بر جمله نهاده است به‌نحوی که قصد داشته جسارت ایران در نادیده گرفتن خواسته بایدن را معلول زیر پا گذاشتن تحریم‌ها توسط چین معرفی کند. این در حالی است که در متن مقصد درست برخلاف استراتژی متن مبدأ، جملات هم حالت پایه و پیرو خود را از دست داده‌اند و جمله مجهول «...Tehran is emboldened» نیز تبدیل به ساخت معلوم فاعل و مفعولی

مشخص شده است. درواقع، مترجم با بیرون کشیدن جمله از حالت نشان‌دار و تبدیل آن به یک جمله بی‌نشان، سعی در بازنویسی مجدد متن، با اهداف مورد نظر خود نموده است.

علاوه بر این، مترجم در رویکرد زبانی خود، با فاعل قرار دادن «ایران» و «چین» و رعایت اصل هم‌جواری آن دو را در کنار هم کنشگر^۱ معرفی کرده است. درحالی‌که در متن اصلی تنها «چین» به‌عنوان عنصر کنشگر و «ایران» عنصری تأثیرپذیر^۲ معرفی می‌شود؛ بنابراین مترجم با استفاده از استراتژی‌های بیان شده، اهداف ایدئولوژیکی نویسنده متن مبدأ را به نحو چشمگیری خنثی کرده است.

- “China not only has an interest in buying discounted oil from Iran,” he said in an interview. “It also has geopolitical incentives in the sense that it could prop up the Iranian regime with the goal of prolonging tensions between the U.S. and Iran in a way that prevents the U.S. from achieving its desired strategic pivot to Asia.”

- وی افزود: چین نه‌تنها در خرید نفت ایران منفعت دارد بلکه انگیزه‌های ژئوپلیتیکی در ممانعت از دستیابی آمریکا به محور استراتژیک مطلوبش در آسیا نیز دارد.

• تقلیل و حذف به منظور توصیف کنشگر

تقلیل متن می‌تواند در ترجمه به دو شیوه انجام گیرد: اول اینکه مترجم جمله‌ای را که متشکل از چند فرایند است به فرایندهای کمتری تقلیل دهد یا آنکه جمله‌ای که دارای حداقل یک فرایند است را به جمله‌ای فاقد فرایند مثلاً یک عنصر اسمی یا قیدی و ... تبدیل کند. در شیوه دوم، تقلیل می‌تواند شامل حذف عامل، واژه یا جمله و یا سازه‌های بزرگ‌تر از آن در متن ترجمه‌شده باشد.

مترجم ابتدا با عملکرد تقلیل، دو فرایند مستقل را در متن مبدأ تبدیل به یک فرایند وابسته پایه و پیرو نموده است و از سوی دیگر با دست‌کاری در متن و اعمال فرایند حذف هم در ساحت واژگانی و هم متنی، تلاش کرده صافی ایدئولوژیکی خود را این بار به شکل آشکار به کار گیرد. در سطر اول با حذف واژه «discounted»، مترجم مجدداً سعی در مثبت نشان دادن

1. agent
2. patient

رویکرد چین نسبت به نظام اقتصادی ایران دارد. در متن مبدأ تصریح شده که چین نفت را با تخفیف از ایران می‌خرد. در حالی که در متن *خبرگزاری فارس*، واژه «با تخفیف» حذف شده است. مسلماً حذف این واژه در کنار تأکید بر تحریم‌های ایران و عدم خرید نفت توسط سایر کشورها، چین را در نظر مخاطب با خصایص مثبت به‌عنوان دوست و شریک قابل اعتماد در مقابل ایالات متحده نشان می‌دهد. به‌علاوه با تجزیه رویداد مورد نظر، قسمت میانی متن یعنی دو جمله پیرو بعدی را حذف و بخش پایانی را با بخش آغازین رویداد درهم آمیخته و آنها را در برگردان فارسی باهم تلفیق کرده است. معنای متن اصلی بدین گونه است:

چین نه تنها علاقه‌مند به خرید نفت با تخفیف از ایران است، بلکه دارای انگیزه‌های ژئوپلیتیکی می‌باشد. به این معنی که می‌تولند رژیم ایران را با هدف طولانی شدن تنش بین ایالات متحده و ایران به گونه‌ای تقویت کند که از دستیابی ایالات متحده به محور اصلی استراتژیک خود در آسیا جلوگیری کند.

همچنان که مشاهده می‌شود، در متن اصلی نویسنده مجدداً تنها آمریکا و چین را بازیگران اصلی سناریوی خاورمیانه قلمداد کرده است و چین را به‌عنوان قدرتی معرفی می‌کند که تنها به حفظ منافع اقتصادی و ژئوپلیتیکی خود می‌اندیشد. مسلماً این جملات با اهداف ایدئولوژیکی مترجم همسو نبوده، لذا به‌طور کامل از متن اصلی حذف شده است. حذف برخلاف عمل مبتداسازی که به برجسته‌سازی منجر می‌شود، مشتمل بر نوعی پنهان‌سازی آشکار است. مترجم با عمل حذف، اقدام به نوعی بازنویسی متن می‌کند چراکه اگر عنصر یا عناصری از متن حذف گردد، مخاطب با آن مطلب مواجه نخواهد شد (هاکین، ۱۹۹۸).

نکته دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، این است که در زبان فارسی در جملاتی که به شکل نقل قول مستقیم نوشته می‌شوند، معمولاً، در جایگاه آغازین جمله به گوینده و سپس به گفته اشاره می‌شود. این در حالی است که در جملات انگلیسی معمولاً عکس این قضیه اتفاق می‌افتد. در جمله بالا نیز مترجم با هدف تعادل‌سازی بر اساس ویژگی‌های ساخت روایت در زبان فارسی، رویداد را از ترکیب «گفته + گوینده» به «گوینده + گفته» تغییر داده است تا بتواند به لحاظ نقشی از ویژگی‌های متن مبدأ پیروی نماید.

- Administration officials say they intend to enforce the existing sanctions on Iran's oil sector, but there is little sign of that happening. The White House has instead focused on raising concerns privately with the Chinese in hopes they will change their behavior.

مقامات دولت بلیدن می‌گویند، قصد دارند تا تحریم‌های موجود علیه بخش نفتی ایران را عملی کنند، اما نشانه‌های کمی از وقوع این اتفاق وجود دارد، اما در عوض کاخ سفید بر ایجاد و افزایش نگرانی‌ها به صورت خصوصی با چینی‌ها تمرکز کرده تا آنها رفتار خود را تغییر دهند.

• تقلیل و حذف

در جمله بالا، مجدداً شاهد عملکرد صافی زبانی هستیم. در متن اصلی تنها دو جمله پایه و پیرو داریم که توسط مکمل‌ساز^۱ «اما» به هم پیوند خورده‌اند. درحالی‌که در متن ترجمه پس از پایان جمله پیرو با درج دوباره این مکمل‌ساز، جمله‌ی بعدی نیز به یک سازه پیرو مبدل شده است. لیکن این تغییر، به تغییر معنایی نینجامیده است. تنها در انتهای جمله، صافی ایدئولوژیک مجدداً سبب حذف «in hopes» (تا امیدوار باشند آنها رفتارشان را تغییر دهند) از متن ترجمه شده شده است. به نظر می‌رسد، وجود این سازه به وقوع این جمله معنای منعطف‌تر و خوش‌بینانه‌تری می‌دهد که با حذف آن این تأثیر از بین می‌رود.

- Beijing has increased oil purchases after signing a deal in June on a special 25-year strategic partnership with Tehran.

پکن پس از امضای قرارداد با تهران در ماه ژوئن، خرید نفت از ایران را افزایش داد.

• حذف به منظور دستیابی به توصیف مثبتی از کنشگر

چنانکه مشاهده می‌شود مترجم در این جمله، با گذراندن جمله از صافی ایدئولوژیک، اقدام به تقلیل متن نموده و عبارت «توافق‌نامه همکاری ویژه ۲۵ ساله استراتژیک» تنها به واژه «قرارداد» بسنده کرده است و بدین ترتیب گویا اهمیت و ارزش این سند توافق را برای چین به نوعی تقلیل داده است و منفعت چین را در بستن قرارداد ۲۵ ساله با ایران، به نوعی خشی نموده، در

عوض اثر آن را برای ایران پُررنگ‌تر نموده است. لیکن به نظر می‌رسد، مترجم به لحاظ زبانی متن را دست‌کاری و دچار دگرگونی ننموده است.

- Iran is not the only rogue international actor with whom Beijing is pursuing expanded oil ties.

ایران تنها بازیگر بین‌المللی سرکش از نظر آمریکا نیست که پکن در پی گسترش روابط نفتی با آن است.

• افزایش به منظور ایجاد قطبی‌سازی

در این جمله مترجم کوشیده است تا از طریق پیوند واژگانی و درج عبارت «از نظر آمریکا» مجدداً وارد فضای خودی و غیر خودی شود، چنانکه تمام کشورها را در یک‌سو و ایالات‌متحده را در سوی دیگر قرار داده است. بدین ترتیب نشان می‌دهد که در این سناریو، تنها آمریکاست که ایران را به‌عنوان کشوری «سرکش» معرفی می‌کند و فضای بین‌المللی سوای آن چیزی است که آمریکا قصد صَحّه گذاشتن بر آن را دارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نویسندگان و مترجمان متون سیاسی همواره از راهبردهای متفاوتی در جهت اشاعه و پیشبرد باورها و اهداف ایدئولوژیکی خود سود جست‌ه‌اند تا بتوانند رویدادهای سیاسی مورد توجّه خود را برجسته یا کم‌رنگ نشان دهند (وندایک، ۲۰۰۴). در بررسی متون ترجمه سیاسی اکتفا به یک چارچوب نظری خاص هرگز نمی‌تواند جهات و زوایای مختلف متن مورد نظر را به‌خوبی نمایان سازد. بر همین اساس ناگزیر می‌بایست از یک الگوی تلفیقی استفاده کرد.

الگوی مورد استفاده در پژوهش حاضر، از دو چارچوب نظری تحلیل گفتمان انتقادی ون دایک و هتیم و میسون گرفته شده است. در این پژوهش نشان داده شد که چگونه در متون سیاسی گاهی حتی در کوچک‌ترین سازه نحوی یک متن می‌توان از راهبردهای مختلف زبانی و گفتمانی استفاده کرد تا مترجم پیامد دلخواه خود را از آن دریافت کند. از سوی دیگر مشاهده شد که در بعضی از بخش‌های متن، مترجم آشکارا و در برخی دیگر تنها با به کار بستن عناصر

زبانی چون تبدیل مجهول به معلوم، واژه‌سازی و کاربرد نابرابر معادل‌های واژگانی به‌عنوان یک ابزار کارآمد و به شکل پنهان، توانسته در معنای متن دست‌کاری و ایدئولوژی خود را به مخاطب القا کند.

بنا بر نتایج به‌دست‌آمده، تأکید اصلی مترجم بیش از هر راهبرد دیگر قطبی‌سازی متن مقصد است و برای این منظور از راهکارهای متفاوتی سود جست که بیشترین آنها حذف و تقلیل متن است. آن‌چنان‌که در چند مورد در مقاله نمونه‌هایی بررسی شد، حجم متن مقصد نسبت به مبدأ در اغلب موارد کمتر شده است. درواقع مترجم تعمداً کوشیده تا نکات موجود در متن اصلی که با شاخص‌های ایدئولوژیکی خود هماهنگی ندارد را حذف و یا تقلیل دهد و بدین‌وسیله با پنهان‌سازی برخی از عناصر، متن را با در نظر گرفتن اهداف خبرگزاری مطبوع خود دوباره بازنویسی کند. راهبردهایی که مترجم در متن خود از آنها استفاده کرده، به‌تمامی برای ایجاد فضای اعتماد به چین در جامعه ایران و معرفی چین به‌عنوان یک حامی قدرتمند در برابر آمریکا است تا درنهایت به قطب‌بندی چین و ایران در مقابل ایالات متحده برسد و بدین‌وسیله فضای مبهم و مه‌آلودی که در جامعه نسبت به قرارداد ۲۵ ساله ایران و چین شکل گرفته بود را به‌نوعی سروسامان دهد.

کتابنامه

امیرشجاعی، آ.، و قریشی، م. ح. (۱۳۹۵). بررسی نشانه‌ای-فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا اثر ارنست همینگوی. *زبان پژوهی*، ۱۹(۱)، ۷-۳۲.

آقاگل زاده، ف.، و فیروزیان پوراصفهان، آ. (۱۳۹۵). بررسی بازنمایی ایدئولوژی در متون ترجمه شده سیاسی انگلیسی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی: محورهای سبک و بلاغت. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۴(۱)، ۲۶-۴۹. <https://doi.org/10.22067/lj.v8i14.54803>
خانجان، ع. ر. (۱۳۹۲). اثر ایدئولوژی بر ترجمه خبر: یک مطالعه موردی. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۶(۳)، ۱-۴۶.

سلامتی، س.، و قمی اسکویی، پ. (۱۳۹۹). بررسی راهبردهای دستکاری ایدئولوژیک در فیلم‌های دوبله شده از انگلیسی به فارسی: مورد پژوهشی دوبله‌های بعد از انقلاب اسلامی در ایران. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۳(۳)، ۸۹-۱۲۰. <https://doi.org/10.22067/lts.v53i3.84065>

قریشی، س. م. ح.، و جهانجویان، ط. (۱۳۹۱). بررسی نمونه‌هایی از تأثیر ایدئولوژی مترجمان در ترجمه قرآن. *پژوهش‌های اسلامی*، ۵(۸)، ۱۲۷-۱۵۶.

کشور دوست، آ.، آقاگل زاده، ف.، کرد زعفرانلو کامبوزیا، ع.، و گلفام، ا. (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای القای ایدئولوژی در رسانه‌های ایرانی و آمریکایی در چارچوب نظریه ایدئولوژی ون دایک (۲۰۰۶). *علوم خبری*، ۳۰(۳)، ۷۲-۳۹.

یارمحمدی، ل. ا. (۱۳۸۰). واژگان هسته‌ای و غیرهسته‌ای در واژه‌شناسی مقابله‌ای: تجزیه و تحلیل گفتمانی انتقادی و ترجمه ادبی. در ع. خزایی فر (به اهتمام)، *مجموعه مقالات نخستین همایش ترجمه ادبی در ایران* (صص. ۳۲۳-۳۲۹). نشر بنفشه.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.

Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold.

Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman.

Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: An advanced resource book*. Routledge.

Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. Routledge.

- Huckin, T. N. (1997). Critical discourse analysis. In T. Miller (Ed.), *Functional approaches to written text: Classroom applications* (pp. 220-228). United States Information Agency.
- Lefevere, A. (1992) *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: Theories and applications* (4th ed.). Routledge.
- Oliveira, R. P. D. Language and ideology: An interview with George Lakoff. In R. Dirven, B. Hawkins, & E. Sandikcioglu (Eds.), *Language and ideology. Volume 1: Theoretical cognitive approaches* (pp. 23-47). John Benjamins.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: A resource book for student*. Routledge.
- Tymoczko, M., & Gentzler, E. (Eds.). (2002). *Translation and power*. University of Massachusetts Press.
- van Dijk, T. A. (1982). Episodes as units of discourse analysis. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk* (pp. 177-195). Georgetown University Press.
- van Dijk, T. A. (1999). Critical discourse analysis and conversation analysis. *Discourse & Society*, 10(4), 459-460. [https:// doi.org/ 10.1177/ 0957926599 10004001](https://doi.org/10.1177/095792659910004001)
- van Dijk, T. A. (2000). News racism: A discourse and analytical approach. In S. Cottle (Ed.), *Ethnic minorities and the media: Changing cultural boundaries* (pp. 33-46). Open University Press.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.

درباره نویسنده

عشرت سادات میرحسینی دارای مدرک کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی همگانی از دانشگاه الزهرا است. پژوهش‌های مورد علاقه وی در حوزه نشانه‌شناسی، تحلیل گفتمان و گویش‌شناسی است.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 56, Issue 1 (Spring 2023)

Development and Validation of the Teacher Energy Scale: A Movement toward Metapathy	1
Reza Pishghadam Shima Ebrahimi Taqi Al Abdwani	
Effectiveness of Language Massive Open Online Courses in Teaching Persian for Nursing Purposes Skills through Social Robots	39
Saeed Khazaie Ali Derakhshan Maryam Kianpour	
A Study of the Emergence of Rhizosphere in Winslow's In West Mills	81
Zahra Taheri	
A Study of How Persian Indirect Objects Are Expressed in Russian	111
Reza-Morad Sahra'i Kristina Buiakevych	
Publishers and Translators' Perspectives on Book Publishing Regulations and Censorship and their Consequences in Post-Revolutionary Iran	121
Abdullah Nowruzy Mohammadreza Hashemi	
Expanding Gerald Prince's Theory about Audience's Narrative Understanding of Narratives	167
Fazlollah Khodadadi	
The Effect of Ideology on Translation: A Study of the Persian Translation of the Washington Times News	195
Eshrat Sadat Mirhosseini	



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 56, Issue 1 (Spring 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. Taqi Al Abdwani

Professor in Soft Skills and Communication, Gulf College, Oman

Dr. Hayder Al Hamdany

Associate Professor in Applied Linguistics, University of Kufa, Iraq

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

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

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 God's Name

TABLE OF CONTENTS

Development and Validation of the Teacher Energy Scale: A Movement toward Metapathy	1
Reza Pishghadam Shima Ebrahimi Taqi Al Abdwani	
Effectiveness of Language Massive Open Online Courses in Teaching Persian for Nursing Purposes Skills through Social Robots	39
Saeed Khazaie Ali Derakhshan Maryam Kianpour	
A Study of the Emergence of Rhizosphere in Winslow's In West Mills	81
Zahra Taheri	
A Study of How Persian Indirect Objects Are Expressed in Russian	111
Reza-Morad Sahra'i Kristina Buiakevych	
Publishers and Translators' Perspectives on Book Publishing Regulations and Censorship and their Consequences in Post-Revolutionary Iran	121
Abdullah Nowruzy Mohammadreza Hashemi	
Expanding Gerald Prince's Theory about Audience's Narrative Understanding of Narratives	167
Fazlollah Khodadadi	
The Effect of Ideology on Translation: A Study of the Persian Translation of the Washington Times News	195
Eshrat Sadat Mirhosseini	



Journal of Language and Translation Studies

- Development and Validation of the Teacher Energy Scale: A Movement toward Metapathy.....1**
Reza Pishghadam - Shima Ebrahimi - Taqi Al Abdwani
- Effectiveness of Language Massive Open Online Courses in Teaching Persian for Nursing Purposes Skills through Social Robots.....39**
Saeed Khazaie - Ali Derakhshan - Maryam Kianpour
- A Study of the Emergence of Rhizosphere in Winslow's In West Mills.....81**
Zahra Taheri
- A Study of How Persian Indirect Objects Are Expressed in Russian.....111**
Reza-Morad Sahra'i - Kristina Buiakevych
- Publishers and Translators' Perspectives on Book Publishing Regulations and Censorship and their Consequences in Post-Revolutionary Iran.....121**
Abdullah Nowruzy - Mohammadreza Hashemi
- Expanding Gerald Prince's Theory about Audience's Narrative Understanding of Narratives.....167**
Fazlollah Khodadadi
- The Effect of Ideology on Translation: A Study of the Persian Translation of the Washington Times News.....195**
Eshrat Sadat Mirhosseini