

مجله علمی

مطالعات زبان و ترجمه

ریشه‌ها و روش‌های کاهش اضطراب در یادگیری زبان انگلیسی.....۱
مصطفی محمدی - زهرا احمدپور کاسگری

شناسایی مجلات و ناشران تأثیرگذار بر معرفی و ترجمه ادبیات داستانی آمریکا در ایران تا
پایان دهه ۴۰.....۳۲
الهام صفی کیکله - علی خزاعی فرید

بررسی شخصیت‌های یاهوگو بر اساس قواعد گرایس (موردپژوهش: در یک روز خوش
برای موزمبی اثر جی دی سلینجر).....۶۹
رجبعلی عسکرزاده طرقله - محمد فرید مشهدی

تاریخ‌نگاری ترجمه در ایران (موردپژوهی: روزنامه وقایع اتفاقیه).....۸۶
کاوه بلوری

ترجمه ادبیات عرفانی: تحلیل ترجمه آرتور جان آبروی از تذکره‌الاولیای عطار از منظری
پسااستعماری.....۱۱۹
مرضیه ملک‌شاهی - قدرت حسینی

یادگیری زبان‌های خارجی زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران.....۱۵۳
رضا رضوانی

منشعب از مجله علمی - پژوهشی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره سوم (پاییز ۱۴۰۳)



مطالعات زبان و ترجمه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر رضا پیش قدم

سرمدیر: دکتر بهزاد قنسولی

مدیر اجرایی: دکتر عبدالله نوروزی

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

ویراستار فارسی: دکتر جواد میزبان

حروف نگاری و صفحه آرایی: دکتر عبدالله نوروزی

شاپا چاپی: ۵۲۰۲-۲۲۲۸

شاپا الکترونیکی: ۲۸۷۸-۲۳۸۳

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

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

بها داخل کشور: ۱۵۰۰۰ ریال (تک شماره)

آدرس ایمیل: jltts@um.ac.ir

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

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

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله علمی مطالعات زبان و ترجمه

دوره پنجاه و هفتم، شماره سوم

پاییز ۱۴۰۳

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۴۰۴)

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		
۳۱-۱	مصطفی محمدی زهرا احمدپور کاسگری	ریشه‌ها و روش‌های کاهش اضطراب در یادگیری زبان انگلیسی
۶۸-۳۲	الهام صنفی کیکله علی خزاعی فرید	شناسایی مجلات و ناشران تأثیرگذار بر معرفی و ترجمه ادبیات داستانی آمریکا در ایران تا پایان دهه ۴۰
۸۵-۶۹	رجبعلی عسکرزاده طریقه محمد فرید مشهدی	بررسی شخصیت‌های یاهوگو بر اساس قواعد گرایس (موردپژوهش: در یک روز خوش برای موزماهی اثر جی دی سلینجر)
۱۱۸-۸۶	کاوه بلوری	تاریخ‌نگاری ترجمه در ایران (موردپژوهی: روزنامه وقایع اتفاقیه)
۱۵۲-۱۱۹	مرضیه ملک‌شاهی قدرت حسنی	ترجمه ادبیات عرفانی: تحلیل ترجمه آرتور جان آربری از تذکره‌الاولیای عطار از منظری پسااستعماری
۱۹۵-۱۵۳	رضا رضوانی	یادگیری زبان‌های خارجی زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران



The Roots and Reduction Methods of Anxiety in Learning English

Mostafa Mohammadi¹; Zahra Ahmadpour Kasgari^{1*}

¹University of Mazandaran, Mazandaran, Iran

Abstract Anxiety plays a significant role in learning and especially in learning foreign languages. It should be noted that this kind of feelings may become an insoluble problem in learning English as a Foreign Language (EFL) for students and even lead to dropping out among them. The current study used the capacity of existing studies in this field, which have expanded more in recent years, and especially the relevant articles in 2023 and 2024. By combining psychological studies in the field of anxiety with educational studies in this field, a comprehensive and practical summary was obtained. By deriving 23 strategies of reducing foreign language anxiety in the classrooms teaching English as a foreign language, this study contributes to the development of students' linguistic abilities and the teaching improvements in English language institutions of Iran.

Keywords: Foreign Language Anxiety; English as a Foreign Language; Cognitive Abilities; Learning

1. Introduction

From a psychological perspective, there is no single, agreed-upon definition of emotion (Pishghadam et al., 2016). However, it can be stated that emotions are fundamental aspects of cognitive abilities that significantly affect human life (Swain, 2013). Emotions and cognitive abilities are closely related to each other in various ways (Parkinson et al., 1996; Pessao, 2008). One of the most obvious manifestations of this relationship can be observed in student learning and performance in educational settings (Pekrun et al., 2002; Bai, 2023).

Please cite this paper as follows:

Mohammadi, M., & Ahmadpour Kasgari, Z. (2024). The roots and reduction methods of anxiety in learning English. *Language and Translation Studies*, 57(3), 1-31. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89482.1280>

© 2024 Mohammadi & Ahmadpour Kasgari

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

A wide range of emotions, both positive and negative, have been widely studied (Dewaele et al., 2019; Li, 2021). Among the emotions and feelings that can be mentioned as having an impact on learning English as a Foreign Language (EFL) is the feeling anxiety (Pishghadam et al., 2016), which is considered a negative and active emotion and has been described as an abnormal feeling consisting of apprehension and fear (Pekrun & Perry, 2014).

Foreign Language Anxiety (FLA) is a common problem that language learners struggle with in the classroom (Ghorbandordinejad & Ahmadabad, 2018; Liu & Xiangming, 2019) and negatively affects their performance (Daly & Wilson, 1983; Spielmann & Radnofsky, 2001; Cheng, 2002; Tridinanti, 2018; Feng & Rawian, 2023) and often leads to poor performance (MacIntyre & Gardner, 1994; Righi et al., 2009; Namaziandost et al., 2018). In general, FLA is recognized as an effective factor in language learning, and the higher the level of this anxiety, the poorer the performance of language learners in the classroom (Horwitz, 2001; Darmawangsa et al., 2020).

Given that “the classroom is an emotional environment” (Pekrun, 2014, p. 6), and considering that a person’s emotions, especially stress and anxiety, affect the learning process, motivation, performance, identity development, and even health (Pekrun & Schutz, 2007), it is necessary to pay closer attention to the emotions in the classroom environment. In order to integrate recent studies in this field, this study attempts to present a comprehensive picture of the FLA problem and strategies for dealing with it. The questions examined in this study to obtain their answers are as follows:

- A. What problems do stress and anxiety create for learners of EFL?
- B. What can be the strategies for reducing these problems for learners?

2. Method

As mentioned, this study aims to review and synthesize existing studies in the field of FLA, while addressing the shortcomings of these studies, and to present a complete summary of this problem in EFL classrooms. This research method is called qualitative research synthesis, which is a subset of secondary research methods (Chong & Plonsky, 2023). This method of qualitative research is based on the systematic analysis of information available in articles, books, reports, and other sources. In this research, more than 40 studies related to the fields of psychology, education, and foreign language, especially the 5 articles mentioned in 2023 and 2024, were used. Through the purposeful sampling, the available resources that were most

relevant and of the highest quality in relation to the research questions were selected and examined. Moreover, due to the qualitative and comparative nature of the research, a larger number of articles reduces the depth of the analyses and makes them superficial. Therefore, when the data reached to its saturation point, examining more articles was stopped.

3. Results

Using the results of the reviewed studies, anxiety reduction strategies can be divided into 5 general categories: creating a safe environment in the classroom, increasing learners' independence, engaging learners in educational activities, increasing group activities, and classroom dynamics (Saito et al., 1999).

3.1. First strategy: creating a safe classroom environment

This strategy includes classroom management techniques and skills through which English teachers and instructors can control the level of tension and stress in the classroom and strengthen its reduction process. This process is carried out in such a way that the learner feels safe in the classroom and is not afraid or anxious about expressing opinions, class activities, and communicating with the teacher and classmates.

3.2. Second strategy: increasing learners' independence

This group of strategies, recommends that teachers allow their students to be independent in learning educational resources. This means that teachers should make students less dependent and change their own role from a full-fledged language model to a facilitator of the learning process that supports and corrects students' weaknesses and mistakes. This will allow students to learn English as they need and are interested in it. As a result, their stress and anxiety in the classroom will be reduced, which will directly have a positive effect on increasing their language abilities.

3.3. Third strategy: engaging learners with educational activities

Exploring and engaging learners with educational resources and activities, is one of the most effective teaching methods to increase educational efficiency and facilitate the English language learning process. In this strategy, teachers, by using the capacities and diversity of learners' attitudes, can well develop their latent talents and make learning in the classroom more enjoyable.

3.4. Fourth strategy: increasing group activities

Group activities are among the strategies that take a large amount of pressure and stress off learners. In these types of activities, learners solve problems and class exercises with each other's help and cooperation. In this way, not only teamwork and social life skills are formed among learners, but also, by reducing FLA and increasing opportunities for conversation and language communication among learners, learning language skills would be doubled.

3.5. Fifth strategy: classroom dynamics

This strategy invites English teachers and instructors to establish a human relationship with their learners. Using these methods, English teachers can create a sincere relationship with their learners, recognize their identities and differences, and manage their classes with them in mind. This creates a sense of importance among learners and creates motivation and interest in classroom activities. Undoubtedly, increasing students' interest and motivation towards the class activities and a sense of interest and intimacy with the teacher can lead to increased student effort and learning.

4. Discussion and conclusion

As a result of this qualitative research, it was determined that FLA is an active negative emotion ([Pekrun et al., 2007](#)) in the learning process of language learners, which depending on its type, source of origin, and severity, can have very destructive effects on the education and assessment of learners ([Feng & Rawian, 2023](#)). Personal characteristics of language learners, including morality ([Gregersen, 2003](#)), behavior ([Dewaele et al., 2008](#)), age ([Dewey et al., 2018](#)), gender, and socioeconomic status ([Ali et al., 2021](#)), can also affect the extent to which anxiety affects them. It was also determined that FLA, not only affects the performance of language learners in various language tests ([Namaziandost et al., 2018](#)), but can also play a role in learning the four main skills of speaking ([Hewitt and Stephenson, 2012](#)), listening ([Elkhafaifi, 2005](#)), writing ([Cheng, 2004](#)), and reading ([Feng & Rawian, 2023](#)). Despite this serious threat to learners, especially learners of EFL, there are some solutions. Methods such as progressive muscle relaxation, visualization, meditation, yoga ([Oxford, 2017](#)), and experiential ([Paradowski et al., 2015](#)) and group awareness of English can be appropriate strategies for reducing anxiety among learners. In addition, five general strategies were introduced so that teachers can also use these practical tools to reduce FLA and transform the classroom environment into a relaxing, lively, and active environment. These five general strategies, each of which includes its own sub-strategies,

are: creating a safe environment in the classroom, increasing learners' independence, engaging learners in educational activities, increasing group activities, and classroom dynamics.

The findings showed that language learners and those interested in learning a foreign language should develop their skills of controlling fear of classroom and anxiety while improving their language abilities, which will lead to their progress in learning a foreign language. Strengthening self-esteem, concentration, and language preparation through the above-mentioned strategies is the best way to reduce FLA. Moreover, using some strategies to deal with FLA is essential not only for the learners themselves, but also for the instructors and teachers. It is recommended that English teachers in schools and educational institutions, first, try to make their classrooms more useful by strengthening their language abilities and teaching skills, gaining the necessary experience and training, because the more intimate the relationships within the classroom and the greater the learning of the students, the less the source of anxiety will be in there. So, the educational effectiveness of the teacher and the classroom will be increased. In addition to using appropriate teaching methods, English teachers and instructors are advised to use the results obtained in this study and apply the five mentioned strategies, to reduce their learners' FLA.

ریشه‌ها و روش‌های کاهش اضطراب در یادگیری زبان انگلیسی

مصطفی محمدی^۱، زهرا احمدپور کاسگری^{۲*}^۱دانشگاه مازندران، مازندران، ایران

چکیده اضطراب تأثیر قابل توجهی بر فرآیند یادگیری، به‌ویژه در یادگیری زبان‌های خارجی دارد. این نوع از احساسات می‌تواند به یکی از موانع جدی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی (EFL) تبدیل و حتی در برخی موارد منجر به ترک تحصیل زبان‌آموزان شود. پژوهش حاضر از مطالعات موجود در این زمینه، که در سال‌های اخیر به‌ویژه در مقالات سال‌های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۴ میلادی توسعه یافته‌اند، بهره گرفته است. راهبرد کلی این مطالعات شامل شناخت چرایی اضطراب، دلایل پیدایش آن و چگونگی مواجهه با آن در کلاس‌های زبان است. با ادغام یافته‌های مطالعات روانشناسی مرتبط با اضطراب و تحقیقات آموزشی در این حوزه، یک جمع‌بندی کامل و عملی ارائه شده است. این تحقیق با شناسایی و استخراج ۲۳ راهبرد کاهش اضطراب در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به ارتقای مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان و بهبود فرآیند آموزش در مؤسسات آموزش زبان کشور کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها: احساسات؛ اضطراب زبان خارجی؛ انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه؛ توانایی‌های شناختی؛

۱. مقدمه

از دیدگاه روان‌شناختی، هیچ تعریف واحد و موردتوافقی از احساسات و عواطف وجود ندارد (پیشقدم و همکاران، ۲۰۱۶). بااین‌حال، فروید^۱ (۱۹۱۱)، نقل از پیشقدم و همکاران، (۲۰۱۳) این موضع را اتخاذ می‌کند که عاطفه مانند اسبی سرکش است که نفس عقلانی به آن افسار می‌زند؛ به‌عبارت دیگر، عاطفه بازنمایی حالات درونی است و با احساسات فیزیکی و حسی گره خورده است (لازاروس^۲، ۱۹۹۹).

^۱. Freud^۲. Lazarus

همچنین می‌توان بیان داشت که عواطف و احساسات، از جنبه‌های اساسی توانایی‌های شناختی هستند که به‌طور قابل‌توجهی بر زندگی انسان تأثیر می‌گذارند (سوین^۱، ۲۰۱۳). عواطف و توانایی‌های شناختی به طرق مختلفی با یکدیگر ارتباط تنگاتنگ دارند (پارکینسون^۲ و همکاران، ۱۹۹۶؛ پاسائو^۳، ۲۰۰۸). یکی از بارزترین تجلی‌های این ارتباط در یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان در محیط‌های درسی قابل مشاهده است (پکرون^۴ و همکاران، ۲۰۰۲؛ بای^۵، ۲۰۲۳). مروری بر مطالعات گذشته در حوزه آموزش نشان می‌دهد که این موضوع، یعنی ارتباط عواطف و توانایی‌های شناختی و تأثیر آن‌ها بر دانش‌آموزان به‌خصوص یادگیرندگان زبان‌های خارجه (مکیتایر^۶ و گرگرسن^۷، ۲۰۱۲؛ مندز لویز^۸ و پنا آگویلار^۹، ۲۰۱۳؛ دوئیل^{۱۰} و لی^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ وانگ^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۱)، بسیار موردتوجه محققان سراسر دنیا بوده است که خود از اهمیت این موضوع حکایت دارد. طیف وسیعی از عواطف احساسات، چه مثبت و چه منفی، به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است (دوئیل و همکاران، ۲۰۱۹؛ لی، ۲۰۲۱)؛ اگرچه، بیشتر این مطالعات بر روی تأثیرات مخرب احساسات منفی تمرکز کرده‌اند و توجه کافی به تأثیرات سودمند احساسات مثبت نداشته است (پکرون و همکاران، ۲۰۰۲). از جمله عواطف و احساساتی که می‌توان به تأثیر آن در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی اشاره نمود حس استرس و اضطراب است (پیشقدم و همکاران، ۲۰۱۶) که به‌عنوان یک هیجان منفی و فعال تلقی می‌شود و یک احساس غیرطبیعی متشکل از دلهره و ترس توصیف شده است (پکرون و

¹. Swain

². Parkinson

³. Pessoa

⁴. Pekrun

⁵. Bai

⁶. MacIntyre

⁷. Gregersen

⁸. Méndez López

⁹. Peña Aguilar

¹⁰. Dewaele

¹¹. Li

¹². Wang

پری^۱، ۲۰۱۴). این تأثیر اضطراب بر یادگیری زبان انگلیسی، که مهم‌ترین و بیشترین احساس مورد مطالعه در حوزه‌های تحصیلی است (پکرون، ۲۰۰۲)، سال‌ها مورد توجه محققان و مدرسان قرار داشته است و از دهه ۱۹۳۰ به‌طور مداوم تحت بررسی بوده است (پکرون و شوتز^۲، ۲۰۰۷).

استرس و اضطراب زبان خارجه (FLA)^۳ از مشکلات رایجی است که زبان آموزان در کلاس درس با آن دست‌وپنجه نرم می‌کنند (قریان دوردی نژاد و احمدآباد، ۲۰۱۸؛ لیو^۴ و ژیانگ مینگ^۵، ۲۰۱۹) و بر عملکرد آنان تأثیر منفی می‌گذارد (دالی^۶ و ویلسون^۷، ۱۹۸۳؛ اسپیلمن^۸ و رادنوفسکی^۹، ۲۰۰۱؛ چنگ^{۱۰}، ۲۰۰۲؛ تریدینانتی^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ فنگ^{۱۲} و راویان^{۱۳}، ۲۰۲۳) و اغلب منجر به عملکرد نامطلوب می‌شود (مکیتایر و گاردنر^{۱۴}، ۱۹۹۴؛ ریگی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۰۹؛ نمازیان دوست و همکاران، ۲۰۱۸). کراشن^{۱۶} (۱۹۸۲) معتقد است که اضطراب زبان خارجی از ورود اطلاعات به ناحیه اکتساب زبان مغز جلوگیری می‌کند. آرنولد^{۱۷} و براون^{۱۸} (۱۹۹۹) نیز دریافتند که این نوع اضطراب می‌تواند توانایی یادگیری زبان‌آموز را سرکوب و بهترین روش‌ها و مواد آموزشی را بی‌اثر کند. به‌طور کلی اضطراب زبان خارجه به‌عنوان یک عامل مؤثر

1. Perry

2. Schutz

3. Foreign Language Anxiety

4. Liu

5. Xiangming

6. Daly

7. Wilson

8. Spielmann

9. Radnofsky

10. Cheng

11. Tridinanti

12. Feng

13. Rawian

14. Gardner

15. Righi

16. Krashen

17. Arnold

18. Brown

در یادگیری زبان شناخته می‌شود و هرچه سطح این اضطراب بیشتر باشد عملکرد زبان آموزان در کلاس درس نامطلوب‌تر خواهد بود (هورویتز^۱، ۲۰۰۱؛ دارماوانگسا^۲ و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب زبان خارجی زمانی اتفاق می‌افتد که یک زبان خارجی در موقعیت‌های رسمی مثل کلاس درس آموخته می‌شود، به‌ویژه زمانی که زبان‌آموز ناتوان از برقراری ارتباط با آن زبان باشند و یا توانایی کمی در این رابطه داشته باشند (رودریگز^۳ و آبرئو^۴، ۲۰۰۳؛ بیشاپ^۵، ۲۰۰۹). وجود استرس در بین زبان‌آموزان جوان ظهور و بروز بیشتری دارد و تأثیرات منفی آن نیز در این گروه سنی بر روند یادگیری در کلاس قابل‌توجه‌تر است (دوئی^۶ و همکاران، ۲۰۱۸؛ واتاناپاس^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). اضطراب به‌عنوان یکی از عوامل عاطفی مهم و اثرگذار در یادگیری زبان خارجه در نظر گرفته شده است که بسیار شایان توجه است، زیرا منجر به بی‌قراری و پریشانی در یادگیرندگان می‌شود (سیتساس^۸ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین برخی تحقیقات (لو^۹، ۲۰۱۸؛ سونگ^{۱۰} و کویین^{۱۱}، ۲۰۱۹؛ کامارولزمان^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۳) رابطه منفی بین اضطراب مربوط به زبان خارجی و نمرات کسب شده در دوره تحصیلی زبان‌آموزان را نشان داده‌اند. این معضل می‌تواند بر روی خلاقیت زبان‌آموزان، که از عوامل ضروری یادگیری زبان انگلیسی است، نیز تأثیر منفی بگذارد و حتی منجر به ترک تحصیل آنان از مدارس یا آموزشگاه‌های زبان انگلیسی بشود.

¹. Horwitz

². Darmawangsa

³. Rodríguez

⁴. Abreu

⁵. Bishop

⁶. Dewey

⁷. Watthanapas

⁸. Tsitsas

⁹. Lou

¹⁰. Sung

¹¹. Ko-Yin

¹². Kamarulzaman

با توجه به این واقعیت که «کلاس یک محیط عاطفی است» (پکرون، ۲۰۱۴، ص. ۶)، و با در نظر گرفتن این نکته که احساسات یک فرد مخصوصاً اضطراب و استرس بر فرآیند یادگیری، انگیزه، عملکرد، رشد هویت و حتی سلامتی او تأثیر می‌گذارد (پکرون و شوتز، ۲۰۰۷)، شایسته است که به احساسات محیط درس توجه دقیق‌تری داشته باشیم. از این‌رو تحقیق حاضر به منظور تلفیق مطالعات اخیر در این زمینه، سعی در ارائه تصویری جامع و کامل از معضل اضطراب زبان خارجه و راهکارهای مقابله با آن را دارد. به همین جهت سؤالات موردبررسی این مطالعه برای حصول پاسخ‌های آن‌ها به شرح ذیل است:

الف. استرس و اضطراب چه مشکلاتی برای یادگیرندگان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجه به وجود می‌آورد؟

ب. راهکارهای کاهش این مشکلات برای زبان آموزان چه می‌تواند باشد؟

۲. پیشینه پژوهش

همان‌طور که بیان شد، نقش احساسات در موفقیت‌های آموزشی بسیار تعیین‌کننده است. همین‌طور مطرح گردید که تعریف واحدی برای عواطف و احساسات در مطالعات حوزه روانشناسی وجود ندارد؛ اما مطالعه پکرون و همکارانش (۲۰۰۷)، نقطه عطفی بود که طی آن، یک طبقه‌بندی جامع از عواطف و احساسات تجربه شده در محیط آموزشی ارائه گردید (به جدول ۱ مراجعه کنید). این طبقه‌بندی شامل سه بعد تمرکز (بر فعالیت یا نتیجه)، ارزش (مثبت یا منفی) و فعال بودن (فعال یا غیرفعال) است. به‌عنوان مثال، لذت به‌عنوان یک احساس مثبت در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند دانش آموزان را در حین انجام فعالیت‌های آموزشی فعال کند و در نتیجه انگیزه تحصیلی را افزایش دهد. در مقابل، ناامیدی یک هیجان غیرفعال‌کننده منفی است که مرتبط با پیامدهای آموزشی است و می‌تواند مضر باشد.

جدول ۱. طبقه‌بندی سه‌بعدی از احساسات موفقیت (پکرون و همکاران، ۲۰۰۷، ص. ۱۶)

تمرکز	مثبت		منفی	
	فعال	غیرفعال	فعال	غیرفعال
فعالیت	لذت	آرامش	خشم سرخوردگی	ملالت
نتیجه	شادی		اضطراب	غم‌گینی
	امید	قناعت	شرمندگی	یأس
	غرور	تسکین	خشم	ناامیدی
	حق‌شناسی			

در میان احساسات منفی مرتبط با یادگیری یک زبان خارجی، اضطراب یکی از حوزه‌هایی است که به‌طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته است و از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. محققان متعددی این واژه را در حوزه یادگیری زبان خارجی تعریف نموده‌اند. [هورویتز و همکاران \(۱۹۸۶، ص. ۱۲۸\)](#) اضطراب زبان خارجی را به‌عنوان «مجموعه مشخصی از خود ادراکات، باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با یادگیری زبان در کلاس درس که از منحصربه‌فرد بودن فرآیند یادگیری زبان ناشی می‌شود» تعریف کردند. یا در تحقیقی دیگر اضطراب زبان خارجی به‌عنوان یک هیجان فعال و منفی تلقی شده است که توسط نتایج از پیش تعیین شده برانگیخته می‌شود (پکرون و پری، ۲۰۱۴). [مکیتایر \(۱۹۹۹، ۲۷\)](#) نیز این عبارت را به‌عنوان «نگرانی و واکنش عاطفی منفی که هنگام یادگیری یا استفاده از زبان دوم برانگیخته می‌شود» توصیف کرد. او در تحقیق دیگری که به‌طور مشترک با [گاردنر \(۱۹۹۳\)](#) انجام داده بود اضطراب را ترس یا دلهره‌ای معرفی کرد که در حین عملکرد زبانی دانش‌آموز در زمینه زبانی ایجاد می‌شود.

مطالعات بعدی اما پا را فراتر از تعریف و شناخت چرایی اضطراب زبان خارجی گذاشته و به بررسی و دسته‌بندی علل بروز مشکلات مرتبط با اضطراب زبانی در بین زبان آموزان پرداخته‌اند. تعداد زیادی از مطالعات برای کشف منابع بالقوه اضطراب زبان خارجی انجام شده است که نشان می‌دهد برانگیختگی این نوع از اضطراب به عوامل بسیاری مرتبط است. از تصحیح خطا (گرگرسن و هورویتز، ۲۰۰۲)، رقابت هم‌تایان (بیلی^۱، ۱۹۸۳) و ناسازگاری بین معلم و زبان‌آموز (گرگرسن و مکیتایر، ۲۰۱۴) گرفته تا ویژگی‌های شخصیتی مانند کمال‌گرایی (گرگرسن، ۲۰۰۳) و روان رنجوری (دوئیل و همکاران، ۲۰۰۸) در افزایش میزان اضطراب میان زبان آموزان اثر گذارند. همچنین مطالعات دیگری به تأثیر خودآگاهی پایین (تریدینانتی، ۲۰۱۸)، عدم خودکارآمدی (بن سالم^۲، ۲۰۱۸)، جزئیات ناکافی (لئو و وانگ، ۲۰۲۱)، فرآیندهای روان‌شناختی، شرایط شناختی، عاطفی و محیطی (مکیتایر، ۲۰۱۷)، تمرینات ناکافی (چن^۳ و همکاران، ۲۰۲۴)، مهارت‌های ناکافی زبان خارجی و ناکافی بودن هوش هیجانی (بارکانی^۴، ۲۰۱۸)، ترس از اشتباه کردن (سوپارلان^۵، ۲۰۲۱؛ سانتوسو^۶ و پرودین^۷، ۲۰۲۱)، ورودی درک ناکافی، استفاده بیش‌ازحد از زبان اول، شرایط فرهنگی (شان^۸ و همکاران، ۲۰۲۰)، وضعیت اجتماعی-اقتصادی (علی و همکاران، ۲۰۲۱) و تصور منفی معلمان از نتایج آموزشی زبان آموزان (لئو، ۲۰۰۶) بر اضطراب زبان خارجی اشاره کرده‌اند. لیو و وو^۹ (۲۰۲۱) ادعا کردند که اضطراب زبان خارجی می‌تواند از کنترل ناکافی بر دیدگاه‌های ناراحت‌کننده و تمایلات توجهی و شناختی ناشی شود. درک زبان آموزان در مورد مهارت زبان خارجی نیز ممکن است منجر به

¹. Bailey

². Bensalem

³. Chen

⁴. Bárkányi

⁵. Suparlan

⁶. Santoso

⁷. Perrodin

⁸. Shan

⁹. Wu

بروز سطوح مختلف اضطراب شود (دوئیل، ۲۰۱۳). علاوه بر این‌ها، نگرش و شخصیت معلمان نیز در تحریک اضطراب زبان خارجه در میان زبان آموزان بسیار اثرگذار است (آرگامن^۱ و ابوریعه، ۲۰۰۲)؛ اما به‌طور کلی می‌توان گفت اضطراب زبان خارجی از سه جزء اضطراب امتحان، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب ارتباطی تشکیل شده است (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). به این معنا که منبع و مبدأ ایجاد اضطراب زبان خارجی در بین زبان آموزان، یکی یا تلفیقی از سه عامل ذکر شده است. اضطراب امتحان همان ترسی تلقی می‌شود که دانش آموزان از شکست در ارزشیابی آموزشی مانند آزمون‌های شفاهی، خواندن، تعیین سطح، میان‌ترم و یا پایان‌ترم از خود بروز می‌دهند (پیمان و صادقی، ۲۰۱۱؛ کاکچی^۲، ۲۰۱۶). ترس از ارزیابی منفی به واکنش هیجانی زبان آموزان نسبت به قضاوت و یا بازخورد منفی گروه همسالان، مدرس و یا والدین آن‌ها گفته می‌شود (هورویتز و همکاران، ۱۹۸۶). اضطراب ارتباطی نیز که اغلب در اثر کمبود مهارت‌های اجتماعی و یا زبانی ایجاد می‌شود، از علل عمده عدم موفقیت در یادگیری زبان خارجه در میان زبان آموزان است. به این معنا که هرچه این مهارت‌ها در زبان‌آموزی کمتر دیده شود، احتمال بروز شکست در ادامه مسیر زبان‌آموزی افزایش می‌یابد (محمودزاده، ۲۰۱۲).

در کنار منابع ایجاد اضطراب زبان خارجی، برخی مطالعات اثرات آن بر یادگیری مهارت‌های زبانی را نیز بررسی کردند. به‌عنوان مثال، دوئیل و مکیتایر (۲۰۱۴) تأثیر اضطراب زبان خارجه بر یادگیری، یادآوری و تولید آن زبان را مشاهده و تأیید کردند. در نتیجه اثر اضطراب زبان خارجی بر یادگیری آن را منفی ارزیابی نمودند. این تأثیر منفی آنقدر عمیق است که گلמן^۳ (۲۰۰۱، ص. ۸) صراحتاً بیان می‌کند «زبان‌آموز مضطرب... یاد نمی‌گیرد... و اطلاعات را به‌خوبی دریافت نمی‌کند». بر اساس این دیدگاه، مطالعات حوزه آموزش زبان، تأثیرات منفی اضطراب زبان خارجی

^۱. Argaman

^۲. Cakici

^۳. Goleman

را بر چهار مهارت شنیداری (بیکن^۱؛ ۱۹۸۹؛ لاند^۲؛ ۱۹۹۱؛ الخفیفی، ۲۰۰۵)، گفتاری (هویت^۳ و استفنسون^۴؛ ۲۰۱۲)، عملکرد خواندن (سلرز^۵؛ ۲۰۰۰؛ تیموری و همکاران، ۲۰۱۹؛ ما^۶؛ ۲۰۲۲؛ باشوری^۷ و همکاران، ۲۰۲۲؛ فنگ و راویان، ۲۰۲۳) و سطح نوشتار (چنگ، ۲۰۰۴) اثبات کرده‌اند.

مطالعات سال‌های اخیر در این زمینه، علاوه بر بررسی ریشه‌های بروز اضطراب در محیط آموزشی و ارائه نقدهای کارشناسی به برخی از مطالعات مرتبط در این حوزه، به ارائه راهکارهای مناسب و اجرایی در کلاس درس برای کاهش اضطراب میان زبان آموزان و افزایش راندمان یادگیری آن‌ها درون کلاس پرداخته‌اند. کوندو^۸ و یینگ لینگ^۹ (۲۰۰۴)، ۷۰ استراتژی اساسی برای مقابله با اضطراب زبان خارجی شناسایی کردند که می‌توان آن‌ها را به پنج استراتژی کلان اصلی آماده‌سازی، آرامش، تفکر مثبت، جستجوی همسالان و کناره‌گیری تقلیل داد. الربای (۲۰۱۵) این مسئله را که آیا اجرای راهبردهای کاهش اضطراب باعث ایجاد تغییرات مثبت در اضطراب فراگیران می‌شود یا خیر را بررسی نمود. شرکت‌کنندگان، ۴۶۸ زبان آموزان انگلیسی مرد در عربستان سعودی بودند. زنان به دلیل محدودیت‌های مذهبی، اجتماعی و فرهنگی از مطالعه حذف شدند. در مقایسه با گروه کنترل، به نظر می‌رسد استفاده از راهبردهای کاهش اضطراب تغییرات مثبتی را در رفتار تدریس معلمان گروه آزمایشی ایجاد می‌کند؛ بنابراین، نتیجه‌گیری شد که درمان تجربی از طریق اعمال راهبردهای معین، تأثیر مثبتی بر کاهش ترس یادگیرندگان از ارزیابی منفی دارد. لوزانوف^{۱۰}

¹. Bacon

². Lund

³. Hewitt

⁴. Stephenson

⁵. Sellers

⁶. Ma

⁷. Bashori

⁸. Kondo

⁹. Ying-Ling

¹⁰. Lozanov

(۱۹۷۱) که به پدر یادگیری سریع معروف است، از دانشمندان و محققانی بود که در این زمینه روشی نوین را پایه‌گذاری نمود. سیستمی که در آن زبان آموزان بدون اضطراب از کلاس درس، ظرفیت و استعداد های زبانی خود را شکوفا می‌کردند. راهبردهایی مانند پخش موزیک ملایم در کلاس، تنفس، بیوفیدبک و یادگیری در خواب از ویژگی‌های رویکرد لوزانوف بود که محور اصلی آن‌ها حفظ و تقویت آرامش ذهنی زبان آموزان و دوری از عوامل استرس‌زای بیرونی است. همچنین روش‌هایی مانند آرام‌سازی پیشرونده عضلانی، تجسم، مدیتیشن و یوگا راهبردهای دیگری هستند که برای شکست دادن استرس و کاهش اضطراب ذکر شدند (آکسفورد^۱، ۲۰۱۷). تاکتیک‌هایی مانند مدیتیشن، دانش آموزان را تشویق می‌کنند تا احساسات منفی خود را در مورد یادگیری زبان کنترل کنند، بپذیرند، و از آن یاد بگیرند (رمسمی^۲ و همکاران، ۲۰۱۸). پارادوفسکی^۳ و همکاران (۲۰۱۵) نیز استدلال می‌کنند که باورهای مضر دانش آموزان در مورد یادگیری زبان خارجی با ایجاد آگاهی تجربی و مبارزه با اضطراب‌های ناشی از ارتباطات کلاسی از طریق افزایش آگاهی گروهی غلبه می‌کنند. همچنین از متأخرترین مطالعاتی که به ارائه استراتژی و راهبرد مشخص برای کاهش نرخ اضطراب در محیط آموزشی پرداختند می‌توان به مقاله‌های سال‌های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۴ میلادی اشاره نمود که مهم‌ترین آن‌ها عبارتند از بای (۲۰۲۳)، چنگ (۲۰۲۳)، فنگ و راویان (۲۰۲۳)، لیو و وانگ (۲۰۲۳) و چن و همکاران (۲۰۲۴). هرکدام از این مطالعات یافته‌های متعدد و قابل توجهی در خصوص اضطراب زبان خارجه و راهبردهای مؤثر جهت حل این معضل آموزشی به دست آوردند که به آن‌ها اشاره خواهد شد.

۳. روش پژوهش

^۱. Oxford

^۲. Ramasamy

^۳. Paradowski

همان‌طور که گفته شد، مطالعه حاضر قصد دارد با بررسی و تلفیق مطالعات موجود در حوزه اضطراب زبان خارجی، ضمن رفع نواقص موجود در این مطالعات به جمع‌بندی کاملی از این معضل در کلاس‌های درس زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی برسد و آن را ارائه نماید. اصطلاحاً به این روش تحقیق، سنتز تحقیق کیفی^۱، که زیر مجموعه روش تحقیق مطالعاتی ثانویه است، گفته می‌شود (چونگ^۲ و پلونسکی^۳، ۲۰۲۳). این شیوه از تحقیقات کیفی بر اساس تجزیه و تحلیل سیستماتیک اطلاعات موجود در مقالات، کتاب‌ها، گزارش‌ها و منابع دیگر، انجام می‌شود. در این روش، محققان با بررسی و مطالعه نظریه‌ها و مفاهیم موجود، مقایسه مطالعات قبلی و بررسی ارتباطات و پیوستگی‌ها، به درک عمیق‌تری از موضوع پژوهش می‌رسند. این روش به محققان امکان می‌دهد تا با استفاده از اطلاعات موجود در منابع مختلف، به پاسخگویی به سؤالات پژوهشی خود بپردازند و مطالعات قبلی را بهبود و گسترش دهند.

در این پژوهش نیز، از بیش از ۴۰ مطالعه مرتبط با حوزه روانشناسی، آموزش و زبان خارجه، خصوصاً ۵ مقاله یاد شده سال‌های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۴ میلادی، استفاده شده است. در این نوع از نمونه‌گیری هدفمند^۴ منابع در دسترس که بیشترین ارتباط و کیفیت را در رابطه با سؤالات تحقیق داشتند، انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. همچنین به دلیل کیفی و مقایسه‌ای بودن ماهیت تحقیق، تعداد بیشتر مقالات موجب کاهش عمق تحلیل‌ها و سطحی شدن آن‌ها می‌شود. از این رو وقتی داده‌ها به حد کفایت^۵ رسید، افزودن تعداد مقالات متوقف گردید. مقالات سال‌های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۴ میلادی نیز از این جهت حائز اهمیت‌اند که آثار متأخر علمی در این حوزه بوده و موجب افزایش اعتبار تحقیق می‌گردد. با استفاده از این مقالات، چستی اضطراب در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه و چرایی بروز آن در بین زبان‌آموزان بررسی خواهند شد. برای

^۱. qualitative research synthesis

^۲. Chong

^۳. Plonsky

^۴. purposeful sampling

^۵. data saturation

حصول این نتایج مطالعات حوزه روانشناسی اضطراب و اضطراب زبان انگلیسی مورد توجه خواهند بود. همچنین استراتژی‌های احتمالی معلمان برای کاهش آن در کلاس‌های درس مورد بازبینی قرار خواهند گرفت. در این قسمت تمرکز محقق بر مطالعات حوزه آموزش زبان خارجه و روش تدریس خواهد بود. بدین روش می‌توان پاسخ پرسش‌های تحقیق را پیدا و از ماحصل آن به معلمان و مدرسان زبان انگلیسی در کاهش اضطراب و افزایش خلاقیت و یادگیری زبان‌آموزانشان کمک نمود.

۴. یافته‌های پژوهش

پس از آشنایی با ماهیت اضطراب موجود در بین زبان‌آموزان از دیدگاه محققان مختلف در بخش پیشینه این تحقیق، در این بخش به بازبینی نظریات پژوهش‌های سال‌های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۴ میلادی در خصوص استراتژی‌های کاهش این نوع از اضطراب پرداخته می‌شود. با استفاده از نتایج به دست آمده از این تحقیقات، می‌توان این استراتژی‌ها را به ۵ دسته کلی تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ایجاد محیط امن در کلاس، افزایش استقلال زبان‌آموزان، درگیر ساختن آن‌ها با فعالیت‌های آموزشی، افزایش فعالیت‌های گروهی و پویایی کلاس (سایتو^۱ و همکاران، ۱۹۹۹). هر کدام از این دسته‌های استراتژی، شامل چند خرد-استراتژی می‌شوند که به تفصیل بررسی خواهند شد. همچنین مشاهدات محققان نشان می‌دهد که درصد بالایی از مدرسان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه، خود تسلط و اعتماد به نفس لازم برای تدریس در کلاس درس را نداشته و باعث ایجاد ناآرامی و اضطراب در میان زبان‌آموزان می‌گردند. لذا ابتدا باید توانایی تدریس و اداره کلاس درس در ذات مدرس ایجاد یا تقویت شود، سپس به دنبال استراتژی‌های کنترل و کاهش اضطراب زبان خارجی در بین زبان‌آموزان برود.

^۱. Saito

۴. ۱. استراتژی اول؛ ایجاد محیط امن در کلاس

این استراتژی، شامل تکنیک‌ها و مهارت‌های مدیریت کلاس می‌شود که به وسیله آن‌ها، معلمان و مدرسان زبان انگلیسی در کلاس می‌توانند میزان تنش و استرس در کلاس را کنترل و روند کاهشی آن را تقویت نمایند. این فرآیند به‌طوری انجام می‌گیرد که در آن، زبان‌آموز احساس امنیت در کلاس می‌کند و از ابراز نظر، فعالیت کلاسی و گفتگو و برقراری ارتباط با معلم و همکلاسی‌هایش ترس یا اضطراب ندارد و یا میزان آن به‌مرور کاهش می‌یابد. این تکنیک‌های مدیریتی عبارت‌اند از:

۱. ایجاد گروه در شبکه‌های اجتماعی

۲. ضبط کلاس‌ها و به اشتراک‌گذاری آن‌ها با زبان‌آموزان

۳. استفاده از ارزشیابی و آزمون برای یادگیری (نه مچ‌گیری)

۴. استفاده از خودارزیابی به‌عنوان بخشی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

۵. به اشتراک‌گذاری مطالب چندرسانه‌ای تکمیلی با زبان‌آموزان

۶. استفاده از جنبه‌های مختلف آزمون

۷. استفاده از منابع آموزشی قابل‌فهم

۸. پرهیز از سرزنش زبان‌آموزان به‌خاطر اشتباهاتشان

۹. آموزش کنترل و تنظیم احساسات به زبان‌آموزان

۱۰. پاداش برای مشارکت زبان‌آموزان در کلاس

۱۱. اجتناب از ایجاد وقفه در هنگام صحبت زبان‌آموزان

۴. ۲. استراتژی دوم؛ افزایش استقلال زبان آموزان

این دسته از استراتژی‌ها که اخیراً بسیار مورد توجه محققان و مربیان حوزه آموزش و تعلیم قرار گرفته به معلمان توصیه می‌کند تا به زبان آموزان خود اجازه استقلال در یادگیری منابع آموزشی را بدهند. این عبارت بدان معناست که معلمان کمتر از گذشته، زبان آموزان را به خود وابسته نگه دارند و از یک الگوی تمام عیار زبانی به یک تسهیل کننده فرآیند یادگیری که ضعف و اشتباهات زبان آموزان را پشتیبانی و اصلاح می‌کند، تغییر نقش بدهند. این امر موجب می‌شود تا زبان آموزان، آن‌چنان‌که مورد نیاز و علاقه خودشان است به یادگیری زبان انگلیسی بپردازند و نتیجتاً استرس و اضطراب آن‌ها در کلاس درس کاهش خواهد یافت که مستقیماً بر روی افزایش توانایی‌های زبانی آن‌ها اثر مثبت خواهد گذاشت. این استراتژی‌ها عبارت‌اند از:

۱. افزایش استقلال زبان آموزان برای حضور در کلاس
۲. معرفی بازی‌های آموزشی دیجیتال به زبان آموزان
۳. آموزش نحوه استفاده از سایت‌های آموزشی زبان به زبان آموزان
۴. آموزش مهارت‌های خودآموزی به زبان آموزان

۴. ۳. استراتژی سوم؛ درگیر ساختن زبان آموزان با فعالیت‌های آموزشی

کنکاش و درگیر شدن زبان آموزان با منابع و فعالیت‌های آموزشی، به تحقیق، جزو مؤثرترین روش‌های تدریس برای افزایش راندمان آموزشی و تسهیل فرآیند یادگیری زبان انگلیسی است. در این استراتژی، مدرسان با استفاده از ظرفیت‌ها و تنوع نگرش و سلیقه زبان آموزان، می‌توانند به‌خوبی استعداد‌های نهفته آن‌ها را پرورش داده و به لذت‌بخش‌تر شدن یادگیری در کلاس کمک نمایند. این امر ذهن کنجکاو و منتقد زبان آموزان را نسبت به منابع و روند آموزشی کلاس درس بازتر کرده و منجر به افزایش میزان توجه و علاقه آن‌ها به فرآیند یادگیری می‌شود. استراتژی‌های این دسته شامل خرد-استراتژی‌های زیر می‌باشند:

۱. مشارکت دادن زبان آموزان در انتخاب محتوای درسی

۲. مشارکت دادن زبان آموزان در تصمیم‌گیری در مورد ارزشیابی

۳. مشارکت دادن زبان آموزان در تصمیم‌گیری در مورد زمان و اندازه کلاس

درس

۴. ۴. استراتژی چهارم؛ افزایش فعالیت‌های گروهی

فعالیت‌های گروهی، از جمله استراتژی‌هایی است که حجم عمده‌ای از فشار و استرس را از روی شانه زبان آموزان برمی‌دارد. در این‌گونه فعالیت‌ها، زبان آموزان با کمک و همفکری یکدیگر، به حل مسائل و تمرین‌ها کلاسی می‌پردازند. از این طریق نه تنها مهارت کار گروهی و زندگی اجتماعی، که در عصر حاضر و جامعه کنونی بسیار مهارت مهمی است، در بین زبان آموزان شکل می‌گیرد؛ بلکه با کاهش اضطراب زبان خارجی و افزایش فرصت گفتگو و ارتباط زبانی میان یادگیرندگان، یادگیری مهارت‌های زبانی دوچندان می‌شود. استراتژی‌های فعالیت‌های گروهی در کلاس عبارت‌اند از:

۱. واگذاری پروژه‌های فردی و گروهی به زبان آموزان

۲. ایجاد گروه‌های کوچک متشکل از زبان آموزان با سطوح مختلف مهارت

۴. ۵. استراتژی پنجم؛ پویایی کلاس

این استراتژی، معلمان و مدرسان زبان انگلیسی را به برقراری رابطه انسانی با زبان‌آموزانشان دعوت می‌کند. معلمان زبان انگلیسی می‌توانند با استفاده از این روش‌ها، رابطه صمیمانه‌ای با زبان آموزان خود ایجاد کرده، هویت و تفاوت‌های آن‌ها را به رسمیت شناخته و با توجه به آن‌ها، کلاسش را اداره کند. این امر باعث احساس اهمیت در بین زبان آموزان گشته و انگیزه و رغبت نسبت به فعالیت در کلاس را ایجاد می‌کند. بی‌شک افزایش علاقه و انگیزه زبان آموزان نسبت به کلاس و

فعالیت‌های کلاسی و حس علاقه‌مندی و صمیمیت با معلم مربوطه، می‌تواند به افزایش تلاش و یادگیری زبان آموزان منجر شود. استراتژی‌های پویایی کلاس را نیز می‌توان در خود-استراتژی‌های زیر جستجو کرد:

۱. ایجاد ارتباط با زبان آموزان

۲. مراقبت از خصوصیات زبان آموزان، روابط شخصی با سایر همکلاسی‌ها یا تفاوت‌های جنسیتی

۳. دادن مسئولیت به همه اعضای گروه بر اساس علایق و نگرش آن‌ها

جدول ۲. استراتژی و خرد استراتژی‌های کاهش اضطراب زبان خارجه در کلاس

استراتژی	خرد استراتژی
ایجاد محیط امن در کلاس	ایجاد گروه در شبکه‌های اجتماعی
	ضبط کلاس‌ها و به اشتراک‌گذاری آن‌ها با زبان آموزان
	استفاده از ارزشیابی و آزمون برای یادگیری
	استفاده از خودارزیابی به‌عنوان بخشی از ارزشیابی پیشرفت تحصیلی
	به اشتراک‌گذاری مطالب چندرسانه‌ای تکمیلی با زبان آموزان
	استفاده از جنبه‌های مختلف آزمون
	استفاده از منابع آموزشی قابل فهم
	پرهیز از سرزنش زبان آموزان به خاطر اشتباهاتشان
	آموزش کنترل و تنظیم احساسات به زبان آموزان
	پاداش برای مشارکت زبان آموزان در کلاس
افزایش استقلال زبان آموزان	اجتناب از ایجاد وقفه در هنگام صحبت زبان آموزان
	افزایش استقلال زبان آموزان برای حضور در کلاس
	معرفی بازی‌های آموزشی دیجیتال به زبان آموزان
	آموزش نحوه استفاده از سایت‌های آموزشی زبان به زبان آموزان
	آموزش مهارت‌های خودآموزی به زبان آموزان

مشارکت دادن زبان آموزان در انتخاب محتوای درسی	درگیر ساختن زبان
مشارکت دادن زبان آموزان در تصمیم‌گیری در مورد ارزشیابی	آموزان با فعالیت‌های
مشارکت دادن زبان آموزان در تصمیم‌گیری در مورد زمان و اندازه کلاس	آموزشی
درس	
واگذاری پروژه‌های فردی و گروهی به زبان آموزان	افزایش فعالیت‌های
ایجاد گروه‌های کوچک متشکل از زبان آموزان با سطوح مختلف مهارت	گروهی
ایجاد ارتباط با زبان آموزان	
مراقبت از خصوصیات زبان آموزان، روابط شخصی با سایر همکلاسی‌ها یا	پویایی کلاس
تفاوت‌های جنسیتی	
دادن مسئولیت به همه اعضای گروه بر اساس علایق و نگرش آن‌ها	

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در نتیجه این تحقیق کیفی، مشخص شد که اضطراب زبان خارجی یک حس منفی فعال (پکرون و همکاران، ۲۰۰۷) در روند یادگیری زبان آموزان به شمار می‌رود که بنا بر نوع، منبع ایجاد و شدت آن می‌تواند اثرات بسیار مخربی بر آموزش و ارزیابی فراگیران داشته باشد (فنگ و راویان، ۲۰۲۳). ویژگی‌های شخصی زبان آموزان از جمله اخلاق (گرگرسن، ۲۰۰۳)، رفتار (دوئیل و همکاران، ۲۰۰۸)، سن (دوئی و همکاران، ۲۰۱۸)، جنسیت و وضعیت اجتماعی-اقتصادی (علی و همکاران، ۲۰۲۱) نیز می‌توانند بر میزان اثرگذاری اضطراب روی آن‌ها مؤثر باشند. همچنین معین گردید که اضطراب زبان خارجه نه تنها عملکرد زبان آموزان در آزمون‌های مختلف زبانی را تحت شعاع قرار می‌دهد (نمازیان‌دوست و همکاران، ۲۰۱۸)، بلکه در یادگیری چهار مهارت اصلی گفتاری (هویت و استفنسون، ۲۰۱۲)، شنیداری (الخفیفی، ۲۰۰۵)، نوشتاری (چنگ، ۲۰۰۴)، و خواندن (فنگ و راویان، ۲۰۲۳) نیز می‌تواند ایفای نقش کند. علیرغم این تهدید جدی بر سر راه زبان آموزان، خصوصاً یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجه، راه‌حل‌هایی نیز وجود دارد. روش‌هایی مانند آرام‌سازی پیشرونده عضلانی، تجسم، مدیتیشن، یوگا (آکسفورد،

۲۰۱۷) و افزایش آگاهی‌های تجربی (پارادوفسکی و همکاران، ۲۰۱۵) و گروهی نسبت به زبان انگلیسی می‌توانند استراتژی‌های مناسبی برای کاهش اضطراب در میان زبان آموزان باشند. علاوه بر این، پنج استراتژی کلی معرفی شد تا معلمان نیز بتوانند با استفاده از این ابزارهای کاربردی تنش و اضطراب زبان خارجه را کاهش داده و محیط کلاس را به محیطی آرامش‌بخش، پرنشاط، فعال و کنشگر تبدیل نمایند. این پنج استراتژی کلی که هرکدام شامل استراتژی‌های زیر مجموعه مخصوص به خود می‌شوند عبارت‌اند از: ایجاد محیط امن در کلاس، افزایش استقلال زبان آموزان، درگیر ساختن زبان آموزان با فعالیت‌های آموزشی، افزایش فعالیت‌های گروهی و پویایی کلاس.

با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر، زبان آموزان و علاقه‌مندان به یادگیری زبان خارجه باید حین ارتقا و مهارت افزایی توانایی‌های زبانی خود، که موجب پیشرفت آن‌ها در یادگیری زبان خارجه می‌شود، بر روی تقویت راهبردها و مهارت‌های کنترل ترس و اضطراب کلاسی خود نیز دقت بورزند و آن‌ها را رشد بدهند؛ زیرا که وجود این نوع از اضطراب در محیط آموزشی، که به عوامل متنوع و متعددی بستگی دارد، یکی از اصلی‌ترین موانع حصول موفقیت آموزشی در این عرصه به‌خصوص یادگیری زبان انگلیسی است. تقویت عزت‌نفس، تمرکز و آمادگی زبانی از طریق استراتژی‌های فوق‌الذکر بهترین روش برای کاهش اضطراب زبان انگلیسی است. توصیه می‌شود زبان‌آموزانی که دچار این مشکل هستند از این طرق به رشد و پیشرفت خود در یادگیری زبان انگلیسی کمک کنند.

همچنین استفاده از برخی راهبردهای مقابله با اضطراب زبان خارجه نه تنها برای خود فراگیران بلکه برای مربیان و مدرسان نیز ضروری است. هم مربیان و هم زبان آموزان باید با استفاده از راهبردها و استراتژی‌های ذکر شده سطح اضطراب زبان خارجه در محیط آموزشی را کاهش دهند و به افزایش بهره‌وری فرآیند آموزش کمک نمایند. به مدرسان زبان انگلیسی در مدارس و مؤسسات آموزشی توصیه

می‌شود تا ابتدا با تقویت توانایی‌های زبانی و مهارت تدریس خود، به وسیله کسب تجربه و آموزش لازم، به هرچه مفیدتر شدن کلاس‌های درس خود کمک کنند؛ زیرا که براساس یافته‌های این تحقیق، هرچه روابط درون کلاس (بین معلم و زبان‌آموز و بین زبان‌آموزان باهم) صمیمانه‌تر و میزان یادگیری زبان‌آموزان و بیشتر باشد، منشأ ایجاد اضطراب در نطفه کاهش می‌یابد و اثرگذاری آموزشی معلم و کلاس درس افزایش خواهند یافت. علاوه بر استفاده از روش تدریس مناسب، به معلمان و مدرسان زبان انگلیسی توصیه می‌شود از نتایج به دست آمده در این تحقیق استفاده نموده و با به کار بستن استراتژی‌های پنج‌گانه ذکر شده، در جهت کاهش اضطراب زبان‌خارجی زبان‌آموزانشان اهتمام ورزند.

در پایان پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده در این زمینه، به بومی‌سازی نتایج و یافته‌های مطالعه حاضر پردازند تا بتوانند نتایج دقیق‌تری نسبت به جامعه مخاطب خود یعنی زبان‌آموزان ایرانی به دست آورند. همچنین محققان می‌توانند با اضافه نمودن عامل مؤثر دیگری (به جز روش تدریس معلم) در روند یادگیری زبان انگلیسی مانند منابع آموزشی مورد استفاده در کلاس، نتایج به دست آمده را گسترش دهند.

کتاب‌نامه

- Alrabai, F. (2015). The influence of teachers' anxiety-reducing strategies on learners' foreign language anxiety. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9(2), 163-190. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.89020>
- Argaman, O., & Abu-Rabia, S. (2002). The influence of language anxiety on English reading and writing tasks among native Hebrew speakers. *Language Culture and Curriculum*, 15(2), 143-160. <https://doi.org/10.1080/07908310208666640>
- Arnold, J., & Brown, H. D. (1999). A map of the terrain. *Affect in language learning*, 1, 790-791. <https://doi.org/10.2307/3587794>

- Bacon, S. M. (1989). Listening for Real in the Foreign-Language Classroom 1. *Foreign Language Annals*, 22(6), 543-550. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.1989.tb02781.x>
- Bai, S. (2023). The predictive effects of foreign language anxiety and boredom on willingness to communicate among Chinese struggling EFL learners. *Heliyon*, 9(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19610>
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies. *Classroom oriented research in second language acquisition*, 3(5), 67-102.
- Bárkányi, Z. (2018). Can you teach me to speak? Oral practice and anxiety in a language MOOC. *Innovative language teaching and learning at university: integrating informal learning into formal language education*, 9-16. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.22.771>
- Bashori, M., van Hout, R., Strik, H., & Cucchiarini, C. (2022). Web-based language learning and speaking anxiety. *Computer Assisted Language Learning*, 35(5-6), 1058-1089. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1770293>
- Bensalem, E. (2018). Foreign language anxiety of EFL students: Examining the effect of self-efficacy, self-perceived proficiency and sociobiographical variables. *Arab World English Journal*, 9(2). <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no2.3>
- Bishop, S. J. (2009). Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature neuroscience*, 12(1), 92-98. <https://doi.org/10.1038/nn.2242>
- Cakici, D. (2016). The correlation among EFL learners' test anxiety, foreign language anxiety and language achievement. *English Language Teaching*, 9(8), 190-203. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n8p190>
- Chen, Z., Zhang, P., Lin, Y., & Li, Y. (2024). Interactions of trait emotional intelligence, foreign language anxiety, and foreign language enjoyment in the foreign language speaking classroom. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(2), 374-394. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1890754>
- Cheng, L. (2023). Delving into the role of mindfulness on the relationship among creativity, anxiety, and boredom of young EFL learners. *Heliyon*, 9(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13733>
- Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2002.tb01903.x>
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.07.001>
- Chong, S. W., & Plonsky, L. (2023). A typology of secondary research in Applied Linguistics. *Applied Linguistics Review*, 15(4). <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0189>

- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341. <http://www.jstor.org/stable/40170968>
- Darmawangsa, D., Sukmayadi, V., & Yahya, A. H. (2020). First-year students' communication apprehension in learning French as foreign language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 340-348. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i2.28599>
- Dewaele, J. M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi-and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97(3), 670-684. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x>
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2020). Emotions in second language acquisition: A critical review and research agenda. *Foreign Language World*, 196(1), 34-49. <https://d.wanfangdata.com.cn/periodical/wyj202001005>
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Dewaele, J. M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Dewaele, J. M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911-960. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x>
- Dewey, D. P., Belnap, R. K., & Steffen, P. (2018). Anxiety: stress, foreign language classroom anxiety, and enjoyment during study abroad in Amman, Jordan. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 140-161. <https://doi.org/10.1017/S0267190518000107>
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89(2), 206-220. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.2005.00275.X>
- Feng, L., & Rawian, R. M. (2023). The mediating role of motivation and language anxiety in increasing EFL learners' working memory. *Language Related Research*, 14(1), 335-358. <https://doi.org/10.29252/LRR.14.1.13>
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Ghorbandordinejad, F., & Ahmadabad, R. M. (2016). Examination of the relationship between autonomy and English achievement as mediated by foreign language classroom anxiety. *Journal of Psycholinguistic Research*, 45(3), 739-752. <https://doi.org/10.1007/s10936-015-9371-5>

- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The emotionally intelligent workplace*, 13, 26.
- Gregersen, T. S. (2003). To err is human: A reminder to teachers of language-anxious students. *Foreign Language Annals*, 36(1), 25-32. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01929.x>
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://doi.org/10.2307/1192725>
- Gregersen, T., & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091218>
- Hewitt, E., & Stephenson, J. (2012). Foreign language anxiety and oral exam performance: A replication of Phillips's MLJ study. *The Modern Language Journal*, 96(2), 170-189. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01174.x>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual review of applied linguistics*, 21, 112-126. <https://doi.org/10.1017/S0267190501000071>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Kamarulzaman, M. H., Ibrahim, N., Yunus, M. M., & Ishak, N. M. (2013). Language anxiety among gifted learners in Malaysia. *English Language Teaching*, 6(3), 20-29. <https://doi.org/10.5539/elt.v6n3p20>
- Kondo, D. S., & Ying-Ling, Y. (2004). Strategies for coping with language anxiety: The case of students of English in Japan. *Elt Journal*, 58(3), 258-265. <https://doi.org/10.1093/elt/58.3.258>
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Alemany Pr. <https://doi.org/10.2307/328293>
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer.
- Li, C. (2021). A control-value theory approach to boredom in English classes among university students in China. *The Modern Language Journal*, 105(1), 317-334. <https://doi.org/10.1111/modl.12693>
- Liu, E., & Wang, J. (2021). Examining the relationship between grit and foreign language performance: Enjoyment and anxiety as mediators. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666892>
- Liu, M. (2006). Anxiety in Chinese EFL students at different proficiency levels. *System*, 34(3), 301-316. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.004>
- Liu, M., & Wu, B. (2021). Teaching anxiety and foreign language anxiety among Chinese college English teachers. *Sage Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016556>
- Liu, M., & Xiangming, L. (2019). Changes in and effects of anxiety on English test performance in Chinese postgraduate EFL classrooms. *Education Research International*, 2019(1), 7213925. <https://doi.org/10.1155/2019/7213925>

- Liu, Y., & Wang, J. (2023). Strategies for reducing EFL learners' foreign language anxiety in online classes: Investigating teachers' teaching credentials and experience. *Heliyon*, 9(7). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17579>
- Lozanov, G. (1971) Suggestology and Outlines of Suggestopedya, New York: Gordon & Breach 1978. *Suggestologia (in Bulgarian)*. Sofia: Nauka i izkustvo.).
- Lund, R. J. (1991). A comparison of second language listening and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 75(2), 196-204. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05350.x>
- Luo, H. (2018). Predictors of foreign language anxiety: A study of college-level L2 learners of Chinese. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(1), 3-24. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0001>
- Ma, Y. (2022). The triarchy of L2 learners' emotion, cognition, and language performance: Anxiety, self-efficacy, and speaking skill in lights of the emerging theories in SLA. *Frontiers in Psychology*, 13, 1002492. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002492>
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*, 24(1), 34-70.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11-30). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-003>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language learning*, 44(2), 283-305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P., & Gregersen, T. (2012). Affect: The role of language anxiety and other emotions in language learning. In *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice* (pp. 103-118). Palgrave Macmillan UK. http://dx.doi.org/10.1057/9781137032829_8
- Mahmoodzadeh, M. (2012). Investigating foreign language speaking anxiety within the EFL learner's interlanguage system: The case of Iranian learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(3), 466-476. <http://dx.doi.org/10.4304/jltr.3.3.466-476>
- Méndez López, M. G., & Peña Aguilar, A. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 15(1), 109-124. <http://www.scielo.org.co/pdf/prf/v15n1/v15n1a08.pdf>
- Namaziandost, E., Hafezian, M., & Shafiee, S. (2018). Exploring the association among working memory, anxiety and Iranian EFL learners' listening comprehension. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 3(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s40862-018-0061-3>
- Oxford, R. L. (2017). Anxious language learners can change their minds: Ideas and strategies from traditional psychology and positive psychology. In C. Gkonou,

- M. Daubney, & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 179-199). De Gruyter. <https://doi.org/10.21832/9781783097722-011>
- Paradowski, M. B., Dmowska, K., & Czasak, D. (2015). Conquering foreign language anxiety related to speaking. In M. Paradowski (Ed.), *Productive foreign language skills for an intercultural world. A guide (not only) for teachers* (pp. 33-62). Peter Lang.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., & Reynolds, S. (1996). *Changing moods: The psychology of mood and mood regulation*. Longman.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning* (Vol. 24, pp. 1-31). International Academy of Education (IAE).
- Pekrun, R., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch7>
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In *Emotion in education* (pp. 13-36). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/b978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-174). <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0008>
- Pessoa, L. (2008). On the relationship between emotion and cognition. *Nature Reviews Neuroscience*, 9(2), 148-158. <https://doi.org/10.1038/nrn2317>
- Peyman, S., & Sadighi, F. (2011). The relationship between Iranian EFL learners' stress and their reading comprehension. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 67-90. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939941.pdf>
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3, 1-16. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- 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.
- Ramasamy, S., Panneerselvam, S., Govindharaj, P., Kumar, A., & Nayak, R. (2018). Progressive muscle relaxation technique on anxiety and depression among persons affected by leprosy. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 14(3), 375-381. <https://doi.org/10.12965/jer.1836158.079>

- Righi, S., Mecacci, L., & Viggiano, M. P. (2009). Anxiety, cognitive self-evaluation and performance: ERP correlates. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(8), 1132-1138. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.07.018>
- Rodríguez, M. X., & Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00195>
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202-218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Santoso, W., & Perrodin, D. D. (2021). Factors contributing to students' speaking anxiety: A case study at students' junior high school. *Anglophile Journal*, 2(1), 55-67. <https://doi.org/10.51278/anglophile.v2i1.305>
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33(5), 512-520. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>
- Shan, C., Hussain, M., & Sargani, G. R. (2020). A mix-method investigation on acculturative stress among Pakistani students in China. *PloS one*, 15(10), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240103>
- Spiellmann, G., & Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00108>
- Sung, K. Y., & Ko-Yin, X. (2019). Factors influencing Chinese language learning anxiety in the classroom setting. *New Waves-Educational Research and Development Journal*, 22(2), 1-15.
- Suparlan, S. (2021). Factors contributing students' speaking anxiety. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(2), 160-169. <https://doi.org/10.33394/jollt.v%vi%i.3321>
- Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363-387. <https://doi.org/10.1017/S0272263119000445>
- Tridinanti, G. (2018). The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of Undergraduate EFL students of private university in Palembang. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(4), 35-39. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.4p.35>
- Tsitsas, G., Nanopoulos, P., & Paschali, A. (2019). Life satisfaction and anxiety levels among university students. *Creative Education*, 10(05), 947-961. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.105071>
- Wang, Y., Derakhshan, A., & Zhang, L. J. (2021). Researching and practicing positive psychology in second/foreign language learning and teaching: the past,

- current status and future directions. *Frontiers in Psychology*, 12, 731721. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731721>
- Watthanapas, N., Jon-Chao, H., Jian-Hong, Y., Ye, J. N., & Yung-Wei, H. (2021). Applying motion sensing gaming to learning Thai syntax: relationship among Thai learning attitudes, language anxiety, gameplay flow, test anxiety and self-confidence enhancement in Thai syntax. *Journal of Research in Education Sciences*, 66(3), 213. [https://doi.org/10.6209/JORIES.202109_66\(3\).0007](https://doi.org/10.6209/JORIES.202109_66(3).0007)

درباره نویسندگان

م. مصطفی محمدی فارغ‌التحصیل مقطع ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی از دانشگاه مازندران است. تدریس زبان و روانشناسی زبان از حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان است.

زهرا احمدپور کا سگری استادیار و عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه مازندران است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه ایشان کاربرد تکنولوژی، تحلیل گفتمان و روانشناسی زبان است.



Identification of Publishers and Magazines Influencing the Introduction and Translation of American Fiction in Iran up to the End of the 1960s

Elham Safi Keikaleh¹; Ali Khazaei Farid^{1*}

¹Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract This study aims to identify the magazines and publishers influencing the introduction and translation of American fiction from the beginning to the late 1960s. First, the list of short stories and novels translated during the period under study was extracted from the bibliographies and other related resources and the bibliography of American novels and short stories translated into Persian from the beginning to the end of 1970 was compiled. Then, given the information in the compiled bibliography, those publishers that had a significant role in introducing American works to Iranians as well as in the flourishing of the translation of these works in the 1950s and the 1960s, were identified. The results suggest that the translation of American stories began piecemeal in the 1920s through institutions such as Khavar and Beryani Shabestari and flourished from the late 1940s to the 1960s with the establishment of institutions such as Ibn-e Sina, Amirkabir, Keyhan and particularly, Franklin Book Program.

Keywords: *Bibliography of American Fiction; Khavar Institute; Franklin Book Program; Sukhan Magazine*

1. Introduction

Extensive research has been conducted on the history of European translations in Iran, particularly concerning the Qajar period. However, the translation history of American literature, which largely falls within the Pahlavi era, remains an under-researched domain. This research endeavors to address this gap by presenting a bibliography of the earliest translations of American fiction up to the end of the 1960s, alongside an identification of influential journals and publishers involved in the introduction and translation of American narrative works.

Please cite this paper as follows:

Safi Keikaleh, E., & Khazaei Farid, A. (2024). Identification of publishers and journals influencing the introduction and translation of American fiction in Iran up to the end of the 1960s. *Language and Translation Studies*, 57(3), 32-68. <https://doi.org/10.22067/jlts.2021.70432.1042>

© 2024 Safi Keikaleh & Khazaei Farid

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

This bibliography, moreover, offers a cohesive dataset for scholars in historical and linguistic translation studies, including those interested in examining the reception of American authors or the linguistic characteristics of their translated works across various periods or over the specified fifty-year span. It is noteworthy that while the comprehensiveness of this bibliography regarding the total number of works is not claimed, the information provided for each entry has been meticulously recorded based on the author's direct consultation of the original texts.

2. Method

This study constitutes a historical investigation. It endeavors to identify publishers significantly impacting on the introduction translation of American literature from the early 1920s to the late 1960s in Iran. The initial phase involved a comprehensive examination of extant printed and digital journals, bibliographies, and reference works. To this end, databases such as Noor Digital Library, the Database of National Library and Archives of IRIB, Noormags, Magiran, and the Comprehensive Website of Humanities were consulted. A preliminary inventory of translated fiction from this period was compiled. Subsequently, the original works were scrutinized, observed data meticulously recorded, and the definitive bibliography finalized. The subsequent stage involved analyzing publisher-related data within the compiled bibliography to identify influential entities. An examination of primary and secondary historical sources pertaining to these publishers elucidated their pivotal role in introducing American literature and fostering its translation during the 1950s and 1960s. It is noteworthy that, given the central focus of this research is on American fiction—specifically short stories and novels—works such as Maurice Hennequin's American comedy *Mon Bébé*, translated and published in 1923, or plays by Tennessee Williams, and biographies by Irving Stone were excluded.

3. Results

Our study revealed the significant influence of several journals and publishers in the introduction and dissemination of translated works in Iran, including the Khavar (Shargh) Institute, Beryani Shabestari Publications, Sokhan Magazin, Amirkabir Publications, and the Franklin Institute, among others. A concise overview of some of these influential entities follows.

Khavar (Shargh) Institute

The pioneering translations of American literary works can be attributed to the journals *Afsaneh* and *Shargh*, both published by the Khavar Institute. Established in 1923 by Mohammad Ramezani with personal capital, the institute functioned for nine years as a comprehensive entity encompassing a library, journal, bindery, printing house, and paper merchant (Ramezani, 1928). In 1924, the institute launched the journal *Shargh*, which experienced a two-year hiatus between its first and second issues. The second issue was released in 1926, and a total of fourteen volumes of this journal were ultimately published.

Beryani Shabestari Publications

Following the Khavar Institute, Beryani Shabestari Publications emerged as another key player in the publication of translated American works. This establishment was a progenitor of fantasy and detective fiction publishing in Iran, commencing its operations with weekly serialized narratives and thrilling adventures in sixteen-page booklets, which became known as book series. Beryani Shabestari consistently prioritized two principles: affordability of books and the compelling nature of stories, which primarily appealed to the young audience (Moradi, 2015). According to Davaei (2012), this institute remained active until the mid-1950s.

Sokhan Magazine

Sokhan Magazin stands as one of the most pivotal periodicals that significantly contributed to the introduction of American literature through the publication of translated works by American authors. *Sokhan* effectively bridged the divide between Iranians and contemporary foreign literature. Initially, the magazin predominantly featured French literature; however, this trend gradually receded, giving way to other literary domains such as North American, German-language, and Latin American literatures.

Amirkabir Publications

The Amirkabir Publications commenced its operations in 1949. One of its key initiatives was to establish connections with foreign publishers and distribution centers to make international books more accessible and affordable for individuals proficient in foreign languages. Amirkabir did not possess a specific or predetermined program for the translation and publication of foreign literary works; rather, it acquired and published any significant book that came to its attention.

Franklin Institute

The Franklin Institute was founded in 1952 with the aim of translating and publishing American books into the languages of other nations, particularly those in the developing world. These books were either published in America or were about America. The Franklin Institute in Tehran played the most substantial role in introducing American literature to Iranians. The operational procedure at Franklin involved securing translation rights, commissioning translations to translators, and subsequently entrusting the texts to editors for edition, while other publishers handled the actual book production. The translation language at Franklin was predominantly American English, although the institute later incorporated works translated from other languages into its publishing program. The sheer number of Franklin's translators and editors alone underscores the extensive shift in translation language from French to English in Iran during the post-World War II era.

4. Discussion and conclusion

Insights from the earliest translated works into Persian indicate that English served as the primary source language during the Qajar period, exemplified by the absence of French interpreters when Bonaparte dispatched a letter in French to the court of Fath-Ali Shah ([Mahboubi Ardakani, 1991](#)). However, two pivotal factors subsequently fostered a deepened engagement between Iran and France: firstly, the arrival of French military advisors tasked with training the armed forces, and secondly, the Iranian government's deliberate policy of disengagement from the British colonial power. Consequently, these cultural convergences elevated French to the preeminent source language for translation within Iran ([Azarang, 2016](#)). Yet, the post-World War II epoch witnessed a significant paradigm shift in external influences. During this period, both American and Russian ascendancy in Iran intensified; initially, Russian political and literary sway became pronounced. Nevertheless, following the 1953 coup d'état in Iran, American hegemony solidified, resulting in the prolific translation of American authors into Persian ([Balaei, 2007](#)).

مطالعات زبان و ترجمه، دوره ۵۷، شماره ۳ (۱۴۰۳)، صص. ۳۲-۶۸

شناسایی مجلات و ناشران تأثیرگذار بر معرفی و ترجمه ادبیات داستانی آمریکا در ایران تا پایان دهه ۴۰

الهام صفی کیکله^۱، علی خزاعی فرید^{۲*}

^۱دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده هدف پژوهش حاضر، شناسایی مجلات و ناشران تأثیرگذار در معرفی و ترجمه ادبیات داستانی آمریکا از ابتدا تا اواخر دهه ۴۰ است. ابتدا فهرست داستان‌های کوتاه و رمان‌های ترجمه‌شده در دوره موردنظر از کتابشناسی‌ها و منابع مربوط استخراج و کتابشناسی رمان‌ها و داستان‌های کوتاه آمریکایی ترجمه‌شده به فارسی از آغاز تا پایان سال ۱۳۴۹ گردآوری شد. در مرحله بعد، با توجه به اطلاعات موجود در این کتابشناسی، ناشرانی که در معرفی ادبیات داستانی آمریکا به خوانندگان ایرانی و همچنین، در رونق گرفتن ترجمه این آثار در دهه‌های سی و چهل شمسی نقش مهمی ایفا کردند شناسایی شدند. نتایج تحقیق نشان داد ترجمه داستان‌های آمریکایی از اوایل قرن ۱۴ به صورت پراکنده و از طریق مؤسساتی مانند خاور و بریانی شبستری شروع شده و از اواخر دهه بیست و اوایل دهه سی شمسی به بعد با تأسیس مؤسساتی مانند ابن‌سینا، امیرکبیر، کیهان و به‌خصوص موسسه فرانکلین رونق گرفت.

کلیدواژه‌ها: تاریخ ترجمه ادبیات داستانی آمریکا؛ موسسه خاور؛ موسسه فرانکلین؛ مجله سخن

۱. مقدمه

آغاز ترجمه در ایران را می‌توان مصادف با بازگشت محصلانی دانست که به دستور عباس میرزا برای تحصیل علوم جدید به انگلستان فرستاده شدند و مدتی پس از بازگشت به ایران از سال ۱۲۳۵ شروع به ترجمه آثار اروپایی کردند (افشار، ۱۳۸۱). اطلاعات به‌دست‌آمده از اولین آثار ترجمه‌شده، کتاب‌های تاریخ پترکبیر و شارل دوازدهم اثر ولتر (آرین پور، ۱۳۵۷) و کتاب تاریخ تنزل و خرابی دولت روم اثر ادوارد گیبون (آذرنگ، ۱۳۹۴ الف) نشان می‌دهد که اولین زبان ترجمه در دوره قاجار، انگلیسی بوده طوری که وقتی بنای پارت نامه‌ای به زبان فرانسه به دربار

فتحعلی شاه فرستاد کسی فرانسه نمی دانست تا آن را ترجمه کند و آن را به بغداد برده و ترجمه کردند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰). حضور مستشاران فرانسوی در ایران برای آموزش قشون نظامی و دوری جستن حکومت از دولت استعماری انگلیس باعث افزایش ارتباط با فرانسوی ها و تماس های فرهنگی بیشتر با آن ها گردید و در نتیجه زبان فرانسه زبان اول ترجمه شد (آذرنگ، ۱۳۹۵)، اما پس از جنگ جهانی دوم، آمریکا و روسیه در ایران نفوذ زیادی پیدا کردند. در ابتدا نفوذ روسیه و ادبیات آن بیشتر بود اما بعد از کودتا (۱۳۳۲)، آمریکا سلطه پیدا کرد و آثار زیادی از نویسندگان آمریکایی به فارسی ترجمه شد (بالایی، ۱۳۸۶).

در زمینه تاریخ ترجمه آثار اروپایی در ایران که به تاریخ ترجمه در دوره قاجار مربوط می شود تحقیقات گسترده ای انجام شده است،^۱ اما تاریخ ترجمه ادبیات آمریکا که در واقع بخشی از تاریخ ترجمه در دوره پهلوی به حساب می آید از حوزه هایی است که کمتر مورد توجه محققان ترجمه قرار گرفته است. از این رو، در تحقیق حاضر سعی داریم که با ارائه کتابشناسی اولین ترجمه ادبیات داستانی آمریکا تا پایان دهه ۴۰ و شناسایی مجلات و ناشران تأثیرگذار در معرفی و ترجمه ادبیات داستانی آمریکا بر مبنای کتابشناسی نامبرده، بخشی از خلأ موجود در تاریخ ترجمه ادبیات آمریکا و بالطبع تاریخ ترجمه در دوره پهلوی را پر کنیم. به علاوه، کتابشناسی موجود مجموعه منسجمی از اطلاعات برای محققین حوزه مطالعات تاریخی و زبان شناختی ترجمه، از جمله افراد علاقه مند به بررسی پذیرش نویسندگان آمریکایی یا بررسی ویژگی های زبان شناختی ترجمه آثار آن ها در هر دوره و یا طی دوره ۵۰ ساله مورد نظر فراهم می کند. شایان ذکر است که نگارنده ادعایی درباره کامل بودن کتابشناسی از حیث تعداد آثار ندارد اما اطلاعات ذکر شده برای هر اثر تا حد ممکن بر اساس آنچه نگارنده در اصل آثار رؤیت کرده درج گردیده است.

^۱. مهم ترین آن ها عبارت اند از دو کتاب: آذرنگ، عبدالحسین. (۱۳۹۵). تاریخ ترجمه در ایران؛ از دوران باستان تا پایان عصر قاجار. تهران: ققنوس و نوابی، داود. (۱۳۶۳). تاریخچه ترجمه از فرانسه به فارسی در ایران از آغاز تاکنون. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

۲. روش تحقیق

تحقیق حاضر که تحقیقی تاریخی است، در پی شناسایی ناشران تأثیرگذار بر معرفی و ترجمه ادبیات آمریکا از ابتدا تا اواخر دهه ۴۰ است. به همین منظور، ابتدا با بررسی مجلات، کتابشناسی‌ها و کتب مرجع چاپی و دیجیتال موجود، برای مثال در کتابخانه دیجیتال نور، پایگاه اطلاع‌رسانی کتابخانه‌های کشور^۱، نورمگز، مگیران و پرتال جامع علوم انسانی، فهرست اولیه‌ای از ادبیات داستانی ترجمه‌شده در این دوره آماده شد و با مراجعه به اصل آثار، اطلاعات رؤیت شده ثبت و کتابشناسی نهایی آماده شد. در مرحله بعد با بررسی اطلاعات مربوط به ناشران در کتابشناسی گردآوری‌شده، ناشران تأثیرگذار شناسایی شده و با مطالعه مطالبی که در منابع اولیه و ثانویه تحقیقات تاریخی درباره این ناشران به دست آمد به بررسی نقش آن‌ها در معرفی ادبیات آمریکا و رونق ترجمه این ادبیات در دهه‌های سی و چهل پرداخته شد. در جریان گردآوری این فهرست، گاهی سردرگمی‌هایی پیش می‌آمد که ازجمله دلایل آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: (۱) ثبت بعضی آثار تألیفی در شمار ترجمه‌ها؛ مثل خورشید می‌دمد تألیف ع. کارن که به اشتباه جزو ترجمه‌ها ثبت شده است یا سیاحتنامه دکتر ژاک آمریکایی که در بعضی کتابشناسی‌ها به عنوان ترجمه آیتی ثبت شده است؛ درحالی‌که خود آیتی در مقدمه کتاب اذعان کرده که این اثر تصنیف اوست نه ترجمه؛ (۲) نامعلوم بودن نام ناشر یا تاریخ ترجمه‌ها که گاهی اوقات از طریق اطلاعاتی که روی جلد بعضی کتاب‌ها نوشته شده بود دست‌یابی تقریبی به آن‌ها امکان‌پذیر شد؛ (۳) معلوم نبودن ملیت بعضی مؤلفان و دلایل دیگر. از آنجایی که ادبیات داستانی، داستان کوتاه و رمان، محور اصلی تحقیق حاضر را شکل می‌دهد به آثاری همچون کم‌دی آمریکایی مون به‌به نوشته موريس هنکن که در سال ۱۳۰۲ ترجمه و منتشر شده یا به نمایشنامه‌های تنسی ویلیامز (۱۹۱۱-۱۹۸۳) و یا شرح‌حال‌های ابروینگ استون (۱۹۰۳-۱۹۸۹) اشاره نشده است.

^۱. <http://www.lib.ir/> و <https://www.noorlib.ir/view/fa/default>

۳. کتابشناسی رمان‌ها و داستان‌های کوتاه آمریکایی ترجمه‌شده

لیست پایین کتابشناسی رمان‌ها و داستان‌های کوتاه آمریکایی ترجمه شده تا پایان دهه ۴۰ را نشان می‌دهد

گانتر، آرچیبالد کلاورینگ^۱. (۱۲۸۴). *پاطر یا پاتر تگزاس*^۲. ترجمه بهاءالدین همدانی. بی‌جا: مطبوعه مرتضی.

ایروینگ، واشنگتن^۳. (۱۲۸۵). *خواب بیست‌ساله مسمی ریپ ون وینکل*^۴. مترجم نامعلوم. بی‌جا: بی‌نا.

جسد یک خانم در دره: از دو سیه‌های نات پنکرتون پلیس آمریکایی. ترجمه عطاءالله دیهیمی. (۱۳۰۶). *افسانه*، ۱ (۲)

پو، ادگار آلن. (۱۳۰۹). *گربه سیاه*. ترجمه پژمان بختیاری. *افسانه*، ۲ (۲).
انگشت رنگین: از سرگذشت‌های اتل کینگ مفتشه مشهور پلیس آمریکا. ترجمه عطاءالله دیهیمی. (۱۳۰۹). *افسانه*، ۲ (۷ و ۸)

او. هنری. (۱۳۱۰). *داروی محبت*. ترجمه مسعود فرزاد. *افسانه*، ۳ (۲).

پو^۵. (۱۳۱۰). *پز عالی*. ترجمه مسعود فرزاد. *افسانه*، ۳ (۴۵)

پو. (۱۳۱۰). *قلب رازگو*. ترجمه مسعود فرزاد. *افسانه*، ۳ (۲۶)

پو. (۱۳۱۰). *آمونتیلا دو*. ترجمه مسعود فرزاد. *افسانه*، ۳ (۲۶ و ۲۷)

پو. (۱۳۱۰). *ماسک مرگ سرخ*. ترجمه مسعود فرزاد. *افسانه*، ۳ (۲۷).

پو. (۱۳۱۰). *افسانه الینورا*. ترجمه مسعود فرزاد. شرق، ۱ (۵).

بورو، ادگار رایس. (۱۳۱۴). *تارزان*. ترجمه ابوتراب شایگان. تهران: حسین بریانی شبستری.

^۱. Archibald Claverling Gunter (1846-1906)

^۲. *The Potter of Texas* (1891)

^۳. Washington Irving (1783-1859)

^۴. Rip Van Winkle (1819)

^۵. به دلیل محدودیت تعداد کلمات مقاله، اسامی نویسندگان فقط در بار اول کامل نوشته شد و در دفعات بعد، تنها نام خانوادگی نویسنده ذکر گردید است.

پینکرتون، آلن. (۱۳۱۴). *دوسیه های نات پینکرتون*^۱، مترجم نامعلوم. تهران: حسین بریانی شبستری.

استو، هریت بیچر. (۱۳۱۵). *کلبه عمو تم*. ترجمه حسین کیهانی. تهران: ابن سینا.

بورو. (۱۳۱۵). *بازگشت تارزان*. ترجمه ابوتراب شایگان. تهران: حسین بریانی شبستری.

بورو. (۱۳۱۶). *پسر تارزان*. ترجمه منصور دبیری شاملو. تهران: حسین بریانی شبستری، چاپخانه آفتاب.

بورو. (۱۳۱۷). *تارزان و جواهرات شهر اوپار*. ترجمه ابوالقاسم طاهری. تهران: حسین بریانی شبستری، چاپخانه آفتاب.

جنگل سیاه، *داستان آمریکائی*. ۱۳۱۷. نگارش و ترجمه ناصر نظامی. تهران: حسین بریانی شبستری، چاپخانه آفتاب.

^۱ شامل ۶۰ دوسیه بانام های زیر می باشد: ۱. سر بریده، ۲. اسرار واشنگتون، ۳. مرد سرقت شده، ۴. در زیرزمین ها، ۵. سگ جدی، ۶. دسته دزدان، ۷. عفریته دوچرخه سوار، ۸. ماسک طلا، ۹. طیاره دزدی، ۱۰. هم قطار قاتل، ۱۱. جنون یا جنایت، ۱۲. زن مارگیر، ۱۳. مرگ اسرارآمیز، ۱۴. از نیویورک به پاریس، ۱۵. گلوله های غیبی، ۱۶. مجسمه خونین، ۱۷. یک کنسرت ناتمام، ۱۸. بازوی بریده شده، ۱۹. در پشت دستگاه، ۲۰. طلای گمشده، ۲۱. روشنی کبود، ۲۲. جنایت در کارخانه، ۲۳. دزد با دینامیت، ۲۴. شبخ در تونل، ۲۵. قاتل مانتیتیزی، ۲۶. پینکرتون در قیافه زن، ۲۷. داخل تابوت، ۲۸. دوست تازه، ۲۹. دزدان مزور، ۳۰. جنایت در یخچال، ۳۱. رؤیای وحشتناک، ۳۲. جعبه جواهر قلبی، ۳۳. فرمان تیراندازی، ۳۴. دام مهلک، ۳۵. جانی خفیه، ۳۶. انتقام مدهش، ۳۷. پینکرتون به دام افتاد، ۳۸. دزد و سگش، ۳۹. زن مشکوک، ۴۰. جنایت پل پیروکلین، ۴۱. قایقچی خطرناک، ۴۲. عنکبوت سرخ، ۴۳. تب زرد، ۴۴. یک شب وحشتناک، ۴۵. عزرائیل قاتل ها، ۴۶. عصیان در کشتی، ۴۷. پلیس قاتل، ۴۸. دزد میلیون ها، ۴۹. پینکرتون در مهلکه، ۵۰. دسته ۳۰ نفری دزدان، ۵۱. قضا یا جنایت، ۵۲. جنایت در ورزشگاه، ۵۳. دزدهای الماس، ۵۴. میلیونر قاتل، ۵۵. اسرار برج زنگ کلیسا، ۵۶. درشکه چی قاتل، ۵۷. نقشه دزدی شده، ۵۸. اسرار گورکن، ۵۹. حرکات یک گدا، ۶۰. اسرار عجیب (ایرانک، ارتباط شخصی، فروردین ۶، ۱۳۹۷)

- چارلی چاپلین، خفیه شهربانی آمریکا^۱. ۱۳۱۸. ترجمه ابوتراب شایگان و ناصر نظامی. تهران: حسین بریانی شبستری، چاپخانه آفتاب و باقرزاده.
- تواین، مارک. (۱۳۲۴). شهزاده و بی‌نوا. ترجمه محمد آسیم. تهران: چاپخانه مجلس.
- لندن، جک. (۱۳۲۵). از رو رفته. ترجمه حسن رضوی. سخن ۳ (۲)، ۱۰۰-۱۰۹.
- فاکنر، ویلیام. (۱۳۲۵). سپتامبر سوزان. ترجمه مرتضی خلیل یحیوی. سخن ۳ (۳)، ۱۷۶-۱۸۶.
- فاکنر. (۱۳۲۸). آن روز آفتاب غروب. ترجمه ابراهیم گلستان. نامه ماهانه مردم، ۲ (۱۶)، ۴۵-۵۷.
- پو. (۱۳۲۸). دو قتل در کوچه مرگ. ترجمه رضا سید حسینی. کرمانشاه: رضا سید حسینی.
- پو. (۱۳۲۸). قورباغه و رجه. ترجمه حسن موقر بالیوزی. یغما (۱۴)، ۱۴۳-۱۵۰.
- استاینیک، جان ارنست. (۱۳۲۸). خوشه‌های خشم. ترجمه عبدالرحیم احمدی و شاهرخ مسکوب. تهران: امیرکبیر.
- استاینیک. (۱۳۲۸). انتقام مروارید. ترجمه محمدجعفر محجوب. تهران: چاپخانه دانش.
- همینگوی، ارنست. (۱۳۲۸). زندگی خوش و کوتاه فرنیسیس مکومبر. ترجمه ابراهیم گلستان. تهران: امیرکبیر.
- همینگوی. (۱۳۲۹). زنگ‌ها برای که به صدا درمی‌آیند. ترجمه رحیم نامور. تهران: صفی علیشاه.
- لندن. (۱۳۲۹). خاموشی سپید. ترجمه نوذر. تهران: ناقوس.
- هارت، برت. (۱۳۲۹). چشم راست فرمانده. مترجم نامعلوم. خبرهای روز (۱۱۹۴ و ۱۱۹۵).
- سایر، جوئل^۲. (۱۳۲۹). در میان زمین و آسمان. ترجمه م. ف. خبرهای روز (۱۲۰۷ تا ۱۲۱۳).
- نایت، اریک. (۱۳۲۹). سام و سمی ول. مترجم نامعلوم. خبرهای روز (۱۲۲۰ تا ۱۲۲۳).
- دیویس، ریچارد هاردینگ. (۱۳۲۹-۱۳۳۰). در هوای مه‌آلود لندن. ترجمه م. ف. د. خبرهای روز
- ^۱. داستان‌های کتاب عبارتند از: داستان‌های ۱. صدایی مهیب و ۲. در میان امواج با ترجمه شایگان و داستان‌های ۳. ماجرای نیمه‌شب، ۴. در قطار راه‌آهن، ۵. انتقام تباهکار، ۶. چارلی در مه‌لکه، ۷. دام راهزنان و ۸. جنایتکار مخوف ترجمه نظامی.

^۲. Joel Sayre

(۱۲۲۶ تا ۱۲۴۱).

- باتلر، آلیس پارکر. (۱۳۳۰). *خوک، خوک است*. ترجمه م.ف.د. خبرهای روز (۱۲۴۲ تا ۱۲۴۵). لندن. (۱۳۳۰). *مجموعه پسرگرج*. با مقدمه نوذر. تهران: گام.
- لندن. (۱۳۳۰). *جزیره وحشت*^۱. ترجمه جهانگیر بهروز و نوذری. تهران: پروین.
- لندن. (۱۳۳۰). *داستان‌های دریای جنوب*^۲. ترجمه محمدجعفر محبوب. تهران: چاپ سینا.
- او. هنری. (۱۳۳۰). *پس از بیست سال*. ترجمه ا. دهنداد. *کاوه نو* (۱)، ۱-۲.
- او. هنری. (۱۳۳۰). *اختلاف سن*. ترجمه سیما. *کاوه نو* (۷)، ۱-۲.
- همینگوی. (۱۳۳۰). *گریه در باران*. *کاوه نو* (۱۲)، ۱ و ۴.
- همینگوی. (۱۳۳۰). *یک استیضاح ساده*. *کاوه نو* (۱۴)، ۱ و ۴.
- کالدول، ارسکین پرستون. (۱۳۳۱). *غوغای ژوئیه*. ترجمه رضا سید حسینی. تهران: کتابفروشی محسن.
- کالدرون، ونتورا گارسسیا^۳. (۱۳۳۱). *فیلمونا (در شراب شیراز و ده داستان دیگر*. ترجمه شجاع‌الدین شفا. تهران: صفی‌علیشاه.
- لندن. (۱۳۳۱). *پاشنه آهنین*. ترجمه م. صبحدم. بی‌جا: بی‌نا.
- او هنری. (۱۳۳۱). *هدیه سال نو* (در آخرین برگ). ترجمه هو شنگ م ستوفی. تهران: صفی‌علیشاه.
- همینگوی. (۱۳۳۱). *پایان یک زندگی*. *شراب شیراز و ده داستان دیگر*. ترجمه شجاع‌الدین شفا. تهران: صفی‌علیشاه، ص ۱۴۳-۱۶۲.
- همینگوی. (۱۳۳۲). *براه خرابات در چوب تاک*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: کانون دنیا و هنر.

^۱. شامل یک تیکه گوشت و دختر فجر

^۲. شامل بت‌پرست، خانه مایوهی، ماجری و مائوکی

^۳. Ventura Garcia Calderon (1886-1959)

^۴. شامل داستان آخرین برگ

- همینگوی. (۱۳۳۲). مرد پیر و دریا. ترجمه ح. یحیوی. تهران: کانون معرفت.
- بی یرس، امبروز. (۱۳۳۲). مرد و مار. ترجمه ابوالقاسم طاهری. یغما (۶۶)، ۳۸۲-۳۸۴.
- سارویان، ویلیام. (۱۳۳۲). آرایشگری که کله عمویش را ببر خورده بود. ترجمه جمشید مفتاح. سخن ۴ (۸)، ۶۲۷-۶۳۲.
- سارویان. (۱۳۳۳). کم‌دی انسانی، یا، پیک مرگ و زندگی. ترجمه سیمین دانشور. تهران: ابن‌سینا، با همکاری فرانکلین.
- استاینیک. (۱۳۳۳). آتش درخشان. ترجمه سکوت. تهران: مروج.
- کالدول. (۱۳۳۳). جاده تنباکو. ترجمه رضا سیدحسینی. تهران: کانون معرفت.
- کالدول. (۱۳۳۳). یک وجب خاک خدا. ترجمه سرود. تهران: کانون دنیا و هنر.
- باک، پرل. (۱۳۳۲). روز بارانی. ترجمه منوچهر مهندسی. سخن ۴ (۶)، ۴۵۴-۴۶۰.
- لندن. (۱۳۳۲). قانون زندگی. ترجمه فتح‌الله مجتبیایی. سخن ۴ (۵)، ۴۱۱-۴۱۷.
- لندن. (۱۳۳۲). سپید دندان. ترجمه محمد قاضی. تهران: صفی‌علیشاه.
- لندن. (۱۳۳۲). حماسه شمال^۱. ترجمه نوذر. تهران: گام.
- لندن. (۱۳۳۳). گرگ دریا. ترجمه جواد پیمان. تهران: کانون معرفت، با همکاری فرانکلین.
- لندن. (۱۳۳۳). در کشوری دوردست^۲. ترجمه فرامرز برزگر. تهران: علی جعفری.
- لندن. (۱۳۳۳). جری در جزیره. ترجمه فرامرز برزگر. تهران: علی جعفری.
- لندن. (۱۳۳۳). پسر آفتاب. ترجمه فرامرز برزگر. تهران: کانون معرفت.
- لندن. (۱۳۳۳). ماجراجو. ترجمه فرامرز برزگر. تهران: شرکت سهامی چاپ گهر.
- لندن. (۱۳۳۳). تب طلا. ترجمه محمدمهدی پورکریم. تهران: گوتنبرگ.
- لندن. (۱۳۳۳). مرتد. ترجمه مسعود فرزاد. تهران: بنگاه مطبوعاتی افشاری.
- لندن. (۱۳۳۳). دزدان خلیج^۳. ترجمه فرامرز برزگر. تهران: آرمان.
- همینگوی. (۱۳۳۳). وداع با اسلحه. ترجمه نجف دریابندری. تهران: صفی‌علیشاه.

^۱. شامل فقط گوشت و مکزیکی

^۲. شامل بریادی از یک مرد، خدای نیاکان او، دوراهی در بیابان و دختر فجر

^۳. در مقدمه کتاب دختر برف‌ها به چاپ این کتاب اشاره شده است اما در خود کتاب، تاریخی ذکر نشده است.

تواین. (۱۳۳۳). *شرط‌بندی دو میلیارد و چند داستان دیگر*^۱. ترجمه کاظم عمادی. تهران: کتابفروشی ابن‌سینا.

تواین. (۱۳۳۳). *هکلبری فین*. ترجمه ابراهیم گلستان. تهران: چاپخانه میهن.
اسپیلین، میکی. (۱۳۳۴). *بوسه خونین*. ترجمه کاظم اسماعیلی. تهران: شرکت سهامی چاپ گهر.

فاکنر. (۱۳۳۴). *یک گل سرخ برای امیلی*. ترجمه نجف دریابندری. *جنگ هنر و ادب امروز* (۱)، ۵۶-۶۵.

استاینیک. (۱۳۳۴). *چراگاه‌های آسمان*^۲. ترجمه افلاطون حدادی. تهران: احمد ناصحی.
استاینیک. (۱۳۳۴). *چمنزارهای بهشت*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: موسسه انتشارات فرانکلین.

استاینیک. (۱۳۳۴). *ماه پنهان است*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین.

استاینیک. (۱۳۳۴). *ولگردان*^۳. ترجمه یوسف جمشیدی پور. تهران: علی‌اکبر علمی.
پو. (۱۳۴۴). *افسانه‌های راز و خیال*^۴. ترجمه شجاع‌الدین شفا. تهران: کتابفروشی ابن‌سینا.
ریختر، کنراد. (۱۳۳۴). *دریای سبز*. ترجمه جلال نعمت‌الهی. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین.

^۱. شرط‌بندی دو میلیارد، یک مصاحبه، چگونه مدیر یک روزنامه فلاحی شدم، ساعت من، پاسخ به نامه‌های رسیده، عرض حال به ملکه انگلستان، کشتی نوح، انحطاط فن دروغ‌گویی، سرگذشت پسر بچه شرور، سرگذشت پسر بچه خوب، قرارداد برای تهیه گوشت گاو قرمه شده، مطالبی راجع به استعفای اخیر من، طنز یک زاغچه، ونوس کاپیتول (مورد آخر، نمایشنامه است).

^۲ The Pastures of Heaven (1932). چراگاه‌های آسمان و چمنزارهای بهشت دو ترجمه متفاوت از یک داستان اثر استاینیک هستند که هر دو در سال ۱۳۳۴ انجام شده‌اند و به همین دلیل هر دو در این فهرست آورده شده‌اند.

^۳. Tortilla Flat (1935)

^۴. شامل سوسک طلایی، نوشته‌ای که در یک بطری پیدا شد، گرداب مالستروم، نامه دزدیده‌شده، چاه و پاندول و لیجیا

شروود، رابرت امه. (۱۳۳۴). *فوق العاده! فوق العاده!* ترجمه پروانه محبوبی. سخن ۶ (۱۱)، ۹۷۶-۹۸۲.

لندن. (۱۳۳۴). *اعتراف: مجموعه چهار داستان*^۱. ترجمه آک فازاریان. تهران: آرمان.

لندن. (۱۳۳۴). *آوای وحش*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: صفی علیشاه.

لندن. (۱۳۳۴). *دختر برف‌ها*. ترجمه فرامرز برزگر. تهران: علی جعفری.

لندن. *آتشپاره زرین*. ترجمه سعید سالم. تهران: کتابفروشی میرصادقی.

لیدلا، کلارا. (۱۳۳۴). *دو دختر سیاه‌پوست*. ترجمه حسینعلی سلطان‌زاده پسیان. سخن ۶ (۱۲)، ۱۰۸۰-۱۰۹۴.

هائورن، ناتانیل. (۱۳۳۴). *داغ‌ننگ*. ترجمه سیمین دانشور. تهران: نیل، با همکاری فرانکلین.

بولته، ماری. (۱۳۳۴). *پایان بحران*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

او هنری. (۱۳۳۴). *ارمغان موبد*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

جیوئت، سارا ارن^۲. (۱۳۳۴). *ماه‌بخوار سپید*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

بی‌یرس. (۱۳۳۴). *واقعه پل‌اوئل کریک*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

کالدول. (۱۳۳۴). *رود گرم*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

بنه، استسینن وینست. (۱۳۳۴). *سلطان گربه‌ها*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

کرین، استیفن. (۱۳۳۴). *زورق باز*. ترجمه حسن شهباز. *شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا*. تهران: ابن‌سینا.

^۱. مشتمل بر اعتراف، قاپ‌زدن، کولائوی جذامی، کشتن انسان

^۲. Sarah Orne Jewett (1849-1909)

- کیوت، ترومن. (۱۳۳۴). *ماجرای روز تولد*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- هرسی، جان. (۱۳۳۴). *بسته ناکامی‌های پگه تی*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- آنجل، روجر. (۱۳۳۴). *پرواز در ظلمت*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- وست، ریموند. ب. (۱۳۳۴). *آخرین بازمانده خرسان خاکستری*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- لاردنر، رینک. (۱۳۳۴). *ماه عسل طلایی*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- هائورن. (۱۳۳۴). *میهمان شهرت طلب*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- هائورن. (۱۳۳۴). *چهره سنگی بزرگ*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- کاتر، ویلا. (۱۳۳۴). *عمو روسیکی*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- سارویان. (۱۳۳۴). *دختر چوپان*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- پورتر، کاترین آن. (۱۳۳۴). *سیرک*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- لاو، پگی هاردنیگ. (۱۳۳۴). *گوساله جریزی*. ترجمه حسن شهباز. شاهکارهای جاویدان از ادبیات آمریکا. تهران: ابن سینا.
- سارویان. (۱۳۳۵). *دختر پشت بار*. ترجمه مهرداد نبیلی. سخن ۷ (۲)، ۱۸۹-۱۹۳.
- هائورن. (۱۳۳۵). *شیطان داستان‌ها*. ترجمه رضا سیدحسینی. سخن ۷ (۶)، ۵۸۸-۵۹۴.
- رایت. (۱۳۳۵). *مردی که زیر زمین زندگی می‌کرد*. ترجمه امیرحسین جهاننگلو. تهران: نیل.

تبر، جیمز. (۱۳۳۵). *زندگی نهانی والتر سیتی*. ترجمه رضا سیدحسینی. سخن ۷ (۸)، ۸۰۶-۸۱۳.

کالدول (۱۳۳۵). *پیکرهای چینی*. ترجمه جواد امامی. سخن ۷ (۱۰)، ۱۰۱۰-۱۰۱۶.
پو. (۱۳۳۵). *تنها*. ترجمه جواد امامی. سخن ۷ (۱۱)، ۱۰۶۶.

استاینک. (۱۳۳۵). *جونی خرسه*. ترجمه رضا سیدحسینی. سخن ۷ (۱۱)، ۱۱۰۱-۱۱۱۹.

لندن. (۱۳۳۵). *در تلاش آتش و چند داستان دیگر*^۱. ترجمه اکبر بهشتی. تهران: سپهر.

رایت، ریچارد. (۱۳۳۵). *پسرک سیاه*. ترجمه محمدجعفر سرود شیرازی. تهران: حکمت.

فاکسر. (۱۳۳۵). *تسخیرناپذیر*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین.

ملویل، هرمان. (۱۳۳۵). *مابی دیک نهنگ سفید*. ترجمه علی اصغر محمدزاده. تهران: سازمان مطبوعاتی مرجان.

ملویل. (۱۳۳۵). *ناکامی شادمانه*. ترجمه حمید عنایت. *جنگ هنر و ادب / امروز* (۲)، ۲۱۲-۲۱۹.

جیمز، هنری. (۱۳۳۵). *تنگ / هریمنی*. ترجمه علی اصغر مهاجر. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین.

کرین. (۱۳۳۵). *نشان سرخ دلیری*. ترجمه غفور آلبا. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین.

شیفر، جک وارنر. (۱۳۳۵). *اولین خون*. ترجمه محمد آثار. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین.

همینگوی. (۱۳۳۵). *مردان بی زن*. ترجمه محمد عباسی. تهران: طهوری.

جونز، جیمز. (۱۳۳۵). *از اینجا تا ابدیت*. ترجمه غ. تاجبخش و م. قریب. تهران: کیهان.

لندن. (۱۳۳۵). *از خودگذشتگی زنان*. ترجمه محمدجعفر محبوب. تهران: سپهر.

پو. (۱۳۳۵). *داستان های شگفت انگیز*^۲. ترجمه ه. دازشجو، ح. صدر حاج سید جواد. تهران: امیرکبیر.

شیفر، جک وارنر. (۱۳۳۶). *شین: قهرمان دشت های وسیع*. ترجمه پروانه. بی جا: نشریه مجله

^۱. شامل بر در تلاش آتش، آبرو باخته، قانون زندگی و عقل پورپورتوک

^۲. شامل سکوت، مباحثه کوچکی با یک مومیایی، سایه، مجلس ترنم مرگ سرخ و برنيس

ستاره سینما.

تواین. (۱۳۳۶). *تام ساویر*. ترجمه پرویز داریوش. تهران: طهوری، با همکاری فرانکلین. وارتن، ادیت. (۱۳۳۶). *ایتن فروم یا ناکامی جاودانه*. ترجمه جواد امامی. تهران: کانون معرفت. باک. (۱۳۳۶). *زمین خوب*. ترجمه فریدون بدره‌ای. تهران: مرجان. استاینک. (۱۳۳۶). *به خدائی نا شناخته، داستان مردی که زمین را دوست می‌داشت*. ترجمه محمود کیانوش. تهران: آبشار. راولینگز، مارجوری کینان^۱. (۱۳۳۶). *گوزن یک‌ساله*. ترجمه موسی رضایی. تهران: کتابفروشی گوهر.

کالدول. (۱۳۳۶). دختر. ترجمه جواد امامی. سخن ۱ (۱)، ۵۸-۶۲. فاکنر. (۱۳۳۶). *شامگاه آن روز*. ترجمه جواد امامی. سخن ۱ (۱۰)، ۹۸۸-۱۰۰۰. کارول، گلادیس هاستی. (۱۳۳۷). *بهار زندگی*. ترجمه ابوالقاسم حالت. تهران: علی‌اکبر علمی. میچل، مارگارت. (۱۳۳۷). ^۲ *بربادرفته*. جلد اول. ترجمه حسن شهباز. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین. آدامز، ساموئل هاپکینز. (۱۳۳۷). *طغیان یا اتوبوس شب*. ترجمه شاپور بهروزی. تهران: عطائی. ووک، هرمن. (۱۳۳۷). *عصیان*. ترجمه محمود فخر داعی. تهران: ابن‌سینا، با همکاری فرانکلین. میچل. *بربادرفته*. جلد دوم. ترجمه حسن شهباز. تهران: امیرکبیر، با همکاری فرانکلین. اسپیلین. (۱۳۳۸). *کشتار بزرگ*. ترجمه ا. آرزو. تهران: بنگاه مطبوعاتی متین. اسپیلین. (۱۳۳۸). *گناه آغشته بخون*. میکی اسپیلین. ترجمه فرهنگ رازی. تهران: گوتنبرگ. راسل، شیلا مک‌کی. (۱۳۳۸). *مشعل سنگین*. ترجمه حبیبه فیوضات. تهران: کانون معرفت، با همکاری فرانکلین.

فاکنر. (۱۳۳۸). *خشم و هیاهو*. ترجمه بهمن شعله‌ور. تهران: نیل. لدرر، ویلیام. (۱۳۳۸). *آمریکایی زشت*. ترجمه حسین سعادت نوری. تهران: روزنامه پیک

^۱. Marjorie Kinnan Rawlings (1896-1953)

^۲. چاپ دوم کتاب ۱۳۳۶ بوده و در آن مقدمه چاپ اول تاریخ ۱۳۳۵ است اما در کتاب انتشارات فرانکلین تاریخ انتشار کتاب ۱۳۳۷ ثبت شده بود که شاید منظور چاپ‌های بعدی بوده است.

ایران.

اسپیلین. (۱۳۳۸). شب وحشت. میکی اسپیلین. ترجمه موسی فرهنگ رازی. تهران: گوتنبرگ.
چسمان، کاریل. (۱۳۳۸). در آستانه مرگ. ترجمه کمند. تهران: کتاب کیهان. چاپ دوم
گان، ارنست. (۱۳۳۸). عقاب در طوفان. ترجمه عبدالله گله‌داری. تهران: طهوری.
هاین لاین، رابرت آ. سون. (۱۳۳۹). ساکنان کهکشان. ترجمه محمود م. صاحب. تهران: کانون
معرفت، با همکاری فرانکلین.
چیس، مری آلن. (۱۳۳۹). در کرانه شب. ترجمه محمود کیانوش. تهران: پیروز، با همکاری
فرانکلین.

بنسن، بن. (۱۳۳۹). در نهمین ساعت. ترجمه محمود ایران پناه. تهران: گلچین.
کولدمان، رالف. (۱۳۳۹). آقایان قضات! قاتل حقیقی را پیدا کنید. ترجمه ذبیح‌الله منصوری.
تهران: گلچین.

لاین، دیوید. (۱۳۳۹). آخرین کانگستر. ترجمه ذبیح‌الله منصوری. تهران: گلچین.
لاندون، هرمان. (۱۳۴۰). شعاع وحشت. ترجمه ذبیح‌الله منصوری. تهران: گلچین.
همینگوی. (۱۳۴۰). داشتن و نداشتن. ترجمه پرویز داریوش. تهران: کتاب‌های جیبی.
فاست، هوارد ملوین. (۱۳۴۰). شکست‌ناپذیر. ترجمه حسن مرنندی. تهران: امیرکبیر، با همکاری
فرانکلین.

همینگوی. (۱۳۴۰). خورشید همچنان می‌دمد. ترجمه رضا مقدم تبریزی. تهران: کتاب‌های
جیبی.

استاینیک. (۱۳۴۰). بابابزرگ^۱. ترجمه سیروس رامتین. تهران: بی‌نا.
ویت فیلد، ائول. (۱۳۴۰). عروس این فیلم مرده است. ترجمه ضمیر. تهران: کیهان.
تواین. (۱۳۴۰). بیگانه‌ای در دهکده. ترجمه نجف دریابندری. تهران: کیهان.
هالیدی، برت. (۱۳۴۰). در ظلمت بیدار شد. ترجمه عبدالله توکل. تهران: کیهان.
هائورن. (۱۳۴۰). خانه هفت شیروانی. ترجمه محسن مسعودی. تهران: کانون معرفت، با

^۱. چاپ‌های بعدی کتاب با عنوان اسب سرخ (The Red Pony) ترجمه شده‌اند.

همکاری فرانکلین.

- رایت. (۱۳۴۰). *آتش و ابر*. ترجمه محمود کیانوش. تهران: آسیا.
- وبستر، جین. (۱۳۴۰). *بابا لنگ‌دراز*. ترجمه میمنت دانا. تهران: صفی‌علیشاه.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *موش‌ها و آدم‌ها*. چاپ دوم. ترجمه پرویز داریوش. تهران: چاپخانه سپهر.
- همینگوی. (۱۳۴۰). *قصه شیر خوب*. ترجمه سیروس طاهباز. (در) *مجله آرش* ۱ (۱)، ۴۵-۴۹.
- همینگوی. (۱۳۴۰). *حالا می‌خواهم*. ترجمه سیروس طاهباز. *آرش* ۱ (۱)، ۴۹-۵۸.
- همینگوی. (۱۳۴۰). *حکایت ساده*. ترجمه فیروز امیرپرویز. *آرش* ۱ (۱)، ۵۸-۵۹.
- فاکنر. (۱۳۴۰). *مو*. ترجمه صفدر تقی‌زاده و محمدعلی صفریان. *آرش* ۱ (۴)، ۲۲-۳۴.
- همینگوی. (۱۳۴۰). *قصه‌ای از آلپ*. ترجمه کورش مهربان. *آرش* ۱ (۴)، ۵۴-۵۹.
- وولف، توماس. (۱۳۴۰). *ولگردها در غروب*. ترجمه محمود کیانوش. *آرش* ۱ (۴)، ۷۱-۷۶.
- دوس پاسوس، جان. (۱۳۴۰). *شبانه*. ترجمه م. ک. *آرش* ۱ (۴)، ۷۹-۸۲.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *چگونه دانی از جنگ که برگشت خود را وارث یافت و سوگند خورد که بی‌پناهان را یاری دهد*. ترجمه فریدون. *آرش* ۱ (۴)، ۸۶-۹۰.
- کالدول. (۱۳۴۰). *پیرزن، جو کراوک*. ترجمه م. ت. *آرش* ۱ (۴)، ۹۱-۹۲.
- دیوئی، تامس. (۱۳۴۰). *خونخواهی^۱*. ترجمه ضمیر. *کتاب هفته* ۱ (۱)، ۱۰۹-۱۲۲.
- تواین. (۱۳۴۰). *بیگانه‌ئی در دهکده*. ترجمه نجف دریابندری. *کتاب هفته* ۳ (۳)، ص ۹-۱۲۵.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *گل‌های داوودی*. ترجمه سیروس طاهباز. *کتاب هفته* ۴ (۴)، ص ۶۹-۸۲.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *فرار*. ترجمه سیروس طاهباز. *کتاب هفته* ۴ (۴)، ۸۳-۱۰۴.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *مار*. ترجمه سیروس طاهباز. *کتاب هفته* ۴ (۴)، ۱۰۵-۱۱۸.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *یورش*. ترجمه سیروس طاهباز. *کتاب هفته* ۴ (۴)، ۱۱۹-۱۳۴.
- استاینیک. (۱۳۴۰). *دو خواهر*. ترجمه سیروس طاهباز. *کتاب هفته* ۴ (۴)، ۱۳۵-۱۴۸.
- هکت، بن. (۱۳۴۰). *سایه*. ترجمه هوشنگ میرنظام. *کتاب هفته* ۸ (۸)، ۹۴-۱۲۰.
- آیریش، ویلیام. (۱۳۴۰). *نردبان خطر*. ترجمه ضمیر. *کتاب هفته* ۱۴ (۱۴)، ۱۰.

^۱ قسمت‌های بعدی داستان در شماره‌های بعدی منتشر شده است.

- هامت، داشیل. (۱۳۴۰). شاهین سیاه. ترجمه ضمیر. کتاب هفته (۱۵)، ۱۰۱.^۱
- کالدول. (۱۳۴۰). همه علیه «آبه‌لاتان» سیاهپوست. ترجمه عبدالحسین شریفیان. کتاب هفته (۲۰)، ۶۲-۵۱.
- هائورن. (۱۳۴۰). شیطان در نوشته. ترجمه فریدون منسوبی. کتاب هفته (۲۰)، ۶۴-۷۴.
- تواین. (۱۳۴۱). دیسک مرگ. ترجمه مصباح خسروی. کتاب هفته (۳۰)، ۲۸-۴۸.
- تواین. (۱۳۴۱). دیسک مرگ. ترجمه مصباح خسروی. کتاب هفته (۳۰)، ۲۸-۴۸.
- مالتز، آلبرت. (۱۳۴۱). مردی در جاده. ترجمه پرویز ارشد. کتاب هفته (۳۰)، ۵۴-۶۴.
- رایت، ریچارد. (۱۳۴۱). در کرانه رود. ترجمه محمود کیانوش. کتاب هفته (۳۱)، ۹-۷۶.
- فاکنر. (۱۳۴۱). واش. ترجمه پرویز-پیر. کتاب هفته (۳۶)، ۷-۲۰.
- سرلینگ، راد.^۲ (۱۳۴۱). گرد. ترجمه همایون نوراحمر. کتاب هفته (۳۶)، ۹-۳۲.
- لیتل، رابرت.^۳ (۱۳۴۱). پلکان. ترجمه مصطفی جنتی عطائی. کتاب هفته (۳۷)، ۵۰-۵۹.
- فاکنر. (۱۳۴۱). سنجاق نگین‌دار. ترجمه ایرج قریب. کیهان هفته (۴۳)، ۸۹-۱۱۰.
- کالدول. (۱۳۴۱). زانوزدن در برابر خورشید. ترجمه محمد مشرف‌الملک. کتاب هفته (۵۰)، ۵۴-۲۵.
- استاینیک. (۱۳۴۱). شبگرد. ترجمه ایرج قریب. کیهان هفته (۵۶)، ۵-۱۶.
- استاینیک. (۱۳۴۱). سگ من، آمریکا و خودم. ترجمه ایرج قریب. کیهان هفته (۵۶)، ۱۷-۲۱.
- درایزر، تئودور. (۱۳۴۱). رودخانه و محافظ آن. ترجمه پرویز داریوش. کیهان هفته (۵۶)، ۲۲-۵۵.
- کاپت، ترومن.^۴ (۱۳۴۱). ناشتائی در تیفانی. ترجمه ایرج قریب. کیهان هفته (۶۱)، ۷-۶۰.
- مایلر، وایلد.^۵ (۱۳۴۱). بعدازظهرهای پنجشنبه. ترجمه دکتر عزت. کیهان هفته (۶۱)، ۷۴-۸۵.
- کالدول. (۱۳۴۱). کم‌دی زندگی. ترجمه شاهرخ باصری. کیهان هفته (۶۲)، ۳۵-۶۱.

^۱. بقیه این داستان در شماره‌های بعد آمده است.

^۲. Rod Serling

^۳. Robert Littell

^۴. Truman Garcia Capote

^۵. Robert Allison "Bob" Wade (June 8, 1920 – September 30, 2012) and H. Bill Miller (May 11, 1920 – August 21, 1961)

- استاینک، (۱۳۴۱). بند. ترجمه سیروس طاهباز. کیهان هفته (۶۲)، ۸۹-۱۰۵.
- بوخوالد، آرت.^۱ (۱۳۴۱). دزدی. ترجمه افشین. کیهان هفته (۶۷)، ۷۳-۷۹.
- سارویان، (۱۳۴۲). نماینده بیمه. ترجمه رضا. کیهان هفته (۶۸)، ۲۷-۳۱.
- استوارت، جسی.^۲ (۱۳۴۲). درخت شکسته گیلاس. ترجمه نسترن جامعی. کیهان هفته (۶۹)، ۸۶-۷۰.
- سالیانجر، جی. دی.^۳ (۱۳۴۲). یک روز عالی برای موزماهی. ترجمه نا صر موفقیان. کیهان هفته (۶۹)، ۱-۲۳.
- سالیانجر، (۱۳۴۲). دهانم قشنگ، چشمانم سبز. ترجمه نا صر موفقیان. کیهان هفته (۶۹)، ۲۴-۳۵.
- هیوز، لنگستون.^۴ (۱۳۴۲). پسرک دلتنگ. ترجمه سیروس طاهباز. کیهان هفته (۷۳)، ۵-۱۴.
- رایت، (۱۳۴۲). مردی که طغیان آب را دیده است. ترجمه فریدون ایل بیگی. کیهان هفته (۷۳)، ۳۶-۲۷.
- همینگوی، (۱۳۴۲). مرده و برف و بهار. ترجمه کوروش مهربان. کیهان هفته (۷۳)، ۳۷-۴۳.
- کالدول، (۱۳۴۲). مرگ تدریجی. ترجمه محمد آسیم. کتاب هفته (۸۰)، ۴۴-۵۰.
- لندن، (۱۳۴۲). سرگذشت جیزاوک. ترجمه عبدالله توکل. کتاب هفته (۸۴)، ۶-۲۹.
- فاکنر، (۱۳۴۲). گذرگاه نهر کریک. ترجمه مهرداد صمدی. کتاب هفته (۸۷)، ۴۲-۵۸.
- کالدول، (۱۳۴۲). نانت. ترجمه عبدالله آزادیان. کتاب هفته (۸۸)، ۶۰-۸۳.
- کالدول، (۱۳۴۲). هندسام برون و دارکوبها. ترجمه حسن پویان. کتاب هفته (۹۱)، ۴۱-۴۹.
- کالدول، (۱۳۴۲). داستان ماهلون. ترجمه علی امین نیا. کتاب هفته (۹۳)، ۲۱-۲۵.
- باک، (۱۳۴۲). شیطان پیر. ترجمه م مشکوری ا-امجدی. کتاب هفته (۹۹)، ۴۱-۵۴.
- کالدول، (۱۳۴۲). روشنائی. ترجمه درودیان. کتاب هفته (۱۰۱)، ۲۱-۳۷.

^۱. Arthur Buchwald

^۲. Jesse Stuart

^۳. Jerome David Salinger

^۴. Langston Hughes

- فاست. (۱۳۴۱). *اسپارتاکوس*. ترجمه ابراهیم یونسی. تهران: امیرکبیر.
- فوتریل، ژاک. (۱۳۴۱). *سلول مرگ*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: سبک جدید.
- اسپیلین. (۱۳۴۱). *یک شب خلوت*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: خزر.
- اسپیلین. (۱۳۴۱). *انتقام خواهم گرفت*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: خزر.
- همینگوی، لی سستر. (۱۳۴۱). *زندگی برادرم ارنست همینگوی^۱*. ترجمه منصوره صلحی و حمید صاحب جمع. تهران: اطلاعات.
- چسمان. (۱۳۴۱). *زندگی و نبرد من*. ترجمه موسی فرهنگ رازی. تهران: اسکندری.
- چسمان. (۱۳۴۱). *نعره جهنم*. ترجمه موسی فرهنگ رازی. تبریز: کتابفروشی آتروپات.
- کالدول. (۱۳۴۱). *گرتا*. ترجمه هوشنگ رکنی. تهران: کانون معرفت، با همکاری فرانکلین استاینبک. (۱۳۴۱). *عزالت*. مترجم نامعلوم. *آرش* ۱ (۵)، ۹۹-۱۰۰.
- مالتز، آلبرت. (۱۳۴۲). *واقعه سرپیچ خیابان*. ترجمه صفدر تقی زاده و محمدعلی صفریان. *آرش* ۱ (۶)، ۸۲-۸۶.
- درایزر، تئودور. (۱۳۴۲). *پندگویی پند گرفته*. ترجمه پرویز داریوش. *آرش* ۱ (۶)، ۸۷-۱۰۲.
- اسپیلین. (۱۳۴۲). *صیادان دختر*. ترجمه س. مرجان. تهران: خزر.
- همینگوی. (۱۳۴۲). *پنجاه تا هزاره*. ترجمه سیروس طاهباز. *درازا* یا *نیفتاده و ده داستان دیگر*. تهران: مروارید.
- همینگوی. (۱۳۴۲). *انقلابی*. ترجمه سیروس طاهباز. *درازا* یا *نیفتاده و ده داستان دیگر*. تهران: مروارید.
- همینگوی. (۱۳۴۲). *وطن به تو چه می گوید*. ترجمه سیروس طاهباز. *درازا* یا *نیفتاده و ده داستان دیگر*. تهران: مروارید.
- اسپیلین. (۱۳۴۲). *آخرین ضربه*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: چاپخانه البرز.
- چسمان. (۱۳۴۲). *تبه کار کوچک*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: گلچین.

^۱ علاوه بر این داستان، داستان‌های یک روز انتظار، قهرمان، مادریک ماتادور، راهبه، قمارباز و رادیو و تعظیم به سوئیس تألیف ارنست همینگوی نیز آمده است.

- رابینز، هارولد. (۱۳۴۲). *به بیگانه دل میند*. ترجمه جمشید صادق پور. تهران: فریدون علمی.
- استاینک. (۱۳۴۲). *تورتیلا فلت*. ترجمه محمدعلی صفریان و صفدر تقی زاده. تهران: اندیشه، با همکاری فرانکلین.
- اسپیلین. (۱۳۴۳). *قتل با شلاق*. ترجمه احمد سعیدی. بی جا: بی نا.
- راینون، دیمون. (۱۳۴۳). *معجزه سیب*. ترجمه علی امین نیا. تهران: کوروش کبیر.
- اسپیلین. (۱۳۴۳). *فرار از گورستان*. ترجمه احمد سعیدی. تهران: معراجی.
- سیل، ریچارد. (۱۳۴۳). *راز مرگ آور*. ترجمه اصغر آزوبین (ا. آرزو). تهران: کتاب‌های جیبی.
- اسپیلین. (۱۳۴۳). *مرا هم فریب داد*. ترجمه موسی فرهنگ رازی. تهران: خزر.
- استون، پیتر. (۱۳۴۳). *معمّا*. ترجمه ضیاء علایی. تهران: امیرکبیر.
- اوهارا، جان. (۱۳۴۳). *گناهکار نیویورک*. ترجمه مجید هنرور. تهران: امیرکبیر.
- بلا، جیمز وارنر. (۱۳۴۳). *مردی که والانس را کشت*. ترجمه محمود فخر داعی. تهران: امیرکبیر.
- بلان، سوزان. (۱۳۴۳). *سنگ سبز*. ترجمه قریب. تهران: سازمان کتاب‌های جیبی.
- لندن. (۱۳۴۳). *ستاره گرد*. ترجمه اردشیر نیکپور. تهران: امیرکبیر.
- یوریس، لئون. *تپه‌های خشمگین*. (۱۳۴۳). تهران: سازمان کتاب‌های جیبی.
- کالدول. (۱۳۴۳). *سرتاسر شب*. ترجمه حسین رزمپور. تهران: فریدون علمی.
- آلبرت، ماروین اچ. (۱۳۴۳). *اگر سپتامبر بیاید*. ترجمه حسین ستوده. تهران: امیرکبیر، کتاب‌های پرستو.
- شولمن، اروینگ. (۱۳۴۳). *داستان وست ساید*. ترجمه سیروس ارشادی. تهران: امیرکبیر، کتاب‌های پرستو.
- کالدول. (۱۳۴۳). *کلودیل دختری که از عشق رنج می برد*. ترجمه ع. ناشناس. تهران: بی جا.
- اسپیلین. (۱۳۴۳). *آدم فروشان*. ترجمه موسی فرهنگ رازی. تهران: اسکندری.
- هالیدی. (۱۳۴۳). *خواب دوازده روزه*. ترجمه سیروس ارشادی. تهران: کتاب‌های جیبی.
- فاست. (۱۳۴۳). *صبح آوریل*. ترجمه فاطمه بزرگ نیا. تهران: کتاب‌های جیبی.
- کار، جان دیکسون. (۱۳۴۳). *سوءظن*. ترجمه سیروس ارشادی. تهران: امیرکبیر.

- هالیدی. (۱۳۴۳). *ساعتی با باربارا*. ترجمه رضا عقیلی. تهران: امیرکبیر.
- هایز، ژوزف. (۱۳۴۳). *ساعات ناامیدی*. ترجمه ارونقی کرمانی. تهران: معرفت.
- میکسات، کالمن. (۱۳۴۳). *دو دانشجوی فقیر*. ترجمه رجبعلی ابراهیم زاد. تهران: کتاب‌های جیبی.
- مالی، اما لوئیس. (۱۳۴۳). *بیر هارلم*. ترجمه ا. بودا. تهران: امیرکبیر.
- کازان، الیا. (۱۳۴۳). *امریکا/امریکا*. ترجمه غلامحسین ساعدی و رضا براهنی. تهران: امیرکبیر.
- استاینیک. (۱۳۴۴). *توبیوس سرگردان*. ترجمه سعید ایمانی. تهران: کتاب‌های پرنده آبی.
- ولارد، جیمز. (۱۳۴۴). *شب بی‌پایان*. ترجمه احمد قاضی. تهران: ایرانمهر.
- استاینیک. (۱۳۴۴). *راسته کنسرو سازان*. ترجمه سیروس طاهباز. تهران: ایرانمهر، با همکاری فرانکلین.
- رایت. (۱۳۴۴). *تعطیلات وحشت‌زا*. ترجمه عبدالحسین شریفیان. تهران: گوهرخای، با همکاری فرانکلین.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *دیب، کیفر تب‌هکاران*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: گلچین.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *نبرد در کوبا*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: معراجی.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *رنگ خون*. ترجمه احمد سعیدی. تهران: معراجی.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *ضربه ناگهانی*. ترجمه احمد سعیدی. تهران: معراجی.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *گانگسترهای سیاه‌پوش*. ترجمه احمد سعیدی. تهران: معراجی.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *کشتار هفت‌ساله*. ترجمه گیورگیس آقاسی. تهران: معراجی.
- اسپیلین. (۱۳۴۴). *مرا بکش*. ترجمه احمد سعیدی. تهران: معراجی.
- گاردنر، ارل استانلی. (۱۳۴۴). *زنی که فریاد کشید (از سری داستان‌های پری میسون)*. ترجمه جمشید صادق پور. تهران: آرمان.
- گرین، ژولین. (۱۳۴۴). *موئیرا*. ترجمه عبدالله توکل. تهران: نیل.
- جرالد، فیتس. (۱۳۴۴). *طلا و خاکستر یا گتسبی بزرگ*. ترجمه کریم امامی. تهران: سیروید، با همکاری فرانکلین.
- کالدول. (۱۳۴۵). *عشق و پول*. ترجمه احمد کریمی. تهران: اشرفی.

- باک. (۱۳۴۵). *قصر اشباح*. ترجمه رضا عقیلی. تهران: اطلاعات.
- باک. (۱۳۴۵). *پلی برای عبور*. ترجمه ف. م. تهران: آسیا،
- سارویان. (۱۳۴۵). *مادر دوستت دارم*. ترجمه س. م. منزوی. تهران: دانش، با همکاری فرانکلین.
- باک. (۱۳۴۵). *مادر*. ترجمه محمد قاضی. تهران: ایرانمهر.
- همینگوی. (۱۳۴۵). *گر به ای در باران*. ترجمه محمود کیانوش. (در) *پروانه های سپید*: چهل و چهار اثر از نویسندگان بزرگ. تهران: آذر.
- تربر، جیمز. (۱۳۴۵). *پرنده ها و روباه ها* (در) *مجموعه پروانه های سپید*: چهل و چهار اثر از نویسندگان بزرگ. ترجمه محمود کیانوش. تهران: آذر.
- تربر، جیمز. (۱۳۴۵). *کلاغ و مرغ انجیرخوار* (در) *مجموعه پروانه های سپید*: چهل و چهار اثر از نویسندگان بزرگ. ترجمه محمود کیانوش. تهران: آذر.
- تربر، جیمز. (۱۳۴۵). *افسانه های عصر ما*. ترجمه مهشید امیرشاهی. تهران: کتاب های جیبی.
- هیوارد، دوبوز. (۱۳۴۵). *پورگی*. ترجمه سلطان ابراهیم عامری. تهران: کتاب های جیبی.
- هالیدی. (۱۳۴۶). *قدم به قدم با یک کارآگاه*. ترجمه جلال رضایی. تهران: کتاب های جیبی.
- تواین. (۱۳۴۶). *دوقلوهای عجیب*. ترجمه احمد قاضی. تهران: کتاب های جیبی.
- بالدوین، جیمز. (۱۳۴۶). *پنجاه داستان مشهور*. ترجمه امین ورقایی. تبریز: کتابفروشی ایران، با همکاری فرانکلین.
- درایزر، تئودور. (۱۳۴۶). *کاری*. ترجمه ایرج پزشک. تهران: محمدعلی علمی.
- باک. (۱۳۴۶). *نامه ای از پکن*. ترجمه بهمن فرزانه. تهران: کتاب های جیبی، با همکاری فرانکلین.
- فاست. (۱۳۴۶). *ماجرای وینستون*. ترجمه فرج الله پورسرتیپ. تهران: پیروز، با همکاری فرانکلین.
- رایت. (۱۳۴۶). *مردی که به شیکاگو رفت*. ترجمه فریدون ایل بیگی. تهران: اشرفی.
- تواین. (۱۳۴۶). *ینگه دنیایی در لندن*. ترجمه هوشنگ پیرنظر. تهران: کتاب های جیبی.
- تواین. (۱۳۴۷). *زندگی بر روی می سی سی پی*. ترجمه ابوالقاسم حالت. تهران: کتاب های جیبی.

- کیوت، ترومن. (۱۳۴۷). به خونسردی. ترجمه باهره راسخ. تهران: کتاب‌های جیبی.
- استاینک. (۱۳۴۷). جام زرین. ترجمه خشایار قائم‌مقامی. تهران: امیرکبیر.
- لی، هارپر. (۱۳۴۷). کشتن مرغ مینا. ترجمه فخرالدین رمضانی. تهران: کتاب‌های جیبی.
- استاینک. (۱۳۴۷). دره دراز. ترجمه سیروس طاهباز. تهران: کتاب‌های جیبی.
- همینگوی. (۱۳۴۷). سیلاب‌های بهار. ترجمه فریدون گیلانی. تهران: روز.
- هرشفیلد، برت. (۱۳۴۷). بانی و کلاید. ترجمه محمد سالور. تهران: کتاب‌های جیبی.
- وب، چارلز ریچارد. در سكرات عشق (فارغ‌التحصیل). (۱۳۴۸). ترجمه ا. نوریان. تهران: بامداد.
- متالیوس، گریس. (۱۳۴۸). بیتون پلیس. ترجمه پرویز مهربان. تهران: کتاب‌های جیبی.
- بلو، سال. (۱۳۴۸). امروز را دریاب. ترجمه احمد کریمی. تهران: نیل.
- استاینک. (۱۳۴۸). مرگ و زندگی (مجموعه قصه). ترجمه سیروس طاهباز. تهران: امیرکبیر.
- باک. (۱۳۴۸). نسل‌ازدها. ترجمه شاهرخ باور. تهران: طهوری.
- جیمز. (۱۳۴۸). تصویر یک زن. ترجمه مجید مسعودی. تهران: کتاب‌های جیبی.
- اسپیلین. (۱۳۴۸). دامی برای مایک هامر. ترجمه محمد دلجو و امیر مجاهد. تهران: انتشارات تهران.
- اسپیلین. (۱۳۴۸). مغلوب کیست. ترجمه موسی فرهنگ رازی. تهران: کتاب‌های جیبی.
- او هنری. (۱۳۴۸). آخرین برگ درخت. ترجمه بتول سعیدی. یغما (۲۵۴)، ۲۶۷-۲۷۱.
- هاریس، فرانکس. (۱۳۴۸). مرد مقدس. ترجمه بتول سعیدی. یغما (۷۴)، ۱۴۹-۱۵۷.
- او هنری. (۱۳۴۹). گناه بزرگ. ترجمه بتول سعیدی. یغما (۲۶۲)، ۲۴۴-۲۴۸.
- او هنری. (۱۳۴۹). قلب‌ها و صلیب‌ها. ترجمه بتول سعیدی. یغما (۲۵۹)، ۴۷-۵۳.
- آلیس ماکس ول. (۱۳۴۹). اسیر نوازش. ترجمه بتول سعیدی. یغما (۸۱)، ۱۰۶۹-۱۰۷۴.
- دالس، آلن ولش. (۱۳۴۹). داستان‌های بزرگ جاسوسی. ترجمه گیورگیس آقاسی. بی‌جا: وحید.
- استاکتون، فرانک آر. (۱۳۴۹). خواهرزن عزیزش. ترجمه بتول سعیدی. یغما (۲۶۴)، ۳۶۷-۳۷۴.

۴. تحلیل داده‌ها

۴.۱. موسسه خاور (شرق)

انتشار اولین ترجمه‌های آثار ادبیات آمریکایی را می‌توان به مجلات افسانه و شرق که توسط موسسه شرق (خاور) منتشر می‌شدند نسبت داد. موسسه شرق مجموعه‌ای از کتابخانه، مجله، صحافی، چاپخانه و کاغذ فروشی بود (رمضانی، ۱۳۰۷) و در مهرماه ۱۳۰۲ با سرمایه شخصی محمد رمضانی تأسیس شد و نه سال به کار خود ادامه داد. رمضانی بعد از مدتی به پیروی از سنت سره‌نویسی فارسی، اسم کتابخانه را به کلاله خاور تغییر داد هرچند که مجله شرق همیشه با نام شرق منتشر شد نه خاور (آذرنگ، ۱۳۹۰ ب). در مجموعه‌ی کتاب که مشتمل بر چهار جزوه سه‌ماهه از فروردین تا دی ۱۳۱۱ بوده و اولین کتابشناسی ارائه‌شده در زبان فارسی است وی موسسه خاور را بزرگ‌ترین موسسه نشر کتاب در ایران معرفی می‌کند (رمضانی، ۱۳۱۱). این موسسه در سال ۱۳۰۳ مجله‌ای به نام شرق تأسیس نمود که دو سال میان شماره اول و دوم آن فاصله افتاد. در سال ۱۳۰۵ شماره دوم منتشر شد و شماره بعدی نیز تا سال ۱۳۰۹ به تأخیر افتاد اما به مدت یک سال منتشر شد و در کل ۱۴ جلد از این مجله به چاپ رسید (رمضانی، ۱۳۱۱). در مقاله شماره اول مجله شرق آمده است که:

ملل متمدنه عالم در علوم و فنون ازهرجهت بر ما سبقت جسته‌اند و ما وقتی با آنها همسری می‌توانیم کرد که لااقل در فضائل و معلومات با آنها همدوش باشیم و این مقصود زمانی انجام‌پذیر خواهد بود که به معلومات و مزایای روحی و اخلاقی و علمی آنها آشنا شویم. مجله شرق میل دارد که واسطه این آشنایی باشد و از همین لحاظ است که ما بیشتر به ترجمه آثار ملل متمدنه دنیا اهمیت خواهیم گذاشت. (فلسفی، ۱۳۰۵، ص. ۲-۳)

علاوه بر مجله شرق این موسسه سه دوره جزوه افسانه را که شامل ۱۹۵ افسانه در ۱۵۰ جزوه بود (دوره اول ۱۰ جزوه در سال ۱۳۰۶، دوره دوم ۸۰ جزوه در سال ۱۳۰۹، دوره سوم ۶۰ جزوه در ۱۳۱۰) منتشر کرد (رمضانی، ۱۳۱۱).

۴. ۲. انتشارات بریانی شبستری

موسسه دیگری که پس از موسسه خاور دست به انتشار ترجمه آثار آمریکایی زد انتشارات بریانی شبستری از بنیان‌گذاران نشر آثار فانتزی و پلیسی در ایران بود که کار خود را با چاپ هفتگی داستان‌ها و ماجراهای هیجان‌انگیز در جزوه‌های شانزده صفحه‌ای که به کتاب‌های سریالی شهرت یافتند آغاز کرد. از تاریخ آغاز به کار این موسسه اطلاعی در دست نیست اما قطعاً در سال ۱۳۱۴ که عفریته دوچرخه‌سوار را منتشر می‌کند مشغول به کار بوده است. بریانی شبستری همواره دو اصل را مدنظر داشت: ارزانی کتاب و جذاب بودن موضوع داستان‌ها که عمدتاً جوان‌پسند بودند (مرادی، ۱۳۹۴). این بنگاه با چند چاپخانه از جمله آفتاب، بوستانی، حسین باقرزاده و بخصوص سپهر همکاری داشته است (مرادی، ۱۳۹۴). درباره‌ی پایان کار این ناشر اطلاعاتی در دست نیست (آذرنگ، ۱۳۹۰) ولی به گفته پرویز دواپی تا اواسط دهه ۳۰ نیز فعالیت این موسسه ادامه داشته است (دوائی، ۱۳۹۱).

۴. ۳. مجله سخن

در میان مجلات، مجله سخن با انتشار ترجمه آثار نویسندگان آمریکایی در معرفی ادبیات آمریکا نقش مهمی ایفا کرد. این مجله در آغاز توسط جامعه لیسانسه‌های دانشسرای عالی در خرداد ۱۳۲۲ تأسیس و پس از سه دوره و مدتی توقف در آذر ۱۳۳۱ دوره چهارم را آغاز کرده و بی‌وقفه تا پایان ۱۳۵۷ منتشر شد. خانلری سردبیر و مربی سخن بود که از شماره دوم به بعد توانست امتیاز سخن را نیز بگیرد (قاسمی و اسماعیل‌زاده، ۱۳۹۲). افشار (۱۳۹۲، ص. ۲۱۰) می‌نویسد «سخن توانست دریچه‌ای بر دیوار حائل میان ایرانیان و ادبیات معاصر خارجی بگشاید و به تشنگان از زلال چشمه‌سار ادبی نو جرعه‌های گوارا بنوشاند». در ابتدای انتشار مجله بیشتر ادبیات فرانسه مورد توجه بوده است اما این ادبیات کم‌کم اعتبار خود را از دست داد و حوزه‌های ادبی دیگر مانند ادبیات آمریکای شمالی و ادبیات آلمانی‌زبان و آمریکای لاتین جایگزین آن شدند (صادق‌زاده، ۱۳۸۱). بعضی از ترجمه‌های سخن مانند ترجمه چوبک از نمایشنامه پیش/از ناآشنایی یوجین اونیل نمایشنامه‌نویس آمریکایی (که در سال ۱۳۲۴ منتشر شد) ماندگار ماندند. او برای اولین بار در ایران از زبان محاوره و شکسته‌نویسی در ترجمه استفاده کرد که قبلاً اصلاً سابقه

نداشت (افشار، ۱۳۹۲) و به مترجمانی همچون نجف دریابندری، رضا سیدحسینی و محمد قاضی اجازه داد بعداً آثار نویسندگان خارجی دیگر را بهتر ترجمه کنند (صادق‌زاده، ۱۳۸۱).

۴. ۴. نامه ماهانه مردم

در مهر ۱۳۲۵ اولین شماره مجله *نامه ماهانه مردم* با بودجه حزب توده (آل‌احمد، ۱۳۲۶) و به سردبیری احسان طبری و مدیریت جلال آل احمد منتشر شد. در سال ۱۳۲۶، در شماره ۱۱ مجله، ابراهیم گلستان مقاله‌ای با عنوان «ارنست همینگوی نویسنده بزرگ آمریکائی» ترجمه و چاپ می‌کند و اطلاعات مهمی درباره این نویسنده در اختیار خوانندگان قرار می‌دهد و در شماره ۱۶ داستان *آن روز آفتاب غروب* فاکنر را با زبان خاص محاوره ترجمه می‌کند.

۴. ۵. انتشارات امیرکبیر

موسسه مطبوعاتی امیرکبیر در سال ۱۳۲۸ در خیابان ناصرخسرو فعالیت خود را شروع کرد. این موسسه آگهی داد که افراد کتاب‌خوان می‌توانند هراندازه کتاب می‌خواهند از کتابخانه امیرکبیر انتخاب کنند و فقط یک‌ششم قیمت آن را پرداخته و بقیه را به‌صورت اقساط طی ۶ ماه تسویه کنند و به‌این‌ترتیب تمام اقشار جامعه توانستند برای خود کتابخانه کوچکی بخرند. یکی از اقدامات موسسه امیرکبیر ارتباط برقرار کردن با ناشرین و مراکز پخش کتب کشورهای خارجی بود تا بتواند کتب خارجی را با قیمت کمتر در اختیار کسانی قرار دهد که به زبان‌های خارجی آشنایی دارند (کارنامه موسسه انتشارات امیرکبیر، ۱۳۵۸). در آن ایام بروبیای کار حزب توده بود و برای کتاب و سواددار شدن مردم و اصولاً خواندن کتاب خیلی تبلیغ می‌کردند. مؤسس انتشارات امیرکبیر درباره انتخاب کتاب‌ها می‌گوید منشم بازار را در دست داشتم و می‌دانستم چه کتاب‌هایی را دوست دارند. وی می‌گوید در جلسه‌ای که به همت فرانکلین با حضور چند ناشر ایرانی در آمریکا تشکیل شده بود ناشران آمریکایی به این مطلب اشاره کردند که ما اولین کتاب‌هایمان را برای کودکان منتشر کردیم تا آن‌ها از همان کودکی کتاب‌خوان شوند و می‌گوید ما هم با استناد به این حرف آن‌ها، مجموعه کتاب‌های طلایی را راه انداختیم. موسسه امیرکبیر در سال ۱۳۳۹ با تلویزیون پاسال وارد مذاکره شد و برای یک سال برنامه‌ای خرید که هفته‌ای یک‌بار مترجمین و مؤلفین مختلف در آن گرد هم آمده و درباره کتاب بحث می‌کردند (امیرکبیر

و عبدالرحیم جعفری مصاحبه با بنیان‌گذار انتشارات امیرکبیر، ۱۳۷۴). امیرکبیر برنامه خاص و از پیش تعیین‌شده‌ای برای ترجمه و نشر آثار ادبی خارجی نداشت ولی هر کتاب مهمی که به تورش می‌خورد می‌گرفت و منتشر می‌کرد؛ بنابراین می‌توان گفت نقش مهمی در ترویج ترجمه‌های خوب ادبی داشته است (امامی، ۱۳۷۸).

۴. ۶. ابن‌سینا

کلبه عموتوم (ترجمه حسین کیهانی، شوهر خواهر ابراهیم رضانی، در سال ۱۳۱۵) نخستین کتاب منتشرشده از سوی ابن‌سینا بود. انتشارات ابن‌سینا در دوران رضاخان و در سال ۱۳۰۹ کار خود را ابتدا با نام مجمع نشر کتاب با سرپرستی ابراهیم رضانی آغاز کرد و بعدها نام آن به ابن‌سینا تغییر یافت. ابن‌سینا، ترکیبی از موسسه انتشاراتی، کتابفروشی و مرکز پخش (مرادی، ۱۳۹۳) بود. این ناشر از همان اوایل تأسیس کتاب خارجی عمدتاً به زبان فرانسوی وارد می‌کرد و در همان محل می‌فروخت که خود موجبی برای فعالیت مترجمانی بود که ابن‌سینا هم می‌توانست از میان انتخاب‌های آن‌ها آثاری را برای ترجمه و نشر برگزیند (آذرنگ، ۱۳۹۰ الف).

۴. ۷. کانون معرفت

کانون معرفت که با نام‌های معرفت و کتابفروشی معرفت هم کتاب منتشر کرده است (آذرنگ، ۱۳۹۲) نیز نقش مهمی در شناساندن آثار مؤلفان آمریکایی مانند جک لندن، ارسکین کالدول و ارنست همینگوی به خوانندگان ایرانی ایفا کرده و بعدها نیز با همکاری با موسسه فرانکلین فعالیت خود را در این زمینه توسعه داد. معرفت در تهران در اواخر دهه بیست با خرید کتابفروشی صفی علیشاه در میدان توپخانه کار فروش و چاپ کتاب را آغاز کرد. حسن معرفت در نشر، کارهای جدیدی ایجاد کرد. او مجموعه‌هایی از آثار ادبی جهان را با همکاری عبدالله توکل و رضا سید حسینی راه انداخت که معروف بود به صد اثر از صد نویسنده بزرگ جهان که البته به حدود چهل اثر بیشتر نرسید. در مغازه‌اش بساط گرفتن آلبیمو داشت و در ویتترین گاهی لیموی تازه و گاهی چند شیشه آلبیمو می‌گذاشت و پشت جلد برخی کتاب‌ها نیز تبلیغ عجیبی چاپ می‌کرد «کتاب‌های معرفت را بخوانید و آلبیمو معرفت را بنوشید!». در سال ۱۳۳۵ که تعداد زیادی کتاب فروش نرفته در انبار داشت، دست به ابتکار تازه‌ای زد و لاتاری کتاب راه انداخت.

روش کار به این صورت بود که او اسم کتابی را بر کاغذی می‌نوشت و آن کاغذ را در پاکتی می‌گذاشت. مشتری با پرداخت ده ریال پاکت را برداشته و برحسب شانس ممکن بود کتابی چند برابر قیمت پرداختی نصیبش شود. این کار باعث استقبال عجیبی شد و او در مدت کوتاهی توانست تمام کتاب‌های انبار خود را بفروشد (مرادی، ۱۳۹۳).

۴. ۸ فرانکلین

موسسه انتشارات فرانکلین آمریکا در سال ۱۹۵۲ باهدف ترجمه و انتشار کتاب‌های آمریکایی به زبان‌های کشورهای دیگر به‌خصوص کشورهای جهان سوم در آمریکا تأسیس شد (فیلستروپ، ۱۳۵۷)؛ کتاب‌هایی که چاپ آمریکا یا درباره آمریکا بود ولی لزوماً کتاب‌هایی نبودند که مروج فرهنگ آمریکایی باشند (آذرنگ و همکاران، ۱۳۸۰). در سال ۱۹۵۳ دیتوس اسمیت^۱ رئیس موسسه تصمیم گرفت که برای تأسیس شعب فرانکلین در کشورهای دیگر به کل کشورها سفر کند و اول از همه در تهران توقف کرد. در تهران با همایون صنعتی زاده آشنا شد و مسئولیت ریاست شعبه تهران را به وی سپرد (فیلستروپ، ۱۳۵۷). موسسه فرانکلین تهران بیشترین نقش را در معرفی ادبیات آمریکا به ایرانیان ایفا کرد. روال کار در موسسه فرانکلین این بود که خود موسسه اجازه ترجمه آثار را می‌گرفت، متن را برای ترجمه به مترجم و سپس برای ویرایش به ویراستار می‌داد ولی کار نشر کتاب را ناشران دیگر انجام می‌دادند (آذرنگ و همکاران، ۱۳۸۰). بیش از ۵۰ ناشر در نشر کتاب با فرانکلین همکاری داشتند که ازجمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان از امیرکبیر، کانون معرفت، ابن‌سینا، بنگاه ترجمه و نشر کتاب، صفی‌علیشاه، اندیشه و اقبال نام برد (اسمیت، ۲۰۰۰). زبان ترجمه در فرانکلین عمدتاً انگلیسی آمریکایی بود گرچه بعدها ترجمه آثاری از زبان‌های دیگر هم در برنامه انتشاراتی این موسسه قرار گرفت. شمار مترجمان و ویراستاران فرانکلین به‌تنهایی می‌تواند نشان دهد که چرخش زبان ترجمه از فرانسوی به انگلیسی در ایران، از دوره پس از جنگ جهانی دوم تا چه حد وسعت گرفته بود. زبان انگلیسی از دهه ۱۳۲۰ ش با برنامه ترجمه و انتشار منابع انگلیسی‌زبان، به عنوان زبان دوم نشر رواج یافت و همچنان تا به امروز زبان دوم باقی مانده است (آذرنگ، ۱۳۹۴ ب).

^۱. Datus C. Smith

۴. ۹. شرکت سهامی کتاب‌های جیبی

شرکت سهامی کتاب‌های جیبی که به ابتکار موسسه انتشارات فرانکلین تأسیس شد با انتشار ترجمه داستان، عمدتاً از انگلیسی، در قطع جیبی و به بهای ارزان و با شمارگان بسیار در روند ترجمه از انگلیسی به فارسی تأثیر گذاشت. مبنای اصلی این طرح این بود که اگر قیمت یک کتاب مفید و سرگرم‌کننده با بلیط سینما برابر باشد و کتاب‌ها به صورت کامل و وسیعی توزیع شوند می‌توان عده زیادی را تشویق به کتاب خواندن کرد؛ بنابراین تلاش شد با تنوع موضوع کتاب‌ها، سلیقه عمومی رعایت شود، کتاب‌ها با بهای ارزان ارائه شوند بدون اینکه از کیفیت کتاب‌ها کاسته شود، ظاهر کتاب و حروف به کاررفته برای چاپ به گونه‌ای انتخاب شدند که برای چشم آزاردهنده نباشند و کتاب‌ها به صورت وسیع نه تنها در کتاب‌فروشی‌ها، بلکه در خرده‌فروشی‌ها، بقالی‌ها، سیگارفروشی‌ها، روزنامه‌فروشی‌ها، سالن‌های انتظار آرایشگاه‌ها، ایستگاه‌های راه‌آهن و غیره توزیع شدند (موسسه انتشارات فرانکلین، بی‌تا) این کتاب‌ها به لحاظ سبکی، سهولت حمل‌ونقل، خوانش پذیری و ارزانی در میان لایه‌های اجتماعی بیشتری از مردم به‌ویژه نسل جوان و دانشجو و کم‌درآمد نفوذ کرد (آذرننگ و همکاران، ۱۳۸۰).

۴. ۱۰. مجله آرش

مجله آرش از سال ۱۳۴۰ فعالیت خود را آغاز کرده و تا سال ۱۳۴۵ به صورت نامنظم منتشر شد. در این مدت ۵ ساله، طاهباز ۱۳ شماره آرش را با طرح جلد ساده روانه بازار کرد. آرش خیلی زود در فضای ادبی ایران گل کرد و به کتاب‌فروشی‌های شهرهای مختلف ایران هم راه یافت. آرش طاهباز دو دوره دارد که دوره اول آن از سال ۱۳۴۰ تا سال ۱۳۴۲ (۷ شماره) طول کشید و دوره دوم در سال ۱۳۴۳ آغاز شد و تا سال ۱۳۴۵ ادامه یافت. در این فاصله ۶ شماره از آرش منتشر مشد. مجله آرش به خصوص در دوره اول خود توجه ویژه‌ای به ترجمه ادبیات آمریکا و معرفی نویسندگان مدرن ادبیات آمریکا داشته است. آرش زاده شرایطی بود که نویسندگان جدید سربرآورده بودند و مجلات قدیمی با محافظه‌کاری در برابر این ادبیات، از چاپ آثار آن‌ها سرباز می‌زد اما آرش به سردبیری سیروس طاهباز مأموریت رساندن صدای این شاعران و نویسندگان جدید به خوانندگان را بر عهده گرفت (رستمی، ۱۳۹۲).

۴. ۱۱. انتشارات کیهان

کیهان در سال ۱۳۴۰ با هدف «ترفیع دانش و اطلاعات عمومی جوانان جامعه از راه انتشار کتاب‌هایی که بر اساس همین هدف تدوین و تهیه می‌شود» (هشترودی، ۱۳۴۰) دست به انتشار مجموعه کتاب هفته زد. در کل ۱۰۴ جلد از این کتاب منتشر شد که از شماره ۳۶ تا ۷۴ با عنوان کیهان هفته و بقیه شماره‌ها با عنوان کتاب هفته وارد بازار گردید.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

اطلاعات به‌دست‌آمده از اولین آثار ترجمه‌شده، کتاب‌های تاریخ پترکبیر و شارل دوازدهم اثر ولتر (آرین پور، ۱۳۵۷) و کتاب تاریخ تنزل و خرابی دولت روم اثر ادوارد گیبون (آذرننگ، ۱۳۹۴ب) نشان می‌دهد که اولین زبان ترجمه در دوره قاجار، انگلیسی بوده طوری که وقتی بناپارت نامه‌ای به زبان فرانسه به دربار فتحعلی شاه فرستاد کسی فرانسه نمی‌دانست تا آن را ترجمه کند و آن را به بغداد برده و ترجمه کردند (محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰). حضور مستشاران فرانسوی در ایران برای آموزش قشون نظامی و دوری جستن حکومت از دولت استعماری انگلیس باعث افزایش ارتباط با فرانسوی‌ها و تماس‌های فرهنگی بیشتر با آن‌ها گردید و در نتیجه زبان فرانسه زبان اول ترجمه شد (آذرننگ، ۱۳۹۵)، اما پس از جنگ جهانی دوم، آمریکا و روسیه در ایران نفوذ زیادی پیدا کردند. در ابتدا نفوذ روسیه و ادبیات آن بیشتر بود اما بعد از کودتا (۱۳۳۲)، آمریکا سلطه پیدا کرد و آثار زیادی از نویسندگان آمریکایی به فارسی ترجمه شد (بالایی، ۱۳۸۶).

نویسندگان آمریکایی و ادبیات این کشور از دهه ۱۳۳۰ آرام‌آرام در ایران معرفی شدند و در دهه چهل شاهد نقش قالب ادبیات آمریکا و داستان نویسان آن در ایران بودیم (میرعابدینی، ۱۳۸۶). یکی از عوامل مهم در معرفی آثار و نویسندگان آمریکایی به ایرانیان، مجلات و ناشران بودند. در تحقیق حاضر نگارنده با گردآوری کتاب‌شناسی اولین ترجمه‌های داستان کوتاه و رمان آمریکایی در نیمه اول قرن ۱۴ به شناسایی ناشران و مجلات تأثیرگذار بر معرفی ادبیات داستانی آمریکا و رونق گرفتن ترجمه آن در ایران پرداخت. همان‌طور که گفته شد مجلاتی مانند خاور،

سخن و ماهانه مردم برای اولین بار آثار و نویسندگان آمریکایی را به خوانندگان ایرانی معرفی کرده و مؤسسات، انتشارات و مجلاتی همچون انتشارات امیرکبیر، ابن سینا، مجله آرش، کتاب هفته و مهم‌تر از همه موسسه فرانکلین و سازمان کتاب‌های جیبی نقش مؤثری در رونق ترجمه این ادبیات ایفا کردند. علاوه بر موارد نامبرده مجله کاوه نو، یغما، جنگ هنر و ادب و روزنامه خبرهای روز شرکت نفت آبادان نیز از دیگر مجلاتی بودند که در چندین شماره به معرفی ادبیات آمریکا پرداختند. در میان مؤسسات انتشاراتی نیز علاوه بر موارد نامبرده اسامی انتشارات صفی‌علیشاه، طهوری، اقبال، دانش، گوتنبرگ، افشاری، آرمان، میرصادقی، علمی، معراجی و چند موسسه دیگر در کتابشناسی ارائه شده دیده می‌شود. تحقیق حاضر می‌تواند برای محققان علاقه‌مند به مسائل زبان‌شناختی، فرهنگی، جامعه‌شناختی و دیگر حوزه‌های مطالعات ترجمه سودمند باشد. همان‌طور که گفته شد این کتابشناسی صرفاً اولین ترجمه از هر اثر را فهرست کرده و به ترجمه‌های مجدد آثار نپرداخته است؛ بنابراین محققان علاقه‌مند می‌توانند با گردآوری ترجمه‌های مجدد آثار فهرست شده در این مقاله، کتابشناسی کاملی از آثار آمریکایی ترجمه شده که جای خالی آن در میان منابع کتابشناختی به‌شدت احساس می‌شود ارائه کنند.

کتاب‌نامه

- آذرنگ، ع. (۱۳۸۰). *مبانی نشر کتاب (ویرایش دوم)*. سمت.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۰الف). تاریخ نشر کتاب در ایران (۱۱). *بخارا*، ۱۴ (۸۳)، ۲۱۹-۲۳۲.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۰ب). تاریخ نشر کتاب در ایران (۱۲). *بخارا*، ۱۴ (۸۳)، ۳۴۷-۳۵۶.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۱). تاریخ نشر کتاب در ایران (۱۴). *بخارا*، ۱۵ (۸۶)، ۲۳۵-۲۴۴.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۲). تاریخ نشر کتاب در ایران (۲۰). *بخارا*، ۱۵ (۹۴)، ۴۶۵-۴۷۵.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۴الف). *تاریخ ترجمه در ایران: از دوران باستان تا پایان عصر قاجار*. ققنوس.
- آذرنگ، ع. (۱۳۹۴الف). تاریخ نشر کتاب در ایران (۳۱)؛ ترجمه در دهه ۱۳۳۰. *بخارا*، ۱۶ (۱۰۶)، ۶۴-۷۱.

آذرنگ، ع. (۱۳۹۵). زبان اول ترجمه، زبان دوم نشر. مترجم، ۲۳ (۵۸)، ۱۳-۱۹.

- آذرننگ، ع.، دهباشی، ع.، ساطعی، ط. (۱۳۸۰). سلسله گفت‌وگوها پیرامون نشر و فرهنگ (گفتگوی شانزدهم با کریم امامی: از کیهان، فرانکلین و سروش). *بخارا*، (۲۱-۲۲)، ۱۳۵-۱۷۲.
- آرین‌پور، ی. (۱۳۵۷). *از صبا تا نیما (تاریخ ۱۵۰ سال ادب فارسی)*. زوار.
- افشار، ا. (۱۳۸۱). آغاز ترجمه کتاب‌های فرنگی. *ایران‌شناسی*، ۱۴ (۵۳)، ۷۹-۱۱۰.
- افشار، ا. (۱۳۹۲). یادکرد دکتر پرویز ناتل خانلری (۱۲۹۲-۱۳۶۹). *بخارا*، (۹۴)، ۲۰۴-۲۲۴.
- آل‌احمد، ج. (۱۳۲۶). جشن آغاز دومین سال انتشار نامه ماهانه مردم. *نامه ماهانه مردم*، ۲ (۱۳)، ۹۱-۹۶.
- امامی، ک. (۱۳۷۸). نقش ناشران در افت‌وخیز ترجمه ادبی. مترجم، (۳۱)، ۸-۲۰.
- امیرکبیر و عبدالرحیم جعفری. (۱۳۷۴). *مجله گفتگو*، (۷)، ۶۵-۷۷.
- بالایی، ک. (۱۳۸۶). *پیدایش رمان فارسی*. ترجمه مهوش قویمی و نسرين خطاط. معین.
- دوائی، پ. (۱۳۹۱). یادى از انتشارات بریانی، *بخارا*، ۱۵ (۸۹-۹۰)، ۲۳۴-۲۴۰.
- رستمی، م. (۱۳۹۲). از سهند تا جنوب تفدیده: مروری بر فعالیت جنگ‌های ادبی در ایران. *آزما*، (۱۰)، ۳۷-۴۰.
- رمضانی، م. (۱۳۰۷). معرفی مؤسسه خاور (چاپخانه، کتابخانه، مجله، صحافی، کاغذ فروشی). *تقدم*، (۷)، ۴۳۵.
- رمضانی، م. (۱۳۱۱). *کتاب*. مؤسسه خاور.
- صادق‌زاده، ر. (۱۳۸۱). نقش مجله سخن در ادبیات معاصر فارسی (و «پذیرش» ادبیات فرانسه در مهر و موم‌های ۱۳۵۷ - ۱۳۲۲ شمسی). *بخارا*، (۲۵)، ۳۴۳-۳۵۳.
- فلسفی، ن. (۱۳۰۵). *مجله شرق*. شرق، (۱: پیش‌شماره دوم)، ۱-۴.
- فیلستروپ، ج. م. (۱۳۵۷). مؤسسه انتشارات فرانکلین تهران. ترجمه گیتی آرین. *نامه انجمن کتابداران ایران*، (۴۱)، ۷-۳۶.
- قاسمی، سید ف. و اسماعیل‌زاده، ح. (۱۳۹۲). *مطبوعات ادبی؛ در روزگار قاجار و پهلوی*. *آزما*، (۱۰۰)، ۲۲-۲۵.
- کارنامه مؤسسه انتشارات امیرکبیر*. (۱۳۵۸). امیرکبیر.
- محبوبی اردکانی، ح. (۱۳۷۰). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران* (ج. ۱). انتشارات دانشگاه تهران.
- مرادی، ف. (۱۳۹۳). با چراغ روشن اندیشه؛ نگاهی به صنعت نشر در ایران. *آزما*، (۱۰۸)، ۶۲-۶۶.
- مرادی، ف. (۱۳۹۴). *مشاهیر نشر کتاب ایران/۹: حسین بریانی شبستری*. خانه کتاب.
- مؤسسه انتشارات فرانکلین. (بی‌تا). سازمان کتابهای جیبی.

میرعابدینی، ح. (۱۳۸۶). *صدسال داستان‌نویسی ایران* (ج. ۱ و ۲). چشمه.

هشترودی، م. (۱۳۴۰). *کیهان هفته*، ۱ (۱)، ۵-۶.

Azarang, A. (2016). The first language of translation, the second language of publication. *Motarjem*, 23(58), 13-19. [In Persian]

Balaei, K. (2007). The emergence of Persian novel (M. Ghavimi & N. Khatat, Trans.). Moein. [In Persian]

Davaei, P. (2012). To the memorial of Peryani publications. *Bokhara*, 15(89-90), 234-240. [In Persian]

Mahboubi Ardakani, H. (1991). *The history of modern civilizing intitutes in Iran* (Vol. 1). Tehran University Press. [In Persian]

Moradi, F. (2015). *The personalities of book publication in Iran 9: Hossein Beryani Shabestari*. Book House. [In Persian]

Ramezani, M. (2028). An introduction to the Khavar Institute. *Taghaddom*, 1(7), 435. [In Persian]

Smith, D. C. (2000). Franklin book program. In E. Yarshater (Ed.), *Encyclopadia Iranica* (Vol. x, pp. 187-190). Encyclopadia Iranica Foundation.

پیوست

فهرست کتابشناسی‌ها، نشریات و مجلات

فهرست کتابهای چاپی فارسی از آغاز تا آخر سال ۱۳۴۵ براساس فهرست خان بابا مشار و

فهارس انجمن کتاب. (۱۳۵۲). تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

باشتنی، موسی‌الرضا؛ فضائلی جوان، مهین؛ کیهانفر، عباس (زیر نظر محسن ناجی نصرآبادی).

(۱۳۸۰). *فهرست کتابهای فارسی شده چاپی از آغاز تا سال ۱۳۷۰*. مشهد: آستان قدس

رضوی، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.

کنار سری، فاطمه (زیر نظر مهدی افشار). (۱۳۷۷). *کتاب‌شناسی رمان و مجموعه‌های داستانی*

مترجم پیش از مشروطیت تا ۱۳۷۴. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

کتابشناسی ملی انتشارات ایران در سال ۱۳۴۲. (۱۳۴۳). تهران: کتابخانه ملی ایران.

کتابشناسی ملی انتشارات ایران در سال ۱۳۴۳. (۱۳۴۴). تهران: کتابخانه ملی ایران.

کتابشناسی ملی انتشارات ایران در سال ۱۳۴۴. (۱۳۴۵). تهران: کتابخانه ملی ایران.

بنی آدم، حسین. (۱۳۵۲). کتابشناسی موضوعی ایران: مهر و موم‌های ۱۳۴۳-۱۳۴۸. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

زندى، ابراهيم (زیر نظر ایرج افشار). (۱۳۳۸). کتابهای ایران سال ۱۳۳۷. تهران: انجمن کتاب.
 زندى، ابراهيم (زیر نظر ایرج افشار). (۱۳۴۱). کتابهای ایران سال ۱۳۴۰. تهران: انجمن کتاب.
 بنی آدم، حسین (زیر نظر ایرج افشار). (۱۳۴۷). کتابهای ایران سال ۱۳۴۵. تهران: انجمن کتاب.
 بنی آدم، حسین (زیر نظر ایرج افشار). (۱۳۴۷). کتابهای ایران: ۱۳۳۳-۱۳۴۵. تهران: انجمن کتاب.

نشریه افسانه: دوره‌های اول و دوم و سوم. (۱۳۰۶-۱۳۱۰). تهران: خاور.
 نشریه کتاب: دوره اول، جزوه اول تا چهارم. (۱۳۱۱). تهران: محمد رمضانی، مؤسسه خاور.
 مجلات: آرش، شرق، یغما و سخن

درباره نویسندگان

الهام صفی کیکله دکتری مطالعات ترجمه از دانشگاه فردوسی مشهد است. حوزه‌های پژوهش مورد علاقه وی تاریخ ترجمه است.

علی خزاعی فرید دانشیار بازنشسته گروه زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد است حوزه تحقیقاتی وی ترجمه ادبی و تاریخ ترجمه است.



The Study of Nonsense Characters and Nonsense Style Based on Grice's Rules (Case Study: J. D. Salinger's *A Perfect Day for Bananafish*)

Rajabali Askarzadeh Torghabeh^{1*}; Mohammad Farid Mashhadi¹

¹Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abstract One of the features in nonsense style is the related character which can be studied from different angles. One of the stylistic areas in which nonsense characters have received less attention is the aspect of how they interact with Grice's rules for linguistic cooperation or cooperative principles. Then, one should examine how the character of that work interacts with Grice's rules: does he always deal with these rules in a fixed way or in a variable way? The result can lead to a better understanding of the character(s) of the nonsense style, which in turn will bring us closer to the definition of what some thinkers consider undefinable for this style. The present research first shows how J. D. Salinger's *A Perfect Day for Bananafish* belongs to the nonsense genre, and then proves that the relationship between nonsense characters and the Gricean maxims are variable and complex.

Keywords: Nonsense Style; Gricean Maxims; Characters of the Nonsense Style; *A Perfect Day For Bananafish*

1. Introduction

Although the style of nonsense is a well-known one in the world literature, there are many thinkers who have considered it indefinable. One way to approach a definition of this style is to gather solid and documented information about its surrounding characteristics. One such characteristic is the figures associated with this style, which can themselves be examined from various aspects. Tiggs (1988), focusing on the style of nonsense, quotes different definitions of this style from other thinkers. The interesting point is that most of them have ultimately regarded this style as "indefinable".

Please cite this paper as follows:

Askarzadeh Torghabeh, R., & Mashhadi, M. F. (2024). The study of nonsense characters and nonsense style based on Grice's rules (Case study: J. D. Salinger's *A Perfect Day for Bananafish*). *Language and Translation Studies*, 57(3), 69-85. <https://doi.org/10.22067/lts.2025.85746.1235>

© 2024 Askarzadeh Torghabeh & Mashhadi

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

For example, citing [Tigges \(1988\)](#) from [Haight \(1971\)](#), this style inherently lacks the potential to be defined. Despite this, [Tigges \(1988, p. 27\)](#) believes that [Reichert \(1974\)](#), in his studies on the works of Lewis Carroll, managed to provide a definition of the nonsense style, where he states: “The characteristics of the nonsense style, according to Reichert, include elements of isolation, disintegration, detachment, and disconnection”.

2. Method

The present research shows that the selected text belongs to the seemingly indefinable style of nonsense. This study first ensures that the work is indeed associated with the nonsense style, and then investigates whether the relationship between the main character, Seymour, and Grice’s maxims is stable or variable (for example, in his conversation with the character Sybil). In doing so, it will explore how he, as a character belonging to the nonsense style, is developed through the stylistic choices made by the author.

Whether a character belonging to this style is constantly violating or always adhering to Grice’s maxims provides a small window of insight into the surrounding issues of the truth of the nonsense style. Based on what has been previously established, [Reichert \(1974\)](#) considers these elements as characteristics of the nonsense style: isolation, disintegration, detachment, and disconnection. First, is Seymour in isolation? The reader’s first encounter with him is through the lens of the character Sybil, where he is lying alone on his back. In the last scene in which he is depicted, Seymour is alone in his hotel room, and this is precisely why he easily succeeds in committing suicide. Therefore, since the beginning and the end of the story are marked by Seymour’s solitude, it seems he possesses the characteristic of isolation.

3. Results

First and foremost, it must be noted that these findings highlight the inevitable complexity of any attempt to interpret stories in the nonsense style. Thinkers who argue for the indefinability of this style ([Haight, 1971](#)) likely find the multifaceted nature of the characters in these works to be one of the reasons for their conclusion. It was shown that Seymour’s relationship with Grice’s maxims is so variable that one can never be certain whether, when he says something, he has a clear intention that matches exactly with what he has said.

An additional factor contributing to this complexity is that the narrator refrains from entering Seymour’s mind and at least does not do it so explicitly. If we examine the narrative of this story through the lens of Short and Leech in [Burke \(2014\)](#), we will find that the reader has no access to Seymour’s true self or the thoughts behind his behavior. External clues are the only tools available to the reader for interpreting what is going on in his mind. This is what leads the current research to focus on the issue of “infringement”.

4. Discussion and conclusion

This study highlights the high potential of Salinger's works and stylistic studies. When these two are combined, they create a broad field of research that can be beneficial not only for character studies but also for other areas. In this way, a collection of studies can be dedicated to Salinger's works, examining them specifically through the lens of the nonsense style. Such studies can shed new light on how this style operates and influences the behaviors and speech of the characters. The current study predicts that any attempt to uncover the stylistic characteristics of nonsense, though difficult, will be rewarding.

Moreover, aside from the *reasons* for violating Grice's maxims, a topic belonging to the theory of politeness by [Bousfield and Locher \(2008\)](#), we observed that characters in the nonsense style exhibit multiple behaviors toward these maxims. A series of quantitative studies could focus on the percentage of each of the four types of interaction with Grice's maxims that characterizes the personality portrayals within this style. One of the outcomes of these studies would be to clarify to what extent a nonsense work relies on dialogue alone to define itself as a nonsense work, and how different authors show varying levels of adherence to this approach. In this study, we demonstrated that, stylistically, a character belonging to the nonsense style has multiple relationships with Grice's maxims and reflected on the meaning of this discovery. All of this aims to contribute to studies that are working toward a definition of the nonsense style.

This research could lead to a better understanding of characters within the nonsense style, which, in turn, will bring us closer to defining what some thinkers consider indefinable. After proving that *A Perfect Day for Bananafish* by J. D. Salinger is a nonsense work, this study demonstrates that the relationship between the characters of this style and Grice's maxims is variable and complex. This characteristic can be seen as solid information about the surrounding features of the nonsense style, and with further studies, more concrete truths regarding the features of this style can be discovered. Even if a precise definition of this style can never be achieved, this approach will bring us closer to its true nature.

بررسی شخصیت‌های یاوه‌گو بر اساس قواعد گرایس (موردپژوهش: در یک روز خوش برای موزماهی اثر جی دی سلینجر)

رجبعلی عسکرزاده طرّبه^۱، محمد فرید مشهدی^۱

دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

چکیده یکی از ویژگی‌های سبک یاوه‌گویی شخصیت‌های مرتبط با آن هستند که می‌توانند از جنبه‌های متفاوتی موردبررسی قرار بگیرند. یکی از حوزه‌های سبک شناسانه‌ای که شخصیت‌های یاوه‌گو یا نه کمتر از آن منظر موردتوجه قرار گرفته‌اند، نحوه تعامل آن‌ها بر اساس قواعد همکاری زبانی گرایس است. پس به لحاظ روش‌شناسی، ابتدا باید اثری را که به این سبک تعلق دارد بازشناخت و سپس، نحوه تعامل شخصیت آن اثر را موردبررسی قرار داد؛ اینکه آیا او همواره به یک نحو ثابت با این قواعد برخورد می‌کند، یا متغیر است. تحقیق حاضر پس از اثبات یاوه‌گو یا نه بودن اثر یک روز خوش برای موزماهی نوشته جی.دی. سلینجر، نشان می‌دهد که رابطه شخصیت‌های این سبک با قواعد گرایس، متغیر و پیچیده است.

کلیدواژه‌ها: یاوه‌گویی؛ گرایس؛ سلینجر؛ شخصیت‌های یاوه‌گو؛ یک روز خوش برای موزماهی

۱. مقدمه

تیگز^۱ (۱۹۸۸) در مطالعات خود در مورد سبک یاوه‌گویی، تعاریف متفاوتی از این سبک را از زبان دیگر متفکرین نقل می‌کند. نکته جالب آنجاست که اکثر ایشان، این سبک را در نهایت امر، «تعریف‌ناپذیر» تلقی کرده‌اند. برای مثال، به نقل از تیگز از مطالعات هایت^۲ (۱۹۷۱)، این سبک ذاتاً امکان تعریف‌پذیری ندارد. به‌رغم این، تیگز باور دارد که ریچرت^۳ (۱۹۷۴، ص. ۲۷) در

^۱. Tigges

^۲. Haight

^۳. Reichert

مطالعات خود به روی آثار لوئیس کارول، موفق به ارائه تعریفی از سبک یاوه‌گویی شده است، آنجا که می‌گوید: «مشخصات سبک یاوه‌گویی به گفته ریچرت شامل عناصر انزوا^۱، ازهم‌گسیختگی^۲، جداشدگی^۳ و انفصال^۴ می‌باشد». تحقیق حاضر، حول محور همین دو دسته از مطالعات می‌گردد: آن‌هایی که ویژگی‌های مشخصی را برای این سبک قائل هستند و آن‌هایی که این سبک را تعریف ناپذیر می‌دانند.

۲. پیشینه پژوهش

تحقیق حاضر قائل بر آن است که هرچه بیشتر درباره یک موضوع به اطلاعاتی شفاف دست یابیم، به دست‌یابی تعریفی جامع از آن موضوع نیز نزدیک‌تر می‌شویم. ممکن است هرگز به تعریف جامع و کامل پدیده موردنظر دست نیابیم، اما همواره می‌توانیم با تحلیل‌های مختلف، به این تعریف نزدیک‌تر شویم. بر همین اساس است که به گسترش اطلاعات ما درباره سبک یاوه‌گویی می‌پردازد. موضوع مد نظر تحقیق حاضر که در تلاش برای رسیدن به راه‌حلی برای آن است، همان چیزی است که به‌عنوان تعریف ناپذیری سبک یاوه‌گویی شناخته می‌شود. راه‌های زیادی به‌عنوان مدخل ورود به این تحقیقات وجود دارد، اما از آنجاکه سبک یاوه‌گویی تا کنون به‌ندرت از جنبه زبان‌شناسانه/سبک‌شناسانه موردبررسی قرار گرفته، تحقیق حاضر نگاه خود را به روی این جنبه بخصوص از سبک یاوه‌گویی و تأثیر آن بر شخصیت‌پردازی‌های واقع در این سبک، متمرکز خواهد کرد.

دلیل دیگر برای انتخاب جنبه زبان‌شناسانه به‌عنوان تلاشی برای دست یافتن به ویژگی‌های سبک یاوه‌گویی، قرابت ساختاری این سبک با ذات زبان‌شناسی است: اگر زبان، ابزار اصلی آدمی برای انتقال معناست، همین ابزار می‌تواند عمداً یا سهواً طوری استفاده شود که موجب سوءبرداشت از معنای مقصود گردد، یا به نحوی جاری گردد که به نظر رسد هیچ معنایی با خود حمل نمی‌کند. پس یک مطالعه زبان‌شناسانه/سبک‌شناسانه شاید نزدیک‌ترین رویکرد ممکن به

^۱. isolation

^۲. disintegration

^۳. detachedness

^۴. disconnection

قلب تعریفی که برای سبک یاوه‌گویی وجود دارد اما هنوز بدان دست نیافته‌ایم، باشد. با وجود آن که مطالعات زبان شناسانه‌ای از نظرگاه عمل‌گرایانه در مورد سبک یاوه‌گویی صورت پذیرفته (سیمپسون^۱، ۱۹۹۲)، و علی‌رغم آن که محققین آثار لوئیس کارول نیز چندین تحقیق سبک شناسانه در مورد آثار او ارائه داده‌اند (هردلیکوا^۲، ۲۰۱۵)، هم چنان جنبه‌های سبک شناسانه متعددی در مطالعات به روی سبک یاوه‌گویی مورد غفلت می‌شوند که یکی از آن‌ها، قواعد همکاری زبانی گرایس هستند.

گرایس (۱۹۹۱) چهار قاعده برای همکاری‌های زبانی به دست داده که شامل اصول کمیت^۳، کیفیت^۴، ارتباط^۵، و ادب^۶ می‌باشد. برای آن که یک مکالمه بتواند به نحو احسن انجام گیرد، پیروی از این اصول، ضروری است.^۷ به‌طور خلاصه، معنای هر یک از این اصول بر قرار ذیل است:

اصل کمیت، اشاره به ارائه اطلاعات به حد لازم دارد؛ یعنی در پاسخ به پرسش ساده‌ای نظیر «حالتان چطور است؟»، به نظر می‌رسد پاسخی کوتاه نظیر «خوب!» یا پاسخی که شامل تمام آنچه اخیراً بر شما گذشته باشد، این اصل را زیر پا می‌گذارد. اصل کیفیت به راستگویی اشاره می‌کند؛ یعنی اگر در پاسخ به پرسش «حالت خوب است؟» درحالی که گریان و آشفته هستید، بگویید «خوبم!» اصل حاضر احتمالاً زیر پا گذاشته می‌شود. اصل ارتباط، به انسجام سخن و عدم پراکنده‌گویی می‌پردازد، بنابراین اگر در پاسخ به پرسشی درباره احوال خود، شروع به سخنرانی درباره نظریه کوانتوم کنید، این اصل را نادیده گرفته‌اید. اصل ادب نیز به شفاف‌گویی و عدم ابهام توصیه می‌کند. اگر در پاسخ به پرسش «حالت خوب است؟»، شانه‌ای بالا انداخته و بگویید «ای!»، احتمالاً این اصل دارد نقض می‌گردد.

¹. Simpson

². Hrdličková

³. quantity

⁴. quality

⁵. relation

⁶. manner

اما برای تعامل با این اصول، چهار روش متصور است: تبعیت، تخلف آشکار^۱، تخلف پنهان^۲، و تخلف غیرعمدی^۳. تبعیت، یعنی عمل مطابق این اصول و هیچ‌یک از آن‌ها را زیر پا ننهاده‌ن. تخلف آشکار یعنی شکستن این اصول اما به نحوی که مخاطب نیز به تخلف شما پی ببرد. به عنوان مثال، گاهی ممکن است به شوخی و با این نیت که مخاطب هم به شوخی بودن حرف شما پی ببرد، اصل کیفیت را زیر سؤال ببرید و به ظاهر، نکته‌ای خلاف واقع به زبان بیاورید. تخلف پنهان یعنی شکستن این اصول به قصد فریب مخاطب، که در نتیجه دروغ به عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر شخصیت‌شناسی، ذیل این معنا تعریف می‌شود. تخلف غیرعمدی نیز یعنی شکستن این اصول بی آن که قصد قبلی در کار باشد؛ مثلاً کودکان یا بیماران ذهنی بسیاری از اوقات بی آن که بخواهند در پاسخ به پرسش‌های ما، پاسخ‌های بی‌ربطی می‌دهند که به نظر می‌رسد در حال نقض اصل ارتباط می‌باشد.

با استفاده از این قوانین می‌توان به مطالعات ثمربخشی در مورد سبک یاوه‌گویی پرداخت که تحقیق حاضر، تمرکز خود را بر روی نحوه تعامل شخصیت‌های این سبک با اصول گرایس جلب می‌نماید: نحوه تعامل شخصیت‌ها با اصول گرایس چه در مورد خود آن شخصیت‌ها و چه در مورد سبک یاوه‌گویی به‌طورکلی، اطلاعات جالبی را فاش می‌سازد که ما را به دست‌یابی به تعریفی از این سبک، نزدیک‌تر می‌سازد.

مطابق اصول روش‌شناسی، ابتدا باید متنی را که به سبک یاوه‌گویی متعلق است پیدا کنیم. لیکن از آنجاکه خود این سبک تعریف ناپذیر به نظر می‌رسد، یافتن متنی متعلق به آن سبک نیز می‌تواند کار مشکلی باشد. پس از آن، به رابطه شخصیت‌های این سبک با اصول گرایس پرداخته می‌شود تا با استفاده از اطلاعات به دست آمده، به تعریفی دقیق‌تر درباره این سبک دست یابیم که هدف نهایی تحقیق حاضر نیز، همین است.

^۱. flout

^۲. violate

^۳. infringe

۳. روش پژوهش

بنا به آنچه گذشت، روش‌شناسی تحقیق حاضر دو بخش دارد. در بخش اول، نشان داده می‌شود که متن منتخب، به سبک ظاهراً تعریف ناپذیر یاهوگویی تعلق دارد. متن منتخب، یک روز خوش برای موزمهای اثر جی دی سلینجر منتشر شده در مجموعه‌^۱ نه داستان (۱۹۵۳) می‌باشد. پژوهش حاضر ابتدا از تعلق این اثر به سبک یاهوگویی اطمینان حاصل کرده، و سپس، به این می‌پردازد که آیا رابطه شخصیت اصلی داستان، سیمور^۲، با قواعد گرایس، ثابت است یا متغیر (مثلاً در گفتگوش با شخصیت سیبیل^۳)، و به این ترتیب، کشف خواهد نمود که او به عنوان شخصیتی متعلق به سبک یاهوگویی، چطور با استفاده از انتخاب‌های سبک شناسانه نویسنده، مورد پرداخت واقع شده است. این که شخصیتی متعلق به این سبک، تمام مدت در حال نقض یا همیشه در حال تبعیت از قوانین گرایس باشد، خود، دریچه‌ای کوچک برای کسب آگاهی بیشتر راجع به مسائل پیرامونی حقیقت سبک یاهوگویی می‌باشد. بر اساس آنچه پیش‌تر مشخص شد، **ریچرت (۱۹۷۴)** این عناصر را از خصائص سبک یاهوگویی می‌داند: انزوا، ازهم‌گسیختگی، جدادگی و انفصال. اول از همه، آیا سیمور، در انزوا است؟ نخستین برخورد خواننده با او، از دریچه نگاه شخصیت سیبیل می‌باشد، آنجا که او به تنهایی به پشت دراز کشیده است (ص. ۶). در آخرین صحنه‌ای که از او به تصویر کشیده شده نیز، سیمور به تنهایی در اتاق هتل خود قرار دارد و به همین دلیل هم هست که به راحتی موفق به خودکشی می‌شود؛ بنابراین و از آنجاکه ابتدا و انتهای داستان با تنهایی سیمور مواجه هستیم، به نظر می‌رسد او خصوصیت انزوا را دارد.

ازهم‌گسیختگی چطور؟ اگر تعریف ساده‌ای ازهم‌گسیختگی را نوعی فروپاشی درونی و ذهنی در نظر بگیریم، نفس اقدام به خودکشی شاهدهی قابل‌اتکا برای نسبت دادن آن به شخصیت سیمور به نظر می‌رسد. جدادگی را نیز اگر بتوان در حالتی خلاصه، به بی‌علاقگی نسبت به هر شیء و پدیده‌ای تفسیر کرد، بی‌علاقگی بارز سیمور نسبت به آنچه شاید ارزشمندترین چیز از نظر انسان‌ها باشد (یعنی خود زندگی) دلیل خوبی برای نسبت دادن آن به شخصیت سیمور به شمار

^۱. Nine Stories

^۲. Seymour

^۳. Sybil

می‌رود. شواهد کمرنگ‌تر از این نیز برای اثبات جدانشدگی او بدین معنا در متن حاضر است، نظیر رابطه بی‌مهری که با زنش دارد، و این واقعیت که حتی سیبیل را هم به‌عنوان تنها موجودی که به نظر می‌رسد با او نوعی از ارتباط را برقرار می‌کند، درنهایت، ترک می‌گوید.

درنهایت، انفصال را می‌توان عدم توانایی در برقراری اتصال و رابطه میان عالم درون خود با عالم بیرون، و با دیگر انسان‌ها در نظر گرفت. این امر می‌تواند ریشه در معضلات متفاوتی داشته باشد و یکی از این معضلات، همان ازهم‌گسیختگی است که پیش‌تر به سیمور نسبت داده شد. در اثنای روایت، ملاحظه می‌شود که سیمور به‌جز با سیبیل، با هیچ‌کس دیگری (نه حتی همسرش و خانواده او) رابطه مشخص و محکمی ندارد. تنها جایی که او را در حال حرف زدن با کسی به‌جز سیبیل می‌بینیم، گفتگوی کوتاهش با زن داخل آسانسور است که در آنجا هم، او زن را متهم می‌کند که مثل یک آدم آب‌زیرکاه به پاهای او خیره شده است (ص. ۹). این، به‌وضوح نشان از آن دارد که سیمور توانایی بروز آنچه در ذهن خود می‌گذرد را به‌نحوی که موردپذیرش عموم باشد ندارد – لاقلاً، نه با بزرگسالان. پس ذهن و جهان درون او از جهان بیرون کاملاً منفصل است.

ازهم‌گسیختگی چگونه؟ اگر تعریف ساده‌ای ازهم‌گسیختگی را نوعی فروپاشی درونی و ذهنی در نظر بگیریم، نفس اقدام به خودکشی شاهی قابل‌اتکا برای نسبت دادن آن به شخصیت سیمور به نظر می‌رسد. جدانشدگی را نیز اگر بتوان در حالتی خلاصه، به بی‌علاقگی نسبت به هر شیء و پدیده‌ای تفسیر کرد، بی‌علاقگی بارز سیمور نسبت به آنچه شاید ارزشمندترین چیز از نظر انسان‌ها باشد (یعنی خود زندگی) دلیل خوبی برای نسبت دادن آن به شخصیت سیمور به شمار می‌رود. شواهد کمرنگ‌تر از این نیز برای اثبات جدانشدگی او بدین معنا در متن حاضر است، نظیر رابطه بی‌مهری که با زنش دارد، و این واقعیت که حتی سیبیل را هم به‌عنوان تنها موجودی که به نظر می‌رسد با او نوعی از ارتباط را برقرار می‌کند، درنهایت، ترک می‌گوید.

درنهایت، انفصال را می‌توان عدم توانایی در برقراری اتصال و رابطه میان عالم درون خود با عالم بیرون، و با دیگر انسان‌ها در نظر گرفت. این امر می‌تواند ریشه در معضلات متفاوتی داشته باشد و یکی از این معضلات، همان ازهم‌گسیختگی است که پیش‌تر به سیمور نسبت داده شد.

در اثنای روایت، ملاحظه می‌شود که سیمور به‌جز با سیبیل، با هیچ‌کس دیگری (نه حتی همسرش و خانواده او) رابطه مشخص و محکمی ندارد. تنها جایی که او را در حال حرف زدن با کسی به‌جز سیبیل می‌بینیم، گفتگوی کوتاهش با زن داخل آسانسور است که در آنجا هم، او زن را متهم می‌کند که مثل یک آدم آب‌زیرکاه به پاهای او خیره شده است (ص. ۹). این، به‌وضوح نشان از آن دارد که سیمور توانایی بروز آنچه در ذهن خود می‌گذرد را به‌نحوی که موردپذیرش عموم باشد ندارد – لاقلاً، نه با بزرگسالان. پس ذهن و جهان درون او از جهان بیرون کاملاً منفصل است.

بنابراین به نظر می‌رسد که او تمامی مشخصاتی را که ریچرت برای سبک یاوه‌گویی در نظر گرفته، در خود انباشته دارد و می‌توان متنی را که او شخصیت اول آن محسوب می‌شود، متعلق به سبک مزبور دانست.

از راه دیگری نیز می‌توان به تعلق داستان مزبور به سبک یاوه‌گویی پی برد. به گفته تیگرز، متفکرانی نظیر **هوفستادر**^۱ (۱۹۸۲) قائل به وجود رابطه میان یاوه‌گویی و بودائیت ذن هستند، خواه به دلیل بصیرت معنوی که در نهایت هر دو نگرش در پی آن می‌گردند، خواه به دلیل پذیرش و حتی تأکید بر ابهام و تضادهای ذاتی زندگانی. از سوی دیگر، گرایش سلینجر به این جهان‌بینی هم بر کسی پوشیده نیست: از **واگنر**^۲ (۲۰۱۳) تا **شوکمان**^۳ (۲۰۱۰) و بسیاری از دیگر محققین، نشان داده‌اند که سلینجر گرایشی شدید به بودائیت ذن^۴ دارد. واضح است که برداشت او از بودائیت ذن خود را در آثارش نیز نشان می‌دهد، چه در معروف‌ترین اثرش *ناتور دشت*^۵ (۱۹۵۱) و چه در قصه‌های کوتاه او، و من جمله، یک روز خوش برای موزماهی. درهم‌آمیختگی بودائیت ذن و سبک یاوه‌گویی از یک‌سو، و رابطه نزدیک سلینجر و بودائیت ذن از سوی دیگر، این نتیجه‌گیری اجتناب‌ناپذیر را در پی دارد که یک روز خوش برای موزماهی باید به نحوی به سبک یاوه‌گویی نیز ارتباط داشته باشد. به‌عنوان مثال در اولین نگاه به داستان، به‌راحتی می‌توان عنصر

^۱ Hofstadter

^۲ Wagner

^۳ Shukman

^۴ Zen Buddhism

^۵ The Catcher in the Rye

بصیرت معنوی را به عنوان وجه اشتراکی میان یاهوگویی و بودائیت ذن در شخصیت سیمور تشخیص داد، و در نحوه برقراری ارتباط او با دیگران و چرایی اتخاذ برخی از تصمیماتش نیز، مخصوصاً تصمیم نهایی برای خودکشی، نوعی از ابهام به عنوان وجه اشتراک دیگری در میان دو نگرش مذکور، به چشم می خورد.

همان طور که نشان داده شد چطور برخی محققین (مانند هایت، ۱۹۷۱) سبک مزبور را تعریف ناپذیر تلقی می کنند، این نکته هم خاطر نشان شد متفکرین دیگری هم هستند که خصوصیت هایی مشخص و ثابت را به این سبک نسبت می دهند (ریچرت، ۱۹۷۴). تلاش این پژوهش آن است که با استفاده از همین مطالعات، صفت تعریف ناپذیری را از سبک یاهوگویی کنار بزند.

در مورد ثابت یا متغیر بودن نحوه تعامل سیمور با قواعد گرایس، همان طور که پیش تر بیان شد، چهار نحوه تعامل با این قواعد وجود دارد. اولین مورد، تبعیت از این قواعد است. مثالی برای این مورد را می توان در صفحه ۷ ملاحظه کرد، جایی که سیمور از سیبیل می پرسد: «راستی تو کجا زندگی می کنی؟» و وقتی سیبیل پاسخ می دهد که نمی داند، واکنش سیمور چنین است: «معلومه که می دونی. باید بدونی.» در این مکالمه تمامی قواعد گرایس رعایت شده و بنابراین، می توان در شخصیت سیمور، مواردی از تبعیت از قواعد گرایس را مشاهده کرد.

تقریباً بلافاصله بعد از مکالمه ذکر شده، موردی از تخلف آشکار را نیز می توان در گفتار سیمور مشاهده کرد. او به سیبیل می گوید: «شارون لپس شوتز^۱ می دونه کجا زندگی می کنه، تازه اون فقط سه سال و نیمشه!» (ص. ۷). در اینجا، او در حال شکستن قاعده ارتباط است. شارون را چه به جایی که سیبیل زندگی می کند؟ در این حرف سیمور، لایه افزوده ای وجود دارد که او می خواهد سیبیل آن را ترجمه کند: این که او، که از شارون بزرگ تر است و گهگاهی هم نسبت به او حسادت می کند، باید نشانی خانه اش را بداند اگر دلش می خواهد بتواند هم چنان خودش را بزرگ تر و بهتر از شارون بیابد. از آنجاکه سیمور با وضوح و بی ابهامی کامل سخنش را بیان

^۱. Sharon Lipschutz

نمی‌دارد، و از آنجاکه سیبیل با شنیدن این حرف، سرانجام نشانی خانه‌شان را به خاطر می‌آورد و اعلام می‌کند، می‌توان این گفتگوی سیمور را نمونه‌ای از تخلف آشکار از قواعد گرایس برشمرد که در آن، کودک مخاطبش، بی‌ربطی ظاهری حرف وی را کنار زده، چنان که او می‌خواست، به معنای زیرین حرفش پی برده و بر مبنای آن، واکنش نشان می‌دهد.

در مکالمه کوتاه سیمور با زن داخل آسانسور نیز، نحوه گفتار و ناسزاگویی سیمور نمونه‌ای از تخلف پنهان از قاعده ادب گرایس را به نمایش می‌گذارد؛ چراکه اتهام زنی‌های سیمور علیه زن بی آن که از پیش رابطه‌ای میان آن‌ها برقرار شده باشد، خالی از نوعی ابهام و عدم شفافیت برای زن نیست - که مشخصاً در فهمیدن معنای این رفتار سیمور، دچار مشکل می‌گردد؛ بنابراین سیمور، رابطه تخلف پنهان را نیز گهگاه با قواعد گرایس برقرار می‌کند؛ اما تخلف غیر عمدی مورد ظریف‌تری است که به بحث‌های بعدی موکول می‌شود. آنچه تا بدین جا بحث شد، نشان می‌دهد که قهرمان قصه سبک یاوه‌گویی، رابطه‌ای متغیر با قواعد گرایس دارد.

۴. یافته‌های پژوهش

نکاتی چند از مباحث گذشته قابل‌برداشت است که در ادامه به آن‌ها پرداخته خواهد شد. باید اشاره کرد که این نتایج، نشان از پیچیدگی اجتناب‌ناپذیر هرگونه تلاش برای تفسیر قصه‌های سبک یاوه‌گویی دارند. پیش‌تر گفته شد که متفکرینی قائل به تعریف ناپذیری این سبک هستند (هایت، ۱۹۷۱). شاید چندوجهی بودن شخصیت‌های این آثار یکی از دلایل این متفکرین برای نتیجه‌گیری مزبور باشد. همان‌طور که مشخص شد، رابطه شخصیت سیمور با قواعد گرایس چنان متغیر است که هرگز نمی‌توان اطمینان داشت وقتی چیزی را بیان می‌کند، آیا نیتی صریح و عین آنچه بیان کرده دارد یا خیر.

عاملی که بر این پیچیدگی می‌افزاید آن است که راوی از ورود به ذهن سیمور خودداری می‌کند و لاقلاً به نحوی آشکار دست به این اقدام نمی‌زند. اگر به روایت این داستان از نظرگاه

شورت^۱ و لیچ^۲ در کتاب *برک*^۳ (۲۰۱۴) بنگریم، در خواهیم یافت که خواننده هیچ دسترسی به خود واقعی سیمور و افکار پشت رفتار او ندارد. سرخ‌هایی خارجی و بیرونی، تنها ابزار خواننده برای تفسیر آنچه هستند که در ذهن او می‌گذرد. همین است که پژوهش حاضر را به شرحی در مورد مسئله تخلف غیر عمدی رهنمون می‌سازد.

چنان که پیش‌تر اشاره شد، تخلف غیر عمدی موردی ظریف‌تر از طرق سه‌گانه دیگر در مواجهه با قواعد گرایس است. این که این ظرافت ناشی از سبک یاوه‌گویی است یا خیر، نیاز به مطالعاتی جداگانه دارد. آنچه پژوهش حاضر در اینجا به روی آن متمرکز می‌شود، چگونگی تفسیر شخصیت سیمور به‌طور کلی است، یعنی روشی که به روان‌کاوی^۴ نزدیک است. بنا بر روشی که مفسر قصد تفسیر افکار سیمور را داشته باشد، به نتایج متفاوتی می‌تواند دست یابد. اگر او را غرق شده در یک جهان‌بینی شبه سولیپسیستی^۵ (نفس‌گرایانه) ببیند که تنها شیء واقعی را خودش می‌داند و هر حرفی که می‌زند با خودش است (ازهم‌گسیختگی ریچرت)، در این صورت، همه یا اکثر آنچه را او بیان می‌دارد می‌توان مواردی از تخلف غیر عمدی از قواعد گرایس در نظر گرفت، چون آگاهی او با خودآگاهی‌اش طوری در هم تنیده که گویی امکان شناخت نیت خود را نیز دیگر ندارد؛ بنابراین، هیچ‌یک از حرف‌هایش حتی اگر با واقعیتی بیرونی مطابقت داشته باشد، برای شخص او تطابقی با حقیقتی ندارد و همه هم‌زنا هم تخلف‌اند و هم تبعیت، که شاید بتوان کلیت این حالت را به همان معنای تخلف غیر عمدی تقلیل داد.

دلیل این امر، آن است که گرچه او «قصد» فریب دادن سیبیل را ندارد (و لذا تخلفی از قواعد گرایس نمی‌کند)، اما پاسخ‌هایش به او با زیر پا گذاشتن این قواعد همراه است؛ مخصوصاً قاعده ارتباط. وقتی سیبیل به او می‌گوید که در «ویرلی وودِ کانکتیکات» زندگی می‌کند، واکنش سیمور چنین است: «این جایی که گفتم، نزدیکِ ویرلی وودِ کانکتیکات نیست؟» (ص. ۷). در اینجا او قصد تخلف از قواعد را ندارد بلکه فقط زیاده از حد در جهان و افکار خود غرق است - خواه

^۱. Short

^۲. Leech

^۳. Burke

^۴. psychoanalysis

^۵. solipsist

این غرق‌شدگی را به‌مثابه تلاشی ناکام برای حذف عامل جهنمی «نگاه خیره»ی سارتري (عسکرزاده طرّقه، ۱۳۹۵) در نظر گرفت، خواه آن را مرحله‌ای از روند تبدیل فرد از «پوچ‌گرای منفعل» به «پوچ‌گرای فعال» تلقی کرد (عسکرزاده طرّقه، ۱۴۰۲)، خواه به هر دلیل روان‌کاوانه و غیر روان‌کاوانه دیگر. این امر اما باعث نمی‌شود که سیبیل گیج نشود، هرچند که به سبب کودک بودن، به‌راحتی از کنار عجیب بودن این واکنش می‌گذرد.

به همین ترتیب، خیلی از اوقات گفته‌های او قواعد همکاری‌های زبانی گرایس را در هیئت تخلف‌های غیر عمدی، نادیده می‌گیرند. شاید در اینجا بد نباشد به تحقیقی از سِمینو^۱ (۲۰۱۴) اشاره گردد که به روی تخلف‌های غیر عمدی مطالعاتی داشته و مخصوصاً آن را به افراد با معلولیت‌های ذهنی مرتبط می‌داند. از آنجاکه بر اساس بافت آثار سلینجر، می‌دانیم که شخصیت سیمور در جنگ شرکت کرده، می‌توان او را نه‌تنها قربانی معضلات روانی که قربانی آسیب‌های مغزی دانست – واقعیتهایی که باعث می‌شود او به‌طور مداوم (اما غیر عمدی) از قواعد همکاری‌های زبانی تخلف نماید.

نکته دیگری که بر اساس خوانش‌های سبک‌شناسانه از شخصیت سیمور می‌تواند نظرها را به خود جلب کند و بر پیچیدگی آثار سبک یاهوگویی صحنه بگذارد، اندیشه بیشتر درباره مفهوم «جداشدگی» نزد ریچرت است. گرچه در قسمت‌های پیشین، نشان داده شد که می‌توان مواردی از جداشدگی را در شخصیت سیمور تشخیص داد، اما تفاسیر متفاوت از مفهوم مزبور می‌تواند نتایجی متناقض نما به دست دهد که هر یک، در بافت خودشان، حقیقت دارند

ممکن است سیمور از زندگی جدا افتاده باشد، اما او از معنای رنگ آبی و اقیانوس جدا نیفتاده چراکه اولاً (آن‌طور که به نظر می‌رسد، چون امکان ورود به ذهن او را نداریم) رنگ زرد را با رنگ آبی اشتباه می‌گیرد (ص. ۶)، که می‌تواند نشان از آن داشته باشد که او همه‌چیز را به رنگ آبی اقیانوس می‌بیند؛ ثانیاً، متن مشخصاً اشاره می‌کند که او دارد گزینه وارد شدن به درون آب را «به جد در نظر می‌گیرد» (ص. ۷).

^۱. Semino

بر اساس بحث‌های پیشین در مورد تخلف غیر عمدی، تفسیر دیگری نیز خودش را نمایان می‌سازد: شاید او می‌خواهد با اقیانوس ابدی هستی یکی شود، همان‌طور که هر بوداییِ ذنِ مؤمن و معتقدی باید نسبت خود را با نیروانا بدین نحو، پیدا کند. در این خوانش، سیمور از زندگی جدا افتاده چون به‌شدت به پدیده‌ای عظیم‌تر تعلق خاطر دارد که همان ابدیت باشد. به همه این‌ها می‌توان احساس ارتباط و هم‌بستگی بارز او با سیبیل به‌عنوان نماد معصومیت را نیز افزود. شاید بتوان این را که او درنهایت، سیبیل را هم ترک می‌کند، نشان از آن گرفت که او آخرین مایه وابستگی‌اش به جهان مادی و بازدارنده از خودکشی را نیز رها کرده و اکنون می‌تواند خود را با اقیانوس هستی، یکی کند.

لازم به یادآوری است که پژوهش حاضر به امکان قرائت‌های دیگر آگاه است و آن‌ها را تأیید می‌نماید. این پژوهش، بنا ندارد قرائت یاوه‌گویانه از نوشتار سلینجر را تنها راه تفسیر آثار او بداند. هدف از شرح این تفسیر، صرفاً آن بود که رابطه میان شخصیتی متعلق به سبک یاوه‌گویی با قواعد همکاری‌های زبانی گرایس برملا شده، به‌طور مشخص‌تر، بر نحوه شخصیت‌پردازی‌های این سبک، نور جدیدی تابیده گردد. یکی از کاستی‌های تحقیق حاضر را می‌توان بسنده کردن به تعریف ارائه شده توسط تنها یک متفکر (ریچرت) درباره سبک یاوه‌گویی نسبت داد. قطعاً اگر بر اساس تعاریفی که برخی متفکرین دیگر نیز سعی کرده‌اند از سبک مزبور ارائه دهند، ثابت می‌شد که یک روز خوش برای موزماهی یک اثر یاوه‌گویانه محسوب می‌شود، زمینه مابقی تحقیقات، محکم‌تر می‌شد. به‌علاوه، اگر توصیفات مفصل‌تری بر اصول بودائیت ذن نیز به متن افزوده می‌شد، امکان نشان دادن رابطه سبک یاوه‌گویانه و این نوع جهان‌بینی، بهتر به دست می‌آمد. دلیل عدم وارد کردن توضیحات بیشتر درباره بودائیت ذن، نگرانی از خارج شدن تحقیق از چارچوب اصلی خود بود. مطالعات بیشتر و پرجزئیات‌تر در همین زمینه، می‌تواند در رفع شبهات ثمربخش باشند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر، ظرفیت بالای آثار سلینجر و مطالعات سبک شناسانه را نشان می‌دهد. اگر این دو مورد با هم ادغام گردند، زمینه گسترده‌ای برای تحقیق فراهم می‌آید که می‌تواند در مطالعات

شخصیت‌شناسی و غیر از آن، مفید واقع شود. به این ترتیب، می‌توان مجموعه‌ای از مطالعات را به آثار سلینجر اختصاص داد که به نحو تخصصی، آن‌ها را از دریچه سبک یاوه‌گویی می‌نگرند. چنین مطالعاتی می‌توانند به نحوه عملکرد این سبک و اثرگذاری‌اش بر رفتارها و گفتارهای شخصیت‌ها، نور جدیدی بتابند. پیش‌بینی تحقیق حاضر بر آن است که هرگونه تلاش برای دستیابی به خصوصیات سبک شناسانه یاوه‌گویی اگرچه دشوار، اما دل‌پذیر خواهند بود.

علاوه بر آن، اگر از چرایی تخلف از قواعد گرایس بگذریم، که مبحثی است متعلق به نظریه ادب بوسفیلد^۱ و لوچر^۲ (۲۰۰۸)، مشاهده کردیم که شخصیت‌های سبک یاوه‌گویی، رفتاری چندگانه با این قواعد دارند. مجموعه‌ای از تحقیقات کمی می‌تواند به روی درصدی که به هر یک از انجای چهارگانه تعامل با قواعد گرایس در شخصیت‌پردازی‌های این سبک اختصاص می‌یابد، متمرکز شود. از جمله نتایج این تحقیقات، روشن‌سازی این مطلب خواهد بود که یک اثر یاوه‌گویی، تا چه حد به روی صرف مکالمات تکیه می‌کند تا خودش را به عنوان یک اثر یاوه‌گویی به شناساند و یا این که چطور نویسندگان متفاوت، درصدهای متفاوتی از وابستگی به این حرکت را از خود نشان می‌دهند. در این تحقیق، نشان دادیم که به لحاظ سبک شناسانه، شخصیتی که متعلق به سبک یاوه‌گویی باشد، روابط چندگانه‌ای با قواعد گرایس دارد، و بر معنای این کشف نیز تأمل نمودیم. همه این‌ها، به قصد آن بود که چیزی به مطالعاتی که تلاش می‌کنند به تعریفی از سبک یاوه‌گویی دست یابند، بیفزاییم.

پژوهش حاضر دیگر محققین را نیز تشویق می‌نماید تا مطالعه بیشتری بر روی سبک یاوه‌گویی انجام داده، امکان دستیابی به تعریف آنچه را که برخی از متفکرین پیشین، به راحتی «تعریف ناپذیر» خوانده‌اند، افزایش دهند. اگر زیاده پیرامون هسته حقیقتی کوشش کنیم، چه بسا آن حقیقت، سرانجام با دست‌کشش، ما را به معنای خود رهنمون سازد.

^۱. Bousfield

^۲. Locher

کتاب‌نامه

- عسکرزاده طرقله، ر.، و موسوی تکیه، م. (۱۳۹۵). رابطه قدرت و خشونت نگاه در نمایش‌نامه در بسته. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۹(۱)، ۸۳-۱۰۰.
<https://doi.org/10.22067/lts.v49i1.46520>
- عسکرزاده طرقله، ر.، و قاسمی شانديز، م. (۱۴۰۲). بکت و انسان طاغی: بررسی نمایش‌نامه‌های در انتظار گودو و دست آخر. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۵۶(۳)، ۳۱-۵۹.
<https://doi.org/10.22067/lts.2022.77187.1138>
- Bousfield, D., & Locher, M. A. (2008). *Impoliteness in language: Studies on its interplay with power in theory and practice* (Vol. 21). Walter de Gruyter.
- Burke, M. (2014). *The Routledge handbook of stylistics*. Routledge.
- Grice, P. (1991). *Studies in the way of words*. Harvard University Press.
- Haight, M. (1971). Nonsense. *The British Journal of Aesthetics*, 11(3), 247-256.
- Hofstadter, D. R. (1982). Metamagical theamas. *Scientific American*, 247(3), 18-M18.
- Hrdličková, J. (2015). A corpus stylistic perspective on Lewis Carroll's "Alice's Adventures in Wonderland".
- Reichert, K. (1974). *Lewis Carroll: Studien Zum Literarischen Unsinn*. Hanser
- Salinger, J. D. (1951). *The Catcher in the Rye*. Little, Brown and Company.
- Salinger, J. D. (1953). *Nine stories*. Little, Brown and Company.
- Semino, E. (2014). Pragmatic failure, mind style and characterisation in fiction about autism. *Language and Literature*, 23(2), 141-158.
- Shukman, H. (2010). How to be in the world. *tricycle*.
<https://tricycle.org/magazine/salinger-zen-koan/>
- Simpson, P. (1992). The pragmatics of nonsense: Towards a stylistics of Private Eye's 'Colemanballs'. In M. Toolan (Ed.), *Language, text and context: Essays in stylistics* (pp. 281-305). Taylor and Francis.
- Tigges, W. (1988). *An anatomy of literary nonsense*. Brill.
- Wagner, D. (2013). These are the J. D. Salinger secrets we've been waiting for. *The Atlantic*.
<https://www.theatlantic.com/culture/archive/2013/01/jd-salinger-documentary/318934/>

درباره نویسندگان

رجبعلی عسکرزاده طرقله دانشیار رشته زبان و ادبیات انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد است زمینه‌های پژوهشی ایشان مطالعات ترجمه، ادبیات نمایشی و مطالعات مارکسیسم است.

فرید مشهدی دانش‌آموخته ادبیات انگلیسی از دانشگاه فردوسی مشهد است و حوزه تحقیقاتی وی نقد ادبی است.



Translation Historiography in Iran: The Case of *Ruznameh-ye Vaqaye'e Etefaqiye*

Kaveh Bolouri^{1*}

¹Khatam University, Tehran, Iran

Abstract Employing Hermans' (2022) approach to translation historiography and drawing on Baker's (2006) narrative theory along with the notion of framing through selective appropriation, this study focuses on the first forty-one issues of *Ruznameh-ye Vaqaye'e Etefaqiye* to investigate the role of translation in challenging the discourse of royal despotism and crystallizing the discourse of progress as a result in Iran under Qajar dynasty. To do so, first the translated section in the newspaper was analyzed to see what texts had been selected for translation. The data was then organized around some themes to see how the selected news had (re)narrated the royal despotism discourse. The results showed that the greatest number of news items had concentrated on political/intellectual developments in Europe which clearly undermined the discourse in question.

Keywords: *Historiography, Narrative, Framing, Selective Appropriation, Renarration*

1. Introduction

The discourse of progress began to emerge in Iran in the early 19th century under the Qajar dynasty, the ruling dynasty of Iran from 1794 to 1925, as a result of the impact of Western civilization and knowledge (Adamiyat, 1961; Haeri, 2002). As the relations between Iran and the West expanded, progressive and new ideas gradually developed and the necessity to get familiar with new sciences and technology was increasingly felt and eventually a new class of people known as intelligentsia appeared who then rose up against the old ideas circulating in the society (Adamiyat, 1961).

Please cite this paper as follows:

Bolouri, K. (2024). Translation historiography in Iran: The case of *Ruznameh-ye Vaqaye'e Etefaqiye*. *Language and Translation Studies*, 57(3), 86-118.
<https://doi.org/10.22067/lts.2024.90030.1298>

© 2024 Bolouri

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY).
All rights reserved

Western ideas convinced the new class that history was “the continual march of human progress (Abrahamian, 1982, p. 61; Adamiyat, 1961). However, the human progress in Iran was hindered by three main obstacles, namely “royal despotism, clerical dogmatism and foreign imperialism” (Abrahamian, 1982, p. 62). The present study focuses on the royal despotism to investigate the role of translation in challenging the discourse in question and crystallizing the discourse of progress as a result in Iran.

Translation history has attracted much interest among translation scholars in recent years (St. André, 2020; Pym, 1998). Much of the earlier work in the field was descriptive in nature (Bastin & Bandia, 2006). Researchers were mainly concerned with answering questions like “who translated what, how, where, when, for whom and with what effect?” (Pym, 1998, p. 5). However, in recent years, translation history has witnessed a change, which is a byproduct of the changes in the field of history and historiography. History is not considered an objective reality of the past anymore, but a narrative constructed by historians (Hermans, 2022; O’Sullivan, 2012; Bandia, 2006). Drawing on this new approach, translation history does not merely describe, but interpret the events (Bastin & Bandia, 2006). By Employing Hermans’ (2022) narrative approach to translation historiography, which is mainly concerned with studying translations in their historical contexts to investigate their intervening role in the existing state of affairs (see Hermans, 2022), the present study focuses on the role of translation in challenging the discourse of royal despotism in Iran under Qajar. The purpose is to look for evidence that can reveal the translators’ agency (see Hermans, 2022) as they deal with royal despotism in this certain historical juncture of Iran’s history. Methodologically speaking, the study draws on Baker’s (2006) narrative theory and its analytical tools, which is in line with such intervening approaches, as Hermans (2022) puts it. Baker’s narrative theory investigates translators as social agents (Al-Herthani, 2009).

2. Method

By Employing Hermans’ (2022) approach to translation historiography and drawing on Baker’s (2006) narrative theory, particularly the notion of framing through selective appropriation, the present study focuses on the first forty-one issues of *Ruznameh-ye Vaqaye’e Etefaqiye’h* (Newspaper of Current Affairs), a tool in the hand of the intelligentsia in Iran under Qajar to reform the country, to investigate the role of translation in promoting anti-despotic ideas. To do so, first the translated section in the newspaper was analyzed to see what texts had been selected for translation. The data was then organized around some themes to see how the selected news items had (re)narrated the royal despotism discourse.

3. Results

The results showed that the greatest number of news items had concentrated on political and intellectual developments in Europe which clearly undermined the

discourse of royal despotism. The news items in question were organized around some categories: 1) the news items dealing with the rules and regulations governing constitutional monarchy, semi-parliamentary and republican governments; 2) the news items dealing with the liberal/revolutionary movements and with the tensions between royalists and republicans; 3) the news items delineating the rights and freedoms people have when living under a democracy

4. Discussion and conclusion

As mentioned above, this study focused on the translated material in the first forty-one issues of *Ruznameh-ye Vaqaye'e Etefaqiye* to investigate the role of translation in constructing or challenging the larger narratives in which the translation is embedded (see [Baker, 2006](#)). The purpose was to study the way the people involved in producing the translated material of the newspaper had (re)narrated or (re)framed the discourse of royal despotism through their translated narratives. In other words, the present study was to see how the discourse of royal despotism had been “accentuated, undermined or modified” ([Baker, 2006, p. 5](#)) by the translated narratives embedded in the newspaper. The results showed that the main focus of the translated material in the newspaper had been undermining the discourse in question. That is to say, the newspaper owners had intervened in the state of affairs by employing translation and translated narratives and provided the reader with a different interpretation of royal despotism in Iran. Once the discourse of royal despotism is questioned, one of the main obstacles on the way of progress will be removed. Therefore, it could be said that translation might be a tool in the hands of reformers to accentuate or undermine different discourses on the way of progress.

تاریخ‌نگاری ترجمه در ایران (موردپژوهی: روزنامه وقایع اتفاقیه)

کاوه بلوری^۱

دانشگاه خاتم، تهران، ایران

چکیده پژوهش حاضر با تکیه بر رویکرد تاریخ‌نگاری **هرمانز (۲۰۲۲)** به ترجمه و با استفاده از نظریه روایت **بیکر (۲۰۰۶)** و مفهوم قاب‌بندی از طریق تصرف گزینشی بر چهل‌ویک شماره نخست روزنامه وقایع اتفاقیه متمرکز می‌شود تا نقش ترجمه را در مبارزه با گفتمان سلطنت مطلقه و در نتیجه شکل‌گیری گفتمان ترقی در ایران دوره قاجار بررسی کند. برای این منظور، ابتدا اخبار ترجمه‌شده روزنامه بررسی شد تا مشخص شود چه متن‌هایی برای ترجمه انتخاب شده است. سپس داده‌های استخراج‌شده به تم‌هایی تبدیل شد و از تم‌های به‌دست‌آمده استفاده شد تا معلوم شود این اخبار منتخب چه تفسیری از گفتمان سلطنت مطلقه ارائه می‌دهند. نتایج نشان داد بیشترین حجم اخبار ترجمه‌شده بر تحولات سیاسی/فکری اروپا متمرکز بود و این اخبار آشکارا گفتمان سلطنت مطلقه را زیر سؤال می‌برد.

کلیدواژه‌ها: تاریخ‌نگاری؛ روایت؛ قاب‌بندی؛ تصرف گزینشی؛ بازروایت.

۱. مقدمه

شروع نهضت ترقی‌خواهی در ایران حاصل آشنایی با دانش و تمدن غرب بود که به یمن برقراری ارتباط ایران و اروپا در اوایل قرن نوزدهم میلادی، هم‌زمان با سال‌های نخست حکومت سلسله ایرانی قاجار (۱۷۸۹-۱۹۲۵)، میسر گردید؛ پیش از آن، سال‌ها بود که جامعه ایران اطلاع چندانی از سیر ترقی و پیشرفت در اروپا نداشت (آدمیت، ۱۳۴۰؛ نیز نک. حائری، ۱۳۸۱). وقتی ایرانیان با جلوه‌های تمدن غرب روبرو شدند و اروپای متمدن و مرفه را مشاهده کردند به‌خوبی دریافته‌اند که از غافله علم و پیشرفت جامانده‌اند و جذب پیشرفت‌های صنعتی اروپا و همچنین شیفته «معنویات فرهنگ و عزت آزادی و حکومت قانون» در آن

سرزمین شدند؛ با گسترش پیدا کردن روابط ایران و غرب افکار نو و متریقی به تدریج در ایران توسعه یافت و ضرورت آشنایی با علوم و فنون جدید بیشتر و بیشتر احساس شد و در نهایت نیروی جوانِ رو شنفکری به وجود آمد که در برابر اندیشه‌های قدیمی و کهنه ایستاد (آدمیت، ۱۳۴۰، ص. ۳۷). روشنفکران علت برتری اروپا را بر ایران پیشرفت‌های اروپا در حوزه‌های مختلف می‌دانستند و بر این باور بودند که ایران برای بقا ناچار باید دست به نوسازی بزند (حائری، ۱۳۸۱).

اولین برنامه نوسازی به همت عباس میرزا (۱۸۳۳-۱۷۸۹)، شاهزاده قاجار، آغاز شد (آبراهامیان، ۱۳۸۴). او به دنبال کشف عوامل دخیل در پیشرفت غرب و پیاده‌سازی آن‌ها در ایران بود: «نمی‌دانم این قدرتی که شما (اروپایی‌ها) را بر ما مسلط کرده چیست و موجب ضعف ما و ترقی شما چه [است]؟» (حائری، ۱۳۸۰، ص. ۳۰۸). هدف از اجرای برنامه‌های نوگرایانه عباس میرزا پیدا کردن راهی بود که بتوان از طریق آن «ایران را به کاروان تمدن و دانش نو پیوند داد» (حائری، ۱۳۸۰، ص. ۳۰۹). شاهزاده به مدد افکار متریقی‌اش قصد داشت ایران را مطابق با اصول و شیوه‌های اروپایی به سمت دروازه‌های تمدن و تجدد پیش ببرد (حائری، ۱۳۸۰). او که در جریان نخستین دوره جنگ‌های ایران و روسیه تزاری (۱۸۰۴) به ضعف سواره‌نظام ایران در برابر ارتش مجهز روس‌ها پی برده بود و شکست‌های ایران از روسیه را نتیجه عقب‌افتادگی کشور از غافلۀ علم و صنعت می‌دانست برای پیشرفت کشور دست به اقداماتی متریقی زد از جمله این‌که ارتش را نوسازی کرد و برای تجهیز آن کارخانه توپ و تفنگ‌سازی راه انداخت؛ اداره‌ای دایر کرد برای ترجمه کتاب‌هایی در زمینه علوم جدید اروپا؛ و گروهی از دانشجویان ایرانی را به اروپا فرستاد تا با صنایع و علوم جدید آشنا شوند و این دانشجویان اولین ایرانیانی بودند که با فکر و مفهوم آزادی، شیوه مملکت‌داری غربی، حکومت قانون و حکومت مشروطه آشنا شدند و همین افراد بعدها در مراحل گوناگون نوسازی کشور ایفای نقش کردند (آدمیت، ۱۳۴۰؛ آبراهامیان، ۱۳۸۴؛ حائری، ۱۳۸۰). روند نوسازی خیلی کند پیش می‌رفت؛

زیرا شرایط هنوز چندان مهیا نبود، اما نوسازی هرگز متوقف نشد و ادامه پیدا کرد (حائری، ۱۳۸۱).

دومین برنامه نوسازی را میرزا تقی خان فراهانی، ملقب به امیرکبیر (۱۸۵۲-۱۸۰۷)، نخستین صدراعظم ناصرالدین شاه قاجار (۱۸۹۶-۱۸۳۱)، آغاز کرد (آبراهامیان، ۱۳۸۴). امیرکبیر از سال ۱۸۴۸ که ناصرالدین شاه بر تخت پادشاهی نشست تا سال ۱۸۵۱ صدراعظم بود و در این مدت کوتاه دست به اصلاحات گسترده‌ای زد. از جمله اقدامات امیر این بود که ارتش را احیا کرد؛ کارخانه‌های صنعتی تأسیس کرد تا صنایع اروپایی را در ایران ترویج دهد؛ در سال ۱۸۵۱ نخستین روزنامه رسمی کشور، روزنامه وقایع اتفاقیه، را دایر کرد تا مردم ایران را با علوم جدید اروپا و نهضت‌های فکری آنجا آشنا کند؛ مدرسه دارالفنون را با هدف ترویج علوم جدید بنیاد نهاد؛ و دستگاه قضایی را سامان بخشید (آدمیت، ۱۳۴۰؛ آبراهامیان، ۱۳۸۴). امیر در سال ۱۸۵۱ از سمت خود عزل شد و بعد هم به قتل رسید و به این ترتیب طرح‌های نوسازی‌اش متوقف شد، اما روند کلی نوسازی همچنان پابرجا بود و به دست دیگر حامیان اصلاحات ادامه پیدا کرد (آبراهامیان، ۱۳۸۴) (از جمله: ۱) میرزا جعفرخان مشیرالدوله، از اعضای هیئت دانشجویانی که عباس میرزا به اروپا فرستاد؛ او با هدف اصلاح تشکیلات اداری و به تقلید از اروپایی‌ها پیشنهاد تشکیل 'شورای دولت' داد، اما کسانی که مخالف اصلاحات و نوگرایی بودند به شاه القا کردند که شورای دولت 'قدرت مطلقه سلطنت' را کاهش می‌دهد و از این رو در نهایت شیوه مملکت‌داری به شکل سابق برگشت (آدمیت، ۱۳۴۰؛ ۲) میرزا حسین‌خان سپهسالار (۱۸۲۷-۱۸۸۱)، صدراعظم ایران در دوره ناصرالدین شاه: «دولت ایران را به اخذ تمدن غربی و اصلاح حکومت و رواج قانون ترغیب [می‌کرد]» و به محض رسیدن به مقام صدارت (۱۸۷۱) مشغول اجرای اصلاحات شد، اما طولی نکشید که مخالفان در صدد براندازی‌اش برآمدند (آدمیت، ۱۳۴۰، ص. ۵۹؛ ۳) میرزا ملکم‌خان ناظم‌الدوله (۱۸۳۳-۱۹۰۸)، سیاستمدار دوره قاجار: در راه اصلاح شیوه

حکومت‌داری ایران و ترویج افکار آزادی‌خواهی تلاش بسیار کرد (آدمیت، ۱۳۴۰)؛ و ۴) میرزا یوسف‌خان مستشارالدوله (۱۸۹۵-۱۸۲۳)، سیاستمدار دوره ناصرالدین‌شاه و از پیشروان نشر عقاید آزادی‌خواهی: «همه‌جا از لزوم اصلاحات مدنی و برقراری حکومت قانون و نشر تمدن اروپائی سخن [می‌گفت]» (آدمیت، ۱۳۴۰، ص. ۱۸۳).

بنابراین به‌طور کلی، ارتباط با غرب زمینه رواج مفاهیم و افکار تازه، علوم نو، گرایش‌های جدید، خواسته‌های تازه، شغل‌های جدید و ازاین‌رو شکل‌گیری قشری تازه به نام طبقه روشنفکر را فراهم ساخت و افکار و اندیشه‌های غربی «[این طبقه روشنفکر] را متقاعد کرد که تاریخ [...] جریان پیشرفت بی‌وقفه بشری است» (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ص. ۷۹؛ آدمیت، ۱۳۴۰).

اما روشنفکران اصلاح‌طلب درعین‌حال با موانعی دست‌وپنجه نرم می‌کردند که سد راه برنامه‌های نوسازی بود یا اساساً با ماهیت نوسازی و ترقی در تضاد بود و جریان پیشرفت را کند می‌کرد؛ به اعتقاد آن‌ها سه مانع اصلی در مسیر ترقی کشور وجود داشت که باید مرتفع می‌شد تا بتوان کشوری مدرن و پیشرفته و قدرتمند ساخت (آبراهامیان، ۱۳۸۴). مانع اول امپریالیسم خارجی بود که روشنفکران آن را «استعمارگر سیری‌ناپذیر کشورهای کوچکی مانند ایران می‌دانستند» و ازاین‌رو دغدغه مبارزه با امپریالیسم داشتند (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ص. ۸۰). طبقه روشنفکر دواي درد امپریالیسم را 'ناسیونالیسم' می‌دانست و اعتقاد داشت که «ناسیونالیسم ریشه‌های استعمارکننده امپریالیست‌ها را می‌خشکاند» (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ص. ۸۰)؛ عباس میرزا در جریان برنامه نوسازی‌اش با هدف حمایت از تولیدات و صنایع داخلی (و به تبع آن به قصد ایجاد استقلال اقتصادی و مقابله با نفوذ و امپریالیسم اقتصادی غرب) تعرفه‌های حمایتی را بالا برد و محدودیت‌هایی بر کالاهای خارجی وضع کرد، که البته با اعتراض مقامات غربی مواجه شد (آبراهامیان، ۱۳۸۴).

دومین مانع در مسیر پیشرفت و ترقی جزم‌اندیشی نیروهای محافظه‌کار سنتی بود که روشنفکران آن را «مخالف طبیعی تفکر عقلانی و علمی» می‌دانستند (آبراهامیان،

۱۳۸۴، ص. ۸۰) و بر این باور بودند که تا جزم‌اندیشان در امور دولتی مداخله داشته باشند، هیچ اصلاح و تغییری صورت نخواهد گرفت؛ بنابراین، روشنفکران تلاش می‌کردند از مداخله محافظه‌کاران در امور دولتی ممانعت به عمل آورند تا بلکه راه پیشرفت و ترقی باز شود؛ امیرکبیر که دخالت‌های محافظه‌کاران سستی را در تضاد با اصلاحات می‌دانست برای پیش بردن نقشه اصلاحات خود مداخله‌های آن‌ها را در امور دولتی قطع کرد (آدمیت، ۱۳۴۰)؛ اما گاهی وقت‌ها متعصبان برنده میدان بودند و اصلاح‌طلبان را کنار می‌زدند؛ برنامه اصلاحاتی که میرزا ملکم خان برای «توسعه رفاه عمومی و برابری همه شهروندان» آغاز کرده بود به دلیل مخالفت تعدادی از نیروهای محافظه‌کار در تهران کنار گذاشته شد و میرزا به عثمانی تبعید شد (آدمیت، ۱۳۴۰، ص. ۸۵). گاهی وقت‌ها نیز روشنفکران برای حفظ جریان اصلاحات با محافظه‌کاران سازش می‌کردند (آبراهامیان، ۱۳۸۴).

و در نهایت سومین مانع در راه پیشرفت کشور استبداد سلطنتی بود که به‌زعم طبقه روشنفکر «دشمن ذاتی آزادی، برابری و برادری» بود (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ص. ۸۰). رابطه حکومت و مردم در عصر قاجار از همان الگوی سستی شاه و رعیت، که قرن‌ها بر ایران حاکم بود، پیروی می‌کرد؛ در این الگو، سلطنت خلافت از طرف خدا بود و پادشاه، جانشین و سایه خدا بود که باید امنیت مردم را حفظ می‌کرد و در عوض، مردم نیز موظف بودند از او تبعیت کنند (میرکیایی، ۱۳۹۴؛ زرگری‌نژاد، ۱۳۸۶؛ نیز نک. مارتین، ۱۳۹۰). در واقع در دوره قاجار «تشکیلات حکومتی پیرامون چهره پدرسالار پادشاه بنا شده بود و پیوند دولت و رعیت از طریق شخص شاه استحکام می‌یافت [...] دولت نظم و امنیت برقرار می‌کرد، در عوض از رعیت انتظار داشت فرمان‌بردار [...] باشد» (امانت، ۱۳۸۵، ص. ۴۶). کشفی دارابی، از سیاست‌نامه‌نویسان عصر فتحعلی شاه قاجار (۱۸۳۴-۱۷۶۹)، در رساله تحفه‌الملوک می‌نویسد «شان و شیوه لازم سلاطین و پادشاهان آن است که طریقه ابوت و پدری را بالنسبه به رعایا و مردمان به کار نهند» و رعایا نیز «وظیفه‌ای جز اطاعت و انقیاد ندارند» (زرگری‌نژاد،

۱۳۸۶، صص. ۱۶۳، ۲۹۸)؛ عدم پیروی از شاه «نافرمانی از خداوند [بود] و مکافات دنیا و آخرت [داشت]» (زرگری‌نژاد، ۱۳۸۶، ص. ۳۰۱). در واقع «حکم پادشاه همیشه قانون ملک بوده است و [...] هیچ‌چیز مانع اجرای حکم او [نبوده] مگر مراعات وی شریعت را» (سر جان ملکم، ۱۳۸۰، ص. ۷۲۷)؛ «اگر شاه به اصول شریعت گردن می‌نهاد [...] حکمرانی‌اش از نوع همان حکومتی بود که خداوند [...] در قرآن مقرر نموده است» (مارتین، ۱۳۹۰، ص. ۲۵)؛ سلطنت «بعد از نبوت و ولایت فوق مراتب بشریت» بود (زرگری‌نژاد، ۱۳۸۶، ص. ۲۹۸). پادشاه هر کاری که می‌خواست می‌توانست بکند و هرچه می‌کرد کسی نمی‌توانست چیزی به او بگوید؛ استدلال خواستن از او و بحث کردن با او خیانت بود (سر جان ملکم، ۱۳۸۰)؛ شاه «در مقام نظر، جوابگوی هیچ حکم و شرطی نبود و می‌توانست بنا به میل خود عمل کند و نه به مشورت دیگران» (مارتین، ۱۳۹۰، ص. ۳۲)؛ «پادشاه تنها در برابر خداوند مسئول [بود]» (امانت، ۱۳۸۵، ص. ۱۲۳)؛ اما روشنفکران که به یمن ارتباط با غرب با افکار آزادی‌خواهی، اصول دموکراسی و به‌طور کلی با جلوه‌های معنوی تمدن و پیشرفت در اروپا آشنا شده بودند و نظم و عدالت و امنیت غرب را در برابر ظلم و ستم و بی‌قانونی‌های مملکت خودشان مشاهده کرده بودند، نگاهشان به مفهوم سلطنت و آئین حکومت سلطنتی نسبت به نگاه سنتی بسیار متفاوت بود. آن‌ها به تکریم پادشاهان نمی‌پرداختند بلکه اصول «برابری، آزادی و برادری را می‌ستودند» (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ص. ۶۶؛ آدمیت، ۱۳۴۰) و چاره استبداد سلطنتی را مشروطیت می‌دانستند؛ به اعتقاد آن‌ها «مشروطیت، سلطنت ارتجاعی را از بین [می‌برد]» (آبراهامیان، ۱۳۸۴، ص. ۸۰). پس آن‌طور که پیش‌تر اشاره شد، اصلاح‌طلبان خواهان اصلاح شیوه حکومت‌داری در ایران بودند و برای رسیدن به این هدف سعی می‌کردند افکار آزادی‌خواهی را ترویج دهند و مردم و بزرگان دولت را با اصول حکومت دموکراسی و مشروطه آشنا کنند و در این مسیر از روش‌های مختلفی از جمله ترجمه و تألیف کتاب و چاپ روزنامه بهره می‌گرفتند؛ اما در هر صورت، استبداد سلطنتی حاکم بر دوران قاجار مانع بزرگی در مسیر برقراری حکومت قانون و ترویج افکار آزادی‌خواهی بوده است؛ پادشاهان

قجر و درباریان‌شان همیشه تهدید بزرگی برای ترقی‌خواهان و اصلاح‌طلبان بوده‌اند؛ هر اقدام مترقی‌ای که کوچک‌ترین تهدیدی برای قدرت مطلقه سلطنت به حساب می‌آمد محکوم به شکست بود (نک. آدمیت، ۱۳۴۰).

پژوهش حاضر بر موضوع استبداد سلطنتی در دوره قاجار متمرکز می‌شود و نقش ترجمه را در مبارزه با گفتمان سلطنت مطلقه و ازاین‌رو شکل‌گیری گفتمان ترقی در ایران بررسی می‌کند. این پژوهش بر دوران صدارت میرزا تقی‌خان فراهانی، امیرکبیر (۱۸۵۱-۱۸۴۸)، تمرکز می‌کند، اصلاح‌طلبی که به‌زعم آدمیت (۱۳۴۰) بزرگ‌ترین مردی است که ایران در طول قرن‌های اخیر به خود دیده است، و با بررسی یکی از دست‌آوردهای ترقی‌خواهانه‌اش، روزنامه وقایع اتفاقیه، که فعالیت‌های ترجمه‌ای در آن بسیار پررنگ بوده است (نک. آدمیت، ۱۳۴۰) نقش ترجمه را در ترویج عقاید آزادی‌خواهی و ضد سلطنتی و به‌طورکلی در به چالش کشیدن سلطنت مطلقه در ایران می‌کاود.

۲. پیشینه پژوهش

تاریخ ترجمه که در ابتدای شکل‌گیری رشته مطالعات ترجمه اهمیت چندانی نداشت و حتی در نقشه معروف هولمز^۱ اشاره مستقیمی به آن نشده بود از آن موقع شاهد پیشرفت‌های بسیاری بوده (سنت آندره^۲، ۲۰۲۰) و علی‌رغم این‌که پژوهش درباره مترجمان و ترجمه‌های دوره‌های تاریخی گذشته کار پیچیده و مبهمی است، پژوهش در این حوزه در سال‌های اخیر توجه جامعه دانشگاهی را بسیار به خود جلب کرده است (پیم^۳، ۱۹۹۸)، اگرچه «تاریخ ترجمه [همچنان] از منظر پژوهش توجهی را که سزاوار است دریافت نکرده» (باستین^۴ و باندیا^۵، ۲۰۰۶، صص. ۱-۲).

^۱. Holmes

^۲. St André

^۳. Pym

^۴. Bastin

^۵. Bandia

پژوهش‌های اولیه در حوزه تاریخ ترجمه بیشتر ماهیت توصیفی داشتند؛ تاریخ ترجمه صرفاً به شرح رویدادها و حقایق تاریخی می‌پرداخت (باستین و باندیا، ۲۰۰۶). پژوهشگران بیشتر بر مسائلی از این دست متمرکز بودند که چه آثاری ترجمه شده است، چه کسی این آثار را ترجمه کرده، کی و کجا؟ برای چه کسی؟ چگونه و چرا؟ یا مثلاً تمرکز بر این بود که چه مطالبی راجع به ترجمه‌های قدیمی نوشته شده است (سنت آندره، ۲۰۲۰؛ نیز نک. پیم، ۱۹۹۸) و درنهایت هدف از بررسی چنین سؤال‌هایی دست‌یابی به تاریخ جامع متن‌های ترجمه‌شده بود (نک. راندل^۱، ۲۰۱۲).

اما در سال‌های اخیر تغییراتی در حوزه تاریخ ترجمه اتفاق افتاده که به‌طور کلی متأثر از تغییر و تحولاتی بوده که در حوزه تاریخ و تاریخ‌نگاری به وجود آمده است؛ رویکرد پوزیتیویستی^۲ قرن نوزدهم که تاریخ را حقیقتی مطلق می‌دانست حالا جای خود را به رویکردهای تازه‌ای داده است که تاریخ را روایت یا داستان می‌دانند؛ تاریخ حالا دیگر حقیقتی مطلق یا تصویری عینی از گذشته تلقی نمی‌شود و تاریخ‌نگار مشاهده‌گر بی‌طرفی نیست که گزارش دقیق و موبه‌مویی از حقایق تاریخی در اختیارمان بگذارد، بلکه تاریخ روایتی است که تاریخ‌نگار از رویدادهای تاریخی ارائه می‌دهد (هرمانز^۳، ۲۰۲۲؛ اوسالویان^۴، ۲۰۱۲؛ نیز نک. باندیا، ۲۰۰۶)؛ تاریخ در واقع تفسیری روایی است که تاریخ‌نگار با تکیه بر اسناد تاریخی مطرح می‌کند؛ هر تاریخ‌نگار بسته به این‌که از بین عناصر اسناد تاریخی (ازجمله شخصیت‌ها، رویدادها و ...) چه چیزهایی را انتخاب می‌کند و چه چیزهایی را کنار می‌گذارد و با توجه به این‌که انتخاب‌هایش را چگونه کنار هم می‌چیند پیرنگ روایی متفاوت، تفسیر متفاوت و ازاین‌رو تاریخ متفاوتی می‌سازد (هرمانز، ۲۰۲۲؛ نیز نک. باندیا، ۲۰۰۶). تاریخ ترجمه نیز تحت تأثیر این نگاه تازه به مقوله تاریخ و تاریخ‌نگاری حالا دیگر صرفاً به

^۱. Rundle

^۲. positivist

^۳. Hermans

^۴. O'Sullivan

شرح رویدادها و حقایق تاریخی نمی‌پردازد بلکه این رویدادها را تفسیر می‌کند (باستین و باندیا، ۲۰۰۶) و این همان چیزی است که پیم (۱۹۹۸) لازمه پژوهش در حوزه تاریخ ترجمه می‌داند؛ تاریخ ترجمه قبل از هر چیز باید بتواند توضیح بدهد که چرا فلان ترجمه در فلان زمان و مکان تولید شده است؛ تاریخ ترجمه از نگاه پیم باید به تغییراتی بپردازد که «در حوزه ترجمه اتفاق افتاده یا فعالانه از وقوع آنها جلوگیری شده است» (ص. ۵) اما در این راه باید بتواند تغییر و تحولات حوزه ترجمه را تفسیر کند و توضیح بدهد که ترجمه و شخص مترجم چه نقشی در ایجاد این تغییر و تحولات داشته‌اند (نک. پیم، ۱۹۹۸؛ پیم، ۱۹۹۲).

اما تغییرات در حوزه تاریخ و تاریخ‌نگاری صرفاً به ظهور رویکردهای روایی محدود نمی‌شود و رویکردهای نوین دیگری هم در عرصه تاریخ‌نگاری مطرح شده‌اند که به‌زعم هرمانز (۲۰۲۲) می‌توانند برای تاریخ‌نگاران حوزه ترجمه سودمند باشند که ازجمله می‌توان به تاریخ خرد^۱ اشاره کرد که جایگزین رویکرد سنتی شخصیت‌های برجسته^۲ شده است و می‌کوشد به افرادی که جایگاه اجتماعی پایینی دارند صدایی ببخشد (نیز نک. اوسالیوان، ۲۰۱۲). تاریخ خرد که در دهه ۱۹۷۰ مطرح شد توجه پژوهشگران حوزه مطالعات ترجمه را در سال‌های اخیر بسیار جلب کرده است (نک. هرمانز، ۲۰۲۲)؛ برای مثال ماندی^۳ (۲۰۱۴) بر ارتباط بین تاریخ خرد و مطالعات ترجمه متمرکز می‌شود و از حوزه پژوهشی تازه‌ای به نام «تاریخ خرد ترجمه و مترجم‌ها» صحبت می‌کند و توضیح می‌دهد که این حوزه پژوهشی با بررسی منابعی همچون آرشیوها، نسخه‌های خطی، نامه‌های شخصی و مصاحبه‌هایی که با مترجم‌ها شده است و به‌خصوص با تمرکز بر مترجم‌های گمنام یا فراموش‌شده می‌کوشد درک ما را از زندگی هرروزه مترجم‌ها بالا ببرد و این در واقع نقطه آغازی

1. microhistory

2. great men

3. Munday

4. the micro-history of translation and translators

است برای دستیابی به تصویری بزرگ‌تر از تاریخ ترجمه در هر بافت اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مشخص (نک. هاوس^۱، ۲۰۱۶).

اما تغییر و تحولات در حوزه تاریخ و تاریخ‌نگاری و نفوذ این تغییرات به عرصه تاریخ ترجمه باعث شده است که به‌طور کلی اهداف پژوهش‌های تاریخی ترجمه گسترده‌تر شود و به تبع آن روش‌های تازه‌ای برای پژوهش در این حوزه پا به میدان بگذارد. راندل (۲۰۱۲) در واکنش به پژوهش‌های سنتی تاریخ ترجمه می‌گوید پژوهش‌های تاریخی در حوزه ترجمه لزوماً نباید هدفشان دست یافتن به تاریخ جامع متن‌های ترجمه‌شده باشد، بلکه هدف از چنین پژوهش‌هایی می‌تواند کمک به تاریخ‌نگاری در معنای عام آن باشد، یعنی ترجمه می‌تواند به غنای موضوعی تاریخی کمک کند (نیز نک. راندل، ۲۰۱۴). او با تکیه بر رویکرد روایی هیدن وایت^۲ و پل وین^۳ به تاریخ‌نگاری، می‌گوید برای رسیدن به چنین هدفی باید از روش‌ها و اولویت‌های مطالعات توصیفی ترجمه که در حال حاضر بر حوزه تاریخ‌نگاری ترجمه حاکم است اجتناب کرد چون رویکردهای مبتنی بر مطالعات ترجمه صرفاً ما را به سمت دستیابی به تاریخ جامع متن‌های ترجمه‌شده حرکت می‌دهند و ویژگی‌های بافت تاریخی مورد نظر را نادیده می‌گیرند و از این‌رو بصیرت تاریخی‌ای در اختیارمان نمی‌گذارند. راندل برای تشریح کردن این مسائل بر موضوع ترجمه در رژیم‌های فاشیستی و به‌خصوص ایتالیای فاشیستی تمرکز می‌کند و توضیح می‌دهد که ترجمه چطور می‌تواند در خصوص تاریخ فاشیسم دست به روشنگری بزند. درواقع، راندل از دیدگاه‌های رایج تاریخ‌نگاری در حوزه مطالعات ترجمه فاصله می‌گیرد و به جای این‌که بپرسد فاشیسم ایتالیا چه اطلاعاتی می‌تواند درباره تاریخ ترجمه در اختیارمان بگذارد، به این سؤال می‌پردازد که ترجمه چه چیزی درباره تاریخ فاشیسم می‌تواند به ما بگوید؛

1. House

2. Hayden White

3. Paul Veyne

راندل بر این باور است که بررسی تاریخ ترجمه در آن دوره می‌تواند ماهیت رژیم فاشیسم را برای ما آشکار کند.

هرمانز (۲۰۲۲) نیز هدفی بزرگ‌تر برای پژوهش‌های تاریخی ترجمه قائل می‌شود و تاریخ ترجمه را صرفاً به درک تغییرات ترجمه در گذر زمان محدود نمی‌کند؛ او به پیروی از رویکردهای روایی به تاریخ‌نگاری به‌خصوص رویکرد هیدن وایت توضیح می‌دهد که تاریخ ترجمه می‌تواند به تفسیر ترجمه در بافت تاریخی‌اش بپردازد و به‌خصوص بر این مسئله متمرکز شود که ترجمه چگونه می‌تواند بر گفتمان‌های رایج اطرافش تأثیر بگذارد. به بیان دقیق‌تر، آن‌طور که **هرمانز (۲۰۲۲)** می‌گوید، پژوهشگر حوزه تاریخ ترجمه می‌تواند بر ترجمه در بافت تاریخی‌اش متمرکز شود و نقش فعالانه و مداخله‌جویانه ترجمه را در اوضاع و شرایط جامعه بررسی کند. **هرمانز (۲۰۲۲)** برای روشن کردن این مسئله به نظریه روایت بیکر^۱ (نک. بیکر، ۲۰۰۶) اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد که ترجمه از نگاه رویکردهای مداخله‌جویانه درواقع نوعی بازروایت از متن اصلی است؛ مترجم از منظر چنین رویکردهایی می‌تواند مداخله‌جویانه عمل کند و بر موضع یا هدف خاص خود متمرکز شود؛ و این قضیه در پژوهش‌های تاریخی به این معناست که پژوهشگر می‌تواند به دنبال شواهدی باشد که عاملیت مترجم را در برهه تاریخی مشخصی آشکار کند و در این خصوص می‌توان از مدل روایت‌شناسی بیکر که به‌زعم **هرمانز (۲۰۲۲)** با رویکردهای مداخله‌جویانه همخوانی دارد استفاده کرد؛ درواقع با استفاده از مدل بیکر می‌توان رفتار مترجم‌ها را در جایگاه عاملان اجتماعی بررسی کرد (الهرطانی^۲، ۲۰۰۹) و از این رو می‌توان عاملیت مترجم را در هر برهه تاریخی سنجید.

پژوهش حاضر با تکیه بر رویکرد تاریخ‌نگاری هرمانز بر گفتمان استبداد سلطنتی در دوره قاجار متمرکز می‌شود و با استفاده از مدل روایت‌شناسی بیکر و به‌خصوص

1. Baker's narrative theory

2. Al-Herthani

مفهوم قاب‌بندی^۱ روایی نقش ترجمه را در مبارزه با این گفتمان و شکل‌گیری گفتمان ترقی در ایران بررسی می‌کند. در ادامه مدل روایت‌شناسی بیکر و ابزار تحلیلی‌اش به‌اختصار شرح داده می‌شود.

۲. ۱. مدل روایت‌شناسی بیکر

رویکرد روایی بیکر (۲۰۰۶) بر مفهوم روایت در علوم اجتماعی متمرکز می‌شود. از منظر جامعه‌شناسی «روایت به مجموعه رویدادهایی گفته می‌شود که بتوان آن‌ها را زنجیره‌وار کنار هم چید و نقل کرد» (لاندائو^۲، ۱۹۹۷، نقل از بیکر، ۲۰۰۶، صص. ۹-۱۰)؛ ما از طریق این رویدادها جهان را تجربه می‌کنیم و در جهان عمل می‌کنیم؛ رفتار ما تحت تأثیر این رویدادهاست (بیکر، ۲۰۰۶؛ الهرطانی، ۲۰۰۹؛ الشریف^۳، ۲۰۰۹)؛ به عبارت دیگر، مفهوم روایت در درک ما از زندگی نقشی حیاتی دارد زیرا روایت‌ها «به تجربه‌ها، امیدها، نیازها و آرزوهایمان شکل می‌دهند و مردم از طریق روایت‌ها فعالیت‌هایشان را توصیف [یا] توجیه می‌کنند» (اویک و سیلی^۴، ۱۹۹۵، ص. ۱۹۸؛ نیز نک. الهرطانی، ۲۰۰۹)؛ اما باید بدانیم که این رویدادها خالی از غرض-ورزی نیستند، بلکه درواقع داستان‌هایی ساخته‌شده‌اند؛ به‌بیان‌دیگر «ما همه با توانایی ساختن روایت‌ها پا به دنیا می‌گذاریم و روایت‌هایی که می‌سازیم جهان ما را می‌سازند» (بیکر، ۲۰۰۶؛ الهرطانی، ۲۰۰۹، ص. ۳۹). به‌طورکلی، از نگاه جامعه‌شناسی، روایت‌ها «صرفاً جهان را به تصویر نمی‌کشند، بلکه آن را می‌سازند» (هاردینگ^۵، ۲۰۱۲، ص. ۲۸۷)؛ آن‌ها رویدادها را زنجیره‌وار و به شکلی معنادار برای مخاطبی مشخص کنار هم می‌چینند و از جهان و تجربه مردم از آن بینشی ارائه می‌کنند (هینچمن و هینچمن^۶، ۱۹۹۷، نقل از الهرطانی، ۲۰۰۹). مردم در این روایت‌ها جای

1. framing

2. Landau

3. Al-Sharif

4. Ewick & Silbey

5. Harding

1. Hinchman & Hinchman

می‌گیرند و این روایت‌ها دیدگاه‌های آن‌ها را درباره «عقلانیت، واقع‌نگری و اخلاق و تصور آن‌ها را از خود و دیگران» شکل می‌دهند (بنت و ادلمن^۱، ۱۹۸۵، نقل از بیکر، ۲۰۰۶، ص. ۱۹). در واقع «از طریق روایت‌مندی است که ما جهان اجتماعی را می‌شناسیم، درک می‌کنیم و سر از کارش درمی‌آوریم و از طریق روایت و روایت‌مندی است که هویت اجتماعی خود را می‌سازیم» (سومرز^۲، ۱۹۹۲، ص. ۶۰۰)؛ اما این وضعیت به این معنا نیست که نمی‌توان نسبت به روایت‌ها موضع‌گیری کرد؛ افراد نسبت به روایت‌ها موضع می‌گیرند تا بتوانند در جهان عمل کنند (بیکر، ۲۰۰۶)؛ بنابراین، روایت‌ها با کنار هم چیدن رویدادها به تجربه نظم می‌دهند و «به ما این امکان را می‌دهند [...] که نسبت به آن رویدادها موضع بگیریم» (لابوو و والتسکی^۳، ۱۹۶۸، نقل از باکوئادانو لویز^۴، ۱۹۹۷، ص. ۲۷).

روایت‌ها از طریق چهار ویژگی مرتبط به هم ساخته می‌شوند که عبارتند از: تصرف‌گزینشی^۵، ارتباط‌مندی^۶، زمان/مکان‌مندی^۷ و پیرنگ‌سازی علی^۸ (بیکر، ۲۰۰۷). تصرف‌گزینشی به این معناست که در ساختن روایت‌ها «برخی از عناصر تجربه کنار گذاشته و باقی عناصر در نظر گرفته شوند» (بیکر، ۲۰۱۰، ص. ۳۵۲). واضح است که «هیچ روایت منسجمی نمی‌تواند همه جزئیاتی را که راوی تجربه می‌کند یا در اختیار دارد در خود داشته باشد»؛ از این‌رو، برخی جنبه‌ها را در خود می‌گنجاند و پررنگ می‌کند، درحالی‌که جنبه‌های دیگر را حذف می‌کند یا به حاشیه می‌راند (بیکر، ۲۰۱۴). ارتباط‌مندی یعنی این‌که «ذهن بشر نمی‌تواند رویدادهای جداگانه یا مجموعه رویدادهایی را که به‌صورت روایت درنیامده‌اند درک کند» (بیکر، ۲۰۰۶،

2. Bennett & Edelman

3. Somers

4. Labov & Waletzky

5. Baquedano-López

6. selective appropriation

7. relationality

8. temporality

9. causal emplotment

ص. ۶۱)، به بیان دیگر «رویدادها به خودی خود معنادار نیستند بلکه فقط زمانی معنادار می‌شوند که بخشی از روایتی کلی باشند»؛ مثلاً مفهوم شهادت «بسته به این‌که بخشی از روایت جهاد اسلامی در دنیای معاصر باشد یا بخشی از روایت آزار و شکنجه مسیحیان در قرن اول بعد از میلاد، معنا و ارزشی متفاوت پیدا می‌کند» (بیکر، ۲۰۱۰، ص. ۳۵۳). زمان/مکان‌مندی دو نکته را درباره روایت‌ها مطرح می‌کند: اول این‌که روایت‌ها «در زمان و مکان جای دارند و بیشتر معنای خود را از زمان و مکانی که در آن روایت می‌شوند می‌گیرند» و دیگر این‌که رویدادها به همان ترتیبی که اتفاق افتاده‌اند روایت نمی‌شوند و «عناصر هر روایت همیشه با ترتیبی مشخص کنار هم قرار می‌گیرند و این ترتیب معنادار است» (بیکر، ۲۰۱۰، ص. ۳۵۲؛ بیکر، ۲۰۰۶، صص. ۵۰-۵۱). پیرنگ‌سازی علی یعنی در هر روایت راوی رویدادها را صرفاً به صورت تصادفی و بی‌طرفانه فهرست نمی‌کند، بلکه با توسل به عمل پیرنگ‌سازی عناصر روایت را سبک و سنگین و روابط بین‌شان را مشخص می‌کند؛ مثلاً تعیین می‌کند که علت چیست و معلول کدام است، یا این‌که چه کسی یا چه چیزی مسئول فلان اتفاق است (بیکر، ۲۰۱۴). به زبان ساده پیرنگ‌سازی علی یعنی این‌که «دو نفر ممکن است درباره مجموعه‌ای از حقایق یا رویدادها با هم موافق باشند، اما درخصوص چگونگی تفسیر کردن آن‌ها، شدیداً، باهم اختلاف‌نظر داشته باشند» (بیکر، ۲۰۰۶، ص. ۶۷).

از منظر روایت‌شناسی جامعه‌شناختی «ترجمه نوعی (باز) روایت است که رویدادها و شخصیت‌ها را در زبانی دیگر از نو روایت می‌کند و درواقع می‌سازد» (بیکر، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۹). به بیان دقیق‌تر، «مترجمان [...] در هر ترجمه با انتخابی اخلاقی روبه‌رو هستند: آن‌ها یا باید ایدئولوژی‌های مطرح در روایت متن مبدأ را بازآفرینی کنند [...] یا باید از آن ایدئولوژی‌ها فاصله بگیرند»؛ بنابراین، مترجم صرفاً دریافت‌کننده‌ای منفعل نیست، بلکه مثل هر گروه دیگری در جامعه مسئول متن‌هایی است که تولید می‌کند (بیکر، ۲۰۰۶، ص. ۱۰۵). بیکر (۲۰۰۶) با توجه به همین فرض

اساسی مفهوم 'قاب‌بندی' را به کار می‌گیرد تا نقش مترجمان را در فرایند بازروایت از طریق ترجمه بررسی کند. او به پیروی از نوشته‌های مربوط به جنبش‌های اجتماعی قاب‌بندی را راهبردی کنش‌گراانه تعریف می‌کند که عاملیت مترجم را نشان می‌دهد (بیکر، ۲۰۰۶). بیکر (۲۰۰۶، ص.) با تکیه بر مفهوم قاب‌بندی به بررسی کار مترجمان می‌پردازد تا ببیند آن‌ها چگونه «جنبه‌هایی از روایت متن مبدأ را برجسته، تضعیف یا اصلاح می‌کنند» و درنهایت چه تفسیری از متن در اختیار خواننده می‌گذارند (نیز نک. بیکر، ۲۰۰۷)؛ بنابراین، رویکرد روایی بیکر «به مترجمان [...] عاملیت قابل توجهی می‌بخشد و نقش تعیین‌کننده و بسیار پیچیده آن‌ها را [...] به رسمیت می‌شناسد»؛ مترجمان «در فرایند روایت و بازروایت که [...] اساساً جهان ما را می‌سازند مداخله می‌کنند» (بیکر، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۹). فرایند قاب‌بندی می‌تواند از هر ابزار زبانی و غیرزبانی استفاده کند، اما یکی از ابزارهای رایج قاب‌بندی دستکاری ویژگی‌های روایت است؛ مترجمان می‌توانند ویژگی‌های روایت را دستکاری کنند و به این ترتیب روایتی نو در جامعه مقصد بسازند (بیکر، ۲۰۰۶). در ادامه نمونه‌ای از این نوع قاب‌بندی به اختصار شرح داده می‌شود.

۲. ۱. ۱. قاب‌بندی از طریق دستکاری تصرف گزینشی

این نوع قاب‌بندی چنان‌که بیکر (۲۰۰۶) می‌گوید هم در داخل متن انجام می‌شود هم در سطوح بالاتر از متن. قاب‌بندی درون‌متنی به الگوهای حذف و اضافه در متن‌های ترجمه‌شده اشاره دارد که هدف از آن‌ها تضعیف، تقویت یا اصلاح جنبه‌هایی از روایت‌های بزرگ‌تری است که متن در آن جای گرفته است؛ بیکر (۲۰۰۶) برای روشن کردن این مسئله به بحث سانسور در ادبیات کودک اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد که مثلاً مترجم‌ها در اسپانیای دوران فرانکو^۱ مفاهیم جنسی و مذهبی‌ای را که

^۱ Franco

با روایت‌های رسمی رژیم تناقض داشت حذف می‌کردند و به‌این‌ترتیب روایت متن اصلی را در قابی متفاوت قرار می‌دادند (بیکر، ۲۰۰۶).

قاب‌بندی در سطوح بالاتر از متن به موضوع انتخاب یا عدم انتخاب متن، نویسنده، زبان یا فرهنگی مشخص برای ترجمه اشاره دارد (بیکر، ۲۰۰۶). مثلاً درخصوص انتخاب متن برای ترجمه بیکر (۲۰۰۷) به سازمان‌های نومحافظه‌کاری مثل سازمان تحقیقات رسانه‌های خاورمیانه^۱ (ممری^۲) اشاره می‌کند و توضیح می‌دهد که تخصص این سازمان‌ها انتشار ترجمه متن‌هایی منتخب برای ساختن روایت‌هایی مشخص است؛ آن‌ها با استفاده از تصرف گزینشی مثلاً جهان عرب را افراطی و خطرناک جلوه می‌دهند و برای این کار از بین متن‌های مختلفی که کشورهای عرب را به تصویر می‌کشند صرفاً بدترین نمونه‌های ممکن را برای ترجمه انتخاب می‌کنند.

مقاله حاضر با تکیه بر تکنیک قاب‌بندی از طریق تصرف گزینشی برون‌متنی^۳ و با استناد به رویکرد تاریخ‌نگاری هرمانز (۲۰۲۲) بر نخستین روزنامه رسمی کشور، روزنامه وقایع اتفاقیه، متمرکز می‌شود و با بررسی اخبار ترجمه‌شده نقش ترجمه را در به چالش کشیدن گفتمان سلطنت مطلقه و شکل‌گیری گفتمان ترقی در ایران دوره قاجار می‌کاود.

۳. روش پژوهش

چنان‌که پیش‌تر اشاره شد استبداد سلطنتی در دوره قاجار مانع بزرگی در مسیر پیشرفت و ترقی کشور بود و ازاین‌رو، اصلاح‌طلبان و روشنفکران قاجاری خواهان اصلاح شیوه حکومت‌داری در ایران بودند؛ آن‌ها سعی می‌کردند افکار آزادی‌خواهی را ترویج دهند و مردم و بزرگان دولت را با اصول حکومت دموکراسی و مشروطه آشنا کنند و در این مسیر از روش‌های مختلفی

^۲. The Middle East Media Research Institute

^۳. MEMRI

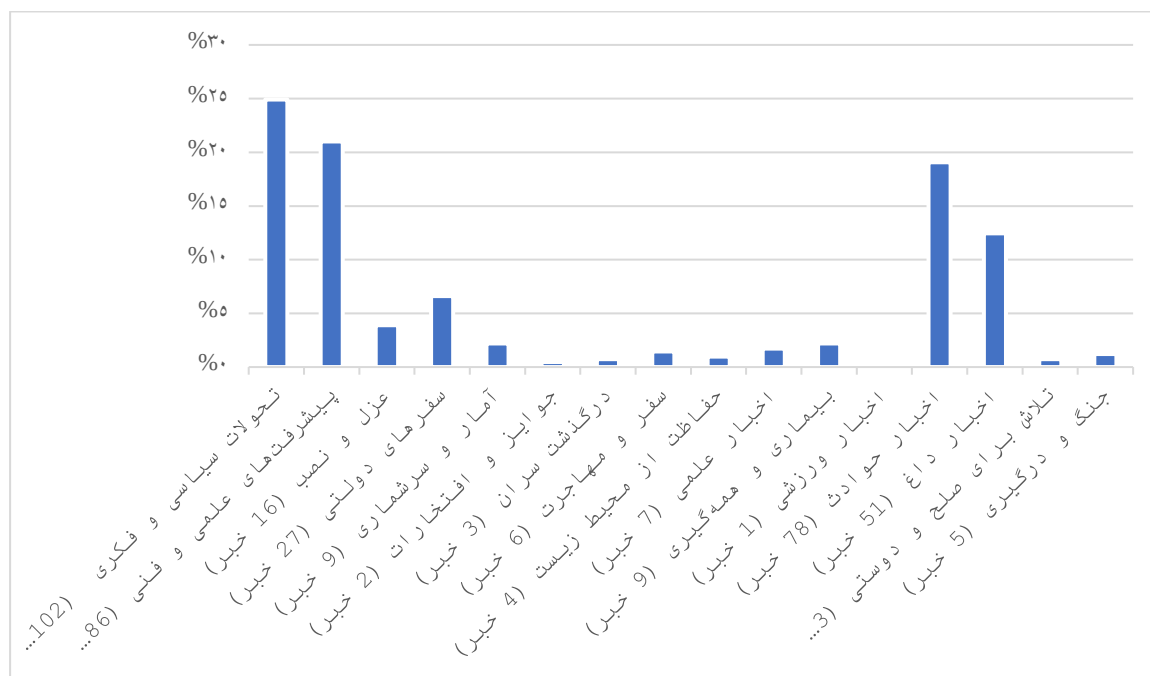
^۳. framing through selective appropriation around the text

همچون ترجمه بهره می گرفتند. این پژوهش با استناد به رویکرد تاریخ‌نگاری هربانز نقش ترجمه را در مبارزه با گفتمان سلطنت مطلقه و در نتیجه شکل‌گیری گفتمان ترقی در ایران دوره قاجار بررسی می‌کند و برای این منظور، با تکیه بر مفهوم روایت در علوم اجتماعی و تکنیک قاب‌بندی از طریق تصرف گزینشی برون‌متنی بر چهل‌ویک شماره نخست روزنامه وقایع اتفاقیه که در دوران صدارت میرزا تقی خان فراهانی، از اصلاح‌طلبان برجسته دوره قاجار، و زیر نظر او منتشر شده است تمرکز می‌کند؛ این روزنامه با هدف آشنا کردن مردم با «تمدن و معارف جدید اروپا و نهضت‌های علمی و فکری» آنجا دایر شد و فعالیت‌های ترجمه‌ای در آن نقش بسیار پررنگی داشت (آدمیت، ۱۳۴۰، ص. ۴۵). هدف این است که با بررسی اخبار ترجمه‌شده نقش ترجمه در ترویج عقاید آزادی‌خواهی و ضد سلطنتی ارزیابی شود. برای این منظور، ابتدا قسمت‌های مربوط به اخبار ترجمه‌شده که تحت عنوان اخبار دول خارجی و احوالات متفرقه آمده است بررسی شد تا موضوع اصلی آن‌ها مشخص شود؛ هر خبر به‌دقت خوانده شد و محتوای آن به مفاهیمی تبدیل شد که موضوع اصلی خبر را به‌طور خلاصه بیان می‌کردند. سپس مفاهیم استخراج‌شده بررسی و مفاهیم تکراری به تم‌هایی تبدیل شد. از تم‌های به‌دست‌آمده برای تحلیل روایت‌های متن‌های ترجمه‌شده استفاده شد تا معلوم شود آن‌ها چه طرحی از پیرنگ‌سازی علی در خصوص گفتمان سلطنت مطلقه می‌سازند یا به عبارتی چه تفسیری از گفتمان سلطنت مطلقه ارائه می‌دهند.

۴. یافته‌های پژوهش

از بررسی مطالب ترجمه‌شده در دو بخش اخبار دول خارجی و احوالات متفرقه در چهل‌ویک شماره نخست روزنامه مجموعاً ۴۰۹ خبر استخراج شد که زیر ۱۶ مضمون یا تم اصلی طبقه‌بندی شدند. در ادامه فهرست تم‌ها و فراوانی خبرهای مرتبط به هر تم به انضمام درصد این فراوانی آورده می‌شود: (۱) تحولات سیاسی و فکری در اروپا (۱۰۲ خبر؛ ۲۴/۹٪ از مجموع خبرها)، (۲) پیشرفت‌های اروپا در حوزه‌های مختلف علمی و فنی (۸۶ خبر؛ ۲۱/۰۲٪ از مجموع خبرها)، (۳) عزل و نصب‌های حکومتی در

اروپا (۱۶ خبر؛ ۳/۹۱٪ از مجموع خبرها)، ۴) سفرهای (کاری، تفریحی، درمانی ...)
 خاندان‌های سلطنتی و سران دولت‌ها و کشورها؛ (۲۷ خبر؛ ۶/۶۰٪ از مجموع خبرها)،
 ۵) آمار و سرشماری (۹ خبر؛ ۲/۲۰٪ از مجموع خبرها)، ۶) اعطای جوایز و کسب
 افتخارات (۲ خبر؛ ۰/۴۸٪ از مجموع خبرها)، ۷) درگذشت سران و بزرگان حکومتی
 (۳ خبر؛ ۰/۷۳٪ از مجموع خبرها)، ۸) سفر و مهاجرت (۶ خبر؛ ۱/۴۶٪ از مجموع
 خبرها)، ۹) حفاظت از محیط‌زیست (۴ خبر؛ ۰/۹۷٪ از مجموع خبرها)، ۱۰) اخبار
 علمی (۷ خبر؛ ۱/۷۱٪ از مجموع خبرها)، ۱۱) بیماری و همه‌گیری (۱۱ خبر؛ ۲/۲۰٪
 از مجموع خبرها)، ۱۲) اخبار ورزشی (۱ خبر؛ ۰/۲۴٪ از مجموع خبرها)، ۱۳) اخبار
 حوادث طبیعی و غیرطبیعی (سیل، آتش‌سوزی، طوفان، زلزله، قتل‌وغارت و گروگان-
 گیری و ...) (۷۸ خبر؛ ۱۹/۰۷٪ از مجموع خبرها)، ۱۴) اخبار داغ (اتفاق‌های عجیب-
 وغریب، جالب و خنده‌دار) (۵۱ خبر؛ ۱۲/۴۶٪ از مجموع خبرها)، ۱۵) تلاش دولت-
 ها برای تقویت صلح و دوستی بین کشورها و جلوگیری از ظلم و تعدی (۳ خبر؛
 ۰/۷۳٪ از مجموع خبرها)، ۱۶) جنگ و درگیری بین دولت‌ها و کشورهای مختلف (۵
 خبر؛ ۱/۲۲٪ از مجموع خبرها). (نک. نمودار ۱).



نمودار ۱. تم‌های روزنامه وقایع اتفاقیه به انضمام فراوانی و درصد فراوانی خبرهای مرتبط با هر

تم

چنان‌که در نمودار بالا مشاهده می‌شود بیشترین تمرکز اخبار ترجمه‌شده در ۴۱ شماره نخست روزنامه وقایع اتفاقیه به ترتیب فراوانی بالاتر بر موارد زیر است: (۱) تحولات سیاسی و فکری اروپا با درصد فراوانی حدوداً ۲۵٪ از مجموع خبرها، (۲) پیشرفت‌های اروپا در حوزه‌های مختلف علمی و فنی با درصد فراوانی حدوداً ۲۱/۳٪ از مجموع خبرها، (۳) اخبار حوادث با درصد فراوانی حدوداً ۱۹/۱٪ از مجموع خبرها، (۴) اخبار داغ با درصد فراوانی حدوداً ۱۲/۵٪ از مجموع خبرها که مجموعاً حدود ۷۸ درصد از کل خبرها یعنی ۳۱۷ خبر از مجموع ۴۰۹ خبر را به خود اختصاص می‌دهند. از مجموع این ۳۱۷ خبر، ۱۲۹ خبر (حدوداً ۴۰ درصد از خبرها) به اخبار حوادث و اخبار داغ اختصاص داشت که سنخیتی با هدف اصلی روزنامه نداشت و کمکی به هدف پژوهش حاضر نمی‌کرد؛ و ۱۸۸ خبر (حدوداً ۶۰ درصد از مجموع

۳۱۷ خبر) به اخبار مربوط به تحولات سیاسی و فکری در اروپا و پیشرفت‌های اروپا در حوزه‌های مختلف علمی و فنی اختصاص داشت. اخبار مربوط به پیشرفت‌های اروپا (۸۶ خبر) اگرچه با اهداف روزنامه همخوانی داشت، کمکی به هدف پژوهش حاضر نمی‌کرد چون مطلبی درباره افکار آزادی‌خواهی و ضد سلطنتی در این بخش نیامده بود و صرفاً پیشرفت‌های مختلف در حوزه عمران و آبادانی؛ صنعت و معدن؛ تجارت و کشاورزی و اختراع و نوآوری مطرح شده بود؛ اما اخبار مربوط به تحولات سیاسی و فکری در اروپا (۱۰۲ خبر) که بیشترین مقدار فراوانی را در مجموع ۴۰۹ خبر به خود اختصاص داده بود کلاً با هدف پژوهش حاضر همسو بود. این اخبار در قالب سه گروه دسته‌بندی شد؛ هر سه گروه به اوضاع سیاسی اروپا و تحولات سیاسی و فکری در آن سرزمین اشاره داشتند و به‌طور کلی گفتمان سلطنت مطلقه و حکومت استبدادی را به چالش می‌کشیدند: ۱) اخباری که به شرح اصول و قواعد حاکم بر حکومت‌های مشروطه، شبه پارلمانی یا جمهوری می‌پردازد، از اخبار مربوط به نشست‌های مشورتی در مشورت‌خانه (پارلمان) گرفته تا برگزاری انتخابات ریاست جمهوری، ۲) اخبار مربوط به نهضت‌های آزادی و انقلابی در اروپا و تنش و درگیری بین جمهوری‌خواهان و سلطنت‌طلبان، ۳) و اخباری که به شرح حقوق و آزادی‌هایی می‌پردازد که مردم در حکومت‌های جمهوری و دموکراتیک از آن برخوردارند. در زیر با آوردن مثال‌هایی از هر یک از این سه گروه بررسی می‌کنیم که این اخبار چطور گفتمان سلطنت مطلقه را زیر سؤال می‌برند. در هر یک از مثال‌های پایین محتوای خبرها با جزئیاتشان نقل می‌شود و خلاصه‌ای از مفاهیم کلیدی آنها آورده می‌شود. این مفاهیم کلیدی با اصول و ماهیت پادشاهی مطلقه در تضاد هستند و در واقع هرکدام به‌نوعی سلطنت مطلقه را زیر سؤال می‌برند.

۴. ۱. اخبار مربوط به شرح اصول حکومت‌های مشروطه، شبه پارلمانی یا جمهوری

مثال‌هایی که در پایین می‌آوریم بر اصول و قواعد رایج در حکومت‌های جمهوری، مشروطه یا شبه پارلمانی تمرکز می‌کنند و نشان می‌دهند رئیس دولت یا پادشاه در

کشورهای اروپایی به تنهایی در خصوص مسائل مختلف تصمیم‌گیری نمی‌کنند، بلکه با نماینده‌ها و وزرا مشورت می‌کنند؛ حکم پادشاه یا رئیس دولت در اروپا قانون ملک نیست و بحث و گفتگو با ایشان خیانت و گناه محسوب نمی‌شود. نمایندگان می‌توانند با بحث و تبادل نظر مانع اجرای حکم پادشاه یا رئیس دولت شوند و حتی در این خصوص آشکارا با ایشان مخالفت کنند. پادشاهان در نظام‌های پادشاهی مشروطه و روسای دولت در نظام‌های جمهوری اختیارات پادشاهان مستبد را ندارند و اختیاراتی از این دست را نمایندگان پارلمان می‌توانند زیر سؤال ببرند. به علاوه، در حکومت‌های جمهوری برخلاف حکومت‌های پادشاهی استبدادی قدرت برای همیشه در دست یک فرد باقی نمی‌ماند و از فردی به فرد دیگر منتقل می‌شود.

مثال ۱ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره سه؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، ص. ۱۵):

در این خبر به بحث و گفتگو و اختلاف نظر بین رئیس دولت فرانسه و نماینده‌های مشورت‌خانه اشاره می‌شود؛ رئیس دولت قصد دارد سردار کل قشون فرانسه را عزل کند ولی اهل مشورت‌خانه از او می‌خواهند از این کار اجتناب کند چون باعث می‌شود رابطه رئیس با اهل قشون سرد شود و در کار دولت اختلال ایجاد گردد. (مفاهیم کلیدی: گفتگوی نمایندگان با رئیس دولت و تلاش آن‌ها برای تغییر نظر او)

مثال ۲ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره هشت؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، ص. ۴۰):

خبری درباره گفتگو در مشورت‌خانه پاریس در خصوص مخارج رئیس دولت؛ وزرا مصلحت دانسته‌اند که هزینه مخارج رئیس را به قدری که خود ایشان خواسته‌اند برقرار سازند، اما در نهایت اهل مشورت‌خانه موافقت نکرده‌اند. (مفاهیم کلیدی: مخالفت نمایندگان با افزایش مخارج رئیس دولت)

مثال ۳ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاتیقه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره هشت؛ اخبار دول خارجه: خبری از انگلیس، ص. ۴۰):

وکلائی رعایا (نمایندگان مردم) برای پرداختن به امور دولتی در مشورت‌خانه لندن جمع شده و شخص پادشاه هم در جلسه حضور داشته‌اند؛ آن‌ها در خصوص امور دولتی گفتگو و مشورت کرده، اما هنوز معلوم نیست بعد از گفتگو چه قراردادهایی با هم گذاشته‌اند. (مفاهیم کلیدی: مشورت نمایندگان با پادشاه در خصوص امور دولتی).

مثال ۴ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاتیقه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره یک؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، ص. ۴):

وکلائی رعایا برای رسیدگی به امور دولتی در مشورت‌خانه پاریس جمع شده و رئیس دولت فرانسه با اهل مشورت‌خانه گفتگو کرده‌اند و مشخص شده که دولت فرانسه به دنبال صلح با همه دولت‌های خارجه است و خیال جنگ با هیچ‌یک از آن‌ها را ندارد و همین باعث اطمینان مردم و اعتبار دولت شده است. (مفاهیم کلیدی: گفتگوی نمایندگان و رئیس دولت در مشورت‌خانه در خصوص سیاست‌های خارجی)

مثال ۵ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاتیقه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره ده؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، ص. ۴۸):

اشاره به خبر روزنامه هفته گذشته در خصوص مخالفت اهل مشورت‌خانه با افزایش مخارج رئیس دولت فرانسه و ارائه توضیحی مفصل درباره این قضیه: نمایندگان مشورت‌خانه حرفشان این بوده که ایشان رئیس‌جمهور است، نه پادشاه؛ تا مدتی این سمت را به عهده دارد و بعد عزل می‌شود و درست نیست که رئیس‌جمهور مثل پادشاه عمل کند؛ اما وزرا معتقد بوده‌اند که ایشان بزرگ دولت فرانسه است و به خاطر شأن و حرمت دولت باید

اسباب پادشاهی داشته باشد. از نگاه وزرا میزان افزایش مخارج ایشان در مقایسه با پادشاهان قدیمی فرانسه چیز اندکی بوده است؛ اما در نهایت نمایندگان پارلمان پیشنهاد وزرا را نپذیرفته و وزرا تقاضای استعفا کرده‌اند. (مفاهیم کلیدی: مخالفت اهل مشورت‌خانه با این پیشنهاد که رئیس دولت اختیاراتی شبیه اختیارات پادشاه داشته باشد.)

مثال ۶ (برگرفته از کتاب روزنامه وقایع/اتفاقیه (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره یازده؛ اخبار دول خارجه: خبری از انگلیس، ص. ۵۴)

پادشاه انگلیس بنا داشته‌اند چنان‌که قاعده دولت انگلیس است از هر شهر و بلوکی نمایندگان جدیدی از جانب مردم معین شوند تا در خصوص تعیین وزرای جدید در مشورت‌خانه تصمیم‌گیری کنند (مفاهیم کلیدی: شور نمایندگان مردم برای تعیین کابینه جدید)

مثال ۷ (برگرفته از کتاب روزنامه وقایع اتفاقیه (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره سی و پنج؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، ص. ۱۸۰)

در فصل بهار سال آینده طبق قانون جمهوری که در این کشور برقرار است مدت ریاست رئیس دولت تمام می‌شود و هنوز معلوم نیست چه کسی جای او را خواهد گرفت و معلوم نیست خودش دوباره رئیس شود یا فرد دیگری. (مفاهیم کلیدی: انتخابات ریاست جمهوری در فرانسه.)

۴. ۲. اخبار مربوط به نهضت‌های آزادی و انقلابی در اروپا و تنش و درگیری بین جمهوری خواهان و سلطنت‌طلبان

مثال‌هایی که در ادامه می‌آوریم بر تحولات سیاسی در اروپا متمرکز می‌شوند و تلاش‌های آزادی خواهان و انقلابیون اروپایی را علیه حکومت‌های پادشاهی در جهان به تصویر می‌کشند و نشان می‌دهند که در این راه چه تنش‌هایی بین انقلابیون و

سلطنت‌طلبان برقرار است؛ انقلابیون برای مقابله با حکومت‌های استبدادی دست به شورش و انقلاب می‌زنند و سلطنت‌طلبان برای سرنگونی حکومت‌های جمهوری تقلا می‌کنند. همین تنش‌ها و دودستگی‌ها می‌توانند زنگ خطری برای حکومت‌های استبدادی باشند و گفتمان سلطنت مطلقه را تضعیف کنند.

مثال ۱ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره دوازده؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، ص. ۶۱):

تلاش سلطنت‌طلبان برای رسیدن هانری سینک، از اولاد پادشاهان قدیم فرانسه، به تاج و تخت پادشاهی؛ آن‌ها می‌خواهند 'دیوانگی' کنند و دولت جمهوری فرانسه را برهم بزنند چون معتقدند دولت جمهوری منجر به آدمکشی می‌شود؛ اهل مشورت‌خانه از این حرف که علیه صلاح دولت جمهوری است بدشان آمده است. (مفاهیم کلیدی: اقدام دیوانه‌وار سلطنت-طلبان برای سرنگونی جمهوری فرانسه و موضع‌گیری جمهوری‌خواهان و نمایندگان پارلمان علیه آن).

مثال ۲ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیه* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره شانزده؛ اخبار دول خارجه: خبری از فرانسه، صص. ۷۷-۷۸):

تلاش و اتحاد سلطنت‌طلبان (اتحاد هانری سینک و اولاد فیلیپ، پادشاه سابق فرانسه) برای به تخت نشاندن هانری سینک و برقراری دوباره سلطنت در آن کشور؛ اما حالا مقداری تنش و سردی بین آن‌ها حاصل شده و اولاد فیلیپ می‌گویند اگر مردم راضی به سلطنت باشند ما هم هستیم در غیر این صورت کاری نخواهیم کرد که اغتشاش را در پی داشته باشد؛ این اختلاف‌نظر بین سلطنت‌طلبان باعث قوت قلب دولت جمهوری شده است. (مفاهیم کلیدی: اختلاف سلطنت‌طلبان در خصوص برقراری مجدد سلطنت و خوشحالی جمهوری‌خواهان از این قضیه)

مثال ۳ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیم* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره نه؛ اخبار دول خارجه: خبری از ایتالیا، ص. ۴۴):

یکی از انقلابیون ایتالیا که در لندن نشسته است تعدادی از انقلابیون را دور خود جمع کرده و تصمیم دارد در ایتالیا علیه حکومت پادشاهی حاکم دست به شورش بزند. (مفاهیم کلیدی: شورش انقلابیون ایتالیا علیه حکومت پادشاهی حاکم)

مثال ۴ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیم* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره هفده؛ اخبار دول خارجه: خبری از ممالک فرنگستان، ص. ۸۴):

انقلابیون اروپا که چند سال پیش از این در بیشتر دولت‌های اروپا اغتشاش می‌کرده و می‌خواسته‌اند تاج و تخت آن ممالک را برهم بزنند حالا در کل دنیا متفرق شده‌اند به خصوص در سوئیس و انگلیس. (مفاهیم کلیدی: پراکنده شدن انقلابیون و مخالفان حکومت‌های سلطنتی در سرتاسر دنیا)

مثال ۵ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیم* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره بیست و چهار؛ اخبار دول خارجه: خبری از پرتغال، صص. ۱۱۷-۱۱۶):

قشون پادشاه پرتغال با نیروهای نظامی‌ای که علیه پادشاه شورش کرده بودند در یکی از شهرهای پرتغال درگیر شده‌اند. در ابتدا سربازهای پادشاه خوب پیش رفتند، اما ناگهان اهالی شهر و بعضی از قشون پادشاه به شورش‌ها پیوستند. حاکم شهر خواست نظم را برقرار کند، اما نتوانست و شهر به دست شورشیان افتاد. (مفاهیم کلیدی: شورش نیروهای نظامی علیه پادشاه پرتغال.)

۴. ۳. اخباری مربوط به شرح حقوق و آزادی‌هایی مردم در حکومت‌های جمهوری و دموکراتیک

مثال‌هایی که در پایین می‌آوریم بر حقوق و آزادی‌های مختلفی متمرکز می‌شوند که مردم در حکومت‌های جمهوری یا مشروطه حق مسلم خود می‌دانند، از حق اعتراض در محل کار و تجمع اعتراضی در خیابان گرفته تا حق آزادی عقیده و آزادی دینی. در چنین حکومت‌هایی مردم به خاطر عقایدشان تفتیش عقیده نمی‌شوند و می‌توانند به راحتی حرفشان را بزنند و بدون ترس و وحشت صدای اعتراضشان را به گوش مقامات برسانند.

مثال ۱ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیم* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره ۲۳؛ اخبار دول خارجه: خبری از انگلیس، ص. ۱۱۰):

بازگشایی نمایشگاه لندن؛ قرار بر این بود که بنابر احتیاط ابتدا پادشاه و امنای دولت و خوانین و جمعی از متشخصان دولت‌های خارجی از نمایشگاه دیدن کنند بعد از آن‌ها مردم برای تماشا بیایند که مبدا اغتشاشی صورت گیرد، اما مردم اعتراض کردند و دولت هم خواسته‌شان را پذیرفت و قرار شد که مردم هم در هنگام حضور پادشاه در آنجا حاضر باشند. (مفاهیم کلیدی: تمکین دولت از مردم)

مثال ۲ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیم* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره بیست و هشت؛ احوالات متفرقه، ص. ۱۳۹):

در پایتخت اسپانیا سه هزار زن و دختر در اعتراض به دستمزدشان دست به اعتصاب زدند و بالأخره بعد از کلی درگیری و جروب‌بحث و کتک‌کاری به آن‌ها وعده دادند که اجرتشان را زیاد کنند. (مفاهیم کلیدی: اعتصاب زنان کارگر در اسپانیا برای افزایش حقوق و دستمزد)

مثال ۳ (برگرفته از کتاب *روزنامه وقایع/تفاهیم* (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره سی و شش؛ احوالات متفرقه، ص. ۱۸۷):

در فرانسه چون مانند انگلیس و بیشتر کشورهای اروپایی قانون آزادی هست روزنامه‌نویسان هرچه دلشان می‌خواهد در روزنامه می‌نویسند. (مفاهیم کلیدی: آزادی بیان در فرانسه.)

مثال ۴ (برگرفته از کتاب روزنامه وقایع اتفاقیه (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره هشت؛ احوالات متفرقه، ص. ۴۰):

انقلابیون اروپایی در سوئیس جمع شده و اغتشاش کرده‌اند، اما چون در آن کشور قاعده آزادی است نظر به قانون خودشان نمی‌توانند آن‌ها را اخراج کنند (مفاهیم کلیدی: تجمع انقلابیون در خیابان‌های سوئیس)

مثال ۵ (برگرفته از کتاب روزنامه وقایع اتفاقیه (۱۳۷۳)، جلد اول، روزنامه شماره چهارده؛ احوالات متفرقه، ص. ۷۰):

اعتراض ملوان‌های انگلیسی به حقوق دریافتی‌شان از صاحبان کشتی و اشاره به قانون کار در آن کشور. (مفاهیم کلیدی: اعتراض ملوان‌های انگلیسی به دستمزدشان)

۵. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش حاضر با تمرکز بر متن‌های ترجمه‌شده در روزنامه وقایع اتفاقیه و با تحلیل روایت‌هایی که در این متن‌ها آمده بود نقش ترجمه را در ساختن یا به چالش کشیدن روایت‌های بزرگ‌تر در ایران دوره قاجار بررسی - کرد. هدف این بود که مشخص شود افراد دخیل در تولید اخبار ترجمه‌ای در این روزنامه چگونه در نقش عاملان اجتماعی با استفاده از روایت‌های ترجمه‌شده گفتمان (یا روایت) سلطنت مطلقه را (باز) روایت یا قاب‌بندی (مجدد) کرده‌اند، یا به عبارتی، گفتمان سلطنت مطلقه چگونه از طریق ترجمه برجسته، تضعیف یا اصلاح شده است. نتایج نشان داد بیشترین تمرکز اخبار ترجمه‌شده روزنامه بر این بوده است که روایت

سلطنت مطلقه تضعیف شود؛ یعنی صاحبان و مسئولان روزنامه مداخله‌جویانه عمل کرده‌اند و با تکیه بر ترجمه و روایت‌های ترجمه‌شده بر موضع یا هدف خاص خود، که ظاهراً مبارزه با گفتمان سلطنت مطلقه بوده است، متمرکز شده‌اند و این گفتمان را در قابی متفاوت گذاشته‌اند؛ یعنی تفسیری متفاوت از آن در اختیار خواننده قرار داده‌اند و خواننده را تشویق کرده‌اند سلطنت مطلقه را از زاویه‌ای متفاوت تفسیر کند. با زیر سؤال رفتن گفتمان سلطنت مطلقه، چنان‌که پیش‌تر اشاره شد، یکی از موانع اصلی در مسیر پیشرفت و ترقی از میان برداشته می‌شود و راه برای شکل‌گیری روایت ترقی، فراروایت یا کلان‌روایتی که بر زندگی همه مردم دنیا تأثیر می‌گذارد (نک، سومرز و گیسون، ۱۹۹۴؛ الهرطانی، ۲۰۰۹؛ بیکر، ۲۰۰۶)، باز می‌شود. از این رو، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که ترجمه به ترقی‌خواهان و اصلاح‌طلبان در هر جامعه‌ای کمک می‌کند در برابر روایت‌هایی که جلوی پیشرفت و ترقی را می‌گیرند ایستادگی کنند و روایت خودشان را از رویدادهای مختلف برجسته سازند؛ در واقع ترجمه ابزاری است در دست حامیان اصلاحات برای تقویت کردن یا تضعیف کردن گفتمان‌ها در راه مبارزه برای پیشرفت و ترقی در جامعه.

کتاب‌نامه

- آبراهامیان، ی. (۱۳۸۴). *ایران بین دو انقلاب: درآمدی بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران معاصر* (ترجمه احمد گل محمدی و محمد ابراهیم فتاحی و لیلایی). نی.
- آدمیت، ف. (۱۳۴۰). *فکر آزادی و مقدمه نهضت مشروطیت*. سخن.
- امانت، ع. (۱۳۸۵). *قبله عالم: ناصرالدین شاه قاجار و پادشاهی ایران* (ترجمه حسن کامشاد). کارنامه.
- حائری، ع. (۱۳۸۰). *نخستین رویارویی‌های اندیشه‌گران با دو رویه تمدن بورژوازی غرب*. امیرکبیر.
- حائری، ع. (۱۳۸۱). *تشیع و مشروطیت در ایران و نقش ایرانیان مقیم عراق* (ترجمه عبدالهادی حائری). امیرکبیر.

روزنامه وقایع اتفاقیه. (۱۳۷۳). کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران با همکاری مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه.

زرگری نژاد، غ. (۱۳۸۶). سیاست‌نامه‌های قاجاری: رسایل سیاسی (ج. ۱). مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.

مارتین، و. (۱۳۹۰). عهد قاجار: مذاکره، اعتراض و دولت در ایران قرن سیزدهم (ترجمه حسن زنگنه). ماهی.

ملکم، س. ج. (۱۳۸۰). تاریخ کامل ایران (ترجمه میرزا اسماعیل حیرت؛ به کوشش علی اصغر عبدالمهی). افسون.

میرکیایی، م. (۱۳۹۴). نامه‌های مردم به شاه. گمان.

Adamiyat, F. (1961). *Fekre azadi va moghadame-ye nehzat-e mashrutiat* [The thought of freedom: Introduction to constitutional movement]. Sokhan [In Persian]

Al-Herthani, M. M. (2009). *Edward Said in Arabic: Narrativity and paratextual framing* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Manchester.

Al-Sharif, S. (2009). *Translation in the service of advocacy: Narrating Palestine and Palestinian women in translations by the Middle East Media Research Institute (MEMRI)* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Manchester.

Baker, M. (2006). *Translation and conflict: A narrative account*. Routledge.

Baker, M. (2007). Reframing conflict in translation. *Social Semiotics*, 17(2), 151-169. <https://doi.org/10.1080/10350330701311454>

Baker, M. (2010). Narratives of terrorism and security: Accurate translations, suspicious frames. *Critical Studies on Terrorism*, 3(2), 347-364. <https://doi.org/10.1080/17539153.2010.521639>

Baker, M. (2014). Translation as renarration. In J. House (Ed.). *Translation: A multidisciplinary approach* (pp. 158-177). Palgrave Macmillan.

Bandia, P. F. (2006). The impact of postmodern discourse on the history of translation. In G. L. Bastin & P. F. Bandia (Eds.), *Charting the future of translation history*. University of Ottawa Press.

Baquedano-López, P. (1997). Creating social identities through *Doctrina* narratives. *Issues in Applied Linguistics*, 8(1). <https://doi.org/10.5070/L481005254>

Bastin, G. L., & Bandia, P. F. (2006). *Charting the future of translation history*. University of Ottawa Press.

Ewick, P., & Silbey, S. (1995). Subversive stories and Hegemonic tales: Towards a sociology of narrative. *Law & Society Review*, 29(2), 197-226. <https://doi.org/10.2307/3054010>

Ha'eri, A. (2002). Tashayo' va mashrutiat dar Iran [Shiism and constitutionalism in Iran]. Amir-Kabir [In Persian]

- Harding, S. A. (2012). How do I apply narrative theory: Socio-narrative theory in translation studies. *Target*, 24(2), 286-309. <https://doi.org/10.1075/target.24.2.04har>
- Hermans, T. (2022). *Translation and history: A textbook*. Taylor & Francis.
- House, J. (2016). *Translation as communication across languages and cultures*. Routledge.
- Munday, J. (2014). Using primary sources to produce a microhistory of translators and translations. *The Translator*, 20(1), 64-80. <https://doi.org/10.1080/13556509.2014.899094>
- O'Sullivan, C. (2012). Introduction: Rethinking methods in translation history. *Translation studies*, 5(2), 131-138. <https://doi.org/10.1080.14781700.2012.663594>
- Pym, A. (1992). Shortcomings in the historiography of translation. *Babel*, 38(4), 221-235. <https://doi.org/10.1075/babel.38.4.05pym>
- Pym, A. (1998). *Method in translation history*. St. Jerome.
- Rundle, C. (2012). Translation as an approach to history. *Translation studies*, 5(2), 232-240. <https://doi.org/10.1080.14781700.2012.663615>
- Rundle, C. (2014). Theories and methodologies of translation history: The value of an interdisciplinary approach. *The Translator*, 20(1), 2-8. <https://doi.org/10.1080/13556509.2014.899090>
- Somers, M. (1992). Narrativity, narrative identity, and social action: Rethinking English working-class formation. *Social Science History*, 16(4), 591-630. <https://doi.org/10.2307/1171314>
- Somers, M. R., & Gibson, G. D. (1994). Reclaiming the epistemological other: Narrative and the social constitution of identity. In C. Calhoun (Ed.), *Social theory and the politics of identity* (pp. 37-99). Blackwell.
- St. André, J. (2020). History of translation. In M. Baker & G. Saldanha (Eds.), *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (3rd ed., pp. 242-246). Routledge.

درباره نویسندگان

کاوه بلوری استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه خاتم است. حوزه پژوهشی مورد علاقه ایشان جنبه‌های فرهنگی، جامعه‌شناختی، تاریخی و ادبی ترجمه است.



Translating Mystical Literature: Analyzing Arberry's Translation of Farid ud-Din 'Attār's *Taḍkerat al-awliā*' through a Postcolonial Lens

Marzieh Malekshahi^{1*}; Ghodrat Hassani¹

¹Damghan University, Damghan, Iran

Abstract This paper conducts a postcolonial analysis of A. J. Arberry's 1960 English translation of the *Taḍkerat al-awliā* (Memorial of God's Friends) by Farid ud-Din 'Attār. While 'Attār's 12th-century biographical compilation offers profound insights into Persian Sufi traditions through its portraits of Islamic mystics, Arberry's translation reflects mid-20th century orientalist perspectives common among Western scholars. Through close examination of Arberry's translation strategies, including selective abridgement, extractive appropriation, interpretive additions, mythologizing language, and reductive section divisions, this study reveals how his orientalist positioning influenced his rendering of the text. The analysis demonstrates how Arberry's ideological framework led him to reshape 'Attār's work to align with Western expectations and colonial attitudes, thereby reinforcing unequal power dynamics in cross-cultural representation. The paper argues that Arberry's translation choices, from his organizational framework to his selective emphasis, ultimately serve to filter this seminal Persian text through a distinctly orientalist lens.

Keywords: Postcolonialism; Orientalism; Translation; *Taḍkerat al-awliā*; Arthur John Arberry

1. Introduction

Translation serves as a pivotal medium for cross-cultural interaction, bridging linguistic and cultural divides. However, it is not a neutral process; rather, it reflects the dynamics of power and ideology that shape relationships between cultures. This paper critically examines Arthur John Arberry's 1960 English translation of Farid ud-Din 'Attār's *Taḍkerat al-awliā* (Memorial of God's Friends), a canonical Persian text of the 12th century that immortalizes the lives and teachings of Islamic mystics.

Please cite this paper as follows:

Malekshahi, M., & Hassani, Gh. (2024). Translating mystical literature: Analyzing Arberry's translation of Farid ud-Din 'Attār's *Taḍkerat al-Awliā* through a postcolonial lens. *Language and Translation Studies*, 57(3), 119-152. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89993.1295>

© 2024 Malekshahi & Hassani

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

While ‘Aṭṭār’s original work is a rich tapestry of Persian Sufi thought and spirituality, Arberry’s translation is influenced by the orientalist perspectives of mid-20th-century Western academia, which often viewed non-Western cultures through a lens of exoticism and superiority.

By analyzing Arberry’s translation strategies, including selective abridgment, extractive appropriation, interpretive additions, mythologizing language, and reductive section divisions, this paper reveals how these choices align with orientalist ideologies. These strategies not only distort the cultural and spiritual essence of ‘Aṭṭār’s text but also perpetuate colonial attitudes in the representation of Persian mysticism. Grounded in [Said’s \(1979\)](#) theory of orientalism, this study explores the ethical implications of translating non-Western texts within a colonial framework. It demonstrates how translation can simultaneously facilitate cultural exchange and reinforce cultural hierarchies.

This research contributes to the discourse on postcolonial translation studies by interrogating the ideological underpinnings of Arberry’s work and their broader implications for the field. It argues that translations of classical Persian texts must be re-evaluated to ensure fidelity to their cultural and philosophical origins, thereby challenging the enduring legacies of colonial power in cross-cultural representation.

2. Method

The research employs a descriptive-analytical approach, integrating comparative translation analysis with postcolonial theory to critique Arberry’s translation. The methodology is structured as follows:

Textual comparison: The Persian source text and Arberry’s English translation were compared to identify omissions, reinterpretations, and additions. This stage focused on structural and thematic changes, particularly in how the original’s spiritual and cultural nuances were represented.

Thematic analysis: Five primary translation strategies (selective abridgment, extractive appropriation, interpretive additions, mythologizing language, and reductive section divisions) were examined to uncover patterns of cultural distortion and ideological framing.

Contextual analysis: Arberry’s professional affiliations, his background in orientalist scholarship, and the socio-political context of mid-20th-century Britain were analyzed to situate his translation within broader historical and intellectual trends.

Theoretical framework: Drawing on Edward Said’s *Orientalism* and subsequent critiques of colonial power in translation studies ([Venuti, 2017](#);

[Shamma, 2009](#)), the research frames Arberry's translation as an act of cultural mediation shaped by power dynamics.

This multi-dimensional methodology ensures a comprehensive critique, highlighting how Arberry's translation practices reflect the ideological imperatives of his time.

3. Results

The findings demonstrate that Arberry's translation of *Taḍkerat al-Awliā'* reflects multiple layers of Orientalist influence, evident in his translation strategies:

Selective abridgment: Of the 72 biographies in 'Aṭṭār's original text, Arberry translated only 38, omitting narratives that did not align with Western perceptions of mysticism. This exclusion diminished the philosophical and theological diversity of the text, reducing its depth and complexity.

Extractive appropriation: Arberry reframed the biographies with Western-style headings, such as "Anecdotes of Rabe'a" and "The Conversion of Hasan of Basra". This segmentation fragmented the original's holistic narrative flow, presenting the mystics as isolated characters detached from their broader cultural and spiritual contexts.

Interpretive additions: Arberry added explanatory prefaces to each biography, ostensibly to guide Western readers. However, these additions imposed a Western historical and philosophical framework on the text, subtly distorting its cultural authenticity.

Mythologizing language: Arberry frequently described Sufi narratives as "legends", a term that undermines their historical authenticity and presents them as exotic tales tailored for Western consumption.

Reductive section divisions: By dividing the text into titled segments, Arberry disrupted its original structure, aligning it with Western literary conventions that simplify and compartmentalize narratives.

These strategies reflect a systematic re-framing of 'Aṭṭār's work to conform to Western expectations and colonial attitudes, perpetuating stereotypes of Islamic mysticism as irrational and exotic.

4. Discussion and conclusion

Arberry's translation illustrates how orientalist frameworks influence the representation of Eastern texts. Edward Said's critique of orientalism identifies the tendency of Western discourse to exoticize and simplify non-Western cultures, reinforcing hierarchical relationships between the East and the West. Arberry's selective abridgment, for instance, exemplifies this tendency by prioritizing narratives that conform to Western ideals of mysticism while omitting elements

central to Persian Sufi thought. For example, the omission of introductory discourses and aphorisms in the biographies strips ‘Attār’s work of its epistemic richness, reducing it to a collection of mystical anecdotes. Similarly, the interpretive additions in Arberry’s prefaces frame figures like Rabe’a al-adawiya and Ibrahim ibn Adham within Christian analogs of sainthood, marginalizing their unique contributions to Islamic mysticism. Arberry’s emphasis on Rabe’a’s celibacy reflects a Western archetype of piety, overshadowing her pivotal role in shaping the Sufi concept of divine love.

Arberry’s use of mythologizing language further exemplifies the orientalist impulse to exoticize. Describing Sufi biographies as “legends” undermines their historical and philosophical authenticity, casting them as quaint or fantastical. This approach aligns with colonial practices of presenting non-Western cultures as enigmatic and inferior, reinforcing cultural hierarchies. Additionally, Arberry’s professional affiliations with British governmental institutions during World War II underscore the entanglement of his work with colonial power structures. His translation choices align with broader imperialist narratives, positioning Persian mysticism within a Western framework that prioritizes European epistemologies.

This study demonstrates that Arberry’s translation of *Taḍkerat al-awliā’* serves as both a bridge for cultural exchange and a tool for ideological imposition. The findings emphasize the need for postcolonial approaches to translation that respect the cultural and philosophical integrity of source texts. Such approaches should challenge reductionist strategies and prioritize the preservation of the original’s epistemic richness. Future translations of Persian mystical texts must address the ethical complexities of representing non-Western cultures in ways that transcend colonial frameworks.

Arberry’s work highlights the dual role of translation as a site of cultural negotiation and a mechanism for ideological control. His translation practices underscore the importance of critically interrogating the translator’s positionality and the power dynamics embedded in cross-cultural representation. By revisiting translations through a postcolonial lens, scholars and practitioners can foster a more equitable and nuanced understanding of non-Western texts, ultimately enriching the field of translation studies.

ترجمه ادبیات عرفانی: تحلیل ترجمه آرتور جان آربری از تذکره/الأولیای عطار از منظری پسااستعماری

مرضیه ملک‌شاهی^{*}، قدرت حسینی^۱

^۱دانشگاه دامغان، دامغان، ایران

چکیده این مقاله ترجمه آرتور جان آربری از تذکره/الأولیای عطار را از دیدگاه پسااستعماری بررسی می‌کند. تذکره/الأولیا که به معرفی عارفان برجسته اسلامی می‌پردازد، تصویری ژرف از غنای سنت‌های معنوی ایران را به نمایش می‌گذارد. ترجمه انگلیسی آربری در سال ۱۹۶۰، نگرش‌های شرق‌شناسانه‌ای را بازتاب می‌دهد که در میان دانشگاهیان غربی اواسط قرن بیستم رایج بود. این پژوهش نشان می‌دهد چگونه دیدگاه ایدئولوژیک آربری در مقام یک شرق‌شناس، شیوه ترجمه او را شکل داده و به برداشتی متفاوت از متن عطار انجامیده است. بررسی راهبردهای ترجمه‌ای آربری، از جمله گلچین کردن، تصاحب گزینشی، افزودن، ساده‌سازی و تقلیل‌گرایی، نشان می‌دهد که پیش‌داوری‌های ایدئولوژیک آربری، او را به بازآفرینی متن عطار در قالب نگرش‌های استعماری کشانده است. یافته‌های پژوهش آشکار می‌کند که شیوه ترجمه آربری نه تنها به خوانشی متفاوت از متن عطار منجر شده، بلکه نگاه شرق‌شناسانه او نابرابری در مناسبات قدرت و بازنمایی فرهنگی را نیز تداوم بخشیده است.

کلیدواژه‌ها: پسااستعماری؛ شرق‌شناسی؛ ترجمه؛ تذکره/الأولیای عطار؛ آرتور جان آربری

۱. مقدمه

در طی چند دهه اخیر موضوع انتقال نظریه‌ها و گفتمان‌ها نظر بسیاری از محققان حوزه مطالعات ترجمه را به خود جلب کرده است. برخی از محققان به پیش‌بینی الگوی انتقال و

دریافت گفتمان‌ها پرداخته‌اند (رابینز^۱، ۱۹۶۶) و برخی دیگر از جمله سوسام-سارایوا^۲ (۲۰۰۶) به بررسی موردی دریافت گفتمان‌هایی خاص از طریق ترجمه پرداخته‌اند.

رابینز (۱۹۹۶) بر این عقیده است که گفتمان یا فرهنگ مقصد ممکن است در مقابل عناصر گفتمانی بیگانه مواضع مختلفی داشته باشد. از نظر وی چنانچه هنگام مواجهه با یک گفتمان جدید، غیریت نفی و دگرگون شود، می‌توان گفت که فرهنگ مقصد موضعی امپریالیستی داشته است. اگر غیریت مورد اذعان قرار گیرد، اما دچار تغییر و تحول شود، فرهنگ یا گفتمان مقصد موضعی دفاعی دارد. چنانچه گفتمان مقصد خود را در مقابل گفتمان‌های وارد شده قرار ندهد و هیچ‌گونه ممانعتی از ورود آن‌ها به عمل نیاورد، موضع فرهنگ مقصد، موضعی فراگفتمانی است. چنانچه فرهنگ و گفتمان مقصد ورود عناصر گفتمانی بیگانه را تشویق و تحریک کند، فرهنگ مقصد در موضع نقصان قرار دارد. از نظر رابینز مواضع دفاعی و نقصانی موضعی واکنشی هستند؛ چراکه به‌طور واضح به حضور یا عدم حضور برخی عناصر گفتمانی واکنش نشان داده و مسئله ترجمه را پیش می‌کشند. البته، به‌زعم رابینز، هرگز این‌گونه نیست که صرفاً یکی از این مواضع حاکم باشد و چه‌بسا که چندین موضع به‌طور هم‌زمان وجود داشته باشد (رابینز، ۱۹۹۶).

به نظر می‌رسد، همان‌طور که بسیاری از نظریه‌پردازان حوزه پسااستعماری نشان داده‌اند در انتقال و ترجمه گفتمان‌ها و عناصر گفتمانی مشرق زمین به غرب، غربی‌ها همواره با رویکردی امپریالیستی دو راهبرد را در پیش گرفته‌اند: نامتعارف‌سازی^۳ و تطبیق و بومی‌سازی^۴. این دو رویکرد از یک منبع سرچشمه می‌گیرد: فرافکنی خود آرمانی بر روی دیگری (کاربونل، ۱۹۹۶). مراد از نامتعارف‌سازی تأکید مبالغه‌آمیز بر تفاوت خود و دیگری و منظور از بومی‌سازی حذف و عادی‌سازی عناصر و مفاهیم فرهنگ بیگانه و هضم آن در فرهنگ خودی است. در هر دو این رویکردها فرهنگ غرب، فرهنگ معیار در نظر گرفته می‌شود. در رویکرد اول فرهنگ و عناصر فرهنگی مشرق زمین چنان بیگانه و عجیب جلوه داده می‌شود که هیچ نقطه اشتراکی با فرهنگ

^۱. Robyns

^۲. Susam-Sarajeva

^۳. Exoticization

^۴. Naturalization

غربی ندارد و در رویکرد دوم فرهنگ مشرق زمین چنان در فرهنگ «معیار» غرب هضم می‌شود که ویژگی‌های خاص خود را از دست می‌دهد.

در حوزه مطالعات پسااستعماری ترجمه‌های غربی از آثار کلاسیک فارسی، به‌ویژه در مورد ترجمه آثار عرفانی به زبان‌های غربی، خلأ پژوهشی قابل توجهی وجود دارد. این در حالی است که بررسی این ترجمه‌ها از منظر پسااستعماری می‌تواند بینش‌های ارزشمندی درباره نحوه بازنمایی فرهنگ و ادبیات ایرانی در غرب ارائه دهد. البته لازم به ذکر است که در مورد ترجمه‌های اشعار عمر خیام، پژوهش‌های نسبتاً زیادی صورت گرفته است. باین‌حال، سایر آثار کلاسیک فارسی، به‌خصوص آثار عرفانی که منابع مهمی برای شناخت تاریخ ادبیات ایران هستند، کمتر مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته‌اند. بررسی این ترجمه‌ها می‌تواند به درک بهتر روابط فرهنگی بین ایران و غرب و نیز شناسایی الگوهای احتمالی تحریف یا سوء تفاهم در انتقال مفاهیم فرهنگی کمک کند.

در مقاله حاضر، تلاش کرده‌ایم با بررسی موردی یکی از متون مهم عرفان اسلامی، تذکره‌الاولیای عطار نیشابوری، نشان دهیم چگونه دخل و تصرف‌های مترجم در ترجمه این متن به زبان انگلیسی که تحت تأثیر ایدئولوژی شرق‌شناسانه مترجم و بوطیقای حاکم بر ترجمه بوده است، تصویری مخدوش از عرفان اسلامی و عارفان مسلمان به دست داده است. روش‌های ترجمه موردبررسی شامل گلچین‌کردن، تصاحب‌گزینشی، افزودن و ساده‌سازی است. این شیوه‌ها آشکار می‌کند که چگونه پیش‌داوری‌های ذهنی مترجم، آرتور جان آربری^۱، او را به سمت بازآفرینی متن عطار در راستای نگرش‌های استعماری سوق داده است. برای مثال، آربری بخش‌های مهمی مانند مقدمه‌ها و سخنان حکیمانه را حذف کرده یا از بافت اصلی خارج ساخته و در عوض، روایات عرفانی را همچون داستان‌های شگفت‌انگیز و عجیب جلوه داده است. این رویکرد تقلیل‌گرایانه، کاوش عمیق و پرمایه عطار در معنویت اسلامی را مخدوش و ناقص کرده است. در مجموع، نگاه شرق‌شناسانه آربری در نحوه ارائه، انتخاب و چینش مطالب برای هماهنگی با سلیقه و انتظارات غربی نمود یافته است. این امر موجب تداوم نابرابری در روابط

^۱. Arthur John Arberry

قدرت و بازنمایی فرهنگی شده است. این پژوهش می‌کوشد تا آگاهی انتقادی نسبت به نقش مهم ترجمه در تسلط بر فرهنگ‌های دیگر یا توانمندسازی صداها به حاشیه رانده شده را افزایش دهد.

از آنجاکه موضوع مقاله حاضر بررسی مواجهه غرب با گفتمان عرفانی اسلامی است، به نظر می‌رسد که آراء ادوارد سعید^۱ در حوزه گفتمان شرق‌شناسی و همچنین نظریه پسااستعماری بتواند چارچوب نظری مناسبی برای تحلیل و بررسی داده‌ها به دست دهد. در ادامه ابتدا به مفهوم شرق‌شناسی نزد سعید و مطالعات پسااستعماری خواهیم پرداخت و سپس به بررسی پروفایل حرفه‌ای آرتور. جی آربری در جایگاه مترجم می‌پردازیم و نهایتاً ترجمه انگلیسی آربری از تذکره الاولیا را بررسی می‌کنیم و یافته‌های حاصل از این بررسی را به همراه داده‌های فرامتنی و بر بستر بافت تاریخی تحلیل کرده و ارائه خواهیم داد.

۲. پیشینه و چارچوب نظری پژوهش

۲.۱. گفتمان شرق‌شناسی و مطالعات پسااستعماری

ادوارد سعید در سال ۱۹۷۸ کتاب معروف خود شرق‌شناسی^۲ را منتشر کرد. به‌زعم سعید (۱۹۷۹) هرکسی که درباره شرق تدریس می‌کند، می‌نویسد یا تحقیق می‌کند، شرق‌شناس است و آنچه که انجام می‌دهد شرق‌شناسی است. سعید معتقد است که شرق‌شناسی را باید به‌عنوان گفتمانی بررسی کرد که فرهنگ اروپایی از طریق آن توانسته است شرق را به لحاظ سیاسی، جامعه‌شناختی و ایدئولوژیک در دوران پس از عصر روشنگری بازنمایی کند. به باور سعید شرق‌شناسی به‌عنوان مجموعه‌ای از دانش و نظام بازنمایی موفق شده است شرق را در مقابل اروپای مدرن که عقلانی است، غیرعقلانی نشان دهد. به گفته سعید، اصطلاحاتی مانند فساد شرقی، ظلم، استبداد، عرفان، نفسانیات و غیره از طریق گفتمان شرق‌شناسی وارد گفتمان روزمره اروپاییان شده است (سعید، ۱۹۷۹).

^۱. Edward Said

^۲. orientalism

کتاب شرق‌شناسی زمینه‌ساز ظهور نظریه پسااستعماری بود^۱ و نظریه پسااستعماری نیز تأثیر بسیار زیادی بر رشته‌های مختلف از جمله ترجمه گذاشته است. **هتیم و ماندی (۲۰۰۴، ص. ۱۰۶)** مطالعات پسااستعماری را این‌طور تعریف می‌کنند: «یک رویکرد فرهنگی گسترده به مطالعه روابط قدرت بین افراد، گروه‌ها و فرهنگ‌های مختلف، روابطی که زبان، ادبیات و ترجمه نقشی در آن ایفا کرده است»^۲. درواقع محققان حوزه مطالعات پسااستعماری ترجمه اغلب هنگام اشاره به رابطه بین ترجمه و استعمار بر این باور بوده‌اند که ترجمه نقش فعالی در فرایند استعمار ایفا کرده و تصویری از افراد و ملت‌های مستعمره به دست داده که به شدت بازنویسی شده و ایدئولوژیک بوده است.

اما پیش از پرداختن به مطالعات پسااستعماری لازم است که به گفتمان استعماری و پیش‌فرض‌های آن اشاره‌ای کنیم. مهم‌ترین پیش‌فرض گفتمان استعماری این است که استعمارگر در بسیاری از زمینه‌ها بر مردمان بومی برتری دارد. درواقع، استعمارگران باور داشتند که فرهنگ انگلیسی-اروپایی از دیگر فرهنگ‌ها متمدن‌تر است؛ بنابراین در نظر آن‌ها مردم بومی وحشی، بدوی و عقب‌مانده بودند. پیشرفت استعمارگران در حوزه صنعت و فناوری این ذهنیت اشتباه را به آنان داده بود که در تمام حوزه‌های فرهنگی دیگر هم برتر و پیشرفته‌تر از مردم بومی هستند (تایسن، ۲۰۰۶). چنین ذهنیتی سبب شده بود که استعمارگران آداب‌ورسوم و آیین مردمی را که تحت سلطه خود می‌آوردند به رسمیت نشناسند. نگرش استعمارگر به مردم بومی خارج از این دو حالت نبود: آنان یا مردم بومی را شرور و در نتیجه پست‌تر می‌دانستند (دیوآسا^۳) یا اینکه آن‌ها را موجودات عجیبی می‌دانستند که از نوعی زیبایی و اصالت بدوی و طبیعی

^۱. اگرچه کتاب شرق‌شناسی ادوارد سعید در سال ۱۹۷۸ نقطه عطفی در مطالعات پسااستعماری بود، اما باید توجه داشت که ریشه‌های این رویکرد به آثار نویسندگانی چون فرانتس فانون و امه سه‌زر در دهه‌های ۵۰ و ۶۰ میلادی بازمی‌گردد (رک. فانون، ۱۹۶۱؛ سه‌زر، ۱۹۵۵).

^۲. ترجمه تمام نقل‌قول‌های مستقیم از زبان انگلیسی به زبان فارسی توسط نویسندگان مقاله صورت گرفته است.

^۳. demonic other

برخورد دارند (دیگری عجیب و غریب^۱). در هیچ یک از این دو نوع نگرش، انسان بومی به طور کامل به صورت انسان نشان داده نمی شد (تایسن، ۲۰۰۶).

امروزه به چنین نگرشی اروپامحوری گفته می شود. اروپامحوری یعنی اینکه فرهنگ اروپا به عنوان معیار و استاندارد در نظر گرفته شود که دیگر فرهنگ ها را بتوان بر اساس آن معیار و استاندارد سنجید. فلسفه رایج جهان گرایی (جهان شمولی) یک نمونه رایج از اروپامحوری در مطالعات ادبی است، به این صورت که ادبیات جهان بر اساس معیارهای «جهانی» که البته معیارهای فرهنگ بریتانیایی، اروپایی و آمریکایی است، مورد قضاوت قرار می گیرد. در اینجا پیش فرض اصلی این است که ایده ها، آرمان ها و تجربه های اروپایی، جهانی هستند (تایسن، ۲۰۰۶). همان طور که سلدن^۲ و ویدوسن^۳ (۲۰۰۵، ص. ۱۸۸) گفته اند، «مدل های تفکر غربی (مثلاً برگرفته از ارسطو، دکارت، کانت، مارکس، نیچه و فروید) یا ادبیات (هومر، دانته، فلوربر، تی اس الیوت) بر فرهنگ جهانی تسلط داشته اند و سنت ها و اشکال زندگی یا بیان فرهنگی غیرغربی را به حاشیه رانده یا حذف کرده اند».

اصطلاح «پسااستعماری» موقعیت سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و ادبی معاصر را در مناطق مختلفی از جمله جنوب صحرای آفریقا، آسیای جنوبی، کارائیب، جهان عرب و تا حدودی در آمریکای لاتین، استرالیا، کانادا، ایرلند و حتی ایالات متحده توصیف می کند (مور، ۲۰۰۱). در نگاه اول، پسااستعمار مفهومی سر راست به نظر می رسد؛ یعنی چیزی که پس از استعمار می آید؛ اما این دیدگاه گمراه کننده است؛ چراکه استعمار جدید را نادیده می گیرد. روند استعمارزدایی که بعد از جنگ جهانی دوم آغاز شد و منجر به استقلال سیاسی بسیاری از کشورها شد، لزوماً منجر به استقلال اقتصادی و فرهنگی نشد. پسااستعمار به معنای پایان دادن به استعمار نیست، بلکه به روندی اشاره می کند که مفروضات گفتمان استعماری را به چالش می کشد و زمینه ای برای تحقیق درباره ایدئولوژی استعمار و به چالش کشیدن آن فراهم می کند (دیسانایاک، ۲۰۰۶).

^۱. exotic other

^۲. Selden

^۳. Widdowson

در جایگاه یک رشته، مطالعات پسااستعماری را می‌توان به چندین روش توصیف کرد. به‌لحاظ تاریخی، مطالعات پسااستعماری به جنبش‌های آزادی‌خواهانه ملی اشاره می‌کند که به تسلط سیاسی اروپا بر جهان پایان داد و با ظهور آفریقای جنوبی به‌عنوان یک منطقه مستقل در سال ۱۹۴۷ نمود پیدا کرد. مطالعات پسااستعماری در مفهوم تاریخی وسیع‌تری، دوره رنسانس یا اوایل دوره مدرن در تاریخ اروپا را هم در بر می‌گیرد، دورانی که اروپا مشغول کشف و فتح جهان بود. حوزه مطالعات پسااستعماری را می‌توان به‌گونه‌ای گسترش داد که شامل مطالعه انواع وضعیت‌هایی شود که افراد یک سرزمین بیگانه بر سرزمین‌های دیگر تحمیل کردند. این به این معناست که مطالعات پسااستعماری می‌تواند شامل پدیده‌هایی مانند سلطه امپراتوری یونان یا روم باستان بر سایر کشورها باشد (شوارتز، ۲۰۰۵). با این حال، به گفته شوارتز^۱ (۲۰۰۵)، اگرچه این افق سوم می‌تواند بر روی دست‌اندرکاران معاصر این رشته تأثیر بگذارد، اما درس‌های آموخته شده از پنجاه سال اخیر مبارزه علیه امپریالیسم استعماری اروپا، وضعیت کنونی را متفاوت از دوران باستان کرده است. به‌طورکلی مطالعات پسااستعماری مجموعه‌ای از نوشته‌ها را ایجاد کرده است که تلاش می‌کند نگرش رایج به روابط بین مردم غربی و مردم غیرغربی و دنیاهایشان را عوض کند.

۲. ۱. ترجمه و استعمار

پرسشی که اینجا مطرح می‌شود این است که ترجمه چه ارتباطی با گفتمان استعماری و مطالعات پسااستعماری دارد. محققان و تاریخ‌نگاران بسیاری این گزاره را مطرح کرده‌اند که ترجمه در طول تاریخ در خدمت استعمار بوده است. پیوند استعمار و ترجمه اغلب با این استدلال همراه است که ترجمه نقش فعالی در فرآیند استعمار و تولید تصویری بازنویسی شده و ایدئولوژیک از مردم مستعمره داشته است (یانگ، ۲۰۲۰؛ ماندی، ۲۰۱۶). از یک طرف ترجمه محصولات فرهنگی کشورهای مستعمره به زبان کشورهای استعمارگر دانشی را در اختیار استعمارگر قرار داده که بتواند با استفاده از آن ملت‌های مستعمره و بومی را کنترل کند و از طرف دیگر ترجمه

^۱. Schwarz

فرهنگ استعماری به زبان مردم مستعمره باعث شده که هنجارهای زبانی و فرهنگی استعمارگران بر مردم مستعمره تحمیل گردد (شاما، ۲۰۰۹).

در واقع در بسیاری موارد ترجمه به جای اینکه شکاف بین فرهنگ‌ها را پر کند باعث تثبیت کلیشه‌های موجود شده است. همان‌طور که پیشتر گفته شد، غربی‌ها در برخورد با متون به اصطلاح مشرق زمین، همواره دو راهبرد را در پیش گرفته‌اند: نامتعارف‌سازی و تطبیق (بومی‌سازی). این دو رویکرد از یک منبع سرچشمه می‌گیرند: فرافکنی خود آرمانی بر روی دیگری (کاربونل، ۱۹۹۶). این گرایش در ترجمه به زبان‌های غربی چنان رایج است که حتی وقتی خود شرقی‌ها هم دست به ترجمه می‌زنند تحت تأثیر این گفتمان قرار می‌گیرند. به‌عنوان مثال، تاگور در ترجمه اشعار خود به زبان انگلیسی رویکرد دوم، یعنی تطبیق (بومی‌سازی)، را به کار می‌گیرد، به‌طوری‌که ایماژها، لحن و واژگان اشعار خودش را به‌گونه‌ای تغییر می‌دهد که با بوطیقای زبان مقصد و روحیه استعمارگر سازگاری و مطابقت داشته باشد (سنگوپتا، ۱۹۹۰).

به گفته بسنت^۱ و تریودی^۲ (۲۰۱۲) در قرن نوزدهم، یک سنت ترجمه انگلیسی ایجاد شد که در آن متون عربی یا هندی قطع، ویرایش و با پاورقی‌های گسترده مردم‌شناسی منتشر می‌شد و از این طریق جایگاه فرعی و پست‌تر متن مبدأ و فرهنگ آن تثبیت می‌شد. به‌عنوان نمونه ادوارد لین در یادداشت‌های خود بر ترجمه هزار و یک شب اعراب را مردمانی ساده‌لوح توصیف کرده است که نمی‌توانند بین امر واقعی و داستانی تمایز قائل شوند. نمونه دیگری از این سنت ترجمه که بسنت و تریودی (۲۰۱۲) به آن اشاره می‌کنند، ترجمه رباعیات عمر خیام است. ادوارد فیتزجرالد، مترجم اشعار خیام، در ترجمه این اشعار به خود اجازه «هرگونه آزادی» را داده است تا متن اصلی را «بهتر» و با سنت‌های ادبی غربی سازگار کند (بسنت و تریودی، ۲۰۱۲).

^۱. Bassnett

^۲. Trivedi

ریچارد^۱ (۲۰۱۸) در مقاله‌ای با عنوان «ترجمه و هژمونی فرهنگی: موردپژوهی ترجمه فرانسوی-عربی» پس از بررسی سیاست ترجمه‌ها از زبان فرانسوی به عربی و از عربی به فرانسوی به این نتیجه می‌رسد که در لحظه تلاقی فرهنگ‌ها دو رویکرد به ترجمه وجود دارد: یکی لحظه استعماری و یکی لحظه پسااستعماری. به گفته وی، در زمان استعمار، اگر ترجمه‌ها از زبان و فرهنگ سلطه‌گر به زبان تحت سلطه انجام شود، مترجم به‌سادگی تبدیل به یک «واسطه خدمتگذار»^۲ می‌شود که ابژه‌های زبانی و فرهنگی بیگانه را به زبان خود وارد می‌کند و با این کار اسکیزوفرنی فرهنگ خود را وخیم‌تر می‌کند؛ اما در ترجمه از یک فرهنگ تحت سلطه به فرهنگ سلطه‌گر، مترجم به «واسطه مقتدر»^۳ تبدیل می‌شود که زبان و فرهنگ تحت سلطه را با هنجارهای فرهنگ سلطه‌گر سازگار می‌کند و در نتیجه آن را قادر می‌سازد تا زبان و فرهنگ تحت سلطه را در خود هضم کند. به‌زعم ریچارد (۲۰۱۸) در دوران پس از استعمار، روشنفکران متعلق به اقلیت‌های فرهنگی این پارادایم دوگانه را به چالش کشیده‌اند.

اگرچه در ادبیات تحقیق دسته‌بندی دقیق و منسجمی از راهبردهای استعماری ترجمه وجود ندارد، اما مطالعه پیشینه فوق نشان می‌دهد که رویکردهای استعماری به ترجمه به‌طور خلاصه شامل موارد زیر است:

- نام‌تعارف‌سازی: برجسته کردن تفاوت‌ها و غریب نشان دادن فرهنگ مبدأ (کاربونل، ۱۹۹۶)
- تطبیق/بومی‌سازی: تغییر عناصر فرهنگی و زبانی متن مبدأ برای انطباق با فرهنگ مقصد غربی (کاربونل، ۱۹۹۶)
- دستکاری متون از طریق:

– قطع و ویرایش متون اصلی به نفع فرهنگ مقصد

– افزودن پاورقی‌های مردم‌شناسی برای تثبیت جایگاه فرودست متن مبدأ

^۱. Richard

^۲. servile mediator

^۳. authoritative mediator

– اعمال تغییرات گسترده برای سازگاری با سنت‌های ادبی غربی

(بسنّت و تریودی، ۲۰۱۲)

- ترجمه از موضع «واسطه خدمتگزار»: در ترجمه از زبان سلطه‌گر به زبان تحت سلطه، که به وارد کردن منفعلانه عناصر فرهنگی بیگانه می‌انجامد (ریچارد، ۲۰۱۸)
- ترجمه از موضع «واسطه مقتدر»: در ترجمه از زبان تحت سلطه به زبان سلطه‌گر، که به دستکاری متن برای انطباق با هنجارهای فرهنگ سلطه‌گر می‌انجامد (ریچارد، ۲۰۱۸)
- تحمیل هنجارهای زبانی و فرهنگی استعمارگر بر فرهنگ مستعمره (شاما، ۲۰۰۹)
- کلیشه‌سازی فرهنگی: تلاش برای ارائه تصویری کلیشه‌ای از فرهنگ مستعمره و بازتولید تصاویر کلیشه‌ای (یانگ، ۲۰۱۶)

۳.۲. ترجمه و مطالعات پسااستعماری

درباره نقش ترجمه در بافت استعماری سخن رفت، اما جایگاه ترجمه در بافت پسااستعماری چیست؟ به‌زعم یوسف^۱ (۲۰۰۴) نظریه‌پردازان حوزه ترجمه را که گرایش پسااستعماری دارند، می‌توان به دو گروه تقسیم کرد: گروه اول شامل نظریه‌پردازانی چون سوزان باسنت، گیدن توری و آندره لفویر می‌شود، که تأثیر نظام زبان مقصد را بر آنچه ترجمه می‌شود، بررسی می‌کنند. گروه دوم که لارنس ونوتی^۲، ژکمون ریچارد^۳، داگلاس رابینسون^۴ و تا حدی آندره لفور نمایندگان آن هستند، به تأثیر استعمار و هژمونی غرب بر انتقال‌های فرهنگی پرداخته‌اند. درحالی‌که گروه اول بر این باورند که ترجمه عمدتاً توسط فرهنگ مقصد (بیشتر کشورهای جهان سوم) کنترل می‌شود، گروه دوم معتقدند که ترجمه تحت سلطه کشورهای جهان اول، به‌ویژه بریتانیا و آمریکا است. در واقع، مطالعات پسااستعماری ترجمه اشکال مختلفی دارد. بسیاری از این مطالعات بر

^۱. Yousef

^۲. Lawrence Venuti

^۳. Jacquemond Richard

^۴. Douglas Robinson

اساس تئوری و عمل ترجمه از منظری آسیایی، یا به‌طور خاص، هندی مطرح شده است. بااین‌حال برخی از محققین به این موضوع از دیدگاه اروپایی پرداخته‌اند (ماندی، ۲۰۱۶).

چان^۱ (۲۰۰۰) در مقاله خود «استعمار، مقاومت و استفاده از نظریه ترجمه پسااستعماری در چین قرن بیستم» به بررسی نظریه «پسااستعماری» ترجمه در بافت چین می‌پردازد؛ کشوری که هرگز مانند همسایگان آسیای جنوب شرقی، هند و اکثر کشورهای آفریقایی استعمار را تجربه نکرده است. بااین‌حال، همان‌طور که چان (۲۰۰۰) استدلال می‌کند حجم انبوه مقالات و کتاب‌ها در این زمینه توسط محققان چینی در دهه گذشته نشان می‌دهد نظریه پسااستعماری در بسیاری از زمینه‌ها از جمله مطالعات ترجمه به واقعیت تبدیل شده است. چان در مقاله‌اش نشان می‌دهد که چگونه گفتمان انتقادی جدید درباره پسااستعمار می‌تواند در بافت فرهنگ چین معنادار شود. او اصطلاحات «پسااستعماری» و «استعماری» را در معنای وسیع‌تر آن‌ها به کار می‌برد، که محدود به جغرافیا و زمانی خاص نیست و استدلال می‌کند که از آغاز قرن، چینی‌ها نوعی استعمار فرهنگی و زبانی خودخواسته را تجربه کرده‌اند.

۲. ۴. مقاومت و استراتژی‌های ترجمه در دوران پسااستعماری

همان‌طور که گفته شد ترجمه نقش مهمی در توسعه گفتمان استعماری داشته است. بااین‌حال، می‌توان از آن برای به چالش کشیدن سنت دیرینه بازنمایی مستعمره‌ها از جانب استعمارگران نیز استفاده کرد. به گفته بسنت و تریودی (۲۰۱۲) برخی محققان حوزه ترجمه پسااستعماری معتقدند ترجمه به زبان‌های اروپایی باید محدود شود یا حتی از آن اجتناب شود و متون نباید به سیستم‌های زبانی و فرهنگی غالب ترجمه شوند، زیرا این امر روند استعمار را تداوم می‌بخشد. برخی دیگر از شیوه نویسندگان و مترجمانی حمایت می‌کنند که واژه‌های فرهنگ مغلوب را در نوشته‌ها و ترجمه‌های خود وارد می‌کنند تا دورگه بودن را برجسته کنند و با آشنایی‌زدایی از زبان تفاوت را برجسته کرده و برتری زبان استاندارد را به چالش بکشند (بسنت و تریودی، ۲۰۱۲). به‌زعم هتیم^۲ و ماندی^۳ (۲۰۰۴) پیشنهاد برخی دیگر از مترجمان و محققان ترجمه مجدد

^۱. Chan

^۲. Hatim

^۳. Munday

است. هدف از ترجمه مجدد برجسته کردن تفاوت های فرهنگی و به چالش کشیدن ساختار قدرت سیاسی و گفتمان ترجمه غربی است.

اما استراتژی های مطرح شده از سوی برخی محققان مورد انتقاد قرار گرفته است. همان طور که [شاما^۱ \(۲۰۰۹\)](#) به درستی نشان می دهد مطالعات پسااستعماری ترجمه، به ویژه زمانی که درصدد پیشنهاد استراتژی های ترجمه در دوران پسااستعماری است، تفاوت میان بافت های پسااستعماری، یعنی تفاوت پیشینه سیاسی و اجتماعی متون مختلف، را نادیده می گیرد. [تیموژکو^۲ \(۲۰۲۰\)](#) بر این باور است که مترجمان باید با توجه به بافت مورد نظر خود استراتژی هایی را انتخاب کنند که به آن ها کمک کند به اهداف استراتژیک و ایدئولوژیک خود برسند.

در ادامه، به بررسی ترجمه کتاب تذکره الاولیای عطار نیشابوری می پردازیم که توسط آرتور جان آربری انجام شده است. این بررسی از دیدگاه پسااستعماری صورت گرفته است و هدف آن، آشکار کردن دیدگاه های احتمالی شرق شناسانه و استعماری در ترجمه آربری است. با بررسی دقیق انتخاب ها و روش های آربری، تلاش می کنیم دریابیم چگونه این ترجمه ممکن است به نابرابری قدرت دامن زده و دیدگاه های غرب محور را تقویت کرده باشد. این مطالعه، فرصتی فراهم می کند تا نقش ترجمه را در حوزه گسترده تر مطالعات پسااستعماری مورد نقد و بررسی قرار دهیم. همچنین، ظرافت ها و پیچیدگی های موجود در تأثیر ترجمه بر بازنمایی فرهنگی و شکل گیری دانش را برجسته می سازد. از طریق این بررسی، می توانیم درک عمیق تری از چگونگی عملکرد ترجمه در دوران پس از استعمار به دست آوریم و به اهمیت بررسی دقیق جایگاه مترجم و دیدگاه های اساسی او پی ببریم.

۳. روش پژوهش

این پژوهش از رویکرد تحلیلی-توصیفی و از منظری پسااستعماری، به ویژه مفهوم شرق شناسی بهره می گیرد. روش تحقیق شامل مراحل زیر است:

^۱. Shamma

^۲. Tymoczko

- مطالعه متن اصلی و ترجمه: بررسی دقیق متن فارسی تذکره‌الاولیای عطار نیشابوری و ترجمه انگلیسی آرتور آربری.
 - تحلیل مقایسه‌ای: مقایسه متن اصلی با ترجمه برای شناسایی تفاوت‌ها، حذف‌ها، اضافات و تغییرات و استخراج راهبردهای ترجمه.
 - تحلیل راهبردهای ترجمه: پس از مقایسه دقیق متن اصلی با ترجمه و از منظری پسااستعماری راهبردهای متعددی در ترجمه آربری شناسایی شد. این راهبردها که از دل مطالعه استقرایی^۱ متن استخراج شدند - و نه بر اساس دسته‌بندی‌های از پیش تعیین شده - عبارتند از حذف و گلچین کردن، تصاحب گزینشی، افزودن و ساده‌سازی و تقلیل‌گرایی.
 - تحلیل گفتمان: بررسی چگونگی بازنمایی عرفان اسلامی و عارفان مسلمان در ترجمه آربری از منظر پسااستعماری.
 - مطالعه فرامتنی: بررسی پیشینه حرفه‌ای آربری، زمینه تاریخی و فرهنگی دوران ترجمه و گفتمان‌های غالب در مطالعات شرق‌شناسی آن زمان.
 - تحلیل انتقادی: ارزیابی تأثیر دیدگاه‌های شرق‌شناسانه بر انتخاب‌های ترجمه‌ای آربری و پیامدهای آن بر درک خوانندگان غربی از عرفان اسلامی.
- این روش تحقیق امکان بررسی جامع و چندجانبه ترجمه آربری را فراهم می‌کند و زمینه را برای تحلیل عمیق‌تر تأثیر ایدئولوژی شرق‌شناسانه بر ترجمه متون عرفانی هموار می‌سازد.

۴. یافته‌های پژوهش

۴.۱. آرتور جان آربری در مقام مترجم و شرق‌شناس

آرتور جان آربری (۱۹۰۵-۱۹۶۹)، از چهره‌های شاخص شرق‌شناسی بریتانیا در قرن بیستم به شمار می‌رود. مسیر علمی او از دانشگاه کمبریج آغاز شد؛ جایی که زیر نظر استادان برجسته‌ای چون نیکلسون، به فراگیری ژرف زبان‌های فارسی و عربی پرداخت. با آغاز جنگ جهانی دوم در ۱۹۳۹، آربری ابتدا به وزارت جنگ و سپس به وزارت اطلاعات لندن پیوست، که این امر

^۱. bottom-up

نشان از پیوند عمیق او با دستگاه حکومتی بریتانیا داشت. کارنامه علمی آربری چشمگیر است: نزدیک به نود کتاب تألیفی، ترجمه یا ویرایش شده، همراه با شمار مشابیهی از مقالات علمی و نقدها. گستره موضوعی آثار او از متون کلاسیک فارسی و عربی تا مطالعات قرآنی، تصوف و حتی ادبیات مالتی را در بر می گیرد. اوج دستاورد آربری را می توان در ترجمه انگلیسی قرآن دید که از تمام تلاش های پیشین در این زمینه فراتر رفته است (الول-ساتن، ۲۰۱۱).

باین حال، واتکین^۱ (۲۰۲۱) نگاهی انتقادی به میراث آربری دارد. او معتقد است نگرش آربری به فرهنگ اسلامی، بازتابی از دیدگاه غربی و شرق شناسانه است که واقعیت های جاری در جهان اسلام را نادیده می گیرد. به باور واتکین، همکاری آربری با نهادهای دولتی بریتانیا در دوران جنگ، نشان از همسویی او با آرمان های امپراتوری دارد. او آربری را عمیقاً متأثر از سنت شرق شناسی اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم می داند که بر پایه فرض برتری غرب استوار بود. دوره فعالیت حرفه ای آربری (۱۹۳۰-۱۹۶۹) با گسترش نفوذ غرب در خاورمیانه هم زمان بود. در این دوران، او ترجمه های فراوانی از آثار نویسندگان عرب و ایرانی ارائه کرد. واتکین (۲۰۲۱) بر این باور است که سبک ترجمه آربری، اگرچه برای خوانندگان غربی جذاب بود، اغلب کلیشه های شرق شناسانه را تقویت می کرد. به عقیده او، گزینش های ترجمه ای آربری بیشتر از برداشت های ریشه دار غربی تأثیر می پذیرفت تا از فرهنگ های مورد ترجمه. باوجود این، نمی توان انکار کرد که آربری درکی ژرف از ادبیات و عرفان اسلامی داشت. غوطه وری او در متون صوفیانه، به ویژه آثار رومی، او را با اندیشه هایی فراتر از عقل آشنا ساخت، هرچند در ابتدا اولویت را به پژوهش و تفکر منطقی می داد. به طور کلی، واتکین (۲۰۲۱) آربری را نماینده ای از دیدگاه های رایج شرق شناسانه زمان خود می داند. اگرچه آربری ارزش های ادبی آثار اسلامی را می ستود، اما همچنان از منظری غربی به آن ها می نگریست. او به نسلی از اندیشمندان غربی تعلق داشت که نگاهشان با پیش فرض های عام شرق شناسانه همسو بود. بررسی آثار آربری نه تنها برای شناخت ادبیات شرق، بلکه برای درک چگونگی نگرش غرب به شرق در قرن بیستم نیز اهمیتی ویژه دارد.

¹ Watkin

۴. ۲. تذکره/الأولیا و اهمیت آن در بافت فرهنگی و ادبی ایران

تذکره/الأولیا، شاهکار فریدالدین عطار، شاعر و عارف نامدار ایرانی، گنجینه‌ای است از حکایات و اندرزهای بزرگان تصوف که در آغاز سده هفتم قمری به رشته تحریر درآمده است. این اثر ارزشمند، زندگی و سخنان ۷۲ تن از برجسته‌ترین عارفان و شخصیت‌های مذهبی را در بر می‌گیرد، سفری معنوی که از امام جعفر صادق آغاز می‌شود و با حسین بن منصور حلاج به پایان می‌رسد. عطار در نگارش این اثر، از چشمه‌سار غنی متون کهن عربی و فارسی در حوزه تصوف بهره جسته، اما تنها به ترجمه و نقل بسنده نکرده است. او با افزودن دانش شخصی و روایت‌های منحصر به فرد خود، به این اثر جانی تازه بخشیده است. ساختار زندگی‌نامه‌ها در تذکره/الأولیا از الگویی نسبتاً یکسان پیروی می‌کند: هر بخش با عباراتی آهنگین و مزین آغاز می‌شود که نام شخصیت مورد نظر را در بر می‌گیرد و به ویژگی‌های برجسته او اشاره می‌کند. سپس با روایت داستان‌هایی از زندگی آن شخصیت و نقل گفته‌های حکیمانه‌اش، تصویری جامع از او ارائه می‌دهد. یکی از ویژگی‌های برجسته تذکره/الأولیا، رویکرد متوازن و منصفانه عطار در گزینش شخصیت‌ها و روایت‌هاست. او کتاب را با پرداختن به امام جعفر صادق آغاز می‌کند و جایگاه والای ایشان را به‌خوبی نمایان می‌سازد. نکته جالب توجه آن است که عطار، ضمن ارج نهادن به مقام امام صادق، از نکوهش افراط‌گرایی که میان اهل بیت پیامبر و اهل سنت تقابل می‌بینند، غافل نمی‌ماند (ر. ک. عطار نیشابوری، ۱۴۰۰). او برای تأکید بر اهمیت وحدت، شعری از امام شافعی در ستایش اهل بیت نقل می‌کند که بیانگر همین نگرش فراگیر است. عطار، با گنجانیدن شرح زندگی و آموزه‌های بنیان‌گذاران سه مکتب اصلی فقه اهل سنت – ابوحنیفه، شافعی و احمد بن حنبل – بر جامعیت اثر خود می‌افزاید. او با لحنی احترام‌آمیز از پارسایی، زهد و مهربانی این بزرگان سخن می‌گوید. این رویکرد فراگیر و منصفانه، چنانکه استعلامی (۲۰۰۴) نیز اشاره کرده، از ویژگی‌های بارز نثر عطار در این اثر است.

ترجمه انگلیسی تذکره/الأولیا به قلم آرتور جان آربری، شرق‌شناس برجسته بریتانیایی، در سال ۱۹۶۶ در لندن به چاپ رسید. این ترجمه، که حاصل سال‌ها پژوهش و تعمق آربری در متون عرفانی اسلامی است، دریچه‌ای نو به روی خوانندگان انگلیسی‌زبان گشود تا با گنجینه

معنوی تصوف ایرانی آشنا شوند. در ادامه این نوشتار، به بررسی دقیق شیوه‌ها و راهبردهای آربری در ترجمه این اثر سترگ خواهیم پرداخت تا درک عمیق‌تری از چالش‌ها و ظرافت‌های ترجمه متون عرفانی به دست آوریم.

۴.۳. بررسی گرایش‌های احتمالی شرق‌شناسانه در انتخاب‌های ترجمه آربری

پس از روشن شدن جایگاه آربری در سنت شرق‌شناسی، اکنون فرصت آن فراهم شده تا به بررسی شیوه‌ها و فنون ترجمه او در برگردان انگلیسی تذکره‌الاولیا پردازیم. نگاه پسااستعماری به این ترجمه، پرده از این واقعیت برمی‌دارد که چگونه دیدگاه ایدئولوژیک آربری به‌عنوان یک شرق‌شناس، او را به سوی انتخاب‌هایی خاص در ترجمه اثر عطار سوق داده است. آربری در این مسیر، آزادی عمل گسترده‌ای در خلاصه‌سازی و چارچوب‌بندی متن به خود داده، به‌گونه‌ای که با نگرش‌های شرق‌شناسانه همخوانی داشته باشد. نتیجه این رویکرد، ارائه تصویری مخدوش از ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های اندیشه صوفیانه بوده است.

در تحلیلی که در پی می‌آید، به بررسی راهبردهای کلان و کلیدی ترجمه که از طریق مطالعه استقرایی متن اصلی و ترجمه آربری و از منظری پسااستعماری شناسایی شده‌اند، می‌پردازیم. این راهبردها که نه بر اساس دسته‌بندی‌های از پیش موجود، بلکه از خلال مقایسه دقیق متن مبدأ و مقصد استخراج شده‌اند، عبارتند از:

- گلچین کردن و حذف: انتخاب برخی تذکره‌ها و حذف دیگر موارد که نشان‌دهنده گزینش هدفمند بخش‌هایی از متن است که با دیدگاه شرق‌شناسانه همخوانی بیشتری دارند؛
- تصاحب گزینشی: برجسته کردن و پررنگ نمودن عناصری از متن که با ذائقه مخاطب غربی سازگارتر است، مانند جنبه‌های داستانی و روایی به جای ابعاد عرفانی و معنوی؛
- افزودن: اضافه کردن توضیحات و تفاسیر از منظر غربی که چارچوب فکری و فرهنگی خاصی را به متن تحمیل می‌کند؛

- ساده‌سازی و تقلیل‌گرایی: کاستن از پیچیدگی‌های مفهومی و معنوی متن از طریق اعمال تقسیم‌بندی‌های مصنوعی و حذف لایه‌های عمیق‌تر معنایی.

بررسی این راهبردها که از مطالعه تطبیقی متن اصلی و ترجمه استخراج شده‌اند، نشان می‌دهد چگونه انتخاب‌های مترجم در چارچوب گفتمان شرق‌شناسی، به دستکاری و بازنویسی متن انجامیده است. لازم به ذکر است که این مقاله به بررسی تکنیک‌های خرد ترجمه مانند انتخاب واژگان، ساختار نحوی، کاربرد استعاره و مواردی از این دست نمی‌پردازد. اگرچه تحلیل این جنبه‌های خرد نیز می‌تواند بسیار روشنگر باشد، اما از حوزه این پژوهش خارج است. این موضوع می‌تواند محور مطالعه‌ای جداگانه قرار گیرد که به تحلیل متنی و سبک‌شناختی اختصاص یابد. بی‌شک، زمینه گسترده‌ای برای بررسی عمیق‌تر تأثیر دیدگاه آربری بر تصمیم‌های ترجمه‌ای او، چه در سطح کلان و چه در سطح خرد، وجود دارد. این نوشتار با روشن کردن راهبردهای کلی که آربری در بازآفرینی متن عطار به کار گرفته، راه را برای چنین پژوهش‌هایی هموار می‌کند. در ادامه، به بررسی دقیق این راهبردها خواهیم پرداخت تا دریابیم چگونه نگاه شرق‌شناسانه آربری، شیوه ترجمه او از اثر عطار را شکل داده است. این بررسی نه تنها درک ما را از ترجمه آربری عمیق‌تر می‌کند، بلکه نگاهی نو به چالش‌های ترجمه متون عرفانی از شرق به غرب می‌اندازد.

گلچین کردن: لفرور^۱ (۲۰۱۶) این راهبرد را یکی از مهم‌ترین ابزارهای دستکاری متون در فرایند ترجمه معرفی می‌کند. در این راهبرد، مترجم بخش‌هایی از متن را که با دیدگاه و هدف او همخوانی دارد انتخاب می‌کند. آربری تنها ۳۸ تذکره (فصل) از مجموع ۷۲ تذکره کتاب را برای ترجمه انتخاب کرده است. این رویکرد گزینشی به شکل‌دهی روایتی خاص منجر می‌شود. آربری با ترجمه گزینشی برخی فصل‌ها و کنار گذاشتن فصل‌های دیگر، نقش نگهبان فرهنگی را ایفا می‌کند و اقتدار خود را در تعیین روایت‌هایی که شایسته بازنمایی هستند، اعمال می‌نماید. این پویایی قدرت، ذاتی فرآیند ترجمه است؛ فرآیندی که در آن استعمارگر بر داستان‌های فرهنگ استعمارشده کنترل اعمال می‌کند و تصمیم می‌گیرد چه چیزی ارزشمند یا مرتبط تلقی شود.

^۱. Lefevere

رویکرد گزینشی آربری، دیدگاه غرب‌محور را تداوم می‌بخشد و به حاشیه‌رانی صداها و روایت‌هایی که با ایدئولوژی‌های غالب استعماری همسو نیستند، کمک می‌کند. این شیوه ترجمه، نه تنها بر محتوای منتقل شده تأثیر می‌گذارد، بلکه نحوه درک و تفسیر خوانندگان غربی از فرهنگ و ادبیات شرق را نیز شکل می‌دهد. تصمیم آربری در حذف ۳۴ تذکره از متن اصلی - یعنی تقریباً نیمی از اثر - را نمی‌توان صرفاً انتخابی فنی یا ادبی تلقی کرد. این گزینش، به‌ویژه با توجه به پیشینه آربری و جایگاه او در دستگاه استعماری بریتانیا، بازتاب‌دهنده رویکردی نظام‌مند در راستای اعمال قدرت استعماری از طریق ترجمه است. پیوند عمیق آربری با نهادهای حکومتی بریتانیا - از جمله همکاری او با وزارت جنگ و وزارت اطلاعات در دوران جنگ جهانی دوم - او را در موقعیت «واسطه مقتدر» قرار می‌دهد؛ موقعیتی که به تعبیر ریچارد (۲۰۱۸) به مترجم اجازه می‌دهد تا متن را مطابق با هنجارهای فرهنگ سلطه‌گر دستکاری کند. این دستکاری در مورد تذکره الاولیا به شکل حذف گسترده بخش‌هایی از متن نمود یافته که احتمالاً برای مخاطب غربی دشوارفهم یا نامأنوس تشخیص داده شده‌اند. چنین رویکردی مصداق بارز آن چیزی است که بسنت و تریودی (۲۰۱۲) از آن با عنوان «قطع و ویرایش متون اصلی به نفع فرهنگ مقصد» یاد می‌کنند. نکته مهم دیگر این است که دوره فعالیت آربری (۱۹۳۰-۱۹۶۹) با اوج نفوذ استعماری بریتانیا در خاورمیانه هم‌زمان بود. در این بستر تاریخی، ترجمه گزینشی تذکره الاولیا را می‌توان بخشی از پروژه گسترده‌تر تولید دانش درباره شرق دانست - پروژه‌ای که در آن، متون شرقی نه در تمامیت خود، بلکه از خلال صافی نگاه غربی و برای مصرف مخاطب غربی عرضه می‌شدند.

تصاحب گزینشی: رویکرد گزینشی آربری در ترجمه، فراتر از انتخاب تذکره‌ها، به محتوای هر تذکره نیز تسری می‌یابد. هر تذکره در اثر عطار از سه بخش اساسی تشکیل شده است: مقدمه، مجموعه داستان‌ها، و گزیده‌ای از حکمت‌ها و گفتارها. باین‌حال، تنوع و الگوهای موجود در این ساختار اغلب مورد غفلت قرار می‌گیرد. علی‌رغم تأکید رایج بر داستان‌ها، این مقدمه‌ها و گفتارها هستند که هسته اصلی هر تذکره را تشکیل می‌دهند. مقدمه‌های عطار، اصول بنیادین تجسم یافته در هر شخصیت را تبیین می‌کنند و بستر لازم برای روایت‌ها و گفتارهای پس از آن

را فراهم می‌آورند. کاربرد اصطلاحات و مضامین خاص در این مقدمه‌ها، چارچوبی برای درک زندگی و تجارب شخصیت‌ها ایجاد می‌کند. عطار مسئولیت تفسیر را بر دوش خوانندگان می‌گذارد و آن‌ها را به درگیری فعال با متن و استنباط معنای شخصی ترغیب می‌کند. او با پرهیز از ارائه تفاسیر، خوانندگان را به بررسی دقیق سخنان اولیای الهی و تفسیر مجدد آن‌ها فرا می‌خواند. این رویکرد، علاوه بر به چالش کشیدن توجه و هوش خواننده، آن‌ها را به مشارکت در خلق معنا و غوطه‌وری در جهان معنوی ارائه شده در هر زندگی‌نامه دعوت می‌کند. عطار با سازماندهی تذکرها به شیوه‌ای که مطالعه و ایجاد شبکه‌هایی از تصاویر و مضامین مرتبط را تسهیل می‌کند، به خوانندگان امکان می‌دهد در میان حکایات، حکمت‌ها و آموزه‌ها سیر کنند. نتیجه این امر، خلق شخصیت‌هایی ژرف و پیچیده است که صرفاً به نمایندگان یک مکتب فکری خاص تقلیل نمی‌یابند، بلکه چهره‌هایی چندبعدی هستند که وجوه مختلف تجربه معنوی را تجسم می‌بخشند.

ترجمه آربری با حذف نظام‌مند مقدمه‌ها و گفتارهای حکمت‌آمیز و حفظ صرف بخش‌های داستانی، تغییری بنیادین در ساختار اثر ایجاد می‌کند. گرچه سنت ادبی غرب نیز آثار ارزشمندی در حوزه قدیس‌شناسی دارد، اما رویکرد آربری بیشتر متأثر از ذائقه خواننده معاصر غرب و انس او با قالب‌های روایی مدرن چون رمان و داستان کوتاه است. چنانکه ونوتی^۱ (۲۰۱۷) اشاره می‌کند، چنین رویکردی می‌تواند به «بومی‌سازی» متن مبدأ و تقلیل آن به هنجارهای فرهنگ مقصد بینجامد. این رویکرد گزینشی را می‌توان نوعی بازنویسی تلقی کرد که متأثر از موضع فرهنگی مترجم است. حذف نظام‌مند عناصر تعلیمی و حکمی، اثر را به مجموعه‌ای از حکایات مستقل فرو می‌کاهد و از انتقال لایه‌های عمیق‌تر معنایی که در پیوند میان حکایات و گفتارها نهفته است، باز می‌ماند. این امر نشان می‌دهد چگونه ترجمه می‌تواند در خدمت انطباق متن با انتظارات و هنجارهای فرهنگ مقصد قرار گیرد.

افزایش: آربری هر ذکر را با پاراگرافی مقدماتی و مختصر همراه می‌سازد که زمینه تاریخی شخصیت صوفی مورد بحث را ترسیم می‌کند. در نگاه نخست، ارائه این بافتار تاریخی برای

¹ Venuti

خوانندگانی که با این شخصیت‌ها آشنایی ندارند، سودمند می‌نماید. با این حال، این اقدام، به طور ضمنی، جایگاه آربری را به عنوان ناظری آگاه که تجربیات صوفیانه را برای مخاطب غربی تفسیر می‌کند، تثبیت می‌کند. با ارائه این زمینه تاریخی، آربری خود را در جایگاه «واسطه مقتدر» قرار می‌دهد (ریچارد، ۲۰۱۸) که بین فرهنگ شرقی و مخاطب غربی میانجی‌گری می‌کند. این موضع، بازتاب‌دهنده ساختار قدرت در گفتمان شرق‌شناسی است. علاوه بر این، آربری با جای دادن صوفیان در روایت‌های تاریخی ساده‌شده، مفاهیم غربی تاریخ خطی را بر متن تحمیل می‌کند، یا به تعبیر شاما (۲۰۰۹) به تحمیل هنجارهای زبانی و فرهنگی استعمارگر بر فرهنگ مستعمره می‌پردازد. این رویکرد، به جای آنکه به روایت‌ها اجازه ارائه مستقل بدهد، سنت را در چارچوبی مفهومی که برای خوانندگان غربی آشنا تر است، طبقه‌بندی می‌کند. این کار نمونه‌ای از «دستکاری متون» است که به قصد انطباق با سنت‌های ادبی غربی صورت می‌گیرد (بست و تریودی، ۲۰۱۲). مقدمه‌های آربری، اگرچه با هدف ارائه زمینه نگاشته شده‌اند، بازتاب‌دهنده پیش‌فرض‌های شرق‌شناسانه مسئله‌سازی هستند که بر ضرورت چارچوب‌بندی و تفسیر تجربیات صوفیانه برای مخاطب غربی تأکید دارند. اقدامات او در زمینه‌سازی، بیش از آنکه پیچیدگی‌های این سنت را به زبان خودش منتقل کند، به تحکیم اقتدار او می‌انجامد. در این تحلیل پسااستعماری، به بررسی عمیق‌تر این مقدمه‌ها می‌پردازیم تا لایه‌های پنهان معنا و بازنمایی را آشکار سازیم. در ادامه، مقدمه‌های آربری بر دو تذکره ارائه و بررسی شده است:

مقدمه آربری بر ذکر رابعه عدویه:

Rabe'a bint Esma'il al-'Adawiya, born in humble circumstances and sold into slavery as a child, later settled in Basra where she attained great fame as a saint and a preacher and was highly esteemed by many of her pious contemporaries. The date of her death is given variously as 135(752) and 185 (801). To her, a lifelong celibate, is attributed a large share in the introduction into Islamic mysticism of the theme of Divine love. Her tomb used to be pointed out near Jerusalem. (Arberry in Atṭār-e Nišāburi, 2000, p. 29)

در خصوص رابعه عدویه، آربری چنین می‌نویسد: رابعه بنت اسماعیل العدویه، که در فقر به دنیا آمد و دوران کودکی را در بردگی گذراند، سرانجام در بصره اقامت گزید. او به عنوان عارفه و واعظی برجسته شهرت یافت و مورد احترام بسیاری از متدینان عصر خود قرار گرفت. تاریخ

دقیق وفات او در منابع مختلف، متفاوت ذکر شده است؛ برخی سال ۱۳۵ هجری (۷۵۲ میلادی) و برخی دیگر ۱۸۵ هجری (۸۰۱ میلادی) را ذکر کرده‌اند. آربری اشاره می‌کند که نقش قابل توجهی در معرفی مفهوم عشق الهی در عرفان اسلامی به رابعه نسبت داده می‌شود، هرچند او در طول زندگی خود مجرد ماند. از نظر تاریخی، مقبره او در نزدیکی اورشلیم شناسایی شده است.

این نوع معرفی، اگرچه ظاهراً عینی و توصیفی است، اما در واقع بازتاب‌دهنده نگاه غربی و شرق‌شناسانه به یک شخصیت مهم در تاریخ تصوف اسلامی است:

۱. تحمیل چارچوب‌های غربی: با استفاده از اصطلاحاتی چون «قدیس» (saint)، آربری مفاهیم غربی و مسیحی را بر شخصیت رابعه تحمیل می‌کند. این امر می‌تواند درک نادرستی از جایگاه واقعی رابعه در سنت اسلامی ایجاد کند.

۲. تأکید بر جنسیت و تجرد: اشاره به تجرد مادام‌العمر رابعه (a lifelong celibate) می‌تواند بازتابی از نگاه شرق‌شناسانه به زنان شرقی باشد که اغلب یا به‌عنوان موجوداتی جنسی یا زاهد تصویر می‌شوند (سعید، ۱۹۷۹).

مقدمه آربری بر ذکر ابراهیم ادهم:

Abu Eshaq Ebrahim ibn Adham, born in Balkh of pure Arab descent, is described in Sufi **legend** as a prince who renounced his kingdom (somewhat after the fashion of the Buddha) and wandered westwards to live a life of complete asceticism, earning his bread in Syria by honest manual toil until his death in c. 165 (782). Some accounts state that he was killed on a naval expedition against Byzantium. The story of his conversion is a classic of Muslim hagiography ([Arberry in Aṭṭār-e Nišāburi, 2000, p. 65](#)).

آربری در پیشگفتاری که بر شرح حال ابراهیم ادهم نگاشته، چنین آورده است که ابراهیم بن ادهم، زاده بلخ از نژاد پاک عرب، در روایات صوفیانه همچون شاهزاده‌ای توصیف شده که از تاج‌وتخت خود دست کشید، به شیوه‌ای که یادآور بودا است، و راهی دیار غرب شد تا زندگی‌ای

سراسر زهد و پارسایی را در پیش گیرد. به گفته آربری، او تا هنگام درگذشتش در حدود سال ۱۶۵ هجری (۷۸۲ میلادی) در سرزمین شام از راه کار دستی شرافتمندانه روزگار می‌گذراند. آربری همچنین اشاره می‌کند که بنا بر برخی روایات، زندگی او در جریان یک نبرد دریایی با امپراتوری روم شرقی به پایان رسید. از دیدگاه آربری، داستان توبه و رویگردانی او از دنیا، نمونه‌ای برجسته در سنت زندگی‌نامه‌نویسی مسلمانان به شمار می‌رود.

آربری از لفظ *legend* در معرفی زندگی‌نامه‌های صوفیان استفاده می‌کند. توصیف آربری از زندگی‌نامه‌ها به‌عنوان «افسانه» این برداشت را القا می‌کند که این روایت‌ها بیشتر داستان‌هایی خیال‌انگیز هستند تا گزارش‌های تاریخی موثق. این نگرش با دیدگاه رایج شرق‌شناسانه که متون اسلامی را بیشتر در حوزه اسطوره می‌بیند تا واقعیت (سعید، ۱۹۷۹)، همخوانی دارد. استفاده از لفظ «افسانه» این روایت‌ها را بیشتر به حکایت‌های اخلاقی ساده‌انگارانه شبیه می‌سازد تا روایت‌های پیچیده‌ای از تجربیات انسانی. این رویکرد با گرایش شرق‌شناسانه به دیدن متون و فرهنگ‌های اسلامی به‌عنوان پدیده‌هایی کم‌عمق‌تر در مقایسه با نمونه‌های غربی همسویی دارد.

علاوه بر این، قیاس آربری میان ادهم و بودا، جنبه‌ای غریب و بیگانه به داستان ادهم می‌بخشد. توصیف چشم‌پوشی او از ثروت به‌عنوان اقدامی «تا حدودی مشابه شیوه بودا» این برداشت را ایجاد می‌کند که این الگویی رایج در فرهنگ شرق است، نه تصمیمی منحصر به فرد از سوی ادهم. این نگاه با دیدگاه شرق‌شناسانه‌ای که فرهنگ‌های شرقی را یکسان و بنیادین متفاوت از غرب می‌پندارد، هماهنگی دارد. اشاره آربری به احتمال حضور ابراهیم ادهم در یک نبرد دریایی علیه امپراتوری روم شرقی، عنصری ماجراجویانه و حماسی به داستان می‌افزاید که یادآور روایت‌هایی است که برای مخاطبان غربی جذابیت و گیرایی دارند. بدین ترتیب، ترجمه و ارائه آربری از زندگی‌نامه ابراهیم ادهم با گرایش‌های شرق‌شناسانه همسو است، چراکه روایت را به‌گونه‌ای قالب‌بندی می‌کند که بر جنبه‌های افسانه‌ای، غریب و جذاب آن تأکید می‌ورزد و با برداشت‌ها و پیش‌داوری‌های غربی درباره شرق و عرفان آن هماهنگی می‌یابد. درواقع، آربری ذکر عارفان گوناگون را که عطار با رویکردی حقیقت‌مدار نگاشته است، به‌صورت حکایاتی مبتنی بر افسانه بازنمایی می‌کند.

به‌طورکلی، اگرچه مقدمه‌های آربری اطلاعات مفیدی را ارائه می‌دهد، اما رویکرد او نشان‌دهنده برخی گرایش‌های شرق‌شناسانه است که در آن، شخصیت‌های اسلامی با معیارهای غربی و با تأکید بر جنبه‌هایی که برای خواننده غربی قابل درک است، معرفی می‌شوند.

ساده‌سازی و تقلیل‌گرایی از رهگذر تقسیم‌بندی بخش‌ها: روایت عطار از زندگی هر صوفی روایتی یکپارچه و بدون بخش‌بندی است. ترجمه آربری با بخش‌بندی هر زندگی‌نامه به قسمت‌های عنوان‌دار، مانند anecdotes «حکایات»، که با شیوه یکدست ارائه متن اصلی تفاوت دارد، رویکردی تقلیل‌دهنده را در پیش می‌گیرد. هفت تذکره نخست در برگردان آربری به شکل زیر بخش‌بندی شده‌اند:

Hasan of Basra: The conversion of Hasan of Basra; Hasan of Basra and Abu Amr; Hasan of Basra and the fire-worshipper

Malek ibn Dinar: How Malek-e Dinar came to be so named, and the story of his repentance; Malek and his licentious neighbour; Malek and his abstinence

Habib al-Ajami: The story of Habib the Persian; The miracles of Habib

Rabe'a al-Adawiya: Rabe'a, her birth and early life; Anecdotes of Rabe'a; Prayers of Rabe'a

Al-Fozail ibn Iyaz: Fozail the highwayman and how he repented; Fozail and Haran al-Rashid; Anecdotes of Fozail

Ebrahim ibn Adham: The legend of Ebrahim ibn Adham; Ebrahim ibn Adham goes to Mecca; Ebrahim at Mecca is visited by his son; Anecdotes of Ebrahim ibn Adham

Beshr ibn al-Hareth: The conversion of Beshr the Barefoot; Anecdotes of Beshr.

[حسن بصری: داستان توبه حسن بصری؛ حسن بصری و ابو عمرو؛ حسن بصری و آتش‌پرست]

مالک بن دینار: چگونگی نامگذاری مالک دینار و روایت توبه او؛ مالک و همسایه
ناپرهیزگارش؛ مالک و زهد او

حبیب عجمی: سرگذشت حبیب عجمی؛ کرامات حبیب

رابعه عدویه: رابعه، زادروز و دوران آغازین زندگی‌اش؛ حکایاتی از رابعه؛ نیایش‌های
رابعه

فضیل بن عیاض: فضیل راهزن و چگونگی توبه او؛ فضیل و هارون‌الرشید؛ حکایاتی از
فضیل

ابراهیم بن ادهم: افسانه ابراهیم بن ادهم؛ سفر ابراهیم بن ادهم به مکه؛ دیدار پسر ابراهیم
با او در مکه؛ حکایاتی از ابراهیم بن ادهم

بشر حافی: داستان توبه بشر حافی؛ حکایاتی از بشر

تقسیم‌بندی زندگی‌نامه‌ها به بخش‌های عنوان‌دار، از چند جنبه بازتاب‌دهنده نگرشی شرق‌شناسانه
است:

۱. تحمیل نظم: متن اصلی، زندگی‌نامه‌ها را به شکلی یکپارچه عرضه می‌دارد، حال آنکه
آربری با بخش‌بندی آن‌ها، ساختار خود را بر متن تحمیل می‌کند. این امر بازتاب‌دهنده دیدگاه
شرق‌شناسانه‌ای است که متون اسلامی را فاقد ساختار یا آشفته می‌پندارد و بر این باور است که
به سامان‌دهی دانشور غربی نیاز دارند (ر.ک. سعید، ۱۹۷۹). عمل تجزیه متن برای همساز کردن
آن با قراردادهای و چارچوب‌های ادبی غربی، نشان از ذهنیتی استعماری و برتری‌جویانه دارد. از
منظر پسااستعماری، این شیوه متن را مخدوش می‌کند، زیرا آن را برای همخوانی با معیارهای
دانشگاهی و زیبایی‌شناختی اروپایی دگرگون می‌سازد، به جای آنکه ارزش فرهنگی ذاتی آن را
ارج نه‌د (ر.ک. سعید، ۱۹۷۹).

۲. دسته‌بندی: طبقه‌بندی بخش‌ها با عناوینی چون «حکایات»، «توبه» و «کرامات»، داستان‌ها
را سطحی و گسسته می‌کند. این رویکرد شرق‌شناسانه مانع از آن می‌شود که معنا به‌طور کل‌نگرانه

از روایت کامل در قالب اصلی آن پدیدار گردد و رویدادها را با تفسیرهای آربری نشان‌دار می‌کند و تجربیات پیچیده را در دسته‌بندی‌های از پیش تعیین شده او می‌گنجانند. این برجسب‌زنی، بازتابی است از فرافکنی مفاهیم شرق‌شناسان بر شرق.

۳. تکه‌پاره کردن: تقسیم زندگی‌نامه‌ها به بخش‌های عنوان‌دار، روایت‌های یکپارچه را از هم می‌گسلد و رویدادها را از بافتار اصلی خود جدا می‌سازد. این راهبرد با رهیافت استعماری به متون که به قطع و ویرایش متون اصلی به نفع فرهنگ مقصد می‌پردازد (بست و تریودی، ۲۰۱۲) همسویی دارد.

۴. شکل‌دهی گزینشی: تقسیم‌بندی گزینشی آربری، ساختار روایی ویژه خود او را بر متن تحمیل می‌کند، برخی رویدادها را به پیش صحنه می‌آورد و برخی دیگر را به حاشیه می‌راند. این شیوه، تصویر جامع اصلی از سیر و سلوک معنوی عارفان را دگرگون می‌سازد.

در مجموع، تقسیم‌بندی‌های آربری، نمایانگر دیدگاهی شرق‌شناسانه است که گوناگونی شرق را یکسان می‌انگارد، اصول نظم‌دهی غربی را تحمیل می‌کند، متون اسلامی را از زمینه اصلی خود بیرون می‌کشد، و واقعیت‌های سیال را در چارچوب‌های ثابت قالب‌ریزی می‌کند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به واکاوی رویکرد آربری در ترجمه اثر ماندگار عطار، تذکره‌الاولیا، پرداخته و نشان می‌دهد چگونه این رویکرد، نگرش‌های شرق‌شناسانه‌ای را بازتاب می‌دهد که غنای سنت‌های عرفان اسلامی را به‌درستی نمایان نمی‌سازد. با بررسی دقیق روش‌هایی چون خلاصه‌سازی، حذف، تصاحب گزینشی، افزودن و ساده‌سازی از طریق بخش‌بندی، می‌توان دریافت چگونه گزینش‌های آربری، متن عطار را مطابق با انتظارات غربی و دیدگاه‌های استعماری بازآفرینی کرده است.

یکی از ویژگی‌های کلیدی نگرش شرق‌شناسانه، تلاش برای قرار دادن سنت عرفان اسلامی در چارچوب‌های فلسفی و فرهنگی غرب است، که اغلب با ساده‌سازی و تغییر معنای متون همراه است. همان‌طور که سعید (۱۹۷۹) اشاره می‌کند، شرق‌شناسی ابزاری برای تملک و کنترل

فرهنگی است که در دوران استعمار شدت یافت. این موضوع در رویکرد آربری نیز نمایان است؛ او عرفان اسلامی را به گونه‌ای ارائه می‌دهد که با انتظارات مخاطب غربی همخوانی داشته باشد و آن را به یک تجربه عرفانی جهانی و انتزاعی تقلیل می‌دهد که به راحتی در بستر سنت‌های معنوی غربی جای گیرد.

تلخیص قابل توجه متن اصلی به آربری امکان داده تا صرفاً روایت‌های همسو با جهان‌بینی خود را به طور گزینشی ترجمه کند. آربری با حذف عناصر مهم زمینه‌ای مانند پیشگفتارها و سخنان حکیمانه، یکپارچگی اثر را از بین برده و شالوده‌های فکری را که به زندگی‌نامه‌های عرفانی پیچیده عطار ژرفا می‌بخشیدند نادیده گرفته است. این نوع تلخیص، همان‌طور که **بست و تریودی (۲۰۱۲)** نیز بیان می‌کنند، یکی از شیوه‌های استعمار فرهنگی است که از طریق ویرایش و بازآفرینی متون به نفع فرهنگ مقصد اعمال می‌شود.

انتخاب محتوای داستانی و حذف دیگر بخش‌ها که هسته اصلی هر تذکره را تشکیل می‌دهد، بازتاب‌دهنده ترجیحات زیبایی‌شناختی خود آربری است. افزودن مقدمه‌ها نیز، اگرچه با هدف ارائه زمینه صورت گرفته، به طور ضمنی نگرش آربری به عنوان «واسطه مقتدر» (ریچارد، ۲۰۱۸) را تحمیل می‌کند، که تجربه‌های صوفیانه را در قالب‌هایی آشنا برای خواننده غربی جای می‌دهد. همان‌طور که **شاما (۲۰۰۹)** بیان می‌کند، این روند با تحمیل هنجارهای زبانی و فرهنگی غرب، متون را به نفع سنت‌های ادبی غربی دستکاری می‌کند.

همچنین توصیف روایت‌های عرفانی به صورت افسانه‌های عجیب و غریب، همان‌طور که **کاربونل (۱۹۹۶)** نیز توضیح می‌دهد، رویکردی استعماری است که با توسل به نامتعارف‌سازی، تفاوت‌های فرهنگی را برجسته کرده و فرهنگ‌های شرقی را یا عجیب و غریب نشان می‌دهد یا از بافت اصلی خود جدا می‌کند.

در نهایت، تقسیم‌بندی زندگی‌نامه‌ها به بخش‌های عنوان‌دار، نشان‌دهنده رویکردی تقلیل‌گرایانه است که اجازه نمی‌دهد معانی اصلی اثر به طور کل نگرانه پدیدار شوند. همان‌طور که **ارنست (۲۰۰۸)** تأکید می‌کند، دیدگاه‌های غربی درباره تصوف اسلامی اغلب براساس

کلیشه‌ها و سوءبرداشت‌ها شکل گرفته‌اند، که تصوف را یا غریب و عجیب جلوه می‌دهند یا آن را به مفاهیمی ساده و قابل‌درک برای مخاطب غربی تبدیل می‌کنند. ارنست همچنین بر اهمیت درک تصوف در بستر فرهنگی و تاریخی خودش تأکید دارد، چراکه بازنمایی‌های نادرست می‌تواند به تحریف مفاهیم عمیق عرفانی منجر شود.

در مجموع، رویکرد آربری در ترجمه، ایدئولوژی شرق‌شناسانه‌ای را آشکار می‌کند که متن عطار را از دریچه نگاه غربی بازآفرینی می‌کند و عدم توازن در روابط قدرت فرهنگی را تداوم می‌بخشد. این تحلیل بر ضرورت به‌کارگیری رویکردهای پسااستعماری تأکید می‌کند که چنین پیش‌داوری‌هایی را به چالش می‌کشند و به بافتار فرهنگی اصلی متون توجه می‌کنند. مترجمان به‌عنوان نگهبانانی که قدرت بازنمایی را در دست دارند، باید آگاه باشند که ذهنیت آن‌ها چگونه بر برداشتشان از متون تأثیر می‌گذارد. روش‌های ترجمه پسااستعماری می‌کوشند با توانمندسازی صداها به حاشیه رانده شده در برابر الگوهای غالب، در مقابل میراث استعمار ایستادگی کند.

این مقاله اگرچه از پرداختن به تکنیک‌های خرد ترجمه اجتناب کرده، اما بر اهمیت آن‌ها به‌عنوان زمینه‌ای برای پژوهش‌های بعدی تأکید دارد. بی‌شک، تحلیل دقیق‌تر تأثیر دیدگاه‌های آربری بر تصمیمات ترجمه‌ای او، چه در سطح کلان و چه در سطح خرد، راه را برای پژوهش‌های عمیق‌تر و آگاهی‌بخش‌تر باز می‌کند. با این حال، باید توجه داشت که این نقدها به معنای نفی کامل ارزش کار آربری نیست. مطالعات شرق‌شناسانه، علی‌رغم کاستی‌های روش‌شناختی و معرفت‌شناختی، در معرفی میراث اسلامی به جهان غرب نقش مهمی ایفا کرده‌اند. نکته مهم، آگاهی از محدودیت‌ها و پیش‌فرض‌های این مطالعات است تا بتوان از دستاوردهای آن‌ها به شکلی نقادانه و آگاهانه بهره برد. آربری به‌عنوان یکی از چهره‌های برجسته شرق‌شناسی، با توجه به دانش گسترده خود از زبان‌های فارسی و عربی، توانست متون عرفانی را به دنیای انگلیسی‌زبان معرفی کند و در گفتمان علمی و فرهنگی غرب نقشی اساسی ایفا کند. بسیاری از پژوهشگران غربی که با متون عرفانی اسلامی آشنا شدند، از طریق ترجمه‌های آربری با این متون برخورد کردند و این امر در دهه‌های بعدی باعث گسترش مطالعات در حوزه عرفان اسلامی شد (واتکین،

۲۰۲۱). با وجود نقدهایی که به روش و انتخاب‌های آربری وارد است، ترجمه‌های او توانستند پلی بین دو فرهنگ غرب و شرق باشند و به شکل‌گیری یک دیالوگ فرهنگی کمک کنند.

به‌طور کلی، این بررسی بر ضرورت نگاه چندوجهی به ترجمه‌های متون عرفانی تأکید دارد. هرچند که نقدهای پساستعماری به ما امکان می‌دهد که تأثیرات قدرت و تسلط فرهنگی را تحلیل کنیم، اما نباید فراموش کنیم که این ترجمه‌ها همچنین به‌عنوان بخشی از فرآیند تبادل فرهنگی نیز عمل کرده‌اند؛ به عبارت دیگر، ترجمه آربری، در عین حال که تحت تأثیر نگرش‌های غربی بود، امکان فهم عرفان اسلامی را برای مخاطبان غربی فراهم کرد و این خود نشان‌دهنده پیچیدگی فرآیند ترجمه در زمینه‌های فرهنگی مختلف است.

کتاب‌نامه

عطار نیشاپوری، ف. ا. د. (۱۴۰۰). تذکره الاولیا. پیمان.

- Atṭār-e Nišāburi, F. D. (2000). *Muslim saints and mystics* (A. J. Arberry, Trans.). Omphaloskepsis .
- Basnett, S., & Trividi, H. (2012). Of colonies, cannibals and vernaculars. In S. Bassnett & H. Trividi (Eds.), *Post-colonial translation: Theory and practice* (pp. 1-18). Routledge.
- Carbonell, O. (1996). The exotic space of cultural translation. In R. Alvarez (Ed), *Translation, power and subversion* (pp. 69-98). Multilingual Matters.
- Césaire, A. (2000). *Discourse on colonialism*. NYU Press. (Original work published 1961)
- Chan, L. T. H. (2000). Colonization, resistance and the uses of postcolonial translation theory in twentieth-century China. In Sh. Simon, & P. St-Pierre (Eds.), *Changing the terms: Translating in the postcolonial era* (pp. 53-70). University of Ottawa Press.
- Dissanayake, W. (2006). Post-colonial theory and Asian communication theory: toward a creative dialogue. *China Media Research*, 2(4).
- Elwell-Sutton, E. P. (2011). Arberry, Arthur John. In *Encyclopedia Iranica*.

- Ernst, C. W. (2008). *The shambhala guide to sufism*. Shambhala.
- Este'lami, M. (2004). Tadkerat Al-Awliā'. In *Encyclopædia Iranica*.
- Fanon, F. (1963). *The wretched of the earth*. Grove Weidenfeld. (Original work published 1955)
- Hatim, B., & Munday, J. (2004). *Translation: an advanced resource book*. Routledge.
- Lefevere, A. (2016). *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge.
- Moore, D. C. (2001). Is the post- in postcolonial the post- in post-Soviet? *PLAMA*, 116(1), 111-126. <http://doi.org/10.1632/S0030812900105073>
- Munday, J. (2016). *Introducing translation studies: theories and applications*. Routledge.
- Richard, J. (2018). Translation and cultural hegemony: the case of the French-Arabic translation. In L. Venuti (Ed.), *Rethinking translation: discourse/ subjectivity and ideology* (pp. 139-159). Routledge.
- Robyns, C. (1996). Translation and discursive identity. *Poetics Today*, 15(3), 405-428. <http://doi.org/10.2307/1773316>
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. Vintage.
- Schwarz, H. (2005). Mission impossible: introducing postcolonial studies in the US Academy. In H. Schwarz & S. Ray (Eds.), *A companion to postcolonial studies* (pp. 1-20). Blackwell.
- Selden, R., & Widdowson, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Longman.
- Sengupta, M (1990). Translation, colonialism and poetics: Rabindranath Tagore in two worlds. In S. Bassnett & A. Lefevere (Eds.), *Translation, history and culture*. Pinter.
- Shamma, T. (2009). Postcolonial studies and translation theory. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación* (1), 183-196. <http://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.9>
- Susam-Sarajeva, Ş. (2006). *Theories on the move: Translation's role in the travels of literary theories*. Rodopi.

- Tymoczko, M. (2020). *Translation in a postcolonial context: arly Irish literature in English translation*. Routledge.
- Tyson, L. (2006). *Critical theory today: a user-friendly guide*. Routledge.
- Venuti, L. (2017). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Watkin, R. O. (2021). *Arthur John Arberry (1905-1969): A critical evaluation of an orientalist*. University of Wales Trinity Saint David (United Kingdom).
- Young, R. J. (2020). *Postcolonialism: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Yousef, T. (2004). Translation and the cultural dimension: a postcolonial-poststructuralist approach. *International Journal of Arabic-English Studies*, 3(1), 105-118. <https://doi.org/10.33806/ijaes2000.3.1.8>

درباره نویسندگان

مرضیه ملک‌شاهی استادیار گروه مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه دامغان است. حوزه‌های پژوهشی مورد علاقه وی شامل مطالعات تاریخی ترجمه و ترجمه ادبی است.

قدرت حسینی استادیار گروه مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه دامغان است. پژوهش‌های وی بیشتر در زمینه مباحث نظری ترجمه و فناوری و ترجمه است.



Deaf and Hard-of-Hearing Learners' Foreign Language Learning in Iran

Reza Rezvani^{1*}

¹Shiraz University, Shiraz, Iran

Abstract Deaf individuals represent a small segment of the population, yet their recognition as third language learners in multilingual societies is increasing. This article reviews foreign language learning, particularly English, among deaf and hard-of-hearing learners in Iran, and examines challenges in foreign language education and teaching methodologies. It analyzes various disability models, including the medical and social models, and their impact on the educational experiences of deaf individuals. The importance of sign language as the primary language for deaf individuals is emphasized, highlighting the need for proficiency in this language to improve their linguistic and cognitive skills. Learning methods, such as auditory and visual techniques, are discussed as well. Additionally, the article addresses limitations in English education in Iran and stresses the need for teachers to be proficient in sign language, while suggesting ways to enhance awareness of deaf culture, design curriculum content, and create accessible educational environments.

Keywords: Foreign language education; Iranian Deaf and hard-of-hearing learners; Challenges of foreign language education; Iranian sign language; Deaf culture

1. Introduction

The European Commission (2005) estimates that 0.1% to 0.2% of any community is deaf, and recent research recognizes deaf individuals, especially sign language users, as active language learners. Despite this, they are often overlooked in foreign language education due to limited visibility and inadequate resources (Csizér & Kontra, 2020; Kontra et al., 2015).

Please cite this paper as follows:

Rezvani, R. (2024). Deaf and hard-of-hearing learners' foreign language learning in Iran. *Language and Translation Studies*, 57(3), 153-195. <https://doi.org/10.22067/lts.2024.89552.1281>

© 2024 Rezvani

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). All rights reserved

In Iran, English is increasingly recognized as a vital subject for career prospects ([Rezvani et al., 2021](#)), although the urgency of its acquisition is less pronounced than in ESL contexts. Despite a global emphasis on special education ([UNESCO, 1994](#); [United Nations, 2007](#)), the specific needs of Deaf and hard-of-hearing learners in acquiring English are frequently neglected. This article explores English learning among Deaf and hard-of-hearing learners in Iran, emphasizing disability studies and tailored educational methods, and advocates for a paradigm shift from viewing deafness as a “deficit” to a “difference”. It discusses effective teaching strategies, addresses existing challenges, and proposes recommendations for improving educational outcomes for these learners.

2. Disability and deafness studies

Disability studies emerged in the 1970s, fueled by disability rights movements and the increasing visibility of disabled individuals as a critique of medical and individual pathology models ([Barnes, 2020](#); [Meekosha & Shuttleworth, 2009](#)). Critical disability studies provide a multidisciplinary analysis of disability from social, cultural, political, and historical perspectives ([Ferguson, & Nussbaum, 2012](#); [Goodley, 2017](#)). Deafness studies, a subset of disability studies, examine the experiences, culture, language, and identity of Deaf and hard-of-hearing individuals, along with societal attitudes toward them ([Lane, 1995](#)). This field highlights the interdisciplinary nature of disability studies, each with distinct terminologies and discourses ([Ferguson & Nussbaum, 2012](#); [Goodley, 2017](#)).

Theories in disability studies revolve around the medical and social models. The medical model views disability as a personal impairment needing correction, which can reinforce ableism and overlook social factors ([Baglieri & Shapiro, 2017](#); [McLaughlin, 2017](#); [Smith et al., 2008](#)). In contrast, recent scholarship emphasizes societal influences, advocating for identity, agency, and empowerment by challenging ableist cultural and institutional practices ([Goodley, 2017](#); [Katari, 2015](#); [Shildrick, 2020](#)). Despite advocacy for disability rights, literature often prioritizes theoretical frameworks over the lived experiences of disabled individuals, particularly in education for the Deaf ([Goodley, 2014](#)). Critics argue that disability studies are predominantly shaped by Western perspectives, which can misrepresent diverse global contexts, emphasizing the need for studies that reflect varied experiences and promote social justice for all individuals with disabilities ([Grech, 2012](#)).

3. Education of the Deaf: From disability to difference

The education of the Deaf has historically been shaped by two contrasting models: the pathological model, which views deafness as a deficiency requiring correction, and the sociocultural model, which recognizes deafness as a cultural difference and an integral part of a linguistic minority. The sociocultural perspective celebrates

Deaf culture as a vibrant community expressed through sign language; however, such recognition alone is insufficient for ensuring cultural preservation, especially since only 5-10% of deaf children are born to deaf parents, leaving most to be raised in hearing families, thus significantly diminishing their direct engagement with Deaf culture (Csizér & Kontra, 2020). Global approaches to Deaf education illustrate this disparity, as seen in Norway, where the successful integration of Norwegian sign language into early intervention programs since the 1990s has enhanced language access for deaf children (Pritchard, 2013). In contrast, countries adhering to oralist traditions, such as Germany and Austria, impose significant restrictions on the use of sign language, leading to poorer educational outcomes (Krausneker, 2008).

Early language exposure is vital for successful literacy and language development. Children who miss this critical window often struggle with these skills, while those who learn sign language early tend to demonstrate superior reading and grammatical abilities. Deaf education typically employs a combination of auditory and visual methods. For instance, visual communication through sign languages, like American Sign Language (ASL) in the U.S. and various national sign languages, ensures complete language access (Schick et al., 2006). Deaf children born to deaf parents generally acquire both sign language and the national written language naturally. In contrast, those raised in hearing families often face “language deprivation”, hindering their overall language acquisition (Hall et al., 2019). To address these challenges, some educational strategies effectively blend spoken language with visual communication. For example, the sign-supported speech approach promotes speech development in noisy environments by initially utilizing signs to emphasize mispronounced words and gradually decreasing reliance on them as proficiency in spoken language increases (Johnson et al., 1989).

In Iran, although Iranian Sign Language (ISL) holds significance within the Deaf community, the education system primarily emphasizes auditory methods and lip reading, providing inadequate support for ISL in schools. Research indicates that ISL functions as a natural language with its own grammar, often being used more effectively than Persian among Deaf individuals. This highlights the necessity for tailored educational strategies that respect and incorporate Deaf culture and language, ultimately fostering better educational outcomes and community integration for Deaf learners.

4. Teaching English to the Deaf

Teaching foreign languages, like English, is often seen as challenging for Deaf and hard-of-hearing individuals, leading to the assumption that their involvement in language education is unrealistic. This results in missed opportunities to develop cognitive and socio-cultural skills (Kontra, 2019; Wight, 2015). While access to language instruction exists, many students experience academic marginalization due to insufficient support (European Commission, 2005). Nevertheless, Deaf students

deserve the right to learn foreign languages and often show motivation to engage in multilingualism ([Rezvani et al., 2024](#)).

There are three primary approaches for teaching English to Deaf individuals. One approach uses the national sign language as the primary medium. Another relies on an oral-based strategy that incorporates lip-reading and technology. A third method combines English cues with culturally relevant signs, known as speech support. Each method poses challenges, particularly the need for teachers proficient in sign language ([Barnes & Padden, 2009](#)).

An effective strategy involves speech support, created by Oren Cornett, which merges hand shapes with lip-reading to aid comprehension of phonemes, showing success across multiple languages ([Bement & Quenin, 1998](#); [Chapman, 1984](#)). The efficacy of these methods can vary internationally. Scandinavian countries have successfully integrated sign language into foreign language education ([Pritchard, 2013](#)), while countries with oral traditions may focus more on auditory-oral methods. Many Deaf students and their families prefer specialized institutions that use sign language, although some opt for inclusive education, which necessitates reasonable accommodations ([Clough & Corbett, 2000](#)).

To better support diverse learners, educational systems must be restructured to incorporate multiple teaching methods. Providing opportunities for students to explore various language acquisition strategies is essential in helping them find effective approaches aligned with their individual learning styles ([Rezvani et al., 2024](#)). With appropriate resources and teacher support, all students can succeed in language learning.

5. Discussion and conclusion

Language learning abilities vary significantly among individuals, especially among Deaf and severely hearing-impaired learners who primarily use visual communication, such as sign language. These learners face unique challenges in acquiring spoken languages, influenced by factors such as accessibility and teaching methods. While many Deaf learners may not achieve fluency in their national spoken language, they often demonstrate bilingual capabilities, showcasing unique linguistic skills. Research indicates strong motivation among Deaf and hard-of-hearing individuals to learn foreign languages, underscoring the need for effective educational programs tailored to their specific challenges ([Rezvani et al., 2024](#)). Policymakers, educators, and curriculum designers must prioritize the development of appropriate instructional materials and support strategies that facilitate foreign language learning while recognizing the distinct linguistic potential of these individuals.

It is essential for Deaf and hard-of-hearing learners to have the right to learn English and fully participate in a globalized world, which requires addressing their specific learning needs in both spoken and sign languages. Promoting effective sign

language education necessitates providing teacher training focused on sign language and Deaf culture, fostering a supportive classroom environment and improving communication. Curricula should reflect the socio-cultural context of the Deaf community to enhance engagement and ensure educational relevance, while learning environments should incorporate Deaf cultural symbols to foster a sense of belonging. Additionally, educational materials must mirror the experiences and culture of the Deaf community to affirm students' identities. Finally, raising public awareness about Deaf culture and the specific needs of hard-of-hearing and Deaf learners is crucial; campaigns that educate society about Deaf values and history can promote respect and interaction. Integrating knowledge of Deaf culture and inclusive practices into language education can facilitate foreign language acquisition and create a richer, more diverse educational environment.

یادگیری زبان‌های خارجی زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران

رضا رضوانی*

دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده ناشنوایان بخش کوچکی از جامعه انسانی را دربرمی گیرند؛ باوجوداین توجه به آن‌ها به‌عنوان زبان‌آموزان زبان سوم در جوامع چندزبانه در حال افزایش است. در این مقاله به مرور وضعیت یادگیری زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، در میان زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در ایران پرداخته شده و چالش‌های مربوط به آموزش زبان‌های خارجی و روش‌های آموزشی بررسی شده است. همچنین، انواع الگوهای ناتوانی همچون الگوی پزشکی، الگوی اجتماعی و تأثیر آن‌ها بر تجربیات آموزش ناشنوایان تحلیل گردیده است. اهمیت زبان اشاره به‌عنوان زبان نخست ناشنوایان و نیاز به آشنایی آنان با این زبان برای تقویت مهارت‌های زبانی و شناختی مطرح شده و روش‌های یادگیری شامل فنون شنیداری و دیداری نیز بررسی شده‌اند. مقاله همچنین به محدودیت‌های زبان انگلیسی در ایران و ضرورت تسلط معلمان به زبان اشاره می‌پردازد و پیشنهادهایی برای افزایش آگاهی درباره فرهنگ ناشنوایان، طراحی محتوای درسی و ایجاد محیط‌های آموزشی دسترس‌پذیر ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان‌های خارجی؛ زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایرانی؛ چالش‌های آموزش زبان‌های خارجی؛ زبان اشاره ایرانی؛ فرهنگ ناشنوایان

۱. مقدمه

طبق برآورد کمیسیون اروپا (۲۰۰۵) حدود ۱/۱ درصد تا ۲/۲ درصد از افراد در هر جامعه ناشنوا هستند و اخیراً پژوهشگران در زمینه یادگیری زبان دوم شروع به در نظر گرفتن آن‌ها به‌عنوان زبان‌آموزان و کاربران زبان کرده‌اند که به‌عنوان شرکت‌کنندگان فعال در شکل‌گیری جامعه چندزبانه در دنیای جهانی‌شده امروزه نقش ایفا می‌کنند. کاربران زبان اشاره که ناشنوا یا کم‌شنوا هستند، به دلایل متعددی به‌ویژه به دلیل تعداد اندکشان و عدم دیده‌شدن در جامعه، در زمینه آموزش زبان خارجی به‌طور

قابل توجهی نادیده گرفته شده‌اند (سیزر^۱ و کنترا^۲، ۲۰۲۰). جای تعجب نیست که معلمان و دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا با چالش‌هایی در یافتن منابع مربوط به یادگیری زبان خارجی ویژه زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا مواجه‌اند؛ زیرا تعداد محدودی از تحقیقات در زمینه یادگیری زبان خارجی برای افراد دارای مشکل شنوایی وجود دارد و آموزش زبان خارجی امروزه به‌طور عمده بر ارتباط کلامی تأکید دارد (کونترا^۳، سیزر^۴ و پینیل^۵، ۲۰۱۵).

در حوزه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، معمولاً تعداد دانش‌آموزان تحت فشار یا ضرورت فوری به اندازه آنچه در شرایط آموزش معمول زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم وجود دارد، نیستند. در عصر جهانی‌شدن و پرکاربرد زبان انگلیسی، شاهد تمرکز فزاینده‌ای بر یادگیری زبان انگلیسی هستیم. این پدیده در کشورهای همچون ایران که انگلیسی زبان رسمی یا دوم آن‌ها نیست نیز رایج شده است. بااین‌حال، در ایران، تعداد فزاینده‌ای از زبان‌آموزان زبان انگلیسی و همچنین نهادهای عمومی و خصوصی بر آموزش زبان انگلیسی تمرکز کرده‌اند. زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان ایرانی از اهمیت بسیاری برخوردار است (رضوانی و همکاران، ۲۰۲۱)؛ چراکه این زبان از مقطع متوسطه تا آموزش عالی یک درس اجباری است و به‌عنوان زبانی برای اهداف خاص عمل می‌کند. افزون بر این، زبان انگلیسی به‌عنوان عامل حیاتی در شکل‌دهی آینده شغلی آنان به‌حساب می‌آید. با در نظر گرفتن این موارد و همچنین تأکید فزاینده بر آموزش ویژه افراد دارای معلولیت و اختلال یادگیری (یونسکو، ۱۹۹۴؛ سازمان ملل متحد، ۲۰۰۷)، توجه اندکی به یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی توسط افراد ناشنوا و کم‌شنوا شده است.

1. Csizér

2. Kontra

3. Kontra

4. Csizér

5. Piniel

با وجود تأکیدات جهانی بر آموزش ویژه برای افراد دارای معلولیت‌ها و اختلالات یادگیری (یونسکو، ۱۹۹۴؛ سازمان ملل متحد، ۲۰۰۷)، نیازهای خاص افراد ناشنوا و کم‌شنوا در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی اغلب نادیده گرفته شده است؛ درحالی‌که اهمیت آموزش زبان انگلیسی برای افراد عادی به‌طور گسترده‌ای موردتوجه قرار گرفته است (رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴). این غفلت در حالی رخ می‌دهد که یادگیری زبان انگلیسی می‌تواند فرصت‌های جدیدی را برای این گروه فراهم کرده و آنان را در دستیابی به اهداف تحصیلی و حرفه‌ای یاری دهد؛ بنابراین، لازم است که با جدیت بیشتری به این مسئله پرداخته و برنامه‌های آموزشی مناسبی طراحی و اجرا شود که نیازهای یادگیری زبان انگلیسی این افراد را به‌طور کامل پوشش دهد. چنین اقداماتی می‌تواند نه‌تنها در ارتقاء دانش و مهارت‌های زبانی آنان مؤثر باشد، بلکه نقش مهمی در بهبود فرصت‌های شغلی و اجتماعی آن‌ها ایفا کند.

این مقاله با هدف ارائه چشم‌اندازی جامع از وضعیت یادگیری زبان‌های خارجی، به‌ویژه زبان انگلیسی، در میان زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران تدوین شده است. ابتدا، به بررسی مطالعات معلولیت و ناشنوایی پرداخته و سپس به شیوه‌های آموزشی متناسب با این گروه خاص از زبان‌آموزان می‌پردازیم. این امر شامل بررسی چگونگی تغییر نگرش از نگاه به ناشنوایی به‌عنوان «نقص» به نگاه به آن به‌عنوان «تفاوت» است. سپس، رویکردهای زبانی، ارتباطی و آموزشی مناسب برای آموزش این زبان‌ها به کودکان و بزرگسالان ناشنوا و کم‌شنوا مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. این رویکردها شامل تأکید بر ارتباطات شنیداری و دیداری است. درنهایت، چالش‌ها و راهکارهای آموزش زبان انگلیسی به این دانش‌آموزان ارائه خواهد شد. هدف کلی این پژوهش، ارائه یک چارچوب جامع برای درک بهتر موقعیت یادگیری زبان‌های خارجی در میان زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوای ایران و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود آن است.

۲. مطالعات ناتوانی^۱ و ناشنوایی

مطالعات ناتوانی به عنوان یک رشته علمی در دهه ۱۹۷۰، در پاسخ به نواقص مدل‌های پزشکی و آسیب‌شناسی فردی شکل گرفت. این تحول به طور عمده تحت تأثیر جنبش‌های حقوق ناتوانی و افزایش دیده شدن افراد ناتوان در جامعه بود (بارنز^۲، ۲۰۲۰؛ میکوشا^۳ و شاتل‌ورث^۴، ۲۰۰۹). این رشته علمی قدمت چندانی ندارد و در ربع آخر قرن بیستم به وجود آمده است (چرنی^۵، ۲۰۱۹)، در حالی که مطالعات انتقادی ناتوانی، که بخشی از این حوزه را تشکیل می‌دهد حتی در مراحل بعدی نیز توسعه یافته است. مطالعات معلولیت مجموعه‌ای از مطالعات میان‌رشته‌ای است که به بررسی مفهوم معلولیت از منظرهای مختلف اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخی می‌پردازد. این حوزه به چگونگی درک، تعریف و واکنش به معلولیت، افراد دارای معلولیت در جوامع مختلف و چالش‌های پیش روی آنان می‌پردازد (فرگوسن^۶ و نوسبام^۷، ۲۰۱۲؛ گودلی^۸، ۲۰۱۷). ناشنوایی نیز شاخه‌ای از دانش معلولیت است که به مطالعه افراد ناشنوا و کم‌شنوا، فرهنگ و زبان آنان (زبان اشاره^۹)، چالش‌های آموزشی و اجتماعی، و نیز هویت و تجربه افراد ناشنوا می‌پردازد. این حوزه همچنین به بررسی نگرش‌های جامعه در قبال ناشنوایی و افراد ناشنوا می‌پردازد (لین^{۱۰}، ۱۹۹۵). انواع گوناگون معلولیت، مانند ناشنوایی، دیابت، اوتیسم، اسکیزوفرنی و افسردگی، موضوع مطالعات گسترده در حوزه‌های مختلف دانشگاهی بوده‌اند که هر کدام اصطلاحات، تعاریف و گفتمان‌های منحصربه‌فرد خود را به کار می‌گیرند. این تنوع دیدگاه‌ها ماهیت

^۱. disability studies

^۲. Barnes

^۳. Meekosha

^۴. Shuttleworth

^۵. Cherney

^۶. Ferguson

^۷. Nusbaum

^۸. Goodley

^۹. sign language

^{۱۰}. Lane

بین‌رشته‌ای (فرگوسن و نوسبام، ۲۰۱۲؛ گودلی^۱، ۲۰۱۷)، یا چندرشته‌ای (بارنز، ۲۰۲۰) مطالعات معلولیت را نشان می‌دهد. با وجود تفاوت‌های تعریفی و رویکردهای روش‌شناختی مختلف در مطالعه ناتوانی‌ها، چارچوب‌های نظری این حوزه را می‌توان به دو مدل اصلی و متضاد پزشکی و اجتماعی تقلیل داد. این تقلیل مفهومی نشان می‌دهد که در میان رویکردهای متنوع رشته‌های مختلف برای درک و تبیین ناتوانی، شباهت‌های بنیادی وجود دارد. اصول و مفروضات اساسی این مدل‌ها نه تنها بر نحوه درک، تشخیص و پاسخ به ناتوانی تأثیر می‌گذارند (بگلیری^۲ و شاپیرو^۳، ۲۰۱۷؛ ریوکس^۴ و ولتاین^۵، ۲۰۰۶)، بلکه به‌طور قابل توجهی تفکرات و شیوه‌های آموزشی را نیز شکل داده‌اند (بگلیری و شاپیرو، ۲۰۱۷).

مدل پزشکی ناتوانی، که در مطالعات ناتوانی غالب است، ناتوانی را به‌عنوان تجربه‌ای فردی مرتبط با ناهنجاری‌ها و اختلالات جسمی، ذهنی یا عاطفی مفهوم‌سازی کرده و به این ترتیب یک دوگانه میان شرایط نرمال و پاتولوژیک ایجاد می‌نماید (بگلیری و شاپیرو، ۲۰۱۷؛ مک‌لاگلین^۶، ۲۰۱۷). درواقع این مدل بر پیشگیری از ناتوانی و مسئولیت اجتماعی در تشخیص آن تأکید داشته و از مداخلات پزشکی به‌منظور اصلاح مشکلات فرد و عادی‌سازی عملکرد او حمایت می‌کند (ریوکس و ولتاین، ۲۰۰۶؛ بگلیری و شاپیرو، ۲۰۱۷؛ گودلی، ۲۰۱۷). در نتیجه، این مدل بر این مفهوم دلالت دارد که افراد دارای ناتوانی باید با هنجارهای اجتماعی تطابق پیدا کنند تا فردی شایسته در نظر گرفته شوند (مک‌لاگلین، ۲۰۱۷؛ وولبرینگ^۷، ۲۰۰۸). مدل پزشکی درک‌های روزمره از ناتوانی را شکل می‌دهد به گونه‌ای که با تقویت

1. Goodley

2. Baglieri

3. Shapiro

4. Rioux

5. Valentine

6. McLaughlin

7. Wolbring

پیش فرض‌های توانایی محور^۱، توضیحات زیست‌پزشکی را به‌عنوان گزاره‌ای منطقی و معتبر ارائه می‌دهد. چنین مدلی بر محدودیت‌های افراد ناتوان نیز تأکید دارد چنانکه تمرکز بیشتری بر نقص‌های افراد تا توانایی‌های بالقوه‌شان را نشان می‌دهد (مالت و رونسویک-کول^۲، ۲۰۱۴؛ کمبل^۳، ۲۰۰۹). هرچند این مدل از طریق پیشرفت‌های تکنولوژیکی در پزشکی به بهبود کیفیت زندگی بسیاری از افراد کمک کرده است، اما مشکل ناتوانی را در فرد می‌بیند و عوامل اجتماعی و ساختاری که تجربه ناتوانی را شکل می‌دهند، نادیده می‌انگارد (اسمیت و همکاران^۴، ۲۰۰۸؛ کمبل^۳، ۲۰۰۹). این تمرکز محدود، مورد انتقاد قرار گرفته است؛ زیرا مسائل گسترده‌تری مانند فقر و تبعیض را که ممکن است بر کیفیت زندگی افراد ناتوان تأثیر بگذارند را در نظر نگرفته است. به‌عنوان مثال، این مدل اغلب مشکلات تحصیلی کودکان را تنها به ناتوانی آن‌ها نسبت می‌دهد، بدون اینکه به نقص‌های موجود در نظام آموزشی توجه نماید (تریانو^۵، ۲۰۰۰).

در طول سال‌های اخیر به‌واسطه تلاش‌های هماهنگ پژوهشگران، نظریه‌پردازان و فعالان حقوق معلولان، تغییری اساسی در دیدگاه‌ها نسبت به ناتوانی ایجاد شده است. همان‌طور که گودلی (۲۰۱۷) بیان می‌کند، مهم‌ترین پیشرفت مفهومی در مطالعات ناتوانی، گذار از تمرکز صرف بر فرد به شناسایی نقش جامعه در شکل‌دهی به تجربیات ناتوانی بوده است. در ادامه، مطالعات انتقادی ناتوانی یا نظریه انتقادی ناتوانی (هال^۶، ۲۰۱۹) در قرن جدید ایجاد شد که نیروی تازه‌ای به مباحث نظری مدل اجتماعی اضافه کرد و آن را به سمت مسیرهای نوآورانه‌ای هدایت نمود که نه تنها باورهای عمومی موجود در موضوع ماهیت ناتوانی را به چالش کشید، بلکه به

1. Ableist

2. Mallett & Runswick-Cole

3. Campbell

4. Smith, Foley, & Chaney

5. Teriano

6. Hall

پرسش‌هایی درباره تجسم، هویت و عاملیت در همه موجودات زنده نیز پرداخت (شیلدریک^۱، ۲۰۲۰). این دیدگاه انتقادی، به‌ویژه از طریق نظریه انتقادی ناتوانی، چارچوبی برای بررسی مسائل سیاسی، نظری و عملی مرتبط با ناتوانی فراهم کرده (گودلی، ۲۰۱۳) و هدف آن ترویج برابری و توانمندسازی افراد دارای ناتوانی است (دولین^۲ و پوتیر^۳، ۲۰۰۶). نظریه انتقادی ناتوانی به ما امکان می‌دهد که اشکال پنهان و آشکار توانمند (تر) پنداری را در نظام‌های آموزشی و اجتماعی بررسی کنیم (کاتاری^۴، ۲۰۱۵) و به فهم چگونگی ساختارهای قدرت، ارزش‌های فرهنگی و رویه‌های نهادی که به ایجاد و تقویت ناتوانی منجر می‌شوند نیزپردازیم. این رویکرد با پرداختن به علل ریشه‌ای حاشیه‌نشینی و انگ‌زنی، افق‌های جدیدی را برای مطالعات ناتوانی باز می‌کند و نه‌تنها بنیان نظری این رشته را تقویت می‌نماید، بلکه با تعهد به عدالت اجتماعی، برای برچیدن ساختارهای قابلیت‌پندارانه و ترویج جامعه‌ای فراگیرتر تلاش می‌کند. این ترکیب دیدگاه‌ها به مطالعات ناتوانی امکان می‌دهد تا به شکلی مؤثرتر واقعیت‌های اجتماعی شکل‌دهنده تجربیات افراد ناتوان را به چالش بکشد و دگرگون سازد.

با وجود ظهور نیروها و جنبش‌های جدیدی که به حمایت از افراد ناتوان می‌پردازند، مانند مدل اجتماعی ناتوانی و الگوهای انتقادی، بخش عمده‌ای از ادبیات مطالعات ناتوانی هنوز هم به‌شدت به دیدگاه‌های نظریه‌پردازان و کارشناسان تکیه دارد و به‌ندرت صدای مستقیم و تجربیات واقعی افراد ناتوان را نشان می‌دهد (رپلی^۵، ۲۰۰۴، ص. ۳). این مسئله به‌ویژه در مورد افراد ناشنوا و کم‌شنوا، به‌خصوص در جامعه، آموزش و همچنین یادگیری زبان سوم مانند انگلیسی، بیشتر به چشم می‌آید. در این زمینه، گودلی (۲۰۱۴) با انتقادی که گرش^۶ (۲۰۱۲) مطرح کرده هم‌نظر است که

^۱. Shildrick

^۲. Devlin

^۳. Potheir

^۴. Kattari

^۵. Rappley

^۶. Grech

مطالعات ناتوانی اغلب توسط دانشگاهیان سفیدپوست غربی و طبقه متوسط شکل گرفته و مباحث آن‌ها اغلب بر اساس فرضیات جوامع غربی، شهری و پساصنعتی بنا شده است. این تسلط موجب واکنش‌هایی در این حوزه شده زیرا تمایل دارد ایده‌های غربی را به دیگر مناطق تحمیل نماید و چنین فرض کند که نظریه‌های ناتوانی از غرب می‌تواند بدون تغییر در همه‌جا قابل اجرا باشد (گرش، ۲۰۱۲، ص. ۵۹). این انتقاد بر ضرورت تحول مطالعات ناتوانی، به‌ویژه در زمینه آموزش افراد ناشنوا و کم‌شنوا، به‌سوی یک رشته جامع‌تر و جهانی‌تر که به‌طور واقعی تجربیات و زمینه‌های متنوع افراد ناتوان در سراسر جهان را نمایندگی کند، تأکید دارد. با گسترش دامنه تحقیقات به‌گونه‌ای که شامل مطالعات تجربی بیشتری شود، مطالعات ناتوانی می‌تواند بهتر به پیچیدگی‌های ناتوانی در زمینه‌های مختلف پردازد و به‌طور مؤثرتری یاری‌رسان ترویج عدالت اجتماعی برای همه افراد ناتوان باشد.

۳. آموزش ناشنویان: رویکردی از نقص به تفاوت

دو مدل متضاد در زمینه آموزش ناشنویان، بر دیدگاه‌ها و رویکردها در تعامل با این جامعه حاکم بوده است که در بخش پیش مطرح شد؛ به‌عبارت دیگر، در آموزش ناشنویان، دو مدل متضاد وجود دارد که دیدگاه‌ها و رویکردهای متفاوتی را برای تعامل با این جامعه ارائه می‌دهد. دیدگاه پاتولوژیک، ناشنوایی را یک نقص می‌داند که باید برطرف شود تا ناشنویان به همسالان شنوا شبیه شوند و بتوانند به جامعه شنوا وارد شوند (مک‌ایلروی^۱ و استوربک^۲، ۲۰۱۱). در مقابل، دیدگاه جامعه‌شناختی - انسان‌شناختی ناشنوایی را به‌عنوان یک تفاوت در نظر می‌گیرد و ناشنویان را اقلیتی می‌داند که دنیا را به‌طور دیداری درک می‌کنند و هویت آن‌ها در زبان اشاره ملی و

1. McIlroy

2. Storbeck

فرهنگشان تجلی می‌یابد (بیکر^۱ ۱۹۹۹؛ نایت^۲ ۱۹۹۸؛ یونسکو، ۱۹۹۴؛ سازمان ملل، ۲۰۰۷). البته این دیدگاه نوین آن‌طور که شایسته است مورد توجه و شناخت قرار نگرفته و طبق گفته موری و لوویتان (۲۰۰۵، ص. ۳۲۵)، فرهنگ ناشنویان نیرویی اجتماعی، جمعی و خلاق است که از سوی افراد ناشنوا و بر اساس زبان اشاره شکل گرفته است و شامل ارتباط، زندگی اجتماعی، هنر، سرگرمی، تفریح و معنویات می‌شود. این رویکرد تأکید می‌کند که فرهنگ ناشنویان را باید به‌عنوان یک گروه فرهنگی متمایز و مشروع با ارزش‌ها و شیوه‌های خاص خود مورد شناخت قرار داد. بر اساس این رویکرد، شخص ناشنوا به هویت ناشنوی شناخته شده در جامعه وابسته است و زبان اشاره ملی را به‌عنوان وسیله ارتباطی خود استفاده می‌کند (لد^۳، ۲۰۰۳؛ لین و همکاران^۴، ۱۹۹۶).

گرچه دیدگاه پزشکی برای قرن‌ها غالب بوده است، اکنون در سطح بین‌المللی و به‌ویژه در اروپا، دیدگاه جامعه‌شناختی-انسان‌شناختی به‌طور گسترده‌ای پذیرفته شده است. با این حال، پذیرش رسمی ناشنویان به‌عنوان یک اقلیت زبانی و فرهنگی برای حفظ فرهنگ ناشنوی کافی نیست. کودکان ناشنوا که والدین ناشنوا دارند، به‌طور طبیعی با هویت ناشنوا رشد می‌کنند اما این افراد تنها ۵ تا ۱۰ درصد از کل کودکان ناشنوا را شکل می‌دهند؛ زیرا اکثر آن‌ها در خانواده‌هایی با والدین شنوا زاده می‌شوند (بارتا^۵، ۲۰۰۵؛ فلمینگ^۶، ۲۰۰۸؛ اسکوت‌ناب-کانگاس^۷، ۲۰۰۸). بر خلاف بسیاری از اقلیت‌های قومی، جامعه ناشنویان در گروه‌های متمرکز زندگی نمی‌کند و وطن مشخصی ندارد (اسکوت‌ناب-کانگاس، ۲۰۰۸). از آنجایی که اکثر کودکان ناشنوا به‌طور طبیعی فرهنگ ناشنوی را درک نمی‌کنند، تنها در صورتی که والدین یا مراقبان آن‌ها را به گروه‌های بازی و رویدادهای اجتماعی که توسط جوامع ناشنوا یا مراکز منطقه‌ای ببرند با آن مواجه می‌شوند.

¹. Baker

². Knight

³. Ladd

⁴. Lane, Hoffmeister, & Bahan

⁵. Bartha

⁶. Fleming

⁷. Skutnabb-Kangas

حدود ۹۰ تا ۹۵ درصد از کودکانی که ناشنوا به دنیا می‌آیند و یا در دوران کودکی یعنی قبل از یادگیری زبان گفتاری، شنوایی خود را از دست داده‌اند، در خانواده‌های شنوا زندگی می‌کنند (سبزر و کتترا، ۲۰۲۰)؛ بنابراین، آن‌ها زندگی را در محیطی احاطه شده از زبان طبیعی که قادر به درک یا تنها به‌طور جزئی قادر به درک آن هستند، آغاز می‌کنند (اسکوت‌تاب-کانگاس، ۲۰۰۸).

در مورد تأثیر تغییر الگوی پزشکی به فرهنگی بر آموزش و روش‌های تدریس، برخی کشورها سیستم‌های خود را سریع‌تر و عمیق‌تر از کشورهای دیگر تغییر داده‌اند. به‌عنوان مثال، در نروژ، زبان اشاره نروژی از دهه ۱۹۹۰ به‌عنوان زبان نخست ناشنوایان شناخته شده است؛ این زبان در برنامه‌های مداخله زود هنگام گنجانده شده و در آموزش دوزبانه ناشنوایان تدریس و مورد استفاده قرار می‌گیرد (پریچارد^۱، ۲۰۱۳). در چندین کشور دیگر، بازتوانی رسمی نسبتاً جدید زبان اشاره ملی هنوز تأثیر قابل توجهی بر مداخلات زود هنگام و رویه‌های مدرسه‌ای نگذاشته است (بدوئن^۲، ۲۰۱۱؛ داتر^۳، ۲۰۱۳).

اگر زبان از طریق کانال صوتی قابل دسترسی نباشد، باید به‌صورت بصری از طریق زبان اشاره ملی ارائه شود وگرنه توسعه زبانی و شناختی کودک به‌شدت مختل خواهد شد. اگرچه زبان‌های اشاره جوامع ناشنوا به تدریج به‌عنوان زبان‌های طبیعی کامل در مناطق بیشتری از جهان به رسمیت شناخته شده‌اند، سیستم‌های آموزشی در کشورهای با سنت‌های قوی اورالیست^۴ (گفتاری_شنیداری) به‌کندی تغییرات را پیاده‌سازی می‌کنند (کراوسنکر^۵، ۲۰۰۸). این امر در کشورهایی که در سنت اورالیستی ریشه دارند، مانند آلمان یا اتریش، امری عادی است. در این کشورها «یادگیری زبان‌های خارجی هنوز فراتر از امکانات آموزشی افراد ناشنواست» (داتر، ۲۰۰۸، ص. ۱۰۱). اورالیست‌ها اغلب زبان اشاره و حضور معلمان ناشنوا را در مدارس ممنوع می‌کنند، با این باور که گفتار برتر از زبان اشاره است و استفاده از زبان اشاره مانع دستیابی به نتایج روش اورالیستی خواهد شد. این امر همچنین برای معلمان مدارس ناشنوایان که مسلط به

1. Prichard

2. Bedoin

3. Dotter

4. Oralist

5. Krausneker

زبان اشاره نیستند یا اصلاً نمی‌توانند به زبان اشاره صحبت کنند، صدق می‌کند (کونترا و سیزر، ۲۰۱۳). همان‌طور که داتر اشاره می‌کند «اگر توسعه زبان پایه تا شش سالگی کامل نشود، موفقیت تحصیلی و شانس‌های زندگی به شدت به خطر می‌افتند» (داتر، ۲۰۱۳، ص. ۲۷). فعالان حوزه ناشنوایان و محققان بر این عقیده‌اند که ضعف مهارت‌های سوادآموزی در فارغ‌التحصیلان ناشنوا به عدم توسعه مناسب زبان نخست در دوران کودکی ارتباط دارد (نیکروش و همکاران، ۱۴۰۲؛ گلدین-مدو^۱ و مایبری^۲، ۲۰۰۲؛ موزسنی^۳، ۱۹۹۹). بر اساس مطالعات مکرر در این زمینه، درحالی‌که افراد فاقد تجربه زبانی در دوران اولیه زندگی، نقص و عقب‌ماندگی قابل‌توجهی را در توانایی‌های زبان اشاره (به‌عنوان زبان اول دیرآموخته) و همچنین در مهارت‌های زبان نوشتاری (به‌عنوان زبان دوم) خود تجربه می‌کنند (چن پیچلر^۴ و کولی‌دوبرووا^۵، ۲۰۱۶)، دانش‌آموزان ناشنوایی که در ابتدای زندگی با یک زبان اشاره طبیعی آشنا شده‌اند، بهترین شرایط را برای رشد و تقویت مهارت‌های خواندن و تسلط گرامری بر زبان نوشتاری دوم خود دارا هستند (کرمیر و همکاران^۶، ۲۰۱۲؛ مایبری و لاک^۷، ۲۰۰۳).

توانایی زبان‌آموزی، جزئی از ویژگی‌های منحصربه‌فرد انسان است. برای کودکان ناشنوا یا کم‌شنوا، فراگرفتن زبان، صرف‌نظر از میزان اختلال شنوایی آن‌ها چالش مهمی محسوب می‌شود (اسپنسر^۸، ۲۰۰۴). روش‌های متنوعی برای درک و برقراری ارتباط زبانی وجود دارد. از لحاظ دریافت مفهوم، می‌توان پیام را از طریق شنیدن، مشاهده زبان اشاره یا خواندن درک کرد. از جنبه بیان (انتقال مفهوم) نیز می‌توان با صحبت کردن، زبان اشاره یا نوشتن، پیام خود را منتقل نمود. شیوه‌های گوناگون ارتباطی که افراد دارای مشکلات شنوایی، اعم از کودک و بزرگسال، به کار می‌گیرند،

1. Goldin-Meadow

2. Mayberry

3. Muzsnai

4. Pichler

5. Koulidobrova

6. Cormier, Schembri, Vinson, & Orfanidou

7. Lock

8. Spencer

طی قرن‌ها مورد بحث و بررسی قرار گرفته است (قاری، ۱۳۹۷؛ مارشارک^۱، ۲۰۰۷؛ اسپنسر^۲ و تامبلین^۳، ۲۰۰۶).

۳. ۱. رویکردهای زبانی برای کودکان ناشنوا

هرچند زبان می‌تواند با استفاده از حس لامسه انتقال یابد، حواس اصلی مورد استفاده در ارتباط و زبان، حس بینایی و شنوایی است. این رویکرد چندان کارآمد نیست زیرا پوست به‌طور قابل‌توجهی نسبت به گوش حساسیت کمتری دارد (شیلریک، ۱۹۸۵). اگرچه پوست برای پاسخگویی به نیازهای عاطفی مؤثر است (تایر^۴، ۱۹۸۲)، به‌عنوان یک عضو دارای حس برای انتقال مفاهیم انتزاعی و ذهنی مناسب نیست. روش تادوما^۵ (هانسون^۶، ۱۹۳۰)، در ابتدا برای استفاده توسط افراد دارای ناشنوایی و نابینایی طراحی شده بود فقط زمانی که گفتار به صورت معمول ارائه می‌شد، دقت متعارف در دریافت گفتار داشت (رید و همکاران^۷، ۱۹۸۵). معلمان امروزی از روش تادوما به‌عنوان منبع اطلاعات تکمیلی، و نه وسیله اصلی دریافت گفتار استفاده می‌کنند (شولتز و همکاران^۸، ۱۹۸۴). از دستگاه‌های لمسی و ارتعاشی قابل حمل نیز برای تسهیل لبخوانی و بهبود تولید گفتار در کودکان ناشنوا که از کمک از سمعک‌های معمولی برخوردار نبودند، استفاده شده است (گلدشتاین^۹ و پروکتور^{۱۰}، ۱۹۸۵). اگرچه اثربخشی دستگاه‌های تک کاناله و چندکاناله موردبررسی قرار گرفته

1. Marschark

2. Spencer

3. Tomblin

4. Thayer

5. Tadoma

6. Hanson

7. Reed, Rabinowitz, Durlach, Braida, Conway-Fithian, & Schultz

8. Schultz, Norton, Conway-Fithian, & Reed

9. Goldstein

10. Proctor

است، این تلاش‌ها با فناوری پیشرفته‌تر شنوایی مانند سمعک‌های دیجیتال و کاشت حلزون جایگزین شده است.

۳. ۱. ۱. تأکید بر ارتباط‌های شنیداری

هدف کودک در رویکرد شنیداری، کسب زبان گفتاری از طریق شنیدار است. رویکردهای شنیداری بر استفاده از فناوری شنوایی همچون سمعک‌ها و کاشت حلزون برای تقویت شنوایی باقیمانده و دسترسی به صدا تمرکز دارند (استابروکس^۱، ۲۰۰۶). افراد بدون تقویت شنوایی نیز می‌توانند از رویکرد شنیداری نظام‌مند استفاده کنند (استردلر-براون و همکاران^۲، ۲۰۰۸). از نظر تاریخی، روش‌های ارتباطی شنیداری شامل رویکرد شنیداری-کلامی^۳ و شنیداری-گفتاری^۴ (پولاک^۵، ۱۹۹۷) بودند که هر دو بر دسترسی شنیداری به زبان تأکید داشتند.

رویکرد شنیداری-کلامی بر توسعه سیستم شنوایی کودک از طریق تمرین شنیداری مستمر تمرکز دارد و از استفاده از نشانه‌های بینایی مانند لب‌خوانی را به حداقل می‌رساند (استابروکس، ۱۹۹۴). در مقابل، رویکرد شنیداری-دهانی یک رویکرد چند حسی است که از ترکیبی از نشانه‌های شنیداری، بینایی و لمسی از جمله لب‌خوانی حرکات بدن و نشانه‌های محیطی برای حمایت از توسعه زبان و تشخیص گفتار استفاده می‌کند (بوون و همکاران^۶، ۲۰۰۴؛ استردلر-براون، ۲۰۰۹؛ تای-موری^۷، ۱۹۹۸).

1. Estabrooks

2. Stredler-Brown, Hulstrom, & Ringwalt

3. auditory-verbal

4. auditory-oral

5. Pollock

6. Bowen, Howell, Muir, Reed, & Yarger

7. Tye-Murray

۳. ۱. ۲. تأکید بر ارتباط دیداری

ارتباط دیداری از طریق زبان اشاره، دسترسی کامل به زبان را فراهم می‌کند. زبان اشاره آمریکایی زبان بومی جامعه ناشنوایان در ایالات متحده است، اما سایر سیستم‌های ارتباطی دیداری نیز وجود دارند. بسیاری از کشورها و فرهنگ‌های دیگر نیز زبان‌های اشاره (مانند زبان اشاره بریتانیایی و زبان اشاره ایتالیایی) خود را در کنار انواع مختلف سیستم‌های آموزشی و ارتباطی مبتنی بر دیدار توسعه داده‌اند (شیک^۱ و همکاران، ۲۰۰۶).

در طول تاریخ و در سراسر جهان، جوامع ناشنوا زبان‌های اشاره طبیعی را توسعه داده‌اند. همانند زبان‌های گفتاری، زبان‌های اشاره نیز ویژگی‌های زبانی آشنا با زبان‌شناسانی را نشان می‌دهند، اما به‌عنوان مدالیت‌های دستی-بینایی، ویژگی‌های دستوری منحصربه‌فرد استفاده از عناصر فضایی^۲ را نیز دربرمی‌گیرند. مطالعه تنوع زبان در سراسر مدالیت‌ها می‌تواند اصول جهانی زبان و ویژگی‌های خاص مدالیت را آشکار کند. کودکان شنوا معمولاً زبان بومی مراقبت‌کنندگان خود را کسب می‌کنند و ممکن است زبان‌های دیگری را فراگیرند (لیلو-مارتین^۳ و هنر^۴، ۲۰۲۱). به‌طور مشابه، کودکان ناشنوا با والدین ناشنوی دارای زبان اشاره، زبان اشاره و همچنین شکل نوشتاری یک زبان جامعه را فرامی‌گیرند (شیک و همکاران، ۲۰۰۶). بااین‌حال، اکثر کودکان ناشنوا در خانواده‌های شنوا که زبان مادریشان گفتاری است، به دنیا می‌آیند و به دلیل ناشنوایی این کودکان، زبان گفتاری والدین خود را درک نمی‌کنند و در نتیجه آن را فرا نمی‌گیرند. از سویی نیز در کنار خانواده‌ی شنوای خود، در معرض زبان اشاره

1. Schick

2. spatial

3. Lillo-Martin

4. Henner

نیستند بنابراین چنین کودکانی معمولاً دوره تأخیر در کسب زبان را تجربه می‌کنند که به آن «محرومیت زبانی» گفته می‌شود (هال^۱، ۲۰۱۷؛ هال و همکاران، ۲۰۱۹).

۳. ۱. ۲. ۱. زبان اشاره ایرانی

زبان اشاره ایرانی (زبان اشاره ایران) زبان اشاره مورد استفاده جامعه ناشنوایان در ایران است. این فرم از زبان اشاره به‌طور معمول به‌عنوان زبان اشاره ایرانی شناخته می‌شود؛ اما برخی نیز آن را زبان اشاره فارسی می‌نامند. اخیراً سیاوشی (به نقل از گیتی^۲، ۲۰۲۱) این زبان را به‌عنوان «اشارانی» معرفی کرده است، که ترکیبی از مؤلفه‌های فارسی «اشار» (به معنای «نشانه»)، «ران» (نمایانگر «ایران») و «ی» (پسوند رایج فارسی برای نام‌های زبان) است (گیتی، ۲۰۲۱). علی‌رغم تنوع منطقه‌ای، زبان اشاره ایران به‌عنوان یک زبان مشروع برای آموزش ناشنوایان شناخته نمی‌شود (سیاوشی ۲۰۰۶؛ شرف‌زاده ۲۰۰۶؛ قاری، ۱۳۹۷). مطالعات زبان‌شناختی بر روی زبان اشاره ایران در سال‌های اخیر افزایش یافته است (برای مثال سیاوشی، ۱۳۸۴؛ شرف‌زاده، ۱۳۸۴؛ مهیاری فر، ۱۳۸۶؛ کبیری، ۱۳۹۲؛ طبیعی، ۱۳۹۴؛ کریمی علوی‌جه، ۱۳۹۴؛ سلیمان بیگی، ۱۳۹۶) همانند دیگر زبان‌های اشاره، دست‌ها اصلی‌ترین واحدهای بیان در زبان اشاره ایران هستند، درحالی‌که نشانه‌های غیردستی نیز در انتقال معنا نقش مهمی دارند (گیتی و سیاوشی، ۱۳۹۹).

در نظام آموزشی ایران، تأکید شدیدی بر آموزش شنیداری و لب‌خوانی وجود دارد و زبان اشاره به‌عنوان گزینه‌ای ثانویه تلقی می‌شود (سنجابی و همکاران، ۲۰۱۶؛ شرف‌زاده، ۲۰۰۶؛ سیاوشی، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۷). به‌دلیل عدم آموزش رسمی این زبان در ایران اکثر جمعیت جامعه شنوا با این زبان آشنا نیستند (قنبر و رضوانی، در دست چاپ). متأسفانه، استفاده از زبان اشاره ایرانی، که زبان طبیعی ناشنوایان است،

1. Hall

2. Guity

موردحمایت چندانی از سوی معلمان، مسئولان آموزشی و والدین قرار نمی‌گیرد؛ زیرا آن‌ها بر این باورند که مهارت‌های زبان فارسی ناشنویان ضعیف است و استفاده از زبان اشاره را ابتدایی و ناکارآمد تلقی می‌کنند. این نگرش منجر به عدم حمایت از زبان اشاره در نظام آموزشی شده و توانایی افراد ناشنوا برای برقراری ارتباط کامل با جهان اطراف را محدود کرده است (سیاوشی، ۲۰۱۷). پژوهش‌های زبان‌شناختی درباره زبان اشاره ایرانی که از سال ۱۳۸۴ در ایران آغاز شده است (برای مثال سیاوشی، ۱۳۸۴؛ شرفزاده، ۱۳۸۴؛ کوهگرد، ۱۳۹۶؛ مهیاری‌فر، ۱۳۸۶؛ کییری، ۱۳۹۲؛ طبیعی، ۱۳۹۴؛ کریمی علویجه، ۱۳۹۴؛ سلیمان بیگی، ۱۳۹۶)، نشان می‌دهد که زبان اشاره ایرانی یک زبان طبیعی است و همچون دیگر زبان‌های طبیعی، قواعد مخصوص به خود را دارد و تمام نیازهای ارتباطی گویشوران را برآورده می‌کند (عالمی، ۲۰۱۶؛ فیاضی و رقیب دوست، ۱۴۰۱). این پژوهش‌ها همچنین بیان کرده‌اند که زبان فارسی، زبان اول ناشنویان نیست؛ بنابراین ممکن است یک دانش‌آموز ناشنوا در زبان اول خود، یعنی زبان اشاره، واژگان و جملات خوبی داشته باشد، اما در زبان فارسی با مشکل مواجه شود (سیاوشی، ۲۰۱۷).

۳.۱.۳. ترکیب مدل‌های بینایی و شنیداری

برخی رویکردها، هم زبان گفتاری و هم شکل‌های دیداری ارتباط، مانند زبان اشاره، سیستم‌های اشاره یا کدهای دیداری را ادغام می‌کنند (واتکینز و همکاران^۱، ۲۰۰۴). اصطلاح «گفتار همراه با اشاره» به استفاده از رویکرد شنیداری تکمیل شده با تعداد کمی از اشارات برای پشتیبانی از توسعه هم گفتار و هم زبان اشاره دارد (جانسون و همکاران^۲، ۱۹۸۹). هنگامی که خانواده‌ها از اشارات برای پشتیبانی از گفتار و زبان استفاده می‌کنند، هدف اصلی کسب گفتار توسط کودک است و از اشارات به عنوان فرم پشتیبانی ارتباط در مواقعی مانند زمانی که دستگاه شنیداری در حال استفاده

1. Watkins, Taylor, & Pittman

2. Johnson, Liddell, & Erting

نیست، در محیط‌های پر سر و صدا، یا در هنگام ارتباط از راه دور استفاده می‌شود (لین و همکاران^۱، ۲۰۰۶). اشارات همچنین می‌توانند برای تأکید یا برجسته کردن کلماتی که به‌درستی تلفظ نمی‌شوند استفاده شوند، اما در نهایت زمانی که کودک به‌طور دقیق از اطلاعات شنیداری استفاده کرده و کلمات گفتاری را به‌درستی تولید می‌کند اشارات به‌تدریج کنار گذاشته می‌شوند.

۴. آموزش زبان انگلیسی به ناشنوایان

یادگیری یک زبان خارجی اغلب به‌عنوان چالشی، به‌ویژه برای افراد دارای معلولیت، از جمله ناشنوایان یا افراد کم‌شنوا در نظر گرفته می‌شود. این درک منجر به این فرض شده است که انتظار داشتن از این افراد برای شرکت در برنامه‌های آموزش زبان در محیط‌های آموزشی مانند مدارس، مؤسسات یا دانشگاه‌ها، عادلانه نخواهد بود (کونترا، ۲۰۱۹؛ وایت^۲، ۲۰۱۵). در نتیجه، دانش‌آموزان دارای معلولیت ممکن است از فرصت یادگیری یک زبان خارجی و بهره‌مندی از مزایای متعدد مرتبط با فرایند یادگیری زبان محروم شوند. حتی اگر این دانش‌آموزان اجازه حضور «فیزیکی» در محیط‌های آموزش زبان را داشته باشند، ممکن است در عمل و از نظر آموزشی «به حاشیه رانده شوند»، به این معنی که ممکن است حمایت و توجه لازم را برای مشارکت کامل در فرایند یادگیری دریافت نکنند (کمیسون اروپا^۳، ۲۰۰۵، ص. ۵). یادگیری یک زبان خارجی می‌تواند آگاهی زبانی، واژگان، مهارت‌های گفتاری، کارکردهای اجرایی و آگاهی بین فرهنگی را ارتقا دهد و مزایای شناختی و اجتماعی فرهنگی بسیاری را برای زبان‌آموزان فراهم کند.

1. Lane, Bell, & Parson-Tylka

2. Wight

3. European Commission

آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان سوم را می توان از جنبه های مختلفی مورد بررسی قرار داد. بسیار مهم است که بدانیم افراد ناشنوا، همانند همتایان شنوای خود، نیاز به تسلط بر زبان انگلیسی دارند (دوماگالا-زیسک^۱ و کونتزا^۲، ۲۰۱۶) و حق برابری برای دسترسی به فرصت های موجود در جهان فزاینده جهانی شده، از جمله فرصت های برابر برای یادگیری زبان های خارجی را دارند (کونتزا، سیزر و پینیل، ۲۰۱۵؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ سیزر و کنترا، ۲۰۲۰). پژوهش اخیر (رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴) نشان داده است که دانش آموزان ناشنوا به طور چشمگیری برای یادگیری زبان انگلیسی، حتی تا سطح آموزش عالی، انگیزه دارند که این امر تصور اشتباهی را که افراد چندزبانه ممکن است علاقه ای به یادگیری زبان های اضافی نداشته باشند، زیر سؤال می برد. همچنین قابل توجه است که بسیاری از افراد ناشنوا و کم شنوا ممکن است حتی از دوزبانگی خود (کونتزا^۳، ۱۹۹۸؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴) به دلیل تمرکز بر آموزش تک زبانه (فقط به صورت شفاهی) و عدم پذیرش زبان های اشاره ای به عنوان زبان های کامل، آگاه نباشند. در طول تاریخ و پیش از این، افراد ناشنوا به عنوان کاربران دوزبانه شناخته نمی شدند، زیرا زبان های اشاره ای به ویژه تا قبل از دهه ۱۹۶۰ به عنوان یک زبان مستقل و تمام عیار به رسمیت شناخته نمی شدند (گروژان^۴، ۲۰۱۰؛ پلازا-پست^۵، ۲۰۱۶؛ پادن^۶ و رمزی^۷، ۱۹۹۸).

با توجه به عدم دسترسی به داده های شنیداری برای زبان آموزان ناشنوا و کم شنوا، چگونگی آموزش مؤثر مهارت های زبان انگلیسی به این دانش آموزان برای استفاده شخصی و حرفه ای به یک مسئله حیاتی تبدیل شده است. زبان شناسان کاربردی به تازگی بر نیازهای یادگیری زبان انگلیسی دانش آموزان ناشنوا و کم شنوا تمرکز

1. Domagała-Zyśk

2. Kontra

3. Kuntze

4. Grosjean

5. Plaza-Pust

6. Padden

7. Ramsey

کرده‌اند (کونترا، ۲۰۲۰). مطالعات محدودی در دسترس است تا به معلمان، طراحان برنامه‌درسی و سیاست‌گذاران در کشورهای غیرانگلیسی‌زبان راهنمایی ارائه دهد؛ درحالی‌که در کشورهای انگلیسی‌زبان، آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا به‌طور سنتی بر آموزش زبان برای اهداف اجتماعی تأکید داشته است و تحقیقات عمدتاً بر ارتقای سواد زبانی تمرکز کرده است. [سوون‌ویک^۱](#)، (۲۰۱۶) اشاره می‌کند که ارتقای سواد زبانی در کودکان ناشنوا یکی از گسترده‌ترین موضوعات موردتحقیق در آموزش ناشنوایان است. بااین‌حال، در کشورهای غیرانگلیسی‌زبان مانند ایران، زبان انگلیسی اغلب با حداقل ساعات اختصاص داده شده به آموزش زبان انگلیسی در هر هفته به‌عنوان زبان خارجی یا دوم به دانش‌آموزان شنوا و به‌عنوان زبان سوم به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا آموزش داده می‌شود ([رضوانی و همکاران](#)، ۲۰۲۴؛ [رضوانی و همکاران](#)، ۲۰۲۱).

۴. ۱. رویکردهای آموزش زبان انگلیسی به افراد ناشنوا و کم‌شنوا

در روش‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای افراد ناشنوا و کم‌شنوا، سه رویکرد اصلی وجود دارد. رویکرد اول پیشنهاد می‌کند که زبان اشاره کشور فرد ناشنوا یا زبان اشاره بین‌المللی باید اصلی‌ترین روش انتقال زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی باشد. رویکرد دیگر، که به صورت شفاهی است، استفاده از خوانش لب یا گفتار خوانی (یا لب‌خوانی) در کنار پیشرفت‌های جدید در فناوری اطلاعات و ارتباطات را پیشنهاد می‌دهد ([کایل و همکاران^۲](#)، ۲۰۱۶). رویکرد گفتار کمکی^۳ استفاده از سرنخ‌های زبان انگلیسی و/یا نشانه‌های^۴ کشور بومی فرد ناشنوا را پیشنهاد می‌کند. زبان اشاره می‌تواند ابزار مفیدی در آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا باشد، به‌ویژه برای آن‌هایی که به‌شدت با فرهنگ

1. Swanwick

2. Kyle, Campbell, & MacSweeney

3. aided speech

4. cues

ناشنوایان همذات‌پنداری می‌کنند. این دانش‌آموزان معمولاً زبان اشاره را به‌عنوان زبان مادری خود می‌دانند، اغلب از ارتباط گفتاری امتناع می‌کنند و معمولاً در مؤسسات آموزشی ویژه ناشنوایان تحصیل می‌کنند. آن‌ها معمولاً زبان نوشتاری/گفتاری کشور خود را به‌عنوان زبان دوم، اغلب فقط به صورت نوشتاری، می‌آموزند (دوماگالا-زیسک، ۲۰۱۶). برای چنین دانش‌آموزانی، یادگیری زبان خارجی مانند انگلیسی یا فرانسه می‌تواند تجربه جدیدی باشد. در مدارس ویژه ناشنوایان، که در آن زبان اشاره ملی زبان آموزش است، زبان اشاره به‌طور منظم در فرایند آموزش زبان‌های خارجی به دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا استفاده می‌شود.

یکی از چالش‌های اصلی پیش روی مدیران آموزشی و برنامه‌های آموزشی که حامی استفاده از زبان اشاره در آموزش دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا هستند یا آن را الزامی می‌دانند، نیاز به معلمانی است که در زبان اشاره کشور محل تدریس خود تبحر داشته باشند (بارنز^۱ و آدرون^۲، ۲۰۱۴؛ بارنز و ایکمان^۳، ۲۰۱۰؛ بارنز و پادن^۴، ۲۰۰۹). بدوین (۲۰۱۱) پیشنهاد می‌کند که برنامه‌های آموزش معلمان زبانی که با این دانش‌آموزان کار می‌کنند باید مؤلفه قوی آموزش زبان اشاره را در بر داشته باشد تا معلمان را قادر به استفاده از زبان اشاره به‌عنوان زبان آموزشی اصلی نماید. وی همچنین توصیه می‌کند که تنها آموزش انگلیسی نوشتاری به کاربران اصلی زبان اشاره ناشنوا ارائه شود. علاوه بر این، بدوین بر اهمیت جداسازی دانش‌آموزان ناشنوا از دانش‌آموزان شنوا در کلاس‌های درس انگلیسی به‌منظور تسهیل استفاده از زبان اشاره به‌عنوان شیوه ارتباطی اصلی تأکید دارد. متأسفانه، کمبود معلمان آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که در زبان اشاره ملی و/یا خارجی آموزش دوره دیده باشند،

1. Barnes

2. Atherton

3. Eichmann

4. Padden

موانع اساسی در راه معرفی آموزش دوزبانه انگلیسی در کشورهای مختلف جهان است (داتر، ۲۰۰۸؛ گولاتی^۱، ۲۰۱۶؛ جاناکووا^۲، ۲۰۰۸؛ پینیل و همکاران، ۲۰۱۶).

برای دانش‌آموزانی که نقص شنوایی دارند یا ناشنوا هستند و برای ارتباط در زبان مادری خود به گفتار و خوانش لب تکیه دارند، تسلط بر یک زبان خارجی هدف بزرگی است. توانایی صحبت روان در یک زبان خارجی به وضعیت فیزیولوژیکی، انگیزه و مهارت‌های یادگیری دانش‌آموز بستگی دارد. علاوه بر این، استفاده از فناوری مناسب مانند حلقه‌های القایی، سیستم‌های افام^۳، تخته‌های هوشمند، زیرنویس‌ها و سایر امکانات ضروری است (دوماگالا-زیسک، ۲۰۱۳ الف و ۲۰۱۳ ب). کودکان ناشنوا برای تشخیص این تفاوت‌ها بیشتر به خوانش لب متکی هستند و برای بسیاری از آن‌ها خوانش لب مهم‌ترین منبع اطلاعات است (برنشتین و همکاران^۴، ۲۰۰۰؛ پیمپرتون و همکاران^۵، ۲۰۱۹؛ محمد و همکاران^۶، ۲۰۰۶). اصطلاح خوانش لب به استخراج معنا از حالت چهره، زبان بدن و نشانه‌های زبانی و موقعیتی همچنین نشانه‌های خوانش لب که توسط حرکات لب، فک و زبان ارائه می‌شود، اشاره دارد (آرنولد، ۱۹۹۷). هنگام آموزش خوانش لب و گفتار در یک زبان خارجی، استفاده از طیف متنوعی از دستورالعمل‌ها ضروری است که شامل تکنیک‌های ارتباطی مؤثر مانند اطمینان از اینکه دانش‌آموز می‌تواند دهان و صورت گوینده را به وضوح ببیند، صحبت با سرعت متوسط، استفاده از واژگان، گرامر مأنوس و فراهم کردن زمینه برای واژه‌ها و ساختارهای جدید است. ترجمه گفتاری یا زبان اشاره نیز می‌تواند برای پشتیبانی از این نوع ارتباط مناسب باشد. آموزش مهارت‌های گوش دادن و صحبت کردن باید بخش اختیاری دوره باشد، با استفاده از سازماندهی کلاسی با گروه‌های

1. Gulati

2. Janáková

3. F.M.

4. Bernstein, Demorest, & Tucker

5. Pimperton et al.

6. Mohammed, Campbell, Macsweeney, Barry, & Coleman

کوچک ۲ تا ۳ نفره برای تشویق مشارکت، ایجاد محیطی باز و تشویق‌کننده با روش‌های آموزشی خاص برای موفقیت ضروری است (دوماگالا-زیسک، ۲۰۱۶).

روش مؤثر دیگر در آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی برای افراد ناشنوا، استفاده از گفتار کمکی به عنوان کمکی برای خوانش لب طراحی شده است، از شکل‌ها و موقعیت‌های دست برای نمایش دیداری زبان گفتاری استفاده می‌کند. گفتار کمکی، نظامی که توسط اورین کورنت در سال ۱۹۶۷ ابداع شده است، به طور همزمان با تولید گفتار همراه است. گفتار کمکی نظامی ارتباطی از شکل‌ها و موقعیت‌های دست است که به همراه گفتار طبیعی برای تمایز تمام واج‌های زبان گفتاری استفاده می‌شود (بهر، ۲۰۱۷؛ لیبارت و همکاران^۲، ۲۰۱۶؛ ریس و همکاران^۳، ۲۰۱۷)، این سیستم برای استفاده توسط افرادی که با کودکان ناشنوا ارتباط برقرار می‌کنند طراحی شده است. برای تمایز واج‌ها، کودک باید به ترکیب نشانه‌ها و الگوهای لب توجه نماید.

گفتار کمکی به طور همزمان با تولید گفتار همراه است و به ۶۵ زبان و گویش مختلف تطبیق داده شده است. این نظام برای ارائه پیام صوتی کامل و بدون ابهام براساس اطلاعات دیداری به کودکان ناشنوا طراحی شده است. کورنت این نظام را برای انتقال دقیق اطلاعات درباره تفاوت‌های واجی از طریق ورودی دیداری طراحی کرد تا بتواند نمایش‌های انتزاعی معادل گفتار را در ذهن فرد دریافت‌کننده ایجاد کند. نشانه‌های گفتار کمکی از دو مؤلفه تشکیل می‌شوند: مؤلفه دستی (شکل دست و محل آن در نزدیکی دهان) و مؤلفه غیر دستی (اطلاعات خوانش لب)، که به طور همزمان اطلاعات دیداری بدون ابهام درباره همخوان و واکه‌ها^۴ را ارائه می‌دهند.

1. Buhr

2. Leybaert, Bayard, Colin, & LaSasso

3. Rees, Fitzpatrick, Foulkes, Peterson, & Newton

4. consonant and vowels

گزارش‌های اولیه استفاده از گفتار کمکی در آموزش زبان خارجی توسط [چپمن^۱](#) (۱۹۸۴)، [کلارک^۲](#) و [ساکن^۳](#) (۱۹۹۸) و [بمنت^۴](#) و [کوئنین^۵](#) (۱۹۹۸) مستند شده است. به‌عنوان مثال، [بمنت و کوئنین](#) (۱۹۹۸) نسخه اسپانیایی گفتار کمکی، به نام لاپالابرا کامل‌متتاد^۶، را با گروهی از دانش‌آموزان ناشنوای آمریکایی که اسپانیایی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموختند، اجرا کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که ادغام گفتار کمکی به‌طور قابل توجهی درک و توانایی دانش‌آموزان در برقراری ارتباط بین‌فردی به زبان اسپانیایی را بهبود بخشیده و مانع از ایجاد موانع زبانی شده است.

آموزش زبان‌های خارجی، به‌ویژه انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به دانش‌آموزان دارای اختلال شنوایی در کشورهای مختلف دارای رویکردهای مختلفی است. درحالی‌که برخی از مقالات به کاربرد موفق روش‌های مبتنی بر گفتار (مانند [دوماگالا-ژیژسک^۷](#) و [پادلسکا^۸](#)، ۲۰۱۹) اشاره کرده‌اند، مجموعه‌ای رو به‌رشد از آن‌ها نیز بر استفاده از زبان اشاره و رویکرد دوزبانه (مانند [فالكوسکا^۹](#)، ۲۰۱۶؛ [گولانی^{۱۰}](#)، ۲۰۱۶؛ [ماخووا^{۱۱}](#)، ۲۰۰۸) تأکید دارند. کشورهای اسکاندیناوی مانند سوئد و نروژ به‌ویژه پیش‌از این رویکرد دوزبانه بوده‌اند و زبان اشاره را به‌عنوان پلی برای آموزش زبان خارجی به کار می‌گیرند ([پریتچارد^{۱۲}](#)، ۲۰۱۳؛ [سوارت هولم^{۱۱}](#)، ۲۰۰۸). در این کشورها، دانش‌آموزان از زبان اشاره و زبان مادری آن‌ها برای تسهیل یادگیری زبان خارجی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در مقابل، کشورهایی با سنت‌های شفاهی-گفتاری قوی مانند اتریش، جمهوری چک، مجارستان، لهستان، آلمان و فرانسه عمدتاً

1. Chapman

2. Clark

3. Sacken

4. Bement

5. Queni

6. La Palabra Complementada

7. Domagała-Zyśk

8. Podlewska

9. Falkowska

10. Machová

11. Svartholm

از روش‌های شفاهی-شنیداری پیروی کرده‌اند و بر استفاده از زبان اشاره در آموزش زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا تأکید کمتری داشته‌اند (بدوئن، ۲۰۱۱؛ دوماگالا-ژیروسک و کونترا، ۲۰۱۶؛ کلت بیدولی^۱ و اوچه^۲، ۲۰۰۸؛ مورس، ۲۰۱۰).

هنگام انتخاب مسیر و روش‌های آموزشی، والدین برخی از دانش‌آموزان با معلولیت‌های جسمی و اختلالات، ممکن است معتقد باشند که یک مؤسسه کوچک تخصصی با کادر آموزشی و تجهیزات متناسب، به نیازهای یادگیری آن‌ها بهتر رسیدگی می‌کند. در نتیجه، ممکن است این گزینه را برای پیشرفت تحصیلی خود انتخاب کنند (بازکو و کانتر^۳، ۲۰۰۸؛ کرموس و اسمیت، ۲۰۲۴). به عنوان مثال، اعضای جامعه ناشنوایان در مجارستان، تمایل دارند که انگلیسی را در گروهی کوچک و تخصصی با معلمی که به طور گسترده از زبان اشاره استفاده می‌کند، فراگیرند. این ترجیح از تمایل به اجتناب از چالش‌های ناشی از سازگاری با محیط آموزش زبان عمدتاً شفاهی سرچشمه می‌گیرد که ممکن است در آن با محدودیت‌هایی مواجه شوند. از سوی دیگر، برخی دانش‌آموزان تمایل دارند که در کنار همسالان خود آموزش ببینند. در این موارد، باید تغییرات و تسهیلات معقولی ایجاد شود تا امکان آموزش فراگیر فراهم شود (کلاف^۴ و کربت^۵، ۲۰۰۰؛ فردریکسون^۶ و کلاین^۷، ۲۰۰۲). در بهترین حالت، آموزش زبان‌آموز مستلزم بازسازی اساسی نظام آموزشی برای جای دادن همه زبان‌آموزان است. این امر فراتر از صرفاً ادغام دانش‌آموزان دارای معلولیت در آموزش عمومی است و به دنبال ایجاد چشم‌اندازی از مشارکت و درگیری در آموزش است که برای همه قابل دسترسی

¹. Kellett Bidoli &

². Ochse

³. Bajkó & Kontra

⁴. Inclusive

⁵. Clough

⁶. Corbett

⁷. Frederikson

⁸. Cline

باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که کلاس‌های متنوع و در دسترس برای همه زبان‌آموزان مفید است (فلوریان و همکاران^۱، ۲۰۱۷؛ پرایس^۲، ۲۰۱۸؛ هاوارد^۳، ۲۰۲۳).

نتایج تحقیقات درباره روش‌های مؤثر یادگیری زبان خارجی برای دانش‌آموزان با نیازها و توانایی‌های متنوع هنوز قطعی نیست. با این حال، فراهم کردن فرصت برای دانش‌آموزان تا به کاوش در روش‌های مختلف کسب زبان مانند نوشتن، اشاره زبانی، سرنخ‌دهی یا صحبت کردن بپردازند، امری حیاتی است. نظام آموزشی و معلمان باید تلاش کنند تا از دانش‌آموزان در پیدا کردن شیوه یادگیری که برای آن‌ها بهتر است، حمایت کنند. اگر مدارس و کلاس‌ها در دسترسی به چندین روش آموزش زبان و تسهیلات مناسب مجهز باشند، دانش‌آموزان شانس بیشتری برای مواجهه با رویکردی که بیشترین ارتباط را با توانایی‌ها و ترجیحات فردی آن‌ها دارد، خواهند داشت؛ درحالی‌که تحقیقات بیشتری برای تعیین روش‌های جامع و مؤثرتری مورد نیاز است، توانمندسازی زبان‌آموزان برای کشف بهترین مسیر خود برای تسلط بر زبان جدید باید اولویت اصلی باشد. با تسهیلات، منابع و راهنمایی مناسب معلمان، دانش‌آموزان از تمام گزینه‌ها می‌توانند برای موفقیت در یادگیری زبان جدید بهره ببرند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

برخی افراد استعداد طبیعی برای یادگیری زبان‌ها را دارند؛ درحالی‌که دیگران علی‌رغم صرف تلاش زیاد، با مشکل مواجه می‌شوند. فقدان تجربه در کسب یک زبان گفتاری اول می‌تواند بر یادگیری زبان گفتاری دوم تأثیر بگذارد. برای بسیاری از افراد ناشنوا یا دارای ناشنوایی شدید، زبان طبیعی آن‌ها یک زبان دیداری، مانند زبان اشاره، است.

1. Florian, Rouse & Black-Hawkins

2. Price

3. Howard

یادگیری یک زبان گفتاری دیگر، خواه در محیط زبان خارجی یا محیط زبان دوم، می‌تواند برای زبان‌آموزان و به‌ویژه زبان‌آموزان ناشنوا چالش‌برانگیز باشد. لازم به ذکر است که توانایی یادگیری زبان لزوماً به ناشنوایی مرتبط نیست، بلکه به قابلیت و میزان دسترسی و شیوه آموزش زبان بستگی دارد. کاربران ماهر زبان اشاره به‌سادگی می‌توانند یک زبان اشاره خارجی را فراگیرند، که این امر اهمیت قابلیت دسترسی در یادگیری زبان را برجسته می‌سازد. علاوه بر این زبان‌آموزان ناشنوا معمولاً با چالش‌های بزرگی در یادگیری زبان نوشتاری مواجه می‌شوند. این چالش‌ها نیز ریشه در عدم آشنایی و کسب زبان گفتاری ملی این افراد دارد. زبان گفتاری و زبان نوشتاری دو جنبه مکمل و درهم‌تنیده از یک زبان هستند. دانش و مهارت در زبان گفتاری کلید موفقیت در یادگیری زبان نوشتاری است. تسلط بر واژگان، ساختار نحوی و قواعد دستور زبان در گفتار، پایه و اساس درک و تولید متون نوشتاری را فراهم می‌کند.

مهم است که بدانیم زبان‌آموزان ناشنوا، اگرچه ممکن است در زبان گفتاری کشور خود و همچنین زبان اشاره به‌طور کامل مسلط نباشند، اما در مقایسه با اکثر افراد اطراف خود که تک‌زبانه هستند، دوزبانه محسوب می‌شوند. این موضوع هم ظرفیت و توانایی‌های زبانی منحصربه‌فرد جامعه ناشنوایان را نشان می‌دهد و هم چالش‌های موجود در یادگیری زبان‌های گفتاری (ملی و خارجی) را برجسته می‌سازد. به همین دلیل، درک و توجه به این تجربه یکپارچه زبانی زبان‌آموزان ناشنوا و پذیرش آن به‌عنوان یک توانایی ارزشمند، می‌تواند به جایگاه و موقعیت این گروه در جامعه کمک کند.

تحقیقات حاکی از آن است که علی‌رغم چالش‌های موجود، افراد ناشنوا و کم‌شنوا در سراسر جهان، انگیزه و تمایل زیادی برای یادگیری زبان‌های خارجی دارند (بازکو و کونترا، ۲۰۰۸؛ کول^۱، ۲۰۰۸؛ دومگالا-زیسک، ۲۰۱۳؛ الف؛ کونترا و سیزر، ۲۰۱۳؛

^۱. Cole

کونترا، ۲۰۱۹؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴؛ مول و همکاران^۱، ۲۰۰۸). بر این اساس، وظیفه سیاست‌گذاران، طراحان برنامه‌درسی و محتوا و پژوهشگران است که برنامه‌ها، مواد آموزشی و راه‌های حمایتی مناسبی را برای معلمان و زبان‌آموزان در یادگیری زبان‌های خارجی طراحی و فراهم کنند. این تلاش‌ها می‌تواند به بهبود دسترسی و موفقیت دانش‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در یادگیری زبان‌های خارجی کمک کرده و از پتانسیل‌های زبانی منحصربه‌فرد این دانش‌آموزان حمایت نماید.

افراد ناشنوا و کم‌شنوا به زبان انگلیسی نیاز دارند و دارای حق مساوی برای برخورداری از سهم خود در دنیای جهانی‌شده هستند، بنابراین ضروری است که کارشناسان یادگیری زبان‌های خارجی نیازهای ویژه آن‌ها و چالش‌های تسلط بر زبان انگلیسی، زبان مادری و زبان اشاره را شناسایی کنند (دومگالا-زیسک و کونترا، ۲۰۱۶؛ سیزر و کونترا، ۲۰۲۰؛ رضوانی و همکاران، ۲۰۲۴). بر این اساس و با توجه به وضعیت آموزش و یادگیری زبان انگلیسی به‌طورکلی و در بافت اجتماعی و آموزشی ایران، پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد:

آموزش زبان اشاره به معلمان و دانش‌آموزان: آشنایی معلمان با زبان اشاره و فرهنگ ناشنوایان نه تنها باعث تسهیل در ارتباط با دانش‌آموزان کم‌شنوا و ناشنوا می‌شود، بلکه به ایجاد فضایی مثبت و حمایتی نیز کمک می‌کند. برگزار کردن کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های تخصصی برای معلمان و دانش‌آموزان درباره زبان اشاره و فرهنگ ناشنوایان می‌تواند به شناخت بهتر و همدلی بیشتر بین دانش‌آموزان کمک کند.

طراحی محتوای درسی متناسب با نیازهای زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا: در طراحی محتوای آموزشی، باید به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی ناشنوایان توجه

1. Mole, McCall, & Vale

شود تا محتوای آموزشی هم با هویت فرهنگی آن‌ها سازگار باشد و هم جذابیت بیشتری داشته باشد.

ایجاد محیط‌های آموزشی مناسب و دسترس‌پذیر برای این زبان‌آموزان: در این محیط‌ها، فرهنگ ناشنوایان باید قابل احترام و ارزشمند باشد. به عنوان مثال، استفاده از نشانه‌ها و نمادهای فرهنگی ناشنوایان در فضای آموزشی می‌تواند حس تعلق و هویت را در این زبان‌آموزان تقویت کند.

افزایش دسترسی به منابع آموزشی (کتاب‌های درسی، نرم‌افزارها، ...): در انتخاب و طراحی منابع آموزشی، توجه به فرهنگ ناشنوایان و تأثیر آن بر یادگیری بسیار مهم است. منابع باید شامل محتوای مرتبط با فرهنگ و تجربیات ناشنوایان باشد تا دانش‌آموزان احساس کنند که هویت و فرهنگ آن‌ها در نظر گرفته شده است.

ارتقای آگاهی عمومی جامعه در مورد زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا: این مهم تنها به نیازهای آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه باید فهم جامعه از فرهنگ ناشنوایان نیز افزایش یابد. آگاهی‌رسانی درباره ارزش‌ها، تاریخ و فرهنگ ناشنوایان می‌تواند به تقویت حس احترام و تعامل مثبت با این گروه کمک کند.

به‌طور کلی، آشنایی با فرهنگ ناشنوایان به عنوان یکی از ارکان اساسی در ایجاد یک نظام آموزشی مؤثر و حمایت‌گر برای زبان‌آموزان ناشنوا و کم‌شنوا در نظر گرفته شود. این اقدامات نه تنها به ارتقای یادگیری زبان‌های خارجی کمک می‌کنند، بلکه به ایجاد یک فضای آموزشی فراگیر و چند فرهنگی نیز می‌انجامند.

کتاب‌نامه

- سلیمان‌بیگی، ف. (۱۳۹۶). *بازنمایی فرآیندهای واژه‌سازی در زبان اشاره ایرانی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.
- سیاوشی، س. (۱۳۸۴). *نگاهی به ساخت اشاره‌ها و همنشینی آنها در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه طباطبائی.
- شرف‌زاده، م. ح. (۱۳۸۴). *بررسی زبان‌شناختی اشارات در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- طبیعی، م. (۱۳۹۳). *بررسی چگونگی بازنمود مقولات زمان و نمود در زبان اشاره ناشنوایان ایرانی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.
- فیاضی، ل.، و رقیب‌دوست، ش. (۱۴۰۱). نفی در زبان اشاره ایرانی (گونه تهرانی). *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱۴ (۲)، ۹۱-۱۱۲. <https://doi.org/10.22108/jrl.2023.136703.1719>
- قاری، ز. (۱۳۹۷). از محرومیت تا توانمندی ناشنوایان. *تعلیم و تربیت / استثنایی*، ۱۵۲ (۳)، ۲۷-۳۴.
- قنبر، ح.، حسام‌الدین، ح.، و رضوانی، ر. (زیر چاپ). طراحی و اجرای اولین برنامه درسی رشته مترجمی زبان اشاره ایرانی. *دوماهنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. <https://doi.org/10.30495/jedu.2024.33350.6704>
- کبیری، خ. (۱۳۹۲). *بررسی زبان‌شناختی زمان دستوری در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- کریمی علویجه، س. (۱۳۹۴). *کارگفت غیرمستقیم در زبان اشاره ایرانی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه الزهرا.
- کوهگرد، ع. (۱۳۹۶). *رویکردها و روش‌شناسی آموزش زبان فارسی به افراد آسیب‌دیده شنوایی* (ناشنوایان) (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی.
- گیتی، ا.، و سیاوشی، س. (۱۳۹۹). *کتاب ناشنوا*. نویسه پارسی.
- مهیاری‌فر، ا. (۱۳۸۶). *بررسی زبان‌شناختی گروه فعلی در زبان اشاره فارسی* (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.

نیکروش، ا، قیطوری، ع.، و تفکری رضایی، ش. (۱۴۰۲). افتراق فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی در ناشنویان فارسی‌زبان. *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۲(۱)، ۱۰۵-۱۲۳.

<https://doi.org/10.22034/jls.2023.140188.1053>

- Alemi, M. (2016). General impact of integrating advanced and modern technologies on teaching English as a foreign language. *International Journal on Integrating Technology in Education*, 5(1), 13-26. <http://doi.org/10.5121/ijite.2016.5102>
- Arnold, P. (1997). The structure and optimization of speechreading. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(4), 199-211.
- Baglieri, S., & Shapiro, A. (2017). *Disability studies and the inclusive classroom: Critical practices for embracing diversity in education* (2nd ed.). Routledge.
- Bajkó, A., & Kontra, E. H. (2008). Deaf EFL learners outside the school system. In J. Kormos & E. H. Kontra (Eds.), *Language learners with special needs: An international perspective* (pp. 158-188). Multilingual Matters.
- Baker, C. (1999). Sign language and the deaf community. In J. Fishman (Ed.), *Language and ethnic identity* (pp. 122-139). Oxford University Press.
- Barnes, C. (2020). Understanding the social model of disability: Past, present and future. In N. Watson, A. Roulstone, & C. Thomas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (pp. 12-29). Routledge.
- Barnes, L., & Atherton, M. (2014). 'What's the sign for «Catch 22»?': Barriers to professional formation for deaf teachers of British Sign Language in the Further Education sector. *Journal of Further and Higher Education*, 39(3), 417-434. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2013.869564>
- Barnes, L., & Eichmann, H. (2010). *No time? No support? No idea?: The future of BSL teaching*. University of Central Lancashire.
- Barnes, L., & Padden, T. (2009). *Researching the pedagogic needs of BSL teachers*. University of Central Lancashire.
- Bartha, Cs. (2005). Language ideologies, discriminatory practices, and the deaf community in Hungary. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 210-222). Cascadia Press.
- Bedoin, D. (2011). English teachers of deaf and hard-of-hearing students in French schools: Needs, barriers and strategies. *European Journal of Special Needs Education*, 26, 159-175. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.563605>
- Bement, L., & Quenin, C. (1998). Cued speech as a practical approach to teaching Spanish to deaf and hard of hearing foreign language students. *Cued Speech Journal*, 6, 40-56.
- Bernstein, L. E., Demorest, M. E., & Tucker, P. E. (2000). Speech perception without hearing. *Perception and Psychophysics*, 62, 233-252.
- Bowen, S., Howell, J. J., Muir, S. G., Reed, S., & Yarger, C. C. (2004). Communication methodologies: Matching communication options to children. In S. Watkins, D. J. Taylor, & P. Pittman (Eds.), *SKI-HI curriculum: Family-*

- centered programming for infants and young children with hearing loss* (pp. 1491-1568). HOPE.
- Buhr, A. P., Scofield, J., Eyer, J. C., & Walden, T. A. (2017). Cued self-awareness and speech fluency. *Speech, Language and Hearing*, 20(4), 187–195. <https://doi.org/10.1080/2050571X.2016.1277455>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and ableness*. Palgrave Macmillan.
- Chapman, I. M. (1984). *The effects of cued speech on the auditory discrimination of English vowels by hearing Chinese speakers* [Unpublished master's thesis]. Mississippi University.
- Chen Pichler, D., & Koulidobrova, H. (2016). Acquisition of sign language as a second language. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 218-230). Oxford University Press.
- Cherney, J. L. (2019). *Ableist rhetoric: How we know, value, and see disability*. Penn State University Press.
- Clark, C., & Sacken, J. P. (1998). French cued speech: Teaching French in a mainstream college classroom. *Cued Speech Journal*, 1, 57-70.
- Clough, P., & Corbett, J. (2000). *Theories of inclusive education: A student's guide*. Sage.
- Cole, D. (2008). English as a foreign language for deaf adult students: Rethinking language learning. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 179-192). Peter Lang.
- Cormier, K., Schembri, A., Vinson, D., & Orfanidou, E. (2012). First language acquisition differs from second language acquisition in prelingually deaf signers: Evidence from sensitivity to grammaticality judgement in British Sign Language. *Cognition*, 124(1), 50-65.
- Csizer, K., & Kontra, E. H. (2020). Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. *The Modern Language Journal*, 104(1), 233-249.
- Domagała-Zyśk, E. (2013a). Written English of Polish deaf and hard of hearing grammar school students. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe – State of the art and future challenges* (pp. 163–179). Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (Ed.). (2013b). *English as a foreign language for the deaf and hard of hearing in Europe – State of the art and future challenges*. Wydawnictwo KUL.
- Domagała-Zyśk, E. (2016). Teaching English as a second language to deaf and hard-of-hearing students. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 250-263). Oxford University Press.
- Domagała-Zyśk, E., & Podlowska, A. (2019). Strategies of oral communication of deaf and hard-of-hearing (DHH) non-native English users. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 156–171. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.158139>

- Devlin, R., & Potheir, D. (2006). Introduction: Towards a critical theory of dis-citizenship. In D. Potheir & R. Devlin (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy and law* (pp. 1-22). UBC Press.
- Dotter, F. (2008). English for deaf sign language users: Still a challenge. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 97-121). Peter Lang.
- Estabrooks, W. (1994). *Auditory-verbal therapy for parents and professionals*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf.
- Estabrooks, W. (2006). *Auditory-verbal therapy and practice*. Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing.
- European Commission. (2005). *Special educational needs in Europe: The teaching and learning of languages. Insights & innovation*. University of Jyväskylä. http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf
- Falkowska, J. (2016). Monolingual, bilingual, trilingual? Using different languages in an EFL class for the D/deaf. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 55-72). Cambridge Scholars.
- Ferguson, P. M., & Nusbaum, E. (2012). Disability studies: What is it and what difference does it make? *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(2), 70-80.
- Fleming, J. (2008). How should we teach deaf learners? Teaching English as a written language to deaf European students. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 123-153). Peter Lang.
- Florian, L., Rouse, L., & Black-Hawkins, K. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.
- Frederikson, N., & Cline, T. (2002). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Oxford University Press.
- Goldin-Meadow, S., & Mayberry, R. I. (2001). How do profoundly deaf children learn to read? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 222-229. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00022>
- Goldstein, M. H., & Proctor, A. (1985). Tactile aids for profoundly deaf children. *Journal of the Acoustical Society of America*, 77(1), 258-265.
- Goodley, D. (2013). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*, 28(5), 631-644. <https://doi.org/10.1080/09687599.2012.717884>
- Goodley, D. (2014). Ableism. In D. Goodley (Ed.), *Dis/ability studies: Theorizing disability and ableism* (pp. 21-35). Routledge.
- Goodley, D. (2017). *Disability studies: An interdisciplinary introduction*. Sage.
- Grech, S. (2012). Disability, poverty, the majority world and the neocolonial: Introducing critical global disability studies. In D. Goodley, B. Hughes, & L. Davis (Eds.), *Disability and social theory: New developments and directions* (pp. 52-69). Palgrave Macmillan.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.

- Guity, A. (2021). *Reflections on the names of the sign language of Iran, and a proposal*. Acadeafic.
<https://web.archive.org/web/20221219235211/https://acadeafic.org/2021/02/11/reflections-on-the-names-of-the-sign-language-of-iran-and-a-proposal/>
- Gulati, B. (2016). Visualizing: The most effective way to teach EFL to deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagała-Zyśk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 153–167). Cambridge Scholars.
- Hall, W. C. (2017). What you don't know can hurt you: The risk of language deprivation by impairing sign language development in deaf children. *Maternal and Child Health Journal*, 21(5), 961-965. <https://doi.org/10.1007/s10995-017-2287-y>
- Hall, M. C. (2019). Critical disability theory. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2019 ed.).
<https://plato.stanford.edu/archives/win2019/entries/disability-critical/>
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395.
<https://doi.org/10.1177/0142723719834102>
- Hanson, A. (1930). The first case in the world: Miss Petra Heiberg's report. *Volta Review*, 32, 223.
- Howard, K. B. (2023). *Supporting learners with special educational needs and disabilities in the foreign languages classroom*. Support for Learning, 38(3), 154-161. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12449>
- Janáková, D. (2008a). Time to share: Practical strategies for teaching English to Czech deaf students. In D. Janáková (Ed.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed., pp. 59–64). VIP Books.
- Janáková, D. (2008b). Various methods used in EFL teaching of deaf and hard-of-hearing students in heterogeneous classes. In D. Janáková (Ed.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed., pp. 65–73). VIP Books.
- Johnson, R. E., Liddell, S. K., & Erting, C. J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet University.
- Kattari, S. K. (2015). Examining ableism in higher education through social dominance theory and social learning theory. *Innovative Higher Education*, 40, 375-386. <https://doi.org/10.1007/s10755-015-9320-0>
- Kellett Bidoli, C. J., & Ochse, E. (Eds.). (2008). *English in international deaf communication*. Peter Lang.
- Knight, P. (1998). Deafness and disability. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers, & L. Watson (Eds.), *Issues in deaf education* (pp. 215-224). David Fulton.

- Kontra, E. H. (2019). The L2 motivation of learners with special educational needs. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 495-513). Palgrave Macmillan.
- Kontra, E. H., & Csizér, K. (2013). An investigation into the relationship of foreign language learning motivation and sign language use among Deaf and hard-of-hearing Hungarians. *IRAL*, 51(1), 1-22. <https://doi.org/10.1515/iral-2013-masthead1>
- Kontra, E. H., Csizér, K., & Piniel, K. (2015). The challenge for deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 141-155. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986905>
- Kormos, J., & Smith, A. (2024). *Teaching languages to students with specific learning differences*. Multilingual Matters.
- Krausneker, V. (2008). *The protection and promotion of sign languages and the rights of their users in Council of Europe member states: Needs analysis*. Council of Europe.
- Kuntze, M. (1998). Literacy and deaf children: The language question. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 1-15.
- Kyle, F. E., Campbell, R., & MacSweeney, M. (2016). The relative contributions of speechreading and vocabulary to deaf and hearing children's reading ability. *Research in Developmental Disabilities*, 48, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.10.004>
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Lane, H. (1995). Constructions of deafness. *Disability & Society*, 10(2), 171-189.
- Lane, S., Bell, L., & Parson-Tylka, T. (2006). *My turn to learn: A communication guide for parents of deaf or hard of hearing children*. Bauhinea Press.
- Lane, H., Hoffmeister, R., & Bahan, B. (1996). *A journey into the deaf-world*. Dawn Sign Press.
- Leybaert, J., Bayard, C., Colin, C., & LaSasso, C. (2016). Cued speech and cochlear implants: A powerful combination to natural spoken language acquisition and the development of reading. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies in language* (pp. 359-376). Oxford University Press.
- Lillo-Martin, D., & Henner, J. (2021). Acquisition of sign languages. *Annual Review of Linguistics*, 7, 395-419. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-043020-092357>
- Machová, P. (2008). Various methods used in EFL teaching of deaf and hard-of-hearing students in heterogeneous classes. In D. Janáková (Ed.), *Teaching English to deaf and hard-of-hearing students at secondary and tertiary levels of education in the Czech Republic* (2nd ed., pp. 65-73). VIP Books.
- Mallett, R., & Runswick-Cole, K. (2018). Approaching disability: Foundational perspectives. In R. Mallett & K. Runswick-Cole (Eds.), *Approaching disability*. Routledge.

- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Mayberry, R. I. (2002). Cognitive development in deaf children: The interface of language and perception in neuropsychology. In S. J. Segalowitz & I. Rapin (Eds.), *Handbook of neuropsychology* (2nd ed., Vol. 8, Part II, pp. 71–107). Elsevier.
- Mayberry, R. I., & Lock, E. (2003). Age constraints on first versus second language acquisition: Evidence for linguistic plasticity and epigenesis. *Brain and Language*, 87, 369–383.
- McIlroy, G., & Storbeck, C. (2011). Development of Deaf identity: An ethnographic study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(4), 494–511. <https://doi.org/10.1093/deafed/enr017>
- McLaughlin, J. (2017). The medical reshaping of disabled bodies as a response to stigma and a route to normality. *Medical Humanities*, 43, 244–250. <https://doi.org/10.1136/medhum-2016-011065>
- Meekosha, H., and R. Shuttleworth (2009). What's so 'critical' about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1) 47–76. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
- Mohammed, T., Campbell, R., Macsweeney, M., Barry, F., & Coleman, M. (2006). Speechreading and its association with reading among deaf, hearing and dyslexic individuals. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 20(7-8), 621–630. <https://doi.org/10.1080/02699200500266745>
- Mole, J., McCall, H., & Vale, M. (2008). *Deaf and multilingual: A practical guide to teaching and supporting deaf learners in foreign language classes*. Direct Learn Services.
- Moores, D. F. (2010). The history of language and communication issues in deaf education. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook of deaf studies, language and education* (pp. 17–29). Oxford University Press.
- Moore, M., & Levitan, L. (2005). *For hearing people only*. Deaf Life Press.
- Muzsnai, I. (1999). The recognition of sign language: A threat or a way to a solution? In M. Kontra, R. Phillipson, T. Skutnabb-Kangas, & T. Várady (Eds.), *Language: A right and a resource* (pp. 279–296). CEU Press.
- Padden, C., & Ramsey, C. (1998). Reading ability in signing deaf children. *Topics in Language Disorders*, 18(4), 30–46.
- Pimperton, H., Kyle, F., Hulme, C., Harris, M., Beedie, I., Ralph-Lewis, A., Worster, E., Rees, R., Donlan, C., & MacSweeney, M. (2019). Computerized speechreading training for deaf children: A randomized controlled trial. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(8), 2882–2894. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-H-19-0073
- Piniel, K., Kontra, E. H., & Csizér, K. (2016). Foreign language teachers at schools for deaf and hard-of-hearing students. In E. Domagala-Zysk & E. H. Kontra (Eds.), *English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons: Challenges and strategies* (pp. 73–88). Cambridge Scholars.

- Pizzo, L. (2016). d/Deaf and hard of hearing multilingual learners: The development of communication and language. *American Annals of the Deaf*, 161(1), 17-32. <http://www.jstor.org/stable/26235248>
- Plaza-Pust, C. (2016). The path toward sign bilingualism: a cross-disciplinary perspective". *Bilingualism and Deafness: On Language Contact in the Bilingual Acquisition of Sign Language and Written Language*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2016, pp. 1-54. <https://doi.org/10.1515/9781501504990-006>
- Pollock, D. (1997). *Educational audiology for the limited hearing infant and preschooler: An auditory-verbal program*. Charles C. Thomas.
- Price, R. A. (2018). *Inclusive and special education approaches in developing countries. K4D Helpdesk Report 373*. Institute of Development Studies.
- Pritchard, P. (2013). Teaching English to deaf and severely hard-of-hearing pupils in Norway. In E. Domagała-Zyśk (Ed.), *English as a foreign language for deaf and hard-of-hearing persons in Europe* (pp. 113–134). Wydawnictwo KUL.
- Rapley, M. (2004). *The social construction of intellectual disability*. Cambridge University Press.
- Reed, C. M., Rabinowitz, W. M., Durlach, N. I., Braida, L. D., Conway-Fithian, S., & Schultz, M. C. (1985). Research on the Tadoma method of speech communication. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 77(1), 247-257. <https://doi.org/10.1121/1.392266>
- Rees, R., Fitzpatrick, C., Foulkes, J., Peterson, H., & Newton, C. (2017). Can explicit training in cued speech improve phoneme identification? *Deafness & Education International*, 19(3-4), 113-122. <https://doi.org/10.1080/14643154.2017.1281595>
- Rezvani, R., Sayyadi, A., & Izadi, A. (2021). Official postgraduate curriculums of TPSOL in Iran: Evaluation of educational objectives and vertical alignment. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 10 (21), 51-74. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2021.14982.1517>
- Rezvani, R., Ghanbar, H. & Pourhemt, K. (2024). Deaf and hard-of-hearing efl learners' perception of learning English: A narrative inquiry. *British Journal of Special Education*, 52(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12510>
- Rezvani, R., Ghanbar, H., & Pourhemt, K. (in press). The path of identity: Unraveling the Iranian D/HH EFL learners' lived experience. *Journal of Progressive Human Services*.
- Rioux, M. H., & Valentine, F. (2006). Does theory matter? Exploring the nexus between disability, human rights and public policy. In D. Potheir & R. Devlin (Eds.), *Critical disability theory: Essays in philosophy, politics, policy, and law* (pp. 47-69). UBC Press.
- Schick, B., Marschark, M., & Spencer, P. (Eds.). (2006). *Advances in the sign language development of deaf children*. Oxford University Press.
- Schultz, M. C., Norton, S. J., Conway-Fithian, S., & Reed, C. M. (1984). A survey of the use of the Tadoma method in the United States and Canada. *The Volta Review*, 86(7), 283-292.

- Shildrick, M. (2020). Critical disability studies: Rethinking the conventions for the age of postmodernity. In N. Watson & S. Vehmas (Eds.), *Routledge handbook of disability studies* (2nd ed., pp. 30-41). Routledge.
- Siyavoshi, S. (2017). The role of the non-dominant hand in ZEI discourse structure. *Sign Language Studies*, 18(1), 58-72. <https://doi.org/10.1353/sls.2017.0021>
- Skutnabb-Kangas, T. (2008). Bilingual education and sign language as the mother tongue of deaf children. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 75-94). Peter Lang.
- Smith, L., Foley, P. F., & Chaney, M. P. (2008). Addressing classism, ableism, and heterosexism in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 303-309. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00512.x>
- Spencer, P. E. (2004). Individual differences in language performance after cochlear implantation at one to three years of age: Child, family, and linguistic factors. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(4), 395-412. <https://doi.org/10.1093/deafed/ewh035>
- Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2009). Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(1), 1-21. <https://doi.org/10.1093/deafed/enn013>
- Stredler-Brown, A. (2009). Intervention, education, and therapy for children who are deaf or hard of hearing. In J. Katz, L. Medwetsky, R. Burkard, & L. Hood (Eds.), *Handbook of clinical audiology* (7th ed., pp. 934-954). Lippincott, Williams & Wilkins.
- Stredler-Brown, A., Hulstrom, W. J., & Ringwalt, S. S. (2008). Early intervention. *Seminars in Hearing*, 29(2), 178-195.
- Svartholm, K. (2008). The written Swedish of deaf children: A foundation for EFL. In C. J. Kellett Bidoli & E. Ochse (Eds.), *English in international deaf communication* (pp. 211-249). Peter Lang.
- Swanwick, R. (2016). Deaf children's bimodal bilingualism and education. *Language Teaching*, 49(1), 1-34. <https://doi.org/10.1017/S0261444815000348>
- Thayer, S. (1982). Social touching. In W. Schiff & E. Foulke (Eds.), *Tactual perception: A sourcebook* (pp. 263-304). Cambridge University Press.
- Triano, S. (2000). Categorical eligibility for special education: The enshrinement of the medical model in disability policy. *Disability Studies Quarterly*, 20(4). <https://doi.org/10.18061/dsq.v20i4.263>
- Tye-Murray, N. (1998). *Foundations of aural rehabilitation: Children, adults, and their family members*. Singular Publishing Group, Inc.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. UNESCO and the Ministry of Education and Science of Spain. http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/Salamanca_Declaration.pdf
- United Nations General Assembly. (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*. <https://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

- Watkins, S., Taylor, D., & Pittman, P. (2004). *SKI-HI curriculum: Family-centered programming for infants and young children with hearing loss*. Utah State University, SKI-HI Institute, Department of Communicative Disorders/Deaf Education.
- Wight, M.C.S. (2015). Students with learning disabilities in the foreign language learning environment and the practice of exemption. *Foreign Language Annals*, 48(1), 39–55. <https://doi.org/10.1111/flan.12122>
- Wolbring, G. (2008). The politics of ableism. *Development*, 51(2), 252-258. <https://doi.org/10.1057/dev.2008.17>

درباره نویسندگان

رضا رضوانی دانشیار زبان‌شناسی کاربردی بخش زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز است. حوزه پژوهش مورد علاقه وی شامل ارزیابی زبان، ارزیابی برنامه درسی و روش تحقیق می‌باشد.

Journal of Language and Translation Studies

Volume 57, Issue 3 (Fall 2024)

The Roots and Reduction Methods of Anxiety in Learning English Mostafa Mohammadi Zahra Ahmadpour Kasgari	1-31
Identification of Publishers and Magazines Influencing the Introduction and Translation of American Fiction in Iran up to the End of the 1960s Elham Safi Keikaleh Ali Khazaee Farid	32-68
The Study of Nonsense Characters and Nonsense Style Based on Grice's Rules (Case Study: J. D. Salinger's A Perfect Day for Bananafish) Rajabali Askarzadeh Torghabeh Mohammad Farid Mashhadi	69-85
Translation Historiography in Iran: The Case of Ruznameh-ye Vaqaye'e Etefaqiye Kaveh Bolouri	86-118
Translating Mystical Literature: Analyzing Arberry's Translation of Farid ud-Din 'Attār's Tadkerat al-awliā' through a Postcolonial Lens Marzieh Malekshahi Ghodrat Hassani	119-152
Deaf and Hard-of-Hearing Learners' Foreign Language Learning in Iran Reza Rezvani	153-195

In The Name of Allah



**Journal of
Language and Translation Studies**

A Quarterly Refereed Journal

Volume 57, Issue 3 (Fall 2024)

License Holder:

Ferdowsi University of Mashhad

General Director:

Dr. Reza Pishghadam

Editor-in-Chief:

Dr. Behzad Ghonsooly

Executive Manager:

Dr. Abdullah Nowruzy

Editorial Board:

Dr. Alireza Anoushirvani

Professor in English Language and Literature, Shiraz University, Iran

Dr. Mona Baker

Professor in Translation Studies, The University of Manchester, England

Dr. Zohreh Eslami Rasekh

Professor in Applied Linguistics, Texas University, USA

Dr. 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:

Dr. Javad Mizban

English Editor:

Dr. Abdullah Nowruzy

Coordinator:

Zahra Baniasad

Typesetting:

Dr. Abdullah Nowruzy

Printing:

Ferdowsi University of Mashhad Press

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



The Journal of **Language and Translation Studies**

The Roots and Reduction Methods of Anxiety in Learning English.....1
Mostafa Mohammadi - Zahra Ahmadpour Kasgari

Identification of Publishers and Magazines Influencing the Introduction and Translation of American Fiction in Iran up to the End of the 1960s.....32
Elham Safi Keikaleh - Ali Khazaei Farid

The Study of Nonsense Characters and Nonsense Style Based on Grice's Rules (Case Study: J. D. Salinger's *A Perfect Day for Bananafish*).....69
Rajabali Askarzadeh Torghabeh - Mohammad Farid Mashhadi

Translation Historiography in Iran: The Case of *Ruznameh-ye Vaqaye'e Etefaqiye*....86
Kaveh Bolouri

Translating Mystical Literature: Analyzing Arberry's Translation of Farid ud-Din 'Attār's *Taḏkerat al-awliā'* through a Postcolonial Lens.....119
Marzieh Malekshahi - Ghodrat Hassani

Deaf and Hard-of-Hearing Learners' Foreign Language Learning in Iran.....153
Reza Rezvani

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

Volume 57, Issue 3 (Fall 2024)