



Selected Papers of 2nd Conference on
Interdisciplinary
Approaches to
**Language Teaching,
Literature and
Translation Studies**

6 - 7 October 2015
Ferdowsi University of Mashhad

Edited by Masood Khoshsaligheh



Selected Papers

of

2nd Conference on Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature and Translation Studies

Edited by

Masood Khoshsaligheh

2nd Conference on
Interdisciplinary Approaches to
Language Teaching, Literature
and Translation Studies



دومین همایش رویکردها
میان‌رشته‌ها به آموزش زبان، ادبیات
و مطالعات ترجمه

© Masood Khoshsaligheh 2015

<i>Editor:</i>	Masood Khoshsaligheh
<i>Production Assistants:</i>	Abdullah Nowruzy Sareh Keyvan Saeed Ameri Mahboubeh Moghaddas Elmira Soleymani Rad Amir Esfandiar Mehrabi
<i>Cover Designer:</i>	Mostafa Pourali
<i>Affiliation:</i>	Ferdowsi University of Mashhad
<i>Publisher:</i>	Khate Sefid

2nd Conference on
Interdisciplinary Approaches to
Language Teaching, Literature
and Translation Studies



دومین همایش رویکردها
میان رشته‌ها به آموزش زبان، ادبیات
و مطالعات ترجمه

2nd Conference on
**Interdisciplinary Approaches to Language Teaching,
Literature and Translation Studies**
(LTLTS2-IA)

Tuesday & Wednesday, 6-7 October 2015

Organized by



Department of English Language and Literature
Faculty of Letters and Humanities
Ferdowsi University of Mashhad



Acknowledgements

Many people helped in planning and organizing this conference and I am enormously thankful for their help, no matter how large or small their contribution. Special thanks are due to the steering committee who facilitated making difficult decisions and helped map out the general outline for this event. I am especially grateful to Dr. Mohammad Reza Hashemi, Vice-President for Academic Affairs at Ferdowsi University of Mashhad, and Dr. Reza Pishghadam, Vice-Dean for Research at the Faculty of Letters and Humanities and the chair of the first of conference in 2012.

I am also extremely grateful to the all the members of the scientific committee, particularly the faculty members of the Department of English Language and Literature at Ferdowsi University of Mashhad for all their expert opinions, scholarly advice and support without which the conference would have been impossible; in this regard, I am sincerely grateful to the Dr. Behzad Ghonsooly, Head of the Language Teaching Subcommittee, Dr. Ali Khazaei Farid, Head of the Translation Studies Subcommittee, and Dr. Mahmood Reza Ghorban Sabbagh, Head of the Literature Subcommittee, and Dr. Mohammad Rahim Rahnama, Head of the Interdisciplinary Subcommittee and Dean of the faculty.

I also appreciate all the kind help, constant assistance and constructive feedback from many of my graduate students who made the challenging task of organizing this event durably easier. Recognition should go to the members of the executive committee, Abdullah Nowruzy, Mohammad Zabetnia, Sareh Keyvan, Saeed Ameri, Mahboubeh Moghaddas and Elmira Soleymani Rad for the great amount of time and energy they have spent on this project.

Further thanks are due to Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad for hosting this conference as well as the sponsors of this event whose financial support in parts helped the better organization of this conference.

Finally, on behalf of the members of the organizing committees, I would like to express sincere gratitude to the keynote and featured speakers, workshop presenters, panelists and other participants, whose contribution to this conference certainly promoted interdisciplinarity in researching diverse language-related problems.



About LTLTS2-IA

Following the success of the first conference on interdisciplinary approaches to language learning and teaching in 2012, and having realized the necessity to address a wider scope of inquiry, the Department of English Language and Literature at Ferdowsi University of Mashhad decided to organize the 2nd Conference on Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature and Translation Studies (LTLTS2-IA). The two-day event was scheduled to be held on Tuesday and Wednesday, 6-7 October 2015 in Faculty of Letters and Humanities, FUM.

Cross-cultural use of language in multimodal forms is a dynamic phenomenon which involves diverse challenges in relation to various environments. As traditionally-envisioned scholarly boundaries do not seem to fully serve the present-day requirements, the principal aim of this conference was to promote interdisciplinary research activities by encouraging prospective participants to move beyond discipline-specific approaches and take advantage of methodological and conceptual frameworks which could help facilitate addressing common problems.

LTLTS2-IA welcomed contributions which were inspired by interdisciplinarity and had employed frameworks and approaches of two or more disciplines and had modified them so that they were better suited to certain language-related problems.

This event had the privilege of receiving an overwhelming number of presentation proposals from scholars from a wide spectrum of disciplines both in English and Persian. Having regrettably the limitation of accepting less than twenty percent of the proposals, the conference had the opportunity to review and select from among the contributions of scholars from varied fields of study and academic backgrounds such as political sciences, futures studies, psychology, area studies, information sciences, medicine, history, management, as well as more expected fields like literature, linguistics, education, translation and intercultural studies. As the abstracts in the book show, the research reports cover a wide spectrum of diverse problems across one or several languages including Persian, Arabic, Armenian, Urdu, German, French, and English. In addition, the event witnessed interesting research which resulted from the collaboration of junior and senior scholars from different fields on a common problem.



The general purpose of this biannual conference series is both to further apply language research findings to improve the quality of life in the Iranian and international context as well as to build the capacity for theoretical advancement and contribution to human knowledge by investigating language-related issues from multiple perspectives and using various tools and frameworks in an interdisciplinary environment in our increasingly dynamic and changing world.

As this event was not without its limitations, it is hoped that the third conference, drawing on the experiences of the first two and feedback of the participants, would yield more substantial and fruitful results.

Masood Khoshsaligeh
LTLTS2-IA Conference Chair
Ferdowsi University of Mashhad

2nd Conference on
Interdisciplinary Approaches to
Language Teaching, Literature
and Translation Studies



دومین همایش رویکردها
میان رشته‌ها به آموزش زبان، ادبیات
و مطالعات ترجمه

Committees



Steering Committee

Mohammad Reza Hashemi

- Associate Professor in Translation Studies
- Vice-President for Academic Affairs, Ferdowsi University of Mashhad (FUM)

Mohammad Rahim Rahnama

- Associate Professor in Geography and Area Studies
- Dean, Faculty of Letters and Humanities, FUM
- Head of Interdisciplinary Subcommittee

Reza Pishghadam

- Full Professor in Language Education, FUM
- Vice-Dean for Research, Faculty of Letters and Humanities, FUM

Behzad Ghonsooly

- Full Professor in Applied Linguistics, FUM
- Head of Language Teaching Subcommittee

Ali Khazaei Farid

- Associate Professor in Translation Studies, FUM
- Head of Translation Studies Subcommittee

Mahmood Reza Ghorban Sabbagh

- Assistant Professor in English Literature
- Head of the Department of English Language and Literature, FUM
- Head of English Literature Subcommittee, FUM

Masood Khoshsaligeh

- Assistant Professor in Translation Studies, FUM
- LTLTS2-IA Conference Chair



Scientific Committee

Interdisciplinary Subcommittee

- Hamid Reza Aghamohammadian (Clinical Psychology, FUM)
- Amir Amin Yazdi (Educational Psychology, FUM)
- Mohammad Reza Farsian (French Literature, FUM)
- Mahmood Fotoohi Rudmajani (Persian Literature, FUM)
- Amin Hosseini Seno (Computers and Distance Learning, FUM)
- Mohamad Taghi Imanpour (History, FUM)
- Maryam Jalali (Children's Literature, Shahid Beheshti University)
- Hosein Ali Mostafavi Gero (Russian Language, FUM)
- Mohsen Noghani (Sociology, FUM)
- Mahdokht Pourkhaleghi Chatroudi (Persian Literature, FUM)
- Mohamad Rahim Rahnama (Geography and Area Studies, FUM)
- Hosein Seyedi (Arabic Language and Literature, FUM)
- Bakhtiar Shabani Varaki (Philosophy of Education, FUM)
- Shahla Sharifi (Cognitive Linguistics, FUM)
- Kazem Tabatabaeipour (Koranic Studies, FUM)
- Jafar Taheri (Islamic Architecture, FUM)



Language Teaching Subcommittee

- Mohammad Ali Akbari (Ilam University)
- Hamid Ashraf (Islamic Azad University)
- Mahmood Reza Atai (Kharazmi University)
- Pouria Baghaei (Islamic Azad University)
- Sasan Baleghizadeh (Shahid Beheshti University)
- Azar Husseini Fatemi (Ferdowsi University of Mashhad)
- Zargham Ghabanchi (Ferdowsi University of Mashhad)
- Maryam Golkar (Ferdowsi University of Mashhad)
- Mohammad Ghazanfari (Ferdowsi University of Mashhad)
- Behzad Ghonsooly (Ferdowsi University of Mashhad)
- Tahereh Ghorbannezhad (Ferdowsi University of Mashhad)
- Alireza Jalilifar (Shahid Chamran University of Ahvaz)
- Khalil Motallebzadeh (Islamic Azad University)
- Reza Pishghadam (Ferdowsi University of Mashhad)
- Abbas Ali Rezaee (University of Tehran)
- Mehdi Riazi (Macquarie University)
- Hesamodin Shahriari (Ferdowsi University of Mashhad)
- Rahman Sahragard (Shiraz University)
- Brian Street (King's College London)
- Zia Tajedin (Allameh Tabataba'i University)



English Literature Subcommittee

- Mohammad Anoosheh (University of Yazd)
- Ali Reza Anushiravani (Shiraz University)
- Rajabali Askarzadeh Torghabeh (Ferdowsi University of Mashhad)
- Michael Burke (Utrecht University)
- Azra Ghandeharion (Ferdowsi University of Mashhad)
- Mahmood Reza Ghorban Sabbagh (Ferdowsi University of Mashhad)
- Christopher Larkosh (University of Massachusetts Dartmouth)
- Mohammed Marandi (University of Tehran)
- Amir Ali Nojournian (Shahid Beheshti University)
- Farideh Pourgiv (Shiraz University)
- Zohreh Ramin (University of Tehran)
- Vahideh Seiedi (Ferdowsi University of Mashhad)
- Zohreh Taebi (Ferdowsi University of Mashhad)



Translation Studies Subcommittee

- Mona Baker (University of Manchester)
- Farzaneh Farahzad (Allameh Tabataba'i University)
- Edwin Gentzler (University of Massachusetts Amherst)
- Khalil Ghazizadeh (Ferdowsi University of Mashhad)
- Sue-Ann Harding (Hamad bin Khalifa University)
- Mohammad Reza Hashemi (Ferdowsi University of Mashhad)
- Basil Hatim (American University of Sharjah)
- Ali Khazae Farid (Ferdowsi University of Mashhad)
- Masood Khoshsaligheh (Ferdowsi University of Mashhad)
- Hussein Mollanazar (Allameh Tabataba'i University)
- Christiane Nord (University of the Free State)
- Masoud Sharififar (Shahid Bahonar University of Kerman)
- Helia Vaezian (University of New Mexico)



Executive Committee

- Masood Khoshsaligheh (*Conference Chair*)
- Abdullah Nowruzy (*Managing Officer*)
- Mohammad Zabetnia (*Executive Officer*)
- Sareh Keyvan (*Executive Assitant*)
- Saeed Ameri (*Executive Assistant*)
- Mahboubeh Moghaddas (*Executive Assistant*)
- Elmira Soleymani Rad (*Executive Assistant*)
- Atousa Tavakoli (*Executive Assistant*)



Table of Content

Part I: Papers in English	1
1 Discursive Psychology in Language Education: Cases of Home Culture Attachment and World Englishes	2
<i>Reza Pishghadam and Seyyede Mina Hamedi</i>	
2 Entrepreneurial Capabilities in English Language Students	13
<i>Azam Naserpour, Mehrdad Naserpour and Nader Naserpour</i>	
3 Ecolinguistics and Ecological Approaches to: L1 and L2 Learning and Socialization	22
<i>Elkhas Veysi</i>	
4 The Relationship between Emotional Intelligence and Teachers' Self-Efficacy in EFL Context: A Distinctive Feature	31
<i>Folora Mahmood Pashazadeh and Parviz Alavinia</i>	
5 Creativity and its Relationship with Teachers' Job Satisfaction	42
<i>Mahboubeh Salehi, Ali Mohammad Fazilatfar and Narges Rashidi</i>	



- | | | |
|----|--|-----|
| 6 | Metacultural Competence: A Benchmark for Advances in Applied ELT?
<i>Mahdi Noshadi and Ali Dabbagh</i> | 52 |
| 7 | Ecocritical Reading in Pablo Neruda's Selected Poems
<i>Goltaj David Khosravi and Roohollah Reesi Sistani</i> | 63 |
| 8 | Gender Marginality in Sandra Cisneros' <i>The House on Mango Street</i>
<i>Fazel Asadi Amjad and Fariba NoorBakhsh</i> | 75 |
| 9 | A Structuralist Analysis of the Self in Yeats's Poetic Langu
<i>Mossayyeb Ramezani</i> | 83 |
| 10 | Psychological Disorder in Subversion of Master/Slave Hierarchy: The Case of Doris Lessing's <i>The Grass Is Singing</i>
<i>Sayyed Rahim Moosavinia and Zahra Mirkarimpour</i> | 93 |
| 11 | London or Londinium: Ian McEwan's <i>Saturday</i>
<i>Motahareh Sadat Peyambarpour</i> | 103 |
| 12 | <i>The Bell Jar</i> : A Study in Characterization, Figure, and Ground
<i>Mahmoud Reza Ghorban Sabbagh and Fahimeh Bozorgian</i> | 113 |
| 13 | Translation from Arabic into Persian and Vice Versa, from the Seventh to the Twelfth Century
<i>Louis Jolicoeur and Seyedeh Bentolhoda Amini</i> | 123 |



- | | | |
|----|---|-----|
| 14 | Translation in Women's Journals after the Constitutional Revolution in Iran | 132 |
| | <i>Farzaneh Farahzad, Zeinab Amiri and Fatemeh Javadi</i> | |
| 15 | On the Relationship between Creative problem solving, Strategic thinking and English to Persian Translation Ability of Translation Students | 145 |
| | <i>Behzad Ghonsooly, Zargham Ghapanchi and Kamran Omid</i> | |
| 16 | Comparison of Two Web-based Translation Machines in Translating Scientific-Technical Texts Based on EuroMatrix Model | 157 |
| | <i>Masoud Sharififar and Saeed Moradi</i> | |
| 17 | The Concept of Meta-theatre in Edward Albee's: <i>The Sandbox</i> and <i>The Zoo Story</i> | 166 |
| | <i>Rajabali Askarzadeh Torghabeh and Nasrin Nezamdoost</i> | |
| 18 | Construction of Otherness in the CBS's Sitcom, <i>The Big Bang Theory</i> | 176 |
| | <i>Sirous Amerian and Behrooz Marzban</i> | |
| 19 | Use of Rubrics and the Autonomy Level of Iranian EFL Learners | 185 |
| | <i>Khalil Motallebzadeh and Qotboddin Jan-nesar M.</i> | |
| 20 | Didactic Translation Instruction: A Tool to Control Translation Difficulty in Translation Practice Courses | 195 |
| | <i>Sasan Fasaian and Farzaneh Farahzad</i> | |



Part II: Papers in Persian

بخش دوم: مقالات فارسی

- ۲۱۰ ۲۱ دلایل سرقت علمی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان های خارجی
مسعود خوش سلیقه، ساره کیوان و میلاد مهدیزادخانی
- ۲۲۱ ۲۲ کارکردهای دو عبارت «مزاحم (بودن، شدن)» و «(بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)» بر اساس نظریه ادب در زبان فارسی
معصومه خدابی مقدم، محمود الیاسی و شهلا شریفی
- ۲۳۳ ۲۳ بررسی نحوه به کارگیری افعال در کتاب‌های داستان تألیفی گروه سنی «الف» و «ب»
رضا عبدی و سارا زینالزاده وفا
- ۲۴۴ ۲۴ بررسی میزان انطباق باهم‌آیی‌های موجود در قرآن کریم و ترجمه آن
الهام اخلاقی و سید حسین سیدی
- ۲۵۵ ۲۵ اهمیت و جایگاه شرایط اقلیمی در زبان مبدأ و مقصد با تکیه بر ترجمه از عربی به فارسی
محمد رضا عزیزی
- ۲۶۵ ۲۶ تحلیل مقایسه‌ای ترجمه شبه جمله‌ها از زبان فرانسه به زبان انگلیسی و بالعکس با رویکرد زبانشناختی
صدیقه شرکت مقدم
- ۲۷۷ ۲۷ تئاتر: ابزاری نوین در یادگیری زبان دوم
زهرا سعادت نژاد و نگار مزاری



- ۲۸۸ ۲۸ نگاهی جامعه شناختی به تغییر آوای /r/ توسط بعضی از گویشوران فارسی زبان
نازینا عظیمی میبیدی و طاهره محمدپور
- ۲۹۷ ۲۹ بررسی تطبیقی شاخص‌های اقتباس در آثار رویای گردآفرید و گرد آفرید
مریم جلالی و حانیه اکبرنیا
- ۳۰۸ ۳۰ بررسی و نقد تراجم اردوی مکتوبات فارسی غالب دهلوی
علی کاوسی نژاد
- ۳۱۸ ۳۱ مقایسه فراگیری ضمنی واژگان در متن و فرامتن: مورد پژوهی زبان آلمانی
فرشته بهمن نژاد و سمیرا کیانی
- ۳۳۱ ۳۲ تاثیر نظام واکه‌ای زبان ارمنی در مسیحیان ایران بر نظام واکه‌ای زبان فارسی
پویا شهریاری راد
- ۳۴۰ ۳۳ چیستی زبان قرآن
سید حسین سیدی
- ۳۴۸ ۳۴ رویکردی معناشناسانه به ترجمه اصطلاحات علمی و تأثیر آن بر بازیابی اطلاعات:
مطالعه موردی حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی
شعله ارستوپور و فاطمه احمدی نسب
- ۳۶۱ ۳۵ واکاوی نقش «صافی فرهنگ» در ترجمه‌ی متون ادبی فرهنگ-محور
بدری‌السادات سیدجلالی و گیلناز یوسفیان



- ۳۶ تحلیل‌گفتمان تحول مفاهیم برآمده از معرفت غربی در فقه سیاسی دوره مشروطه
پیمان زنگنه و سمیه حمیدی
- ۳۷ بررسی شیوه‌های ترجمه در متون فارسی میانه بر اساس فرگرد سوم نسخه زند
وندیداد
کتایون نمیرانیان و سمیه اسدی
- ۳۸ بررسی رعایت سبک نویسنده در برگردان آسوموار امیل زولا ترجمه فرهاد غیرایی
محمد رضا فارسیان و مه‌جبین آبتی
- ۳۹ دو ترجمه با پنجاه‌سال فاصله: مقایسه عوامل فرامتنی در دو ترجمه کمدی‌الهی دانته
زهره تائبی و شهرزاد امینیان



Section I

Papers in English



Discursive Psychology in Language Education: Cases of Home Culture Attachment and World Englishes

Reza Pishghadam ¹

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Seyyede Mina Hamed

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Abstract. The present study aimed at investigating the underlying relationship between language and thought through the detailed qualitative analysis of interviews with 10 language teachers on issues pertaining to home culture attachment and world Englishes. As a result, being seriously challenged by the interviewer, significant alterations were noticed in the individual's thoughts even to the point of producing contradictory ideas which highlighted the fact that language is more likely to shape thoughts in constructing reality. Conducting in-depth interviews, the very participants who had believed to be culturally attached to their home culture proved not only to be detached but also to assume a negative attitude about the application of their culture and the principles of world Englishes in their teaching methodology. Thus, the findings of the study seem to have further major implications for researchers to make rigorous empirical analysis of the record of natural interactions in place of the widespread use of interviews and surveys due to the tentative and inconsistent results they might produce.

Keywords: language, thought, home culture attachment, world Englishes, empirical analysis

1. Introduction

The relationship between language and cognition has long been one of the most controversial debates in the fields of linguistics and psychology. The question whether language shapes or is shaped by cognitive categories has been addressed differently by the test of time in the long run. In actual fact, in the 1970s, social psychologists (e.g., Gergen, 1973, 1989) criticized the very tenets of cognitive psychology by highlighting

1. Corresponding author. Email: pishghadam@um.ac.ir



the role of language with the introduction of discursive psychology as a viable alternative to cognitive psychology.

Discursive psychology was not only a *turn to language* in social sciences but also a *discursive turn* in social psychology which gave a fresh start to the study of the relation between language and cognition by emphasizing the leading role of language in the construction of social reality and subjectivity through the meticulous analysis of naturalistic material, everyday conversations, political interviews, and newspaper reports (Hollway, 1989). Indeed, all the acquired languages would have a great impact on our ways of thinking and using them (Llurda, 2004), and English language is of no exception as learning English may lead to crossing the boundaries of one's home culture into a foreign culture and affecting one's extent of cultural attachment (Pishghadam & Sadeghi, 2011a). To put it in simple terms, language teaching is culture teaching through which ideologies can be exchanged (Lessard-Clauston, 1997 as cited in Pishghadam & Sadeghi, 2011a); however, these exchanges are not necessarily promising since there is no guarantee that the two cultures would be automatically enriched (Pishghadam & Navari, 2010).

Henceforth, language teaching is deemed to be an intellectual game (Pishghadam & Shirmohammadi, 2012) which plays a critical role in shaping the learners' identities (Pishghadam & Zabihi, 2012); therefore, language teachers as the medium of instruction should be well trained to cope with cultural issues and cultural derichment.

Within the realm of language teaching, studies have been focused on the role of home culture attachment. Pishghadam, Hashemi, and Bazri (2013) have detected the underlying constructs of home culture attachment from the learners' perspective. Other studies have been concentrated on finding the relationship between teachers' access to social and cultural capital and home culture attachment (Pishghadam & Sadeghi, 2011a), implementing local culture and world Englishes principles within the framework of language teaching (Pishghadam & Zabihi, 2012; Pishghadam & Saboori, 2011), and investigating the relationship between learners' cultural intelligence and home culture attachment (Azizi, Hosseini Fatemi, Pishghadam, & Ghapanchi, 2015); however, a need exists for sharper focus on the exclusive role of teachers' perception of maintaining local culture in their classes. Thus, the study is noteworthy on the grounds that it attempts at gaining twofold objectives by delving into, exclusively, teachers' conception of putting home culture and world Englishes tenets into practice in the light of the detailed examination of language and thought relationship.



2. Background

2.1 Contemporary Language and Thought Theories

Are words and sentences merely means of communication or they are a part of the process of thinking themselves? Chomsky (1965) undermined the role of the surrounding environment at the expense of the inborn language mechanism existence emphasizing the significance of the syntax and that language learning is independent of cognition.

Indeed, the separation of language and mind was rejected by many linguists and resulted in the emergence of cognitive linguistics in 1970 (Perlovsky, 2006). Cognitive linguists believed that formal structures of language are viewed as reflections of general conceptual organization, categorization principles, and processing mechanisms (Lakoff, 1990). Essentially, Piaget (1926) portrays cognitive structure and language learning in the light of stages of language development. He maintains that in the first sensorimotor stage, the child is able to develop mental representation that is holding images in mind which precedes symbolic representation emerging afterwards.

Unlike Piagetian paradigm, in Vygotskyian paradigm, language plays a prominent role as it is a linkage between the intellectual and social life. Taking this line, language is the force that drives cognitive development as it mediates the child's involvement with the intellectual and social environment (Vygotsky, 1986). Another view of language and thought relationship is known as linguistic relativity being proposed by Whorf (1956) which assumes that language differences reflect differences in culture and conceptual structure. In other words, Sapir-Whorf hypothesis asserts that one's understanding of the world is to a large extent shaped by his native language; thus, two people of totally different native languages in structure would frame various perceptual model of the world (Schwarcz, 1966).

Ultimately, with the introduction of discursive psychology in the 1970s, emphasis was placed on the leading role of language in construction of subjectivity and social reality (Willig, 2013). Essentially, it is concerned with the naturally occurring interactional discourse through which people achieve their interpersonal goals (Potter, 1997). More specifically, Edwards (1997) underlines three major elements of discursive psychology comprising respecification of psychological topics and explanations, investigations of how everyday psychological categories are used in discourse, and studies of how motives, intentions, prejudices, memory, etc. are handled and managed implicitly with the use of discursive devices. In sum, a brief outline of various languages and thought theories is as follows:



Table 1. Language and Thought Theories

Chomsky: Language is independent of cognition
Piaget: Mental representation precedes symbolic representation
Vygotsky: Language is the force that drives cognitive development
Sapir- Whorf: Understanding of the world is to a large extent shaped by his native language
Cognitive linguistics: language is a reflections of thought
Discursive Psychology: Language can construct social reality. It constitutes and is constituted by thought

2.2 The Significance of Home Culture Attachment and World Englishes

Learning a foreign language may result in recreating learners' cultural identity and home culture detachment (Pishghadam et al., 2013); therefore, bewaring the teachers of the consequences of adhering to linguistic imperialism is of pivotal importance. To achieve this end, testifying teachers' perception of world Englishes, as a practical tool to be applied to challenge the standard language ideology and replace it by the liberation linguistics ideology (Bolton, 2004 as cited in Pishghadam & Saboori, 2011), should gain special attention. More importantly world Englishes discourse, as the outcome of postmodernism, emphasizes the interdependence between appropriateness and sociocultural context (Pishghadam & Saboori, 2011); thus, in as much as it calls for a method that takes the role of context and appropriateness into account accordingly, discursive psychology as the post modernist method seems to be better corresponding to its elements.

2.3 Empirical Framework

Within the realm of recent achievements of language and thought relationship, Sapir-Whorf hypothesis and discursive psychology have gained prime significance. Whorf's (1956) investigation of Hopi language revealed that grammar of Hopi bore a relation to Hopi culture in terms of time, space, substance, and matter. In Hopi language, verbs have no tenses like the three tense system of past, present, and future as they believe in the cyclic system of time and its complex unity; henceforth, a system of two, an earlier and later, harmonizes with their thought rather than objectifying time units horizontally. However, the absence of tense in Hopi language might be compensated with the presence of aspect in verb which denotes different degrees of duration as well as different kinds of tendency (Whorf, 1956). Besides, Hopi does have ways of showing simultaneity and anteriority via subordinate clauses. In the same vein, Whorf (1956) identified the absence of pluralization, quantification, and time expression in Hopi



language due to their disinclination of objectifying imaginary entities in the same way as concrete objects.

With regard to discursive psychology, traditional topics such as causal attribution (Edwards & Potter, 1992), prejudice (Wetherell & Potter, 1992), identity (Edwards, 1997), script theory (Edwards, 1997), construction of factual accounts (Potter, 1996), and Racism (Willig, 2013) have been reexamined; however, to the researchers' best knowledge, in the realm of language teaching, no study has exclusively approached challenging teachers' mindset of world Englishes in the light of discursive psychologists' perspective. Thus, the present study attempts at testifying the legitimacy of language and thought relationship considering the basic tenets of discursive psychology by conducting semi-structured interviews with English language teachers on their view of home culture attachment and world Englishes.

3. Method

A community sample of 10 Iranian language teachers comprising six females and four males, who were teaching at a private language institute in Mashhad and believed in the greatness of their culture, participated in this study. The participants all held B.A. in English language and literature, English language teaching, and English language translation. Their overall mean age was 30.62 ranging from 20 to 34 years. In fact, purposive sampling technique was adopted to ensure that the interviewees had sufficient familiarity with the target language textbooks and the teaching context. Their teaching experience ranged from three to eight years. Given that the aim of the study was to examine the impact of language on shaping cognition, a qualitative research method of semi-structured interviewing was opted for as it yielded rich and complex data for the data analysis which was expected and desirable in revealing the processes of complex realities construction (Dornyei, 2007). The interview questions were pre-prepared based on Pishghadam and Zabihi (2012), Pishghadam et al. (2013), Pishghadam and Shirmohammadi (2012), Azizi et al. (2015), and Pishghadam and Sadeghi (2011a, 2011b) findings on home culture attachment as the interview guide to reinforce the flexibility and the systematization of the study (Dornyei, 2007).

The interviews were conducted between April and May 2015 at the teachers working place to promote the familiar setting for obtaining naturally occurring data. For the ease of analysis, they were allowed to share their ideas in whichever language they preferred (English or Persian). They were ensured about the confidential nature of this study and were told that with their consent, their voices would be fully recorded for later transcription and analysis. In all, the recorded interviews (154 minutes/ 2 hours and 34



minutes) were transcribed by the researchers and analyzed meticulously to extract the common themes. Indeed, saturation point was gained by ten participants. To gain the research objective, contrary to the traditional view of minimizing the interviewer's role during interviews, the researchers not only did not take a neutral stance but also adopted a more argumentative as well as facilitative role to explore the consequence of their intervention on the participants' shifting of attitudes towards home culture attachment and world Englishes in English as a Foreign Language (EFL) context.

4. Results and Discussion

In order to illustrate how language can influence one's thoughts, the main emerging themes of the extracts are detected and presented based on Willig's (2013) guidelines who identified disclaiming, extreme case formulating, variability, contradiction, and reality construction as the dominant language devices to shape one's thoughts. All extracts are concerned with the participants' view of English as a lingua franca (ELF) and home culture attachment.

Extract 1

I- *So you declare that you won't teach local textbooks at all, but...international textbooks can result in English linguistic imperialism, can't they?*

R- *I am not against teaching locally designed textbooks, you see, uh... if they represent the true target language culture, but if they are merely published to reflect merely our own culture, then what's the use of them?*

This extract opens with a disclaimer (Hewitsand & Stokes, 1975 as cited in Willig, 2013) which is a verbal device that anticipates and rejects potentially negative attributions. In this case, *I am not against teaching locally designed textbooks, you see*, disclaims possible attributions of home cultural detachment with regard to the forthcoming comment *then what's the use of them?* To justify the criticism, the respondent employs an extreme case formulation (Pomerantz, 1986 as cited in Willig, 2013), where claims are taken to their extremes to achieve the highest extent of warrant with the repeated use of the word *merely*. The simultaneous application of a disclaimer as well as an extreme case formulation paves the way for undermining the role of local textbook along with disclaiming any negative attributions of cultural detachment which indicates that discourse has an action orientation as hereby it has achieved the disclaiming and blaming effect discursively. Besides, the interviewer resorts to an interrogative (Tag question) (Hepburn & Potter, 2010) to gain the expected and preferred response while affecting the respondent's mindset.



Extract 2

R- *What I really think is recruiting non-native teachers whose field of study is English....at least they have the required knowledge of teaching.*

Extract 3

R- *Why shall we recruit non-native teachers when the poor students find the non-native accent less intelligible?*

Surprisingly, the two conflicting comments are taken from the same extract which would make it difficult to establish a clear attitude towards the informant's stance unless the surrounding text is taken into account. In fact, analyzing the accompanying texts revealed that the respondent was in favor of non-native teachers for the position of teaching training courses for the pre service teachers as they majored specifically in English language teaching, whereas he favored native teachers for instructing at the accent classes. As a result, it becomes evident that, discourse is organized to accomplish social function (Willig, 2013).

Extract 4

Yes, here comes the problem of EFL or ELF. Surely I opt for EFL ... You know, ELF is just an amalgamation of different accents, cultures, norms, and identities. Uh...it brings no more than confusion. I, as an observer, find ELF completely groundless.... It goes nowhere than distorting people's thought about language learning objectives.

This extract betrays how discourse constructs the object of which it speaks. The speaker's version of ELF does not solely provide a negative description of a commonly accepted object of thought, instead, the object itself is constructed in a way that commands a negative evaluation.

Therefore, as Campbell (1986) expresses, examining the relationship between language and cognitive development is analogous to getting into the dark forest and the researcher should merely be aware of keeping off the danger. In so doing, applying discursive psychology might be constructive as it is not merely a methodology but a theoretical way of perceiving the nature of discourse and psychological phenomena (Billig, 1997 as cited in Willig, 2013).

In particular, with the aid of discursive psychological approach, the study has offered novel insights and deeper understanding of the inextricable relationship of language and thought. Indeed, meticulous analysis of the first extract demonstrates that the findings of the study are in line with Edwards (2005), who pinpointed how specific



words, descriptions, and accounts are employed to gain the expected interpersonal goal. It substantiates Potter and Edwards's (2001) assertion of the significant role of world descriptions and psychological states in action formation and the management of accountability. Besides, it corroborates Edwards (1997) and Potter (1996) who claimed that, causality and accountability are often managed indirectly and covertly through the building of factual description.

Discourse variability and contradictory characterization in the case of native or non-native teacher recruitment gives credence to Edwards and Potter's (1992), Potter and Wetherell's (1987), Wetherell and Potter's (1992), and Willig's (2013) insistence on the pre-eminent role of context within which social functions are organized to be accomplished. As a result, people's expressed thoughts are not necessarily consistent across social contexts and that discourse should be prioritized as it is where meanings are created and negotiated. Besides, the case of ELF description reinforces Edwards's (1995) declaration of the constructive role of discourse as it can create a particular version of things in presence of other available versions. In other words, it bears witness to Edwards and Potter (1992) who believed that, language constructs rather than represents social reality; thus, how social categories are constructed and with what consequences they are employed in conversations is of great importance.

Finally, the findings of study corroborate Pishghadam and Saboori (2011), as well as Pishghadam and Kamyabi (2008) who found English teachers more appreciative of standard English and considered new Englishes as illegitimate varieties of English.

5. Conclusion

In this paper the thought and language relationship has been examined in the light of discursive psychology as a relatively new perspective in the area of language and social psychology. In so doing, it takes a high approach to the action orientation of talk by considering subtle account of conversational features and focusing on the ways the object of psychology is practical, accountable, situated, displayed, and embodied.

It is worth noting that the findings revealed that, language is highly constructive rather than merely reflective of social reality and that discourse is a matter of language in use and a form of social action. Empirical studies were highly indicative of positioning as an indispensable element of discourse which is conducive to the possibility of multiple, fluid, and shifting subjectivity.

Thereby, the study is noteworthy on the grounds that it promotes awareness of the ways in which perceptions of community, communication, and any phenomenon are



being constantly constructed in and through discourse. More importantly, it has major implications for researchers to reexamine traditional science education topics more analytically in view of discursive psychology. Besides, contrary to the traditional view of assigning a neutral role to the interviewer, it gives a new breath to the outstanding role of interviewer who should take rather an active role in challenging the very basis of the respondents' thoughts to obtain more valid and naturalistic data. Finally, it gives rise to the prominence of more meticulous empirical analysis of the naturally occurring conversations rather than the widespread application of structured interviews and surveys due to the potential variable results they might produce.

References

- Azizi, Z., Hosseini Fatemi, A., Pishghadam, R., & Ghabanchi, Z. (2015). Investigating the relationship between Iranian EFL learners' cultural intelligence and their home cultural attachment. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(3), 575-585.
- Campbell, R. N. (1986). Psychological aspects of language acquisition. In P. Fletcher, & M. Garmen (Ed.), *Language acquisition: Studies in first language development* (pp. 9-30). Richmond, VA: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, England: MIT Press.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Edwards, D. (1995). Two to tango: Script formulations, dispositions, and rhetorical symmetry in relationship troubles talk. *Research on Language and Social Interaction*, 28(4), 319-350.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London, England: Sage.
- Edwards, D. (2005). Dialoguing across differences: Discursive social psychology. *The Psychologist*, 18(9), 546-547.
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London, England: Sage.
- Gergen, K. J. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(2), 309-320.
- Gergen, K. J. (1989). Social psychology and the wrong revolution. *European Journal of Social Psychology*, 19(5), 463-84.
- Hepburn, A., & Potter, J. (2010). Interrogating tears: Some uses of 'tag questions' in a child protection helpline. In A. F. Freed, & S. Ehrlich (Eds.), *"Why do you ask?" The function of questions in institutional discourse* (pp. 69-86). Oxford, England: Oxford University Press.
- Hollway, W. (1989). *Subjectivity and method in psychology: Gender, meaning and science*. London, England: Sage.
- Lakoff, G. (1990). The invariance hypothesis: Is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics*, 1(1), 39-74.



- Llurda, E. (2004). Non-native-speaker teachers and English as an international language. *International Journal of Applied Linguistics*, 14(3), 314-323.
- Perlovsky, L. I. (2006). Symbols: Integrated cognition and language. In R. Gudwin, & J. Queiroz (Eds.), *Semiotics and intelligent systems development* (pp. 121-151). Hershey, PA: Idea Group.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York, NY: Harcourt Brace & Company.
- Pishghadam, R., Hashemi, M. R., & Bazri, E. (2013). Specifying the underlying constructs of home culture attachment scale. *International Journal of Society, Culture & Language*, 1(1), 37-51.
- Pishghadam, R., & Kamyabi, A. (2008). The relationship between accent and deculturation among EFL learners in Iran. Paper presented at the 7th International TELLSI Conference, October 2009.
- Pishghadam, R., & Navari, S. (2010). Examining Iranian language learners' perceptions of language education in formal and informal contexts. *The Modern Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 171-185.
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A Qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of "World Englishes." *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 569-579.
- Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011a). Home culture attachment and access to social/cultural capital: A case of Iranian foreign language teachers. *African Journal of Social Sciences*, 1(3), 56-65.
- Pishghadam, R., & Sadeghi, M. (2011b). Culture and identity change among Iranian EFL teachers. *Ozean Journal of Social Sciences*, 4(3), 147-162.
- Pishghadam, R., & Shirmohammadi, S. (2012). Investigation into the roles of Iranian professors teaching TEFL: A study based on Goffman's footing theory. *Journal of Academic and Applied Studies*, 1(4), 42-58.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Crossing the threshold of Iranian TEFL. *Applied Research on English Language*, 1(1), 57-71.
- Potter, J. (1996). *Representing reality: Discourse, rhetoric, and social construction*. London, England: Sage.
- Potter, J. (1997). Discourse analysis as a way of analyzing naturally occurring talk. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative research: Theory, method and practice* (pp. 144-160). London: Sage.
- Potter, J., & Edwards, D. (2001). Sociolinguistics, cognitivism, and discursive psychology. In N. Coupland, S. Sarangi, & C. N. Candlin (Eds.), *Sociolinguistics and social theory* (pp. 88-103). London, England: Addison Wesley Longman.
- Potter, J., & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London, England: Sage.
- Schwarcz, R. M. (1966). *Linguistic relativity and the language learning process*. California, CA: Rand Corporation.



- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, England: MIT Press.
- Vyvan, E., & Green, M. (2006). *Cognitive linguistics: An introduction*. Edinburgh, England: Edinburgh University Press.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. UK: Harvester Wheatsheaf.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill: Open University Press.



Entrepreneurial Capabilities in English Language Students

Azam Naserpour¹

Department of English Language and Literature, Lorestan University

Mehrdad Naserpour

Department of Business Management, Lorestan University

Nader Naserpour

Department of Business Management, Mazandaran University

Abstract. Today most countries, to solve unemployment among young people and help to socioeconomic growth, are developing entrepreneurship skills. Many experts believe that entrepreneurial skills and abilities should be acquired continuously within all stages of education and within all the university disciplines. On the other hand, the role of perceptions, beliefs, attitudes and social background and environment, creating entrepreneurial intentions and behavior, is emphasized (Mair, 2002). This study deals with entrepreneurial capabilities (independence, internal control, progress motivation, creativity and risk-taking) of English language students in Lorestan University. To collect the data, a standard questionnaire was used. The participants were undergraduate students of English Language at Lorestan University at the age range of 19 to 25. The results showed that entrepreneurship capabilities of the English students in the independence, internal control, progress motivation and creativity were more than mean value, but in the case of risk-taking the relevant scores were less than mean value.

Keywords: entrepreneurship, entrepreneurial capabilities, language students, Iran

1. Introduction

The rapid changes are the evident feature of the 21st century that affect all the fields. During the past decade, many developing countries including Iran have been faced with various problems such as population growth, lack of improvement in economy,

1. Corresponding author. Email: az_naser@yahoo.com



excessive number of graduates, government policies to downsize its structure and inability of the private sector to provide work for the graduates. Thus entrepreneurship has been regarded as one of the necessities in the development of countries (Zoltan, 2006) and the governments must pay special attention for entrepreneurial education in order to expand the university student's capabilities for the entrepreneurship (Smit, 2004). In the same path, entrepreneurship has its research finger pointed to an individual's ability to turn ideas into action. Nowadays, creative and innovative people as entrepreneurs can make the vast changes in industry, education and services (Schumpeter, 1934). Entrepreneurship has, therefore, been mentioned as an important component for the socioeconomic development (Volkman, 2006).

Before discussing entrepreneurial capabilities and their relation with success of university students, this study commences with a brief definition of the concept of entrepreneurship. The term *entrepreneurship* can be traced back to the twelfth century, rooted in the French verb *entreprendre* which means to do something differently, and the German word *unternehmen*, which means "to undertake". Its noun form *entrepreneur* was documented in the fourteenth century. The modern term *entrepreneur* was used during the eighteenth century in the writings of Richard Cantillon (Fox, 2005).

Entrepreneurship is a multi-dimensional phenomenon with multiple analysis level that has been created as an interdisciplinary field. The interdisciplinary substance of the field means that there are different procedures such as economics, sociology, financial, history, psychology, anthropology, biology, physics, and etc. Furthermore, it equals the generation of various attitudes in theories and applications for this new domain (Douglas & Shepherd, 2000). In a general definition of entrepreneurship, and from an economic perspective, the emphasis is on a new business; however, in specific definitions, entrepreneurship does not end in the development of materialistic and economic values or business; moreover, its goals are not necessarily limited to creating job opportunities (Hornaday & Abound, 1971), but providing the improvement of the condition and increase of efficiency. To summarize, entrepreneurship can be defined as "a dynamic process of vision, change, and creation. It requires an application of energy and passion towards the creation and implementation of new ideas and creative solutions. Essential ingredients include the willingness to take calculated risks in terms of time, equity, or career; the ability to formulate an effective venture team; the creative skill to marshal needed resources; and fundamental skill of building strong business plan; and finally, the vision to recognize opportunity where others see chaos, contradiction, and confusion" (Kuratko & Hodgetts, 2004, p. 30).



On the other hand, concerning entrepreneurial process, an entrepreneur is a person who has new and innovative ideas, and through the establishment process together with creating a rational business, takes risk and produces new products or services (Alvarez & Busenitz, 2001). Furthermore, some researches indicate that there are capabilities in people as the growth of these capabilities leads to entrepreneurship. Independence, internal control, progress motivation, creativity and risk-taking are of the most important capabilities.

With respect to the literature about important role of independence, internal control, progress motivation, creativity and risk-taking in entrepreneurial behavior, and with regard to need to cope creatively with unemployment of university graduates, the present study aims at measuring the rate of entrepreneurial capabilities in English language students of Lorestan University. Thus, the following hypothesis is investigated in this study: Entrepreneurial capabilities of English language students are more than mean value.

2. Background

Researches carried out in relationship between individual attributes and economical development have revealed that reinforcing and growth of some of the individual capabilities can lead to economical progress. It seems that entrepreneurship and its growth fields must be paid more attention. Druker (1985) believes that creativity and entrepreneurship need to be together as entrepreneurship without creativity results in no favorable result. Solomon (1985, cited in Faris, 1999) examined beliefs and attitudes of 150 entrepreneurs. The results indicated that entrepreneurs' motivation at running a new business is mainly a tendency to creating novel and innovative things, and economical profit isn't the main reason for them. Also, Schien (1994) in his study concluded that the leading entrepreneurs chiefly try to run a new business with the purpose of innovation and creation rather than economical motives. Howard (2004) in his study investigated the effect of development of entrepreneurship capabilities (independence, internal control, progress motivation, risk-taking and self-confidence) on entrepreneurship of 450 high school students. He concluded that there is a direct relationship between these capabilities and students' entrepreneurial ability. In another study, Arshid (1988) examined relationship between entrepreneurship and internal control. The results showed that successful entrepreneurs enjoy internal control capability. In Arshid's study, entrepreneurs attributed their success to effort and individual abilities.



In another study, Khedmati Tavasol (2000) stated that emerging and nurturing entrepreneurial capabilities in high school students of Karaj attribute to a high level of independence, progress motivation, risk-taking and internal control. MacClelland (1906) considered characteristics of entrepreneurs including risk-taking, internal control, creativity and need for independence, significant and believed that improving these features result in the reinforcement of entrepreneurship capabilities. Luthje and Franks (2005) showed that entrepreneurs have risk-taking propensity and prefer to use their own skills and not to rely on chance. Moradi's (2005) study showed that students as entrepreneurs have six features; need for achievement, need for independence, creativity, risk-taking propensity and internal control. Zali et al. (2006) in their study posed five main characteristics of entrepreneurs – need for achievement, need for independence, risk-taking propensity, creativity and willingness.

All of these studies have tried to deal with some of the entrepreneurial capabilities. In 2006, Badri, Liaghatdar, Abedi and Jafari, by investigating various relevant studies developed a questionnaire that contains questions dealing with the most important entrepreneurial capabilities. This study uses this standard questionnaire in order to answer research question.

3. Method

The participants in this study were 125 B.A. male and female English language students, junior and senior, who were studying at Lorestan University. Their ages ranged from 19 to 25 years. In order to accomplish the research, the participants were asked to fill out the questionnaire designed by Badri, Liaghatdar, Abedi and Jafari (2006). This questionnaire contained 55 questions and was on a Likert-type scale that included 5 scales ranging from “strongly disagree” to “strongly agree” reaction. It took 15 minutes to answer the questions. In order to measure entrepreneurial capabilities of English language students in Lorestan University, the study considered five variables, independence, internal control, progress motivation, creativity and risk-taking. Table shows mean and standard deviation of students in the studied variables.

4. Results and Discussion

As Table 1 shows, the mean score of the independence for the participants is 4.22 which is 3.5 greater than the average standard score. This value is significant in which the p-value of the observed t is 0.000. ($p=0.000$) and observed t is shown to be 9.4 ($t=9.46$). Thus, independence of English language students in Lorestan University is more than the mean value. Furthermore, the mean score of risk-taking for the



participants is 3.92 which is 4 smaller than the average standard score. The score in $p=0.46$ and $t=-0.73$ is not significant. Therefore, the risk-taking of English language students in Lorestan University is about the mean score. In internal control the mean score is 8.01 which is 7 greater than the average standard score. While the observed p equals to 0.000 and observed t to 6.07, this value is significant. So, English language students of Lorestan University are inclined to internal control. The mean score of progress motivation for the participants is 20.42 which is 15.5 greater than the average standard score. The value in $p=0.000$ and $t=20.87$ is significant. English students of Lorestan University, therefore, possess progress motivation. The mean score of creativity for the participants is 29.79 that is 21 higher than the average standard score. The value is significant while the observed p is 0.000 and t is 29.06. So the creativity of English students in Lorestan University is greater than the mean score. As a result, the hypothesis of the study that is entrepreneurship capabilities of English language students are more than mean value in independence, internal control, progress motivation and creativity is affirmed but in risk-taking is rejected.

Table 1. Descriptive Statistics and t test on Entrepreneurship Capabilities of Students

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>Std. S</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
Independence	4.22	1.21	125	3.5	9.46	124	0.000
Risk-taking	3.98	1.63	125	4	-0.73	124	0.46
Internal control	8.01	2.64	125	7	6.07	124	0.000
Progress Motivation	20.42	3.72	125	15.5	20.76	124	0.000
Creativity	29.79	4.78	125	21	29.06	124	0.000

The present study was carried out to test the hypothesis that entrepreneurial capabilities of English language students are more than mean value. As the results show the scores of entrepreneurship capabilities of English students in Lorestan University in independence, internal control, progress motivation and creativity are more than mean value and this difference on the basis of the observed t with p in the significance level of 0.000 is significant. It can be therefore concluded that entrepreneurial capabilities of English language students in independence, internal control, progress motivation and creativity were more than mean value while the mean score of risk-taking in English students was less than mean value.

The results of this study are, for the most part, comparable to Druker (1985), Schein (1994) and Postigo (2002). They considered that creativity is the most important characteristic in entrepreneurs. The findings also are in line with those of McClelland (1996) and Solomon (1985). The results of McClelland (1996)'s study indicated that the main features of entrepreneurs are independence and progress motivation. Solomon



(1985) drew the conclusion that progress motivation is one of main characteristics of entrepreneurs. On the other hand, the findings of this study in internal control are in line with those of Khedmati Tavasol (2000) and Ahmed (1985). They emphasized on the capability of internal control in entrepreneurs.

There are the possible reasons why entrepreneurial capabilities scores of English language students in independence, internal control, progress motivation and creativity are greater than mean value. They include high education, environmental conditions, experience of living in dormitory, close relationship with academic space, social milieu, religion, age conditions and being youth. Less scores of risk-taking, however, are probably related to such causes as inefficiency of academic curriculum and education, and inability of society in nurturing risk-taking culture.

5. Conclusion

This study investigated entrepreneurial capabilities- independence, internal control, progress motivation, creativity and risk-taking- of English language students in Lorestan University. On the basis of findings, the study suggests that the curriculum of English discipline should be modified in order to reinforce the entrepreneurial capabilities of English students. Further, due to the lack of risk-taking in English students, training vigor and self-expression should be considered.

It is worth noting that unfortunately graduates from humanities disciplines including English language major are often perceived as having more ambiguous (or at least less-defined) career paths compared with those graduating from vocational subjects, such as engineering or medicine. English language students should improve a set of capabilities if they tend to obtain a suitable job. Besides, students' risk-taking can be promoted if they become favorably familiar with job opportunities, self-employment skills, entrepreneurial environment and etc. Vorholt and Harris (2014) present the capabilities English students should be equipped with:

- Developing domain specific knowledge
- Recognition of interests and talents (career self-recognition)
- Familiarity with self-employment skills
- Membership in job clubs (job groups) to increase job-seeking skills and exchange experiences
- Familiarity with various job skills including journalism, tour guide, etc.
- Participation in entrepreneurship conferences, workshops, and familiarity with job opportunities and job vacancy
- Familiarity with success and skilled people



On the other hand, at university level, scholars state that the general approach should be to provide broad exposure and positive and motivational experiences during the early stages of university life. This then provides a platform from which to build depth and capability in preparation for an entrepreneurial career at the point of exit. The important point here is one of progression, not only through university, but also through the whole education system at all levels (Croucher, Canning, & Gawthrop, 2007). Universities especially Departments of English Language and Literature are, therefore, called upon to play a key role in nurturing entrepreneurial skills in all graduates as well as ensuring that those who wish to start their own business are equipped to do so. Integration of entrepreneurship into the curriculum needs to be the vision for a higher education institution as part of its wider mission.

Meyer (2011) stated that entrepreneurship is an interdisciplinary endeavor. So English Language Departments should adopt inter-disciplinary approaches, making entrepreneurship education accessible to all English students, creating teams for the development and exploitation of business ideas, mixing English students with students from other faculties including economic and business studies. Meyer believed that a rigid curriculum structure is often an impediment to inter-disciplinary approaches. English faculties should infuse entrepreneurship content in their courses, and help prepare students for a possible career as an entrepreneur in their chosen field of study (Meyer, 2011). An important conclusion is that traditional educational methods do not correlate well with the development of entrepreneurial traits and attributes, and that multi-disciplinary collaboration is an essential element of building enterprising abilities in English language students.

References

- Ahmed, S. U. (1985). Risk-taking personality, focus on control and entrepreneurship. *Personality and Individual Difference*, 6, 781-782.
- Alvarez, S., & Busenitz, L. (2001). The entrepreneurship of resource-based theory. *Journal of Management*, 27(6), 755-775.
- Arshid, J. (1988). *Relation between teachers' professional success and internal control*. (Unpublished MA thesis), Tehran University, Tehran, Iran.
- Azizi Nejad, B., Abbaszadeh, M. & Hassani, M. (2012). Study of the entrepreneurship in universities as learning organization based on Senge model. *International Education Studies*, 5(1) 67-77.
- Badri, E., Liaghatdar, M., Abedi, M. & Jafari, E. (2006). A survey of entrepreneurship capabilities of Isfahan universities. *Quarterly journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(2), 73-90.



- Bayati, Y., Pordanjani, H., & Alavi, S. (2014). A survey on entrepreneurship capabilities of students in high school of Shahrekord (Iran). *MAGNT Research Report*, 2(4), 4018-4027.
- Douglas, E., & Shepherd, D. (2000). Entrepreneurship as a utility maximizing response. *Journal of Business Venturing*, 15(3), 231-251.
- Druker, P. (1985). The discipline of innovation. *Harvard Business Review*, 63(3), 67-72.
- Fox, J. M. (2005). *Organizational entrepreneurship and the organizational performance linkage in university extension*. (Unpublished Doctoral Dissertation), The Ohio State University, OH.
- Hornaday, J. A., & Abound, J. (1971). Characteristics of successful entrepreneurs. *Personal Psychology*, 24(2), 141-153.
- Howard, S. (2004). Developing entrepreneurial potential in youth: The effects of entrepreneurial education and venture creation. *University of South Florida Report*, 3-17.
- Karimi, S., Chizari, M., Biemans H., & Mulder, M. (2010). Entrepreneurship education in Iranian higher education: The Current State and Challenges. *European Journal of Scientific Research*, 48(1), 35-50.
- Khedmati Tavasol, S. (2000). *A study on entrepreneurship situation at schools of koraj*. (Unpublished MA Thesis), shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
- Krištofiaková, L., & Krelová, K. (2010). Preparedness of graduates for entrepreneurial environment. International conferences on the future of education, Slovak University of Technology, Bratislava, Slovak Republic.
- Kuratko, D.F., & Hodgetts, R.M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, process, practice*. Mason, OH: South-Western College Publishers.
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Mair, J. (2002). Entrepreneurial behavior in a large traditional firm: Exploring key drivers. Barcelona: IESE Department of Strategy INSEAD: Fontainebleau.
- Postigo, S. (2002). Entrepreneurship education in Argentina: The case of Sananders University. In Proceedings of the Conference Entitled, *The Internationalizing in Entrepreneurship Education and Training*, Malaysia.
- Roberts, J. S. (2013). Infusing entrepreneurship within non-business disciplines: Preparing artists and others for self-employment and entrepreneurship. *A Journal of Entrepreneurship in the arts*, 1(2), 53-63.
- Schein, E. H. (1994). Entrepreneurs: What they're really like. *Vocational Education Journal*, 64(80), 42-44.
- Smit, A. B. (2004). Changing external conditions require high levels of entrepreneurship in agriculture. Proceedings of the *15th International Symposium on Horticultural Economics and Management*. International Society for Horticultural Science Publication, Berlin, Germany.
- Schumpeter, J. (1934). *The theory of economic development*. Cambridge, England: Harvard.



- Veciana, J.M., Aponte, M. & Urbano, D. (2005). University students' attitudes towards entrepreneurship: A two countries comparison. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1(2), 165–182.
- Volkman, C. (2006). Entrepreneurial studies in higher education. Entrepreneurship studies: An ascending academic discipline in the twenty-first century. *Eric*. Retrieved May 12, 2010.
- Zhou, M. & Xu, H. (2012). A Review of entrepreneurship education for college students in China. *Administrative Sciences*, 2(1), 82-98.
- Zoltan, A. C. (2006). How is entrepreneurship good for economic growth? Retrieved from http://mitpress.mit.edu/journal/pdf/INNOV0101_po97-107_02-23-06.pdf



Ecolinguistics and Ecological Approaches to L1 and L2 Learning and Socialization

Elkhas Veysi¹

Department of Linguistics, Payame-Noor University

Abstract. The ecolinguistics perspective on L2 learning enables the researchers to identify the problems with an ecological approach to language education both in theory and practice. This article aims to explore descriptively how a number of contemporary approaches and insights in language acquisition research might be coherently interrelated through a perspective that can be called ecology of language learning. In this research, we offer an ecological critique of some dominant paradigms of LA research, and we then go to suggest how an ecological perspective motivates new approaches to acquisition issues. We also point out that a language is not just a mode of communication but a symbolic statement of social and cultural identity, especially in the increasingly multilingual environments in which L2 learners have found themselves. By giving some samples in English, we will elaborate on how an ecological practice of language education should require abandoning the demand for standardization in language education. We try to give a coherent picture of what an ecological approach to language learning might look like. We will finally come to this result that how ecolinguistics has given a rich holistic framework for studying phenomena of second language acquisition and socialization. This study will also show that ecolinguistics can be a new paradigm for the science of language and second language learning.

Keywords: ecolinguistics, ecology of language learning, language education, language acquisition, multilingual environment

1. Introduction

At the end of the 20th century, thinking in language acquisition research was showing signs of a new kind of convergence. While largely in closed-system terms, there is growing attention to the learners' interaction with their spatial, cultural, and social environments, etc. Studies conducted in the last years (e.g., Fill, 2001; Fill &

1. Email: elkhas@yahoo.com



Muhluser, 2001; Haugen, 2001; Muhlhauser, 2003; Wilson, 1999; Widdowson, 1999) in such fields as discourse analysis, anthropology and cognitive semantics accentuate the value of ecological perspective on language learning. Linguistic ecology is originally defined as the study of interactions between any given language and its environment (Haugen, 2001, p. 7). Ecolinguistics is an approach to thinking about language which attempts to see it steadily and wholly.

To that end, linguistic ecology seeks to integrate many different levels of explanation, without privileging any single level above the rest. Considering the mentioned point, we first provide brief details of ecolinguistics, and then go on to elaborate how an ecological perspective motivates new approaches to the issues of language learning. Regarding the theoretical framework of this research, we will also discuss meaning negotiation between different groups of people.

Worth mentioning is the fact that through the focus on language use rather than just language usage, second language acquisition acquired a socialization dimension. Some sociolinguists, such as Beebe (1990) and Byrne (1997) focused on interlanguage pragmatics and cultural needs of learners. Nonnative speakers (NNSs) were encouraged to express, interpret, and negotiate meanings in communication with native speakers (NSs), and to become socialized into the host society by approximating the NSs. In sum, until the 1990s, SLA's interest in the social context was an extension of its interest in the acquisition of standardized forms and meanings for the purposes of communication as an exchange of information.

Language is not just a mode of communication but a symbolic statement of social, cultural, and environmental identity, especially in the increasingly multilingual environments in which L2 learners find themselves. Few studies (Hatch, 1978; Long, 1996; Steffensen, 2007) have addressed the ecological aspects of language learning. The present study attempted to investigate the impact of the given theoretical framework on second language learning. To do this, the following research assumption was addressed:

- Language learning is possible via putting world's linguistic cultures and environments in relation with one another.

The given assumptions will be discussed depending on the theoretical framework of the research. In the following part, we will sketch some of the major features of ecolinguistics and ecological approach to language learning and show how it relates to sociocultural theory. We will also argue that an ecological approach suggests new ways of doing research in the given field.



2. Ecolinguistics

Ecolinguistics is a new branch of linguistics which investigates the role of language in the development and possible solution of ecological and environmental problems (Haugen, 2001, p. 23). For this, some ecolinguistics use the concept of the eco-system metaphorically for language world systems which they analyze with the help of concepts transferred from biological ecology.

In the 1990s, language ecology, now widely termed ecolinguistics developed into a field largely triggered by M.A.K. Halliday's plenary talk at the first congress of the international association for applied linguistics in Thessaloniki in Amsterdam titled with "New Way of Meaning". The challenge to applied linguistics is often credited as a basic research which stimulated the linguistics to consider the ecological context and consequences of language. Among other things, the challenge that Halliday put forward was to make linguistics relevant to the issues and concerns of the 21st century, especially the widespread destruction of ecosystems. The main example Halliday (2001, p. 88) gave was that of "economic growth" where he described how the orientation of the English language with regard to unmarked terms such as "grow", "large", "tall" and "good" gives growth a positive aspect, despite the negative ecological consequences.

Since Halliday's (2001) initial comments, the field of ecolinguistics has developed considerably, primarily in the direction of analyzing the ecological impact of specific discourses rather than language in general. In the following section, we will provide some new aspects of ecolinguistics and its contribution to other fields particularly in learning and teaching second language and sociocultural sciences.

2.1 New Aspects of Ecolinguistics

Nowadays, current interpretations of ecolinguistics differ extensively. Wendel (2005, p. 51) relates the term "ecology" to context or language environment in order to describe problems associated with the language which is embedded either in a sociolinguistic, educational, economics or political setting and is not decontextualized. Today language ecology is still predominately used within a broad array of linguistic disciplines concerned with multilingual realities, whether psychologically (micro-ecology) or sociologically (macro-ecology) conceived. A key word in ecology, whether in the life sciences or in linguistics is "holism". A holistic approach to linguistics implies that language is not studied as an isolated, self-contained system, but rather in its natural environments, that is to say, in relation to the personal, situational, cultural and societal factors that collectively shape the production and evolution of language. Linguistic



holism leads to a number of methodological considerations, shaped by the majority of ecolinguistics (Fill & Muhlhausler, 2001). The holistic approach makes ecolinguists investigate the contextual properties of language and communication. In ecolinguistics, context refers to personal, situational, and sociocultural phenomena. Thus, an ecolinguistic analysis relates to the complex totality of the speaker's situational positioning and sociocultural characteristics of the speech communities (Steffensen, 2007, p. 65). To sum up, a holistic starting point leads the ecolinguists to adopt a dialogical point of view to language because it is in dialogue that the personal, situational, and cultural aspects are revealed. Now, in the following part, the interface between ecolinguistics and language learning is discussed.

3. Dimensions of Ecolinguistic Theory of Second Language Learning

Research on second language acquisition which has recently become interested in language ecology and ecological approaches to language learning and teaching have captured the interest of language educators as both native and non-native speakers who find themselves operating in increasingly multilingual and multicultural environments. In this respect, Kramsch (2008) says:

Linguistic and cultural pluralism is more than the mere coexistence of various languages. It is primarily about the transcultural circulation of values across borders, the negotiation of identities, the inversions of meaning, often concealed by a common illusion of effective communication...the teacher trainers of tomorrow will need to operate in a globalized space, where verbal exchanges will be increasingly plurilingual and pluricultural. (p. 11)

Kramsch (2008) accentuates the social dimension of language learning and the need just to teach one language/culture, but to put languages and cultures in relation with one another. To elaborate on the aspects of ecolinguistic theory of second language acquisition, it is required to say that in complex systems like human relations, both the self and the other are pluralistic because the self (I) is not unitary but multiple; it contains in part the other. It can see itself both subjectively from the inside and objectively through the eyes of the other. In this respect, Blommaert (2005) maintains that "The interlocutors in verbal exchanges may produce *multiple* and *contradictory* utterances that may lead to different intertextual references" (p. 126).

Thus, according to Byrne (1997, p. 92), we have to take a much longer and more differentiated view of teaching and learning effectiveness because rather than developing in the linear manner that syllabi and curricula wants us to believe, L2 learning is inherently evolutionary and it develops in non-linear, discontinuous ways.



The meaning of a new piece of knowledge emerges not from the syllabus but from the connections the learner will make with his/her own prior knowledge and experience. Therefore, applied linguistics has been emphasizing the importance of interaction for SLA.

Hatch (1978, p. 45) disagrees that "learners first learn structures and then use them in discourse". She considers the reverse possibility: one learns how to interact verbally, and out of this interaction, syntactic structures are developed. Considering the given points, According to Vanlier (2004, p. 610) in ecolinguistics interaction is understood as "the relation between species that live together in a community, specifically, the effect an individual of one species may exert on an individual of another species".

In line with Vanlier, Murray (2009, p. 8) also says "nobody learns alone, the same ways nobody grows up, lives, suffers or dies; we are always acting and reacting with the context around us". An ecological approach as pointed out by Vanlier (2004) takes into consideration what is happening in the environment. He explains that "things are happening all the time, in schools, classrooms, at desks and around computers" (p. 11).

In fact, learning might happen anywhere; the learner is likely to have interpersonal or intrapersonal linguistic experience. According to Vanlier (2004, p. 32) "We live in an ecological community". He defined ecological community as a group of actually or potentially interacting species living in the same place. In order to grow and reproduce in our environment, we need some resources. Language is a powerful resource for language learners who need linguistic input and interaction to acquire the language. Second language learners in a poor linguistic environment face with problems acquiring the language. Ecologically, this can be compared to the fact that "an organism that lives in a resource-poor habitat, or is living with more organisms than the habitat can sustain, is not likely to do as well as those in better habitats with more resources".

According to this fact, too few resources will result in death or at the least very minimal growth. We can also predict that learning a language in poor environments with lack of input and interaction will also lead to minimal evolution. One type of interaction between the species in a biome is mutualism. An example of mutualism is the interaction between humming-birds and flowers. Both benefit from such an association as pollution process. In a classroom interaction, we can also find a similar type of interaction: mutualism, when both partners benefit from interaction. Now let us consider plants which are growing very close together. What does happen here? They will compete for sunlight, water, and nutrients; otherwise, they will not survive. These plants do not grow as well as the ones growing farther apart from each other. In addition, some of them are better at the struggle than others.



Murray (2009) has shown the importance of interaction in natural environments for SLA. He says that “humans can live in every environment on earth” (p. 32). Language is the main resource for communication and it is required to promote their interactional experiences beyond the school. Murray believes that classroom interaction has not received the attention it deserves in our schools. It has no dynamism. Its focus was more on grammar and correct structures. He suggested that experiences outside the school contribute to language acquisition. Thus, teachers can collaborate to enlarge their students' natural contexts by putting them in touch with learners or speakers in other environments.

A representative example in this field is given by Veysi, Sharafi and Gheyasian (2015). They suggested that new technologies such as computer-mediated interaction can empower the learners to enlarge their interactional experiences beyond the school. The best-developed perspective on interaction is illustrated in the works of Long (1996). Among all the complex phenomena that may occur in interaction, the notion of negotiation of meaning is highlighted as being indicative of learning processes at work. The reason is that in negotiating meaning, a piece of language that was not comprehensible before now becomes comprehensible as a result of negotiation work. Hence, tasks that require a great deal of negotiation provide more learning opportunities than general conversation as Long (1996) puts it:

The role of free conversation is notoriously poor as a context for driving interlanguage development..., in contrast tasks that orient participants to share goals and involve them in some work or activity produce more negotiation work...when working more cooperatively on certain kinds of problem-solving tasks. (p. 96)

In the following part, let's look at some samples of learner interaction to illustrate some of the issues involved. The following part is an extract illustrating negotiation of meaning between a native speaker (NS) and an Iranian non-native speaker (NNS) engaged in a two-way communication gap task.

- NNS: There is a cross in the center of the map.
- NS: What do you mean by cross?
- NNS: traffic cross.
- NS: Oh, where can be cross or a traffic light?
- NNS: Yes.



In the given extract, there is a clear example of negotiation for the meaning of the word "cross". Sometimes the negotiation of meaning is embedded in a lot of other talks. Here is another extract from a conversational interaction between two learners from Iran (Tehran) and Canada (Toronto):

- I: How long does it take to from Tehran?
- C: Ah, twelve years, about twelve years.
- I: To Toronto. About twelve years? About twelve years!
- C: Twelve days (laughter). I'm very (xxx).
- I: Yeah, twelve days.
- I: Wow, it's an airmail?
- C: Yes.
- I: Oh, that's a long time.
- C: Yes, very long time.
- I: From Tehran to Torono, it takes about 5 days, usually 5 days or 6 days.
- C: Oh, very fast.

In the given extract, negotiation of meaning is embedded in other parts involving comparisons between airmail to Tehran and Toronto, expressions of surprise, evaluation of context, and so on. As soon as in the given conversation, learners can go beyond the grammar level to have interaction; they learn how to interact verbally and out of this interaction, syntactic structures are developed. According to Vanlier (2004, p. 96) "there may be more instances of negotiation (repair negotiation). Such negotiations tend to be part of a lot of other talks in conversation since there is much work to be done in conversation than exchanging information. The given conversation is a sort of "mutualism". Like humming birds and flowers which benefit from each other, both partners can benefit from interaction to understand each other.

Thus, considering the points discussed in ecolinguistics, interaction is understood as the relation between species that live together in a community. So, learning might happen anywhere the learner is likely to have interpersonal or intrapersonal linguistic or social experience. As Long (1996, p. 47) points out "interaction is essential for SLA". As seen in the above-mentioned extract, in conversation between native and non-native speakers, there are more modifications in interaction than in the input provided by the native speaker (NS). Long (p. 48) also claims that modifications in interactions are consistently found in successful SLA. Considering the second extract in this article, Long (1996, p. 453) suggests that "negotiation for meaning, especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutors, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly



selective attention, and output in productive ways". Thus, we can argue that interactionist views invoke both innate and environmental factors to explain language learning. It is also worth mentioning that the interactionist hypothesis conceives language not only as a set of syntactic structures but also as discourse.

4. Conclusion

Considering the main hypothesis of this research and the detailed points given in this article, conclusions arrived at by the author of the present paper from the above mentioned reasoning are as follows:

The ecological and interactional perspective help the native communicator of a given language to acquire the highest level of cultural, linguistic, and communicative competence in the scope of L2 and simultaneously it requires from the native communicators the improvement of cultural, linguistic, and communicative competence and skills in the scope of the native language. Learners can become fluent if they have the chance to broaden their perceptions as language users and engage themselves in authentic linguistic social practices. The author of the present article is fully convinced that teachers can collaborate to enlarge their students' environmental contexts by putting them in touch with learners or speakers in other environments mediated by technology, and finally the author comes to this conclusion that the interactionist perspective as a basic notion in ecolinguistics can be considered as a paradigm to motivate new approaches to SLA.

References

- Beebi, L. (1990). *Pragmatic transfer in ESL refusal: Conference on developing communicative competence*, New York, NY: Newbury House.
- Bloomer, J. (2005). *Discourse*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Byrne, G.L. (1997). *Complexity theory and social research: Social research update*. Surrey, England: University of Surrey Publication.
- Fill, A. (2001). Language and ecology: Ecolinguistics perspective for 2000 and beyond. *Applied Linguistics for the 21st Century: AILA Review*, 14, 60-75.
- Fill, A., & Muhlhausler, P. (2001). *The ecolinguistics reader: Language, ecology, and environment*. London, England: Continuum.
- Halliday, M.K. (2001). *New ways of meaning: Challenge to applied linguistics, The ecolinguistic reader*. London, England: Continuum.
- Hatch, E. (1978). *Discourse analysis and second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.



- Haugen, E. (2001). *The ecology of language, Essay by Einar Haugen*. London, England: Stanford University Press.
- Kramsch, C. (2008). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 9(2), 240-254.
- Long, M.H. (1996). *The role of linguistic environment in second language acquisition. Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Muhlhauser, P. (2003). *Language of environment-environment of language. A course in ecolinguistics*. New York, NY: Battlebridge.
- Murray, G.L. (2009). *Retrospective: Learning English in Japan*. Akita, Japan: Akita International University Publication.
- Steffensen, S.V. (2007). *Language, ecology, and society: A dialectical approach*. Denmark University; Southern Denmark.
- Vanlier, L. (2004). *The ecology of semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. London, England: Longman.
- Veysi, E., Sharafi, S., & Gheyasian, M. (2015). Effects of paralinguistic features international understanding. *Third International Conference on Language, Discourse, and Pragmatics (LDP, 2015, Shahid Chamran University)*. Ahvaz, Iran.
- Wendel, J. (2005). Notes on the ecology of language. *Bunkyo University Academic Journal*, 5(3), 509-517.
- Widdowson, H. (1999). Coming to terms with reality: Applied linguistics in perspective. *ATLA*, 99, 69-78.
- Wilson, G. (1999). Environmental education in Taiwan. *Global Issues in Language Education, Network Newsletter*, 7(1), 12-33.



The Relationship between Emotional Intelligence and Teachers' Self-Efficacy in EFL Context: A Distinctive Feature

Folora Mahmood Pashazadeh ¹

Department of English Language and Literature, Urmia University

Parviz Alavinia

Department of English Language and Literature, Urmia University

Abstract. Emotional Intelligence as proposed by Bar-On is considered as a determining factor in predicting success in one's life. Findings consistently focused on the role of EI more than Intelligence Quotient (IQ) in academic contexts and workplace success. Perceived self-efficacy proposed by Bandura (1997) was used as a judgment of peoples' performance. Majority of English teachers in Iran are not aware of the determining features of EI and its predictive features on their educating success. They have lack of self-efficacy and this affects their success in their pedagogical purposes. To this end, the present study was done in order to investigate the relationship between EI and self-efficacy. Thirty English instructors including 15 instructors with 10-15 years of teaching experience and 15 instructors with less than 15 years of experience participated in this study. They were selected randomly from Iranian universities of Urmia, Tabriz, Esfahan, Miandoab, Ardabil, Malekan, Hamedan and Sanandaj. Bar-On's EQ-i questionnaire and Bandura's (1997) teacher self- efficacy scale were used as the instruments of the study. In order to investigate the correlation between emotional intelligence and teachers' self-efficacy, the Pearson-product moment correlation was used. The findings of this study demonstrate a close relationship between EI and self-efficacy and highlight its relationship with teacher' experiences.

Key words: emotional intelligence, intelligence quotient, self-efficacy

1. Introduction

The term Emotional Intelligence (EI) proposed by Bar-On (1997) brought about new changes in psychology and ideas about intelligence, language learning and job

1. Corresponding author. Email: folora.mpashazade@yahoo.com



performance. EI was defined as the ability to perceive emotions, generate feelings, and regulate emotions that leads to intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997). Gardner (1983) introduced the idea of multiple intelligences, which included both interpersonal intelligence and intrapersonal intelligence. Armstrong (2000, p. 2) reviewing Gardner's (1998) ninth types of intelligences- musical intelligence, bodily-kinesthetic intelligence, logical-mathematical intelligence, spatial intelligence, linguistic intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence, naturalistic intelligence and existential intelligence focused that each person has different kinds of capabilities and they can be developed.

Goleman (2001, p. 95) compared Emotional Competence framework (EC) with Multifactor Emotional Intelligence (MEIS) of Salovey and Mayer (1997). Goleman (2001) EC involves self-awareness, self-assessment, self-confidence, self-regulation, self-control, trustworthiness, consciousnesses, adaptability, innovation, motivation, imitativeness, optimism, empathy, social skills and conflict management. Goleman (2001) stated that his model (EC) is in macro level in comparison to Mayer and Salovey's (1997) MEIS, which is more in micro level. Goleman's (1998) stated that EI has two basic categories of competence: personal competence and social competence. In this regard, Lynn (2005) defines EI as the ability to manage our relationships and ourselves. He explained that a good boss can create genuine conditions for EI and EQ as trust and respect but a bad boss presents poor skills and competence like inflexibility and anxiety. Many researchers studied the developmentality and effectiveness of improving EI skill in academic achievement and work performance. EI opened a new road in the field of psychology by considering individual differences as feelings, attitudes, emotions, experience, and background knowledge. Every student is unique and awareness of such differences can help teachers in selection of different methods and tools dealing with students. Teachers' awareness of EI promotes their abilities in managing their emotions and creates good learning conditions for students. Teachers face with many problems as financial problems and family problems. Many of teachers are not aware of controlling their emotions and its effectiveness on teaching-learning process. Most of them are not motivated enough for self-studying and considering their own weakness and strength. A large number of teachers stick to a single method and believe that their method is the best one, and never want to probe other methods. Their unawareness of individual differences among students and EI skills eventuate in their ineffectiveness as a teacher. Most of the studies have focused on the impact of EI on students' academic success and work performance but there is no study to focus on the impact of EI on teachers while differentiating between experienced and inexperienced teachers. According to Hall (2011), teachers' experiences and ideas should be taken into consideration as they spend more times with students. He has used the metaphor



of 'coral garden' to focus on the complex nature of classroom discourse and individual differences. Teachers who neglect individual differences consider classroom as composed of homogeneous students and stick to the fixed types of strategies dealing with individuals. Hall states that teachers' beliefs and ideas come from their experiences from the time they behaved as the students or from their teaching experiences. Because of the importance of EI and its effectiveness on teachers, this study aims to focus on the relationship between EI and its impact on teachers by differentiating experienced and inexperienced teachers.

The term self-efficacy proposed by Bandura (1977, p. 3) grounded in Social cognitive theory as having belief in ones' capabilities to arrange and perform the courses of actions required to perform achievement (Bandura, 1997, p. 3). Bandura (1997) proposed that self-efficacy are powerful predictors of behavior as they are self-referent in nature. Henson (2001) emphasizing teacher self-efficacy defined it as teachers' judgment of their own capabilities and a key factor in predicting students' engagement and learning.

The study seeks to answer the following questions:

1. Do teachers with high mean score on emotional intelligence have high mean score on self-efficacy?
2. Is there any significant difference in self-efficacy of both emotionally intelligent experienced and novice teach

2. Background

In recent years, EI has recently attracted many researchers as noncognitive capabilities that make new changes in the view of theorizer and researchers about developmentality and trainability of intelligence. Bar-On (1997) focusing on the importance of EI stated that people's awareness of EI increase their capabilities coping with environmental demands and pressure. It is worth mentioning that many researches have been done in the field of EI and its impact on academic success. Pishgadam (2009) studied the correlation between EI and foreign language success comparing Emotional Intelligence Inventory (EQ-i) scores and academic scores of 508-second year students in Iran. The findings of his research suggested that EI is a good predictor of success in reading, listening, speaking and writing. Researchers have also investigated the relationship between gender and MI of specific learners (Razmjoo, 2008; Loori, 2005). In this regard, Noorbakhsh, Besharat and Zarei (2010) studied the relationship between EI and coping styles. Four hundred and thirteen students took part in their study and they filled Emotional Intelligence Scale (Schutte et al, 1998) and



Tehran Coping Scale (Besharat, 2006). The result of their study revealed that there is positive correlation between EI and coping styles. In the area of EI and its impact on teacher preparation, Rojas (2014) studied the impact of developing teachers' EI by intervention and using mixed model. He used observation, interview, action training, discussion and participant journal to collect data, the results of his study showed that teacher training and intervention develop teachers' EI and eventuate to their effectiveness as a teacher. Alavinia and Razmi (2012) studied the impact of EI on metacognitive writing strategies. Sixty-nine advanced students was selected as the sample of their study. O'Malley and Chamot's (1990) Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) was used for metacognitive writing strategy training and Bar-On's Emotional Quotient Inventory (EQ-i) was administered to gain participants' insight about their emotional intelligence status.

The result of their data analysis revealed that a significant difference exists between control and experimental group. Alavinia and Alikhani (2014) studied the correlation between learners' EI, gender and willingness to communicate. Two hundred academic Iranian EFL learners completed Bar-On's (1997) Emotional Quotient Inventory and McCroskey (1992) Willingness to communicate Scale. Positive and significant relationship was reported between two variables and females outperformed males regarding EI and Willingness to Communicate Scale. Vesely, Saklofske and Nordstokke (2014) studied the impact of EI training using Managing Occupational Stress (Hansen, Gardner & Stough, 2007) over five-week period on experimental group and the control group completed only the EI protocol. They reported positive relationship exists between EI training and teachers' well-being. Rohani and Mohammadi (2014), considering the effectiveness of teachers' awareness of EI, examined the correlation between teachers' EI and students' motivational attributes using Bar-On's Emotional Quotient Inventory and Gardners' Attitude Motivational Battery among thirty EFL teachers and two hundred twenty-one. They suggested that Adaptability, Interpersonal and General Mood have higher correlation with students' Motivational Attributes comparing with Intrapersonal and Stress Management.

Karimzadeh, Goodarzi and Rezaei (2012) used Bar-On's Social emotional Scale (adult version) and GHQ test to examine the impact of emotional skills training in primary teachers. Seventy-six elementary teachers were divided into two experimental and control group and they were trained for ten weeks. The result of their findings supported the effectiveness of Emotional enhancement and general health of primary teachers. In the same vein, Docre Pool and Palmer (2012) studied the impact of EI and emotional self-efficacy through teaching intervention within the framework of graduate employability. One hundred thirty-four undergraduate students from North West of England took part in the study as a control and experimental group. Mayer, Salovey



and Caruso, 2002's MSEIT Version and Emotional Self-efficacy Scale (ESES) by Kirk et al. (2008) were used as the instruments of the study. The finding of their study showed the possibility of enhancing self-efficacy and some aspects of EI. Teachers' self-efficacy as one of the key factors of teachers' success and students' academic achievement has also caught the eyes of many researchers. In this regard, Stea and Malone (2006) studied the impact of teachers' self-efficacy as the determinants of job satisfaction and students' academic success by administering self-report and self-efficacy questionnaire among two thousands teachers in 75 Italian high schools. They reported that teachers' self-efficacy has determinant factor of their job satisfaction and students' academic achievement. Kolmeischi and Kolmeischi (2014) tested the correlation between EI, self-efficacy and teachers' attitudes toward work by administering thirty-three-items EI scale (Shutte, Malouf, Hall, Haggerty, based on Salovey & Mayer 1990) model of EI among five hundred seventy-five teachers. They reported that teachers with high level of self-efficacy perceive their work as a positive factor of their involvement and accomplishment.

Other researchers as Azizian and Samadi (2012) tested the correlation between EI and self-efficacy using EI questioner of Siber and vertical self-efficacy of Sherer and co-workers (GSE, 1982) among staff of Hamedan branch of Islamic Azad University. The result of their data analysis suggested a significant and positive correlation between self-efficacy and self-motivation. Understanding teachers' beliefs of pre-service teachers help teachers to be self-regulated and reflective practitioners. To this end, Wang, Howard and William (2010) studied the impact of school experience on pre-service teachers' beliefs about effective teaching among thirty-seven teachers using questionnaire. The results of their study suggested that teachers' belief evolves from a belief in being in control of authority to being an autonomous teacher and establishing good relationship with students. Skaalvik and Skaalvik (2010) focused on the relationship between teacher burnout and self-efficacy among two thousand two hundred forty-nine Norwegian teachers in elementary school and middle school by using Norwegian Teacher self-efficacy Scale (Skaalvik & Skaalvik, 2007) and Maslach Burnout Inventory Educators Survey (Maslach et al., 1996). They reported that teachers' self-efficacy and two dimensions of burnout were related to teacher job satisfaction and school context.

3. Method

The data for this study were drawn from 30 instructors (15 males and 15 females) from Iranian universities of Urmia, Tabriz, Esfahan, Miandoab, Ardabil, Malekan, Hamedan and Sanandaj by random selection. The sample consisted of 15 instructors with 5-20



years of teaching experience and 15 instructors with less than 15 years of experience. The teachers' age range was 30-50.

The following instruments were used to acquire the data:

- Emotional Intelligence (Bar-On, 1997)
- Teacher Sense of Self Efficacy (Bandura, 1997)

Bar-On's (1997) EI questionnaire is a self-report measure of individuals and provides a measure of one's emotional and social intelligence. It contains one hundred and thirty three items based on five subscales- Intrapersonal EQ, Interpersonal EQ, Adaptability EQ, Stress management EQ, and General mood- that were proposed by Bar-On (1997). Items are measured based on five point likert scale ranging from 1 (very seldom of me) to 5 (very true of me). The reliability of the questionnaire is shown in Table 1.

Table 1. The reliability statistics of Bar-On (1997) questionnaire

Number of items	Cronbach's alpha
133	.870

Banduras' (1997) Teachers' Sense of Self-efficacy includes thirty-item self-report questionnaire corresponding to seven criteria- Efficacy to influence decision making, Efficacy to influence school resources, Instructional self-efficacy, Disciplinary self-efficacy, Efficacy to enlist parental involvement, Efficacy to enlist community involvement, Efficacy to create a positive school climate. Items are measured based on nine-point likert scale ranging from 1 (nothing) to 9 (a great deal) to test teachers sense of self-efficacy

As stated earlier, the present study was carried out in Urmia, Tabriz, Esfahan, Miandoab, Ardabil, Malekan, Hamedan and Sanandaj among male and females experienced and novice teachers. To gain reliable data the purpose of the research study was explained to each teacher and the researcher had to contact with each teacher one by one, as they were selected from different cities. All the teachers took part in this study voluntarily. Two packages of questionnaires- Bar-On's (1997) EQ-i questionnaire and Banduras' sense of self-efficacy- were administered among teachers. Bar-On's questionnaire, which needs forty-five minutes to complete, was administered first to test teachers EI of novice and experienced teachers. Demographic information- age, gender, years of teaching experiences- were asked at the beginning of the research to compare the difference between EI of experienced and novice teachers and its impact on self-efficacy. To have balance in gender, 15 teachers were



female and 15 were male. Banduras' self-efficacy questionnaire test was administered after completing EQ-i questionnaire.

4. Results and Discussion

To investigate the relationship between EI and teachers' sense of self-efficacy, Pearson product moment correlation was used. The descriptive statistics of the participant teachers, age, range, gender and teaching experiences are presented in Table 2. In order to test the correlation between EI and self-efficacy, Pearson Product Correlation was run on data. The finding presented in table 2 indicates that there is a significant positive correlation between two variables, $r = .76$, $n = 30$, $p < 0.05$.

Table 2. Descriptive Statistics of Self-efficacy, Sex and Experience

Variables	Mean	Std. Deviation	N
SE	187.73	62.782	30
Sex	1.50	.509	30
Experience	1.53	.507	30

Table 3. Correlation between EI and Self-Efficacy

Variables		experience	EI	SE
experience	Pearson Correlation	1	.803**	.936**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	30	30	30
EI	Pearson Correlation	.803**	1	.769**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	30	30	30
SE	Pearson Correlation	.936**	.769**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	30	30	30

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Table 4 presents the relationship between EI subscales based on Bar-On's frameworks- interpersonal skills, intrapersonal skills, stress management, adaptability and general mood. The analysis of findings of this research shows that there is positive and significant correlation between EI subscales, experience and self-efficacy. The results indicated that teachers experience has high impact on their EI as well as self-efficacy. Table 3 clearly shows that positive and significant correlation exists between EI subscales and teachers' sense of self-efficacy.



Table 4. Correlation between EI Subscales, Experience and Self-Efficacy

		Experience	Intrapersonal	Interpersonal	Stress management	Adaptability	general mood	Self-efficacy
Experience	Pearson Correlation	1	.769**	.870**	.526**	.562**	.154	.936**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.003	.001	.417	.000
Intrapersonal	Pearson Correlation	.769**	1	.663**	.458*	.457*	.206	.727**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.011	.011	.276	.000
Interpersonal	Pearson Correlation	.870**	.663**	1	.568**	.647**	.294	.852**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.001	.000	.115	.000
Stress Management	Pearson Correlation	.526**	.458*	.568**	1	.379*	.366*	.568**
	Sig. (2-tailed)	.003	.011	.001		.039	.046	.001
Adaptability	Pearson Correlation	.562**	.457*	.647**	.379*	1	.534**	.474**
	Sig. (2-tailed)	.001	.011	.000	.039		.002	.008
General mood	Pearson Correlation	.154	.206	.294	.366*	.534**	1	.119
	Sig. (2-tailed)	.417	.276	.115	.046	.002		.532
Self-efficacy	Pearson Correlation	.936**	.727**	.852**	.568**	.474**	.119	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.001	.008	.532	
** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).								
* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).								

Teachers' impact on educational achievement and students' progress cannot be ignored. A good teacher can provide good learning conditions for students and creates enthusiasm in students for learning. There is not a clear definition for a good teacher as every teacher is unique and every teaching context is unique; however, this point cannot divert our attention from effort to be a good teacher. EI encourages people to deeply think about their strength and weaknesses, to know who they are, how they can be a successful person, know their emotions, control them and manage them, and as a result, have a happy life. The findings of this study are in line with previous researches about the correlation between EI and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong (Chan, 2003, 2006), Azizian and Samadi (2011), the



correlation between EI and learning styles (Alavinia & Ebrahimpour, 2012), the relationship between EI, gender and vocabulary knowledge (Asadollahfam, Salimi & Pashazadeh, 2012), EI and foreign language learning (Pishghadam, 2009), the correlation between EI and learners' performance on cloze test (Esfandiari & Ekradi, 2014), the relationship between EI and educational achievement (kashani, Azimi & Vaziri, 2012), and EI and coping styles (Noorbakhsh, Besharat & Zarei, 2010).

Teachers' with high self-efficacy can be more effective in educational setting and they can use different methods of instructions (Henson, 2001). Teachers' self-efficacy as a powerful factor on their success and on students' academic achievement has been considered by many researchers (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006), Siwatu (2006), self-efficacy and teacher burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010). The findings of this study confirm those of Rastegar and Memarpour (2009), Colmeischi and Colmeischi (2014).

5. Conclusion

The result of this study can assist policy makers, teacher training programs, teachers and students to take into consideration the importance of EI and self-efficacy as key factors of success in educational setting, job performance and life success. Providing appropriate pre-service and in-service training programs, taking into consideration teachers' experiences and belief about education can result in higher educational achievement. However, this study has some limitations as using self-report questionnaire and small sample size.

References

- Alavinia, P., & Ebrahimpour, S. (2012). On the correlation between emotional intelligence and learning styles: The case of Iranian academic EFL learners. *Theory and Practice in language Studies*, 2(6), 1291-1299.
- Alavinia, P., & Razmi, S. (2012). Do emotionally more intelligent gain more from metacognitive writing strategy training. *Issues in Language Teaching (ILT)*, 1 (2), 343-370.
- Armstrong, T.A., Kenedy, T.J., & Coggins, p. (2002). Summarizing concepts about teacher education, learning and neuroscience. Northwest Passage. *NWATE Journal Education Practices*, 2(1), 9-13.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences*. Association for supervision and curriculum development. Alexandria, VA: Pitt St.



- Azizian, S., & Samadi, A. (2012). Study of the relationship between emotional intelligence (EI) and self-efficacy: The case of the staff of the Hamedan branch of Islamic Azad University. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 31, 496-502.
- Asadollahfam, H., Salimi, A., & Pashazadeh, F. M. (2012). Emotional intelligence, gender and vocabulary. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 46, 833-837.
- Bar-On, R. (1997). Emotional and social intelligence: Insights from emotion Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, SF: Jossey-Bass.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P.S., (2006). Teachers' educational beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A case study at the school level. *Journal of School psychology*, 44(6), 473-490.
- Chan, D.W (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong teachers. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795.
- Chan, D.W (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1024-1054.
- Colomeischi, A., & Colomeischi. (2014). Teachers' attitudes towards work in relation with emotional intelligence and self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 159, 615-619.
- Farooq, A. (2003). Effect of emotional intelligence on academic performance. *Institute of Clinical Psychology*. University of Karachi. Retrieved from <http://eprints.hec.gov.pk/1169/1/889.htm>.
- Esfandiari, R., & Ekradi, E. (2014). Relationship between Iranian EFL learners' emotional intelligence and their performance on cloze test. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98, 435-444.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. In D. Goleman, & C. Cherniss (eds.), *The Emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 1-13). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hall, G. (2011). *Exploring English language: Teaching language in Action*. London, England: Routledge.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurements dilemmas. *Invited keynote address at the annual meeting of the Educational Research Exchange*. Texas A&M University, Texas, TE.
- Lotfi, K.F., Azimi, L., & Vaziri, S. (2012). Relationship between emotional intelligence and educational achievement. International conference on education and educational psychology (ICEEPSY). *Procedia Social and Behavioral Science*, 69, 1270-1275.



- Noorbakhsh, S.N., Besharat, M.A., & Zarei, J. (2010). Emotional intelligence and coping styles with stress. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 818-822.
- Pishghadam, R. (2009). A quantitative analysis of the relationship between emotional intelligence and foreign language learning. *Electronical Journal of language teaching*, 6(1), 31-41.
- Rastegar, M., & Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *Science Direct System*, 37(4), 700-707.
- Roohani, A., & Mohammadi, N. (2014). The relationship between EFL teachers' emotional intelligence and students' motivational attributes. *The Journal of Language Skills (JTLS)* 6(3), 125-145.
- Siwatu, K.O., (2007). Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A case study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.



Creativity and Its Relationship with Teachers' Job Satisfaction

Mahboubeh Salehi¹

Department of English Language and Literature, Yazd University

Ali Mohammad Fazilatfar

Department of English Language and Literature, Yazd University

Narges Rashidi

Department of English Language and Literature, Yazd University

Abstract. The purpose of this study was to explore the relationship between teachers' creativity in teaching methodology and their attitudes towards job satisfaction. To this end 250 EFL learners, studying at institutes in Esfahan and Yazd, participated in the study by filling out English Language Teacher Creativity Scale (ELT-CS). JDI Questionnaire was also distributed among 40 teachers in order to investigate the teachers' satisfaction in their occupation. The participants in this study were taught by the same teachers, and they were at intermediate, upper-intermediate and advanced levels. The result of the correlational analysis indicated a significant relationship between the amount of the teachers' creativity and their satisfaction in their jobs. Furthermore, the results obtained from regression analysis showed that a couple of creativity dimensions can be a good predictor of teachers' job satisfaction. The implications of the study can be insightful to language practitioners, particularly English teachers who are required to design language curriculums. In turn, their job satisfaction can be guaranteed based on their motivation and creativity applied in their occupation.

Keywords: creativity, job satisfaction, teacher creativity scale, teaching methodology

1. Introduction

Over the past decades, many endeavors have been made to improve teaching and learning situation. For instance, we can point out enormous efforts to increase the

1. Corresponding author. Email: mahboubedel@yahoo.com



quality of teaching methodology, materials and teacher training courses. One more significant effort in language education is shifting the focus from language issues to the educational ones, and insertion of educational and psychological findings in language learning classes. In fact, teacher creativity is one of the most important issues in psychology of language learning, which is the focus of the present study.

In today's modern world, for a society that requires prosperity, creativity is inevitable. There are many cases that students learn to solve particular sorts of problems without utilizing prefabricated patterns and rules. In this regard, an expert teacher is required to be flexible, critical and a creative thinker rather than patterned one (Runco, 2004).

2. Background

2.1 Creativity

Creativity is a familiar concept to both professional and lay people (Dornyei, 2005). Beyond its relative simplicity which makes it applicable to daily conversations, the notion of creativity possesses a complex history of thinking (Glaveanu, 2011). According to Csikszentmihalyi (1996), creativity does not only take place inside people's head but is created from the interaction of a person's thought and the socio-cultural context. So creativity is not a personality trait owned by highly talented individuals (Whitelock, Faulkner, & Miell, 2008). Therefore, it could be taught through utilizing simple techniques and strategies by the teacher.

Rhodes (1961) estimated nearly 50 definitions of creativity which he qualitatively categorized into four levels known as (4- Ps) model: (a) person, (b) process, (c) press, and (d) products. *Person* category indicates information about personality, traits, temperament, and attitudes. This category considers that people with specific characteristics are more creative than others. Rhodes outlined *process* as motivation, learning, and thinking. *Press* hinges on the relationship between human beings and their environment, and *product* is the outcome of a creative endeavor.

Although there is no unified definition for this notion, Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira and Ferrandiz (2008) provided a general explanation of creativity as the skills required for generating ideas and products that are (a) rather novel and unconventional; (b) high in quality; and (c) suitable to the task at hand. However sadly, nowadays, creativity is implicitly inhibited for the reason that children have to follow plenty of prescribed standards (Hui & Yuen, 2010). On the whole, lack of enough study on creativity in the field of language learning, encouraged us to explore it deeper and find out its relationship with teacher job satisfaction. Considering the importance of the teachers'



perspective, Easona, Giannangelo, and Franceschini (2009) investigated teachers' perspective of students' creativity in public and private schools between kindergarten and grade three. Result indicated that teachers who consider themselves more creative are more likely to provide an environment to increase creativity.

In another study, to check out creative thinking as a predictor of teacher effectiveness, Davidovitch and Milgram (2006) concluded that the correlation between the two variables were quite noticeable ($r = 0/64$). According to Otto (1998) and Albert and Kormos (2004), there is a significant positive correlation between creativity and L2 performance. Runco (2004) discovered that some specific classroom activities like testing discouraged students creativity, but it can be improved by implementing game-like tasks. Some other studies indicate the important role of classroom discussions and cooperative activities for creative thinking (Beghetto, 2007; Drummond, Mazon, Fernandez, & Wegerif, 2006; vass, 2007). In addition, Eisenberg, Armeli, and Pretz, (1998) and Chien, and Hui (2010) revealed the role of reward expectancy in the development of creativity.

2.2 Job Satisfaction

Teachers are the most important group of professionals who possess a significant role in their society. Therefore, it is a disaster to find that they are not satisfied with their jobs. Job dissatisfaction indicates negative feelings that individuals have regarding their jobs (Spector, 1997).

Spector (1997) defined job satisfaction as peoples' feeling about their jobs and different aspects of it. Ellickson and Logsdon (2002) in the same way, explain job satisfaction as the extent to which employees like their works. Wanous and E.E. Lawler (1972) points out that job satisfaction is the sum of job facet satisfaction across all facet of a job. According to Maslow's theory (1954), job satisfaction has been studied by some researchers from need fulfillment perspective.

Herzberg, Mausner, and Snyderman (1959) suggested a two-factor theory categorizing factors affecting job satisfaction and job dissatisfaction. Working condition, salary, and organizational policies are examples of job dissatisfaction factors. Achievement, advancement, recognition, responsibility and work itself are examples of job satisfaction factors. Job satisfaction and dissatisfaction depends on both the nature of the job and the expectation of what's the job supply to an employee (Hussami, 2008).

According to the study conducted by Friedlander and Margulies (1969), management and friendly staff relationships are the best predictors of the level of job satisfaction.



Another important factor which includes work place, work instrument and organizational policy is working condition. Arnold and Feldman (1996) outlined some factors such as temperature, lighting, ventilation, noise, resources, and working hours as examples of working condition. The absence of such working conditions can poorly influence the employee's mental and physical well-being (Baron & Greenberg, 2003). In this regard, workers may feel that poor working conditions will cause negative performance, since their jobs are mentally and physically demanding.

Job satisfaction has been the most frequently investigated variable in the recent decades (Spector, 1997). In some studies with post secondary members as the researched population, researchers concluded that ethnic minorities have expressed lower job satisfaction than their white counterparts (Sanderson et al., 2000; Tack & Patitu, 1994). In the same way, women have reported lower level of job satisfaction than men (Fiorentino, 1999; Hagedorn, 1996, 1998; Tang & Talpade, 1999; U.S. Department of Education, 1998).

In another study by Parvin and Kabir (2011) on factors affecting employee's job satisfaction of pharmaceutical sector, the results indicated that salary, efficiency in work, fringe supervision, and co-worker relation are the most important factors contributing to job satisfaction.

A review of the related literature demonstrates that no study have been carried out to highlight the relationship between teachers' creativity and job satisfaction. In spite of instructors' endeavor to incorporate creativity in school frameworks, implementing creativity in school curriculums carries some problems. In addition, these obstacles lead to teachers' dissatisfaction and decreases their creativity. Hence by eliminating these obstacles, both rate of creativity and job satisfaction would increase. With these issues in mind, the aim of the present paper is to explore the relationship between creativity and teachers' job satisfaction.

3. Method

The study was conducted on a sample of 40 English language teachers who expressed their attitudes toward their job satisfaction. These teachers were both male (N=25) and female (N=15) with a range of between 22 to 35 years old (Mean=28.5). The teachers were graduated from the various branches of English namely, English teaching, English literature, and English translation at B.A. (N=12) and M.A. (N=28) level.

These teachers were rated by their 250 English language learners. The learners were also both male (N=153) and female (N=97) in three proficiency levels: intermediate,



higher intermediate, and advanced. The participants were chosen randomly from different language institutes of Esfahan and Yazd, Iran. According to Pishghadam, Ghorbani Nejad, and shayesteh (2012), there are some reasons for choosing participants from private institutes and not public schools:

1. The educational system in public schools is centralized, and decisions are made by the government and not teachers. On the contrary, the educational system of language institutes are decentralized, i.e. teachers have more freedom and option to choose their own materials and strategies.
2. Education in public schools is free of charge; so, there is no competition between schools to attract more students; however, there is a severe competition between language institutes to get more students.
3. In public schools teachers are permanently employed and do not have the fear of being dismissed. Therefore, there is no competition or interest to have a more effective class. Conversely, institute teachers are temporarily employed. On the condition they do not absorb more students to their class and institute, they will be replaced immediately.

In the process of data collection, two different questionnaires were administered: English language teacher creativity scale (ELT-CS) (Pishghadam, Baghaei, & Shayesteh, 2012) and job descriptive index (JDI) (Wysocki & Kromm, 1991). In order to measure students' sense of creativity, ELT-CS questionnaire was used. The scale comprises of 63 items ranging from "always" to "never". This questionnaire gathered data on 7 dimensions, namely Originality and Elaboration, Fluency and Flexibility, Person (Teacher), Press (Environment) and Materials, Motivation, Independent Learning (Autonomy) and Brain Storming. The overall reliability gained by cronbach Alpha for the data in this study is 0/84. The other questionnaire is subjected to JDI, including 39 items representing 6 aspects of job. Job, manager, coworker, promotion, payment, and working condition are different aspects of job satisfaction trying to measure some one's feelings towards his or her job.

In this study, several language institutes in Yazd and Esfahan helped us in the process of data collection. Teachers and students were asked to fill out the two questionnaire near the end of the term. The students rated their teachers regarding the extent to which their teachers performed creative behaviors in the classroom. In the same way, teachers' level of job satisfaction was evaluated by JDI questionnaire. The gathered data was entered in to and processed with SPSS 20 software. At first, to calculate the correlation between teachers' job satisfaction and their creativity, Pearson Product-



Moment was used. Multiple regression analysis was also used to discover the best predictor of job satisfaction among sub-dimensions of creativity.

4. Results

Correlational analysis was conducted in order to answer the first question; whether there is any significant relationship between teachers' creativity and their job satisfaction. Table 1 demonstrates the answer to this question.

Table 1. The Results of Correlational Analysis between Teachers' Creativity and Job Satisfaction

	Overall creativity
Overall job satisfaction	.554**
Sig. (2-tailed)	.000
N	40

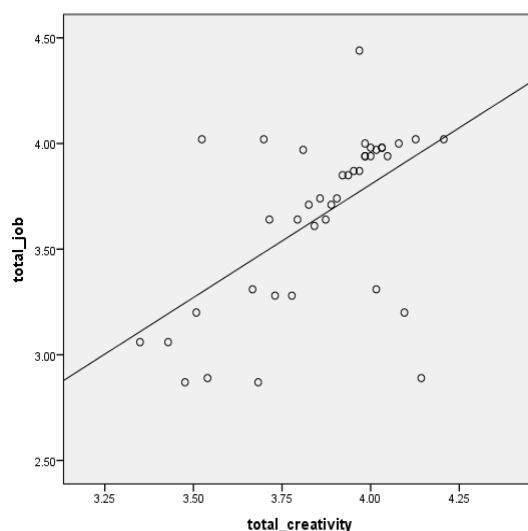


Figure1. Correlation between Job Satisfaction and Creativity

Computing the correlation, the overall job satisfaction of each teacher was calculated. The overall amount of creativity of each individual was measured by considering 6 to 7 of their own students' attitudes toward their teacher and calculating the mean of them.



As Table 1 shows, there is a relatively high correlation between teachers' overall job satisfaction and their amount of creativity in the classroom ($r=0.55$, $p<0.05$). The following scatter plot (see Figure1) indicates that there is a high positive correlation between these two variables. The more the teachers' job satisfaction is, the more their amount of creativity will be.

To answer the second question, multiple regression analysis was run using creativity dimensions as predictors of job satisfaction. The results are displayed in Table 2.

Table 2. Multiple Regression Analysis Predicting Creativity Dimensions on Teachers' Job Satisfaction

R Job Satisfaction		R ²	P	Beta
Job Satisfaction	1.000	1.000	0.012	
Originality Elaboration	0.036	0.001	0.412	-0.098
Fluency Flexibility	0.428	0.183	0.003	0.233
Person	0.287	0.082	0.036	0.053
Press Material	0.425	0.180	0.003	0.297
Motivation	0.396	0.156	0.006	0.143
Autonomy	0.487	0.237	0.001	0.152
Brainstorming	0.332	0.110	0.018	0.120

Three variables of press (environment) and materials, fluency and flexibility, and autonomy are the best predictors of job satisfaction, showing a high beta value.

Table 3. Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.638 ^a	.408	.278	.34590

By looking at Table 3, we can find out that the model can explain about 40% of the variance in the job satisfaction variable.

5. Discussion and Conclusion

The main goals of this experiment were first the attempt to find out the relationship between teachers' job satisfaction and the amount of their creativity and second, to discover which of the sub-dimensions of creativity are the best predictors of teachers' job satisfaction.



As the results of the study revealed, there is a significant relationship between teachers' creativity and their job satisfaction in the classroom. It was very probable that we face a high correlation between these two variables, because teachers' with high job satisfaction are more eager to spend plenty of time on their pre-active and interactive phases of teaching, using different teaching methods and strategies based on students' different learning styles, considering the importance of variety in materials and activities, and going far away from routinized teaching styles. In such a creative classroom, a satisfied teacher can tolerate various students' questions, and encourage students to express their ideas even if he will not agree with them.

On the other hand, a dissatisfied teacher mostly uses the same teaching method in the different situations, and his teaching behaviors are predictable. His classes are boring for the students as a result of lack of variety and ignoring students' interests. This teacher assigns several rules and disciplines for the students to obey and talks more than learners in the classroom.

The results of regression indicated that press (environment) and material, fluency and flexibility, and autonomy can significantly predict teachers' job satisfaction respectively. This notion suggests that press (environment) and material can influence job satisfaction and increase teachers' creativity as well. This finding is largely consistent with the findings of prior researchers such as Chien and Hui (2010) who studied the effect of environmental factors with teachers' perspectives of creativity in order to gain a better result and also with Korthagen (2004) and Johnson and Birkeland's (2003) viewpoint that emphasized some environmental factors including school facilities, unsupportive administrators, and heavy teaching materials are highly influential on effective teaching.

The findings of the study display the important role of job satisfaction on teacher's performance. In the case that teachers choose their jobs based on their interests, it will help them to be more creative and bring change in learning and teaching context. It will also be helpful for the learners to develop patterns and strategies for thinking creatively. Furthermore, this can be beneficial to include teacher satisfaction as one of their major policies to improve both teachers and students creativity.

Acknowledgments

Our special thanks go to Dr. Reza Pishghadam for the golden opportunity to do this project on the topic of creativity.



References

- Albert, A., & Kormos, J. (2004). Creativity and narrative task performance: An exploratory study. *Language learning*, 54(2), 277-31.
- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E., & Ferrándiz, C. (2008). Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53-58.
- Arnold, H.J., & Feldman, D.C. (1986). *Organizational behaviour*. New York, NY: McGraw Hill.
- Beghetto, RA. (2007). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2(1), 1-9.
- Chien, C., & Hui, A. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perceptions in three Chinese societies. *Thinking Skills and Creativity*, 5(2), 49-60.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York, NY: Harper Collins.
- Davidovitch, N Milgram. R. M., (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal*, 18(3), 385-390.
- Dornyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Drummond S. R., Mazon N., Fernandez M., Wegerif R. (2006). Explicit reasoning, creativity and co-construction in primary school children's collaborative activities. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 84-94.
- Eason, R., Giannangelo D. M., & Franceschini, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137.
- Eisenberg R., Armeli S., & Pretz J. (1998). Can promise of reward increase creativity? *Personality Processes and Individual Differences*, 74(3), 704-714.
- Ellickson. M.C., & Logsdon, K. (2002). Determinants of job satisfaction of municipal government employees [electronic version]. *Public Personnel Management*, 31(3), 343-358.
- Fiorentino, L. M. (1999). *Job satisfaction among faculty in higher education* (Unpublished doctoral dissertation). State University of New York at Buffalo.
- Friedlander, F., & Margulies, N. (1969). Multiple impacts of organization climate and individual values system upon job satisfaction. *Personnel Psychology*, 22(2), 177-183.
- Glaveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 122-131.
- Baron, A.R., & Greenberg. J. (2003). *Organizational behavior in organization: Understanding and managing the human side of work*. Toronto, Canada: Prentice Hall.
- Hagedorn, L. S. (1996). Wage equity and female job satisfaction: The role of wage differentials in a job satisfaction causal model. *Research in Higher Education*, 37(5), 569-598.
- Hagedorn, L. S. (1998). Implications to postsecondary faculty of alternative calculation methods of gender-based wage differentials. *Research in Higher Education*, 39(2), 143-162.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). New York, NY: John Wiley & Sons.



- Hui, A. N. N., & Yuen T. C. M. (2010). The blossoming of creativity in education in Asia: Changing views and challenging practices. *Thinking Skills and Creativity*, 5(3), 155-158.
- Hussami, M. (2008). A Study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "Sense of Success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York, NY: Harper & Row.
- Otto, I. (1998). The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success. *TESOL Quarterly*, 32(4), 763-773.
- Parvin, M. M. & Kabir, M. (2011). Factors affecting employee job satisfaction of pharmaceutical sector. *Australian Journal of Business and Management Research*, 1(9), 113-123
- Pishghadam, R., Ghorbani Nejad, T., & Shayesteh, Sh. (2012). Creativity and its relationship with teacher success. *BELT Journal*, 3(2), 204-216.
- Rhodes M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687.
- Sanderson, A., Phua, V. C., & Herda, D. (2000). *The American faculty poll*. Chicago, CH: National Opinion Research Center.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tack, M. W., & Patitu, C. L. (1992). *Faculty job satisfaction: Women and minorities in peril*. George Washington University School of Education and Human Development. Washington, DC.
- Tang, T. L. P., & Talpade, M. (1999). Sex differences in satisfaction with pay and co-workers: Faculty and staff at a public institution of higher education. *Public Personnel Management*, 28(3), 345-364.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (1998). *New entrants of the full-time faculty of higher education institutions*. Washington, DC.
- Vass E. (2007). Exploring processes of collaborative creativity—The role of emotions in children's joint creative writing. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 107-117.
- Wanous, J. D., & Lawler, E. E. (1972). Measurement and meaning of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), 95-105
- Whitelock, D., Faulkner, D., & Miell, D. (2008). Promoting creativity in PhD supervision: Tensions and dilemmas. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 143-153.



Metacultural Competence: A Benchmark for Advances in Applied ELT?

Mahdi Noshadi¹

Department of English Language, Ministry of Education

Ali Dabbagh

Department of English Language and Literature, Gonbad Kavous University

Abstract. Along with an increase in communication between people from various cultures to express cultural conceptualizations, development in metacultural competence seems to be inevitable in dealing with English as an International Language (EIL). This paper aims to present *Applied ELT* as a ground for making language learners familiarize with *cultural conceptualizations*, as an important facet of intercultural communication, including *cultural schemas*, *cultural categories*, and *cultural metaphors*. The paper provides examples of cultural conceptualizations and suggests the ways Applied ELT can use the unique features of language classes to help interlocutors negotiate their intended cultural ideas in today's globalized world. Finally, the paper provides the following insights for language teachers and material developers to integrate metacultural issues in their life syllabus: (a) in order to mitigate the complicated interculturality of interactions, conceptual structures which are culturally constructed as well as cultural experiences are suggested to be focused on in ELT classes, (b) various tasks on the knowledge of cultural schemas are also suggested to be designed to predict the learners' understanding of cultural messages, (c) cultural categories in accordance with their similarities and differences especially in the form of concept mapping are suggested to be included in the syllabus, and (d) it is suggested that cultural bases of cultural metaphors proportionate to the learners' level of language proficiency be encompassed to the syllabus, as well.

Keywords: metacultural competence, cultural conceptualization, English as an international language, globalization, Applied ELT

1. Corresponding author. Email: noshadi_outlandish@yahoo.com



1. Introduction

With the expansion of English language worldwide, specifically in the last two decades, the relationship between language and culture has even become more complex. English language has witnessed a wide spread along various countries and cultures due to economic globalization (Gradol, 1997). This changes the default of everyday communication into instances of *intercultural* communication which signifies various *cultural conceptualizations* for better negotiation of meaning in English as an International Language (henceforward EIL) which, consequently, calls for *metacultural competence* as a newly proposed competency for language users (Sharifian, 2013). Considering this, cultural literacy has become a life quality without which promotion and development in everyday communication becomes so difficult. Thus, such cultural conceptualizations should be put into consideration while dealing with English Language Teaching (henceforward ELT) in today's language education.

Applied ELT, as proposed in Pishghadam's (2011) seminal paper, changed the scope of ELT from dealing with language only issues into centering on *life and language* issues which stresses the potentiality of ELT as becoming the axis in empowering different domains of life such as critical thinking (Pishghadam, 2008), emotional intelligence (Hosseini, Pishghadam & Navari, 2010), compassion, harmony, generosity, and kindness (Ghahari, 2012). However, attention to cultural aspects of language and communication seemed to be under investigated in discussions of Applied ELT. This article attempts to bridge this gap in the previous studies and introduce unique features of ELT classroom as a platform to familiarize language learners with negotiating cultural conceptualizations.

2. English in the Globalized World

In the last two decades, it has been observed that English has traveled to many different countries, by force or by choice, where English is not the native language of those speech communities. The advent of globalization accelerated this process in that more than 80 percent of English communication is taking place in the absence of any native speakers (Crystal, 1997). According to Graddol (2006, p. 11), English is now "a new phenomenon, and if it represents any kind of triumph, it is probably not a cause for celebration by native speakers". This is evident in the use of English in interactions dealing with business, science, diplomacy, banking, technology, UN & NATO armed forces, and tourism in the world to the extent that many publications have devoted their attention to English in the world (Bailey & Görlach, 1982; Burns & Coffin, 2001) development of the world English (Bolton, 2004; Brutt-Griffler, 2002), English in the



future (Graddol, 1997) and EIL (Hardin, 1979; Jenkins, 2000). Such studies led to the introduction of English as a Lingua Franca since English becomes “a ‘contact language’ between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom English is the chosen foreign language of communication” (Firth, 1996, p. 240). Being international and “lingua franca”, English is currently the language which is taught as a second or foreign language around the world in countries with drastically different cultures from those where English is spoken as the native language.

The primary objective of foreign language education in terms of successful intercultural communication in today's world is to develop competencies of people from different cultural and linguistic backgrounds so as to facilitate communication among them. In other words, the development of native-speaker competency is not a matter of concern for scholars in the field (Seidlhofer, 2004; McKay, 2002, 2012). Meanwhile, as mentioned above, the majority of English communications all over the world are nowadays among non-English speaking communities. This has led to the phenomenon called the globalization of English which has in turn led to the phenomenon called glocalization of English (Sharifian, 2010). This has also resulted in the irrelevance of native-speaker models of English Language Teaching. Therefore, the main concern of language teaching is to develop competencies of learners in intercultural communication with speakers of various cultural backgrounds which signify understanding other cultures in English communications.

3. Cultural Linguistics and Cultural Conceptualization

Studies on the relationship between cultural knowledge and grammar brought about the emergence of “Cultural Linguistics” out of the theories of “cognitive linguistics”. Given that cultural knowledge, in cognitive linguistic theories, is considered as the foundation of lexicon as well as central aspects of grammar, Langacker (1994, p. 31) argues that “the advent of cognitive linguistics can be heralded as a return to cultural linguistics”. As a multidisciplinary field of inquiry, Cultural Linguistics addresses the relationship between language, culture, and conceptualization (for a comprehensive discussion, see Palmer, 1996; Sharifian, 2011; Sharifian, 2015).

In order to advance a theoretical framework for the notions of “cognition” and “culture” with respect to language, Cultural Linguistics has recently made use of the tenets of traditions in anthropological linguistics, including Boasian linguistics, ethnography of speaking and ethnosemantics. As the framework of Cultural Linguistics proposes a view of cognition that has “life at the level of culture, under the concept of *cultural*



cognition” (Sharifian, 2015, p. 476, original emphasis), it may be best described as the relationship between cultural cognition and language (Sharifian, 2011). Cultural cognition is the cognition that results from the interactions among the members of a speech community. In other words, cultural cognition embraces the cultural knowledge gained out of the dynamic interactions among members of a cultural group across time and space “which is more than the sum of the cognitive systems of the individual members” (Sharifian, 2015, p. 476).

As a “collective memory bank” of the cultural cognition of a speech community, language is deemed as storing and communicating cultural cognition, i.e. language is a tool to (re)transmit cultural conceptualizations. It should be noted that various facets of cultural cognition could be addressed using the following analytical tools which are collectively called cultural conceptualizations: cultural schema, cultural category, and cultural metaphor (Sharifian, 2011). As a conceptual structure which is culturally constructed, cultural schema pertains to the cognitive structures including knowledge for face-to-face interactions in one's cultural environment (Nishida, 1999).

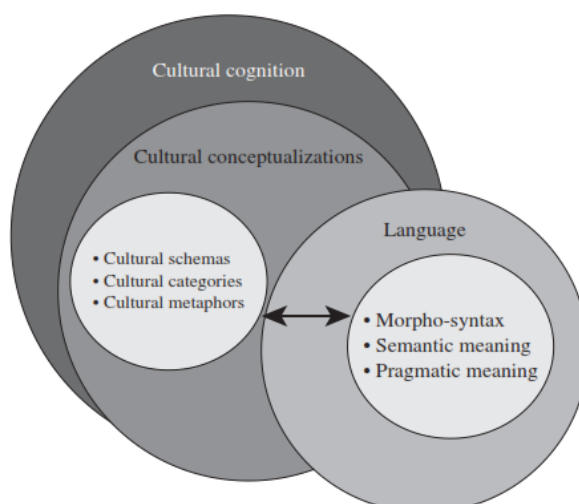


Figure 1. Model of Cultural Cognition, Cultural Conceptualizations, and Language
(adapted from Sharifian, 2015)

Cultural schema lets us negotiate and re-negotiate meaning and communicate culturally mediated knowledge and experiences. It is also noteworthy that cultural schema is not equally shared by members of a cultural group and that understanding of a message or behavior cannot be anticipated with regard to the mere knowledge of



cultural schema. Cultural categories are cognitive categories with a cultural basis. It is the similarities and differences based on which human mind classifies objects, events, and experiences into categories (Mark et al., 1999). With respect to conceptual metaphor, Lakoff and Johnson (1980) postulate that it is the cognitive system which lets us understand a conceptual domain with regard to another one. Such tools exist at both micro and macro levels of cultural cognition (Frank & Gontier, 2011). The interrelationship between language, cultural conceptualizations, and cultural cognition is given in Figure 1 below.

4. Metacultural competence

As a reaction against Chomsky's notion of linguistic "competence" and "performance", Hymes (1972) proposed the notion of "communicative competence" through which he asserted that knowledge of language included both knowledge of language structure, and language use. Until 21st century, "competence" in ELT was considered as the competence of the native speakers of English (Coperias Aguilar, 2008). However, with the advent of EIL, the notion of proficiency calls for skills far beyond the mastery of lexicon and grammar. Due to intercultural and multicultural nature of communication, intercultural communication skills were needed to be acquired. In this regard, Byram (1997) proposed the notion of "intercultural communicative competence" which includes: *Attitudes, Knowledge, Skills of interpreting and relating, Skills of discovery and interaction, and Critical cultural awareness/political education*. Other approaches to competency in this regard included multidialectal competence (Canagarajah, 2006), and "symbolic competence" in multilingual contexts by Kramsch (2008). However, none of the aforementioned models could explore the various cultural conceptualizations discussed above while communicating in an EIL context. Therefore more proficient speakers are "those who have been exposed to, and show familiarity with, various systems of cultural conceptualizations, participating with flexibility in EIL communication and effectively articulating their cultural conceptualizations when their interlocutors need this to be done" (Sharifian, 2009, p. 249).

Within the process of intercultural communication, the competence which enables interlocutors to negotiate and communicate their cultural conceptualizations is called "metacultural competence" proposed by Sharifian (2013). An important aspect of such competence is conceptual variation awareness which involves the awareness that the same language could be used by different speech communities to encode and express their respective cultural conceptualizations. However, metacultural competence is something more than awareness and includes the competence to apply certain strategies, such as conceptual explication strategy, that is a conscious attempt by



interlocutors to clarify relevant conceptualizations that other interlocutors may not be familiar. Moreover, metacultural competence allows the interlocutors to negotiate their intercultural meaning through conceptual negotiation strategies (Sharifian, 2013).

5. Applied ELT and Life Syllabus

Before Pishghadam's (2011) proposition, ELT was seen as a sub-branch of Applied Linguistics, and its stakeholders were regarded only as consumers of the linguistic products per se (Berns & Matsuda, 2006; Schmitt, 2002). ELT has now become mature enough to wear the dress of application and become present in dealing with other fields of study. In fact, ELT should no longer be considered as an aspect of Applied Linguistics. Stating differently, the field is now observing a shift to the "application of ELT in other fields" in that the stakeholders "employ other disciplines' findings including psychology, sociology, neurology, linguistics, physics, etc. to enrich language teaching and learning theories" (Pishghadam, 2011, p. 13).

Due to the special features of ELT classes comparing to those of other disciplines, many of human beings' capabilities can be nurtured in these classes as the core in language teaching activities. In other words, instead of centering the learning / teaching activities around a linguistic syllabus, *life syllabus* with the axis of common issues in everyday life is presented in Applied ELT classes. (Pishghadam, 2011; Pishghadam & Zabihi, 2012). This brings the change from "*only-language* classes [...] to *life-and-language* classes" (Pishghadam, 2011, p. 17, original emphasis) which signifies improving life qualities in ELT classes.

The idea of life syllabus seems to be the output of the results of studies which tried to make a link between language class and enhancing a quality outside the world of language. In a study to investigate enhancing critical thinking abilities, Pishghadam (2008) found literary discussions play a significant role in improving critical thinking given that appropriate amount of interaction and discussion opportunities be provided to the learners. In another study, Hosseini, Pishghadam, and Navari (2010), reported the effective role of ELT classes in increasing emotional intelligence competencies of ELT learners and managing their stress.

To put in a nutshell, ELT seems to be independent of linguistics and applied linguistics prescriptions and has its own agenda and propositions which allows it to mediate between language teaching and life quality teaching. This rather fresh look, grants the permission to ELT classes to play an effective role in the present globalised world in dealing with the need for communication among people with different cultural



conceptualization, due to the increase in intercultural and transcultural communication. In this regard, English language teachers can form learners' perceptions towards their home and foreign culture in ELT classes (Pishghadam & Saboori, 2011).

6. Enhancing Metacultural Competence through Applied ELT

As Sharifian (2009, p. 246) asserts “the unfamiliarity with the systems of conceptualizations on which the international speakers of English are relying may lead to various forms and degrees of discomfort and even miscommunication”. In this regard, Applied ELT can be set as the platform to familiarize English learners with cultural conceptualizations. Using unique features of English classes, Applied ELT allows the English learners to prevent committing misunderstandings due to drastic differences in cultural conceptualizations between interlocutors. The following are some insights to the ways ELT classes provide us to negotiate cultural conceptualizations while teaching/learning English.

6.1 Cultural Experience Sharing Tasks

Language learners are exposed to another culture directly in ELT classes. Stated differently, “home culture and the foreign culture can have dialogue in class” (Pishghadam, 2011, p. 15) which allows the language teachers and learners share their cultural experiences related to the teaching topics which are being discussed in the class. Therefore, designing tasks to compare and contrast home and foreign culture can enhance cultural experience of language learners and simplify comprehension of culturally constructed conceptual structures. Some suggested topics include greeting procedures, working hours and views on money saving and tax which may be different in two different cultures.

6.2 Cultural Schema Awareness Rising Tasks

In ELT classes, students take more freedom to express themselves (Pishghadam, 2011) and they reveal their cultural conceptualizations. Bilingual learners of English may draw on their L1 system of cultural conceptualizations when using English in ELT classes especially with regard to cultural schemas such as hospitality, punctuality, warmth of heart, strength in family ties, depth of emotions, social obligations, respect for or industry toward collective objectives and pride. Take the following example between a Persian English student and an Australian lecturer adapted from Sharifian (2009, p. 245):



Lecturer: I heard you've won a prestigious award. Congratulations! This is fantastic.

Student: Thanks so much. I haven't done anything. It's the result of your effort and your knowledge. I owe it all to you.

Lecturer: Oh, no!!! Don't be ridiculous. It's all your work.

In this conversation, to the discomfort of the lecturer, his compliments were overestimated by the student simply because she drew on her native (Persian) cultural schema of *Shekastehnafsi* 'modesty' which may be appropriate in Persian conversations between Persian native speakers but completely inappropriate when used in English conversation with another English user. In order to prevent such misunderstandings, awareness rising tasks are needed so that English learners become cognizant of such differences and their possible consequence.

6.3 Cultural Categories Concept Mapping Tasks

Categorization of events, objects, settings, mental states, properties and other components of experience may differ along different languages and cultures. Therefore, English language learners may follow their native categorization of the events in ELT classes and sometimes translate their cultural categories verbally into English. Consider the Persian word *fâmil* and its English translation *family*. The two words have an opposing shade of meaning although they seem to be cognates; the word *fâmil* in Persian means the "extended family" whereas the word *family* captures "the nuclear family". Therefore, it is clear that Persian and English people have distinct categories about family which may cause misunderstandings and mistakes for the Persian language learner in speaking in English. Problems such as this one can be foreseen and solved by focusing on concept mapping and concept association tasks which deal with the similarities and differences between cultural categories of English and the native culture of language learners.

6.4 Cultural Metaphor Comprehension Tasks

One very common aspect of language which necessitates cultural metaphor knowledge to be comprehended is proverbs and idioms. In any language, proverbs utilize different culturally specific metaphors to highlight their message (Bartel, 1983). The proverb *time is the best teacher*, for example, is motivated by the following cultural metaphors: "(a) time is a particle entity, (b) time is its effects, (c) time is a medium in motion, (d) time is a linear or orbital course, and (e) time is its ascertained kind or quantity" (Gibbs & Bietel, 1995, p. 140). This proverb may be understood differently by different cultures due to the fact that some cultures may not be aware of *all* the underlying metaphors or



place different values on the metaphors differently. Specific tasks are needed to make English learners aware of the underlying metaphor in proverbs so that if learners see the same metaphor in other contexts or even out of the context of its proverb in their EIL communications, they encounter no difficulty in understanding it.

7. Conclusion

The purpose of this article was to introduce Applied ELT as a basis to enhance English learners' metacultural competence in three aspects of cultural conceptualization, namely cultural schema, cultural category and cultural metaphor. As was already stated, with the advent of globalization era, English is not spoken only by its native speakers in England or the United States but rather is an international language in communicating among people from different cultures and languages which may have drastically different cultural conceptualizations. This sheds light to the need for a metacultural competence that enables language users to appreciate culturally different conceptualizations when communicating with interlocutors from different cultures. Designing tasks that can raise awareness of English learners of the differences between English and other cultures' conceptualizations provides a benchmark for Applied ELT to advance its horizons of life syllabus and include cultural issues as a facet in life qualities in the present globalised world.

References

- Bailey, R. W., & Görlach, M. (Eds.). (1982). *English as a world language*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Bartel, R. (1983). *Metaphors and symbols: Forays into language*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Berns, M., & Matsuda, P.K. (2006). Applied linguistics: Overview and history. In K. Brown (Ed.), *The encyclopedia of language and linguistics* (pp. 394-405). Oxford, England: Elsevier.
- Bolton, K. (2004). World Englishes. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 369-396). Oxford, England: Blackwell.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Burns, A., & Coffin, C. (Eds.). (2001). *Analyzing English in a global context*. London, England: Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, England: Multilingual Matters.



- Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229–242.
- Coperias Aguilar, M. J. (2008). Dealing with intercultural communicative competence. In Alcon Soler, E. & Safont Jorda M.P. (Eds.), *Intercultural language use and language learning* (pp. 59–78). Milton Keynes, England: Springer.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Frank, R. M., & Nathalie, G. (2011). On constructing a research model for historical cognitive linguistics (HCL): Some theoretical considerations, In E., Margaret, E., Winter, H., Tissari, & K. Allan (Eds.), *Essays in historical cognitive linguistics* (pp. 31-69). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Firth, A. (1996). The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics*, 26(2), 237–59.
- Ghahari, S. (2013). Applied ELT and Freirian emancipatory education: Their epistemological discrepancies. Proceedings of the 1st Conference on Language Learning & Teaching: An Interdisciplinary Approach (LLT -IA), Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.
- Gibbs, R. W., & Bietel, D. (1995). What proverb understanding reveals about how people think. *Psychological Bulletin*, 118(1), 133-154.
- Graddol, D. (1997). *The future of English*. London, England: The British Council.
- Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. London, England: British Council.
- Hardin, G.G. (1979). English as a language of international communication: A few implications from a national point of view. *English Language Teaching*, 34(1), 1–4.
- Hosseini, A., Pishghadam, R., & Navari, S. (2010). تاثیر کلاس‌های زبان در افزایش هوش هیجانی [The effect of English classes on increasing Emotional Intelligence]. *Language and Literature Studies*, 42(1), 1-11.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B., Pride, J. B., & J. Holmes, (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293), London, England: Penguin Books.
- Jenkins, J. (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2008). Ecological perspectives on foreign language education. *Language Teaching*, 41(3), 389–408.
- Lakoff, G., & M Johnson. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago, CH: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1994). Culture, cognition and grammar. In M., Pütz (Ed.), *Language contact and language conflict* (pp. 25-53). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Mark, D.M., Smith, B. & Tversky, B. (1999). An empirical study of cognitive categorization. In C. Freksa & D. M., Mark (Eds.), *Spatial information theory: Cognitive and*



- computational foundations of geographic information science* (pp. 283–298). Berlin, Germany: Springer.
- McKay, S.L. (2002). *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford, England: Oxford University Press.
- McKay, S. L. (2012). English as an international language. In A. Burns & J.C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching* (pp.15-22). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nishida, H. (1999). Cultural schema theory. In W. B., Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 401–418). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Palmer, G. B. (1996). *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Pishghadam, R. (2008). افزایش تفکر انتقادی از طریق مباحثه ادبی [Improving critical thinking by literary discussions]. *Journal of Literature*, 40(4), 153-167.
- Pishghadam, R. (2011). Introducing applied ELT as a new approach in second/foreign language studies. *Iranian EFL Journal*, 7(2), 8-14.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Life syllabus: A new research agenda in English language teaching. *TESOL Arabia Perspectives*, 19(1), 23-27.
- Pishghadam, R., & Saboori, F. (2011). A qualitative analysis of ELT in the language institutes of Iran in the light of the theory of “World Englishes”. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 569-579.
- Seidlhofer, B. (2004). Research perspectives on teaching English as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 209–239.
- Sharifian, F. (2009). English as an International Language: An overview. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 1-18). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2009). Cultural conceptualizations in English as an international language. In F. Sharifian (Ed.), *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues* (pp. 242-253). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2010). Glocalization of English in World Englishes: An emerging variety among Persian speakers of English. In T. Omoniyi & M. Saxena (Eds.), *Contending with globalisation in World Englishes* (pp. 137-158). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Sharifian, F. (2011). *Cultural conceptualizations and language: Theoretical framework and applications*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Sharifian, F. (2013). Globalization and developing metacultural competence in learning English as an International Language. *Multilingual Education* 3(7).1-12.
- Sharifian, F. (2015). Cultural linguistics. In F. Sharifian (Ed.), *The Routledge handbook of language and culture* (pp. 473-492). New York, NY: Routledge.
- Schmitt, N. (2002). *An introduction to applied linguistics*. London, England: Arnold.



Ecocritical Reading in Pablo Neruda's Selected Poems

Goltaj David Khosravi¹

School of Language Studies and Linguistics, Universiti Kebangsaan Malaysia

Roohollah Reesi Sistani

Department of English Language and Literature, University of Jiroft

Abstract. This paper is an ecocritical reading of selected works of Pablo Neruda, a Chilean laureate and Nobel Prize winning poet. Even though Neruda is not typically considered as environmental poet, he was engaged in significant aspects of the discussions over human relationships with nature. This study employs the theoretical framework of ecocriticism which focuses on the relationship between man and physical world and also attempts to analyze some selected poems using concepts from ecocriticism to reveal Neruda as an eco-poet. Eco-poetic enquiry in Neruda's poems is in essence an evaluation of his ideology, thought, and his consciousness relating to the significance of nature that focuses on man's relationship with the natural world, from biological and ecological perspectives. It can also provide interdisciplinary perspectives of Bate, Bennett, Scigaj, Bryson, and like deep ecology and eco-poetry to explore the interdependency and interconnectedness of all human and nonhuman. The analysis of poems reveals the celebration of the wilderness, placing man as an integral part of nature while revealing a gap within and highlighting the holistic attributes of nature. The implications of this study explore a new literary manifestation in Neruda's poetic expedition centering on the significance of nature and poetry as a means for finding ourselves and our place in the physical world.

Keywords: ecocriticism, eco-poetry, nature, ecological consciousness, Neruda

1. Introduction

From its very beginning, ecocriticism as an aspect of literary theory has placed its emphasis on nature, ethics and connectedness. As an ecocritical study, it has been

1. Corresponding author. Email: gdkhosravi2@gmail.com



developed since 1970s. Indeed, the emergence of this theory dated back to Joseph Meeker's essay entitled "The comedy of survival: Studies in literary ecology" when he used the term "literary ecology" in his essay. Later on William Rueckert (1978) developed the term in his essay "a literature and ecology", (Glotfielty, 1996, p. xxviii). He coined the term of ecocriticism as the application to ecological concept in literature. He (1907, p. 107) argues that:

Specifically I am going to experiment with the application of ecology and ecological concepts to the study of literature; because ecology, as a science, as a discipline, as the basis for a human vision, has the greatest relevance to the present and future of the world, we live in of anything that I have studied in recent years.

Ecocriticism is an aspect of literary theory, which has been growing swiftly since the early 1990s that focuses mainly on the study of the relationship between humans and the natural world. It has evolved out of many traditional approaches to literature and the literary works are viewed in terms of place or environment (Glotfielty, 1996, p. xxviii). He developed the definition of ecocriticism as the application of ecology and ecological concepts in literature. This indicates that ecocriticism concentrates on how "ecology and ecological concepts" can be applied for studying literature. It paved the way for the researchers and scholars to present a more characteristic definition and widen the opportunity for the ecocritical studies. Glotfielty and Fromm (1996, p. xviii) revitalized the idea of Meeker and Rueckert and suggested a new definition of ecocriticism as:

Simply put, ecocriticism is the study of the relationship between literature and the physical environment. Just as feminist criticism examines language and literature from a gender-conscious perspective, and Marxist criticism brings an awareness of modes of production and economic class to its reading of texts, ecocriticism takes an earth-centered approach to literary studies.

This means that ecological perspective plays a significant function in examining the literary works. The earth-centered approach shows that ecocriticism is not anthropocentric but biocentric. Ecocriticism claims the entire ecosystem is a part of a community, not just the human inhabitants. Likewise, ecocriticism is an extensive approach that is known by a number of other titles, including "green (culture) studies" "environmental criticism" and ecopoetics". All mentioned discussions propel this study to ecopoetry that has specific signification for this article.

Although the term "ecopoetry" acquired a number of critics' attention, a definitive definition for the present environmentally version of nature poetry has not been founded. Gifford (2011) has attempted to define this new product of nature poetry and



suggested the term “Green Poetry” to those recent nature poems which engage directly with environmental issues” (cited in Bryson, 2002, p. 1). And Scigaj (1999, p. 37) argues that we should define “eco poetry as poetry that persistently stresses human cooperation with nature conceived as a dynamic, interrelated series of the cyclic feedback systems”. He has attempted to draw fine distinguish between ecopoetry and “environmental poetry” which “reveres nature and often focuses on particular environmental issues. However, Murphy (1999, p. 2) views ecopoetry differently with more complete attitude in his taxonomy. Among his classification of “American nature-oriented”, he includes a “category of poetry that meets his criteria of “environmental literature,” which, among other things, “advocates the ethical values” regarding humans and their interaction with nature”. In his introduction Bryson (2002, p. 5) points out poetry which presents a “departure from traditional nature poetry” is called ecological poetry.

Recently many critics and writers have established ecopoetry as the preferred term to explain poetry that can respond to contemporary environmental problems. Now it is an acceptable theory that has established itself by many scholars and writers. For example, Jonathan Bate (2000: *The Song of the Earth*), Peter Abbs (2003: *Earth Song*), Neil Astley (2007: *Earth Shattering*) and Jay Ramsay (2010: *the Soul of Earth*) that introduced collection of eco poetry to the readers. For the purpose of highlighting the concept of eco poetry in the broadest sense, we bring here some critics’ attitudes and definitions. Heidegger’s idea will be worthy in this regard; he believes that eco poetry neither exalts the ego’s adventure, nor exaggerates nature glory. It celebrates and appreciates the divers and wondrous ways of nature’s communities as they are. Poetry for Heidegger does not mean to conquer the earth so as to escape it, but rather poetry drives man to the earth and makes him belong to the earth: “it brings man ‘dwelling’ on the earth” (Devall & Sessions, 1985, p. 98). The ecopoet’s insight must teach us how to dwell cautiously and properly on earth. Another attitude is proposed by Jung (1984) stating: “Ecopoetics is a gathering together the ecology and poetic. The very neologism fashions the ecological imperative that in the UNI / VERS, everything is related to everything else” (cited in The Trumpeter, 1987, p. 1). This signifies that all things interplay freely and dialectically; moreover, it reveals the concept of interconnectedness of all things in nature.

Accepting ecopoetry as a voice agency for natural world is described by Bate (2000, p. 73) pointing out that: “ecopoetry is a poetry in which the voice of poetry engages the physical world in experimental mode and keeps details of his or her perception of in the poetic form”. In short, ecopoetics proposes a way of observing the world comprises science and art, yet is very new in its using of scientific underpinnings and poetic devices. Therefore, I am looking outside of ecopoetry as it has been defined by



ecocritical perspectives and, it is worthwhile to consider some discipline and characteristic of ecopoetry.

In attempting to clarify and explain the term ecopoetry, it is worthwhile to consider some characteristics associated with ecopoetry. In relating to the defense of poetry and ecopoetry, Bennett (2004, p. 135) argues that ecopoetry is not only a sophisticated advancement of landscape or nature genre, but needs a revolution in the world understands and how the world works as well. He believes poems needs to be attentive to ecological cycles and environments as well as to human interrelations. Poems require being vesicular to the world, connecting with other discourses and variety of experiences. Therefore, Bennett proposes a general overview on conflation of poetry and ecology, and it has become a fundamental reference for scholars and environmental studies. He identified several characteristics for ecopoetry that seem to be general to deep ecology which justify the interdisciplinary of deep ecology and ecopoetry. He believes that ecopoetry should be:

- Bio-centric in opposition with anthropocentric
- Self-awareness in relation with the environment
- Interrelatedness; everything is related to everything else
- Celebration of ordinary things
- World oriented; it does not allow the damage to the ecosystem.

Bryson is another critic who focuses on an ecocentric perspectives; he summarized the above characteristics that generally argue on three main characteristics for ecopoetry. He identifies the interdependent nature of the world. A perspective like this leads to commitment to particular places and the land itself. This attitude of interconnection that pulls all things into relationship can be seen throughout ecopoetry. The other feature is “an imperative toward humility in relationships with both human and nonhuman nature”. This rule demonstrates the awareness of the world as a community. The third characteristic that attributes to ecopoetry is “an intense scepticism concerning hyperrationality...that usually leads to an indictment of an over technologized modern world” (Bryson, 200, pp. 5-6). Neruda’s poetry touches these ecopoetical features so that his works deserve to be studied from ecocritical perspective.

2. Literary Review on Pablo Neruda

Pablo Neruda is one of the outstanding figures of twentieth century poetry and Nobel Prize winning in literature in 1971. Gabriel Garcia Marquez considers him the greatest poet of the 20th century and he is one of the most-read and most-translated poets of



any foreign languages. Neruda's birth name was Ricardo Naftali Reyes Basoalto. In 1904, he was born in the geographical center of Chile, Parrel. Neruda spent his childhood in the beautiful landscape and forests of Temuco, tremendously lush region of Southern Chile, surrounded by lakes, rivers, waterfalls, mountains and rich vegetation. Martin (1977, p. 167) states: "Neruda spent his formative years in the Patagonian frontier town of Temuco, in what he called as "the other end of the republic. He expatriated several times and spent an important part of his life in exile. He worked as a member of diplomatic services and served as a Chilean consul from 1927 to 1945 in Java and Rangoon, as well as Spain's capital, and was composing his poetry ceaselessly. During his life, he faces two great tragedies; the World War II and Spain civil war which had profound effect on his life and works.

Pablo Neruda is famous for the many poetic styles. His poetic range always startled the critics by moving from mode to mode and phase to phase looking for various terms to make form of his current concern and his vision. By the same token, Espada (1998), Mexican-American novelist, showed that there "is a Neruda for everyone." There is "Neruda of love poet , the poet of historical epic, the surrealist poet, the political poet the poet of common things, with the odes and the poet of sea and so on". In this vein, Brooks (2012, p. 112) points out Neruda as surrealist poet in his early works. Hart (2004, p. 256) states critics, of course, routinely split Neruda's works into two halves; there is pre-political poetry (1924-37) and committed poetry (1937-73). Similarly, Dawes (2006, p. 25) argues:

Critics emphasized on poetic form primarily argue Neruda's earlier work like. "Twenty Poems of Love and Song of Despair" 1924 and "Residence land II" 1935. The other critics concerned with the Marxist and historical influences tend to focus on Canto General 1950.

Among majority of Neruda's studies abroad and home, there has been rarely one made from ecocritical perspectives. This article aims to explore Neruda's ecological wisdom as an ecopoet. To do so, I show his poetry has ecocritical orientation and also eco-poetical features to reposition him in new perspective in literary of Latin American literature.

3. Neruda's Poetic Identity

I attempt to draw the readers' attention to Neruda's poetic identity through his poetries that can be probed within southern landscape of Chile as once he said:



If you ask me what my poetry is, I must answer: I don't know. But if you ask my poetry, it'll tell you who I am. A child of rain forest. (*The "Hands of Day"*, 1966)

This short stanza vividly indicates that for finding and knowing Pablo Neruda in new position, it is essential to probe into his poems and scrutinize his poetic and ideological vision, for his poetry will tell you who Neruda really is. These lines signify the effect of beautiful landscape and ecology of Chilean nature in forming his poetic life. It is interesting to see how he introduces himself; he describes his landscape and some images of nature and remarks that

And that's where I 'm come from, that
Parral of the trembling earth,
A land laden with grapes
Which came to life
Out of the dead mother. (Isla Negra, "The Birth")

In a variety of Neruda's poems, he attempts to reveal his identity by searching for his root and keeping his connection to nature.

I come to look for my roots,
the ones that discovered
the mineral food of the forest,
that fierce substance,
gloomy zinc,
poisonous copper (Isla Negra: "The Night Train", 1964).

The significance of the above stanza is to reinforce the connection of Neruda with the physical world. He broadly utilized his native land in his poems to maintain his root and his origin and also celebrate the nature. Neruda has admitted that nature is very vast; he tells fertility (earth) that he may forget her because she is very extensive and sonorous; therefore, he requests that fertility combines with him and fertilize him and let him sing for the nature:

Come to me
fertilize me
each day give me the flavor of fruit,
give me the secret
Tenacity of roots and allow my song
drop on the earth and its words
to climb each spring. ("Ode to the Fertility of the Soil")



Neruda here possesses an ecocritical perspective that allows us to see him as a part of ecological system. It reveals that Neruda places himself between equal values with other creature in ecosystem.

3.1 The Poet's Ecological Vision on Nature

Of all the poetries Neruda composed with varieties of themes, such as love, nature, politics, death and life, ecological and biological insight can be traced in many of his poems. For example, in the poem entitled "Ode to the Sun", Neruda discourses with the Sun and challenges the reader's mind to contemplate on interrelatedness of all cyclic processes of natural elements. He explores the eco-poetical theme of interdependency of all creatures to each other and an important point that we are part of a natural world when he says "we are the children of earth and sun":

you were
energy,
and under your palpating pulse,
the seed
grew
earth
undressed its green form and we raised
the grapes
and the earth in a blazing
cup: we inherited you:
we are children of the sun and the earth. ("Ode to the Sun").

Neruda's ecological vision conveys this fact that Sun is the essential source of energy for most of living being on the Earth. He illustrates the process of growing the seed under the earth and also exposes the cycle of fertility of the earth and expresses his admiration. These ecological elements that are under layers of his poems conduct the readers to look at Neruda's works from eco-poetical perspectives.

4. Eco-poetical Features in Neruda's Poems

Attempting to classify Neruda's poem as eco-poetry, it is significant to scrutinize his poetry to explore eco-poetical features. To do this, reflection of notable themes within eco-poetry help highly overlaps my analysis of Neruda's works. Moreover, I focus on modern eco-poet Bryson's ecocentric perspectives that illuminate Neruda's poetry and reposition him as an eco-poet.



4.1 Interconnectedness and Interdependency of All Things

To demonstrate the first ecocentric perspective of Bryson that emphasizes on interdependency and interconnectedness of all things, the poet remarks that

[...]
river of life and essential strands,
green branches of sun caressed
here I am in the night, I listen to secrets,
to sleepless nights and loneliness,
and you come in, among melted miss,
you grow inside me, you let me know
all about dark night and the earth's rose. ("The Apogee of Celery")

Neruda praises what he sees and how the material realities exist. Here, these lines show Neruda's longing to become a part of the whole nature; by recalling the plants he feels restore. Celery is associated with many healing properties in view of the ancient Romans and Greek. The plant of celery has often been considered as an aphrodisiac food. Neruda here is talking about the healing effect of all uplifting plants and dominant of the vegetal kingdom on his memory ecological system. The Celery here is "river of life", life giving like the goddess of earth, Neruda frequently uses the earth as the maternal figure. He is elevating the ordinary things; giving a literary form to what by definition does not have any literary value. Here, Neruda echoes deep ecological characteristic that emphasizes on the intrinsic value of nature. "Ordinance of Wine" and "Entrance the Wood" represent the same theme.

4.2 World as Community

The second rule of Bryson (2002, p. 6) of ecopoetry focuses on great web of life or "awareness of the world as community", "an imperative toward humility in relationships with both human and non-human". The poet here echoes Bryson's ecopoetry that focuses on maintaining the interconnectedness in the web of life. Neruda's biological and ecological insight is depicted in many of his poems from the beginning of his literary career.

4.2.1 Man as a Part of Nature

Man as a part of nature is a theme that shows the "allness of Creation" as Cloud calls and also depicts world is community of human and non-human. Most of Neruda's



poetry reflect this viewpoint; however, one of the startling poems which illustrated his vision is “The Disinterred One” in which the significant images mentioned to illustrate the idea of fragmentation and interconnectedness of multiple elements in nature.

[...]
He is naked,
his clothes are not in the dust
and his broken skeleton has slipped to the bottom of hell,
and his beard has grown like the air in autumn,
and to the depths of his heart he wants to bite apples.
From his knees and his shoulders hang
scraps of oblivion, fiber of the ground,
areas of broken glass and aluminum,
[...]
and in him still sleep half-open doves
with eyes of subterranean cement.
[...]
Minutes creak in your nascent feet,
Your murdered sex rises up,
And you raise your hand where still
Lives the secret of the foam (Residence on Earth: “The Disinterred One”).

Resurrection is a key word in Neruda’s poetry. The poet illustrates the community of man and nature which encompasses the basic Nature cycles of resurrection. As the title of the poem clearly conveys each image refers to the decomposition of the cadaver. It demonstrates a cadaver is slowly coming back to living. It represents the relationship between man and nature in very beautiful form. It gives certain validity to this relationship in the fragmentation reverse. This poem is a remarkable example of eco-poetic perspective relating “everything is related to everything else” and also conveys man is a part of nature and nature is a part of man and also reflects the eco-poetical theme focuses on Levretov’s web of life.

4.2.2 Relationship between Man and Nature

In expanding this theme, Neruda’s poetry appreciates the natural world and represents highly expression of lamenting over a broken man’s solidarity with natural world. Belonging to nature, for Neruda cannot be generalized beyond his experiences and his senses of natural world. His emphasis is much more on the contemplation of his direct



experience with a particular place like an ecopoet. Through his poetry Neruda reveals a deeply connection between man and nature.

Before the wing and the dress coat
There were rivers, arterial rivers:
There were cordilleras, jagged waves where
The condor and the snow seemed immutable:
[...]
Man was dust, earthen vase, an eyelid
Of tremulous loam, the shape of clay-
He was Carib jug, Chibacha Stone,
Imperial cup of Araucanian silica (“Love American” 1400, “A Lamp on this
Earth”).

Knowingly, Neruda states: Before the wig and the cassock arrive in his land, there were the rivers, like arteries, there were the mountains on whose jagged wave appeared motionless the condor or the snow; there was the jungle, the humidity and, and thunder, still unnamed, and the moon-landscapes of the Pampa”. Man was earth, he was in harmony with nature, he was a “Chibcha stone” and a “Carib pitcher”, shape of clay, even his weapon is made of moist glasses the initials of the earth (“Amor American” 1400). Most of Neruda’s poetry focuses on Man’s relationship with nature as an example; three rivers “The Orinoco, The Amazon, and The Bio Bio” depict paternal relationship.

Orinoco on your banks
Of that time less hour, let me as then go naked,
Let me enter your baptismal darkness
Like blood, from a silent
Mother clay (Orinoco).

4.2.3 Love and Care for Nature

Neruda celebrates the nature and earth, personifies and communicates with nature as a protector against those who wants to bear and exposes her ovaries when he says:

I praise
Mineral earth, Andean rock
The severe scar
Of the lunar desert,
the spacious sand



[...]
I sing to you
Because man
Will make you yield, will make you bear,
He will expose your ovaries
He will spill his special rays
Into secret cup. (Ode to the Earth.I)

The above stanza reflects and focuses on Neruda's ecological concerns of human's plundering activities on earth and also confirms an important ecocritical point of Laurence Coupe who claims that ecocriticism should speak for nature not about nature. The poet's accountability to wards nonhuman echoes Bryson's second rule of ecopoetry, humility relationship with nonhuman. Another poem that reflects the poet's devotion and concern as follow:

[...]
Earth, I like you
As clay and sand,
I hold you and shape you
As you shape me,
You slip from my fingers
As, I freed, will return
To you encompassing womb. (Ode to the Earth I)

Neruda here correlates directly to ecopoetical perspective. The idea of protection of nature is seen in the above stanza which reflected William Rueckert's idea: "defend of non-human rights is one of the most marvelous and characteristic parts of ecological vision" (Cited in Glotfelty, 1966, p. 108) that is echoes the second features of ecopoetry. Concern towards natural world is one of the ecological wisdom that Neruda attempts convey in his nature poems.

5. Conclusion

Although Pablo Neruda is not in the category of canonical ecopoet, reexamining his nature poems in the frame work of ecocriticism and ecopoetry is significantly relevant. The literary theory of ecocriticism focuses on Man's relationship with physical world, ecological protection with ecological awareness awakening as major functions of this theory allow us to study Neruda's poetry in a new perspective. By setting Neruda in Framework of ecopoetry, the present paper revealed his ecological vision on the



relationship between human and nonhuman in order to show the ecological balance in natural world, his accountability and concern for natural world. Under his ecological consciousness on nature we come to conclude that Neruda is nature lover and concern for it and through this framework his poetry demonstrated that everything is related to everything else which conveys the world as community and explored that nature has intrinsic value and man is an integral part of nature. With all discursive and persuasive ecocritical evidence, it deserves Neruda reposition in the category of ecopoet.

References

- Bate, J. (2001). *The song of the earth*. London, England: Picador. Scarecrow.
- Bryson, S. J. (2002). *Ecopoetry: A critical introduction*. Iowa, LO: University of Utah Press.
- Coupe, L. (2000). *The green studies reader: From romanticism to ecocriticism*. New York, NY: Routledge.
- Dawes, G. (2006). *Verses against darkness: Pablo Neruda's poetry and politics*. New York, NY: Rosemont.
- Espada, M. (1998). *Imagine the angels of bread*. New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Gifford, T. (1999). *Pastoral*. New York, NY: Routledge.
- Glotfelty, C., & Fromm H. (Eds.). (1996). *The ecocriticism reader: Landmarks in literary Ecology*. Athens, Greek: University of Georgia.
- Hart, S. (2004). Pablo Neruda and vedadismo. *Hispanic Research Journal Iberian and Latin American Studies*, 5(3), 1-16.
- Lovelock, J. (2000). *Gaia: A new look at life on Earth*. New York, NY: Oxford University Press.
- Martin, H.S. (1997). *Pablo Neruda, memoirs*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Murphy, P. D. (2009). *Ecocritical explorations in literary and cultural studies fences, boundaries and fields*. London, England: Rowman & Littlefield.
- Neruda, P. (2012). *All the odes. Ilan, Stavans*. New York, NY: Farrar, Straus, Giroux.
- Neruda, P. (1993). *Canto general*. (Jack Schmitt, Trans.). Berkeley, CA: University of California Press.
- Neruda, P. (1979). *Isla Negra: A notebook*. (Alstair Reid, Trans). New York, NY: Farrar, Straus, and Giroux.
- Neruda, P. (2004). *Residence on earth*. (Donald D. Walsh, Trans). New York, NY: New Directions.
- Rueckert, W. (1978). Literature and ecology: An experiment in ecocriticism. *Iowa Review*, 9(1), 71-86.
- Scigaj, L. M. (2012). *Sustainable poetry: Four American ecopoets*. Lexington, MA: The UP of Kentuc.



Gender Marginality in Sandra Cisneros' *the House on Mango Street*

Fazel Asadi Amjad

Department of English Language and Literature, Kharazmi University

Fariba NoorBakhsh¹

Department of English Language and Literature, University of Tehran

Abstract. The present study introduces one of the major works of Chicana literature and relates it to the ideology of the movement. During the Chicano Movement, women writers, instead of following their male counterparts, tried to establish their own identity politics. They started to deconstruct the gendered prejudice of movement ideology. This study probes to trace the process of the emergence of the Chicana identity that appeared in reaction against the paternalistic ideology of Chicano Movement. In this article, Sandra Cisneros' *The House on Mango Street* is analyzed in terms of gender marginality in the politics of Chicano Movement.

Keywords: Cisneros, *The House on Mango Street*, Chicano/a, ideology, marginality

1. Introduction

Through assimilation, different races and cultures are merged into one unified system. In the process of assimilation, some cultural differences are privileged or marginalized. As Neate (1998) suggests, assimilation

has been an allegorical-ideological mechanism which conceals the reality of its socio-politically oppressive effect derived from a fundamental act of repression. Its method of inclusion is inextricably linked with a dynamic of exclusion as the ethnic pluralism that it ostensibly guarantees, belies a practice of internal colonization and liminalisation of those bearing the marks of difference. (p. 86)

1. Corresponding author. Email: fnoorbakhsh@ut.ac.ir



In Rosaldo's view, the assimilated immigrants become "culturally invisible", because "they are no longer what they once were and not yet what they could become" (1993, p. 209). In this way, the individuals who are away from their original identity, are turned into American citizens (Rosaldo, 1993, p. 209). In turn, the Chicanos attempted to re-establish their culture by means of reference to their own ethnic traditions and opposition against the hegemony of American society.

1.1 Development and Decline of Chicano Political Identity

The civil right protests of the Mexican Americans started in the 1960s. The Mexican Americans of the United States attempted both to keep their Mexican identity and to be assimilated into American society. In the 1960s, the term "Mexican American" was replaced by the term "Chicano" which was used to express not only their identity in the dominant society but also their dissatisfaction with the dominance of the American political, ideological, and cultural hegemony. Mexican Americans started to revitalize their attachment to their cultural background in the 1960s.

In 1848, Aztlan, the Mexican homeland, had been captured by the United States. Chicanos desired to reclaim their soil. Mexicans who were dissatisfied with their inferior position in the society, referred to their ancestral land to acquire identity and power. Gutierrez argues that "by seeking strength and inspiration in a heroic Aztec past ... Chicano men, a largely powerless group, invested themselves with images of power" (de la Torre & Pesquera, 1993, p. 588). The ideological differences among the activists the imprisonment of the leaders caused the decline of Chicano movement.

1.2 The Rise of Chicana Identity

Being both women and Mexican, Chicanas were encountered with double marginality. For Chicanos, racial discrimination was the cause of the subordination of Mexican Americans in the United States. The Chicano activists who specifically dealt with racial and cultural issues, ignored the role of women in their political activism. The ideology promoted by the discourse of the Chicano movement was basically masculine. Even Aztlan was given masculine attributions. The Chicanos were not approved of the participation of women in political activities.

In spite of the prevalent researches in the field of Chicana, there is not adequate exploration with respect to the position of women *within* the Chicano community. Taking advantage of Sandra Cisneros' well-known novel, *The House on Mango Street*, this study attempts to examine the oppressive outlook of Chicanos towards the female part



of society and the way the Chicanas either react against or submit the patriarchal ideology.

2. Background

In its modern sense, Chicano literature started in the period following the Second World War. The movement years witnessed the proliferation of literary and cultural productions which were concerned with the racial issues. The Chicano writers attempted to provide the Mexican Americans with enthusiasm for political change and their cultural heritage. Jose Antonio Villarreal's *Pocho* (1959) and Richard Vasquez's *Chicano* (1970) are known as the first modern Chicano novels. Both novels are concerned with the problems the protagonists face as immigrants. The other prevalent themes in Chicano fiction are domestic conflicts and the quest for traditional land. In case of the presence of gender issues in the fiction of the time, they were based on the masculine ideology of the community. Until the mid-1970s, Chicano literature was analyzed in terms of its conformity with the politics of the movement; that is the way it expressed its opposition against the oppression of American hegemony. By the end of the 1970s, however, Chicana writers started to give voice to the marginalized female society. It was in the 1980s that Chicana feminists could acquire position in the realm of literature.

A number of critical articles with feministic approaches are written about *The House on Mango Street*. However, they only deal with the role of women as the marginalized and oppressed subjects. The difference between the present study and the previous ones lies in the fact that it deals with the women as secondary individuals *within* the Chicano movement. Saldivar-Hull analyzes the issues related to racial and gender oppressions in some of the works of Sandra Cisneros (2000). Jayne Marek explores the opposition between the dominant American values and those of Esperanza's own culture (1996). Simona Marino argues that Esperanza is unable to get away from her cultural identity and her attempt to do it only happens in her imagination (2003).

3. Method

The Chicanas were heavily inspired by the feminists of the time. But, they encountered a problem. Marta Sanchez states that during the 1960s, both mainstream feminists and the Chicanas—as the strugglers against racial and gender oppressions—were active in the United States. The Chicanas were not independent on the Chicano men; moreover, the mainstream feminism was exclusively white (1985, p. 5). But, the Chicana's male counterparts had dominated the movement exclusively. The Chicanas came to



understand that they have no voice within the Chicano movement. Garcia calls the women the “organizational backbone of the movement” (1997, p. 64). Although the women were very active in the movement, the authoritative positions in the movement were given only to men. As a result, the Chicanas challenged the idea that Chicano movement follows the politics of “communal consciousness of allegiance”, as said by J. D. Saldivar (1997, p. 113). Jacobs mentions that “these ideas of ‘group consciousness’ were based on a deeply entrenched patriarchal and heterosexist hierarchy that placed women in the movement far below their male activist colleagues” (2006, p. 32). On the other hand, mainstream feminism was basically Eurocentric; in addition, it minimized the racial issues (Jacobs, 2006, p. 29). So, Chicanas were ignored by both Chicanos and mainstream feminists. However, Chicanas continued their resistance against the oppressive hegemony. Simultaneously, they dealt with women’s problems and their role within the movement. Garcia mentions that Chicana feminism “proved to be a contentious political struggle and transformed Chicanas into an oppositional group in relation to Chicano men” (1997, p. 5). The Chicanas sought to express their opposition against racial oppressions on the one hand, and gender prejudice on the other hand. Opposing the patriarchal politics of the Chicano movement, the Chicanas either became associated with the feminists outside the movement or struggles to change the perspective of the Chicano men with regard to the women’s political, economic or educational positions. According to Cixous, the patriarchal culture is responsible for the binary opposition of masculine/feminine which causes the privileged position of man and marginality of woman. Cixous further argues that the oppressive attitude of the male-centered society is ensure keeping the hierarchy. All attempts are done on the part of the patriarchal discourse to conceal the presence of the female in society. Even if the female is present, it is because of emphasizing the privilege of the male. For Chicanos, one of the means of keeping such hierarchy was family. According to the patriarchal structure of Chicano family, the role of women was restricted to being ideal mothers and wives. Deviating from their traditional position, the Chicana activists were known as *malinches* or betrayers. Jacobs states that “traditionally Chicano families were depicted as warm and nurturing, and any evidence of conflict within them was kept to minimum. But as a unit, it solidified male dominance, and the oppression of women was considered necessary in order to maintain the myth of its stability” (2006, p. 33). By the early 1970s, the Chicana feminists were gradually getting empowered. During the 1980s and 1990s, Chicano/a studies found ways into the academia and some interdisciplinary movements derived out of them. The writings of Mexican American women in these decades show their preoccupation with their double-sided marginality as the women of color in the United States and the inferior gender in their masculine society.



4. Results and Discussion

Cisneros reacts against the patriarchal politics of the Chicano Movement and the racial discrimination in the United States in the 60s and 70s. The novel explores the way gender and race are related to power in the Chicano community. The ideology of the Chicano movement with regard to gender is explicitly depicted in *The House on Mango Street*. The novel questions the patriarchal perspectives of the movement that are the cause of the biased gender relationships. It depicts the way women are confined by and helpless in the patriarchal society. Moreover, it deals with the position of the Mexican Americans in the United States. It addresses their problems as immigrants.

Esperanza Cordero is the Mexican-American adolescent protagonist and the narrator of the story that is made up of a collection of forty-four vignettes. *The House on Mango Street* envisages Esperanza's struggle to acquire her identity as a human being and her resistance against patriarchal ideology. But the point is that the community within which Esperanza is growing up is not approved of women's individuality. Esperanza, on the other hand, is at odds with the role of the women in her society and hopes to save them from oppression. The novel is concerned with the problems the Mexican women face both within their own community and in the American society of the 1960s. Esperanza knows that social distinctions work to separate her and her race from the dominant society. She talks of the white people who are afraid of getting near them: "Those who don't know any better come into our neighborhood sacred. They think we're dangerous. They think we will attack them with shiny knives. They are stupid people who are lost and got here by mistake" (1991, p. 28). The novel shows the way patriarchal society causes the frustration of the narrator and the women in her neighborhood. The role of women in the novel is restricted to their being at the service of domineering fathers and husbands. The fact that they have nothing special to do is shown through the motif of the woman looking out the window. Describing her grandmother, Esperanza says: "She looked out the window her whole life, the way so many women sit their sadness on an elbow" (1991, p. 11). However, she depicts her grandmother as women who resisted the oppression of the patriarchal culture by refusing to marry. Of course, her resistance did not keep her from forced marriage.

This novel is the story of Esperanza's growth as a writer. Esperanza is distinguished from the women around her. Writing makes Esperanza more powerful than the other women. Esperanza's aunt, Lupe, says: "You just remember to keep writing. It will keep you free" (1991, p. 61). In order to be the representative of the ideal women prescribed by the discourse of the movement, they are to be silent good women, someone like Rafaela. Rafaela's subjectivity is repressed by the patriarchal culture which imprisons her in the house. Esperanza also talks of Minerva who is mistreated by her husband.



The House on Mango Street subverts marriage as a social institution which oppresses the women. Mistreatment of women and domestic abuse are severely criticized in this novel. Machismo is the epitome of woman's subjugation by man. Although as the head of the family, he is supposed to unite the family, his aggressive attitude turns him into an oppressor. Sally, Esperanza's friend, is another example of the oppression of women by men, this time by the father. Her father beats her "like a dog ... like ... an animal" (1991, p. 85). When Sally gets married, her husband keeps her in the house and does not allow her to meet her friends. There are also some women as single mothers in these stories. The function of these women is exclusively related to domestic issues. Rosa Vargas' husband, as an example, has left her with many children.

Esperanza is sexually assaulted at a carnival. Esperanza relates her experience as such: "Sally, make him stop. I couldn't make them go away. I couldn't do anything but cry. I don't remember. It was dark. I don't remember. I don't remember. Please don't make me tell it all" (1991, p. 93). She accuses Sally of leaving her alone and not helping her: "Sally, you lied, you lied. He wouldn't let me go" (1991, p. 93). Esperanza decides not to be like Sally. So, she attempts to help the oppressed women of her society. Jacobs believes that "rape and sexual assault are not isolated acts of discourse, but are part of the greater imbalances of power between genders" (2006, p. 115). Esperanza wants to escape her cultural position. She would like to have a place of her own: "not a man's house. Not a daddy's. A house all my own ... a space for myself to go, clean as paper before the poem" (1991, p. 108). In order to get rid of her social construction as a female subject and the confinements coming from her patriarchal culture, Esperanza attempts to re-establish her identity ("My Name"). The process of cultural transmission of women's oppression is challenged in this novel. Although Esperanza is named after her grandmother, it does not mean that she must be oppressed like her: "I have inherited her name, but I don't want to inherit her place by the window" (1991, p. 11). She wishes she had a name that was not culturally bound: "Esperanza as Lizandra or Maritza or zeze the x. yes something like zeze the x will do" (1991, p. 11). Instead of being like the women who "lay their necks on the threshold waiting for the ball and chain" (1991, p. 88), she prefers to "leave the table like a man, without putting back the chair or picking up the plate" (1991, p. 89).

In spite of poverty and the subsequent hardship that she undertakes, Esperanza stands the situation. What she cannot accept are the racial discrimination and gender bias: "All brown, all around, we are safe. But watch us drive into a neighborhood of another color and our knees go shakily—shake and our car windows get rolled up tight and our eyes look straight" (1991, p. 10). In Esperanza's view, "Mexicans ... don't like their women strong" (1991, p. 28). According to the Mexican tradition, "good" women are supposed



to be silent, submissive, and conforming. Esperanza revolts against her culture's sexism which victimizes the women at home and in society. She criticizes her cultural background for ignoring the women and depriving them of their rights as individuals. She seeks more freedom; hence, more power, like men. However, she feels helpless; she compares herself to "a red balloon, a balloon tied to an anchor" (1991, p. 33). She knows that she is deeply rooted in her tradition as a Mexican-American girl. In *The House on Mango Street*, Cisneros criticizes the patriarchal control among the Chicanos. Subverting the traditional representations of women, Cisneros has found a counter position against the Chicano discourse. Avina Quintana asserts that *The House on Mango Street* deconstructs the dominant traditions to show that they are only some ways of thought established by the male-centered ideology (1990, pp. 239-240).

In the eyes of the women of her society, Esperanza is someone special. Alicia asks Esperanza not to forget about them when she leaves Mango Street. She wishes to leave Mango Street. She believes that she does not belong to this place: "One day I will leave Mango. I am too strong for her to keep me here forever (1991, p. 19). However, she knows that she will come back by writing about the women who cannot be out of this place: "They will not know I have gone away to come back. For the ones I left behind. For the ones who cannot out" (1991, p. 19).

5. Conclusion

Although Chicana is considered as a postmodern movement, it has paradoxical views towards the notion of the subject. Postmodernism questions centralization of grand narratives, according to which subjects are differentiated by means of hierarchies. While postmodern feminism deals with the issues of gender regardless of race or identity, Chicana puts the woman of race at the center of attention.

The House on Mango Street challenges the patriarchal institutions that are prevalent in the Chicano culture. As mentioned before, the Chicanos have traditionally considered the structure of family as having the central role in keeping the stability of the system of thought in the society. In *The House on Mango Street*, the structure of family and the ideology behind it are examined. This novel depicts family as the assertive element of gender politics for the Chicanos.

Cisneros dedicates *The House on Mango Street* to "a las Mujeres", or to the women. Esperanza resists her oppressive community and expects that her writing would cause her female counterparts to stand against their patriarchal culture. During the movement years, Chicanos preferred the male writings over the texts written by women. The Chicanas on the other hand, opposed discriminations within and outside the movement.



As a result of their struggle, the dominance of the male discourse in their society was questioned. Sandra Cisneros depicts such resistance in *The House on Mango Street*.

References

- Cisneros, Sandra. (1991). *The house on mango street*. New York, NY: Vintage Contemporaries.
- De la Torre, A., & Pesquera, B. M. (Eds.). (1993) *Building with our hands: New directions in chicana studies*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Garcia, I. M. (1997). *Chicanismo, the forging of a militant ethos among Mexican Americans*. Tucson, AR: University of Arizona Press.
- Jacobs, Elizabeth. (2006). *Mexican American literature: The politics of identity*. London, England: Routledge.
- Marek, J. E. (1996). Difference, identity, and Sandra Cisneros' *the house on Mango street*. *Hungarian Journal of English and American Studies*, 1, 173-187.
- Marino, S. (2003). Sandra Cisneros' bilingual house of fiction: Open doors and closed borders. In G. Nocera (Ed.), *America today: highways and labyrinths* (pp. 230-237). Siracusa, Sicily: Grafia.
- Neate, W. (1998). *Tolerating ambiguity: Ethnicity and community in Chicanoa Writing*. New York, NY: Peter Lang.
- Quintana, Alvina. (1990). Polittics, representaion, and the emergence of Chicana Aesthetic. *Cultural Studies*, 4(3), 237-240.
- Rosaldo, R. (1993). *Culture and truth: The remaking of social analysis*. New York, NY: Rutledge.
- Saldivar, J. D. (1997). *Border matters: Remapping American cultural studies*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Saldivar-Hull, S. (2000). *Feminism on the border: Chicana gender politics and literature*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Sanchez, M. (1985). *Contemporary Chicana poetry: A critical approach to an emerging literature*. Berkeley, CA: University of California Press.



A Structuralist Analysis of the Self in Yeats's Poetic Langue

Mossayyeb Ramezani¹

Department of English Language and Literature, Khayyam University

Abstract. Subjective symbolism which involves the symbols of the self or of the subject himself, is one of the major aspects of Yeats's critique, and one which has close affinities with the structuralist view point. One may encounter a variety of protagonists in Yeats's poetry. Despite the fact that they are all symbols of various facets of human nature such as love, madness, self or soul, they are very closely related to each other. All of Yeats's symbolic characters share close similarities in his work that reflect variant forms of one single self. This is in perfect concord with Yeats's Doctrine of the Mask- his idea that every person contains within himself a mask, a person which he hates and yet wants to be his character's opposite. Yeats's adherence to this doctrine caused him to employ a variety of figures that are both imaginary and real. Maud Gonne, Lady Gregory, Burke, Locke, Swift are some of the real characters; while Owen Aherne, Michael Robartes, Oisin, Leda, and Helen are the more important imaginary and mythological figures. Each of these characters even the character (self) of Yeats himself is an instance of *parole* (a specific entity) who gains meaning and significance through the *langue* of Yeats's poetry. Within Yeats' poetic *langue* (as this term is used in structuralism), these characters interweave and interrelate in a meaningful way so that through their interaction they acquire new unique dimensions. For instance, Maud Gonne is no longer a specific person at a specific time- a violent political activist, or an intransigent beloved. Instead, she, in Yeats's poetic universe, acquires different faces in different poems she appears with different masks and roles. The selves of Maud Gonne and Leda are interconnected and each adds power/force to the other. In the analysis of self, therefore, structuralism proves to be a useful tool, capable of elucidating certain concepts.

Keywords: structuralism, the self, parole, langue, Yeats

1. Corresponding author. Email: moramezani57@gmail.com



1. Introduction

William Butler Yeats (1865-1939) is one of the greatest figures in modern English literature who received Nobel Prize for literature in 1923. Through him, Irish poetry learned to confront modernity and found new ways to configure the relations between literary works and nationalist ideology. Yeats's poetry is often considered as being a confused and chaotic poetry, without having a coherent system or structure. Even Yeats himself has been usually regarded as a poet of mystifying, uncanny and esoteric thoughts and themes; a poet who has been lost in the contradictions and opposites of life and art, lacking a clear and distinct design for writing his poetry. But this claim cannot be essentially plausible when we go deeper into his poems. Although he wrote difficult poems and had in his mind theosophical and esoteric thoughts, he never gave up, when writing poetry, the idea of achieving a unified poetic system. Through this system, he wanted to give order and a meaningful structure not only to his works of art but also to his life and situation.

In order to impart a unified pattern to his poetry and establish an architectural structure for the whole poems, Yeats almost always, even up to the end of his life, reworked, revised and rearranged his poems (even the sequence of them) so that they would construct harmonious units. He dropped those poems that did not fit into his great design. Yeats believed that "it is of no use your going ahead with the poems till you have a list of the proper order of them from me" (1959, p. 4). Thus, Yeats was consciously seeking a poetic system for his poetry. A great deal of poems in the light of this system gain meaning and share their significance with each other.

Consequently, according to what was mentioned above, structuralism can be an appropriate approach for reading Yeats's poetry because, in structuralism, the individual text or parole is read in terms of the whole system or langue. Structuralists subordinate parole to langue, they emphasize on langue as the primary source of meaning. Of course what I mean by parole and langue here is not specifically the linguistic terms used by Ferdinand de Saussure in analyzing language. But I have used them here metaphorically, as structuralists draw on these two linguistic terms. By parole, I mean a specific entity (here mostly his recurrent figures or characters in his major poems); and langue here means the underlying signifying system which laces these figures (both real and mythological characters) throughout poems and makes a holistic unified 'self' which can be a character representative of Yeats himself.

The component elements of Yeats's poetic langue are some shared elements such as some recurrent themes, symbols, and historical figures which occur in most of his major poems, in a chronological order, from the beginning to the end of his career. This



recurrence of shared elements throughout Yeats's poems makes an overall thematic and symbolic pattern for the whole poetry. For example, the recurrence of Maud Gonne or of the theme of old age and death, or the symbol of tower and bird, in a sequence of different individual poems interrelates them with each other and as a result, a systematic network is produced. However, what I am going to discuss throughout this paper only revolves around the recurrent characters or figures of his poetry in order to see how they contribute to the formation of a unified self of the whole characters who holistically represent the self-character of Yeats himself. Also, my attempt, in this regard, makes it possible to see the applicability of structuralism to Yeats's poetry.

2. Background

Although numerous works are written on Yeats's poetry, they are, for the most part, talking about the occultism, symbolism, mythology, and Irishism of his poetry. Since Yeats's poetry presents uncanny, mysterious, private aspects of man's life, it needs a pattern or a system of reading to make a proper sense out of his individual poems. Works, written on Yeats, mostly represent those mystical parts of his poems, so it is difficult to find sources that follow a systematic unity or a unified structure for giving meaning to his poems, especially in the light of structuralism. However, the following works could function as a helpful background to my research paper.

John Eugene Unterecker in his book, *A Reader's Guide to William Butler Yeats* (1959), maintains that the poetry of William Butler Yeats brings about uncanny issues for the common reader. Yeats seriously gave importance to mystical and obscure systems of a more or less secret nature. *A Reader's Guide to William Butler Yeats* not only provides the background needed for an understanding of Yeats's works but also discloses the structure of images and meanings of his different poems. This book tends to study Yeats's poetry not in terms of various individual poems, but rather as if the whole output formed a single work of art; it sees his work as an organic whole. However, John Unterecker has used no definite critical approach to his study of Yeats's poetry. This paper, somehow, does a similar study on Yeats's poetry but in the light of a structuralist approach, using some notions of structuralism.

Another book is *Yeats the Poet: The Measures of Difference* (2014), by Edward Larrissy. Yeats's conscious struggle to gain "Unity of Being" was driven by the feeling of variety and division he took from his scattered Anglo-Irish identity. This work addresses Yeats's "antinomies" (mutual incompatibility or contradiction) by combining a reassessment of historical information with many close readings of his poems. It sees



the origin and structure of these contrarities (antinomies) in his divided Anglo-Irish heritage and probing the idea of measure.

"Reading from the Drop: Poetics of Identification and Yeats's "Leda and the Swan" (2006) is an article by Janet Neigh, which looks into Yeats's well-known sonnet "Leda and the Swan". This article, in part, considers the role that poetry can play in theorizing beyond mere display of abstract ideas through close structural text-analysis. Poetry is treated as a socially- involved form of critical discourse that takes part in creating man's various knowledge, including feminist knowledge. This article, also, furnishes an originative approach to analyze a poetry that combines both the practice and the theory to examine the structural politics of identification and resistance.

James L. Allen in his article "Recent Yeatsiana: The Failed Quest for Unity of Being" (1971) discusses the contradictory nature of the ideas and themes used in Yeats's poetry. His article focuses on a review of scholarly studies made on Yeats's poetry which have resulted in numerous publications. Yeats, throughout his lifetime, pursued what he called Unity of Being; the extent to which he actually attained this goal has always been under debate. This work implies that the chaotic world of Yeats's ideology transcends any unified structural approach to the poetry; and there can be no definitive and systematic approach to the study of his literature.

On the whole, these and many other sources written on Yeats's poetry explore the chaos and confusion of ideas and elements used in his poems. Seldom do they suggest a definite and unifying approach or method to study Yeats' poetry effectively. On the contrary, my paper tries to study Yeats' poetry in terms of a signifying structure (i.e., Structuralism) to clarify all the ambiguities and confusions used in Yeats's poetic system. Yeats is no longer viewed as a mysterious, esoteric poet of occult poetry.

3. Method

Talking of structuralism at its large scale seems to be a very difficult task and requires a book to be written. However, here, my attempt will be mainly focused on those aspects of structuralism which are relevant to my discussion regarding Yeats's conscious struggle towards gaining a holistic, unified 'self' out of his major characters in his poetic system. To fulfill this attempt, structuralism, as a qualitative method, proves to be the best analytical methodology. The structuralist concepts which are going to be discussed are the linguistic background of structuralism, the concepts of *langue* and *parole*, *naturalization*, and the applicability or relevance of these structuralist concepts to Yeats's poetry.



Saussure divided up the concept of language into two areas which have subsequently been very important in structuralism: *langue* and *parole*. By *langue*, he meant the totality of language, or the system of rules and the structure of the language that is mastered and shared by all its speakers. By *parole*, he meant a "particular utterance" or "speech act" which draws on and combines various elements from the *langue* aspect of language. For the structuralists, of course, *langue* is the proper object of study; *parole* is of interest only in that it reveals *langue*. We must keep in mind that structuralism does not attempt to interpret what an individual text (*parole*) means; it seeks, instead, the *langue* of literary texts, the structure that allows texts to make meaning.

Thus, structuralists, such as Jonathan Culler and Roland Barthes, find meaning in the relationships among the various components of a system and for them, the proper study of literature involves an inquiry into the conditions surrounding the act of interpretation itself, done by reader, not a deep investigation of an individual work. Culler put forward the theory of *naturalization* or *internalization* of a set of rules, codes, and conventions of the governing system used by readers in their "acts of interpretation". According to Culler, readers, when given a chance of reading, will somehow make sense out of even the most bizarre texts. They possess literary "competency" (a linguistic term equivalent to Saussure's *langue*, used by Noam Chomsky).

However, although structuralism seems to be more interested in prose analysis than in poetry, this cannot be a fixed rule and their interest in poetry should not be undervalued at all. In this regard, Yeats's poetry even appears to be more relevant or applicable to structuralism because he intentionally and consciously did his best to make a unified, orderly system out of his individual poems by some connecting recurrent components, including some real and unreal figures or characters (our concern in this paper). To fulfill this end, he revised and rewrote his poems in order to make up even a chronological order for his poetry; ordered them in a way to fit each other both by content and by form. So, there seems to be a rather powerful parallel between Yeats's poetry and structuralism as a method of analysis.

4. Results and Discussion

Yeats's poetry is symbolic. He was under the influence of French symbolism, William Blake's occult symbolism, and early nineteenth century romanticism. His private (subjective) symbolism like Blake and other romantic poets involves the symbols of the self or of the subject himself. This sort of symbolism, which is one of the major facets of Yeats' poetic criticism, has close connection with structuralists' viewpoint. One may



face a variety of main characters in Yeats's poetry. Although they are all symbols of various aspects of human nature such as love, madness, self or soul, they are very closely related to each other:

All these protagonists are tragic figures characterized by loss and madness as well as quest and fight. Yet their intertextual determination does not disqualify them as parts of Yeats's idiosyncratic system. All of his symbolic characters share a close resemblance: one could argue that Yeats's work is attached to more variants of a single self. (Ellmann, 1978, p. 98)

This notion is in agreement with Yeats's Doctrine of the Mask: his idea that every person contains within himself a mask, a persona which he hates and yet he wants to be his character's opposite. Yeats's adherence to this doctrine caused him to employ a variety of figures that are both imaginary and real : Maud Gonne, Lady Gregory, Burke, Locke, Swift are some of the real historical figures; while, Owen Aherne, Michael Robartes, Oisín, Leda, and Helen are the more important imaginary and mythological figures. Throughout Yeats's different individual poems, these figures interact and interrelate in a significant way so as to gain new exclusive dimensions through their interaction.

Using structuralist terminology, Maud Gonne not the historical person (which is of highly limited interest except to a specialist in the contemporary Irish history, and who would probably be forgotten today, had it not been presented in Yeats's poetry) but the poetic character of Yeats is an instance of parole, a specific entity (not exclusively linguistic) who gains meaning and significance through the rules and the langue of Yeats's poetry. That is why it becomes permissible to describe Maud Gonne as having a "Ledaean body" in "Among School Children": "I dream of a Ledaean body, bent /Above a sinking fire,.../ (lines 9-10). And the description is not as a critic claimed "preposterous" and "pretentious" (Cowell, 1971, p. 64) ;on the contrary, it makes perfect sense because the poem "Leda and the Swan" demonstrates the Yeatsean Leda and how she has become the symbol of a fatal power to attract others. Therefore, describing Maud Gonne as having a 'Ledaean body' is not simply a poetic, fanciful way of saying that she had a good figure, or that her physical appearance is comparable in its perfection to the figure of ancient Greek deities and myths- which would be of no sense as Yeats had never seen them anywhere- but is brought out to evoke the same latent power to attract and initiate destruction which is the epitome of Maud Gonne. Thus, the selves of Maud Gonne and Leda are interconnected and each adds power/force to the other. Maud Gonne lends Leda a contemporary, relevant sharper angle, while her association with Leda gives a timeless and mythical status to Maud Gonne and by extension to the whole of Ireland.



The character of Yeats himself is not, also, immune from this divided overlap with the other characters of his poetry. Even when he wishes to assume the voice of an objective authorial persona –a stable and unique "self", the god-like "I" so dear to the heart of 18th and 16th century novelists –he almost helplessly and self mockingly slips into the role of a 'character': the lovelorn poet, the frustrated and dissatisfied composer of "The Fascination of What's Difficult", "the sixty-year-old smiling public man" haunted by memories and mythologies, etc. Thus, Yeats creates a comprehensive, mobile structure which firmly opposes the notion of self so dear to the traditional western philosophy: "the idea of an individual as a stable, indivisible ego" (Donoghue, 1968, p. 46). This is the same ego which according to western Christian culture is unique, has a deciding, thinking mind of its own, is capable of reading an autonomous, external text and reaching an individual unique conclusion about its meaning. This ego is also capable of writing an autonomous text which will specifically convey his unique, personal desires and thoughts in the precise fashion he wishes.

The autonomous, unique and indivisible self is the ego or self who believes it can use language as a transparent, precise medium of conveying his or her own thoughts and emotions, and who places himself outside and above any structure which perceives when interpreting or creating a text. Structuralism like the later deconstructionism radically opposes this concept of ego and views human reality as a construct like any other, "the product of signifying activities which are both culturally significant and generally unconscious" (Scholes, 1974, p. 20). Yeats figures whether real-life people or the imaginary ones are, indeed, characters in an immense, poetical novel where each of these characters operates a "signifying activity" towards some framework of ideology; just as we considered the figure of Maud Gonne acquire larger-than-life dimensions, signifying various thoughts and interrelated concepts in different contexts.

Thus, Yeats's handling of the self, sometimes consciously and sometimes unconsciously, is in harmony with structuralist view of the self, in so far as the fluid, mobile aspect of personality is concerned: its ability to be or wants to be something other than what it is, to break the limits of the ego and operate or "signify" in a richer and more meaningful fabric (or as structuralists would say structure, network or system). However, it appears that Yeats places an importance or significance on people and their relationships which render them to be richer elements in the signifying

Process than the structuralists would have: for structuralists the human self is a "cultural construct", much like an advertisement or a speech in parliament, and should be analyzed accordingly. But, I feel that at this point, this pure structuralism betrays its inadequacy, its inability to deal with the Yeatsean concept of self, which is altogether a warmer, more humane concept. Yeats never reduced the concept of humanity in the



way structuralists seem to do (and for which they have been attacked). Indeed, Yeats was a poet who was acutely aware of the over-riding significance of humanity: whether this humanity might be locked in combat and overpowered (as in "Leda and the Swan"), or it might be transformed and transfigured (as in "Sailing to Byzantium").

Certainly, each of these characters is not simply another link or cipher in a web of associations and differences. Leda, Maud Gonne, the persona in the Byzantium poems, Lady Gregory, Red Hanrahan and St. Patrick, all have a certain innate quality of their own identity which despite their participation in Yeats's symbolic system prevents them from gaining meaning 'only' through their relation to their position in this structure; or as Saussure maintains, only by virtue of their differences in the langue. Leda is Leda, not because she is different from Maud Gonne or Helen of Troy (although this difference is important in Yeats's poetic langue), but because she has certain innate qualities. For example, that of nurturing the seeds of destruction and doom-laden prophecy which allows her to participate in a meaningful way with other characters in the Yeatsian domain, and hence operate within a more fruitful signifying process. In the analysis of self, therefore, structuralism proves to be a useful tool, capable of elucidating certain concepts.

5. Conclusion

Yeats's poetry contains a system or a network of interrelated individual poems. This system is composed of some recurrent interlocked themes, symbols and characters. As structuralism focuses primarily on langue rather than parole, the study of Yeats's poetry also should be based on a unified system which underlies the whole poems. This poetic system or langue (to use the structuralist term) which is created as a result of the interaction between the shared, recurrent elements including ,as focused here in this paper, some characters (both historical and imaginary figures) in turn adds meaning and depth to each other. As a result, all these figures are contributing to the formation of one unified holistic 'self' which gives meaning and overlaps with other characters.

That is why Maud Gonne no longer can be considered as the historical figure –an Irish nationalist renown for her beauty, the resistant beloved of Yeats, the wife of Major MacBride, etc.- on the contrary, viewing her through Yeats's poetic structure, she is associated with the character of Leda. This system allows us to describe Maud Gonne as having a "Ledaean body" as in "Among School Children". Thus, the selves of Maud Gonne and Leda are interconnected and each adds power/force to the other. Maud Gonne lends Leda a contemporary, relevant sharper angle, while her association with



Leda gives a timeless and mythical status to Maud Gonne and by extension to the whole of Ireland.

Even the self-character of Yeats himself is not immune from this divided overlap with other characters of the system. He is no longer the historical composer of the poems, but he should be regarded as the love-lorn poet, "A sixty-year old smiling public man". In other words, all the other characters can be the mask (persona) of Yeats himself. In my view, Yeats, by shaping this sort of system has managed to fulfill the technique of "Objective Correlative" (a literary term developed by T. S. Eliot) in writing his poetry. Because, not only does he avoid subjectivity by expressing his own 'self' through other characters, but also he succeeds in concretizing his internal emotions, feelings and ideas.

In addition, by incorporating the historical figures and his own private life into a poetic system, Yeats objectively unifies life and art, and achieves his designed "Unity of Being". He, also, succeeds in turning biography into art. Since our reading of Yeats is based on a unified system (structure), no longer can we claim that Yeats's sort of poetry is a chaotic and esoteric poetry difficult to be understood; on the other contrary, it "demystifies" (using structuralism terminology) his poetry. Therefore, this unified system not only likens his poetry to a consistent poetic novel, but also powerfully demonstrates the affinity between Yeats's poetry and structuralism.

Acknowledgements

I would like to express my deepest gratitude to Dr. Omid Ghahreman for his useful comments on the early drafts of this paper and his kind encouragements.

References

- Allen, J. L. (1971). Recent Yeatsiana: The failed quest for unity of being. *Journal of Modern Literature*, 2(1) 148-154.
- Cowell, R. (Ed.). (1971). *Critics on Yeats* (No.10). Miami, FL: University of Miami Press.
- Donoghue, D. (1968). *The ordinary universe: Soundings in modern literature*. New York, NY: Macmillan.
- Ellmann, R. (1978). *Yeats: The man and the masks (1948)*. London, England: Norton.
- Larrissy, E. (2014). *Yeats the poet: The measures of difference*. London, England: Routledge.
- Neigh, J. (2006). Reading From the drop: Poetics of identification and Yeats's "Leda and the Swan". *Journal of Modern literature*, 29(4), 145-160.



- Scholes, R. (1974). *Structuralism in literature: An introduction*. New Haven, NH: Yale University Press.
- Tyson, L. (2014). *Structural criticism, critical theory today: A User-friendly guide* (3rd ed.). London, England: Routledge.
- Unterecker, J. E. (1959). *A reader's guide to William Butler Yeats*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.



Psychological Disorder in Subversion of Master/Slave Hierarchy: The Case of Doris Lessing's *The Grass Is Singing*

Sayyed Rahim Moosavinia

Department of English Language and Literature, Shahid Chamran University of Ahvaz

Zahra Mirkarimpour¹

Department of English Language and Literature, Shahid Chamran University of Ahvaz

Abstract. Critical Discourse Analysis (CDA) is dominant as a field of study that offers insight into the structures of a text in order to detect and expose bias, subjugation and power domination. The present paper intends to analyze the discourse of the oppressor (Mary as a white member of the Rhodesian society) and the oppressed (Moses as a black native boy) in Doris Lessing's novel *The Grass Is Singing* in order to reveal the way the dominant white discourse produces, inculcates and naturalizes the desired ideology of the white domination and black subjugation. This analysis is based on Fairclough's (1995) conceptions in CDA, referring to the relation among language, power and ideology. Moreover, some parts of the conversation between the oppressor and the oppressed are selected and assessed through Halliday's Systemic Functional Linguistics (SFL), interpersonal aspect, thus revealing the practice of ideology in the language. Furthermore, the underlying theme of the paper is to substantiate that Mary's failure and her subsequent murder reflect her psychological disorder rather than simply the black mischievous act of killing a white woman as the dominant ideology seeks to maintain.

Keywords: psychological disorder, master/slave hierarchy, language, power, ideology

1. Introduction

The present paper deals with the study of Discourse Analysis of the master/slave hierarchy in the novel *The Grass Is Singing*. By adopting a Discourse Analysis, henceforth CDA, the researcher aims at revealing how the linguistic and ideological

1. Corresponding author. Email: z.karimpour92@gmail.com



features existing in such a hierarchy legitimate the exercise of power for the dominator (the white community) and subsequently subjugate the other (the black community).

Thus, the ideological function of the domineering community language will be studied to show how they legitimate and sustain power within their own domain. The paper then proceeds to introduce the theoretical perspective of CDA mainly based on Fairclough's conception and a brief aspect of Halliday's Systemic Functional Linguistic. By doing so, the researcher underpins master/slave hierarchy and in particular its subversion. What is more, the main focus is on the subversion of this hierarchy which is caused by Mary's psychological problems.

2. Background

This section outlines the general principles of Critical Discourse Analysis (CDA) and presents a brief critique of the theory with a view of showing its significance to the current study. CDA can be defined as a discourse analytic method whose main focus is on the way in which social power, dominance and inequality are enacted, reproduced and resisted in text and talk in the social and political contexts where they occur (Fairclough, 2010). CDA also aims at uncovering the ideologies which are encoded in language and which make the unequal distribution of power seem natural and given (Young & Harrison, 2004, p. 3).

By uncovering these ideologies, CDA makes them unnatural so that people can see and probably challenge or even reject them (Lazar, 2005). The central concerns of CDA therefore are the relationship between language, power and ideology, the relationship between discourse, social identity and social change, and the role of discourse in producing and maintaining inequality.

3. Method

To speak about the methods or approaches in this paper, discourse theorists like Norman Fairclough and Michale Halliday are taken into consideration. This paper draws heavily on Fairclough's approach (1989) that is considered one of the most authoritative linguists in CDA. This approach sees language as a significant tool for creating, maintaining and changing social relations of power. Norman Fairclough, in his work *Language and Power* (1989), tries to "examine how the ways in which we communicate are constrained by the structures and forces of those social institutions within which we live and function" (Fairclough, 1989, p. vi). Fairclough subsequently



gives three stages of CDA, which are in agreement with the three above-mentioned levels of discourse:

- *Description* is the stage which is concerned with the formal properties of the text.
- *Interpretation* is concerned with the relationship between text and interaction— with seeing the text as a product of a process of production, and as a resource in the process of interpretation.
- *Explanation* is concerned with the relationship between interaction and social context— with the social determination of the processes of production and interpretation, and their social effects.

In addition to Fairclough, Halliday's Systemic Functional Linguistics (SFL) is applied in the study of the novel's discourse analysis. SFL is a semiotic approach which examines the functions that language has evolved to serve (Young & Harrison, 2004, p. 1). SFL argues that language is a resource for making meaning and that meaning resides in systemic patterns of choice (Halliday, 2004, p. 23). The notion of choice is relevant to the present study since, as Simpson (2004) contends, language functions ideationally to produce preferred meanings. Using the Functional model, Halliday (1985, 1994, 2004) outlines three overarching areas of meaning as metafunctions of language which are ideational, interpersonal and textual components of language. Therefore, it is significant to note that the current paper deals with interpersonal component in analysis of the subversion of the master/slave hierarchy.

4. Results and Discussion

The Grass Is Singing is a pastoral farm novel. By relating Mary's thoughts and the local gossip in free indirect style, the narrator tells parts of the story in the same racist discourse he is criticizing. In analyzing the social features of Rhodesian district, it can be argued that the white community has its own value systems which prevail and legitimate its ideology by practicing the shared ideas. Such a community, in order to survive, decides on a set of conventions. Fairclough views such conventions as "common-sense' assumptions which are implicit in the conventions according to which people interact linguistically, and of which people are generally not consciously aware" (Fairclough, 1989, p. 2).

This attitude of the white community in the following quotation of the novel can here be referred to as an example of the common-sense assumption in which "white civilization will never, never admit that a white person, and most particularly, a white woman, can



have a human relationship, whether for good or for evil, with a black person” (Lessing, 1950, p. 22). Furthermore, the prevailing “common-sense assumption” in the Rhodesian district for the whites constitutes assumptions such as to be white and British which are the main criteria in order for one to be counted as “members’ resources’ ” of the Rhodesian society (Fairclough, 1989, p. 11). In the words of Fairclough “members’ resources’ are the socially determined and ideologically shaped dispositions that members of a discourse community bring to bear in the production and interpretation of a certain discourse” (Fairclough, 1989, p. 25). As pointed out above, through the function of discourse, white members are taught that they are not supposed to have a human relationship with their black counterparts. The nature of their relationship is master/slave from the very beginning.

4.1 Analysis of Master/Slave Hierarchy

As pointed out in the theoretical section, social conditions determine properties of discourse (Fairclough, 1989, p. 19). Discourse, then, involves social conditions, which can be specified as social conditions of production, and social conditions of interpretation. These social conditions, moreover, relate to three different levels of social organization: the level of the social situation, or the immediate social environment in which the discourse occurs, the level of the social institution which constitutes a wider matrix for the discourse; and the level of the society as a whole. The white Rhodesian society determines a hierarchical structure in terms of Master/Slave relationship. According to Hegel, the "master" is a "consciousness" that defines itself only in mutual relation to the slave's consciousness— a process of mediation and mutual interdependence. “The consciousness for-the-Master is not an independent but a dependent, consciousness” (Hegel, 1977, p. 61). In other words, in the words of Hegel, both master and slave "recognize" their own existence only in relation or "reconciliation" of the other. Among the many implications of the master-slave dialectic, then, is the idea of there being reciprocity or mutual dependence between master and slave rather than a blanket opposition of dominance to subordination. In the discourse of Rhodesian white society, the reciprocity relation between master and slave is exploited. Through the ideological function of language within discourse, they naturalize this exploitation and exert their power by subjugating the natives.

Furthermore, the master/slave relation in the novel is not a reciprocal one. It is a matter of domination and subjugation. The white member of the society, in particular, Mary Turner who is the focus of this study, treats the native atrociously. As a child, she was forbidden to speak to her mother's servants, and she was encouraged to fear blacks in general. These are the common sense assumptions among the members of white



community. After her marriage and moving to farm, she had to deal with the natives in person. Very soon she became impatient with the “houseboys”. Dick engaged to work in the house. Her impatience grew into intolerance, and she fell into a pattern of dismissing the men one after the other for trifling offenses. Her initial annoyed indifference turned to hatred. “She hated their half-naked, thick-muscled black bodies stooping in the mindless rhythm of their work” (Lessing, 1950, p. 130).

Another instance of the domination of the master attitude toward subjugation is the scene that Dick was sick suffering from malaria, and he once asked Mary to go down to the farm and monitor the natives’ work. She had a difficult time in responding to his appeal. The narrator indicates:

She had to crush down violent repugnance to the idea of facing the farm natives herself. Even when she had called the dogs to her and stood on the veranda with the car keys in her hand, she turned back again to the kitchen for a glass of water; sitting in the car with her foot resting on the accelerator, she jumped out again, on an excuse that she needed a handkerchief. (Lessing, 1950, p. 121)

The excerpt reflects Mary’s attitude as a member of the white community toward the natives. She is rife with hatred and makes every effort to avoid having any contact with them. On the farm, she forced the natives to work ceaselessly only by giving the “filthy savages” a ten-minute rest. The term “filthy savages” is ideologically significant in which a certain assumption of white hegemony is drawn upon in their community. The dominant group was unable to recognize that these *filthy savages* were the production of their own ideological discourse which is simply referred to as attitudes, set of beliefs, values and doctrines of the dominant group that shape the individual’s and groups’ perceptions and through which reality is constructed and interpreted. In other words, “filthy savage” reflects the reality and naturalized ideological intention of the white toward black. Kress (1990) stresses that Language, therefore, can never appear by itself – it always appears as the representative of a system of linguistic terms, which themselves reflect the prevailing discursive and ideological systems. It is interesting to note that Mary treated the natives much more atrociously than her husband. She was an educated woman and was well aware of all the conventions the whites had attributed to the black in their propaganda. Such hardness arises from an inculcated and strengthened attitude toward the black. Mary’s fiendish behavior on the farm gave her a feeling of authority, and braced her against “the waves of hatred that she could feel coming from the gang of natives” (Lessing, 1950, p. 125). Mary as a white member of Rhodesian society manipulates the natives. In the master/slave hierarchy, Mary acts as the manipulator and the black Moses as the manipulated. In such a hierarchy, the



manipulator exercises control over other people, usually, against their will or their interest. As regards manipulation, van Dijk holds that:

Manipulation not only involves power, but specifically abuse of power, that is, domination. More specifically, manipulation implies the exercise of a form of illegitimate influence by means of discourse: manipulators make others believe or do things that are in the interest of the manipulator and against the best interests of the manipulated. (Van Dijk, 1997, p. 360)

Mary manipulates the native boys at home busy doing things that are unnecessary or on the farm forces them to work in the sunshine without any rest and pays the lowest payment. As this paper seeks to analyze the master/slave relation, so far some instances of such dominancy have been indicated above in which a manipulator exercises control over other people. Wodak (1987) states that in the manipulator/manipulated hierarchy, manipulation recipients are typically assigned a more passive role: they are “victims” of manipulation. This negative consequence of manipulative discourse typically occurs when the recipients are unable to understand the real intentions or to see the full consequences of the beliefs or actions advocated by the manipulator. This may be the case especially when the recipients lack the specific knowledge that might be used to resist manipulation.

Among the native boys that are treated cruelly by Mary and subsequently dismissed by her intolerance, Moses is the only native boy who stays there for good due to Mary's mental problem and fear of her husband. She has no choice except to bear him. In addition to the master's psychological deteriorating condition, Moses is not the passive recipient in the hierarchy of the manipulator and manipulated as he has religious education, recognizes the unfair manipulation and resists it. Moses' resistance along with Mary's mental problem paves the way for the subversion of the master/slave hierarchy.

4.2 Subversion of the Hierarchy

The following part argues in favor of the subversion of the hierarchy through CDA analysis particularly in the light of Halliday's metafunctional components aspect of language. It is worth mentioning that a very short part of the dialogue between Mary and Moses is dedicated to Halliday's analytic approach as the novel is narrated through the omniscient narrator. Moreover, in such dominant community, as was discussed above, the subjugated one does not have that much chance to express himself/herself.



4.2.1 Mood and Modality in Subversion of Power

This part employs Halliday's (1985, 1994, 2004) interpersonal metafunction of language to analyze the subversion of power enacted through different modes of sentences and other features of modality. As noted in the Introduction, the interpersonal metafunction relates to the use of language in expressing social and personal relations (Halliday, 1985). Notice the following excerpt from the novel in which the subjugated voice (Moses) is represented. One day, when they were in the kitchen, Moses said to her in a reproachful voice "Madam asked me to stay. I stay to help Madam. If Madam crosses, I go" (Lessing, 1950, p. 177). By saying this, Moses is actually threatening Mary. Using declarative mood in his speech implies his authority over her. In a declarative statement, although providing information may explicitly seem a neutral act, covertly the provider of information holds power interpersonally as the addresser (Fowler & Kress, 1979, p. 28). He also holds power to direct the communicative event by deciding who talks, and what is said in the specific communicative event and to influence the minds of his addressees in consistent with his point of view. There was a tone of finality in his sentence which frightened Mary more. Interpersonally, the above clause has two participants, the addresser (Moses) whose subject position in this extract seems to be a commander and the addressee, Mary, who holds a subject position of the subordinate. A delicate analysis of the discursive features of the excerpt reveals asymmetry in the relationship from the onset. Moses decided on the communicative events. He decided on the location (the kitchen which is supposed to be the realm of Mary and her dominant position), the topic (warning) and the style (warning discourse). The choice of warning style is significant in this analysis. It allows the addresser to instruct and threaten the addressee with the consequence of disobedience. This threat and fear aggravated Mary's psychological problems and enfeebled her under the crush of the dominant master. Furthermore, by saying so Moses was reminding her of why he was there. Mary noticed that Moses considered himself at an equal level which entitled him to have reasoning with her. This is the moment of his gaining power and occupying the top position in the master/slave hierarchy.

4.2.2 Interrogative Mood

The typical function of an interrogative clause is to ask a question; and from the speaker's point of view, asking a question implies that he or she wants to be told something (Halliday, 1985, p. 47). There are rhetorical questions which are analyzed in this section to unpack their ideological content. Moreover, questioning is not only a tool for eliciting information from an interlocutor, but it can also be an indication of power in the society (Balogun, 2011, p. 40). As a form of interactional control, questioning is



used to exercise topic control as well as to constrain the contribution of participants in a communicative event (Fairclough, 1992). Interrogative mood construes two participants, the person asking for information and the one providing it. In a communicative event, the person asking is interpersonally depicted as the more powerful. The following example from the novel highlights this point.

Moses questioned Mary on different issues which were not expected of a black to question his master. Since Mary was in a helpless situation due to her husband's fear and her mental frustration, she no longer resisted keeping the hierarchy in the prescribed order. Later on, Moses said: "I do the work well, yes?" Here Moses is exerting power and eliciting answer from Mary. According to Halliday, yes/no questions seek confirmation or disconfirmation (Halliday, 1985, p. 72). As a white community rule, Mary was expected to flame into temper over him as he was speaking not only English but also questioning her. Contrary to the white presumptions, Mary remained passive and defenseless and simply said: "yes".

By replying, she confirmed his authority over her and led Moses to question her further, "then, why madam always, cross?" In fact, by asking the second question, the intention is not an answer. Moses was reprimanding Mary for her frustrating behavior. He was finding fault with her and criticizing her. Here, Mary remained silent and said nothing. For the most part of the novel, it is the white who has the right to ask questions, requiring pertinent replies, while here Moses sees himself in the position of asking questions which reflects subversion of hierarchy.

4.2.3 Imperative Mood

The imperative style allows for direct address. This gives a chance for the speaker's of discourse to be dominant because it is "unmediated by any other voice" (Mills, 1992, p. 197). To set an example, consider this scene: one day instead of the tray of tea, Moses brought her eggs, jam and toast and a handless cup with flowers in it. Mary said sharply "I told you I only wanted tea". He answered "Madam ate no breakfast, she must eat" (Lessing, 1950, p.179). The imperative style adopted here by Moses is aimed at controlling Mary's behavior in consistence with his view. Arguably, in analyzing the imperative, one notices the use of obligatory clause in Moses' talk by the use of the modal verbs "must and should" which reinforce the obligation in which Mary is no longer the satisfied ruler of the hierarchy. Mary felt herself under his obligation to eat the breakfast and could not refrain herself. There was now a new relation between them for she felt helplessly within his power. In the second example, the change in Mary's behavior and attitude toward Moses is of high significance. She yielded without



any further argument or resentment. Now it was she that took order and simply obeyed the slave. However, she was well aware of such shift of authority and her submission mostly because of her poor mental state. She did not have the old stamina to fight and defend the ground. Besides, she was also dubious about Moses' intention of offering help as the native boys were not supposed to make any suggestions or offering to their masters.

5. Conclusion

In conclusion, through the theoretical perspective of CDA mainly based on Fairclough's conception and a brief aspect of Halliday's SFL, Discourse Analysis of the master/slave hierarchy revealed how the linguistic and ideological features existing in the hierarchy legitimate the exercise of power for the dominator (Mary) and subsequently subjugate the other (Moses). Following this, Mary's psychological state as the main factor leading to the subversion of the hierarchy and also her death was explained. Moreover, the analysis showed Mary as a complicated character who came across as both the abuser and the abused in the hierarchy. In the end, she realized that she had acted wrongly, but failed to acknowledge how. The conflict between her judgments on herself, her feeling of innocence, and of having been propelled by something she did not understand cracked the wholeness of her vision. The wholeness of her vision cracks because she is both guilty and innocent. This acknowledgement is the first foundational crack in her white colonial identity in which the community seeks to avoid at any cost.

References

- Balogun, T. (2011). Interrogative questions as device for the representation of power in selected texts of Akachi- Adimora Ezeigbo. *The Journal of Pan African Studies*, 4(8), 40-58.
- Fairclough, N., & Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. In T. Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (2nd ed., pp. 258–284), London, England: Sage.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London, England: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. London, England: Blackwell.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, England: Longman.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: The Critical study of language* (2nd Ed.). London, England: Longman.



- Fowler, R., & Kress, G. (1979). Critical linguistics. In F. Fowler, B. Hodge, G. Kress & T. Trew (Eds.), *Language and control* (pp. 185-213). London, England: Routledge.
- Halliday, M. (1985). *An introduction to functional grammar*. London, England: E. Arnold.
- Halliday, M. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd Ed.). London, England: E. Arnold.
- Halliday, M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd Ed.). (Rev. Mathiessen C.) London, England: Edward Arnold.
- Harrison, L., & Young, C. (2004). Bureaucratic discourse, writing in the 'Comfort Zone.' In C., Young, & L. Harrison (Eds.), *Systemic functional linguistics and critical discourse analysis: Studies in social change* (pp. 247-263). London, England: Antony Rowe Ltd., Chippenham Wilts.
- Hegel, G., & Miller, A. (1977). *Phenomenology of spirit*. Oxford, England: Clarendon.
- Kress, G. (1990). Critical discourse analysis. *Annual Review of Applied Linguistics*, 11 (2), 84-99.
- Lazar, M. (Ed.). (2005). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Lessing, D. (1950). *The grass is singing*. New York, NY: Crowell.
- Mills, S. (1992). Knowing your place: A Marxist feminist stylistic analysis. In M. Toolan (Ed.), *Language text and context: Essays in stylistics* (pp. 182-205). London, England: Routledge.
- Simpson, P. (2004). *Stylistics: A resource book for students*. London, England: Routledge.
- Van Dijk, T. (1998). Critical discourse analysis. *Discourse and Society*, 17(2), 352-406.
- Wodak, R. (1987). And where is the Lebanon? A socio-Psycholinguistic investigation of comprehension and intelligibility of news. *Text* 7(4), 377-410.



London or Londinium: Ian McEwan's *Saturday*

Motahareh Sadat Peyambarpour¹

English Language and Literature Department, University of Isfahan

Abstract. The modern city as the upshot of the Enlightenment has almost always been a hub where great minds meet and find inspiration to conceptualize the aura of urban life. Cities are sites of different tensions which take their identities through discursive representations in art, economics and politics. One of the areas in which the concept of city is surveyed is, to name, literature. The evolution of great metropolises during late 19th and early 20th century, however, gave unprecedented urgency to this theme. London as one of the 'imperial metropolises' has provided setting and inspiration for immense group of poets, dramatists and novelists. In step with transition in contemporary British fiction in the late 1970s and early 1980s, Ian McEwan attempted to display a nasty and unpleasant London in his novels. Spatially and thematically, the city and in particular London serves a fundamental function in his novels. His major novels capture "Britain's post-imperial decline" by rendering London as the dark city of poverty, menace, sadistic torment and exploitation. But strangely enough, *Saturday* (2005), a post-9/11 novel, celebrates London as a 'success'. In *Saturday*, McEwan represents London as microcosm of the world at large, as 'world city' or 'global city'. London unlike those of McEwan's earlier novels has acquired a mythical resonance, a large-scale symbolic meaning. This article discusses this transition in Ian McEwan's stand to London regarding 9/11 attacks and the matter of globalization of terrorism.

Keywords: Ian McEwan, *Saturday*, London, 9/11, terrorism

1. Introduction

Historically speaking, cities have always been places where innovations in transport, media, printing industry, publishing and creation of knowledge have been concentrated. Cities are sites of different tensions which take their identities, apart from their real effects, through discursive representations in art, economics and politics. Many city theorists have strived to theorize the concept of city in order to decipher its spatial

1. Corresponding author. Email: matin.payam@gmail.com



textures, in one form or another, in hope of grasping the intricacies that constitute a city. However, one of the areas in which the concept of city is surveyed is, to name, literature. From myth and legends to the diversity of contemporary literary performances, literature and city are inextricably interlaced. But the evolution of great metropolises during late nineteenth and early twentieth century gave unprecedented urgency to this theme.

London, an 'imperial metropolis', in Harold Bloom's term (2005), is the "city of mind" that has provided setting and inspiration for immense group of poets, dramatists and novelists from canonical masterpieces to the popular and ephemeral (pp. vii-xi). Sebastian Groes (2011) in *The Making of London* holds London more than a city, "a fiction", "a living metropolis" and the "ultimate city of becoming" (pp. 1-2). From past to its contemporary metropolis, London has constantly engendered in its chroniclers as the site of anxieties: the turbulent late fourteenth century, the industrial revolution, and most recently, the end of the second millennium.

For every great cataclysm, there is, historically speaking, great literature. The events in the US in 2001, famous as the terrorist attacks, compel many writers, in and outside of the US, to bring the events witnessed back from their incomprehensible magnitude to the scale of human consciousness, to eke its existence out as long as possible. 9/11, "aterritorial signifier", becomes a preoccupation of non-American novelists, demonstrating rather subtle and deep effects of September 11 on the European psyche (Cilano, 2009, p. 17). Accordingly, many critics perceive the 9/11 attacks as a 'watershed' in the history of novel or, as Dominic Heed (2011) discusses, the end of "confident phase, [...] characterized as the internationalization of the novel in English", marking a halt to "the confident march towards internationalism and cosmopolitanism" (p. 100).

In step with transition in contemporary British fiction in the late 1970s and early 1980s, Ian McEwan, the author of empirical novels, turned to more historical and social events as the raw material of his stories (Malcolm, 2002, p. 6). In *Saturday* (2005), Ian McEwan exposes how the events on September 11 become part and parcel of the protagonist's existence, living in the posh and exclusive part of London. Moreover, the city of London unlike McEwan's earlier novels has acquired a mythical resonance, a large-scale symbolic meaning. This article aims to discuss this transition in Ian McEwan's stand to the city of London regarding 9/11 attacks and the matter of globalization of terrorism in cosmopolitan city of London.



2. Discussion

Registered as a 'national novelist', Ian McEwan primarily inquires the psychological and emotional disturbances veiled beneath an ordered and stable social veneer. He believes that the novelist's privilege is "to step inside the consciousness of others, and to lead the reader there like a psychological Virgil" (Ridley, 2009, p. vii). Distinguished as the contemporary stager of traumatic contingency, he mostly probes violent abuse, sado-masochism and rape generated in modern city life. Spatially and thematically, the city and in particular London serves a fundamental function in his novels, far more complex than that of a mere setting. Mainly concerned about pathologies of modern society, McEwan draws readers' attention to weakened moral and social solidarity.

Set mostly in London, McEwan's early short stories including his Somerset Maugham Award-winning collection *First Love, Last Rites* (1975) can be encapsulated in one word: disturbing. The recurrent features of his early stories have dubbed him the tag of "Ian Macabre" and his literary oeuvre the "literature of shock" (Ellam, 2009, p. 9). His major novels also capture "Britain's post-imperial decline" by rendering London as the dark city of poverty, menace, sadistic torment and exploitation (Groes, 2011, p. 144). Kakutani observes McEwan's London as another version of Baudelaire and Eliot's 'unreal city', "a city of sleepwalking clerks and unhappy loners, traffic jams and faceless crowds" (The New York Times, 1989). *The Child in Time* (1987) depicts an essentially soulless, dystopian vision of near-future London under Thatcherite government where the system of licensed beggars is at work, *Enduring Love* (1997) is the study of London chiaroscuro in which deeply disturbed psychological states are examined, the Booker Prize-winner *Amsterdam* (1998), despite its title takes place in London and the Lake District, is, as Kakutani puts it, the "dark tour de force" (The New York Times, 1998) and *Atonement* (2001) revolves around World War II and its devastating and traumatic effects on Londoners. By and large, McEwan illustrates modern industrialized London as a "kind of cultural depression, *civilization's worst moods*" (McEwan, 1992, p. 86). Strangely enough, *Saturday* (2005), a post-9/11 novel, celebrates London as a 'success'. In this acclaimed novel, McEwan strives to capture minutiae of the quotidian of the city consciousness, and to unfold the spatial syntaxes of London as a transnational megapolis, reminiscent of imperial heyday and representative of European civilization through the symbolic journey of its protagonist Henry Perowne.

Although the crux of *Saturday* is the sadistic break-in by the brute Baxter and his accomplice, it is socio-cultural mirror of a disturbed epoch at the dawn of twenty first century.



In both the national and international press, *Saturday* received many admiring reviews for its artistry, particularly for its meticulous portraying of the life of a contemporary Londoner, his concerns of a single day, as well as the professional insider's view of brain surgery. However, in the most technical sense, *Saturday* is not a 9/11 novel, but "an allegory of the post-9/11 world" (cited in Ryle, 2010, p. 25) or more precisely the "condition of England novel" (Ross, 2008, p. 75). It is set within a single day in February 2003, when the largest demonstration since World War II against the invasion of Iraq occurs. Henry Perowne, the focalizing figure, is a successful neurosurgeon, happily married to a newspaper lawyer, and enjoys good relations with his children, who are young adults. What disturbs him is the state of the world – the impending war against Iraq, and a collective pessimism since the New York and Washington attacks two years before. Perowne's *Saturday* begins before dawn, when he watches a burning plane flying toward the London Post Office Tower and wonders if he is witnessing the beginning of another "catastrophe and mass fatalities" (*Saturday*, p. 10).

Saturday's opening page brings to the fore McEwan's long-standing obsession with the concept of city. Standing at the balcony of his Georgian house, Henry Perowne contemplates "the city in its icy white light" (*Saturday*, p. 2). His house is located in Fitzrovia neighborhood, a place historically designated as a bohemian area (between the mid-1920s and about 1950), and once home to great writers such as Virginia Woolf, George Bernard Shaw and Arthur Rimbaud. In *Oxford Companion to English Literature*, it is defined as "Artist's Quarter" (Birch, 2009, p. 376) where modernizing liberal opinion first emerged. Henry Perowne envisions his London house in a larger perspective, not as an isolated shell protecting against intrusions but as an integral part of the smoothly functioning living organism of a modern metropolis. Henry, however, remembers the wartime of Fitzrovia when the Luftwaffe of German Air Force invaded different parts of London during World War II.

That particular façade is a reconstruction, a pastiche – wartime Fitzrovia took some hits from the Luftwaffe – and right behind is the Post Office Tower, municipal and seedy by day, but at night, half-concealed and decently illuminated, a valiant memorial to more optimistic days. (*Saturday*, p. 2)

The sense of *déjà vu* of this passage tacitly inspires September 11 disaster and collapse of Twin Towers, once the symbol of Americanness. By mentioning his upper class neighborhood once having been the site of destruction during World War II, Perowne highlights the precarious position of his home and in larger scale his London in the face of a dangerous, potentially violent world. In this regard, Fitzrovia district, shadowed by Post Office Tower, acquires an iconic status, and becomes embodiment



of Britishness and heightened symbol of freedom, democracy and art, desperately under threat by global terrorists.

McEwan, in Ridley's terminology (2009), is a "technophile" man, steeped in "British logical positivism" and "neo-Darwinian ultra-rationalism" (p. ix), who almost always declares his paean to the triumph of the secular ideals of Enlightenment in his stories. But in *Saturday*, McEwan extols the miracle of Enlightenment values of rationalism and materialism, contrary to his previous novels, epitomized in the modern city of London.

Henry thinks the city is a success, a brilliant invention, a biological masterpiece - millions teeming around the accumulated and layered achievements of the centuries, as though around a coral reef, sleeping, working, entertaining themselves, harmonious for the most part, nearly everyone wanting it to work. And the Perownes' own corner, a triumph of congruent proportion; the perfect square laid out by Robert Adam enclosing a perfect circle of garden — an eighteen-century dream bathed and embraced by modernity, by street light from above, and from below fibre-optic cables, and cool fresh water coursing down pipes, and sewage borne away in an instance of forgetting. (*Saturday*, p. 3)

McEwan's uncritical celebration of London perfectly reflects his obsession with what is known in the West as 'globalization of terrorism'. In fact, after September 11, 'fanaticism' and 'irrationality' of Muslims reawakened in the Western mind by representing Islam as a threat to Western civilization and its values. These supposedly revitalized enemies, "well-organized, tentacular, full of hatred and focused zeal" (*Saturday*, p. 76), stand up against Western modernity that is distinctive in its shift from religion to 'liberal secularism' based on reason, rationalism and individualism. "Radical Islam hates your freedom" (*Saturday*, p. 197), is what Perowne says to his daughter Daisy to persuade her that Islam is a threat to Western humanistic values.

[r]adical Islamists ... want the perfect society on earth, which is Islam. They belong in a doomed tradition about which Perowne takes the conventional view — the pursuit of Utopia ends up licensing every form of excess, all ruthless means of its realization. If everyone is sure to end up happy for ever, what crime can it be to slaughter a million or two now? (*Saturday*, p. 34)

Henry Perowne, performing as a postmodern flâneur, takes a tour of the city that further incorporates a sense of multiculturalism, or more precisely in Gupta's term, "cultureless, redolent of capitalist efficiency", through mentioning offices, supermarkets and multinational chain stores (2009, p. 37): "Cleveland Street used to be known for garment sweatshops and prostitutes. Now it has Greek, Turkish and Italian restaurant — the local sort that never get mentioned in the guides — with terraces where people eat



out in summer” (*Saturday*, p. 76). McEwan’s *Saturday* constantly evokes the people of London collectively, in all their heterogeneity, to convey the textures of an enormously cosmopolitan city in which different populations interlace and mesh together into a more complex brew. In this regard, McEwan gives the city of London a global dimension:

There are ragged practice chants which at first he can’t make out. Tumty, tumty tum. Don’t attack Iraq. Placards not yet on duty are held at a slope, at rakish angles over shoulders. Not in my name goes past a dozen times. Its cloying self-regard suggests a bright new world of protest, with the fussy consumers of shampoos and soft drinks demanding to feel good, or nice. Henry prefers the languid, Down with this Sort of Thing. A placard of one of the organizing groups goes by – the British Association of Muslims [...]. Behind comes a banner proclaiming the Swaffham Woman’s Choir, and then Jews against the War. (*Saturday*, p. 71)

But this complex brew does not dissipate the racial fissures deeply rooted in the texture of McEwan’s London city. Henry Perowne, the focalizing figure, comes from a white upper-middle class, hence, brings up the concept of Englishness/ Britishness as one of the prime concerns of the novel. The focus of the novel on such a character as the protagonist inevitably marginalizes any other character who is non-white and non-wealthy; therefore, Perowne reduces non-white characters to “Other” through his essentializing gaze. This gaze is mostly exposed in treating the Iraqi professor of ancient history Miri Taleb, who suffered torture under Saddam Hussein’s regime, and becomes no more than an “essentialized version of an Iraqi victim” in need of Western aid when he is subjected to Perowne’s gaze and his “master narrative” (Butler, 2011, p. 103).

Perowne’s pose of treating the Iraqi sufferer is that of Orientalist stereotypes: “Miri Taleb is in his late sixties, a man of slight, almost girlish build, with a nervous laugh, a whinnying giggle that could have something to do with his time in prison” (*Saturday*, p. 61). This representation feminizes Miri and calls his mental health into question. The hierarchical value constructed via a series of binary opposition is the simplest mechanism utilized by Orientalist discourse: the Oriental is produced discursively as irrational, depraved, childlike, and feminine; the European, in contrast, is produced discursively as rational, virtuous, mature, masculine, and so on. In nineteenth century, such a hierarchy was given a so-called “scientific validity of the division of races into advanced and backward” founded on Social Darwinism (Said, 2003, p. 206). The racial attitude of the protagonist is not limited to the Oriental inhabitants; the black character of the story, Perowne’s Guyanan colleague Rodney Browne, is not immune from the



colonial discourse of essentialism. However, while Miri is (mis)represented as Oriental Other in need of Western benevolence, Rodney exemplifies the colonial “mimic man” in pursuit of Western approval. Through Perowne’s gaze, Rodney emerges to be the assimilationist indebted to Perowne’s patronage. Although Rodney is introduced as a “friendly, intelligent” registrar, his role is relegated to Perowne’s apprentice, who should be intensely appreciative of “being permitted” to assist during the surgery (*Saturday*, p. 256). Therefore, towards the end of the surgery, “[b]ecause he’s pleased with him, and wants him to feel better about the evening, Perowne lets his registrar take the lead” (*Saturday*, p. 262).

Perowne as the novel dominant white-upper-middle-class male metaphorically represents the contemporary European dominant ideology, that of Western humanism with its 18th-century heritage: “paternalistic or candidly condescending” (Said, 2003, p. 204) role of the West towards “the Rest”. This stance goes back to the cultural dominance of 18th century in which the representation of Europe’s “Others” and the assumption of Western superiority have been institutionalized. This essentially Orientalist style of thinking, as Said (2003) puts it in his groundbreaking work *Orientalism*, stems from “a positional superiority which puts the Westerner in a whole series of possible relationships with the Orient without ever losing him the relative upper hand” (p. 7). After September 11, once again, the same old Orientalist discourse has been thrust into the public consciousness with its principal emphasis on:

The distinction between our good and their evil [...]. We represent a humane culture; they, violence and hatred. We are civilized; they are barbarians. Mixed in with all this are two flawed suppositions: one, that their civilization (Islam) is deeply opposed to ours (the West), a thesis vaguely based on Samuel Huntington’s deplorably vulgar and reductive thesis of the clash of civilizations; second, the preposterous notion that to analyze the political history and even the nature of terror, in the process trying to defend it, is equivalent to justifying it. (Said, 2004, p. 8)

On the other level of the story, Baxter, into whom Henry bumps en route to his weekly squash game, intrudes Henry’s domestic space. Noticing symptoms in Baxter’s behavior, Perowne quickly recognizes the onset of Huntington disease (a sly reference to Huntington’s theory). Baxter’s brutality implicitly indicates the international hordes plotting to disrupt London’s domestic security just as they did in New York. This unexpected threat to the security of the Perowne, Dominic Head observes, allegorically “parallels the broader insecurity of the West in the face of Islamic extremism” (*Saturday*, p. 124). Head even goes a step further and makes parallel between Baxter and Saddam Hussein; “Baxter will surely become a figure for the terroristic other” (*Saturday*,



p. 124). As such, Ian McEwan constructs a dichotomy in which Henry Perowne stands for the whole western civilization and Baxter as its uncivilized other. This binary opposition is tacitly constructed on the basis of Huntington's theory of 'clash of civilizations'. According to Samuel Huntington (2003), the fundamental source of coming conflict will be neither chiefly ideological nor economic. His basic claim is that, the primary axis of conflict in the future will be along cultural and religious line. He accuses Islam of having "bloody borders" and situates it as the uncivilized other of Western civilization in the final battle of civilizations (Huntington, 2003, p. 254).

The Victorian moral universe with exaggerated notion of art as salvation is what McEwan suggests as the ultimate consolation for a world in perceived crisis. Under the spell of Matthew Arnold's "Dover Beach" read by Daisy, Baxter is brought into the realm of a civilizing culture, and the thoughts of the rape with which he is threatening Daisy drift away: "You wrote that [...] it's beautiful. You know that, don't you? It's beautiful. And you wrote it" (*Saturday*, p. 222). Arnold's poem starts by celebrating London and ends by describing Greek army attempting to invade Sicily (the same as *Saturday*'s narrative structure). But the most important thing to note, is that Arnold as one of the "liberal cultural heroes", in Said's standpoint (2003), "had definite view on race and imperialism" (p. 14). When Arnold defines culture as "the best that is known and thought in the world", he is definitely Eurocentric in his perception of culture. McEwan's intertextual infatuation with Arnold is, thus, hardly innocent. Suggesting Arnoldian culture as a remedy in 21st century manifests a nostalgic sense for 19th-century Britain with its imperial exploits. Reciting Arnold's poem, on the other hand, gives the novel a sense of mythological past. In fact, McEwan restore mythical vision by uncovering beneath the material surface of contemporary London connections to ancient civilization. As such, after reciting Arnold's poem, Henry, who knows nothing of Rom at first, tries to retrieve Roman classical civilization through a personal connection, Daisy's unborn child:

This baby's life is taking shape – a year in Paris with its enraptured parents, and then to London where its father has been offered a good position in an important dig – a Roman villa to the east of the City. [...] He feels his body, the size of a continent [...] he's a king, he's vast, accommodating, immune [...]. (*Saturday*, pp. 278-9)

3. Conclusion

Unlike his previous novels in which the metaphor of darkness used to portray London as the city of poverty, crime and sexual perversity, in *Saturday* McEwan superimposes



a mythic construction on city of London, trying to make London more than its boundaries and physical geographies, hence, constituting a sort of world-in-itself, the world city or the global city, though unfulfilled. Paradoxically, McEwan reduces London to a limited social class, Bourgeois England, in facing and dealing the present crisis, global terrorism. In fact, the very real problems facing the British society domestic and international, act out in the conflict between Perowne and Baxter, however, in the end disappear into an imperialist fantasy of middle-class dominance, capped by a reading of Matthew Arnold's 'Dover Beach'. One may conclude that at least Bourgeois England remains secure facing globalization of terrorism.

References

- Birch, D. (Ed.). (2009). *The Oxford companion to English literature*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bloom, H. (2005). Cities of mind. In D. Daily & J. Tomedi (Eds.), *London* (pp. vii-xi). Philadelphia, PH: Chelsea House.
- Butler, H. (2011). The master's narrative: Resisting the essentializing gaze in Ian McEwan's *Saturday*. *Critique* 52(1), 101-113.
- Childs, P. (2007). *Ian McEwan's enduring love*. London, England: Routledge.
- Cilano, C. (Ed.). (2009). *From solidarity to schism: 9/11 and after in fiction and film from outside of the US*. Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Ellam, J. (2009). *Ian McEwan's atonment*. London, England: Continuum.
- Groes, S. (2009). A cartography of the contemporary: Mapping newness in the work of Ian McEwan. In S. Groes, (Ed.), *Ian McEwan* (pp. 1-12). London, England: Continuum.
- Groes, S. (2011). *The making of London: London in contemporary literature*. New York, NY: Polgrave.
- Gumpta, S. (2009). *Globalization and literature*. London, England: Polity.
- Head, D. (2008). *The state of novel: Britain and beyond*. London, England: Blackwell.
- Huntington, P. S. (2003). *The Clash of Civilizations and the remaking of the world order*. New York, NY: Simon & Schuster Paperbacks.
- Kakutani, M. (1987). Books of the time; Childhood and time. *The New York Times*. Retrieved from <http://www.nytimes.com/1987/09/26/books/books-of-the-times-childhood-and-time.html>
- Kakutani, M. (1998). 'Amsterdam': Dark tour de force. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/books/98/11/29/daily/amsterdam-book-review.html>
- Malcolm, D. (2002). *Understanding Ian McEwan*. Columbia, CO: University of South Carolina Press.
- McEwan, I. (1992). *Black dogs*. New York, NY: Vintage Canada.
- McEwan, I. (2005). *Saturday*. New York, NY: Anchor Books.



- Ridley, M. (2009). Forward: Ian McEwan and the rational mind. In S. Groes (Ed.), *Ian McEwan* (pp. vii-x). London, England: Continuum.
- Ross, M. L. (2008). On a darkling planet: Ian McEwan's Saturday and the condition of England. *Twentieth-Century Literature*, 54(1), 75-96.
- Ryle, M. (2010). Anosognosia, or the political unconscious: Limits of vision in Ian McEwan's Saturday. *Criticism*, 52(1), 25-40.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. London, England: Penguin Books.
- Said, E. W. (2004). *Humanism and democratic criticism*. New York, NY: Palgrave.



The Bell Jar: A Study in Characterization, Figure, and Ground

Mahmoud Reza Ghorban Sabbagh¹

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Fahimeh Bozorgian

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Abstract. The concept of figure and ground (Stockwell, 2002; Ungerer and Schmid, 2006) forms an important part of cognitive linguistics. From this perspective, the literary text, among others, can be regarded as a visual field in which an element such as a character stands out against the ground of the story's setting. This phenomenon can explain the inner workings of a particular character's conceptual system, and therefore, understanding it in a novel such as *The Bell Jar* (Plath, 1963) enables the reader to grasp its main character's view of herself and the world around her. Given that the central character sometimes sees herself as the ground, while at other times she positions herself as the figure, an analysis of this phenomenon shall enlighten the reader as to some aspects of her characterization. *The Bell Jar* provides a chance for the application of this concept since the heroine's innovative language conveys her feelings in dramatic new ways that keep her at the center of the reader's attention. This study expects to find that the protagonist is not happy about her situation and keeps evaluating and criticizing herself or the world through her language.

Keywords: cognitive linguistics, figure, ground, characterization, *The Bell Jar*

1. Introduction

The Bell Jar (UK 1963, USA 1971) exemplifies how Plath's mastery in poetic language extends to her prose as well. Plath (1932-1963), who is well-known for her poetry, wrote about creativity and self-creation (Gill, 2008, p. 40), shifting female identities against a backdrop of patriarchal prejudice and aggression (Bayley & Brain, 2011, p. 2),

1. Corresponding author. Email: mrg.sabbagh@um.ac.ir



and the difficulties of coming to terms with "an anxious and unsettling world" (*BJ*¹ 1971, p. 181).

Plath's language is fraught with inventiveness and rich imagery that provide a wide array of material for a stylistic study. However, partly because of Plath's own admission that *The Bell Jar* is "an autobiographical apprentice work" (Birkle, 1996, p. 81), more often than not, the novel has been approached as a confessional writing that serves as an interlude for Plath's later poetry (including *Ariel*, initially published in London in 1965). Some critics have also pointed out that Plath probably felt she was treading uncharted territory by writing a novel, which was then believed to be a work in a "less-esteemed genre" (Gill, 2008, p. 74).

This study aims at a closer look at the figurative language of the novel by focusing on what Lakoff and Johnson (1980, 2003) call orientational metaphors to see how these innovative expressions help bring about the protagonist's characterization. This paper thus pays homage to what was once deemed a "less-esteemed genre" by showing that this prose work is nothing short of a masterpiece in itself, particularly because of the way it represents the world of the heroine through foregrounding effects such as figuring and grounding. This means that foregrounding is not limited to poetry since a novel can also be discussed as if it were a visual ground, throughout which character figures are dispersed.

2. Background

In *Cognitive Poetics*, Stockwell (2002) contends that a particular character in a story can be regarded as a figure against the background of his/her surroundings, be it other characters or the physical environment. Stockwell argues that characters move, that is why they occupy the reader's attention throughout the reading process. Characters come and go, in and out of the "spotlight", and their prominence is indicated by "noticeably deviant" words or phrases (p. 19).

Ungerer and Schmid in *An Introduction to Cognitive Linguistics* (2006) maintain that figure is characterized by "thing-like" qualities such as structure and coherence (p. 164). While figure is marked by closure, the ground is indicated by its formlessness, a quality which contributes to the "perceptual prominence" of the figure. They go on to study image schemas of locative relations (over/under, up/down) between figure and

1. *The Bell Jar*



ground in greater detail and discuss the significance of metaphorical treatments of figure and ground in sentences such as as "She has a strange power over me" (p. 173).

The image schemas that are conjured up by the figure and ground relationship are studied in minute detail in Lakoff's and Johnson's seminal work *Metaphors We Live By* (1980, 2003). Discussed under the rubric of "orientational metaphors", image schemas of UP/DOWN, OVER/UNDER, etc., are believed to be grounded in experiential and physical bases. Lakoff and Johnson claim that this is the underlying explanation for expressions such as "My spirits *rose*" or "You're in *high* spirits" in which the physical basis is that "drooping posture typically goes along with sadness and depression, erect posture with a positive emotional state" (emphasis in the original, p. 15).

This explains the importance of conceptual metaphor theory as a new way of looking at metaphor because here, metaphor is no longer an exclusively linguistic property, but, as Lakoff puts it, a matter of thought. This theory is also associated with the notion of figure and ground, which contributes to a better understanding of the novel ways of meaning making. Regarding Plath's sophisticated use of metaphors in *The Bell Jar*, some critics assert that the imagery that is produced is that of shrinking, abortion, and death. Jernigan (2014) argues that Plath's metaphors are a roundabout way of voicing the main character's anxieties about limited career options that threaten her to become an example of "impoverished ambition" (p. 10).

Coyle (1984) remarks that Plath "takes the reader on a remarkable tour of metaphor", and this feature of the novel helps the reader a great deal in forming a "vivid" and "intimate" image of the heroine's world (p. 415). Budick (1987) has a somewhat similar approach when he mentions that the metaphors the protagonist uses are her way of "coming to terms with her own body" as she expresses herself in her own unique "images" and "symbols" (p. 872), which results in a novel constructed out of "uniquely female experiences" (p. 873). And in his review of the novel, Lerner (1963) calls its language a "triumph" on the strength of its imagery that attests to its author's "poetic delicacy of perception", capturing "almost indescribable states of mind" (p. 385).

3. Method

This study is informed by a stylistic analysis of foregrounding and its significance for characterization. Foregrounding is a stylistically important effect, caused by techniques such as figuring and grounding (Stockwell, 2002; Ungerer & Schmid, 2006), a concept which was originally introduced in Gestalt psychology. A concise way to explain the figure and ground phenomenon would be Rubin's face/vase illusion in which the



observer tends to notice either the faces in black or the vase in white. This capacity to make a distinction between figure and ground is the basis for this cognitive concept.

Such a distinction can also be made in *The Bell Jar*, where Esther Greenwood, the heroine, uses metaphorical structures that evoke orientational image schemas such as OVER/UNDER and UP/DOWN. In this sense, figure and ground is part of cognitive poetics (Stockwell, 2002) which analyses text comprehension by focusing on how readers construct meaning from a text, wherefore certain image schemas arise and how they can be understood. This, in turn, will assist the readers in understanding how they come up with the protagonist's characterization and understand her the way they do. For reasons of space, this study only focuses on those locative expressions that create ideologically significant image schemas. This means that the excerpts are selected based on their significance in the character's conceptualization of herself.

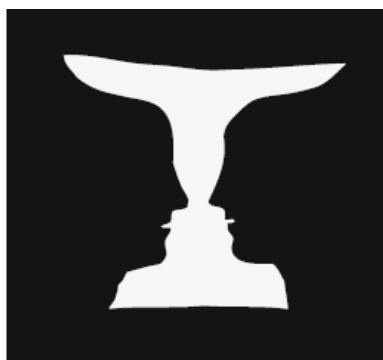


Figure 1. Rubin's vase (Pind, 2014, p. 95)

4. Results and Discussion

One stylistically significant aspect of prepositional structures is creating figures and grounds where an object becomes more prominent because of being dynamic in contrast with the static background. In *The Bell Jar*, the protagonist is sometimes made to stand out against the background, which comprises other characters, places, and situations. The image schemas that are at the center of the heroine's conceptualization of herself and the world can be divided into two major categories, namely, those of movement, and those of disappearance and entrapment.

Note that, in image schemas, the figure is called "trajector" which moves in a "path" over the ground or the "landmark" (Stockwell, 2002; Ungerer & Schmid, 2006). The



image schemas that emerge from the following examples are mainly characterized by movement, or lack thereof, of the protagonist who occasionally serves as the trajector or the landmark. Take the following examples:

I

1) I just bumped from my hotel to work and to parties and from parties to my hotel and back to work like a numb trolleybus. (p. 2)

In this example, the trajector (the heroine) follows a path through the landmark (work, hotel, and social occasions such as parties). In this part of the novel, Esther is staying in New York for her guest-editorship, a once-in-a-lifetime opportunity which has a turning point in her life because here she finally meets "the big-time sham of New York" (Moss 1971, p. 387). Part of this machine-like efficiency to move back and forth and to do her part as is expected has to do with Esther's unexpected reception in New York, where "all the little successes I'd totted up so happily at college fizzled to nothing outside the slick-marble and plate-glass fronts along Madison Avenue" (*BJ*, pp. 1-2).

Here, the protagonist refers to herself as an object that is set into motion by forces other than her own free will and this is indicated by "bump" which is a verb of motion that further undermines her sway over her life at this particular point. In this example, hotel, work, and parties recede into the background as the reader is more likely to focus on Esther's involuntary movement back and forth. This lack of control is corroborated when she admits that "I wasn't steering anything" (p. 2), probably because, for a promising college student, New York is a totally different setting. The crown of this experience is that Esther's straight A's are rewarded with "tokens quite unlike those [she] had become accustomed to at school", and she would have all the time she needs to discuss these events as if "they were newly discovered Platonic dialogues" (Gilbert p. 586).

2) What a man is is an arrow into the future and what a woman is is the place the arrow shoots off from (p. 58) [.]

The trajector (the man) follows a path away from the landmark (the woman) and into the future, which is represented as something that lies ahead, while the woman is a fixed "place" that remains behind. This is one of Buddy's favorite maxims, a long-time friend who wants to marry the heroine. He is spurned, however, as he turns out to be an advocate of traditional gender roles. Such a view is in contrast with the heroine's ambitions who refuses to be pushed in the background and wishes to "shoot off in all directions [...] like the colored arrows from a Fourth of July rocket" (*BJ*, p. 68).



Buddy's remark about the man being an "arrow" is a phallogocentric argument in favor of man's privileges to have a dynamic life in the outside world and to explore its opportunities. Friedan (1974) explains the underlying assumption behind the arrow metaphor as a long-standing belief that "men must thrust into the future" (p. 71), while women are expected to provide sufficient background to secure man's "shooting off" into what lies ahead.

3) "If neurotic is wanting two mutually exclusive things at one and the same time, then I'm neurotic as hell. I'll be flying back and forth between one mutually exclusive thing and another for the rest of my days" (p. 76).

The trajector (the heroine) wishes to keep moving back and forth in the landmark (her life in general and her available options in particular). Esther disdains being static and vehemently states that she wants to keep changing for the rest of her life. This harks back to Irigaray's comment that woman wants to "[set] off in all directions" (1985/1977, p. 29); rather than being left behind, as in example two, the woman wants to be the trajector that soars high over what lies beneath, viz., "roses and kisses and restaurant dinners" (p. 69). Irigaray explains that such erratic behavior from a man's point of view "leaves him unable to discern the coherence of any meaning" (p. 69); this is why Esther is labeled as a "neurotic".

4) "I could see day after day after day glaring ahead of me like a white, broad, infinitely desolate avenue" (p. 105).

The trajector (the heroine) is standing behind, looking ahead at the landmark (her life). According to Lakoff and Johnson (1980, 2003), the metaphorical concept at the center of this schema is "FORESEEABLE FUTURE EVENTS ARE UP/AHEAD" which arises from one's physical experience since one looks in the direction that one typically moves which is ahead and forward (p. 15). Therefore, when Esther laments that "I had nothing to look forward to" (p. 96), it means that either she is not moving forward, or what lies ahead is "infinitely" incoherent, and rather *unforeseeable*, like an "avenue" whose end she cannot see, and this horrifies her.

This anxiety is part of Esther's coming to terms with the world around her, which, in visual terms, seems to be distorted. Esther cannot make sense of what lies ahead; that is why her conceptualization of the world yields grotesque visions that are like a "bad dream" (*BJ*, p. 193). The examples provided in this section and the next are instances of what Wagner praises as Plath's "highly visual presentation of Esther's education" (cited in Bloom, 2009, p. 74), a process that involves a transformation and readjustment of Esther's so-called clear-cut boundaries between what she wants, what she actually is, and what she is expected to be.



5) "Either I got better, or I fell, down, down, like a burning, then burnt-out star" (p. 171).

Trajector (the heroine) takes a path downward in the landmark (her life). The underlying metaphorical concept is HEALTHY IS UP, SICK IS DOWN. The falling imagery implies Esther's fear of descent into what others call her "madness". When she compares herself with a burning star, Esther is considering the impending outcome of her mental illness; she will be extinguished into the backdrop of a world where "madness" looms when one fails to recognize the "subtle distinction between a distorted viewpoint and the distortions inherent in what [one] sees" (Moss, 1971, p. 388).

II

As it was mentioned, locative expressions lead to orientational image schemas by helping the reader conceptualize a clearly defined object as opposed to a less coherent background. So far such a distinction between figure and ground shows that the protagonist of *The Bell Jar* yearns for a dynamic life that does not force her to stay in one place, but one that enables her to "shoot off" in all directions. Therefore, movement is one of the salient features of the heroine's characterization as an ambitious, truth-seeking woman, and these are qualities that entail an active and dynamic life. Nevertheless, for a variety of reasons, Esther cannot lead the life that she wants. In the following examples, the images that contrast with the heroine's most strong desires are those of disappearance, entrapment, and claustrophobia:

6) "I felt myself melting into the shadows like the negative of a person I'd never seen before in my life" (p. 8).

7) "I felt myself shrinking to a small black dot against all those red and white rugs and that pine paneling. I felt like a hole in the ground" (p. 14).

Number six and seven are examples of shrinking imagery in which the heroine feels insignificant and small, and recedes into the background. The heroine is positioned as the figure, but one that is losing fundamental features that accord it with visual dominance. According to Rubin, a pioneering author in gestalt psychology, figure is characterized by a "thing-like" quality that is further reinforced by its shape, color, size, and subjective localization, i.e., its proximity to the viewer (Pind, 2014). Here, the figure loses its prominence because it becomes immaterial; it becomes "the negative of person", a colorless shell, "a hole in the ground". In this situation the figure is fading away into the shadows, disappearing into the background which is characterized by strong features (red and white rugs, wood).



In this case, the visual experience that ensues the figure and ground phenomenon is that of being absorbed into darkness. Rubin's studies show that figure tends to stand out or "step forward" against the background, and this is because figure is typically believed to be closer to the observer (Pind, 2014). However, in the above examples Esther is out of reach; it is as if she is written out of the text since her existence is immaterial. In both examples, Esther contrasts herself with her friend Doreen, whose hour-glass figure and "cotton-candy-fluff" (i.e., her hair) attract men with "All-American bone structures" (*BJ*, pp. 2, 4) like a magnet. This is while the main character is frequently ignored probably because "I was skinny as a boy and barely rippled" (p. 6), "I'm five feet ten in my stocking feet" (p. 8), and "I just studied too hard, I didn't know when to stop" (p. 47). It is implied that the protagonist is frustrated at not being in demand like her friend; hence the shrinking imagery.

8) [...] "I *am* neurotic. I could never settle down in either the country *or* the city". (Emphasis in the original, p. 76)

The underlying metaphor in this image schema is STABILITY IS DOWN. This means that staying in one place, having a job, and/or starting the family indicate stability, while remaining undecided implies that one's life is "up in the air"; hence, INSTABILITY IS UP. In this example, the protagonist insists on movement, remaining undecided as to her life choices, thus emphasizing that she cannot function in an either/or situation.

9) The gray, padded car roof closed over my head like the roof of a prison van, and the white, shining, identical clapboard houses with their interstices of well-groomed green proceeded past, one bar after another in a large but escape-proof cage (p. 94).

In this example, the OVER/UNDER image schema shows a momentary inversion between figure and ground, once the heroine is the one that watches the car roof "over" her head while the houses in the street "proceeded past" her like metal bars in a prison. Here, the contours of the car and the houses are clearly defined by elaborate descriptions like "gray, padded, car roof" and "white, shining, identical clapboard houses" in which the head nouns "roof" and "house" have three or four pre-modifiers.

Such minute descriptions give prominence to the car and the houses and make it look as though they are in motion, while the heroine becomes the static, and passive observer that takes it all in. It could be inferred that Esther perceives herself as the ground while she is stifled by the restrictive figures that surround her. From another perspective, the heroine is the figure, since, according to Rubin, an observer is more likely to identify the enclosed area with the figure, while the enclosing area is regarded as the ground (Pind, 2014). In this sense, Esther is oppressed by the claustrophobic feeling that is caused by her surroundings.



10) "Wherever I sat [...] I would be sitting under the same glass bell jar, stewing in my own sour air" (p. 152).

Again, this image schema represents entrapment. According to Ungerer and Schmid (2006), in such instances, it is the position of the speaker that serves as the landmark where the figure (e.g. the bell jar) is standing over the ground. Such imagery shows that Esther pictures herself as one of those numerous babies she has seen "pickled" (*BJ*, p. 10) in jars, and this turns out to be the case when in a harrowing comparison she refers to herself as a "dead baby": "To the person in the bell jar, blank and stopped as a dead baby, the world itself is the bad dream" (p. 193).

This dead-baby imagery is significant because, as Gilbert (1978) states, images of still-born babies suggest an abortion in the creative life of the female writer. Esther who yearns for a successful writing career from the beginning of the novel, is thwarted by the contradictory demands of her time. Esther is puzzled at the confusing education she receives from the world around her. Such incongruity in its extreme can be summed up in Smith's comment that "Women were, on one hand, encouraged to travel to Mexico while, on the other hand, they were admonished to stay home and learn the best way to cook a chicken" (2010, p. 6).

Esther feels "wiped out" like "chalk on blackboard" (*BJ*, p. 175) because she fails to assimilate. She feels alienated from herself, her goals, and the world around her; therefore, unable to make the right choice in an either-or situation, she despairs of finding her "proper" place in the scheme of things and is consumed by anxiety, frustration, and mental breakdown. That's why in example ten she is certain that no matter where she sits, she would be sitting under the same "bell jar".

5. Conclusion

This study tried to show that orientational expressions of language are sometimes loaded with experiential and ideological meaning that can be analyzed to unveil one's conceptualization of the world. The limited scope of this paper did not allow a more inclusive treatment of the figure and ground phenomenon in *The Bell Jar*, which, with its intricate metaphorical language attests that metaphor is a matter of thought. This is important because according to Lakoff and Johnson (1980, 2003), simple spatial concepts such as UP/DOWN are essential to our conceptualization of the world. Therefore, it seems only necessary that we acknowledge them as the means to communicate our understanding of the world, and this paper was but a small attempt to draw attention to what lies beneath our conceptual system.



In this novel, the protagonist's visual perception of herself gives the impression that a) she disapproves of the inertia that comes with settling down, and choosing one thing to the exclusion of all the others; b) her indecision and hesitation has to do with her need to lead a dynamic life, to move back and forth between "mutually exclusive things"; c) what she desires is in contrast with what the world around her permits her to have; she wants to stay open to all possibilities, while the world around her closes in and traps her under the "Bell Jar".

References

- Bayley, S., & Brain, T. (Eds.). (2011). *Representing Sylvia Plath*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Birkle, C. (1996). *Women's stories of the looking glass: Autobiographical reflections and self-representations in the poetry of Sylvia Plath, Adrienne Rich, and Audre Lorde*. Munich, Germany: Wilhelm Fink Verlag.
- Budick, E. M. (1987). The feminist discourse in Sylvia Plath's *The Bell Jar*. *College English*, 49(8), 872-885.
- Coyle, S. (1984). Images of madness and retrieval: An exploration of metaphor in *The Bell Jar*. *Studies in American Fiction*, 12(2), 161-174.
- Friedan, B. (1974, originally published 1963). *The feminine mystique*. New York, NY: Dell.
- Gilbert, S. M. (1978). A fine white flying myth: Confessions of a Plath addict. *The Massachusetts Review*, 19(3), 585-603.
- Gill, J. (2008). *The Cambridge introduction to Sylvia Plath*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Irigaray, L. (1985/ 1977). *This sex which is not one*. New York, NY: Cornell University Press.
- Jernigan, A. T. (2014). Paraliterary labors in Sylvia Plath's *The Bell Jar*: Typists, teachers, and the pink-collar subtext. *Modern Fiction Studies*, 60(1), 1-27.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2003, originally published 1980). *Metaphors we live by*. Chicago, CH: The University of Chicago Press.
- Moss, H. (1971/1991). Dying: An introduction. in R. Matuz (Ed.), *Contemporary Literary Criticism*. (Vol. 62.). London: Gale Research.
- Pind, J. L. (2014). *Edgar Rubin and psychology in Denmark: Figure and ground*. New York, NY: Springer.
- Plath, S. (1971/1963). *The Bell Jar*. New York, NY: Bantam Books.
- Smith, C. J. (2010). The feeding of young women: Sylvia Plath's *The Bell Jar*, mademoiselle magazine, and the domestic ideal. *College Literature*, 37(4), 1-22.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive poetics: An introduction*. London: Routledge.
- Ungerer, F., & Schmid, H. (2006). *An introduction to cognitive linguistics* (2nd ed.). Harlow, England: Pearson.
- Wagner, L. W. (2009). On the female coming-of-age novel. In H. Bloom (Ed.), *Bloom's guides: Sylvia Plath's The Bell Jar* (pp. 69-79). New York, NY: Infobase.



Translation from Arabic into Persian and Vice Versa, from the Seventh to the Twelfth Century

Louis Jolicoeur¹

Department of Linguistics and Translation Studies, Laval University

Seyedeh Bentolhoda Amini

Department of Linguistics and Translation Studies, Laval University

Abstract. The translation studies are increasingly interested in the role of translators in the history as diffusers of religions, cultures and scientific knowledge. This research focuses on the history and role of translation from Arabic into Persian and vice versa during the first five centuries of the Hegira. The fundamental question therefore arises: have these translations from Arabic into Persian and vice versa had any particular influences on these two languages? If so, have they been positive or negative influences? During the first centuries of the Hegira when Islam gradually conquered all Persia, most Persian scientists and scholars, believing that the only language worthy of science was Arabic, voluntarily abandoned Persian language, learned Arabic and wrote their works in this language. Persian was attacked by Iranian themselves! Later, in the fourth century of the Hegira, a number of Persian translators and authors changed the situation and bravely defended their language. Considering the case of countries like Egypt that have become Arab after becoming Muslims, we can better understand the importance of what those writers and translators did to the Persian language. We will study the remarkable translations performed during the mentioned time, including the translation of the Quran, and the various approaches and goals of the translators. Finally we will see the influences of these translations on both Arabic and Persian languages. Lack of adequate documentation on the history of translation between Arabic and Persian corresponding this considered time, except the translation of Quran, will demonstrate the importance of this research.

Keywords: translation, history, Persian, Arabic, influence

1. Corresponding author. Email: louis.jolicoeur@lli.ulaval.ca



1. Introduction

As Antoine Berman (1942-1991), the French translator, philosopher and theorist of translation said, the first task of a modern theory of translation is regarded to be "building a history of translation" (1984, p. 12). To reach a promising future, translation studies as a young discipline needs to be built and advanced based upon experiences gained from the history of translation and old translation models. That is one of the most important reasons why translation studies are becoming increasingly adored in the history of translation (Delisle, 1995). Translation does not only concern a passage between two languages, but also between nations, races, cultures, civilizations, continents, periods, and in fact between past, present and future.

Persian is an Indo-European language, but Arabic belongs to the Semitic family of languages and is originated from the Arabian Peninsula. There are fundamental differences between these two languages, structurally, grammatically, syntactically, syntagmatically, etc. However, reciprocal and multiple effects that influenced these two languages during history have led to stronger connections between their speakers.

Before Islam, there were commercial, political, social and military relationships between the inhabitants of the Arabian Peninsula and Persia, "these two territories were being traversed by the same caravans came from India, Syria, or Yemen" (Mirdamadi, 2013). In the second half of the seventh century, when Islam began to conquer Persia, relationships between two nations were going to rapidly shape and develop in a new and different way. The advent of Islam in Persia marked a unique turning point in the life of Iranians, not only religiously but also culturally and linguistically.

In the current research, we will firstly trace the translation activities interchanged from Arabic to Persian and vice versa, and secondly, we will investigate the influences of these two languages on each other during the first five centuries of the Hegira (7th-12th century A.D.).

2. The Translation from Persian into Arabic

As Taieb Baccouche (2000), the Tunisian linguist, stated in his article "The translation in the Arab tradition", the translation is a vital part of the Arab philosophy and culture since the dawn of the Arab-Islamic era. Translators have played a pivotal role in transferring science and philosophy from Greece and Persia to the Arab world, especially during the first centuries of the Hegira.



During the first centuries of the Hegira, Muslims generally believed that just one true body of knowledge existed, and must be noted as genuine: the one which had been originated from the holy Quran and Islamic law (sharia) (Karimi-Hakkak, 1998). We should mention that even today, there are Muslims who keep thinking like them. That might be a reason explaining why Muslim Arabs destroyed the famous library and museum of Alexandria, and the Persian imperial library in Ctesiphon (Karimi- Hakkak, 1998). All the cultural identities and pre-Islamic knowledge of Persia had been then gone under the threat of total annihilation. Those happenings caused the creation of a dynamic and patriotic translation movement. The most important writings of the pre-Islamic Persian period were being continuously translated from Pahlavi, the Middle Persian, into Arabic during the first three centuries of Hegira, hoping those writings to be survived by the only available way (Azarnouche, 1996; Karimi-Hakkak, 1998). These texts, which were translated back later from Arabic into modern Persian, have provided the basis of our knowledge about the pre-Islamic Iranian culture, especially its scriptural traditions and alphabets, which had been abandoned in favor of the Arabic script.

But translation activities into Arabic has remarkably progressed and reached its zenith under the Abbasids, the second dynasty of Islam (750-1259 A.D.). The reign of Caliphate al-Ma'mun (813-833 AD) is known as the Golden Era of translation (Baker, 1998, p. 320). Under the supervision of Caliphate al-Ma'mun, Bayt al-Hikma (house of Wisdom) which was founded by Caliph Harun al-Rashid (786–809 AD) in Baghdad, was completed and culminated as a complex, including a library, school and translation office, where sixty five translators had been working to translate Greek, Persian, Syrian, and Sanskrit Aramaic texts into Arabic. “The patronage of translation allowed the caliphs to expand their support base by integrating elements from the different cultures of the empire into one Islamic whole. That was the political context of the translation” (Shamma, 2009). The caliphs enthusiastically started to recruit translators. Translators were promised to be rewarded with gold equally as much as their books weighted. Translation had thus become an actual profession practiced often individually and sometimes in groups. Whereas the Persian works which had been selected for translation were mainly among the cultural, historical and literacy books such as *Hezar Afsaneh* (Thousand Tales or commonly known as the *Thousand and One Nights*) and *Kalilah wa Dimna*, the Greek works had generally been subjected for translation as the resources of science, mathematics and philosophy (Baker, 1998, p. 320). Persian language also served as an intermediary between Arabic and Greek: Greek knowledge was translated into Arabic from Persian instead of being translated directly from Greek into Arabic (Baker, 1998, p. 320).

Ruzbeh, better known by his Muslim name Ibn Al-Muqaffa (720-756), the eminent Persian writer and translator who was a new believer in Islam, was the first person who



translated works from Pahlavi into Arabic, and influenced this intellectual and literary movement by infusing Islamic culture with Persian elements (Shamma, 2009).

These translation activities played as one of the most important cultural events in the history of Islam, and served as the key of the scientific and technological development occurred in the Arab-Muslim world during the Middle Ages. Ancient acquaintances were perfectly preserved, developed and later transmitted from East to West. According to Baccouche conserved ancient culture acted as the basis of Renaissance in Europe (2000).

3. The Translation from Arabic into Persian

3.1 The Translation of the Quran

When it comes to the translations from Arabic into Persian, we undoubtedly cannot find anything older than the translation of the holy Quran. It is deemed that the first translation of the Quran was done by Salman al-Farsi, the famous Persian disciple of the Prophet Mohammad. This translation just included the first chapter of the Quran, al-Fatihah, and conducted based upon the requests of the new Persian believers. The translation of the Quran into Persian has made a great influence on the Persian language (Azarnouche, 1996). Through these translations, initially, Iranians understood the meaning of the divine messages of the verses, and secondly, the Persian expressions and words concerning religion, divinity, wisdom and intellection which might have found no other opportunities to appear in the writings of that time, were used more commonly and therefore have been preserved from decay and oblivion.

Some verses of the Quran expressly state that Arabic is the only authentic language worthy to transmit the word of God: "Indeed, We have sent it down as an Arabic Quran that you might understand" (Surah Yusuf (12), verse 2).

The holy Quran strongly proclaims that it contains the highest degree of eloquence and elegance of his language: "Here is the message sent by the Merciful, the Compassionate: a book eloquently expressed revelations" (Surah Fussilat (41), verse 2). Furthermore, all Muslim scholars and Quran researchers robustly confirm the eloquence and elegance of the Quran; that is why the holy Quran is almost considered inimitable, untranslatable and unreplicable in any other languages (Mustapha, 1998, p. 200). As a result, Persian Muslims began to create important commentary and interpreting texts in Persian from the verses of the Quran, in order to propagate the message of God to the Persian believers who did not understand Arabic. Although technically considered as commentaries, these texts nevertheless contained the word



for word translation of the Quran. The practice of commenting or interpreting Quranic passages achieved more success and acceptance than the straight translation of the verses, especially regarding the theology and religious ideology. In fact, the translation has not been a substitute of the sacred texts, but a complement (Delisle, 1995, p. 194).

3.2 The Translation of Other Works from Arabic into Persian

Apart from Quran as an exception, translation of works from Arabic into Persian began in the eleventh century. During the first three centuries after the advent of Islam in Iran, most Iranian scholars believed that the only authentic language of science was Arabic, and therefore wrote almost all of their works in the Arabic language. Persian language was stormed by the Iranians themselves, they intentionally and voluntarily gave up their own language to learn Arabic as a replacement. Considering the described situation, any needs for translation from Arabic into Persian were rarely felt until the eleventh century (Azarnouche, 1996). Totally unlike the three mentioned centuries, the eleventh century witnessed a boom of translation from Arabic into Persian. At that time, the emergence of some renowned masters of Persian poetry like Rudaki, Ferdowsi and Onori made the Persian language revitalized and stepped it out of the shadow of forgetfulness. The Iranians started to return to their origins and became progressively interested in their own language. Many translators and scholars supported the Persian language resurrection, and commenced a movement to translate works in areas such as literary, history, science, philosophy, epics and folk tales from Arabic into Persian. It is interesting to know that many of those works which had initially been translated from their original languages such as Greek, Syriac, Sanskrit, and Old and Middle Persian into Arabic by first Muslim scholars, then retranslated from Arabic into modern Persian by the latter translators (Nath & Iftikharzadeh, 1992).

As Delisle (1995) pointed out, the approach towards the translation of that time was utilitarian and pragmatic. The translators had usually been the experts in the fields they intended to translate, and carefully focused to translate the texts which were supposed to be necessary, useful or momentous. Their translations not only addressed the educated people, but also targeted the normal non-specialist audience. To do so, they regarded the clarity of their translation as an indispensable element and provided clarifications to make the ordinary audience understand them well. The writings were subjected to a variety of changes. They were simplified, annotated, abridged, explained and demonstrated with drawings, pictures and diagrams. This approach towards translation made bulks of scientific knowledge available to medieval Persia.



4. Major Translations

We will briefly look into the significant translations of this period (7th- 12th century A.D.):

- A famous work translated into Persian at that time, was *Kalila wa Dimna* or the *Panchatantra*. This ancient Indian collection of tales and fables was firstly translated from Sanskrit into Pahlavi in pre-Islamic period and then translated into Arabic by Ibn al-Muqaffa, and finally translated into modern Persian under the commandment of the King Nasser Ibn Ahmad Sāmāni. *Kalila wa Dimna* was translated into Castilian from the rigorous and faithful translation of Ibn al-Muqaffa, and then distributed across Europe.
- The other significant translation of this period was that of *the History of al-Tabari*. This book, best known in English as *The History of the Prophets and Kings*, is a historical chronicle written in Arabic by al-Tabari, the great Persian historian and exegete of Quran (839-923). This voluminous book states the history of the world from its Creation to the birth of the prophet Muhammed, and follows telling the history of the Muslim world during the first three centuries of the Hegira. This work still enjoys a great reputation in the Muslim world, considered as a reference book in the history of Islam (Chebel, 2011). In 963, al-Bal'ami, Persian historian, biographer, writer, translator and Minister of the Persian king Amir Mansur Ibn Nuh Samani (961–976), translated this book into Persian. Al-Bal'ami added this work some additional information and made changes to the content of certain stories. That is why his version is also known as *the History of Bal'ami*. Having been written in 963, this work is the oldest New Persian prose work.
- The other remarkable translation of this era is that of another work of al-Tabari titled *Jāmi` al-bayān `an ta`wīl al-Qur`ān*, more known as *the Tafsir al-Tabari*. In Islam, the word "Tafsir" refers to the commentary on the Quran, the science of interpretation of the holy book. This work is a collective tafsir, very rich in content, and a major resource for academic and historical researches (Chebel, 2011). *Tafsir al-Tabari*, written in the third century of the Hegira, around the 10th century A.D., tangibly inspired other scholars to write their tafsirs. According to Muslim clergies and scholars, this work can be regarded as the leading, most important and most famous tafsir among all written commentaries and exegesis on the Quran throughout history (Azarnouche, 1996). During the reign of Samanid King Amir Mansur Ibn Nuh Samani and



under his orders, at the same time of the translation of *the History of al-Tabari*, *Tafsir al-Tabari* was translated to Persian by a group of scholars of Khorasan.

5. The Translation Activities Influences

The translation activities just like import-export interchanges, led to several cultural and linguistic alterations over centuries. Some of the highlights of those changes can be concluded as the followings:

- The penetration of Arabic words in Persian language and vice versa has established during the first century with the advent of Islam in Persia. Persians began to use Arabic words for two reasons: First where an Arabic word was deemed simpler than its old Persian equivalent, and second where the Arabic term had basically no equivalence in Persian to assign whilst it was needed to be employed by the translator. On the other hand, the Arabic language did not have a philosophical and scientific lexicon yet (Delisle, 1995). To fulfill the gap, sometimes the neologism proposed Arabic equivalent alternatives, and sometimes translators borrowed vocabularies from other languages like Persian. Besides the major adoption of Persian expressions in professional fields of science such as astronomy, architecture, commerce, and medicine, Arabic language also adopted a large domain of Persian terms from the words related to governance and justice system to the words concerning musical instruments, weapons, animals, precious stones, foods and even daily life needs (Delisle, 1995). Therefore, the described interchanges crucially involve in the dynamism and development of two languages throughout history.
- During the first three centuries of the Hegira, Iranian-Muslim authors and translators critically needed to learn Arabic, so they elaborately attempted to collect, formulate and shape Arabic grammar and write down its rules, so we can strongly say that those researchers were the first editors of Arabic grammar.
- The Quran's commentators left the structure and syntax of sentences of Quranic verses untouched; however, they used to add their detailed comments. The translation often sounded strange to Persian readers. The foreign nature of the language that God revealed his message influenced predominantly Persian scholars. A number of them tried to imitate this alien structure within their works and employ it in their communications and speeches. For instance, contrary to Persian grammar that puts verbs at the



end of a sentence, they got used to use verbs at the beginning of their sentences just like the structure of Arabic language. Those imitations have left an unpleasant affect on the normal structure of Persian language. Even today, many native Persian speaker clergymen and Islamic specialists keep continuing those structural imitations in order to show off their high level of knowledge.

- Translation was a very effective mean to transfer knowledge and ideas from different cultures. During the studied period (7th- 12th century A.D.), Muslims showed a voracious appetite for knowledge. Science and technology were very well developed at that time. This scientific development reached its perfection during the tenth century, especially with the emergence of Persian scientists, scholars and chemists like Avicenna, al-Farabi and al-Biruni who wrote their works in Arabic. The translation of these scientific works made bulks of brilliant knowledge available to medieval Iranians.
- Translation of Persian into Arabic left a great influence on Persian poetry. Some forms of Arabic poetry entered the Persian language, such as Rubaie (= quatrain, the term itself is derived from the Arabic term arba'a meaning "four"). Some other forms of Persian poetry like Mathnavi, have undergone substantial changes, including the metric and rhythmic elements. These influences are very present in the great masterpieces of Persian literature such as Golestan Saadi, Rumi's poems, the Diwan of Hafiz and so on.

6. Conclusion

During the first five centuries of the Hegira (7th- 12th century A.D.), the Persian language hit two groups of opponents: the opponents who raised religious-related purposes and the scholars who considered the authentic language of knowledge as Arabic. "I prefer more to be disrespected by offensive words in Arabic language than being praised in Persian" (Azarnouche, 1996). This quotation from the famous Persian scholar, al-Biruni, makes us better realize how much these dissidents among Iranian scholars were serious. In the situation in which Arabic was the official language of the government, and also served as the main language of religion, science, literature and law among all bunches of people from the residents of large centric urban areas to the settlers of village sand hamlets, few of brave translators and writers wrote their works in Persian, translated foreign works into Persian instead Arabic and compiled previous Persian works. They courageously began to defend and sustain their own language.



Thanks to Persian authors and translators of that time, the preservation of Iranian culture and Persian language today is the result of their efforts and resistances. Considering the case of countries like Egypt which despite their ancient cultures and rich civilizations became Arab after becoming Muslim, the profound role of the Persian writers, poets and translators who withstood against the stream of Arabization, and endured challenges to preserve Persian language can be literally and clearly understood.

References

- Azarnoush, A. (1996). تاریخ ترجمه از عربی به فارسی. [History of translation from Arabic to Persian]. Tehran, Iran: Soroush.
- Baccouche, T. (2000). La traduction dans la tradition arabe. *Meta*, 45(3), 395-399.
- Baker, M. (2005/1998). Arabic tradition. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 316-325). London, England: Routledge.
- Berman, A. (1984). *L'Épreuve de l'étranger*. Paris, France: Gallimard.
- Chebel, M. (2011). *Les grandes figures de l'islam*. Paris, France: Perrin.
- Delisle, J., & Woodsworth, J. (2014/1995). *Les traducteurs dans l'histoire*. Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Karimi-Hakkak, A., (2005/1998). Persian tradition. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 513-523). London, England: Routledge.
- Mirdamadi, S. (2013). Les influences réciproques de l'arabe et du persan au cours de l'histoire. *La Revue de Téhéran*, 87. Retrieved from <http://www.teheran.ir/spip.php?article1695>
- Mustapha, H., (2005/1998). Quran translation. In M. Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (pp. 200-204). London, England: Routledge.
- Nath, R., & Iftikharzadeh, M. (1992). *Islam in Iran*. Tehran, Iran: Miras ha i tarikhi.
- Shamma, T. (2009). Translating into the Empire (The Arabic version of Kalila wa Dimna). *The Translator*, 15(1), 65-86.



Translation in Women's Journals after the Constitutional Revolution in Iran

Farzaneh Farahzad¹

Department of English Translation, Allameh Tabataba'i University

Zeinab Amiri

Department of English Translation, Allameh Tabataba'i University

Fatemeh Javadi

Department of English Translation, Allameh Tabataba'i University

Abstract. This study reports on part of a research, designed to examine the state and position of translation in Iranian women's journals from the 1906 Constitutional Revolution up to 1953 coup d'état in Iran. It attempts to see what women's journals published in the four decades between the two historically significant events, how the themes they translated related to the socio-historical conditions of the time, and whether or not translation occupied a central position in them. The basic assumption is that the themes they covered were both inspired by the socio-political conditions of the time and contributed, at least in part, to the formation and development of socio-political insights among women in the period under investigation. The data are collected and analyzed at two levels, a macro (socio-historical) and a micro (thematic/textual) level. At the macro level, the local socio-historical conditions are examined against the related international settings such as women's movements in the West at the time. At the micro level, all the copies of women's journals published between 1906 and 1953 available in the Iran Parliament Library (Majlis) and National Library are identified and listed. The materials and themes in all the journals are examined to answer the research questions. So far the findings support the research hypothesis.

Keywords: women's journals, translation, translation history, Iranian studies

1. Corresponding author. Email: farahzad.atu@gmail.com



1. Introduction

Women have for long contributed to the cultural capital in Iran. Translation, as one of the main means of creating such a capital, seems to have been remarkably practiced by women in the contemporary history of the country. Printed press was one of the areas in which women developed interest in the late Qajar period, more precisely, in Ahmad Shah era, and continued to work in. Studying translated themes of women's journals between the 1906 Constitutional Revolution and the 1953 coup d'état, and their thematic trends can depict women's presence in Iranian society and their role in producing cultural capital which according to Bourdieu (1994) (cited in Kuhiwczak & Littau, 2007, p. 19) "is necessary for an individual to be seen to belong to the 'right circles' in society". Research on women translations indicates the why's and how's of women's activities and the route they have taken.

2. Background

Research on women and translation is a rather new area in Translation Studies and is often known as translation and gender (Simon, 2005, p. 7). Not many scholars have contributed to the field; Simon (1996) and Von Flotow (1998) are among the most influential to name. In Iran, a few MA theses have dealt with gender and translation, most of which have considered the differences between women's and men's translations. On women translator's historiography in Iran, there is only one MA thesis entitled *Gender Awareness among Iranian Women Translators* by Amin in Azad University, which has merely provided a list of books translated by Iranian women from 1942 to 1992, and an ongoing research project entitled "Historiography of Iranian Women Translators", being conducted by Farahzad since 2013.

Regarding women's movement and the role of women's journals in the movements in Iran, a great number of studies have been conducted, the most important of which include "Women and the Political Process in Twentieth-Century Iran" by Paidar (1995) and "Iranian Women Movement and Journals from 1941 to 1953" by Tavakoli (2003). Besides, several authors have recorded significant historical information about women's presence in Iran, including Sheikholeslami (1973) in her book *Iranian Women Journalists and Thinkers* and Baamdad (1946) in *The Iranian Woman from Constitutional Revolution to the White Revolution*.



2.1 The Socio-political Context from 1906 Constitutional Revolution up to 1953 Coup D'état

In an article published in *Jame Jam* newspaper in 2010, Parvin states that, "Iran relations with Europe and its acquaintance with new Western thoughts and ideas led to some major changes in the social, cultural and political structures of the society". There are many different viewpoints about the exact starting point of women's movement in Iran. However, Yari (2011, p. 5) believes that "the Constitutional Revolution is counted as the starting point." Mahdi (2004, p. 2) follows the initial traces of the organized participation of Iranian women to "pre-Constitutional revolution in political activities found in the riots of the late 19th century: the opposition to the Reuter concession of 1872 and the Tobacco Protest (1891-1892)". Asgari and Shohani (2011, p. 2) state that "the 1906 Constitutional Law demanded 'equality of all citizens in law', although the word 'citizen' seemed not to include women then".

Yari (2011, p. 4) holds that "One of the achievements of the Constitutional Revolution, as the starting point of women's movement in Iran, was that Iranian intellectuals became acquainted with the state of women in developed western societies. Thus, they began to make some changes in Iranian women's state and position in society". Mahdi (2004, p. 3) holds that Iranian women's movement was crystallized in "the formation and growth of women's associations and publications over a period of twenty years, from roughly 1910 to 1932". He goes on to say that during this period, women established a number of organizations and published many weekly or monthly magazines dealing specifically with issues related to the conditions of women's lives. In fact, as Shojaei (2010, p. 3) says, from 1908 to the beginning of the first Pahlavi era, seven women's magazines and newspapers were published which are as follows:

- Daanesh (knowledge),
- Shekoufeh (Blossom),
- Zabaan-e Zanaan (Women's Language),
- Naameh Baanouvaan (Women's Letter),
- Jahaan-e Zanaan (the World of Women), and
- Jamiat-e Nesvaan-e Vatankhaah-e Iran (The Patriotic Women's League of Iran).

According to Sheikholeslami (1973, p. 72), "throughout these early developments, the movement remained dependent on the patronage and support of influential male intellectuals such as Iraj Mirza, Malakol-Shuara Bahar, Yahya Daulatabadi, Abolqasem Lahooti and Ali Akbar Dehkhuda. Using their writings, these intellectuals had a significant influence on women's movement in Iran". Afarai (1998, cited in Shojaei, 2010) states that "from the late Qajar period, 1911 onwards, Iranian intellectual women



formed several organizations such as Women's Freedom Forum, Women Unions and Revolutionary Women Forum. These organizations criticized the dominant patriarchal culture, the lack of proper education for girls and women, and the denial of the right to vote for women”.

According to Mahdi (2004, p. 4), when Reza Shah came to power (1925-1941), women's movement began to “suffer the constraints of a newly emerging dictatorship”. He says that “Reza Shah, who was another patrimonial despot, had no tolerance for any independent and non-conforming organizations, let alone anti-patriarchal women's groups”. In 1932, “Reza Shah banned the last independent women organization, *Jamiat-e Nesvaan-e Vatankhaah-e Iran* (The Patriotic Women's League of Iran)” (Mahdi, p. 4). On 7 January 1936, Reza Shah officially enforced unveiling in Tehran Teachers College (Daneshsaraye Tehran). (Sadeghi, 2012, par. 8)

Salami and Najmabadi (2011, p. 14) report that “from 27 November to 2 December 1932, *The Second Congress of Eastern Women* was organized in Tehran with strong encouragement by the government”. According to online Iranica, in this congress:

There were representatives from many countries such as India, Lebanon, Afghanistan, Australia, China, Egypt, Greece, India, Indonesia, Iraq, Japan, Lebanon, Persia, Syria, Tunisia, Turkey, and Zanzibar. The participants discussed their movements and condemned the backward situation of Persian and Arab women, including female illiteracy and the tyrannical domination of husbands over wives and the abuse of women in general. The Congress passed a resolution with 22 articles concerning, women's suffrage, equal opportunity in education, occupation and wages, reform in family law, and abolition of polygamy and prostitution. (Sadeghi, 2012, par. 7)

As Mahdi (2004, p. 5) remarks, Mohammad Reza Shah's period- the 2nd Pahlavi (1942-1978) coincided with “the occupation of the country by the Allied Forces and the forceful abdication of Reza Shah from the throne”. The 1940s in Iran began with Reza Shah's abdication of throne, and his son, Mohammad Reza Shah gaining power and ended roughly with 1953 coup d'état. Unlike the previous period, the 2nd Pahlavi's period, as Mahdi believes (Mahdi, 2004, p. 4), “created an opportunity for the development of political parties and organizations”. Women's movement activists were no exception.

What is remarkable in the second Pahlavi period is the emergence of some women organizations which were affiliated with political parties, most important and dynamic of which is the left-wing Tudeh party (Mahdi, 2004, p. 4). Compatible with their claim to favor women's socio-political rights, this party established an organization for women



called “Tashkilate Zanaan-e Iran” in 1943. After lots of ups and downs and charges against the party, the name of the organization was changed to “Sazmane Zanaane Iran” (Iranian Women’s Organization) and they started to adopt *Jahaan-e Zanaan* (Women’s World) magazine as their official journal (Yari, 2011, p. 14).

3. Method

This study is a report of a part of an ongoing library research designed to examine translation in Iranian women’s journals from the 1906 Constitutional Revolution up to 1953 coup d'état in Iran and seeks answers to the following main questions:

1. What women’s journals were published in the four decades between the two historically significant events, from 1906 to 1953?
2. What were the main themes of the translated materials? Were these themes related and limited to women and family or did they reflect socio-political and economic issues of the day?
3. What position did translation occupy in these journals? Central or periphery?
4. Which category had the highest frequency? Authored or translated materials?

The copies of women’s journals published available in the Iran Parliament Library (Majlis) and National Library were collected and the journals information including name and language of journal, founder, editor-in-chief, first and last years of publication, publication intervals, and place, volume and number of issues were recorded.

This research aimed at reviewing all women journals of the mentioned period; however, only two journals, *Jahaan-e Zanaan* and *Zabaan-e Zanaan* are studied in the present paper, because the data for the rest are still in the process of collection and analysis. For these two, the information on the theme and materials, whether authored or translated, and name of translator or author (if mentioned) were recorded (see Table 1). As both journals belonged to the 1940s (the first 12 years of 2nd Pahlavi era), the data were analyzed in light of the socio-political conditions and historical events of this period.



Table 1. Information of *Zabaan-e Zanaan* and *Jahaan-e Zanaan* Journals

Journal Information	<i>Zabaan-e Zanaan</i>	<i>Jahaan-e Zanaan</i>
Language	Persian	Persian
Founder	Sediqeh Daulatabadi	Fakhr-Afagh Parsa & Farrokhdin Parsa (husband and wife)
Editorial	A group of elite women	The founders and Tudeh supporters
First year of publication	1918	1920
Last year of publication	Not clear	Continued after Islamic Revolution
Publication intervals	At First weekly then Monthly	Weekly
Place of publication	Isfahan	First Mashhad then Tehran
Number of Issues	>45	>120
Pages	4-18	16-24
Motto	Paradise is dedicated to Women.	O, Iranian Women, Get United for Achieving your Rights!

All collected data were analyzed at two levels, a macro (socio-historical) and a micro (thematic/textual) level. At the macro level, the local socio-historical conditions were examined against the related international settings such as women's movements in the West at the time. At the micro level, the whole materials of 115 issues of *Jahaan-e Zanaan* ($n=71$) and *Zabaan-e Zanaan* ($n=44$) were read and their thematic and textual features were scrutinized and listed. Their materials were divided into three main categories: 1. Authored 2. Translated and 3. Not Clear (either authored or translated). In terms of theme, all issues of both journals were also specified to belong to each of the four following classifications: 1. Socio-political 2. Didactic 3. Literature and Art and 4. Entertainment. The first category is divided into women specific and non-women specific. By didactic category, it is meant whatever material which could improve their knowledge, life skills and modes of behaviors and manners.



4. Results and Discussion

4.1 Results

As it was mentioned above, the present paper limited itself to two major women's journals of the Pahlavi Period, as part of an ongoing research. The first one is *Zabaan-e Zanaan* which is the first journal published by the name of a woman, *Sediqeh Daulatabadi*. The journal was first published in form of a newspaper in July 19, 1918 (27 Tir 1297) but during Reza Shah Era, it was suspended because of publishing some socio-economic criticisms against the government. The 2nd volume of the journal was published in 1942 onwards as a monthly magazine.

Firstly, thematic and material analysis of the available 44 copies of this journal in Majlis Library showed that 254 written materials were authored, 76 translated and 16 were not clear if they were translated or authored, although by their textual style, they seemed to be translation. In the 2nd phase, the themes of translated materials were tabulated under the specified four categories mentioned in the previous section. It was concluded that in 12 issues of *Zabaan-e Zanaan*¹, didactic section occupied the highest number of translated materials; that is 37. It was followed by Literature and Art with 11 numbers, Socio-Political with 7 and Entertainment with Zero number (see Figure 1).

The second investigated journal was *Jahaan-e Zanaan* which was first published in 4 February 1921 in Mashhad by *Fakhr Āfāq Pārsā* and her husband's assistance which after 5 issues was transferred to Tehran up to the final issue. The journal was a pioneer in "its non-partisan struggle against religious prejudice and those opposing changes in women's status" (Sheikholeslami, 1972, p. 104). After it was charged with being anti-Islamic by the clerical establishment and the *bāzārīs*, the government suspended the journal and the *Pārsās* were exiled to Qom and remained there for many years till they were allowed again to migrate to Tehran. With the raise of Tudeh Party activities and purported supports for women rights in 1940s, this journal later on- as was stated in section 2.2- served as the official journal of *Sazmaan-e Zanaan-e Iran* form 1948 till 1953.

1. It should be noted that among 44 issues investigated, due to the fact that in first 32 ones, the total number of translated materials was merely 32 and all belonged to socio-political news, they were not counted in the thematic categorization table.



■ Authored ■ Translated ■ Not clear

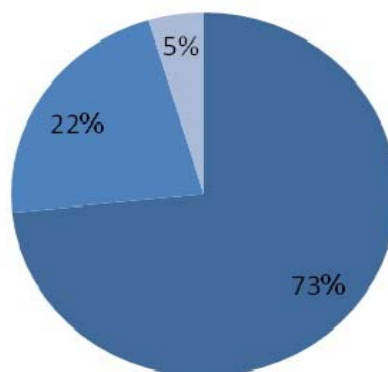


Figure 1. Frequency of Published Materials in *Zabaan-e Zanaan* Journal

The journal's issues which were investigated in this research were roughly from December 7, 1951 (15 Azar 1330) up to May 29, 1953 (8 Khordad 1332). After applying the same above procedure for this journal, it was seen that among 71 issues, 863 materials were authored, 399 translated and 140 not clear. In translated section, socio-political theme had the highest total number of 227 material, 139 of which were women-specific and 88 non-women specific. Literature and Art, Didactic and Entertainment equaled 162, 139 and 3 total numbers respectively (see Figure 2).

It should be noted that there were some materials which could not be specified as translated or authored. Thus, a separate category was dedicated to them as "not clear". A great portion of such materials belonged to Didactic themes. For example in *Jahaan-e Zanaan*, there were two continuous sections in all issues called *Dress-making* and *Mothering* and in some cases *Cooking*. Also, there was a literary story called *Neesou* in almost all investigated issues of *Jahaan-e Zanaan* which again was not clear as belonging to authored or translated materials. The story was mentioned to be written "by: P. Lukinski"; however, upon its skimming, the name of the characters was found to be Persian names and the setting was similar to that of Persian stories. Thus, it could not be identified as being translated or authored. A guess could be made to consider it a kind of adaptation or pseudo-translation.



■ Authored ■ Translated ■ Not clear

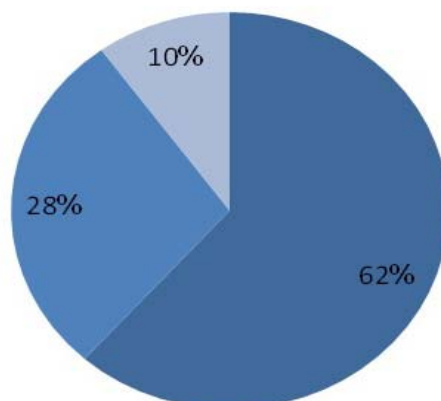


Figure 2. Frequency of Published Materials in *Jahaan-e Zanaan* Journal

4.2 Discussion

4.2.1 Research Questions

Q1) What women's journals were published in the four decades between the two historically significant events from 1906 to 1953?

- *Daanesh* (knowledge), the first women weekly magazine by *Mrs. Kahal* in 1910
- *Shekoufeh* (Blossom), the first women newspaper by *Maryam Amid Mozayyenol-Saltaneh* in 1913
- *Zabaan-e Zanaan* (Women's Language), the first newspaper outside Tehran by *Sediqeh Daulatabadi*
- *Naameh Banovan* (Women's Letter) by *Shahnaz Azad* in 1920
- *Jahaan- e Zanaan* (The World of Women) by *Fakhr-Afagh Parsa* in 1921
- *Jamiat-e Nesvaan-e Vatankhaah* Iran (The Iranian Patriot Female Population) by *Molouk Eskandari* in 1923 in Tehran.

Q2) What were the main themes of translated materials?



The 44 examined issues of *Zabaan-e Zanaan* by *Sediqeh Daulatabadi* belonged to two periods with a long interval between them: 1. 1301 and 2. Some sporadic issues between 1940-1945. In the first volume which was in form of a 4-page newspaper, there were very few translated materials except some socio-political news. In the 2nd volume, the motto of magazine which was monthly published was written in each first page as “Paradise is dedicated to Women”. Therefore, the major portion of the translated materials was didactic (see Figure 3).

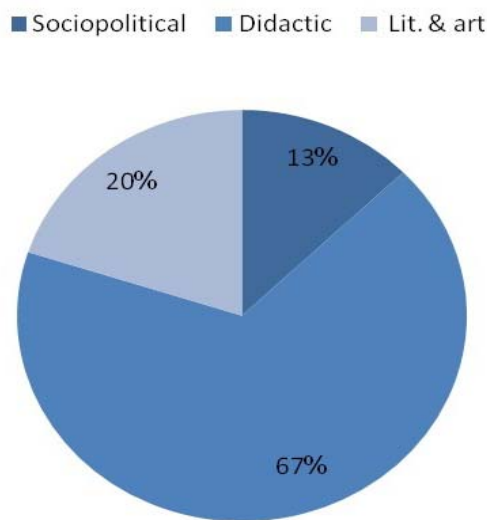


Figure 3. Thematic Frequency of *Zabaan-e Zanaan* Translated Materials

The 71 examined issues of *Jahaan-e Zanaan* by *Fakhr-Afagh Parsa* belonged roughly to 1951-1953. In this weekly magazine with average 8 pages per issue, Socio-Political column occupied the highest position with 227 numbers of materials followed by Literature and Art with 162 materials, Didactic with 133 materials and Entertainment with 3 materials. Therefore, this women magazine was mainly concerned with socio-political events and problems of its time. It's also worth noting that women-specific part of this column had higher number than the non-women specific part indicating that the *Jahan-e Zanan's* main concern was social, political and cultural rights of women and their life condition (see Figure 4).

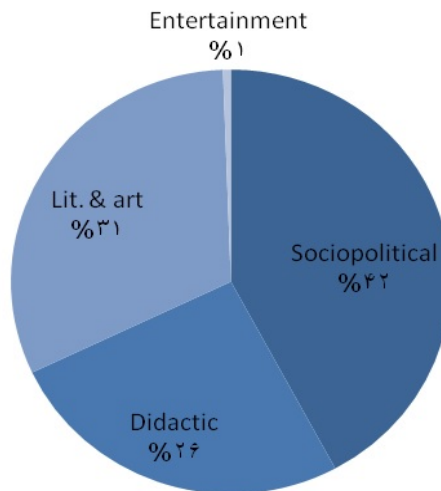


Figure 4. Thematic Frequency of *Jahaan-e Zanaan* Translated Materials

Q3) What position did translation occupy in these journals? Central or periphery? Which category had the highest frequency? Authored or translated materials?

Upon quantitative examination of the available issues of both journals, it was illuminated that the total number of the authored materials was much higher than the translated ones. Thus, translation seems to have a peripheral position in these two women's journals.

5. Conclusion

The role of women in shaping Iran's cultural capital cannot be ignored. Translation is one of the main activities with which Iranian women richened our cultural capital. Studying printed press and women translated works such as the present paper can open new scopes to the researchers who wish to discover whys and hows of women activities.

Considering the research questions, it was concluded that translation in these two journals served two main purposes: 1. Didactic instructions for women 2. Addressing socio-political issues of the time, especially those related to women. They aimed both at preparing girls and women for their present and future roles in family and society.



This function was largely found in *Zabaan-e Zanaan*. Alongside with this aim, what is supposed to be the most important policy behind *Jahaan-e Zanaan*, was to provide Iranian women with a model of improved social and political rights for women of the Communist countries like the Soviet Union, Hungary, Poland, China, and many other ones. This journal used translation to make Persian women aware of the improved or wretched life conditions of women around the world. It appreciated women participation in national revolutions or revolts against colonialism and imperialism countries by reporting for instance on Egyptian women contribution to extruding English colonial powers, Tunisian women against French, and Korean and Vietnamese women and children in the brutal American occupation of their countries. On the other hand, as this journal was affiliated with Tudeh Party, it had communist inclinations and favored countries with such a regime. Thus, as Yari (2011, p. 8) reports, intellectual Persian women including Fakhr-Afagh Parsa believed that “women cannot attain their socio-political rights unless the government adopts a Communist mode of ruling”.

This study sought the thematic analysis of women’s journals, *Zabane Zanan* and *Jahane Zanan* with a historical perspective. It is recommended that future studies focus on women translations in other periods of Iran’s history. Comparative research on women’s translation belonging to distinct eras is also suggested.

References

- Asgari, s., & Shouhani, S. (2010). The struggle between supporters and opponents of suffrage for the elections. *Payam-e- baharestan*, 2(2), 639-668.
- Bab-Anari, M. (2009). The paradox of political parties during 2nd Pahlavi. *Rahavard Siasi*, 7(24 & 25), 27-47.
- Bamdad, B. (1969). *Iranian woman from constitutional revolution to white revolution*. Tehran, Iran: Tehran University Press.
- Kuhiwczak, P., & Littau, K. (Eds.). (2007). *A companion to translation studies*. Clevedon, England: Cromwell Press.
- Mahdi, A. A. (2004). The Iranian women’s movement: A century long struggle. *The Muslim World*, 9(4), 427-448.
- Paidar P. (1995). *Women and the political process in twentieth-century Iran*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Panahia (2008). Tudeh party: East Germany national security problem. *Ketabe-mahTarikh*, 129, 98-105.
- Parvin, M. (2010). Constitutional revolution and women’s movement. *Jame-Jam Newspaper*, 59.



- Sadeghieh, H. (2012). Feminist Movements iii in the Pahlavi Period. In (Encyclopaedia Iranica Foundation, Ed.) *Encyclopædia Iranica*. Retreived on August 19, 2015 from <http://www.iranicaonline.org/articles/feminist-movements-iii>
- Salami, H. (2012). *Nesvane sharq movement* (2nd ed.). Tehran, Iran: Shiraze.
- Salami, Gh. & Najm-abadi, A. (2010). *Nesvane sharq movement* (2nd ed.). Tehran, Iran: Shiraze.
- Shekheslami, P. (1973). *Iranian women journalists and thinkers*. Tehran, Iran: Zarrin.
- Shojaei, S.N. (2010). Women in politics: A case study of Iran. *Journal of Politics and Law*, 3(2), 257-268.
- Siomn, S. (Eds.). (2005). *Gender in translation*. London, England: Routledge.
- Tavakoli, A. (2003). *Iranian women movement and journals from 1941 to 1953*. (Unpublished MA thesis). Shiraz University, Shiraz, Iran.
- Yari, Y. (2011). Failure of leftist women in women's movement from constitutional revolution to 1953 coup d'état. *Cultural Studies*, 2(7), 157-176.



On the Relationship between Creative Problem Solving, Strategic Thinking and English to Persian Translation Ability of Translation Students

Behzad Ghonsooly

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Zargham Ghapanchi

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Kamran Omid¹

Department of English Translation, Imam Reza International University

Abstract. Over the past 15 years, the field of translation studies has seen considerable theoretical and experimental activity in the area of cognitive translation processes and psycho-physiological factors (Lauffer, 2002). Creative problem solving and strategic thinking are of psycho-physiological components and important factors in educational activity especially in translation studies, whose role in translation and translation test performance has not received any attention. Because of the critical importance of these factors, this correlational study was conducted to explore the relationship between creative problem solving, strategic thinking and translation ability of Iranian English translation students. To this end, in this study Heppner and Peterson (1982) test of Creative Problem Solving (CPS), Behboudi (2013) Strategic Thinking skills test and a Translation Production Test were administered to 100 male and female sophomores and junior students majoring in English translation from three universities of Iran. The Translation test was scored by the Waddington's translation quality assessment (TQA) model (error analysis model A). The results of the analysis indicated that a) there was a significant positive correlation between student's creative problem solving and their translation ability, b) there was a significant positive correlation between student's strategic thinking and their translation ability, c) linear Regression indicated that creative problem solving skills of students can be a predictor of their translation ability.

Keywords: creative problem solving, strategic thinking, translation ability

1. Corresponding author. Email: kamranomidi123@yahoo.com



1. Introduction

Translation is one of the competences provided for the English department students in various universities in the world. This skill helps the students to be able to transfer messages from the source language to the target language or vice versa. However, translation is not an easy task; it is not a simple activity of finding the meaning of a word in the dictionary. There are many requirements that must be considered to produce a good translation and, ideally in the translation process, translators should combine their natural talent with acquired skill. Creative problem solving (CPS) and strategic thinking are among the probable psycho-physiological factors affecting translation competence (PACTE, 2001), but unfortunately no research has been done to prove this claim.

To our knowledge, when a text is given to a number of translators with the same age and social and educational background to be translated, the products are not the same because of personal factors. Today, more than ever, theoretical knowledge and practical skills alone are not adequate to prepare translation students to do translating, and translation studies need a remedial shift from the underlying theories towards more fashionable types of theories and assessments through which the current and future needs for quality and quantity of translation competence can be met. There is a need for the ability to develop and some extra tools to thinking accurately and decision-making; therefore, it is necessary to focus on students self-updating and to develop their relevant mental, cognitive, communicative, and planning skills. CPS and strategic thinking are two of these skills. Creativity and CPS are important in helping students to deal effectively, independently, and resourcefully with a wide variety of complex opportunities and challenges and strategic thinking as one of the ways of thinking has a crucial place in the modern world and plays an essential role in major issues at different levels including individual decision-making and planning.

This study aimed at finding the possible relationship between CPS and strategic thinking and English to Persian translation competence and seeing whether there is any significant relationship between them or not. It also determined to recognize which factor (CPS or strategic thinking) compared to other has the more predictive power regarding the ability of translation.

2. Background

2.1 Creative Problem Solving

Creative problem solving (CPS) is the mental process of creating a solution to a problem and is a framework that encourages whole-brain, iterative thinking in the most



effective sequence; it is cooperative in nature and is most productive when done as a team effort (Lumsdaine & Lumsdaine, 1991). Osborn (1953) defined CPS as a comprehensive cognitive and affective system built on our natural creative processes that deliberately ignites creative thinking and, as a result, generates creative solutions and change. As Treffinger (2000) stated, CPS emerged through several decades of work by a number of writers, developers, researchers, and trainers. Osborn was the originator of the CPS process and model.

Treffinger and Isaksen (2005) defined problem-solving styles as consistent individual differences in the ways people prefer to plan and carry out generating and focusing activities, in order to gain clarity, produce ideas, and prepare for action. Problem-solving styles are value neutral. There is no "right" or "wrong" styles. According to Isaksen and Aerts (2011), problem-solving style has three dimensions of orientation to change, manner of processing and ways of deciding. These dimensions are important for individuals and groups when they need to deal with change, think through new challenges and opportunities, and make decisions that lead to action.

Many of the CPS studies were carried out in educational contexts. Some studies (Scott, Leritz & Mumford, 2004; Rose & Lin, 1984; Torrance, 1972, 1987) indicate the effectiveness of the use of CPS in education. In fact, since Osborn introduced CPS in 1953, education has been one of the fields where CPS has been most applied. For assessing the CPS, Heppner and Peterson (1982) developed a cps test which has been applied to more than 120 studies in the past 20 years (Heppner, Witty &, Dixon, 2004).

2.2 Strategic Thinking

There is no agreement in the literature on what strategic thinking is (Bonn, 2005). Strategic thinking is a way of solving problems that combines the rational and convergent approaches with creative and divergent thought processes and is intertwined with ongoing action processes (Bonn, 2005, p. 338; Mintzberg, Ahlstrand &, Lampel, 1998, p. 42). Strategic thinking, for the purposes of this study, is defined as a cognitive process that allows a student to access prior information, monitor comprehension, correct misunderstandings, synthesize and extrapolate information, and ask relevant clarifying questions (Day, 1994).

Strategic thinking requires critical, creative, and systems thinking to be effective. The strategic thinking framework depicts an iterative process of divergence and convergence, as creative thinking explores innovative new ideas, hypotheses, and potential opportunities, and critical thinking analyzes data to fuel creative thought and



evaluates generated options to converge on the most promising opportunities. This dynamic is difficult, given an innate tension between these two thinking skills. As Liedtka (1998) observed, "Strategic thinking is both creative and critical. Systems thinking is also central to the strategic thinking process and, like creative thinking, is a fundamentally different means of thinking than that used in traditional analytical processes".

For the past thirty years, the role of metacognitive awareness and strategic thinking in the classroom has been one of the major focuses of educational research (Beyer, 2008; Wong, 1993). Beyer (2008) states that direct instruction in metacognitive awareness and strategic thinking increases academic proficiency. Explicit training in strategic thinking encourages students to become independent and self-aware learners (Beyer, 2008; Day, 1994; Joseph, 2006; Protheroe, 2008). According to Day and Elksmin's research (1994), low achieving students "often experience continued frustration and failure in an academic setting" (p. 264). They found that these students frequently do not have a comprehensive system for planning, organizing, rehearsing recalling information, and monitoring their performance. In short, they lack thinking strategies that might reduce frustration and increase success.

3. Method

3.1 Participants

A total of 100 sophomores and junior students majoring in English translation participated in the study. Students were chosen from three universities of Elmi Karbordi Noor Abad, Azad Kermanshah and Imam Reza Mashhad, Iran. They aged between 18 and 25 and were both male and female. All the participants were selected through random sampling. It should also be mentioned that their participation was voluntary.

3.2 Instruments

The following instruments were used for the purpose of this study:

3.2.1 Heppner and Peterson Test of Creative Problem Solving

For measuring the creative problem solving level of participants, Heppner and Peterson test of problem solving (1982) was used. This questionnaire comprised 35 questions in



three major constructs, including problem-solving confidence, approach-avoidance style and self-control and each question was designed to be evaluated on a Likert's 6-point scale, ranging from strongly disagree (1) to strongly agree (6). Lower points indicate higher disagreement, while higher points indicate higher agreement.

3.2.2 Assessment Strategic Thinking Skills Questionnaire

For measuring the strategic thinking level of participants, Behboudi (2013) assessment strategic thinking skills questionnaire was used. This instrument consisted of 16 items organized in a five-point Likert scale format which produces a possible range of scores from 16 to 80 and responses to the 16 items ranging from never (1) to always (5).

3.2.3 Translation Production Test

An English text about 250 words from Lewis's book *The Horse and His Boy*, pages 52-53 was given to the participants to translate into Persian. 60 minutes was allocated for translation of this text. Three raters who were expert in translation were used for translation assessment.

3.3 Data Collection

Data for this study were collected through creative problem solving, strategic thinking questionnaires, and translation test and data collection was conducted during the participant's class hours. They were told that their identity would be kept confidential and that no information revealing their identity would be used in the study, before distributing the questionnaires to the participants. They were given brief information about the purpose of the questionnaires, their scope and their significance for the translation studies. Then they were asked to translate a text in 60 minutes by using any kind of dictionary. It took about 90 days to collect the required data from three universities of Noor Abad, Kermanshah and Mashhad, Iran. In order to collect student's translation data, three raters scored the translation of the participants based on Waddington error analysis model (method A).

3.4 Data Analysis

To answer the research questions, the collected data were put into Statistical Software for Social Sciences (SPSS). As three raters were involved in this study for assessing the translations of students, the inter-rater reliability of them was also measured.



To respond to the first and second research questions, a correlation coefficient was conducted among creative problem solving and translation scores and another one between strategic thinking and translation scores. To address the third research question, a linear regression analysis (step wise model) conducted to determine any predictive power that possibly exists between creative problem solving, strategic thinking and translation competence.

4. Results and Discussion

4.1 Results

First of all, it should be mentioned here that the final translation score of each student is the mean value of three scores given by three raters, as table 1 shows the inter-rater reliability of raters was established through comparing their scores and conducting a correlation coefficient.

As manifested from Table 1, the correlation coefficient between the first and second raters is 0.722 and the level of significance is 0.000 which is significant at $p < 0.01$. The correlation coefficient between the first and third rater also came out to be significant at 0.01 level ($r = 0.706, p = 0.000 < 0.01$). And finally the correlation coefficient between the second and third raters also is significant at 0.01 level ($r = 0.725, p = 0.000 < 0.01$). So, all three raters enjoyed a significant inter-rater reliability. Therefore, the researcher could rest assured that all three rating could be used in the process of marking 100 translations while maintaining the validity of the results.

Table 1. Inter-Rater Reliability of the Three Raters

Correlations		Rater 1	Rater 2	Rater 3
Rater 1	Pearson Correlation	1	.722**	.706**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000
	N	100	100	100
Rater 2	Pearson Correlation	.722**	1	.725**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000
	N	100	100	100
Rater 3	Pearson Correlation	.706**	.725**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	
	N	100	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



4.1.1 First Question

The first research question was formed to examine the relationship between CPS and translation ability of the students.

Based on the above table, the correlation coefficient between the two variables of CPS and translation ability of students is 0.543 and the level of significance is 0.000 which is significant at $p < 0.01$. Therefore, there is a significant relationship between creative problem solving and translation scores.

Table 2. Correlation of the Obtained Scores on the CPS Questionnaire and the Translation Test

Correlations			
		Translation score	CPS
Translation Score	Pearson Correlation	1	.543**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
CPS	Pearson Correlation	.543**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.1.2 Second Question

To verify the second research hypothesis, i.e. whether a significant relationship existed between strategic thinking and English to Persian translation ability of Iranian translation students, also the Pearson Correlation Coefficient had to be run.

Table 3. Correlation of the Obtained Scores on the strategic thinking Questionnaire and the Translation Test

Correlations			
		ST	Translation Score
Strategic Thinking (ST)	Pearson Correlation	1	.361**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	100	100
Translation Score	Pearson Correlation	.361**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	100	100

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



As Table 3 shows, the correlation coefficient between the two variables came out to be significant at 0.01 level ($r = 0.361$, $p = 0.000 < 0.01$). Therefore, there is a significant relationship between strategic thinking and translation scores.

4.1.3 Third Question

To verify the third hypothesis, i.e. which of these factors (creative problem solving or strategic thinking) is a significant predictor of the student's English to Persian translation ability, a linear regression was run. A stepwise method is used for examining the regression results. R and R square of this regression analysis are represented in Table 4.

Table 4. R and R Square for Regression Analysis

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.543 ^a	.294	.287	.51272
2	.586 ^b	.344	.330	.49708
a. Predictors: (Constant), CPS				
b. Predictors: (Constant), CPS, ST				

As represented in Table 4, the R (correlation coefficient) between dependent and independent variables came out to be 0.586, which shows that there is a positive correlation between these three variables. R square is 0.344, which means that 34% of changes in the dependent variable derive from the changes in the independent variables.

Table 5. ANOVA Test of CPS, Strategic Thinking and Translation Score

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10.752	1	10.752	40.899	.000 ^b
	Residual	25.763	98	.263		
	Total	36.514	99			
2	Regression	12.547	2	6.274	25.390	.000 ^c
	Residual	23.967	97	.247		
	Total	36.514	99			
a. Dependent Variable: Translation score						
b. Predictors: (Constant), CPS						
c. Predictors: (Constant), CPS, ST						



According to Table 5, the level of significance is 0.000 which is lower than 0.01 and therefore significant and reliable. The analysis of regression coefficients is done at Table 6 below.

Table 6. Regression Coefficients of CPS, Strategic Thinking and Translation Score

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	4.117	.440		9.361	.000
	CPS	.657	.103	.543	6.395	.000
2	(Constant)	3.160	.555		5.696	.000
	CPS	.581	.104	.480	5.610	.000
	ST	.400	.148	.230	2.696	.008

a. Dependent Variable: Translation score

As it is shown in Table 6, both creative problem solving and strategic thinking are kept in the model but in the stepwise model (Table 7) the variable that does not have the predictive value was automatically excluded from the regression model.

Table 7. Excluded Variables (Step Wise Model)

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	T	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	ST	.230 ^b	2.696	.008	.264	.926

a. Dependent Variable: Translation score
b. Predictors in the Model: (Constant), CPS

According to the coefficients of the regression model: $Y = (0.543) X_1$ Variables Y and X1 respectively are dependent variable (translation scores) and independent variable (creative problem solving). Coefficients of the model and the above formula show that if creative problem solving variable changed and increased one unit, the translation scores variable would have a change and increase equal to 0.543 units. This means that creative problem solving is a predictor of translation ability of the students.



4.2 Discussion

According to the results of this study regarding the CPS factor 0.543 ($r= 0.543$, $p =0.00$), there is a significant relationship between student's CPS and their translation ability. Since the correlation is positive, we might postulate that students who have high level of CPS have better translations ability and vice versa.

This result is in line with several other researches that examined the relationship between creative problem solving and other factors. Their findings are consistent with this result in which there was positive relationship between them. Unfortunately, by now, there is no study that surveys the relation between translation studies and creative problem solving. Therefore, the researcher exemplifies other studies in the field of creative problem solving. The results are in contrast with those of Scott, Leritz and Mumford (2004), Rose and Lin (1984), Torrance, (1972, 1987) that indicated the positive relation between CPS and academic achievement and effectiveness of the use of CPS in education.

The second result of this study based on Pearson correlation coefficient ($r= 0.361$ and $p= 0.000$) showed that there was positive relationship between strategic thinking and translation ability of English translation students. This significant level reveals that learners with a higher level of strategic thinking have a high level in translation ability than the students with low level of strategic thinking. The obtained result highlights the necessity to enhance strategic thinking in academic setting and translation courses especially because the present results regarding the strategic thinking and translation ability also support the other research done in the field of strategic thinking and academic achievement. For example Beyer (2008) in his study found that direct instruction in strategic thinking increases academic proficiency. According to Day and Elksmin's research (1994), low achieving students "often experience continued frustration and failure in an academic setting" (Day, p. 264). They found that these students frequently do not have a comprehensive system for planning, organizing, recalling information, and monitoring their performance. In short, they lack strategic thinking that might reduce frustration and increase success.

The last result of the present study derived from the analysis of the linear regression indicated that CPS of students can predict their translation ability and that 29% of changes in the dependent variable (translation ability) are derived from the changes in the CPS factor. With the R square= 0.294, coefficients of the model and the above formula show that if CPS variable changed and increased one unit, the translation scores variable will have a change and increase equal to 0.543 unit. This result means that CPS is a predictor of translation ability of the students. It was reported in literature



review section that the high CPS level influence academic achievement. According to the obtained results of the present study, it was observed that there is an agreement between past researches regarding the predictive power of CPS factor in the realm of academic achievement. All these results indicate and emphasize the importance of this psycho-physiological component.

5. Conclusion

The purpose of this study was to find out whether there is a significant relationship between translation student's ability of translation and their level of CPS and strategic thinking. The aforementioned findings of this study have shown that Iranian Translation Students with higher creative problem solving and strategic thinking scores were more successful in their translation ability.

Also established predictability relationship between CPS and strategic thinking factors and translation ability indicated that student's strategic thinking was not a predictor of their translation ability although CPS is a more reliable predictive factor. The findings of the study illuminate the important role of these two psycho-physiological factors in improving translation ability of students. So, the effectiveness of student's CPS and strategic thinking can be put into consideration in syllabus designing and teacher's training courses. Teachers can also be given training on how to improve student's CPS and strategic thinking skills on the routine teacher training courses in Iran. The results may also motivate the researchers to duplicate it in different settings with the participants of different age, nationality, ethnicity, etc. They could develop tasks and techniques to improve the student's CPS and strategic thinking.

References

- Behboudi, B. (2013). The development and implications of strategic thinking skills inventory. Retrieved from <http://www.slideshare.net/Taqprimerinstitute/strategicthinking-drbehboudisession3>
- Beyer, B. K. (2008). What research tells us about teaching thinking skills? *The Social Studies*, 99(5), 223-32.
- Bonn, I. (2005). Improving strategic thinking: A multilevel approach. *Leadership and Organization Development*, 26(5), 336-354.
- Day, V. (1994). Promoting strategic learning. *Intervention in School & Clinic*, 29(5), 262-270.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *The Counseling Psychology*, 29(2), 66-75.
- Heppner, P. P., Witty, T. E., & Dixon, W. A. (2004). Problem-solving appraisal and human adjustment: A review of 20 years of research using the problem solving inventory. *The Counseling Psychologist*, 32(2), 344-428.



- Isaksen, S. G., & Aerts, W. S. (2011). Linking problem-solving style and creative organizational climate: An exploratory interactionist study. *Creativity and Problem Solving*, 21(2), 7-38.
- Isaksen, S. G., Puccio, G. J., & Treffinger, D. J. (1993). An ecological approach to creativity research: Profiling for creative problem solving. *Creative Behavior*, 27(1), 149-170.
- Joseph, N. (2006). Strategies for success: Teaching metacognitive skills to adolescent learners. *The New England Reading Association*, 42(1), 33-39.
- Lauffer, S. (2002). The translation process: an analysis of observational methodology. *Cadernos de Tradução*, 2(10), 59-74.
- Liedtka, J. M. (1998). Strategic thinking: Can it be taught? *Long Range Planning*, 31(1), 120-129.
- Lumsdaine, E., & Lumsdaine, M. (1991). Full implementation of a freshman course in creativity and problem solving. *Proceedings of ASEE Annual Conference*, 2(1), 572-577.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B., & Lampel, J. (1998). *Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management*. New York, NY: The Free Press.
- Osborn, A. F. (1953). *Applied imagination: Principles and procedures of creative problem solving*. New York, NY: Scribners.
- PACTE (2001). *Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project: Investigating translation*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Protheroe, N. C. (2008). Learning strategies as a key to student success. *Principal*, 88(2), 33-37.
- Rose, L. H., & Lin, H. T. (1984). A meta-analysis of long-term creativity training programs. *Creative Behavior*, 18(1), 11-22.
- Scott, G. S., Leritz, L. E., & Mumford, M. D. (2004). The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research*, 16(1), 361-388.
- Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Creative Behavior*, 6(2), 437-445.
- Torrance, E. P. (1987). Teaching for creativity. In S. G. Isaksen, (Ed.), *Frontiers of creativity research: Beyond the basics* (pp. 189-215). Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Treffinger, D. J. (2000). *Practice problems for CPS*. (rev. ed.). Waco, TX: Prufrock.
- Treffinger, D. J., & Isaksen, S. G. (2005). Creative problem solving: History, development, and implications for gifted education and talent development. *Gifted Child Quarterly*, 49(1), 342-353.
- Wong, B. Y. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and Learners. *Learning Disabilities*, 26(6), 354-357.



Comparison of Two Web-based Translation Machines in Translating Scientific-Technical Texts Based on EuroMatrix Model

Masoud Sharififar

Department of Foreign Languages, Shahid Bahonar University of Kerman

Saeed Moradi¹

Department of Foreign Languages, Shahid Bahonar University of Kerman

Abstract. Web-based machine translation (WBMT) services are widely employed in Iran by both professionals and nonprofessionals, but no comprehensive study has been conducted to establish their fluency and adequacy regarding the translation of scientific-technical texts in English and Persian language pairs. Thus it seems both necessary and insightful to conduct a study aiming at assessing the effectiveness of these services to be a guide for the users regarding the choice to whether render their texts using web-based services or resorting to a human expert. This study sought to compare two WBMT services, Google Translate (GT) and SDL FreeTranslator (FT), in translating scientific-technical texts in terms of two widely used criteria in the field of manual machine translation evaluation, i.e. fluency and adequacy. Fifteen simple sentences, ranging from seven to twelve words, were selected from each of the four basic technical disciplines including biology, chemistry, mathematics, and physics. These sentences were presented to five bilingual evaluators to rate the sentences in terms of the aforementioned parameters and then the average score for each of the translation machines was obtained in order to carry out the comparison. The results of the study showed that GT has a far better performance in both of the parameters in translating scientific-technical texts in English-Persian language pairs compared to SDL Free Translator.

Keywords: machine translation, machine translation evaluation, manual evaluation, ranking method, fluency, adequacy, web-based machine translation

1. Corresponding author. Email: saeid.moradi@ens.uk.ac.ir



1. Introduction

The beginning of machine translation (MT) dates back to the late 1940s and 1950s in projects funded by the U.S. and Soviet governments. In these projects, scientific and technical documents, typically from Russian into English and English into Russian, were translated (Hutchins, 2005). The translations provided by these early rudimentary systems were sufficient to get a basic understanding of the articles. If an article was deemed important enough, it would be sent to a human translator for a more faithful and polished translation. These rule-based MT systems were improved in the following years and many of the specialists of this new and evolving field told that they were very optimistic that in the near future it would be possible to get to the point that fully automatic, high quality translation (FAHQT) would be obtainable (Shuttleworth, 2003; Bar-Hillel, 1960).

After a couple of years, Bar-Hillel (1966) argued that high-quality machine translation (HQMT) is not to be achieved in the near future. He illustrated his point by his famous *box in the pen* example, concluding that machines are unable to interpret words according to the context in which they fall. This negative view towards MT was exacerbated by the ALPAC Report in 1966, the results of which showed a frustrating scope for MT. In a consequence of this report, many countries abandoned the sponsored projects and only a handful of them manage to survive the post-ALPAC period and continue their projects.

It was not until the last two decades that MT achieved considerable advancements to the point that nowadays we witness that a bulky amount of texts are translated by this helpful technology. These technologies have proved to be an integral part of nowadays international and global communications, the evaluation of which can be of great help to the system developers, researchers, and end-users. Among these, free web-based MT (WBMT) systems have been the focus of many researchers interested in the field, the advantage of which being that they are available for every individual having access to the net and that they can translate texts in a blink of an eye.

As pointed out by Hovy (1999), the material written about MT evaluation have been much more than the ones about MT itself. So far, many methods and strategies have been developed in order to test the quality of MT systems but still there is no single method agreed upon by the MT research community.

With respect to the increasing number of WBMT systems available on the web, there has emerged a growing demand in part of the end-users and developers to evaluate their performance in translating specialized-domain texts. The evaluation of (WB) MT is an important field of study and is "one of the most important issues in this field"



(Yokoyama, 2001). It is among the important issues in the course of the development of any translation service. Apart from potential end-users and buyers, it benefits developers and researchers too. Moreover, evaluation has prime importance in examining and MT service, and analyzing its output quality.

Actually, the end-users of these systems need to know which system best fits their specific needs. This cannot be determined by a layman through stating his opinion about the output quality of this or that service (as there are numerous individuals claiming they know which system best fits which specific need based on merely subjective and holistic judgment). The evaluators who are in the majority of cases translators, researchers, or designers can test the systems in various ways based on well-established criteria and decide on their output efficiency. Thus, this study is important in that it evaluates two available WBMT services including English-Persian language pairs and takes into consideration two important and inclusive criteria and a variety of text-types.

WBMTs are widely used in Iran by professionals and non-professionals but, as far as the researcher is aware, this is the first study of its type in evaluating the performance of MT services in translating scientific-technical text-type in English-Persian language pair. Thus it seems both necessary and insightful to conduct studies aiming at assessing the effectiveness of these services to be a guide for all users regarding the choice to render their texts using web-based (WB) services or resorting to human experts. The present article performs a comparative evaluation regarding the translation of scientific-technical texts by two free WBMT systems, i.e. GT and FT, in terms of adequacy and fluency parameters. The results of the present study answer the following questions:

1. Which of the two WBMT services, i.e., GT and FT, in which subtype(s) has a better performance in translating scientific-technical texts in English-Persian texts regarding adequacy parameter?
2. Which of the two WBMT services, i.e., *GT* and *FT*, in which subtype(s) has a better performance in translating scientific-technical texts in English-Persian texts regarding fluency parameter?
3. Is there any correlation between adequacy and fluency parameters? If yes, what does the correlation imply?



2. Background

Compared to the studies conducted in order to establish the quality of MT systems, few studies have had as their focus the study of WBMT, and especially free WBMT, services. In what follows, a review will be presented on the major studies carried out regarding WBMT and free WBMT services.

Regarding that there are a great number of evaluations that have been conducted so far in the field of MT evaluation, there has been few studies focusing exclusively on free WBMT services (it may be in part due to the fact that it is a relatively new phenomena). This necessitates more studies to be conducted to establish the degree of their efficiency in translating in and out of certain languages. As far as the researcher is aware, the studies conducted so far are as follows.

Bezhanova, Bezhanova, and Landry (2005) conducted one of the pioneering studies of free, web-based MT systems. In this study, 17 English sentences were translated into Spanish by LogoMedia, SYSTRAN, and PROMT services. They reported that all the three systems generated usable translations and none of them had an evident superiority over the others. The translations carried out by SYSTRAN were reported to be of lower level compared to the ones produced by the other two systems. They reported that the quality of the translations made from short sentences was very high, but the translation of the sentences with longer length was harder to understand. We can deduce from these results that the longer the sentence, the harder it is to understand.

Aiken and Wong (2006) conducted another study related to the evaluation of WBMT systems. In this study, 20 Spanish sentences were selected from introductory texts and were translated into English by four WBMT services including SYSTRAN, SDL, WorldLingo, and InterTran. They found out that SYSTRAN, WorldLingo, and InterTran were unable to translate at least one word in Spanish, while SDL was the system that had the ability to translate all the words. The output produced by SYSTRAN and WordLingo were identical in terms of quality. Evaluators had less difficulty to understand the translations generated by these two services while the ones produced by InterTran were hardest to comprehend. There could be observed a great difference in the ratings assigned to SYSTRAN and the maximum scores given to SYSTRAN and SDL, which showed that the ratings for the two translations lumped together are superior to only one of these two translations. SYSTRAN and WordLingo were rated to be the superior systems in terms of the comprehensibility of their results, while SDL achieved a better score in terms of accuracy. The results showed that SYSTRAN and



WordLingo are superior to others in terms of accuracy and SDL and InterTran were third and fourth in rank respectively.

Kit and Wong (2008) conducted a rather comprehensive study. They compared the scores obtained by GT, Promt, SDL, SYSTRAN, and WordLingo with those of NIST (Papineni, Roukos, Ward, & Zhu, 2002) and NIST (Zhang, Vogel, & Waibel, 2004) in translating 13 languages (Arabic, Chinese, Dutch, French, German, Greek, Italian, Japanese, Korean, Portuguese, Russian, Spanish, and Swedish) and two text samples (Universal Declaration of Human Rights and European Union's Treaties). In this study, SYSTRAN indicated the best performance for many of the language pairs from among the other systems and it was very efficient in translating in the Arabic-English and Chinese-English directions. The system with the better performance in translating Portuguese material was PROMT, and WordLingo showed superiority over others in translating Swedish texts into English.

Four MT systems, i.e. GT, Yahoo SYSTRAN, Applied Language, x10 were evaluated in a study performed by Aiken, Ghosh and Vanjani (2009). They carried out a comparative evaluation in translating German-to-English and Spanish-to-English sentences. Four evaluators rated the performance of the aforementioned systems in translating 10 German-to-English and 10 Spanish-to-English sentences along a five-point scale (from 1 representing a bad translation to 5 indicating a good one). Translations generated by GT were judged to have superiority over the others in translating German and Spanish sentences; moreover, GT had a better overall performance. Additionally, the output generated for German sentences were obviously of higher quality compared to those generated for the Spanish sentences, which showed that these systems delivered better translations of German inputs. The results showed that despite the imperfect nature of translations, they enjoyed a high level of comprehensibility.

3. Method

As the basis of the evaluation, the EuroMatrix (EM) framework for manual evaluation of the raw output of these services was adopted. In this method, the raw output quality is rated by a number of evaluators in terms of two parameters: fluency and adequacy. In EuroMatrix (2007) definition of the word, adequacy refers to "the quantity of the information existent in the original text that a translation contains" (p. 44), and fluency refers to "the degree to which the translation is well-formed according to the grammar of the target language" (p. 43). The scale used for evaluation was two five-point scales, for adequacy, all (5), most (4), much (3), little (2), and none (1); and for fluency, flawless (5), good (4), non-native (3), disfluent (2), and incomprehensible (1).



3.1 Design

The design of this study will be quantitative and descriptive in nature; quantitative in the sense that it measures the ability of two WBMT services, i.e. GT and TL, in translating scientific-academic texts in English-to-Persian direction according to the data obtained from the scores the raters give to each of the WBMT services; and descriptive in the sense that it describes the strengths and weaknesses of the aforementioned parameters regarding the parameters of fluency and adequacy and if any of them has a better performance on these parameters than the other.

3.2 Corpus

The primary corpus consisted of 48 scientific-technical domain covering four basic scientific-technical disciplines, i.e. biology, chemistry, mathematics, and physics. Out of these corpus, 12 articles were selected. One-hundred and twenty sentences (30 sentences for each subtype) with the length between seven to twelve words were extracted from this corpus in order to be fed to WBMT systems and then rated by raters.

3.3 Procedure

The ST sentences were simply typed into the field provided in the systems' webpages, and then the translations were gathered in order to be analyzed for the next stage, i.e. data analysis. The data analysis procedure was very simple compared to other evaluation methods which are common in MT evaluation field. The sum of the scores given to each candidate translation was calculated regarding each text-type and the whole sample in terms of adequacy and fluency parameters. Descriptive statistics were used to report average ratings for each construct.

3.4 Participants

The primary sample of raters consisted of 50 M.A students majoring in the four aforementioned disciplines which had some knowledge of English. Out of these, six students were selected from each of the disciplines which the sum of all raters amounted to 24 persons. They possessed the following criteria:

1. They were native speakers of Persian.
2. They held an M.A in their respected disciplines and possessed some knowledge of English language.



4. Results and Discussion

The average for each of the subtypes in terms of the two parameters, i.e. adequacy and fluency, and the general average were calculated for each of the WBMT systems which will be presented as follows.

As can be seen from Tables 1 and 2, GT had a better performance in all of the subtypes compared to FT with a good margin. Concerning the biological and chemical subtypes, GT falls in the third category (adequacy: much; fluency: non-native), indicating that the content is conveyed generally faithfully, and the output is clear after some reflection and that the general idea is almost intelligible. FT situates in the fourth (adequacy: little; fluency: disfluent), which shows that a small amount of the content of SL items has been transmitted by this service, and its output is generally unintelligible. This is while these two fall in the same category for mathematical and physical subtypes. In the mathematical subtype, they fall in the fourth category (adequacy: little; fluency: disfluent), and in the mathematical subtype in the third (adequacy: non-native; fluency: dis-fluent).

Table 1. Adequacy Values of the Four Subtypes for GT and FT

	GT		FT	
	Average	Average%	Average	Average%
Biological	2.5	50	1.8	36
Chemical	2.26	45.33	1.51	30.22
Mathematical	1.92	38.44	1.51	30.22
Physical	2.81	56.22	2.35	47.11

Note: GT stands for Google Translate, and FT for SDL Free Translator.

It is worth noting despite the fact that they have fallen in the same categories in the mathematical and physical subtypes, the percent given to each by raters are different with the GT obtaining better scores (see Table 1 & 2).

Table 2. Fluency Values of the Four Subtypes for GT and FT

	GT		FT	
	Average	Average%	Average	Average%
Biological	2.43	48.66	1.86	37.33
Chemical	2.27	45.55	1.32	26.44
Mathematical	1.88	37.77	1.54	30.88
Physical	2.65	53.11	2.33	46.66



Concerning the overall performance, the statistics show that GT has by far a better performance compared to FT and is better capable of translating scientific technical texts (see Table 3). GT falls in the third category (adequacy: much; fluency: non-native), indicating that the content is conveyed generally faithfully, and the output is clear after some reflection and that the general idea is almost intelligible. FT situates in the fourth (adequacy: little; fluency: disfluent), which shows that a small amount of the content of SL items has been transmitted by this service, and its output is generally unintelligible.

Table 3. Overall Adequacy and Fluency Values of the Four Subtypes for GT and FT

	GT		FT	
	Average	Average%	Average	Average%
Adequacy	2.37	47.5	1.79	35.88
Fluency	2.31	46.27	1.76	35.33

5. Conclusions

The present research focused on a comparative evaluation of the performance of two free WBMT services, i.e. GT and FT, via empirical assessment. It was carried out to determine the degree of their efficiency in translating scientific-technical texts in terms of adequacy and fluency parameters.

The results of the present study suggest that GT (but not FT) can handle scientific-technical texts to a good extent, thus it seems a good idea to have efficient MT systems like GT to obtain a draft of the ST material. This draft can be read to have a general view of the content and facts of the ST text, or otherwise post-edited to obtain an acceptable translation. The systems under study, had the best performance in translating physical subtype texts and the worst in rendering mathematical texts, with biological and chemical subtypes second and third in rank. Thus, among the scientific-technical domain texts, physical texts can best be translated by the aforementioned WBMT systems, especially GT.

Reference

- Aiken, M., Ghosh, K., Wee, j., & Vanjani, M. (2009). An evaluation of the accuracy of online translation systems. *Communications of the IIMA*, 9(4), 67-84.



- Aiken, M., & Wong, Z. (2006). Spanish-to-English translation using the web. *Proceedings of the Southwestern Decision Sciences Institute* (pp. 161-166). Oklahoma City, Canada: IT.
- Bar-Hillel, Y. (1960). The present state of automatic translation of languages. *Advances in Computers*, 1(1), 91-163.
- Bezhanova, O., Byezhanova, M., & Landry, O. (2005). *Comparative analysis of the translation quality produced by three MT systems*. Montreal, Canada: McGill University publications.
- EuroMatrix, (2007). *Survey of machine translation evaluation*. Saarbrücken, Germany: EuroMatrix.
- Hovy, E. (1999). Toward finally differentiated evaluation metrics for machine translation. *Proceedings of the EAGLES/ISLE Workshop*. Pisa, Italy.
- Hutchins, J. (2005). *The history of machine translation in a nutshell*. Retrieved December 22, 2014 from: <http://www.hutchinsweb.me.uk/Nutshell-2005.pdf>
- Kit, C., & Wong, T. (2008). Comparative evaluation of online machine translation systems with legal texts. *Law Library Journal*, 100(2), 299-321.
- Papineni, K., Roukos, S., Ward, T., & Zhu, W. J. (2002). BLEU: A method for automatic evaluation of machine translation. *ACL-2002: 40th Annual meeting of the Association for Computational Linguistics*. Philadelphia, Ph.
- Shuttleworth, M. (2003). Translation technology: Myths and reality. *Cahiers AFLS*, 9(1), 7-18.
- Yokoyama, S. (2001). An automatic evaluation method for machine translation using two-way MT. *Proceedings of the MT Summit VIII* (pp. 379-384). Santiago, Chile. Retrieved 26 January, 2010 from <http://www.eamt.org/summitVIII/papers.html>.
- Zhang, Y., Vogel, S., & Waibel, A. (2004). Interpreting BLEU/NIST scores: How much improvement do we need to have a better system? *Proceedings of the Fourth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)* (pp. 2051-2054). Lisbon, Portugal.



The Concept of Meta-theatre in Edward Albee's: *The Sandbox* and *The Zoo Story*

Rajabali Askarzadeh Torghabeh¹

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Nasrin Nezamdoost

Department of English Language and Literature, University of Tehran

Abstract. Theatre, through a realistic eye, is a mirror to present the real life. But in postmodern era, there are moments in people's lives that they play roles as in a theatre. They are even aware of their own role playing or such theatricality called Meta-theatre. The purpose of the present study is to discuss the concept of meta-theatre argued by Lionel Abel (2003) in *The Sandbox* and *The Zoo Story*, two one-act plays written by Edward Albee. Analyzing the characters' language, conventions, and frames in Albee's selected plays show the artificiality and illusionary sense of life. The results of the study showed, the characters play within the plays, play roles and imaginative fiction to rebel against the prescribed societal norms to establish a possible social change.

Keywords: drama, meta-theatre, Edward Albee, *The Sandbox*, *The Zoo Story*

1. Introduction

Although theatre based on realistic ideas is set to reflect the real life, it is theatre itself which is presented. People play roles; their real selves are not presented. In other words, they are playing theatre while they are aware of their role playing or theatricality. Shakespeare's famous quote (2009) "the world is a stage and all the men and women merely players" (p. 140) emphasizes such theatricality.

Thus, to show the artificiality and illusionary of life, a type of theatre emerged which goes beyond the framework and conventions of realism. This special kind of theatre was called meta-theatre by Lionel Abel. Abel (2003) asserts that meta-theater "marks

1. Corresponding author. Email: asgar@um.ac.ir



those frames and boundaries that conventional dramatic realism would hide" (p. 133). In order to establish a social change, characters play imaginative roles. They do not accept their societal roles and try to create their own roles to change their destiny.

1.1 Abel's Meta-Theatre

"Metatheater" or "metadrama," is a "drama about drama," that is, the "subject of play" is "drama itself" (Hornby, 1986, p. 31). Besides, Schumacher (1993) states that the "play presents itself as play," and each event is presented "theatrical in its nature" (p. 473). Generally, metadrama is used to present the changing role-playing nature of life (Konkobo, 2006, p. 52).

Baldick (2001) defines metadrama or metatheatre as: "any moment of self-consciousness by which a play draws attention to its own fictional status as a theatrical pretence. Normally, direct addresses to the audience are metadramatic in that they refer to the play itself and acknowledge the theatrical situation; a similar effect may be achieved in asides. In a more extended sense, the use of a play-within-the-play, allows a further metadramatic exploration of the nature of theatre" (p.151).

"The idea of metatheatre or metaplay first appeared in Lionel Abel's collection of essays *Metatheatre*, published in 1963" (Pérez-Simón, 2011, p. 2). Puchner (2003) says that Abel coins this term to define "a comparatively philosophic form of drama" (p. v) characterized by its self-conscious nature.

Metatheatre presents a fictional illusion that self-consciously speculates on itself. Thus, to Abel, self-consciousness plays a significant role in metatheatre.

Abel (2003) in his *Tragedy and Metatheatre* indicates:

Only that life which has acknowledged its inherent theatricality can be made interesting on the stage. From the same modern view, events, when interesting, will have the quality of having been thought, rather than of having simply occurred. But then the playwright has the obligation to acknowledge in the very structure of his play that it was his imagination which controlled the event from beginning to end. Plays of the kind I have in mind ... I call metaplays, works of metatheatre. (pp. 134-35)

He then adds:

The plays I am pointing at do have a common character: all of them are theatre pieces about life seen as already theatricalized. By this I mean that the persons



appearing on the stage in these plays are there not simply because they were caught by the playwright in dramatic postures as a camera might catch them, but because they themselves knew they were dramatic before the playwright took note of them.... they are aware of their own theatricality. (pp. 134-35)

Thus, the incidents and characters in a metaplay are the playwright's inventions which "are found by the playwright's imagining rather than by his observing the world" (Abel, 2003, p.133). Pavis (1998) in *Dictionary of the Theatre* (1998) refers to Abel's definition of meta-theatre:

This phenomenon does not necessarily involve an autonomous play contained within another, as in the "play within the play". All that is required is that the represented reality appears to be one that is already theatrical, as in plays in which the main theme is life as theatre [. . .] Metatheatre, thus, defined becomes a form of antitheatre, where the dividing line between play and real life is erased. (p. 210)

Abel (2003) categorizes metatheatre into "protheatrical metatheatre" and "anti-theatrical metatheatre". By protheatrical metatheatre, he means a theatre "reflecting endlessly upon itself in a half of mirrors" and by "anti-theatrical metatheatre" he means a theatre "permanently interrupted." He points to Calderon's *life is a dream* as a protheatrical metatheatre which takes the confusion between life and dream. It leads to the belief that the world is indeed a theatre. He also mentions that Hamlet is an anti-theatrical metaphor since its action is endlessly postponed and interrupted (pp. 19-20).

Davis (2014) suggests that "metatheatricality" should be defined by its fundamental effect of destabilizing any sense of realism:

'Metatheatre' is a convenient name for the quality or force in a play which challenges theatre's claim to be simply realistic — to be nothing but a mirror in which we view the actions and sufferings of characters like ourselves, suspending our disbelief in their reality. Metatheatre begins by sharpening awareness of the unlikeness of life to dramatic art; it may end by making us aware of life's uncanny likeness to art or illusion. By calling attention to the strangeness, artificiality, illusoriness, or arbitrariness — in short, the theatricality -- of the life we live, it marks those frames and boundaries that conventional dramatic realism would hide.

Hornby (1986) claims that types of metadrama are "the play-within-the-play," "role playing within the role" and "self reference" (p. 32). Moreover, "the fourth wall" is the "invisible barrier," Darlington (1922) argues, which separates the characters on the



"stage" from the audience (p. 11). Metadrama "breaks the fourth wall" (Cahnmann-Taylor, et al., 2010, P. 5), and lets the characters and audience replace their roles. Therefore, speaking to the audience deconstructs the barriers between audience and stage and blurs the boundaries between reality and unreality. Edward Albee's *The Sandbox* and *The Zoo Story* have the above-mentioned characteristics of metatheater: the play-within-the-play, role playing within the role, self referentiality, and breaking the fourth wall in which the presented reality is considered to be skeptical by the spectators.

2. Discussion

2.1 Plays-within-Plays

The play-within-the-play makes an "imaginary world" in a "fictitious" work of art like a play (Zozaya, 1988, p. 189). Zozaya (1988) mentions that each inner play attaches a "new layer" to the "central core" of the play (p. 194). The complex layers of the inner plays make reality more difficult to identify. "However recognizable the play-within-the-play may be initially in some of the constructions, Boireau (1997) claims, "its contours are soon blurred" (p. 137). Therefore, the "inner play and the outer play merge into a new compound" (p. 137). "The inner play and the outer play absorb each other" and demonstrate their fictional nature" (p. 137). In other words, the realities of the play and the plays-within-this play overlap; thus, "demarcations" between reality and illusion are "violated by overflowing" (Bauer, 1998, p. 3) from one play to the other.

Consequently, the play-within-the-play, as Zozaya (1988) states, breaks the "barriers between fiction and real life" and let one "merge" with the other (p. 193). It causes the spectators to mistake the reality with illusion and vice versa. By the play-within-a-play, Zozaya (1988) suggests, the playwright can "reinforce, broaden and deepen the central motif" of the main play and makes the spectators ponder on the "fictionality of real life" and the "reality of fiction" (p.189).

2.2 Plays-within-*The Zoo Story*

The Zoo Story, one-act play, concerns two characters, Peter and Jerry. Jerry intrudes Peter by interrogating him and urging him to listen to his stories such as "The Story of Jerry and the Dog", and the story based on the reason behind his visit to the zoo by referring to the stories of the landlord lady and the dog.



Considering Albee's *The Zoo Story*, Kolin (2006) declares Jerry's dog story is a play within a play, "a story of Jerry by Jerry" and "an enclosed script, or fiction, within the larger contours of the play" (p. 22). Kolin insists that Jerry performs that story as "a piece of meta-theatre" for Peter to watch (p. 22). In another words, the story of Jerry and the dog, the inner play, is, as Albee and many critics have declared, "a microcosm of the play" (Kolin, 1988. p 84).

As Kolin (2006) states, the "dog story emblemizes various other fictions (stories)" (p. 22). Those fictions are "embedded within one another – as if contained in the enclosure of Jerry's play, inside Albee's play" (p. 22). Such stories are as follows: the story of the zoo, the story of the landlady and the story of the dog.

Besides, Peter's job as a publisher and his dialogue, "We get all kinds in publishing" (p. 9) signifies fiction and stories within stories. Moreover, Jerry makes Peter follow him by reiterating "after I tell you about the dog, do you know what then? Then ... then I'll tell you about what happened at the zoo" (p. 4). Peter mentions "You're ... you're full of stories" (p. 4) which accentuates on play-within-the-play or other fiction in the main fiction. Jerry's insists on the fictionality of the story within the story by asking "Do you think I could sell that story to the Reader's Digest and make a couple of hundred bucks" (p. 8).

There are direct references to cages, bars, boxes, confinements, and prison in the following extracts from *The Zoo Story*. For instance, Peter said "There are two parakeets", "My daughters keep them in a cage in their bedroom." (p. 2). Besides, Jerry was talking about his house "one of my walls is made of beaverboard; this beaverboard separates my room from another laughably small room, so I assume that the two rooms were once one room, a small room" (p. 3). Such references to confinements within which something or someone is prisoned signify inner plays within the outer one.

In meta-theater, Konkobo (2006) states, character as "onstage spectator" comments for "offstage spectators" or audience which presents direct reference to the play itself and enforces its theatrical position (p. 49). In *The Story of Jerry and Dog*, while Jerry was acting and role playing himself, he addresses Peter, the audience of his play, not to do any reaction. "Don't react, Peter; just listen" (p. 6). Thus, the border line between the actor and the audience is blurred. Moreover, Peter raises a hand in protest but Jerry makes him silent:

Jerry: Oh, don't be so alarmed, Peter; I didn't succeed" (p. 7). Please understand, Peter; that sort of thing is important. You must believe me; it is important. We have to know the effect of our actions (p. 8). Yes, Peter; friend. That's the only word for it. I was heart-shatteringly et cetera to confront my doggy friend again (p. 8).



Jerry's repetition of the phrase "move over" (p. 10) the bench signifies his passion to avoid the limitation and bars. Besides, in a 1984 interview with Kolin, Albee maintained that Jerry forces out Peter from his bench and "transforms" him from the respectable conformist into a "permanent transient"; that is, "Peter is not going to be able to be the same person again" (p.187). This transformation signifies Peter's new roles or identities. Thus, Jerry impels Peter to define and refine himself in light of the "radical assault" on his established manners of "determining identity" and "evaluating perceptions". Jerry's teaching lesson was not a walk in the park but a "profound challenge to boundaries, traditions, and ideologies" (Kolin, 2006. p. 24). Thus, plays-within-the outer play provides for its characters the opportunity to take different roles and identities by keeping their own real roles or identities. Besides, play within a play in metatheatre provides an onstage microcosm of the theatrical situation.

2.3 Role-Playing in *The Sandbox*

Albee's *The Sandbox*, a one-act play, concerns four major characters, Mommy, Daddy, Grandma and the Musician. Mommy and Daddy bring Grandma to the beach and place her in the sandbox to face her death. The characters play their roles until she plays her death. Besides, the audience involve in the play by direct addressing of the actors.

The play starts with a note: "when in the course of the play, Mommy and Daddy call each other by these names...", the "vacuity of their *characters*" is presented (p. 1472). Here the words "play" and "characters" intensify the situation as a play or theater.

Abel (2003) argues that the character remains "conscious of the part he himself plays in constructing the drama that unfolds around him" (p. 167). Therefore, there are some moments in the play that the onstage characters emphasize on their role playing or their theatricality. For instance, Mommy as a character on the stage shouts to other characters, the musicians, to come on the stage and play their own role: "You! Out there! You can come in now" (p. 1474). Besides, when the musicians come and settle on stage "she nods approvingly," and dictates the musicians, to stop or to start:

Mommy: You can begin now, ... you can stop now (p. 1473). You...uh... you go ahead and do whatever it is to do" (p. 1474).

Thus in metatheatre, as McCarthy (2006) indicates the "actors" have the chance to "comment on the timing of exits and entrances" (p.120).

Furthermore, Grandma says directly to the Musician:



Grandma: Honey, do you play all through this part? (The Musician nods) Keep it nice and soft; that's a good boy" (p. 1475). Will you stop that, please? (The Musician stops playing)...how do you expect anybody to hear me over that peep! peep! peep! (p. 1474).

Kolin (2006) says that Albee "dismantles the conventions of the realistic theatre as *Grandma* undercuts theatrical illusion" (p. 27). Besides, he "deconstructs the fourth wall" by "addressing the audience directly" (p. 27). For instance, *Grandma* out over the audience:

Grandma: What a way to treat to an old woman! Drag her out of the house....." (p. 1474).

Even directly addressing the audience intensifies role playing in the play or theatricality of theatre, metatheatre.

The dichotomy between being on the stage and off the stage accentuates the theatre, play within the play and taking roles. *Grandma* looking up at the sky shouts to someone off stage "Shouldn't it be getting dark now, dear?" (p. 4). Besides Mommy reacts to the rumble:

"It was an off-stage rumble And you know what that means" (p. 1475).

"It means the time has come for poor *Grandma*" (p. 1476).

The sound intensifies that the players are on stage and it was from off-stage. It signifies a scene on stage, the scene of *Grandma's* death. She should play her death. After her death, Mommy addresses Daddy "off we go" (p. 5) means off the stage.

As McCarthy (2006) states, meta-theatre is a "self-conscious theatrical presentation" (p. 120). *Grandma* directly refers to her role playing:

Grandma: Don't put the lights up yet..... I'm not ready; I'm not quite ready. (Silence) All right dear... I'm about done" (p. 1476).

Thus, she plays her role as a dying person. After her death-playing, she mutters "I don't know how I'm supposed to do anything with this goddam toy shovel" (p.1476) which intensifies her role playing. She plays dead and she is aware that she is theatricalized. Suddenly the borderline between theatre and reality burrs, that is, she plays dead but she really died! She mutters "I can't move" (p. 1477).

Saraswathi (2010) indicates that Albee in *The Sandbox* "adopts a Pirandellian technique whereby the characters knowingly play out their individual roles within a



social structure and a known destiny" (p. 12). For instance, Grandma asks the Young Man's name and he answers:

The Young Man: I don't know.... They haven't given me one yet...the studio... (p. 1475).

Therefore, he got a role in the play but hasn't yet been named by the director. Even Grandma told to the Young Man "You're an actor" (p. 4) which signifies that he is a player in the play. Besides, Kolin (2006) says, The Young Man or the Musician "breaks away from a realistic narrative with a hilarious intrusion" (p. 27).

The Young Man: I have a line here.

Grandma: Oh, I'm sorry, sweetie; you go right ahead. Take your time, dear" (p. 1477).

Therefore, he calls attention to the "artificiality of role-playing in the theatre of realism" (Kolin, 2006, p. 27).

Kolin (2006) states that *The Sandbox* is a "witty performance of a performance" (p. 27). For instance, Mommy plays the role of stage director setting the scene for death. She commands a hired musician to play, sees that all is in readiness, with Grandma in her symbolic box, and seats herself along with Daddy to await the event with suitable attitude of mourning (Saraswathi, 2010, p.12). Besides, at the very early of the play, Mommy addresses Daddy "Are you ready?" (p. 2), which signifies his readiness for playing his role. But Daddy as a player always forgets his lines and asks:

Daddy: What do we do now?

Mommy: What do you mean, what do we do now? We go over there and sit down, of course (p. 1473).

It highlights that the players knew what to do base on their texts. Such knowingness insists on their role playing. In short, such direct self-referentiality to the nature of play and playing hints that the characters on the stage are aware of their fictionality, theatricality and role playing.

3. Conclusion

The concept of meta-theatre as argued by Lionel Abel is analyzed in *The Sandbox* and *The Zoo Story*. In these two one-act plays written by Edward Albee, Meta-theater is a significant feature. Meta-theater, as Abel states, is a drama about drama which is



characterized by its self-conscious nature, and this is clearly seen in these two plays. As the study showed, there are some inner plays in these plays. And the most important point is that the players are aware of their role playing or theatricality. Therefore, plays-within-the-play, role playing and self-reference illustrate meta-theatricality in the above-mentioned plays. For instance, the plays-within *The Zoo Story* are the stories of Jerry, the zoo, the landlord lady and the dog. The characters' language especially Peter's diction as a publisher, direct references to several confinements and onstage spectator's dialogues with offstage audience present meta-theatre. Besides, in *The Sandbox*, characters wittingly play out their individual roles in the plays within the play. The reality on the stage and the reality out of the stage are mixed in many cases and the dichotomy between being on the stage and off the stage and direct addressing of actors and spectators accentuate meta-theatricality.

References

- Abel, L. (2003). *Tragedy and metatheatre: Essays on dramatic form*. New York, NY: Holmes & Meier.
- Albee, E. (1959). The sandbox. In L. Perrine (Ed.), *Literature: Structure, sound, and sense* (pp.1472-1477). New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich, INC.
- Albee, E. (1958). *The zoo story*. Retrieved from <http://fariskapujiyanti.lecture.ub.ac.id/files/2014/11/The-Zoo-Story.pdf>
- Baldick, C. (2001). *The concise Oxford dictionary of literary terms*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bauer, A. (1998). *Play within a play and audience response theory: A comparative analysis of contagious drama by Gatti, Stoppard, and Weiss* (Doctoral dissertation). Purdue University, Ann Arbor, MI.
- Boireau, N. (1997). Tom Stoppard's metadrama: The haunting repetition. In N. Boireau (Ed.), *Drama on drama: Dimensions of theatricality on the contemporary British stage*. London, England: Macmillan.
- Cahnmann-Taylor, M., & Souto-Manning, M. (2010). *Teachers act up!: Creating multicultural learning communities through theatre*. New York, NY: Teachers College Press.
- Darlington, W. A. (1922). *Through the fourth wall: Essay index reprint series*. Stratford, CA: Ayer Publishing.
- Davis, S. *Metatheater*. *Cornell University English 3270*. Retrieved January 22, 2014 from <http://courses.cit.cornell.edu/meta.html>.
- Hornby, R. (1986). *Drama, metadrama and perception*. Cranbury, NJ: Associated University Press.
- Kolin, P. C. (1988a). *Conversations with Edward Albee*. London, England: University Press of Mississippi.



- Kolin, P. C. (2006b). Albee's early one-act plays. In S. Bottoms (Ed.), *The cambridge companion to Edward Albee* (pp.16-37). New York, NY: Cambridge University Press.
- McCarthy, G. (2006). *Minding the play: Thought and feeling in Albee's hermetic works*. In S. Bottoms (Ed.), *The cambridge companion to Edward Albee* (pp.108-26). New York, NY: Cambridge University Press.
- Konkobo, C. (2006). *Contemporary sub-saharan theater in French and the aesthetics of the mask* (Doctoral dissertation). University of Iowa, Ann Arbor, UMI.
- Pavis, P. (1998). *Dictionary of the theatre: Terms, concepts, and analysis*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Pérez-Simón, A. (2011). The concept of metatheatre: A functional approach. *HIVER*, 11, 1-8.
- Puchner, M. (2003). Introduction. In L. Abel (Ed.) *Tragedy and metatheatre: Essays on dramatic form* (pp. I-VI). New York, NY: Holmes & Meier.
- Saraswathi, R. (2010). The metaphor of the family as mileu for social comment – A study of Edward Albee's *The Sandbox* and *The American Dream*. *The Criterion: An International Journal in English*, 1(2), 11-24.
- Schumacher, C. (1993). The theatre of the absurd. In M. Coyle, P. Garside, M. Kelsall & J. Peck. (Eds.), *The encyclopedia of literature and criticism* (pp. 464-474). New York, NY: Routledge.
- Shakespeare, W. (2009). *As you like It*. New York, NY: Barron's Educational Series.
- Zozaya, P. (1988). Plays within plays in three modern plays: Michael Frayn's *noises off*, Tom Stoppard's *the real thing* and Alan Ayckbourn's *a chorus of disapproval*. *Revista Alicantina de Studios Ingleses*, 1, 189-201.



Construction of Otherness in the CBS's Sitcom, The Big Bang Theory

Sirous Amerian¹

Department of Indian Studies, University of Tehran

Behrooz Marzban

Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad

Abstract. The fact that TV enjoys a great number of viewers, many of whom are influenced by it is undeniably acknowledged. This paper analyses the successful American sitcom, The Big Bang Theory, and investigates the factor of Otherness and Orientalist representation of an Indian character named Raj Koothrappali in the series. Employing content analysis, the authors investigated how the character was represented, and his culture, religion, beliefs, values and appearance were taken into account. The aim was to see if there was still misrepresentation of other nations and their cultures and beliefs in the 21st century television. It was concluded that despite this series being a situation comedy and having humorous tone and display, there is more than just humor when we look in depth at the way the Otherness is represented in the show by depicting this ethnic Indian character. Abundance of material were found to project stereotypical constructions and the fact that this character is seen as an "Other" by the creators of the show and at times even distanced from his American friends whether through his sense of clothing or sitting alone on the ground while others are seated on chairs or his feminine qualities.

Keywords: orientalism, media representation, situation comedy, Indian culture and religion, otherness

1. Introduction

It would not be a waste to say that nowadays the Television is one of the strongest sources of propagation of one's ideas. Then it uses this great tool to implant what it wants in our minds like a flower, and water that over the time until it grows into a big

1. Corresponding Author. Email: s.amerian@ut.ac.ir



plant and start spreading the seeds in other places. Just to show you how effective this tool has been, one should have a look at how Cinema and in this special case Hollywood has adapted itself to the change, before 1992 the enemy of the west were the Communists and the Soviet Union, but after the fall of the wall, new things came to realization. Huntington (1997) proposed “Clash of Civilization” theory and instantly created a new enemy for the west after its former was destroyed (Dabashi, 2011) and that is when the trend of Islamophobia was started in all its aspects, in Cinema, newspapers and everyday politics.

But nowadays the fear of Islam is starting to grow little by little and people are starting to acknowledge that Islam is not a society, it is not a vast group of people under one flag, it is not a whole and the atmosphere is dampening a bit, with the economic recession down in the western world jobs have been lost and unemployment has risen, so the society is not in a very good mood, now who could be responsible? The governments, of course, but what could be done to improve the situation? Change immigration rules and change the attitude of the natives towards these Foreigners coming into Europe and America and stealing precious jobs that could have been taken by these white superior people. If you sense racism we think you are correct. In the U.S Latinos and Indians have started to appear in many Cinematic works and also entertaining sitcoms who use the tone of humor to relay their message.

It is also worth taking into account that in the U.S, one special genre, the sitcom or the situation comedy has enjoyed a growing fame and raise of viewers over the years. One of the most important of such was The Friends series which was aired consecutively for 10 years and received a very high viewer statistics. So producing a successful show is very important for channels because of the heavy rivalry between them and if unsuccessful they would lose this moneymaking part of the market and have to drop out of the competition.

The TV show which is going to be studied in this paper is CBS's The Big Bang Theory, currently the fourth highest ranked T.V. program in the U.S. with an average 13 million viewer up to the current date. The show is also 13th in the top 50 sitcoms by the IMDB website. Since its start 7 years ago, it has managed to attract its viewers and has enjoyed its position in the highly competitive market by sitting in the moneymaking 9 pm time slot; the time of the show is also another factor in its importance. Its success is further reflected in managing to achieve 8.7 stars out of 10 from 332,408 users on IMDb. But what this research wants to study in this show is whether there are misrepresentations in the depiction of characters and stereotyping them in the procedure of their depiction in the show, the research wants to see how culture religion and other matters related to a special character are shown. We want to find out that



what and who we are laughing at, as Saenz (1994) has argued, television provides viewers with an elaborate sense of otherness of social, ethnic groups and different nationalities, and this is what exactly this research aims to study and investigate.

The procedure of the study is that to use content analysis to analyze the episodes of the show to the current date and search for the material that suites our research, since content analysis can be applied to examine any piece of writing or occurrence of recorded communication, it has been used as the method of study in this paper. As it is mentioned and quoted in Stemler (2001, p. 16):

Holsti (1969) offers a broad definition of content analysis as, "any technique for making inferences by objectively and systematically identifying specified characteristics of messages" (p. 14). Under Holsti's definition, this technique is not restricted to the domain of textual analysis, but may be applied to other areas such as coding student drawings (Wheelock, Haney, & Bebell, 2000), or coding of actions observed in videotaped studies. (Stigler, Gonzales, Kawanaka, Knoll, & Serrano, 1999)

In the course of this research, dialogues, scenes where the character is represented, his characteristics, and his clothing would be analyzed to search for the presence of otherness and stereotypical misrepresentation.

2. Background

When discussing media, Fairclough's statement in *Language and Power* come to mind that "Mass-media discourse is interesting because the nature of the power relations enacted in it is often not clear, and there are reasons for seeing it as involving hidden relations of power" (Fairclough, 2001, p.41) which seems to be a bit too optimistic, as there are many works to show the opposite, as this paper is aiming to show. In contrast to Fairclough, Bleiker (2001) believes that the inevitable difference between the represented and its representation is the very location of politics. He states that political representations are incomplete, which means that their meaning is not pre-given, but is shaped by knowledge and values of those who create and perceive them, so when watching a program on TV or reading a news article, a good question to ask oneself is that who has produced this?

An interesting point mentioned in Billig (2006) is that those who enjoy laughing at ethnic jokes are usually very likely to deny that the humor they are enjoying is racist. They will typically claim that they are 'just joking', defending themselves and justifying their action



with a phrase that Goffman described as being one of the most commonly used in the English language (p. 30). The question of stereotyping, which is commonly depicted as constituting the ethnic jokes, is according to Billig (2006, p. 30) one of the main issues in the debate whether ethnic jokes are 'just jokes' or whether they validate prejudice. He states that the debate about the nature and morality of ethnic joke-telling focuses upon whether joke-tellers believe in the stereotypes expressed within and by the jokes and whether the telling of such jokes has the effect of continuing stereotypes as harmful representations.

Exclusion of others can be defined using what Wodak (2008, p. 295) mentions with regards to racism:

Within the system of racism, discourse may be used to problematize, marginalize, exclude or otherwise limit the human rights of ethnic/religious/minority out-groups. Such may be the case either by direct discriminatory discourse in interaction with "Others", or indirectly by writing or speaking negatively about the Other.

A better view in Media and Communication research could be achieved if the content is analyzed using the Lasswell model, as he puts it, a better way to understand communication is to take into account "Who?, Says What? In What Channel? To Whom? With What Effect?" (1948, pp. 37-51). It could show us much new information if we use this formula to analyze our work, to see what CBS says to its viewers of The Big Bang Theory and what effects it has.

Weber (2008) mentions that a lot of politics are conducted using visual language, so they have a very important role and can be used to depict or represent what their owners want. She continues that in order to understand visual language (visual media, photos...) which is a way we gain our information about the world requires us to view it as a form of representation that allows others to read meanings and values attached to its underlying layer of meanings. So when any character in visual media press is depicted and created, there are meanings to be read.

Severin and Tankard (2000) on their explanation of Agenda-setting theory of media that news agencies and other media have the power to raise the importance of an issue in the mind of the people. This again intensifies the presence of more foreigner parts in American movies and serials as a tool of raising consciousness about them, so not only the media manipulate the people's agenda for discussion but also how they should think about ethnic, cultural and religious affairs.



In a very similar work to this research, Jontes (2010) analyses Slovenian sitcoms for the construction of otherness in two very famous shows from Slovenian TV. In this work, numerous mocking and stereotyping of outsiders, in this paper Bosnians and homosexuals are found. This research found out that humorous situations are constructed in the simple opposition of Slovenians and the others.

In the introduction culture, Giddens (2007) explains Culture as learned behavior in any particular society includes ideas, techniques and habits which are passed on by one generation to another. A Dictionary definition might also be useful. At Dictionary.com, Culture is defined as “the quality in a person or society that arises from a concern for what is regarded as excellent in arts, letters, manners, scholarly pursuits, etc”. So we will be looking for Indian Art, Religion, Fashion and other things related to Indian culture and observe how there are represented in the film.

3. Discussion

How is this character represented in the show? He is presented as having a feminine personality, often taking a stereotypical female role in the show and shows interest in a number of books and TV shows which are generally targeted towards the female demographic. He is interested in perfumes, skin care products and cooking, and is very emotional and sentimental and is implied galore that he has homosexual tendencies towards Howard. As the story moves ahead, even his parents put pressure on him and try to torture confession out of him and when he denies and seeks help from them to find an eligible young lady for him, ironically, the girl (Lakshmi) turns out to be homosexual too. Under these circumstances, we see that the aforementioned girl is trying to conceal her sexual tendencies by marrying Raj and the two of them discuss the cultural drawbacks of so called “coming out of closet” in Indian culture and that it was going to be easier if nobody would have found about it.

He also has a selective mutism problem and cannot talk to women unless he is intoxicated with alcohol and throughout the show sometimes even relies on pharmaceutical drugs to be able to talk to women. This leads to the depiction of his character as being more liable to strike up a relationship with his cell phone voice recognition application (Siri) and later on a pet dog that he receives as a gift from Howard.

This problem later on in the show is the basis for further cultural representations. The alcohol which is deemed as the weak point of the western civilization by easterners’ collective wisdom (in this case Raj’s parents), now turns out to be a temporary solution for Raj’s problem and yet the more effective aspect of today’s western culture, being



the footloose and fancy free relationships between men and women, which ironically is referred to by Raj as “the reason why he has come to the America”, leads to the treatment of his disorder as he get out of his relationship with a socially awkward girl (Lucy) in the most recent episode of the show.

In the show, whenever there is talk of religion, Hinduism is always downgraded and stereotyped to the Belief of just Karma and reincarnation and the worship of cows as gods, and to add to that, Karma is modified to a joke of reincarnation into silly things. Raj does not express any strong bias towards Hinduism and even once he claims that “some of it makes sense, some of it is crazy”.

Sheldon, at many times, disputes Raj’s Knowledge on Indian Culture and Hinduism. Hindu diet is mocked severely in the show and never taken into account and respected by Raj. It is also worth mentioning that Hinduism is not the only faith mentioned in this show and misrepresented; Jews are shown as people not eating meat and against tattoos, short and fat. Howard and Raj are usually seen as mocking each other about their sense of diet. Catholics, Sheldon’s mother, are shown as very radical, anti-science and archaic in beliefs. From time to time that she appears on the show, she teases the two minority representative characters although, depicted as unintentional. Those which are addressed to Raj sometimes can be as lightly implied as the comparison of him to American Indians for having the drinking problem, to asking if the meat in the dinner which she is cooking is considered by Raj as “magic”. She also goes so far as to refer Raj’s selective mutism disorder to “third-world demons”. So no religion seems to escape the humoristic tone of the show.

Another point seen many time in the show is how the Character loathes India and loves to stay in the U.S, calls it ‘Ghandiville’ and ‘Over crowded with too many people’. Generally he hates everything related to India, like food, religious customs. The character seems to be empty of any nationalistic feelings towards his home country. When he is being investigated by FBI on a totally unrelated matter to his eviction from the country, he loses his control and acts as a typical easterner who is sometimes complaining about the excessive caution that the American have when inspecting him at the airport for just being “brown” and “talking funny”, yet he tells the FBI agent that he loves baseball and “freedom” and even “the morbid obesity” of the people and starts singing a very patriotic song, “My Country, Tis of Thee” and refersto himself as “I’m a Yankee doodle boy”, an allusion to another American patriotic song. He once blames Gandhi and the struggle with the British as a reason he does not manage to succeed in an interview. When he talks of his country and contributions that it has made to the human civilization he suffices with referring to something as trifling as pajamas. He



praises American Dream motif by claiming that in India “they do not make the mistake of letting poor people have a dream”.

The society in India is presented as a very traditional society, still praising the old-fashioned idea of arranged marriage by parents and patriarchal family’s controlled by men, as he desperately attempts to be protective of his sister and submit his dominion over her relationship with Leonard, the first point is further proofed when Raj’s parents arrange for him to meet a girl and start a relationship. When he is explaining to his friends the way one can get married in India, it goes on as if marriage was so simple as “five minutes of talking to the girl’s father and exchanging the girl for twenty goats and a laptop computer”, Once again plucking on the poor Indian culture string.

It should be mentioned that our character has a supporting role which appears quite often on all episodes, but anyhow he is not a main actor, so material related to him are more limited compared to the main act, but what was observed in the show was drawn from his appearing moments on the show, and whenever the character appears, he is usually seen with one of the signs mentioned in the above part, he is either present with his different fashion style, his homosexual tendencies, or the sense that he is inferior to the rest of the cast whether by sitting on the ground or a single chair apart from the others or by not having the 3D glasses when everybody else has one while watching a movie and even at the costume parties by being the Aqua Man whom he refers to as the worst of superheroes.

When viewing the show, a point comes to mind, all characters in the show have rather peculiar sense of dressing and fashion often wearing action figure t-shirts, but the character analyzed by this paper, Rajesh, has a complete different sense in clothing. He usually wears old-fashioned windbreakers with colors not in harmony with other parts of his clothing which in fashion designing is always considered as unisex piece of clothing. He also wears a sweater vest again in peculiar colors over his shirts with old; rabbit style collars and wears baggy khaki trousers which are unique to him. When completely dressed, the look completely implies a third world style, and he appears as such all through the different seasons of the show.

Further to take into account is the depiction of the other characters towards India and the Indian character. It happens enough to be considered as significant when Raj asks other people if they know India and they state to have watched The Slumdog Millionaire in response. Sheldon refers to him as “the lovable foreigner that struggles to understand our ways and fails”. And further in Raj and Sheldon’s dispute over Raj’s desk, we see that Sheldon, after attempting to scare Raj with a snake and failing in doing so, for Raj appears to love the snake instead of fearing it, may conclude that “He



is not going to be able to scare an Indian with a snake”. Implication of India as being a dessert land and its people as accustomed to live in peace with the wild might not be very much far from vivid.

Raj's character is portrayed as a dynamic Indian that in the very beginning even considers his mother's opinion as to return to India and marry an Indian girl, but moves on to getting rebellious towards his parents and showing more enthusiasm for the America. It should be mentioned that this show is a comedy and Raj is not the only character where comedy and the humor effect is built upon him, there are lots of other humorous moments where even other American cultures are mocked, of such, numerous situations revolve around Sheldon's mother, Mary Cooper, and her Racist Political attitudes.

He is somehow marginalized or excluded from this group of friends, whether through his different clothing, or being sat alone or on the floor whilst the rest of crew sit on chairs or the sofa, so he is distanced and alienated in all senses.

4. Conclusion

After analyzing an abundance of material and looking at a lot of related body of literature, what is evident in this research is that there seems to be some misrepresentations and stereotypic constructions in this series when this character is presented and there is an 'other' view towards this character by the makers of the show, and he is distanced from his fellow American friends, whether it is through his sense of clothing, or sitting alone on the ground whilst others always seem to find a chair to sit on, or representing him with feminine qualities whilst others, one way or another always enjoy their masculinity by becoming an astronaut, a descent male in a relationship or the strong lead thinker of the group, but all of the masculinity at his disposal seems to be his name, and let us not forget the downgrade of his ancient religion to some jokes about cows and the notion of karma.

Now how much of this is for political sake and how much for the humor of the show cannot be determined easily. What may complete this research could be to investigate how these misrepresentations have affected the perspective of the audience of this show towards Indians and people of the orient. Also there are so much television productions that such analysis could be conducted upon them. What we saw in the literature review is that there are politics in representations, but it should be investigated how affective this show have been on its viewers, and whether it has managed to change their perspective intentionally or unintentionally towards Indians, who carry a very rich cultural heritage around the world with themselves.



References

- Bilig, M. (2006). Comic racism and violence. In S. Lockyer & M. Pickering (Eds.), *Beyond a joke: The limits of humor* (pp. 25-44). New York, NY: Palgrave.
- Bleiker, R. (2001). The aesthetic turn in international political theory. *Millennium: Journal of International Studies*, 30(3), 509-533.
- Dabashi, H. (2011). *Brown skin, white masks*. New York, NY: Pluto.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Essex, England: Pearson Educational Limited.
- Giddens, A., Appelbaum, R.P., Duneier, M. (2007). *Essentials of sociology* (2nd ed.). London, England: W W Norton & Company Incorporated.
- Huntington, P. S. (1997). *The clash of civilizations and the remaking of world order*. New York, NY: Penguin Books India.
- Jontes, D. (2010). Slovenian sitcoms and the construction of otherness. *Cultural Studies*, 24(5), 716-728.
- Lasswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. *The Communication of Ideas*, 37, 215-228.
- Severin W. J., & Tankard J.W., (2000). *Communication theories: Origins, methods, and uses in the mass media* (5th ed.). New York, NY: Longman.
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(17). 131-146.
- Weber, C. (2008). Popular visual language as global communication: The remediation of united airlines flight 93. *Review of International Studies*, 34(1), 37-53.
- Wodak, R. (2008). The contribution of critical linguistics to the analysis of discriminatory prejudices and stereotypes in the language of politics. In R. Wodak & V. Koller (Eds.), *Handbook of communication in public sphere* (pp. 291-316). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.



Use of Rubrics and the Autonomy Level of Iranian EFL Learners

Khalil Motallebzadeh

*Department of English Language and Literature, Islamic Azad University, Torbat-e-
Heydarieh Branch*

Qotboddin Jan-nesar M.¹

*Department of English Language and Literature, Islamic Azad University, Torbat-e-
Heydarieh Branch*

Abstract. Rubric is one of the tools teachers use to assess students' performance. When used by students as part of a formative assessment of their progress, rubrics can both teach and evaluate. Rubrics can often help students understand the targets for their learning and the standards of quality for a particular assignment and make judgments about their own work that can inform revision and improvement. Autonomy is also of key role in learners' improvement and progress. This study aims to investigate the possible relationship between the use of rubrics in English classes and learner autonomy. To this end, a questionnaire survey is conducted among 60 English students of Birjand University for the use of rubrics in their classes. In order to explore the learner autonomy of the subjects, the researchers apply the questionnaire designed by Zhang and Li (2004), which covered 21 questions after they were revised and predicted on the basis of the learning strategies classified by Oxford (1990), Wenden (1998) and O'Malley and Chamot (1990). The Pearson-product correlation was used to analyze the data. The results show a significant association between rubrics and students autonomy along with a strong positive attitude of both students and teachers towards the use of rubrics. Finally, the implications of the study are also suggested in detail.

Keywords: rubrics, learner autonomy, Iranian EFL learners, performance

1. Introduction

Assessment is one of the conventions without which it is not possible to decide the students' achievement. In addition, It is impossible for a teacher to see if they are doing

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



well in accurate transferring the knowledge to their learners or not. Besides, there is a significant impact of using rubrics on students' performance, especially in English classroom. First of all, it is true that no two human minds work like each other. Students might focus on their own dominant aspect in their performance, whereas the instructors might emphasize on something else. Therefore, it is possible that rubrics with their structured direction can remove these differences of thoughts. Besides, rubrics help students to arrange their performance as it should be. Moreover, it could save students' valuable time during performance and it could avoid paying attention to other irrelevant point.

Educators today use rubric to refer to a class of behavior that is used in the evaluation of performance. The term, rubric, is presently so reputed that no one writing a funding proposal would disregard laying out the rubric in evaluating the achievement of a program. Today's rubrics involve creating a standard and a descriptive statement that shows how the standard is to be gained. For example, a rubric for judging an essay would list everything a student needs to include to receive a certain mark on that essay. Generally, the rubrics also would define what is needed to achieve different levels of performance, such as what is needed for an A, B, etc.

This article seeks to investigate any relationship between using rubrics in the classrooms and learner autonomy in English classes. The result of this research will well help all the teachers in Iran to include rubrics in their assessment process. Students will also see how rubrics can help them to perform as accurately as possible. Rubrics will also help them to attain better grades. Besides, this will also help students to be autonomous and able to judge their own work. However, rubrics have to be set up in a way so that students also have chances to exercise their creativity.

As for teachers, they can be above the usual suspicion of being biased in terms of giving unjustified grades to one of their favorite students. Besides, a teacher can play an essential role outside the class being able to help students, which is only possible by using rubrics. Most important of all, even though learners expressed their opinion about doing better performance, at the same time, it expresses their inner desire of getting better grades in their exam, and as teachers, our duty is to help them achieve that goal in every possible way we can.

This study investigates to address the following research questions:

1. Is there any significant relationship between the use of rubrics and the autonomy level of Iranian EFL learners?
2. Is there any relationship between EFL learners' using of rubrics and their gender?



2. Literature review

2.1 Feedback

Feedback is inherent to formative assessment. Actually, Goodrich-Andrade and Boulay (2003)—citing Cooper and Odell (1999) – define assessment as “ongoing feedback that supports learning” and stress the need of providing students time for reflection upon and self-assessment of their pieces of writing before they submit a final draft (p. 21). Arias et al. (2009), in addition, assert that there must be a continuous and systematic process of feedback for formative assessment to be successful. One of the forms of feedback that I used in this study is in agreement with Rutherford’s arguments in favor of the teaching of grammar rules. Rutherford (as cited in Edlund, 2003, p. 369) argues that adult learners go into a process of comparison between the two grammatical systems in which they make and test theories about how L2 works. The process of producing such theories can be facilitated by what he calls “grammatical conscious raising” or C-R. C-R is the supplement of data needed during the theory testing occurring in the L2 learner’s mind. Edlund (2003) thus shows that this theory justifies the practice of selective marking of errors, which was applied in this study as part of the action strategies.

The other form of feedback was the use of analytic rubrics for self-evaluation. Rubrics have been found to be useful to provide both formative and summative feedback in a systematic and effective manner (see O’Malley & Valdez-Pierce, 1996; Mertler, 2001; Moskal, 2000; and Stevens & Levi, 2005). While the use of symbols for self-correction focused on syntax and vocabulary, the rubrics included aspects of the discourse component that complemented the linguistic construct evaluated. In the following section, I expand the definition of rubric.

2.2 Rubrics

Mansoor and Grant (2002) define a rubric as “a scoring device that specifies performance expectations and the various levels at which learners can perform a particular skill” (p. 33). This is the concept of rubric that applies to the scoring method employed in the study, and the same that authors such as O’Malley and Valdez-Pierce (1996), Moskal (2000), Mertler (2001), and Stevens and Levi (2005) are in concordance with. Rubrics are pertinent for criterion reference assessment since they provide the space for assessment criteria to be explicitly stated (Bachman & Palmer, 1996; Brown, 2004; Genesee & Upshur, 1996; Himmel-Köning et al., 2000). Likewise, they are coherent for the scoring of constructed response assessments (Brown & Hudson, 1998). Rubrics should be closely related to the task that they will score and the task



has to clearly state the detailed and specific information that the students will need in order to complete it successfully (see O'Malley & Valdez-Pierce, 1996). Rubrics can be easily accessed and downloaded from internet sites. However, following the ideas of Hewitt (1995), I decided to design the rubrics questionnaire along with the students in order to facilitate discussion and reflection about the criteria.

Moskal (2000) explored the relationship between long and short-term rubric use, gender, and self-efficacy for writing by elementary and middle school students. They included 307 students using convenience sampling in 18 elementary and middle school classes. After they accounted for missing data, including students' absences from school during 1 or more days of the intervention, the actual sample size for the statistical analysis was 268. Of the classes, 9 were in a public school, with a population largely lower to middle class and white, 7 were in a private school for girls, and 2 were in a private school for boys. Both private school populations were largely middle to upper-middle class and white. All three schools were located in the Northeastern United States. Of the 18 classes, 13 were English or language arts and 5 were history or social studies.

In the words of Black and Jones (2006), "an assessment activity can help learning if it provides information to be used as feedback" (cited in Lamb, 2010, p. 100). Teacher-student partnership is consequently assessment for learning. Following Lamb's (2010) definition of assessment for autonomy, we can finally assert that the assessment system applied in this research project had the characteristics of such assessment practice. Next, I elaborate on the definition of learner autonomy.

2.3 Learner Autonomy

In the words of Benson (2010), when we talk about autonomy in language learning, we usually "refer more to a certain kind of relationship between the student and the learning process" (p. 79). The author asserts that the term that best describes this relationship is control. Following this order of ideas, Benson offers framework to measure learner autonomy. This framework is represented by three poles of attraction among which various degrees of control over learning could be determined: those poles are student control, other control and no control (p. 80). Learner autonomy could thus, to some extent, be evaluated in relation to a student level of control, at a certain point in time, over dimensions of the learning process such as "location, timing, pace, sequencing and content of learning" (p. 79). From that perspective, evaluation being another dimension of the learning process, one might establish students' development of autonomy in terms of the student level of control over it at different points in time.



2.4 Dimensions of Learner Autonomy

Previously, in his well-known work, *The Philosophy and Politics of Learner Autonomy*, Benson defines three dimensions of autonomy – technical, psychological, and political. The technical dimension concerns the techniques and strategies that help students to become owners of their learning process i.e. individuals with the capacity to manage their own learning. In order to facilitate its development, it is paramount to promote self-directed learning, which includes providing students situations for them to learn how to learn (Benson, 1997).

2.5 The role of the Teacher

Many authors have emphasized the role of teachers in the promotion of learner autonomy (see Benson, 1997; Ellis, 2000; Lamb, 2010; Little, 1995; O'Malley & Valdez-Pierce, 1996; Voller, 1997; and Wenden, 1991). In this sense, the teacher is a facilitator, counselor or guide with a supportive attitude towards the learner and within a learner centered environment; a teacher is willing to release some power over the students in behalf of their development as independent, able learners.

3. Method

The participants of the present study were 60 (38 females and 22 males) students of English translation and English literature from the university of Birjand. The questionnaire for the students of university and DevPro (Development Professional) were designed to elicit information about the participants' personal information, their concept about the use of rubrics, about the impact of rubrics, their suggestion for the future use of rubrics, and if they have anything else to share apart from the point mentioned in the questionnaire.

A questionnaire survey was arranged and conducted for all of the students. Questionnaire survey was carried out for the students, because it would be easy for the students to put a tick mark against a point which attempted to elicit their opinion rather than explaining all points essential for the questionnaire. The questionnaire has been proved to have high content validity and high reliability. After collecting the data; they were analyzed in quantitative manner.

In order to investigate the learner autonomy of the subjects, the researchers applied the questionnaire designed by Zhang and Li (2004, p. 23), which covered 21 questions after they were revised and predicted on the basis of the learning strategies classified



by Oxford (1990, p. 17), Wenden (1998, pp. 34-52) and O'Malley and Chamot (1990). The questionnaire has been proved to have high content validity and high reliability.

The permission was taken from authorities to distribute the two questionnaires among the students of Birjand University. The students were provided with instructions for completing the questionnaires, and the purpose of the study was explained to them. The researchers guaranteed that the information would be kept confidential and would be used just for the research purposes. The participants weren't required to write their names and the questionnaires were coded numerically. The students were asked to take the questionnaires home, fill them in, and bring them back the next session.

4. Results and Discussion

To investigate the relationship between the use of rubrics and the autonomy level of Iranian EFL learners, a Pearson product-moment correlation was applied (Table 1). The results of correlation revealed that there is a significant correlation between the use of rubrics and the autonomy level of Iranian EFL learners ($r= 0.52$, $p<0.1$).

Table 1. Correlation results between the use of rubrics and learners' autonomy

		Use of Rubrics	Autonomy
Use of Rubrics	Pearson Correlation	1	.529**
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	60	60
Learner Autonomy	Pearson Correlation	.529**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	60	60

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

An independent sample t-test was conducted to discover whether the use of rubrics differs considering gender. As indicated in Table 2, gender plays a significant role in the use of rubrics ($t= 3.9$, $p <05$).

The results showed a significant relationship between the use of rubrics and the autonomy level of Iranian EFL learners (Table 1). It can be mentioned that getting help and consulting rubrics in the process of learning contribute to better learning and gaining ownership. Ownership is students' attitudes, actions, or behaviors that indicated their progress towards a more independent learning. Students indicated that they



obtained ownership either by expressing or demonstrating independence, commitment and accountability to do the proposed learning activities, taking part in decision making, and displaying their satisfaction in participating in the development of the assessment system. They also manifested some ownership development of their learning process, which has been connected with autonomy of the learner (Lamb, 2010). It seems that the assessment process improved the students' commitment towards the improvement of the accomplished activities in class and; consequently, their autonomy. Benson (1997) indicates that "constructivist approaches to language learning tend to support 'psychological' versions of learner autonomy that focus on the learner's attitudes, personality and behavior" (p. 23). He also states that those versions "can be seen as promoting qualities in individual language learners that will be of value in the process of independent use of language" (p. 29).

On the other hand, a more observable behavior leading to the development of ownership was students' actual participation in decision making. Benson and Voller (1997) stated that autonomy can be recognized as a right of learners to direct the process of their learning. As a result, active presence in deciding criteria against which they were going to assess themselves indicated students learning to control that part of their learning that is related to evaluating their success.

It was very rewarding to see that in fact, nearly every one of them discussed the criteria and gave me feedback to design the rubric. In addition, the majority participated with their explanations, which were very beneficial in the design of the assessment instrument (Journal, pp. 6-11). Similarly, the findings of the survey confirmed that, according to the participation in the design of the rubric, seventy percent of the students felt part of the grading process and forty eight percent believed that they had been accounted for in making the decisions affecting their performance.

Metacognition, that entail reflecting, comprehending, interpreting, reexamining, planning, monitoring, self-evaluating, and expressing self-awareness of learning in general, is very crucial in learners' autonomy development. That is because it enables us to self-manage our learning process. The criteria for evaluation stated in the rubric— together with the complete guidelines for the task development— showed to have been useful for students to have a better idea of what they were supposed to do for their success in the learning process. Consequently, the students' increased awareness concerning the regular process of the task must have had an effect on the fact that the majority of them made better plans and therefore got better grades for the second evaluation. In a wider dimension of autonomy, planning would mean organizing a more intricate set of details like choosing resources, times, and locations most suitable for learning. Planning in the restricted sense which is found in this analysis is definitely an



important evidence of the development of metacognition that could ultimately show the way the students through the path of learning how to learn. Gaining critical thinking within the framework of this experience refers to events in which the students make honest judgments about their own language performance. Critical thinking indicates the existence of psychological and political traits of autonomy that should ultimately be transmitted to other conditions.

5. Conclusion

Within the limits of this study, it is confirmed that teacher-student partnership assessment is a valid strategy to promote learner autonomy. The results indicated that three dimensions of it shaped in the participants of this study: ownership of the students learning process, metacognition and critical thinking, which were shown to interrelate and produced superior situations for learning. With regard to ownership, the findings suggested that the students felt independent from their teacher. Moreover, they had experienced some sense of responsibility. Both of these were clearly manifested during in-class activities that demanded the students to be involved and committed. It seems that the development of ownership have been positively influenced by a movement observed in a number of students towards a more self-critical thinking as evidenced by their recognition of negative attitudes and their attempt to overcome such attitudes. On the other hand, a more accountable and committed attitude could definitely help prepare the ground for more autonomous learning.

References

- Arias, C., Estrada, L., Areiza, H., & Restrepo, E. (2009). *Sistema de evaluación en Lenguas Extranjeras*. Medellín: Reimpresos, Universidad de Antioquia.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. New York, NY: Oxford University Press.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London, England: Addison Wesley Longman.
- Benson, P. (2010). Measuring autonomy: Should we put our ability to the test? In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 77-97). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: Autonomy and independence in language learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp.1-12). London, England: Addison Wesley Longman.



- Brown, D. H. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. New York, NY: Longman.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-675.
- Edlund, J. (2003). Non-native speakers of English. In I. Clark & B. Bamberg (Eds.), *Concepts in composition: Theory and practice of the teaching of writing* (pp. 363-387). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellis, G. (2000). Is it worth it? Convincing teachers of the value of developing metacognitive awareness in children. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 75-88). London, England: Longman.
- Genesee, F., & Upshur, J. (1996). *Classroom-based evaluation in second language education*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goodrich-Andrade, H., & Boulay, B. (2003). Role of rubric referenced self-assessment in learning to write. *The Journal of Educational Research*, 97(1), 21-34.
- Hewitt, G. (1995). *A portfolio primer: Teaching, collecting, and assessing student writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Himmel-Köning, E., Olivares-Zamorano, M. A., & Zabalza-Noaim, J. (2000). *Hacia una evaluación educativa 2000: aprender para evaluar y evaluar para aprender*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Lamb, T. (2010). Assessment of autonomy or assessment for autonomy? Evaluating learner autonomy for formative purposes. In A. Paran & L. Sercu (Eds.), *Testing the untestable in language education* (pp. 98-119). Bristol, England: Multilingual Matters.
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.
- Mansoor, I., & Grant, S. (2002). A writing rubric to assess ESL student performance [Electronic version]. *Adventures in Assessment*, 14, 33-38.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25), 1-10. Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>.
- Moskal, B. M. (2000). Scoring rubrics: What, when and how. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(3). Retrieved from <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=3>
- O' Malley, M., & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- O'Malley, J. M., & Valdez-Pierce, L. V. (1996). *Authentic assessment for English language learners*. Boston, MA: Addison Wesley.
- Stevens, D., & Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback and promote student learning*. Sterling, VA: Stylus.



- Voller, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning? In P. Benson & P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 98-133). New York, NY: Longman.
- Wenden, A. (1991). *Learning strategies for learner autonomy*. London, England: Prentice Hall.



Didactic Translation Instruction: A Tool to Control Translation Difficulty in Translation Practice Courses

Sasan Fasaian

Department of English Translation, Allameh Tabataba'i University

Farzaneh Farahzad ¹

Department of English Translation, Allameh Tabataba'i University

Abstract. Translation difficulty is of intractable nature since it is the result of interaction among several factors, including source text, translation task, and translator's competence. This study aimed at examining whether Nord's (2005) idea of "didactic translation instruction" can play a role in controlling the level of translation difficulty in translation practice courses. To this end, two English texts, each approximately 135 words long, were selected for translation into Persian. Based on Nord's (2005) categorization, both texts were found to have text-specific translation problems- specifically English anagrams- which made them quite unconventional and difficult for undergraduate students to translate. Next, a "didactic translation instruction" was formulated and added to one of the texts, which was expected to reduce the level of translation difficulty. Both texts were given to a group of 70 undergraduate students, who translated them into Persian. The results showed that the students' performance improved with the second text, i.e. they found the text more translatable. This means that the use of didactic instruction can control translation difficulty to some degree, which in turn can contribute to the efficiency of translator training courses.

Keywords: didactic translation instruction, translation difficulty, Nord's categorization, translator training

1. Introduction

Translation training courses are very popular worldwide and as one may argue this might be due to the importance of communication. One of the fundamental components of translation practice courses is material development i.e. what texts be chosen to

1. Corresponding author. Email: farahzad.atu@gmail.com



ensure the efficacy of the course. It entails that material development is a primary concern for translator trainers and as Nord (2005) succinctly puts it “Selecting texts for translation classes is not a matter of adhering to rigid principles – particularly if one is looking for authentic material, which has not been produced for didactic purposes and which therefore often resist schematization. Nor is it a matter of mere intuition” (p. 162). Moreover, the order of the presentation of texts to a class is another area of concern. Kelly (2005) states “...sequencing does not only affect content (what we do/learn/translate), but also and perhaps more essentially, method (how we do/learn/translate)” (p. 117). As Farahzad (2003) argued “The general policy is to sequence them (the texts) in terms of difficulty” (p. 31). The problem is that the term “difficulty” does not simply refer to a single definable entity. In other words, it comes in different disguises and covers a very broad range of factors. As Campbell (1999) argued,

Difficulty has not, however, received a comprehensive treatment in the field of translation studies, and I believe that translator educators are somewhat hamstrung by the lack of a suitable model that would allow them to effectively build the notion of difficulty into courses and tests. (pp. 33-34)

He (1999) believes that “Translation difficulty can be approached from three different viewpoints namely the source text, the translation task and the translator’s competence” (p. 34). This is of paramount importance because it draws a line between text difficulty, on the one hand, as it is commonly known in language pedagogy, and translation difficulty on the other hand. Campbell and Hale (2002) moreover, stated that “source text difficulty for comprehension is only one aspect of difficulty encountered by translators. We propose that assessing text difficulty for the purpose of translation is a much more complex task” (p. 14).

The present study attempted to seek answer to the question of “How can didactic translation instruction play a role in grading the difficulty of translation tasks in translation practice courses?” The answer to this question can help better understand and evaluate the notion of translation difficulty for translation practice courses and provide empirical data which according to Campbell and Hale (2002) was practically non-existent until 1999 (p. 14).

2. Background

As the review of literature reveals, quite a few scholars have dealt with text difficulty in language pedagogy and translation training. Farahzad (2003) reported Lorge (1944) as saying “the history of text difficulty assessment can be traced back to 900 AD, when



Talmudists suggested the use of word and idea counts for judging the difficulty of texts (Oller 1979) (p. 32). Most of the readability formulas, she further added, were developed over the last 30 years. Tajvidi (2006) extensively reviewed the literature on text difficulty from different views ranging from scholars in language pedagogy to text linguists to translation scholars. Importantly, he warned readers that “numbers and figures derived from readability formulas should be interpreted cautiously and they should not simply be the criteria for text selection for translation training” (p. 33). Campbell and Hale (2002) and Nord (2005) reported Reiss and classifying the degree of difficulty of a particular text by means of index numbers in a matrix. Nord (2005) mentioned that “The level of knowledge and the competence of the group of learners play no part in the classification” (p. 172). Table 1 is the matrix adopted from Campbell and Hale (2002, p. 16).

Table 1. Reiss Matrix Classifying Texts on the Basis of the Level of Difficulty

Difficulty levels	First level	Second level	Third level	Fourth level
Aspects				
Subject matter	general transcultural	general culture specific	specialised transcultural	specialised culture specific
Register	educated	colloquial	technical sociolects	individual
Type of language function	informative	informative- evocative	evocative	persuasive
Pragmatics	universal	collective	group	individual
Historical-cultural context	closely related temporally and culturally	closely related culturally but distant temporally	distant culturally and closely related temporally	distant both culturally and temporally

Campbell and Hale (2002) believe that Reiss’ model “is a comprehensive discourse model that allows the educators to choose text according to levels of difficulty based on the number of criteria that ultimately describe a text type” (p. 16). Two other mostly-cited translation scholars are Hatim and Mason (1997) who tried to answer the question of “On what base could the selection, grading and presentation of the materials for the training of translators be made more effective?” (p. 149). They had “the advanced translator trainee in mind”. The underlying hypothesis of their curriculum design is “the notion of text type to the actual process of translation and to the translator at work:



different text type seem to place different demands on the translator” (p. 150). The notion of demand is “usefully seen in terms of the kind of approach which is felt to be most appropriate in dealing with a particular text type, meeting the criteria of adequacy it requires” (p. 150). Campbell and Hale (2002) criticized Reiss and Hatim and Mason for their work not being “empirically based”. Farahzad (2003), relying on her teaching experiences in translation practice classes, saw text difficulty in translation of two types: “one concerning comprehension (of the SL) and the other concerning translation-specific difficulties. Both types function at three levels: lexical, syntactic and the concept level, the last of which seems to form the greatest source of difficulty” (p. 31). She further categorized concepts either concrete-reference (CRC) or abstract-reference (ARC) which may be universal or non-universal. To her universal concepts either (CRC) or (ARC) are both easier to comprehend and to translate (p. 31). Nord (2005) also provided a definition for “translation problems” on the one hand and “translation difficulties” on the other hand. She defines translation problem as “...an objective (or inter-subjective) transfer task which every translator (irrespective of their level of competence and the technical working condition) has to solve during a particular translation process” (p. 167). They are of four types which are listed according to their generalizability:

1. Pragmatic translation problems (PTP)
2. Convention-related translation problems (CTP)
3. Linguistic translation problems (LTP)
4. Text-specific translation problems (TTP)

Translation difficulties, on the other hand, “...are subjective and have to do with the individual translator and specific working conditions” (p. 167). They also are of four types:

1. Text-specific translation difficulties
2. Translator-dependent difficulties
3. Pragmatic difficulties
4. Technical difficulties

She argued that “In contrast to the concept of translation difficulty, which,..., allows a grading of the texts selected for a particular teaching-unit, the concept of translation problems is useful for structuring teaching and learning aims in the field of transfer competence” (p. 174).

Campbell and Hale (1999) and Tajvidi (2006) cited Hill's (1997) research on text difficulty as an empirically based study. Campbell and Hale (2002) believed that she



made some headway and stated that she identified five “difficulty indicators” being thematic, formal, stylistic, linguistic and syntactic. Campbell and Hale (1999, 2002) and Dragsted (2012) approached indicators of difficulty for translation cognitively and provided empirical evidence. Mishra, Bhattacharyya and Carl (2013) tried to predict sentence translation difficulty automatically. Their research relied “on cognitive evidence[s] of eye tracking. The translation difficulty index is measured as the sum of fixation (gaze) and saccade (rapid eye movement) times of the eye” (p. 346).

3. Method

Seventy-two undergraduate students majoring in English Translation at Islamic Azad University, south and central branch in Tehran, took part in this research. They were junior students, term 5 or 6, who had already taken language proficiency courses offered at first and second year of their curriculum. So no language proficiency test was administrated to homogenize them. Additionally, they all had passed special courses in translation including Translating Simple English texts and Theoretical Principles of Translation. This was to make sure that all participants possessed a basic knowledge of translation.

The instruments used in the research were two English texts with each text being allotted 40 minutes to be translated into Farsi. A separate answer sheet was prepared for each text. The texts were selected from a book titled *Crazy English: The ultimate joy ride through our language* by Richard Lederer, 1990. These texts, according to Nord’s (2005) categorization of translation problems, had instances of text-specific translation problems- specifically English anagrams- “which means that its occurrence in a particular text is a special case” (p. 176). This made the texts quite unconventional and difficult to translate for undergraduate students. Text 1 was 133 words long with 10 instances of anagrams and text 2 was 132 words long with 22 instances of anagrams. A “didactic translation instruction” was formulated and added to text 2 with the aim of reducing the level of translation difficulty. The instruction was given in Farsi to ensure the maximum comprehensibility. The following pieces of information were embedded in the translation instruction:

1. Subject matter: what the writer of the text talks about.
2. Target text audience and the purpose of target text production.
3. Translation procedures to solve text-specific translation problems.
4. A reminder to the effect that students may need to make “lexical or grammatical adjustments”.



When the texts were selected, they were given to the 72 participants to translate them into Farsi. As it was not possible to arrange for the all participants to translate the texts in one setting, the researchers had to resort to multiple settings while keeping the conditions identical in terms of the time allotted, procedure, and resources available to participants. The texts were translated in a 90-minute class time. First, there was a five-minute briefing time. The participants were given the answer sheets for text 1 and were asked to complete the information needed including name, number of the credits passed, and general average. Then, they were given text 1 and were asked to translate it in 40 minutes using dictionaries- electronic or paper- if necessary. When the time terminated, the answer sheets and text 1 were collected. The same procedure was repeated for text 2 but as this text came with a “didactic translation instruction” the researcher read it along with the participants to ensure that they understood it and could apply it while translating text 2. Finally, text 2 and the answer sheets were collected. The whole procedure was repeated for six classes.

The students’ translations of the texts were assessed based on Farahzad’s (1991) recommended procedure for scoring translations:

A) The units of translation in the texts and the weight given to each were decided on. Analysis showed that for the selected texts, translation units can range from word to sentence.

B) Two main features were checked for each translation unit: accuracy and appropriateness. Accuracy is defined as: “... the translation conveys the information in the source text, without addition or deletion, or whether it is natural in forms of diction”. Appropriateness is defined as “... whether the sentences sound fluent and native, and are correct in terms of structure (and natural in terms of grammatical forms)” (p. 276).

C) Some sentences contained instances of English anagrams. In these sentences, translation solution to each of these specific problems was given another score as they were taken as “an independent unit of translation” (p. 276). It is to be added that if a translation unit contained instances of anagrams and the anagrams were successfully translated but the whole unit was inaccurate that unit received no score.

D) Based on the model, each unit of translation which was accurate in terms of content and diction, and appropriate and natural in terms of structure and grammar received a score. Unnatural translations which conveyed the source text meaning received half a score, whereas inaccurate translation received no score” (pp. 276-277).

E) The scores for each participant were then converted to a 0-20 scale, which is common Iranian grading scale, and finally tabulated.



The unit of analysis in this study was the score for each participant which was based on the number of errors detected in their tests. Each participant received two scores, one for test 1 and one for test 2. Through comparing the two scores for each participant, it was eventually decided whether “didactic translation instruction”, accompanying text 2, affected students’ translations of this text. In other words, higher scores for each of the two texts could mean that participants found the corresponding text more translatable.

4. Results

The following figures (Figure 1 to 6) show the participants’ scores for translations of text 1 and text 2 in each class setting. The figure for each class setting is given separately to make them easier to read.

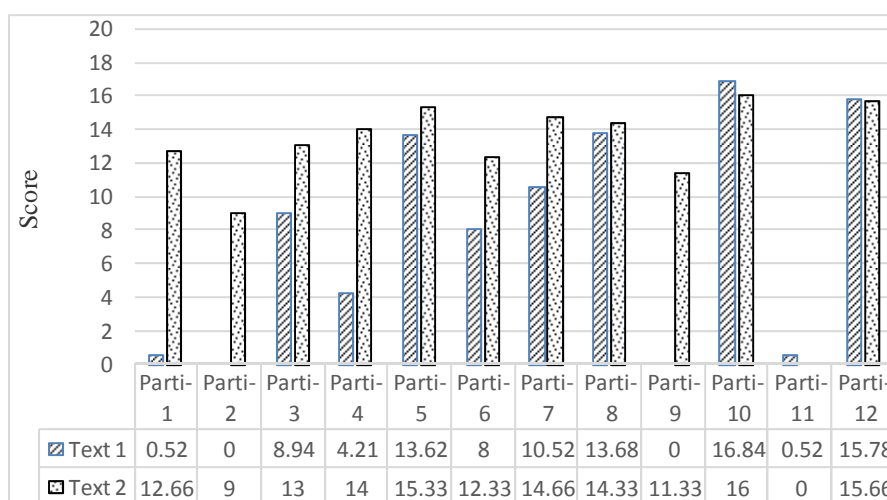


Figure 1. Class A: Scores for Text 1 and 2

As can be seen from Figure 1, 9 out of 12 participants obtained a scored higher for text 2. That means they found text 2, which came with a “didactic translation instruction”, easier to translate. The improvements were whether significant as for participants 1, 2, 4 and 9 or noticeable as for participants 3, 5, 6 and 7 or slight as for participant 8. On the other hand, three participants obtained higher scores for text 1. Analysis of their translations for two texts revealed that participant 10 did not translate text 2 title, participant 11 translations of both texts were almost entirely inaccurate and participant 12 lower score for text 2 was due to the error she made translating sentences other than those with anagrams which were targeted by didactic translation instruction.

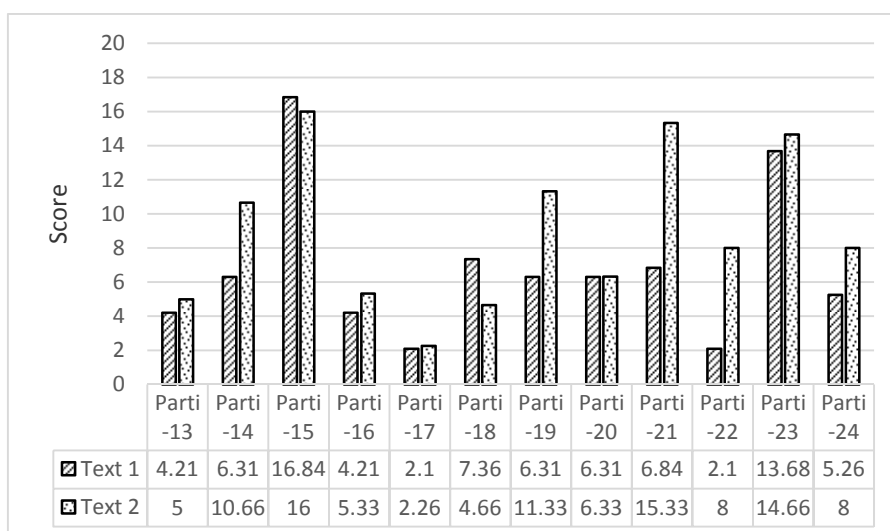


Figure 2. Class B: Scores for text 1 and 2

Figure 2 illustrates scores for 12 participants in class B. Looking more closely, one can learn that ten out of 12 participants obtained higher scores for text 2 notwithstanding to a varying degrees. Participants 15 and 18 scored lower for text 2. Analysis of their translation for two texts showed that participant 15 did not translate the text 2 title and participant 18 mostly made error in translating sentences with no anagrams which were targeted by didactic translation instruction. Another area she made error in was translating verbs in sentences with anagrams. That means she failed to make lexical adjustments.

Figure 3 provides information about participants' scores for text 1 and text 2 in class C. As can be seen eight out of 13 participants obtained higher scores for text 1. In other words, majority of the students obtained lower scores for text 2. It may not seem reasonable as didactic translation instruction was expected to reduce the level of translation difficulty for text 2. Analysis of translations for two texts provided three explanations as follows:

1. Inaccurate translation of sentences other than those containing anagrams or the translation of that particular unit was inaccurate despite successful translation of anagrams so as that unit received no score.
2. Not translating text 2 title.
3. Ignoring "didactic translation instruction" in whole or in part.

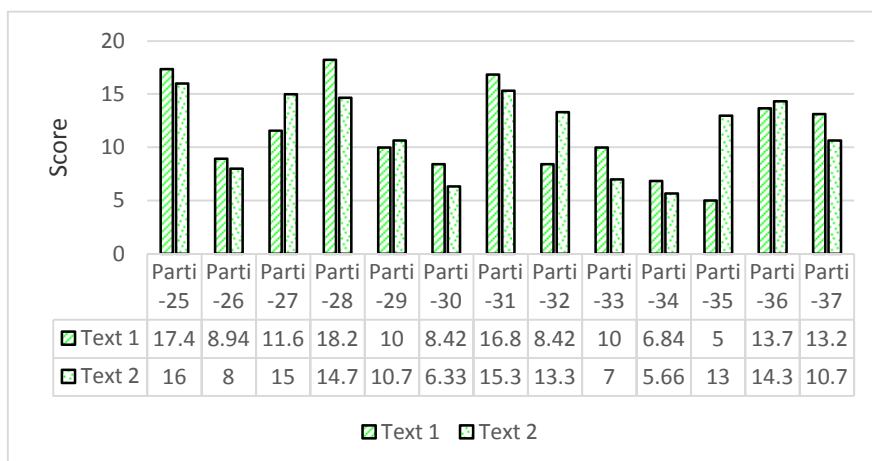


Figure 3. Class C: Scores for Text 1 and 2

Figure 4 provides information about participants' scores for text 1 and text 2 in class D. As can be seen, 11 out of 13 participants obtained higher scores for text 2. The improvements vary from about 0.5 to approximately 7 scores. Participants 42 and 45 achieved lower scores for text 2. Closer look at their translation of two texts showed that participant 42 failed to follow the didactic translation instruction throughout text 2 meaning that she successfully translated some instances of anagrams but failed to translate other instances later on. Participant 45 made error in areas other than translating anagrams, particularly failing to translate sentences accurately although she could translate anagrams correctly.

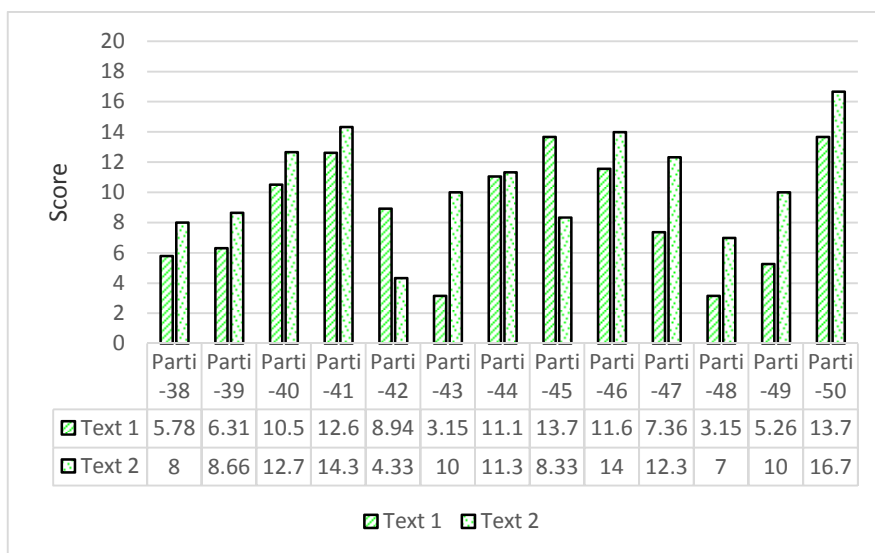


Figure 4. Class D: Scores for Text 1 and 2

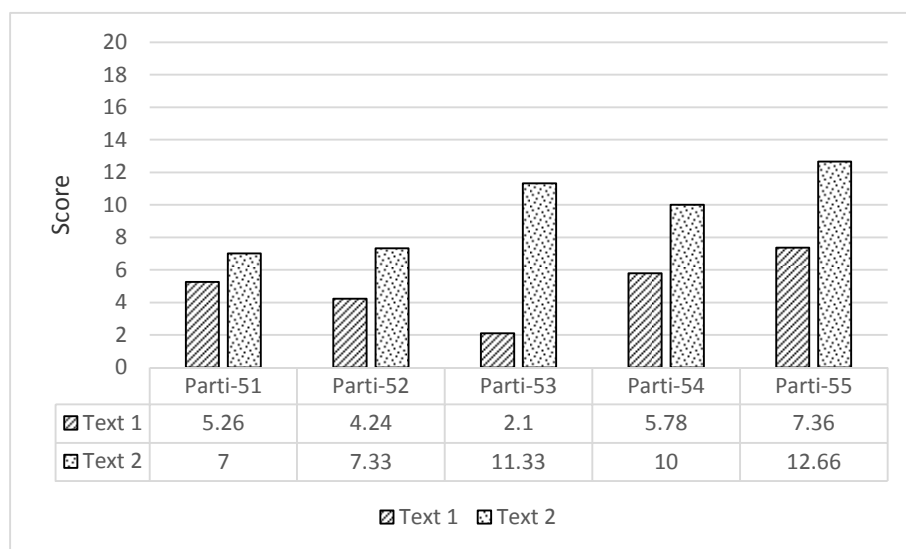


Figure 5. Class E: Scores for Text 1 and 2



Figure 5 illustrates participants' scores for two texts in class E. All the participants achieved higher scores for text 2. The improvements were approximately from 1.5 to 9 scores.

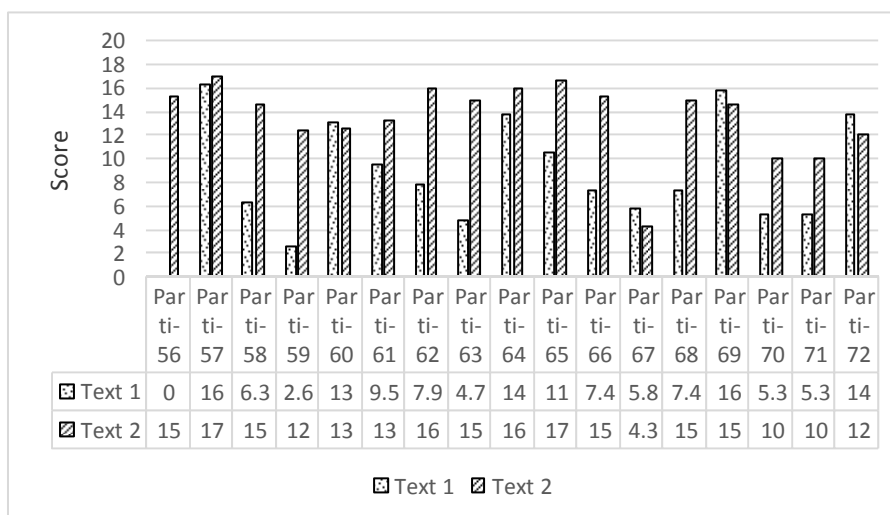


Figure 6. Class F: Scores for Text 1 and 2

As can be seen in Figure 6, 13 out of 17 students in class F obtained higher scores for text 2. The improvements range from 0.7 to 15.3 for participants 56 and 57 respectively. The following pie chart, Figure 7, illustrate the cumulative percentage of participants in terms of their obtained higher or lower scores for text 2.

5. Discussion

As can be seen in Figure 1 to Figure 7, majority of the participants obtained higher scores for text 2. However, approximately 22 percent of participants scored lower. There are several reasons for these lower scores uncovered from analysis: 1) Participants making mistakes translating sentences at which “didactic translation instruction” is not aimed. 2) Participants ignoring the instruction in part or in whole, maybe as a result of not being used to this type of instruction. Besides, didactic translation instruction accompanying text 2 improved participants’ translation to varying degrees ranging from half a score to 15 scores. This could be an indication that not all the students in a class experience the same source of translation difficulty, as according to Campbell and Hale (1999) difficulty of translation task is only one source



of translation difficulty and source text and translator's competence are other sources of translation difficulty.

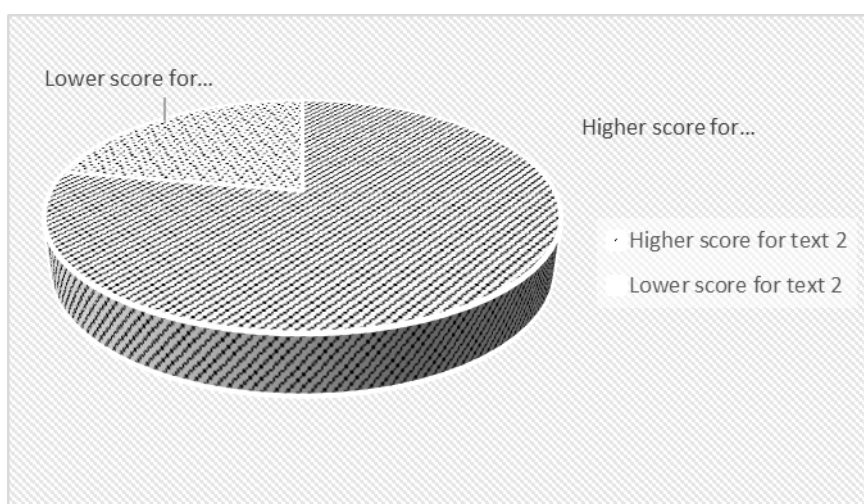


Figure 7. Cumulative Percentage of Participants Higher- Lower Score for Text 2

6. Conclusion

The present paper attempted to seek answer to the question of whether didactic translation instruction can play a role in adjusting the level of difficulty of translation tasks in translation practice courses. As the result showed, the answer is “yes, to varying degrees”. There are two important points to be mentioned here. Firstly, the study aimed at studying translation difficulty from translation task viewpoint which as far as the researchers know is unprecedented. Secondly, it is an empirical research that is according to what Campbell and Hale (1999) implicitly mention is needed to substantiate theories. The practical implication of the research is for translator trainers. As Nord (2005) mentioned didactic translation instruction can be used to reduce as well as increase the level of difficulty of translation task. There were some limitations in conducting this research. They are among others, participants' homogeneity, and quality of the resources available to them.



References

- Campbell, S. (1999). A cognitive approach to source text difficulty in translation. *Target*, 11(1), 33-63.
- Campbell, S., & Hale, S. (1999). What makes a text difficult to translate? In *Proceedings of the 1998 ALAA Congress*. Sydney, Australia: University of Western Sydney.
- Hale, S., & Campbell, S. (2002). The interaction between text difficulty and translation accuracy. *Babel*, 48(1), 14-33.
- Dragsted, B. (2012). Indicators of difficulty in translation: Correlating product and process data. *Across Languages and Cultures*, 13(1), 81-98.
- Farahzad, F. (1991). Testing achievement in translation classes. In C. Dollerup & A. Loddegaard (Eds.), *Teaching translation and interpreting: Training, talent, and experience* (pp. 271-278). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Farahzad, F. (2003). Sequencing texts on the basis of difficulty in a translation programme. *Translation Studies*, 1(1), 31-44.
- Hatim, B., & Mason, I. (2005). *The translator as communicator*. London, England: Routledge.
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Manchester, England: St. Jerome.
- Mishra, A., Bhattacharyya, P., & Carl, M. (2013). Automatically predicting sentence translation difficulty. *Proceeding of the 51st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (pp. 346-351). Sofia, Bulgaria: Association for Computational Linguistics.
- Nord, C. (2005). Text analysis in translation: Theory, methodology, and didactic application of a model for translation-oriented text analysis. Amsterdam, Netherlands: Rodopi.
- Tajvidi, G. R. (2006). Text typology, text readability and translation: Guidelines for selection of translational texts. *Translation Studies*, 3(12), 29-47.



بخش دوم
مقالات فارسی



دلایل سرقت علمی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان‌های خارجی

مسعود خوش‌سلیقه^۱

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

ساره کیوان

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

میلاد مهدیزادخانی

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. امروزه با توجه به تشدید رقابت در انتشار مقالات علمی، سرقت علمی در جوامع دانشگاهی به خصوص در میان دانشجویان واقعی‌انکارناپذیر است. سهولت دسترسی به منابع الکترونیکی نقش برجسته‌ای در انجام آگاهانه و غیرآگاهانه این عمل دارد. تحقیق حاضر به بررسی دلایل انجام سرقت علمی توسط دانشجویان رشته‌های زبان‌های خارجی در دانشگاه‌های ایران می‌پردازد. این پژوهش شامل دو مرحله کیفی و کمی بوده که در اولین مرحله، با بررسی پیشینه تحقیق و انجام دو جلسه مصاحبه گروهی متمرکز، پرسشنامه‌ای شامل ۱۲ دلیل مؤثر بر انجام سرقت علمی طراحی شد و در مرحله بعد، این پرسشنامه بین ۳۸۴ دانشجوی تحصیلات تکمیلی مترجمی زبان انگلیسی، فرانسه، عربی و آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران توزیع شد. تسلط ناکافی به زبان خارجی، عدم جدیت داوران مجلات در شناسایی سرقت علمی و پیگیری نشدن جدی سرقت علمی دانشجویان به ترتیب رایج‌ترین دلایل ارتکاب سرقت علمی شناخته شدند. اهمیت ندادن اساتید به سرقت علمی دانشجویان، کسب نمره بالاتر، عدم تطابق تلاش مورد نیاز با نمره در نظر گرفته شده، عدم دسترسی به منابع علمی کافی، واضح نبودن تعریف و مصادیق سرقت علمی، علاقه نداشتن به موضوع تحقیق، تنبلی و راحت‌طلبی، فشار استاد برای ارائه مقاله و محدودیت زمانی برای تحویل تکالیف پژوهشی به ترتیب عوامل چهارم تا دوازدهم مؤثر بر سرقت علمی از دیدگاه دانشجویان بودند.

کلیدواژگان: سرقت علمی، دلایل، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، زبان‌های خارجی، ایران

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: khoshsaligheh@um.ac.ir



۱. مقدمه

همواره چه در گذشته که منابع در دسترس محققان محدود به کتاب‌ها و مقالات چاپی بود و چه حال که مجلات، کتاب‌ها و مطالب گوناگون دیگر به صورت الکترونیکی بر روی شبکه جهانی در دسترس می‌باشد، جامعه علمی با پدیده سرقت علمی رو به رو بوده است. به همین دلیل این مفهوم همواره یکی از موضوعات مورد توجه پژوهش‌های دانشگاهی بوده که البته طی چند دهه اخیر توجه بیشتری را به خود معطوف کرده است (پنیکوک^۱، ۱۹۹۶؛ پکوراری^۲، ۲۰۰۳؛ عباسی و گریوز^۳، ۲۰۰۸). در تعریف این پدیده می‌توان به تعریف مختصر و کلی پارک^۴ (۲۰۰۳) اشاره کرد که طبق آن سرقت علمی به معنای سرقت کلمات یا ایده‌هایی است که جزئی از دانش عمومی تلقی نمی‌شوند (ص ۴۷۲). البته این تعریف مفهومی کلی از سرقت علمی ارائه می‌دهد که اکثر دانشجویان و پژوهشگران به آن واقف هستند. اما وجود مصادیق و انواع گوناگون سرقت علمی باعث سردرگمی افراد می‌شود. به عنوان مثال، سرقت از آثار خود (استفاده دوباره از آثار خود به عنوان مطلب جدید) یکی از موارد سرقت علمی است که در بسیاری از موارد نادیده گرفته شده است. از جمله دیگر مصادیق سرقت علمی می‌توان به خرید مقاله، ارائه مقاله پژوهشگری بدون اطلاع وی، ارائه مقاله‌ای که شخص برای دیگری نوشته باشد، نقل قسمتی از متن بدون ارجاع صحیح، نقل قول مستقیم از قسمتی از متن با ذکر منبع اما بدون استفاده از علامت نقل قول، و بازنویسی مطالب موجود در منبعی دیگر بدون ارجاع صحیح و صادقانه (ویل‌هویت^۵، ۱۹۹۴) اشاره کرد.

برای مبارزه با این پدیده اقدامات گوناگونی صورت گرفته است که از جمله می‌توان به نرم‌افزارها و وبسایت‌های شناسایی سرقت علمی اشاره کرد (مانند، turnitin.com، plagiarism.org، ithenticate.com). هم‌چنین می‌توان از وبسایت ایرانی «همانندجو» نام برد که البته در مرحله آغازین توسعه می‌باشد و هنوز عملکرد دقیقی ندارد. هم‌اکنون بسیاری از دانشگاه‌ها و مجلات از این گونه خدمات بهره می‌برند. از آنجایی که طبق گفته پکوراری (۲۰۰۳) مساله سرقت علمی در دانشجویانی که به زبان دوم نگارش می‌کنند دارای پیچیدگی‌های بیشتری است، تحقیق حاضر به بررسی دلایل ارتکاب سرقت علمی در نگارش مقالات پژوهشی و تکالیف درسی از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی ترجمه و آموزش زبان‌های خارجی می‌پردازد.

1. Pennycook
2. Pecorari
3. Abasi & Graves
4. Park
5. Wilhoit
6. Tik.irandoc.ac.ir



۲. پیشینه تحقیق

تحقیقات گوناگونی برای بررسی دلایل سرقت علمی در ایران انجام شده است. زمانی، عظیمی و سلیمانی (۱۳۹۲)، پژوهشی به منظور «تعیین و الویت‌بندی» عوامل موثر بر سرقت علمی انجام دادند. این مطالعه ۱۱ عامل بیان شده توسط دانشجویان را به ترتیب بیشترین تکرار مشخص کرد؛ مهمترین دلایل سرقت علمی در بین دانشجویان «مدرک‌گرایی و توجه زیاد به نمره» و «نبود احساس خودکارآمدی در انجام پژوهش و نوشتن گزارش» عنوان شده است (ص ۱۰۳). در دیگر پژوهش، جعفری ثانی و فراست (۲۰۱۳)، به این نتیجه رسیدند که دلایل سرقت علمی دانشجویان متأثر از دو طبقه‌ی عوامل «بافتی» و «فردی» است. بنابر مطالعه‌ی آنها، عوامل فردی شامل «عدم تلاش و راحت‌طلبی یادگیرنده»، «مجاز بودن تقلب و سرقت علمی از دیدگاه یادگیرنده» و «نیاز به نمره» می‌شود و عواملی چون «انتظارات بیش از حد اساتید»، «فشرده بودن زمان انجام تکالیف»، «عدم رسیدگی و توجه اساتید»، «ادراک دانشجو و الگو قرار دادن رفتار تقلب دانشجویان دیگر» و «آشنا نبودن با روش ارجاع‌دهی» در زیرمجموعه عوامل بافتی قرار می‌گیرند. علاوه بر این، اجاقی، کیوان‌آرا، سهرابی و پاپی (۱۳۹۰)، با انجام مصاحبه با تعدادی از اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان، به بررسی عوامل موثر بر ارتکاب سرقت علمی پرداختند و نتایج را ذیل دو گروه «درونی» و «بیرونی» تقسیم‌بندی کردند (ص ۱۰۶۸). عوامل درونی مربوط به «استعدادها، ادراک و دریافت‌های خود شخص از طریق کانال‌های خانواده و جامعه» و عوامل بیرونی مربوط به «نیروی وارده از محیط اطراف بر عملکرد شخص در انجام کارهای پژوهشی» است (ص ۱۰۷۰).

رضانژاد و رضایی (۲۰۱۳)، نگرش ۱۲۲ دانشجوی زبان انگلیسی در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا را بررسی نموده که بر اساس نتایج ۸۴ و ۸۲ درصد دانشجویان به ترتیب «سهولت سرقت علمی» و «نبود توانایی کافی برای کاربرد زبان خارجی» را از دلایل عمده سرقت علمی بیان کردند. ریاستی و رحیمی (۲۰۱۳) نظرات هفت دانشجوی کارشناسی ارشد و دکترا را در مورد سرقت علمی بررسی کردند و مهم‌ترین عوامل مطرح شده «۱» ناآگاهی دانشجویان از مفهوم سرقت علمی؛ «۲» نبود توانایی و مهارت‌های کافی برای مقاله‌نویسی؛ «۳» توانش زبان‌شناختی ناکافی؛ «۴» علاقه نداشتن به موضوع تحقیق؛ «۵» فشار از سوی اعضای خانواده و جامعه» بودند.

دولین و گری^۱ (۲۰۰۷) با استفاده از مصاحبه از ۵۶ دانشجوی استرالیایی دلایل سرقت علمی دانشجویان مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی را در رشته‌های تجارت، علوم پایه و مهندسی، طراحی، فناوری اطلاعات و علوم اجتماعی مورد بررسی قرار دادند و نتایج به هشت بخش دسته‌بندی شد، از جمله: «۱» معیار نامناسب پذیرش؛ «۲» درک ناکافی از مفهوم سرقت علمی؛ «۳» نبود مهارت‌های کافی؛ «۴» مسایل و مشکلات آموزش/یادگیری؛ «۵» تنبلی و

1. Devlin and Grey



راحت‌طلبی؛ ۶) احساس غرور در انجام سرقت علمی؛ ۷) فشار؛ ۸) و هزینه‌های تحصیل» (ص ۱۸۶). همچنین، بمفورد و سرگیو^۱ (۲۰۰۵) به این نتیجه رسیدند که دلیل عمده سرقت علمی در بین دانشجویان بین‌المللی شاغل به تحصیل در انگلیس که از ۱۷ کشور متفاوت آمده بودند «محدودیت زمانی» بود (ص ۲۱). پارک (۲۰۰۳) نیز در مطالعه‌ی خود به بررسی پیشینه موجود در زمینه سرقت علمی در آمریکای شمالی پرداخته و در میان نه دلیل عمده، مهم‌ترین دلیل عدم درک و فهم مفهوم سرقت علمی بیان شد (ص ۴۷۹). پکوراری (۲۰۰۳) نیز حدود ۱۰ صفحه از پایان‌نامه‌های ۱۷ دانشجوی بین‌المللی تحصیلات تکمیلی در شاخه‌های علوم پایه، مهندسی، علوم انسانی و علوم اجتماعی در سه دانشگاه انگلیسی را با منابعی که در پایان‌نامه‌ها ذکر کرده بودند مقایسه کرد و به این نتیجه رسید که دانشجویان در بازگویی مطالب منابع اصلی سرقت علمی انجام داده بودند، اما با انجام مصاحبه‌هایی با ۹ نفر از این دانشجویان چنین نتیجه گرفت که این سرقت علمی غیرعمدی بوده است.

در پژوهشی در اسپانیا، کوماس-فورگاس و سوردانگر^۲ (۲۰۱۰) با استفاده از روش تحقیقی ترکیبی برای بررسی عوامل سرقت علمی در بین ۷۲۷ دانشجوی کارشناسی به این نتیجه رسیدند که عوامل اصلی سرقت علمی عبارتند از: «۱) ابعاد و رفتار دانشجویان (مدیریت نامناسب زمان، نقاط ضعف شخصی در هنگام آماده‌کردن تکالیف و تکالیف زیاد)؛ ۲) فرصتی که اینترنت در اختیار دانشجویان برای کپی و چسباندن اطلاعات قرار می‌دهد؛ و ۳) ابعاد مربوط به اساتید و ویژگی‌های دوره تحصیلی (استادانی که هیچ‌گونه علاقه‌ای در کار خود نشان نمی‌دهند، برجسته‌سازی موضوعات نظری و تکالیف)» (ص ۲۲۸). براساس نتایج به دست آمده، به اساتید توصیه کردند که آن‌ها: «۱) میزان تکالیف را کاهش دهند؛ ۲) معنا و ماهیت تکالیف را واضح و روشن به دانشجویان توضیح دهند؛ و ۳) روند انجام تکالیف دانشجویان را پیگیری کنند» (ص ۲۳۰). همچنین پیشنهاد کردند که دانشجویان: «۱) زمان، منابع و تلاش را به‌طور مناسب و کافی مدیریت کنند؛ ۲) مهارت‌های اطلاعاتی خود را بهبود بخشند؛ ۳) استفاده از نقل قول‌ها و سبک‌های هنجاری مناسب استناددهی را یاد بگیرند؛ ۴) برای یادگیری و آموزش مسئولیت بپذیرند؛ ۵) بیشتر ترجیح دهند تکالیف خود را بر اساس منابع غیردیجیتالی مانند کتابخانه‌های دانشگاه انجام دهند؛ و ۶) با تعریف سرقت علمی و قوانین دانشگاه در این زمینه و هرگونه مصادیق آن آشنا باشند.» (ص ۲۳۰). در تحقیقی کیفی گو^۳ (۲۰۱۵)، شش دلیل بیان شده برای انجام سرقت علمی در پاسخ‌های ۳۶۹ دانشجوی استرالیایی در مقطع کارشناسی شامل: «۱) مدیریت ضعیف زمان؛ ۲) ترس از شکست؛ ۳) بهبود معدل تحصیلی؛ ۴) مشکلات شخصی/خانوادگی؛ ۵) تسلط ناکافی به زبان انگلیسی؛ و ۶) ناآگاهی در مورد استناددهی و قوانین مربوط به سرقت علمی» بودند (ص ۸۳). همچنین

1. Bamford and Sergiou
2. Comas-Forgas and Sureda-Negre
3. Goh



این پژوهش تفاوتی معنادار را بین نظرات دانشجویان سال اولی و آخری نشان داد؛ عاملی که بیشتر دانشجویان سال آخری را به سمت سرقت علمی می‌کشاند «بهبود معدل تحصیلی» است، درحالی‌که دلیل عمده بین دانشجویان سال اولی «تسلط ناکافی به زبان انگلیسی و نداشتن آگاهی در مورد استانداردهای و قوانین مربوط به سرقت علمی» عنوان شده است (ص ۸۳). در یک پژوهش کیفی، تراسبرگ و لیگی^۱ (۲۰۱۴) با استفاده از مصاحبه نظرات هشت دانشجوی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا را در مورد سرقت علمی مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که ناآگاهی دانشجویان در مورد قوانین مربوط به سرقت علمی و «مشکلات شخصی دانشجویان چون عدم توانایی در خلاصه کردن اطلاعات مورد نیاز» از دلایل عمده سرقت علمی به شمار می‌رود (ص ۱). همچنین در پژوهشی دیگر، دورو^۲ (۲۰۱۴) به این نتیجه رسید که دلیل عمده سرقت علمی در بین دانشجویان کارشناسی زبان انگلیسی، «مدیریت ضعیف زمان و تلاش و انجام غیرعمدی سرقت علمی» است. در پژوهشی اخیر که با همکاری محققان چینی و استرالیایی انجام شد، اهریچ، هاوارد، مو و بوکاسماتی^۳ (۲۰۱۴)، نظرات ۱۳۱ دانشجوی استرالیایی و ۱۷۳ دانشجوی چینی را در مورد سرقت علمی مقایسه و مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که اختلاف نظرات دانشجویان در مورد سرقت علمی ناشی از تفاوت‌های بین‌فرهنگی دو کشور است و همچنین بیشتر دانشجویان استرالیایی و چینی نگرش مثبتی در مورد انجام سرقت علمی ندارند. آن‌ها بر اهمیت پژوهش‌های بیشتر برای بررسی دلایل سرقت علمی در فرهنگ‌ها و بسترهای دیگر تاکید نمودند.

۳. روش تحقیق

در این پژوهش ترکیبی (دورنیه^۴، ۲۰۰۷)، ابتدا با بررسی یافته‌های پژوهش‌های پیشین موجود در زمینه سرقت علمی، مهم‌ترین و پربسامدترین عوامل موثر بر انجام سرقت علمی استخراج گردید (مانند، گالیفر و تایسون^۵، ۲۰۱۰؛ رویگ^۶، ۲۰۰۶) و به فارسی ترجمه شد. سپس، دو جلسه مصاحبه گروهی متمرکز^۷ برگزار شد. بنا به گفته دورنیه (۲۰۰۷) از آنجایی که طی جلسات مصاحبه گروهی متمرکز، شرکت‌کنندگان نظرات یکدیگر را شنیده، آن را به بحث می‌گذارند و در نتیجه با یکدیگر تعامل دارند، این جلسات داده‌های بسیار مفیدی در اختیار پژوهش‌گر قرار می‌دهد. از همین رو، برگزاری جلسات مصاحبه گروهی متمرکز روشی مناسب برای تهیه و تدوین پرسشنامه تحقیق به شمار می‌رود (صص

1. Trasberg and Ligi
2. Doró
3. Ehrich, Howard, Mu, and Bkosmaty
4. Dornyei
5. Gullifer & Tyson
6. Roig
7. Focus Group Interview



۱۴۴-۱۴۶). افراد شرکت‌کننده در این مصاحبه تعداد ۱۵ دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد در رشته مترجمی زبان انگلیسی از دانشگاه‌های مشهد بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند. طبق گفته سالدانا و اوبراین^۱ (۲۰۱۳) نمونه‌گیری هدفمند در پژوهش‌های کیفی، روشی است که در آن پژوهشگر براساس شناخت از ماهیت پژوهش و معیارهایی از پیش تعیین شده، افراد شرکت‌کننده در تحقیق را انتخاب می‌کند. معیار انتخاب دانشجویان برای شرکت در این جلسات اشتغال آنان به تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد و یا دکتری در رشته‌های مرتبط با زبان‌های خارجی بود. جلسات مصاحبه به ترتیب ۶۰ و ۹۰ دقیقه به طول انجامید که تمامی مباحث و گفتگوهای جلسات ضبط شد. در این جلسات دیدگاه‌های دانشجویان در مورد دلایل رایج انجام سرقت علمی بررسی شد و دانشجویان نیز دلایل دیگری را که به نظر آنان بر انجام سرقت علمی تاثیرگذار بود مطرح کردند. سپس با استفاده از موارد به دست آمده از پژوهش‌های پیشین و موارد ذکر شده در مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ای به زبان فارسی شامل ۱۲ دلیل برای ارتکاب سرقت علمی طراحی گردید. جامعه آماری این پژوهش را ۳۸۴ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های مترجمی زبان انگلیسی، فرانسه، عربی، و آموزش زبان انگلیسی در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ شاغل به تحصیل در برخی دانشگاه‌های شهرهای تهران، مشهد، تبریز، کرمان، اصفهان، قزوین و قوچان تشکیل دادند که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. در این پرسشنامه از دانشجویان خواسته شده بود که بدون ذکر نام در صورت انجام سرقت علمی در نگارش مقالات پژوهشی یا تکالیف درسی، دلیل یا دلایل انجام آن را با انتخاب یک یا چند گزینه مشخص کنند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و حذف موارد ناقص، با استفاده از آمار توصیفی، بسامد دلایل مختلف محاسبه شده و درصد هر یک مشخص گردید. به علاوه، از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا در صورت وجود دلایل دیگری، موارد را یادداشت نمایند که البته، تمامی موارد ذکر گردیده بیان دیگری از دلایل فهرست شده بود و در نتیجه اطلاعات این بخش در یافته‌های بحث وارد نگردید.

۴. نتایج و بحث

هدف اصلی پژوهش حاضر پاسخ به این سوال است که از دیدگاه دانشجویان ایرانی رشته‌های ترجمه و آموزش زبان‌های خارجی رایج‌ترین دلایل ارتکاب سرقت علمی چه مواردی هستند. یافته‌های این پژوهش در راستای نتایج پژوهش‌های گذشته بوده و نتایج آنها را تایید می‌نماید (مانند، ریاستی و رحیمی، ۲۰۱۳؛ زمانی و همکاران، ۱۳۹۲). پس از تحلیل داده‌ها، پژوهش‌گران این دلایل را به ترتیب بیشترین فراوانی رتبه‌بندی کردند (جدول ۱).



جدول ۱. بیشترین دلایل انجام سرقت علمی توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی شرکت‌کننده

رتبه	دلایل	تعداد کل	بسامد	درصد
۱	تسلط ناکافی به زبان خارجی در بازنویسی مطالب به انشای خود	۳۸۴	۳۴۳	۸۹/۳
۲	عدم جدیت داوران مجلات در شناسایی سرقت علمی-ادبی	۳۸۴	۳۳۹	۸۸/۲
۳	سرقت علمی-ادبی دانشجویان پیگیری نمی‌شود	۳۸۴	۳۳۱	۸۶/۱
۴	اهمیت ندادن اساتید به سرقت علمی توسط دانشجویان	۳۸۴	۳۲۸	۸۵/۴
۵	کسب نمره و معدل بالاتر	۳۸۴	۳۱۸	۸۲/۸
۶	عدم تطابق تلاش مورد نیاز با نمره در نظر گرفته شده	۳۸۴	۳۰۰	۷۸/۱
۷	عدم دسترسی به منابع علمی کافی	۳۸۴	۲۹۶	۷۷
۸	واضح نبودن تعریف و مصادیق سرقت علمی	۳۸۴	۲۸۹	۷۵/۲
۹	علاقه نداشتن به موضوع تحقیق	۳۸۴	۲۸۰	۷۲/۹
۱۰	تنبلی و راحت‌طلبی	۳۸۴	۲۷۹	۷۲/۶
۱۱	فشار از سوی استاد برای ارائه مقاله	۳۸۴	۲۷۰	۷۰/۳
۱۲	محدودیت زمانی برای تحویل تکالیف پژوهشی	۳۸۴	۲۵۷	۶۶/۹

یافته‌ها در جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که ۸۹/۳٪ دانشجویان نبود تسلط کافی به زبان خارجی در بازنویسی مطالب به انشای خود را یکی از دلایل انجام سرقت علمی عنوان کردند. این مساله در میان دانشجویان زبان‌های خارجی که حجم گسترده‌ای از تکالیف و مقالات خود را به زبان دیگر نگارش می‌کنند مشهود به نظر می‌رسد. این یافته با نتیجه پژوهش گو (۲۰۱۵، ص ۸۳) که عمده‌ترین دلیل انجام سرقت علمی را «نبود تسلط کافی به زبان خارجی» می‌داند، مشابه است. به علاوه، همان‌طوری که در مطالعه‌ی مروری پارک (۲۰۰۳) به آن اشاره شده، دانشجویانی که زبان انگلیسی، زبان مادری آنها محسوب نمی‌شود بیشتر از دیگران «در معرض» انجام سرقت علمی هستند (ص ۴۸۰). پکوراری (۲۰۰۳) نیز با انجام پژوهشی بر روی دانشجویانی که به زبان دوم نگارش می‌کنند این نتیجه را تایید می‌کند. یافته‌ی این قسمت هم‌چنین با پژوهشی دیگر که در زمینه دلایل سرقت علمی دانشجویان ادبیات، مترجمی و آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ایران انجام گرفت، همسویی دارد. در آن تحقیق، ۸۲٪ شرکت‌کنندگان عدم تسلط کافی به زبان انگلیسی را دلیل انجام سرقت علمی مطرح کرده‌اند (رضانژاد و رضایی، ۲۰۱۳).

دومین عامل با بسامد بالاتر مطرح‌شده توسط دانشجویان نبود جدیت کافی از سوی داوران مجلات در شناسایی موارد سرقت علمی بود. عدم توجه داوران و دبیران مجلات، بخصوص داخلی، که از صحبت‌های دانشجویان در جلسات



مصاحبه متمرکز گروهی استخراج شده بود، یافته‌ای جدید به ادبیات تحقیق موجود در زمینه سرقت علمی اضافه می‌کند که می‌توان آن را ویژه بستر دانشگاهی ایران دانست. عدم به کارگیری روش‌های نوین تشخیص سرقت علمی در مجلات ایرانی همچون نرم‌افزارها و وبسایت‌های شناسایی این عمل، کار داوران این مجلات را در تشخیص چنین مواردی سخت و در برخی موارد غیرممکن کرده است. با این وجود، با توجه به نتیجه به‌دست آمده، ۸۸/۲٪ دانشجویان انتظار داشتند که داوران مجلات اهتمام بیشتری را برای تشخیص سرقت علمی به کار ببرند.

سومین عامل موثر بر انجام سرقت علمی از دیدگاه ۸۶/۱٪ دانشجویان عدم پیگیری و تنبیه سارقان علمی شناخته شد؛ این یافته همچون نتایج تحقیق زمانی و همکاران (۱۳۹۲) بود که از «نبود سازکارهای مناسب برای تشخیص و تنبیه سارقان علمی» (ص ۱۰۲) به عنوان یکی از عوامل مهم نام برده بودند. چهارمین عاملی که از دیدگاه دانشجویان نقش پر رنگی در ارتکاب سرقت علمی دارد اهمیت ندادن اساتید به مقوله سرقت علمی توسط دانشجویان بود. ۸۵/۴٪ شرکت‌کنندگان معتقد بودند که اساتید هیچ واکنشی در قبال سرقت علمی دانشجویان انجام نمی‌دهند. این بخش از یافته‌ها در راستای پیشنهاد کوماس-فورگاس و سوردانگر (۲۰۱۰) است مبنی بر این‌که اساتید باید روند انجام تکالیف دانشجویان را پیگیری کنند. رضانژاد و رضایی (۲۰۱۳) نیز عدم توجه اساتید به تکالیف دانشجویان را جزء پنج دلیل اصلی تحقیق خود عنوان کرده‌اند.

یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که ۸۲/۸٪ دانشجویان معتقد بودند که کسب نمره و معدل بالاتر یکی از دلایل مهم انجام سرقت علمی است. زمانی و همکاران (۱۳۹۲) بر این باورند که نمره‌گرایی «مانع خلاقیت» دانشجویان می‌شود و «آسیب‌های روحی-روانی زیادی» را به آن‌ها وارد می‌کند (ص ۱۰۴). هم‌چنین، گو (۲۰۱۵) معتقد است مهم‌ترین عاملی که باعث می‌شود دانشجویان سال آخری سرقت علمی انجام دهند، تمایل ایشان به «بهبود معدل تحصیلی» است (ص ۸۳). یافته‌ی این بخش با نتایج برخی از دیگر پژوهش‌ها (به طور مثال، استراو^۱، ۲۰۰۲ به نقل از پارک، ۲۰۰۲ و ویتمن و گردن^۲، ۲۰۰۱) مبنی بر این‌که دانشجویان به دلیل بهبود معدل و کسب نمره‌ی بالاتر سرقت علمی انجام می‌دهند مشابه است. هم‌چنین، آئور و کروپار^۳ (۲۰۱۰)، به نقل از پارک (۲۰۰۳، ص ۴۷۹) معتقدند که «نمره‌ای که دانشجویان کسب می‌کنند باید بیشتر متناسب با تلاش آنان باشد تا نتیجه‌ای که به دست می‌آورند» همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، ۷۸/۱٪ دانشجویان عامل عدم تطابق تلاش مورد نیاز با نمره در نظر گرفته شده را به عنوان یکی از دلایل سرقت علمی انتخاب کرده‌اند.

1. Straw
2. Whitman and Gordon
3. Auer and Krupar



مانند دومین دلیل این پژوهش، عدم جدیت داوران مجلات در شناسایی سرقت علمی، عدم دسترسی به منابع علمی کافی نیز نتیجه جدیدی است که در هیچ‌یک از پژوهش‌های گذشته به آن اشاره نشده بود. شاید بتوان یکی از دلایل این امر را رواج مجلاتی دانست که در ازاء چاپ مقالات هزینه دریافت می‌کنند که باعث می‌شود داوران این نوع مجلات سخت‌گیری کمتری در مورد سرقت علمی مقالات ارسالی اعمال کنند.

یکی از مواردی که همواره مورد تاکید بسیاری از محققان این حوزه بوده است لزوم آموزش دانشجویان در زمینه تعاریف و مصادیق سرقت علمی است. علاوه بر این، وجود آیین‌نامه‌های دانشگاهی در این زمینه نیز می‌تواند راهنمای دانشجویان باشد چرا که حجم زیادی از موارد سرقت علمی دانشجویان به دلیل ناآگاهی آنان صورت می‌گیرد. وقوع سرقت علمی به دلیل ناآگاهی در پژوهش‌های پارک (۲۰۰۳)، دولین و گری (۲۰۰۷) و گو (۲۰۱۵) نیز تایید شده است. در همین راستا، اجاقی و همکاران (۱۳۹۲، ص ۱۰۶۸) بر این باورند که «آموزش و اطلاع‌رسانی ناکافی به پژوهش‌گران» و «ناآگاهی از قوانین مربوطه» از دلایل عمده سرقت علمی است و به همین دلیل کوماس-فورگاس و سوردانگر (۲۰۱۰، ص ۲۳۰) به دانشجویان پیشنهاد می‌کنند که «با تعریف سرقت علمی و قوانین دانشگاه در این زمینه و هرگونه مصادیق آن» آشنا باشند. ریاستی و رحیمی (۲۰۱۳) نیز عقیده دارند که با آموزش مفهوم سرقت علمی می‌توان این پدیده را کاهش داد. همان‌طور که در یافته‌های این بخش آمده، ۷۵/۲٪ دانشجویان، «واضح نبودن تعریف سرقت علمی و قوانین دانشگاه در این زمینه» را جزء دلایل وقوع سرقت علمی می‌دانند.

علاقه نداشتن به موضوع تحقیق یکی دیگر از دلایل سرقت علمی در این مقاله است. با پاسخ مثبت ۷۲/۹٪ دانشجویان به این دلیل، این یافته با مطالعه‌ی ریاستی و رحیمی (۲۰۱۳) مشابه است. همچنین، بر اساس یافته‌های جعفری ثانی و فراست (۱۳۹۲)، تنبلی و راحت‌طلبی دانشجویان یکی از دلایل مهم انجام سرقت علمی است. همچنین، رضانژاد و رضایی (۲۰۱۳) به این نتیجه رسیدند که ۸۴٪ دانشجویان سهولت سرقت علمی را به عنوان دلیل انجام سرقت علمی مطرح کرده‌اند. در تحقیق حاضر نیز، ۷۲/۶٪ دانشجویان این دلیل را از عوامل مهم نام برده‌اند. دلایل دیگر چون فشار از سوی استاد برای ارائه مقاله و محدودیت زمانی برای تحویل تکالیف پژوهشی به ترتیب الویت‌های یازدهم و دوازدهم را تشکیل می‌دهد. در پژوهش‌هایی چون ریاستی و رحیمی (۲۰۱۳) و دولین و گری (۲۰۰۷)، فشار از سوی اساتید و جامعه جزء آخرین دلایل سرقت علمی از لحاظ اهمیت ذکر شده‌اند و از این جنبه با تحقیق حاضر همسو است. هرچند، اولویت دوازدهم، محدودیت زمانی، در مطالعه‌ی بمفورد و سرجیو (۲۰۱۵)، مهم‌ترین عامل سرقت علمی در بین دانشجویان شناخته شده، نتیجه این تحقیق با پژوهش رضانژاد و رضایی (۲۰۱۳) در این مورد هم‌راستا می‌باشد.



۵. نتیجه

این پژوهش در راستای تکمیل معدود پژوهش‌های گذشته در بستر دانشگاهی ایران بر آن بود تا نتایج دقیق‌تر در مورد دلایل ارتکاب دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌خصوص در رشته‌های زبان‌های خارجی به دست آورد تا بتوان به کمک این یافته‌ها راهکارهایی عملی برای رفع این معضل دانشگاهی اندیشید. لازم به ذکر است که با توجه به محدودیت‌های این پژوهش در نمونه آماری نسبتاً کوچک و عدم (امکان) استفاده از شیوه نمونه‌گیری غیرتصادفی، یافته‌های این تحقیق قابل تعمیم به کل دانشجویان و حتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های زبان‌های خارجی در دانشگاه‌های ایران نمی‌باشد. ولی با توجه به مشابهت‌های بسیار و همسو بودن تمامی نتایج با پژوهش‌های گذشته ایرانی و بین‌المللی، به نظر ضروری می‌رسد با توجه به این یافته‌ها و نتایج پژوهش‌های مشابه، و با درک شرایط کنونی علمی کشور و اهداف کلان دانشگاهی ایران در سرعت بخشیدن به رشد علمی ایران در سطح جهان، با تغییر شرایط و قوانین و با توجه ویژه به فرهنگ‌سازی مناسب در این خصوص گام‌های موثری در این زمینه برداشت. به‌طور مثال، می‌توان با معطوف کردن توجه داوران پایان‌نامه و رساله‌ها، دبیران و داوران مجلات علمی داخلی و آشنایی ایشان با ابزار بررسی سرقت علمی، گامی موثر در این زمینه برداشت. هم‌چنین، با آموزش مفاهیم و مصداق‌های سرقت علمی به دانشجویان و شفاف‌سازی عواقب جدی قانونی و حیثیتی کوتاه‌مدت و بلند مدت این عمل، آگاهی افراد را در این مورد بالا برد. هم‌چنین، با کنترل و اعمال قانون در خصوص فشارهای غیرضروری بر دانشجویان برای افزایش انتشارات علمی و جهت‌دهی به سوی انتشارات کیفی و حذف ارزش کمی انتشارات، شرایط مناسب‌تری برای محدود کردن این عمل غیراخلاقی و غیرقانونی ایجاد گردد.

منابع

- اجاقی، ر.، کیوان‌آرا، م.، چشمه‌سهرابی، م.، و پاپی، ا. (۱۳۹۰). تحلیل آسیب‌شناسی تقلب و سرقت علمی: بر اساس یک تحقیق کیفی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۹)، ۱۰۶۳-۱۰۷۳.
- جعفری ثانی، ح.، و فراست، م. (۱ آبان ۱۳۹۲). بررسی علل سرقت علمی سایبری در دانشجویان پرستاری دانشگاه علوم پزشکی مشهد. *ارائه شده در اولین کنگره بین‌المللی و ششمین همایش کشوری یادگیری الکترونیکی در علوم پزشکی*. شیراز: ایران.
- زمانی، ب. ع.، عظیمی، س. ا.، و سلیمانی، ن. (۱۳۹۲). شناسایی و الویت‌بندی عوامل موثر بر سرقت علمی دانشجویان دانشگاه اصفهان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹(۱)، ۹۱-۱۱۰.
- Abasi, A. R., & Graves, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for Academic Purposes*, 7(4), 221-233.



- Bamford, J., & Sergiou, K. (2005). International students and plagiarism: An analysis of the reasons for plagiarism among international foundation students. *Investigations in University Teaching and Learning*, 2(2), 17-22.
- Comas-Forgas, R., & Sureda-Negre, J. (2010). Academic plagiarism: Explanatory factors from students' perspective. *Journal of Academic Ethics*, 8(3), 217-232.
- Devlin, M., & Gray, K. (2007). In their own words: A qualitative study of the reasons Australian university students plagiarize. *High Education Research & Development*, 26(2), 181-198.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University.
- Doró, K. (2014). Why do students plagiarize? EFL undergraduates' views on the reasons behind plagiarism. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 255-263.
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., & Bokosmaty, S. (2014). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, (ahead-of-print), 1-16.
- Goh, E. (2015). Exploring underlying motivations behind extreme cases of plagiarism in tourism and hospitality education. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 27(2), 80-84.
- Gullifer, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: A focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463-481.
- Macdonald, R., & Carroll, J. (2006). Plagiarism—a complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(2), 233-245.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: Plagiarism by university students—literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345.
- Pennycook, A. (1996). Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *TESOL Quarterly*, 30(2), 201-230.
- Rezanejad, A., & Rezaei, S. (2013). Academic dishonesty at universities: The case of plagiarism among Iranian language students. *Journal of Academic Ethics*, 11(4), 275-295.
- Riasati, M. J., & Rahimi, F. (2013). Why do Iranian postgraduate students plagiarize? A qualitative investigation. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 14(3), 309-317.
- Roig, M. (2006). *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*. New York, NY: St. John's University.
- Saldanha, G., & O'Brien, S. (2013). *Research methodologies in translation studies*. Manchester, England: St. Jerome.
- Trasberg, K., & Ligi, M. (2014). University students' reasons for committing academic fraud and knowledge about regulations: A qualitative interview study. *Educational Studies Moscow*(4), 184-208.
- Whiteman, S. A., & Gordon, J. L. (2001). Cross conversations: The price of an "A": An educator's responsibility to academic honesty. *English Journal* 91(2), 25-30.
- Wilhoit, S. (1994). Helping students avoid plagiarism. *College Teaching*, 42(4), 161-164.



کارکردهای دو عبارت «مزاحم (بودن، شدن)» و «(بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)» بر اساس نظریه ادب در زبان فارسی

معصومه خدایی مقدم

گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

محمود البیاسی^۱

گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

شهلا شریفی

گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. در این تحقیق بر اساس نظریه ادب به بررسی و تحلیل دو عبارت «مزاحم (بودن، شدن)» و «(بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)» در زبان فارسی می‌پردازیم. داده‌ها از گفتار واقعی افراد از سنین و طبقات اجتماعی مختلف و از طریق مشاهده و یادداشت‌برداری در بافت‌های مختلفی چون خیابان، مراکز خرید، دانشگاه، مهمانی و غیره گردآوری شده‌اند. نتایج تحقیق نشان داد که «مزاحم (بودن، شدن)» دارای سه کارکرد (تقاضای غیرمستقیم، تعارف و بیان اتمام یک تعامل و خداحافظی) و «(بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)» نیز پنج کارکرد متفاوت (تعریف، تشکر، پذیرش غیرمستقیم تعارف، سرزنش و طعنه، و ابزار تلطیف‌کننده) دارد و همیشه به یک معنا به کار نمی‌روند، در حقیقت بافت نقش مهمی در تعبیر (غیر)مؤدبانه بودن واژه‌ها و عبارات مؤدبانه دارد. در این تحقیق هم‌چنین مشخص شد هر یک از کارکردهای این عبارات بر اساس کدامیک از استراتژی‌های ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) می‌باشد.

کلیدواژه‌گان: کارکرد، بافت، ادب، مزاحم (بودن، شدن)، (بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: elyasim@um.ac.ir



۱. مقدمه

انسان‌ها همواره در ارتباطات خود استراتژی‌هایی را به کار می‌گیرند که به حفظ و تداوم ارتباطشان کمک می‌کند؛ یکی از این استراتژی‌ها استراتژی ادب است که به‌عنوان یک مهارت ارتباطی در مکالمات روزمره همه فرهنگ‌ها استفاده می‌شود. ادب در زبان فارسی غالباً با احترام همراه بوده و در بسیاری از رفتارهای کلامی و غیرکلامی افراد به‌چشم می‌خورد. در زبان فارسی ادب و احترام در برخی واژه‌ها و عبارات نمود بیشتری دارد، البته باید توجه داشت که این واژه‌ها و عبارات مودبانه در بافت‌های مختلف کارکردهای متفاوتی دارند؛ از این‌رو، برای داشتن ارتباط اجتماعی مناسب و رعایت ادب، شناخت دقیق آن‌ها به ویژه برای غیرفارسی‌زبانانی که قصد تعامل با ایرانیان را دارند، اهمیت زیادی دارد. در این پژوهش تلاش می‌شود تا کارکردهای مختلف دو عبارت «مزاحم (بودن، شدن)» و «(بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)» توصیف و تحلیل شوند.

۲. پیشینه تحقیق

۲.۱ نظریه ادب

مقوله ادب طی چند دهه گذشته جایگاه والایی را در مطالعات زبان‌شناسی کسب کرده و محققان بسیاری در مورد آن اظهار نظر کرده‌اند. یول^۱ (۱۳۸۵، ص ۸۲) ادب را به منزله مفهومی ثابت هم‌چون «رفتار اجتماعی مودبانه» یا آداب معاشرت می‌داند، و واتس^۲ (۲۰۰۰، صص ۸-۹) معتقد است یک چیز در رفتار مؤدبانه مشخص است و آن زبان مؤدبانه است که باید در نظر گرفته شود. هم‌چنین به اعتقاد وی، افراد با ادب متولد نمی‌شوند بلکه آن را یاد گرفته و با آن اجتماعی می‌شوند. اسکوییز^۳ (۲۰۰۳، ص ۱۶۳) ادب را ابزار زبانی می‌داند که تعامل‌گران از طریق آن، انتظارات رفتاری مشترکشان را در رابطه با یکدیگر برآورده می‌کنند و این انتظارات با عوامل اجتماعی و فرهنگی به وجود می‌آیند که جزئی از دانش کاربردشناسی تعامل‌گران می‌شود. میلز^۴ (۲۰۰۳، ص ۶) ادب را «مجموعه‌ای از مهارت‌های اجتماعی که هدف آن اطمینان دادن از تایید احساسات دیگران در تعاملات اجتماعی است» می‌داند.

یکی از معتبرترین نظریه‌های ارائه‌شده، نظریه ادب براون و لوینسون^۵ است که برپایه مفهوم وجهه^۶ گافمن^۷، ابتدا در سال ۱۹۷۸ و سپس با اصلاحاتی در سال ۱۹۸۷ مطرح شد؛ این نظریه بر حفظ وجهه افراد استوار است. براون و

1. Yule
2. Watts
3. Skewis
4. Mills
5. Brown & Levinson
6. Face
7. Goffman



لویسون (۱۹۸۷) نظریه ادب خود را جهانی دانسته و معتقدند که این نظریه در همه زبان‌های جهان کارایی دارند.

۲.۲ وجهه

وجهه خودانگاره عام یک شخص است و به آن جنبه عاطفی و اجتماعی فرد دلالت دارد که هر شخصی داراست و انتظار دارد دیگران آن را به رسمیت بشناسند (یول، ۱۳۸۵، ص ۸۲). براون و لویسون (۱۹۸۷، ص ۶۱) به تبعیت از گافمن (۱۹۶۷)، وجهه را «خودانگاره عمومی‌ای که هر عضو جامعه برای خود قائل است» تعریف نموده‌اند و برای هر فرد دو نوع وجهه را برمی‌شمارند: وجهه منفی^۱ و وجهه مثبت^۲. مراد از وجهه منفی میل فرد به آزادی عمل در اجتماع و بیزاری از تحمیل و منظور از وجهه مثبت میل فرد به تأیید شدن، دوست داشته شدن و پذیرفته شدن به‌عنوان عضوی از گروه و جامعه است.

۲.۲ کنش تهدیدکننده وجهه^۳

براون و لویسون (۱۹۸۷، ص ۶۵) براین عقیده‌اند که بعضی کنش‌گفتارها ذاتاً وجهه را تهدید می‌کنند که شامل کنش‌هایی می‌شود که به طور فطری برخلاف خواسته‌های وجهه مخاطب یا سخنگو هستند و آنها را کنش‌های تهدید کننده وجهه می‌نامند.

۲.۴ استراتژی‌های ادب^۴

«عبارتند از استراتژی‌هایی که یا به تأیید و تقویت وجهه مثبت مخاطب منجر می‌شوند و ادب مثبت نام دارند، و یا از تجاوز به حریم و آزادی عمل مخاطب و تحمیل به وی پرهیز می‌کنند و ادب منفی نامیده می‌شوند» (واتس، ۲۰۰۴، ص ۱۲).

براون و لویسون (۱۹۸۷) استراتژی‌های ادب را به ۴ نوع تقسیم می‌کنند که عبارتند از: استراتژی‌های مستقیم^۵، ادب مثبت^۶، ادب منفی^۷ و استراتژی‌های غیرمستقیم^۸.

1. Negative face
2. Positive face
3. Face threatening act
4. Politeness strategies
5. Bald on record
6. Positive politeness
7. Negative politeness
8. Off record



تاکنون تحقیقات بسیاری در حیطه ادب انجام شده و محققان بسیاری چون اکبری (۲۰۰۲)، کوتلاکی (۱۹۹۷، ۲۰۰۲)، صحراگرد (۲۰۰۳) و نان‌بخش (۲۰۱۱) و بسیاری دیگر، ادب را با مفاهیم مختلفی چون تعارف در زبان فارسی تعریف کرده‌اند. اما با این وجود تحقیقات اندکی روی واژه‌ها و عبارات مودبانه انجام شده‌است.

پیشقدم و کرمانشاهی (۲۰۱۱) به تحلیل کاربرد عبارت دارای بار مذهبی «ان شاءالله» در حیطه کنش‌گفتار و نظریه ادب پرداخته و هشت کارکرد را برای آن مشخص کرده‌اند که تحت عنوان سه مقوله بزرگتر مسلمان بودن، برخورد با عواطف و غیرمستقیم‌گویی طبقه‌بندی می‌شوند. کارکردهای جزئی‌تر این عبارت عبارتند از قدرتمندکردن گوینده، جبرگرا بودن، نمایش هویت مذهبی، آرزو کردن، نفرین کردن، تشویق افراد به انجام کاری، طفره رفتن از دادن جواب صریح و به تأخیرانداختن پاسخ. طبق نتیجه‌گیری آن‌ها فرهنگ و مسلمان‌بودن مردم ایران و اعتقاد آن‌ها به خداوند عامل اساسی در کاربرد این عبارت می‌باشد.

خدایی، الیاسی و شریفی (۲۰۱۴) در چارچوب نظریه ادب به توصیف و تحلیل واژه مؤدبانه «ببخشید» پرداخته و ۱۰ کارکرد برای آن مشخص کرده‌اند که عبارتند از عذرخواهی، آغازگر گفتگو، خطاب، ابزار تلطیف‌کننده تقاضا، رد تقاضا و امتناع از انجام کار، تشکر، ارائه خدمت یا چیزی به کسی، پرسش، کنایه و نوبت‌گیری. به اعتقاد آن‌ها، فارسی‌زبانان واژه‌های مؤدبانه را بیشتر جهت حفظ وجهه خود و دیگران به‌کار می‌برند.

الیاسی، شریفی و خدایی (۲۰۱۴) در چارچوب نظریه کنش‌گفتارها و نظریه ادب، کنش‌گفتار «خسته نباشید» را توصیف و تحلیل کرده و ضمن اینکه آن را یک کنش‌گفتار فرهنگ ویژه می‌دانند، ۸ کارکرد برای آن مشخص کرده و در نهایت ادب در زبان فارسی را با انجام کنش‌های تقویت‌کننده وجهه تعریف می‌کنند.

۳. روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد که به توصیف و تحلیل واژه‌ها و عبارات مؤدبانه در زبان فارسی می‌پردازد و نقش‌ها و کارکردهای آن‌ها را در بافت‌های مختلف مشخص می‌کند. به گفته ولفسون (۱۹۸۹) و فاسولد (۱۹۸۷)، در تحقیقات جامعه‌شناسی زبان معتبرترین داده‌ها، داده‌های جمع‌آوری‌شده توسط محقق از گفتار واقعی افراد است که بیشتر شامل مشاهده همراه با مشارکت می‌باشد؛ از این رو، بیشتر داده‌های تحقیق حاضر از میان مکالمات عادی و روزمره افراد از سنین و طبقات اجتماعی مختلف و در بافت‌های مختلف چون خیابان، بانک، دانشگاه، مراکز خرید، مهمانی، و نیز از میان مکالمات تلفنی آنان گردآوری شده‌است. در این تحقیق، ابتدا به ضبط گفتار افراد شرکت‌کننده پرداخته شد و به منظور رعایت اصول اخلاقی، این کار با اجازه این افراد انجام می‌شد، اما در طی کار، مشخص شد که افراد آگاهانه سعی می‌کنند گفتار خود را مؤدبانه‌تر کنند و واژه‌ها و عبارات مؤدبانه بیشتری به‌کار برند که در نتیجه



گفتار افراد از حالت طبیعی و واقعی خارج می‌شد، و به همین دلیل ضبط داده‌ها متوقف شد. از سویی نیز علاوه بر زمان بر بودن جمع‌آوری داده‌ها به تنهایی، این احتمال وجود داشت که محقق در همه بافت‌هایی که واژه‌ها و عبارات مؤدبانه به کار می‌روند قرار نگیرد، لذا از چند تن از دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی درخواست شد تا در جمع‌آوری داده‌ها کمک کنند.

۴. نتایج و بحث

دو عبارت مزاحم (بودن/شدن) و (بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن) از جمله عبارات مؤدبانه‌ای هستند که در گفتگوی روزمره افراد بسیار به چشم می‌خورند و افراد با توجه به موقعیت و بافت باید معنای آن را درک کرده و پاسخ صحیح آن را به کار گیرند.

۴.۱ مزاحم (بودن/شدن)

از آنجایی که دیگران در تعاملات ایرانیان خیلی اهمیت دارند، ایرانیان همواره تلاش می‌کنند تا ضمن رعایت ادب از ایجاد زحمت برای آن‌ها خودداری کنند و چون انسان‌ها همواره در تعامل با یکدیگرند، این امر اجتناب‌ناپذیر است، لذا فارسی‌زبانان سعی می‌کنند تا با استفاده از برخی واژه‌ها یا ترکیب‌ها آگاهی خود را از این مسئله نشان دهند که ترکیب مزاحم (بودن، شدن) یکی از آن‌هاست و دارای کارکردهای زیر می‌باشد.

۴.۱.۱ تقاضای غیرمستقیم

ترکیب «مزاحم (بودن، شدن)» در بسیاری از بافت‌ها مطرح کردن تقاضای غیرمستقیم است و چون تقاضا تهدیدکننده وجهه منفی افراد است، کاربرد واژه‌هایی از این دست که درخواست را به‌طور غیرمستقیم مطرح می‌کنند از شدت تهدید وجهه می‌کاهند. این واژه‌ها در بافت‌های رسمی و معمولاً از سوی سخن‌گوی با قدرت پایین‌تر به سخن‌گوی با قدرت بالا، یا از سوی دو سخن‌گوی برابر گفته می‌شود.

بافت: A (دانشجو) می‌خواهد از B (استاد) راهنمایی بگیرد.

A : (پشت در اتاق در می‌زند)

B : بفرمایید!

A : (در حالی که در را نیمه‌باز می‌کند) سلام استاد، «مزاحم نیستم؟»

B : نه، بیا تو



در این بافت A با کاربرد «مزاحم نیستم» دو چیز را نشان می‌دهد، اول، این که می‌داند وقت B را گرفته و او را دچار زحمت می‌کند لذا با کاربرد واژه «مزاحم»، آگاهی از این امر را به B نشان می‌دهد و دوم، این که از B اجازه ورود می‌خواهد. به کاربرد این صورت زبانی از استراتژی‌های ادب منفی محسوب می‌شود (استراتژی ششم: عذرخواهی) که طی آن گوینده اکراه خود را از تحمیل و لطمه زدن به دیگران نشان می‌دهد.

۲.۱.۴ تعارف

تعارف یک هنجار اجتماعی و یک استراتژی ارتباطی است و به گفته شریفیان (۲۰۱۱، ص ۱۴۳) یک «طرح‌واره فرهنگی» است که پایه و اساس تعاملات اجتماعی ایرانی‌ها را تشکیل می‌دهد و به شکل دعوت‌های نمایشی و تشریفاتی که شامل اصرار بر دعوت و رد مکرر آن، تعریف و تمجید مکرر و... بازنمایی می‌شود.

بسیاری از واژه‌های تعارف و ادب با هم هم‌پوشانی دارند. مزاحم (بودن، شدن) از جمله این ترکیب‌هاست که افراد به‌ویژه در مهمانی‌ها، مکالمات تلفنی، و ملاقات‌هایشان و ... با دیگران از آن استفاده می‌کنند. شاید تفکر فرهنگی پنهان در این الگوی زبانی، همان محور قرار دادن دیگری در تعاملات است و تقریباً در تمام بافت‌ها و توسط همه به کار می‌رود.

بافت: A (مهمان)، B (میزبان)

A: ببخشید دیگه «مزاحم شدیم».

B: این چه حرفیه، شما مراحمین.

۳.۱.۴ بیان اتمام یک تعامل و خداحافظی

ترکیب «مزاحم (شدن، بودن)» در بعضی بافت‌ها نقش کنش خداحافظی را به خود می‌گیرد و معمولاً از سوی سخن‌گویی گفته می‌شود که آغازگر تعامل بوده‌است و بیان آن مبین این امر است که او می‌داند برای مخاطب زحمت ایجاد کرده یا وقت او را گرفته‌است و تا حدودی بار معنایی تشکر نیز با خود دارد. اگر کسی که آغازگر تعامل نبوده این ترکیب را به کار برد، حمل بر بی‌ادبی و عدم تمایل به داشتن ارتباط با دیگری تعبیر می‌شود. این ترکیب نیز معمولاً در بافت‌های رسمی و غیررسمی می‌آید.

بافت: A (مهمان)، B (میزبان)

B: خب بیشتر «مزاحم نمی‌شیم»، (رو به همسرش) بریم خانم؟

B: تشریف داشته باشین، هنوز که زوده



بافت: A به دوستش B زنگ می‌زند و بعد از ۵ دقیقه صحبت:

A: «مزاحم نباشم»، کاری نداری؟

B: نه قربانت، خداحافظ

A: خداحافظ

۲.۴ (بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)

(بی) «زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن)» از ترکیباتی است که در تعاملات و گفتگوهای روزمره افراد بسیار به چشم می‌خورد و به‌ویژه در بافت‌های تعارف‌آمیز کاربرد فراوانی دارد. این صورت زبانی در بافت‌های مختلف کارکردهای متفاوتی دارد.

۱.۲.۴ به معنای واقعی زحمت کشیدن و تعریف از کسی

«زحمت (دادن، کشیدن، افتادن)» در بسیاری از بافت‌ها با همان معنای تحت‌اللفظی خودش به کار می‌رود و در واقع با کاربرد این ترکیب کار مخاطب برجسته می‌شود، به‌ویژه اگر این ترکیب در ارتباط با دیگری به کار رود، طرح‌واره فرهنگی تعریف فعال شده که طی آن سخن‌گو از مهارت، ظاهر، دارایی‌ها و شخصیت دیگری به تعریف و تمجید می‌پردازد و اگر این تعریف و تمجید به‌جا استفاده شود، منجر به ایجاد حس پذیرفته‌شدن در شنونده می‌شود و در واقع وجهه مثبت او تقویت می‌شود. این ترکیب نیز کاربرد عام دارد و در اکثر بافت‌ها و توسط اکثر افراد استفاده می‌شود.

بافت: A کارنامه‌اش را به B نشان می‌دهد.

A: ببین معدل من ۲۰ شده...

B: آفرین، واقعاً «زحمت کشیدی».

B در این بافت با کاربرد صورت «زحمت کشیدی»، ضمن این‌که موفقیت A را به خاطر تلاش و زحمت او می‌داند، از شخصیت پرتلاش و زحمت‌کش او تعریف می‌کند.

۲.۲.۴ تشکر

یکی از عمده‌ترین کاربردهای ترکیب «زحمت (کشیدن، دادن، افتادن، شدن)» تشکر کردن است. فرد، با کاربرد این ترکیب هم‌زمان دو چیز را نشان می‌دهد: اول این‌که می‌داند مخاطب در انجام لطف یا ارائه چیزی برای گوینده تلاشی انجام داده و دچار زحمت شده، و دوم این‌که انجام این لطف وظیفه او نبوده‌است؛ بنابراین ترجیح می‌دهد تا به جای



تشکر کردن با واژه‌های تشکر مانند «ممنون»، «دست‌تون درد نکنه» و ... از این ترکیب استفاده کند که بار سپاس‌گزاری و قدردانی بیشتری دارد. براساس طرح‌واره فرهنگی تشکر، فارسی‌زبانان تلاش می‌کنند تا بیشترین میزان قدردانی و تشکر خود را به لطف‌کننده نشان دهند. چنگ^۱ (۲۰۰۵) استراتژی‌های تشکر را به هشت دسته تقسیم می‌کند که این نوع تشکر در زبان فارسی در مقوله تشخیص تحمیل وارده و زیرمقوله تصدیق تحمیل وارد شده^۲ قرار می‌گیرد. این ترکیب به‌ویژه در مهمانی‌ها و در بافت‌های نیمه‌رسمی بسیار شنیده می‌شود و تقریباً تمام افراد آن را به کار می‌برند.

بافت: سرفره غذا

A: (مرد حدوداً ۵۵ ساله): حسابی «زحمت افتادین»، قرار نبود...

B: (زن حدوداً ۴۰ ساله): نه، خواهش می‌کنم؛ کاری نکردم.

اگر این ترکیب در پایان مراسم مهمانی به کار رود علاوه بر تشکر، معنای خداحافظی نیز دارد.

بافت: A (مهمان) هنگام خروج، B (میزبان)

A: خب دست‌تون درد نکنه، خیلی «زحمت کشیدین».

B: خواهش می‌کنم؛ خوش اومدین.

در واقع، طرح‌واره فرهنگی تشکر در ذهن همه فارسی‌زبانان وجود دارد و آن‌ها با شم زبانی خود درک می‌کنند که ترکیب «زحمت (کشیدن، دادن، افتادن)» معنای «تشکر» دارد، در حالی که جزء قانون‌های نانوشته اجتماع است و در هیچ‌جا صریحاً بیان نشده که کاربرد این ترکیب حکم تشکر را دارد.

۳.۲.۴ پذیرش غیرمستقیم تعارف

بر اساس گفته ارمکی و بیکران بهشت (۱۳۸۹)، تعارف بر مبنای اصرار و انکار است، یعنی طبق نانوشته‌های اجتماع، افراد می‌دانند که نباید سریع تعارفات را بپذیرند و حداقل باید چند بار آن را رد کنند. اما گاهی شرایط افراد به گونه‌ای است که نمی‌توانند این اصل را رعایت کنند، بنابراین تعارف را به طور غیرمستقیم می‌پذیرند، ترکیب «زحمت (شدن)» یکی از شیوه‌های پذیرش غیرمستقیم تعارفات است.

بافت: (A) پیک موتوری بسته‌ای برای (B) صاحب بسته آورده‌است و زنگ آیفون را می‌زند.

A: خانم یه بسته دارین؛ میانین پایین یا من بیارم بالا خدمتون؟

1. Cheng
2. Acknowledging the imposition



B: «زحمت تون می‌شه!»

A: نه خواهش می‌کنم، الان میام.

B: (در حالی که بسته را تحویل می‌گیرد). ببخشید هوا سرده با بچه نمی‌تونستم پیام پایین.

بافت: A و B دو فامیل نسبتاً نزدیکند، A به B زنگ می‌زند تا برای دور هم بودن شب جمعه برنامه‌ریزی کنند.

A: ... فردا شب یا شما بیان یا ما میایم؟

B: شما تشریف بیارین.

A: آخه «زحمت تون» می‌شه؟!

B: نه، خواهش می‌کنم زحمتی نیست، تشریف بیارین.

۴.۲.۴ سرزنش، طعنه، انتقاد

سرزنش، انتقاد و طعنه از کنش‌هایی‌اند که به‌شدت وجهه مخاطب را تهدید می‌کنند، شاید انجام این کنش‌ها به شکل غیرمستقیم با استفاده از بعضی واژه‌ها یا ترکیب‌ها از شدت تهدید اندکی بکاهد، اگرچه در هر صورت وجهه مثبت شنونده تخریب می‌شود و تا حد امکان به منظور حفظ وجهه افراد و رعایت ادب باید از کاربرد این کنش‌ها اجتناب کرد، اما گاهی این کنش‌ها اجتناب‌ناپذیرند؛ ترکیب «زحمت کشیدی» با لحن سرزنش یکی از شیوه‌های سرزنش می‌باشد، که معمولاً در بافت غیررسمی و از سوی سخن‌گوی با درجه قدرت بالاتر گفته می‌شود.

بافت: A (فرزند) کارنامه‌اش را به B (پدرش) نشان می‌دهد در حالی که چند نمره زیر ۱۵ دارد.

A: خانمون گفته زیرشو امضا کنین.

B: خسته نباشی، خیلی «زحمت کشیدی».

۴.۲.۵ ابزار تلطیف کننده

گاهی برای بیان مستقیم و درخواست چیزی از کسی به منظور تلطیف درخواست و کاهش شدت تحمیل به دیگران، این درخواست‌ها با عباراتی مثل «لطفاً» و «بی‌زحمت» همراه می‌شوند که به آن‌ها «ابزارهای تلطیفی»^۱ می‌گویند (بول، ۱۳۸۵، صص ۸۶ و ۱۶۴). «بی‌زحمت» یکی از ترکیبات بسیار پرکاربرد زبان فارسی است که گاهی قبل از تقاضا و درخواست بیان می‌شود و با کاهش تهدید وجهه افراد، تقاضا را تلطیف می‌کند و تقریباً در تمام بافت‌ها و توسط همه به کار می‌رود.



بافت: A (استاد) هنگام خروج دانشجو از اتاقش، از او می‌خواهد در را ببندد.
A: «بی‌زحمت» درو هم ببند.

۵. نتیجه

دو عبارت مزاحم (بودن/شدن) و (بی) زحمت (دادن، کشیدن، افتادن، شدن) دو ترکیب مؤدبانه‌اند که در گفتار فارسی‌زبانان بسیار شنیده می‌شود و در بافت‌های مختلف کارکردهای متفاوتی دارند. در ادامه با استفاده از جدول مشخص می‌شود که هریک از این دو عبارت ذکرشده در کدام یک از استراتژی‌های ادب براون و لوینسون قرار می‌گیرد.

مزاحم (بودن/شدن) سه کارکرد متفاوت دارد که از این میان کارکرد اول آن برای تقاضای غیرمستقیم است که از استراتژی‌های ادب منفی می‌باشد. کارکرد تعارف نیز در فرهنگ فارسی‌زبانان تهدیدکننده و وجهه محسوب نمی‌شود. در مورد کارکرد سوم باید گفت گاهی در برخی موقعیت‌ها و در برخی بافت‌ها اتمام تعامل و خداحافظی از افراد ممکن است تهدیدکننده و وجهه آن‌ها باشد چراکه ممکن است آن‌ها هنوز میل به ادامه گفتگو داشته‌باشند، بنابراین استفاده از برخی عبارات غیرمستقیم خداحافظی از شدت تهدیدی آن می‌کاهد.

ترکیب (بی) زحمت/ زحمت (دادن، کشیدن، افتادن و شدن) دارای ۵ کارکرد مختلف است که به‌جز کارکرد تعریف و تشکر که تقویت‌کننده و وجهه شونده‌اند، بقیه کارکردها تهدیدکننده و وجهه شنونده و از استراتژی‌های ادب منفی و ادب غیرمستقیم محسوب می‌شوند.

جدول ۱. کارکردهای مزاحم (بودن/شدن)

کارکرد	بافت	استراتژی مستقیم	ادب مثبت	ادب منفی	استراتژی غیرمستقیم
تقاضای غیر مستقیم	رسمی	-	-	استراتژی اول (به طور قراردادی غیرمستقیم باشید)	-
تعارف	نیمه‌رسمی	-	-	-	-
اتمام یک تعامل و خداحافظی	نیمه‌رسمی	-	-	استراتژی اول (به طور قراردادی غیرمستقیم باشید)	-



جدول ۲. کارکردهای (بی) زحمت/زحمت (دادن، کشیدن، افتادن و شدن)

کارکردها	بافت	استراتژی مستقیم	ادب مثبت	ادب منفی	استراتژی غیرمستقیم
به معنای واقعی زحمت کشیدن و تعریف از کسی	همه بافت‌ها	-	-	-	-
تشکر	همه بافت‌ها	-	-	-	-
پذیرش غیرمستقیم تعارف	همه بافت‌ها	-	-	استراتژی اول (به‌طور قراردادی غیر مستقیم باشید)	-
سرزنش، طعنه، (کنایه)	غیر رسمی	-	-	-	استراتژی هشتم (کنایه‌گو باشید)
ابزار تلطیف - کننده تقاضا	همه بافت‌ها	-	-	استراتژی چهارم (درجه تحمیل کاهش دهید)	-

از دیگر نتایج تحقیق هم‌چنین می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. دو عبارت ذکرشده در زبان فارسی فقط هنگام انجام کنش‌های تهدید وجهه به کار نمی‌روند، سخنگویان فارسی‌زبان همواره سعی می‌کنند توجه و احترام خود را به مخاطب نشان داده و با تقویت وجهه آن‌ها، با ایشان ارتباط برقرار کنند. بیشتر واژه‌ها و عبارات مؤدبانه من جمله دو عبارت فوق بیشتر در بافت‌های رسمی یا نیمه‌رسمی به کار می‌روند. بافت نقش مهمی در تعبیر (غیر) مؤدبانه بودن واژه‌ها و عبارات مؤدبانه دارد، به‌عنوان مثال «زحمت کشیدی» همیشه کارکرد تشکر ندارد و گاهی کارکرد سرزشی می‌یابد که تهدیدکننده وجهه است.

منابع

- آزاد ارمکی، ت. و بیکران بهشت، م. (۱۳۸۹). تعارف در زیست روزمره ایرانی. برگ فرهنگ، ۳(۲۲)، ۱۹۶-۲۰۹.
 یول، ج. (۱۳۸۵). کاربردشناسی زبان. (م. عموزاده مهدیرجی، و م. توانگر، مترجمان). تهران، ایران: سمت.
 Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge, England: Cambridge University.



- Cheng, S. W. (2005). *An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development of expressions of gratitude by Chinese learners of English* (Unpublished PhD Dissertation). University of Iowa, the United States.
- Elyasi, M. & Sharifi, Sh. & Khodaei Moghaddam, M. (2014). "Xaste nabâši (d)" as a culture specific speech act in Persian. *Journal of Advances in Linguistics*, 4(1), 283-289.
- Khodaei Moghaddam, M. & Elyasi, M. & Sharifi, Sh. (2014). 'Bebaxšid' (Excuse Me) as a multifunctional speech act in Persian. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 641-646.
- Koutlaki, S. (2002). Offers and expressions of thanks as face enhancing acts: Tæ'arof in Persian. *Pragmatics*, 34(12), 1733-1756.
- Koutlaki, S. (2009). Two sides of the same coins: How the notion of face is encoded in Persian communication. In M. Haugh & F. Bargiela Chiappini (Ed.), *Face, communication and social interaction* (pp. 115-133). London: Equinox.
- Mills, S. (2003). *Gender and politeness*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Nanbakhsh, G. (2011). *Persian address pronoun and politeness in interaction*. (Unpublished PhD thesis). University of Edinburgh, Scotland.
- Sahragard, R. (2003). *A cultural script analysis of a politeness feature in Persian*. Retrieved from: <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL&/pdf/pdf034.pdf>.
- Skewis, M. (2003). Mitigated directness in Honglou meng: Directive speech acts and politeness in eighteenth century Chinese. *Pragmatics*, 35(2), 161-189.
- Watts, R. J. (2003). *Politeness*. Cambridge, England: Cambridge University.



بررسی نحوه به کارگیری افعال در کتاب‌های داستان تألیفی گروه سنی «الف» و «ب»

رضا عبدی

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی

سارا زینالزاده وفا^۱

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه محقق اردبیلی

چکیده. متون علمی و ادبی مجموعه‌ای از جملات پیوسته و مرتبط را به دنبال خود دارند تا بتوان آن‌ها را به عنوان کلیتی منسجم و یکپارچه درک کرد. عواملی که این ارتباط را می‌آفرینند عوامل «انسجام متن» نام دارند. این پژوهش بر اساس کتاب *انسجام در زبان انگلیسی* هلیدی و حسن (۱۹۷۶) انجام گرفته است که انسجام را شامل انسجام واژگانی و دستوری و هر کدام از آن را با انواع مختلف می‌دانند. در این مقاله، برآنیم تا به بررسی انواع و بسامد افعال که زیرمجموعه‌ی تکرار کامل است، در کتاب‌های داستان تألیفی دو گروه سنی «الف» و «ب» بپردازیم. تقسیم‌بندی افعال، بر اساس مدل کتاب *دستور زبان فارسی ۲* انوری و گیوی (۱۳۸۹) انجام شد. در این مقاله، ۱۶ داستان از هر گروه سنی به طور تصادفی انتخاب و بعد از وارد کردن داده‌ها در نرم‌افزار SPSS برای محاسبه با روش آماری خی‌دو نتایج مقایسه شد. انواع فعل در هر دو گروه سنی به استثنای عبارت فعلی در گروه سنی «الف» مشاهده شد. روش آماری خی‌دو در سطح معنی‌داری ۰/۰۵، نشان داد بین بالارفتن گروه سنی و توزیع افعال ساده تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. همچنین، فراوانی افعال مرکب در گروه سنی «الف»، به طور معناداری متفاوت از توزیع آن‌ها در گروه سنی «ب» است. در واقع، آشنایی نویسندگان با عوامل انسجام متن ضمن آفرینش اثری منسجم به تفهیم داستان در کودکان کمک می‌نماید. از محدودیت‌های پژوهش، می‌توان به کمبود کتاب‌های تألیفی گروه سنی «الف» اشاره نمود.

کلیدواژگان: ادبیات کودک، انسجام واژگانی، تحلیل کلام، فرانقش متنی، نظریه نقش‌گرای سیستمیک هلیدی

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: sv.zeinalzadeh@gmail.com



۱. مقدمه

ادبیات کودک و نوجوان، به سروده‌هایی اطلاق می‌شود که دارای ارزش ادبی و هنری است و بدون آن‌که قصد آموزش مستقیم را داشته باشد، فکر، ذوق و عواطف آنان را پرورش می‌دهد (انوشه، ۱۳۷۵). از طرفی، اساسی‌ترین ماده‌ی ادبیات، زبان است و هر نوع ادبیاتی (شعر، قصه، داستان، رمان و ...) با دربرداشتن ویژگی‌های زبان‌شناختی و ادبی، گونه‌ای خاص را به خود اختصاص می‌دهد که در این میان، ادبیات کودک نیز درخور توجه است. ادبیات کودک در ابتدا و پیش از سده بیستم، جزء بخشی از ادبیات شفاهی بوده‌است که در گذر زمان و پس از گردآوری و کتابت ادبیات شفاهی صورت مکتوب یافت (عریان، ۱۳۷۷). ادبیات کودک در زمینه‌های مختلف از جمله زبان‌آموزی، گسترش فرهنگ واژگان ذهنی^۱ و نیز جمله‌سازی را باید از عوامل اساسی این حوزه دانست. وانزی^۲ (۱۹۸۲)، وینچ^۳ و همکاران (۲۰۰۴)، شعاری‌نژاد (۱۳۶۴) و بیدمشکی (۱۳۸۵) معتقدند، اهمیت ادبیات کودک در رشد زبانی و شناختی، ذهنی و روان‌شناختی وی نباید از نظر نویسندگان پوشیده بماند؛ زیرا، کتاب‌های داستان کودک ضمن پرورش توانایی‌های شنیداری و کلامی کودک، هدف و جهت فکری آنان را نیز مشخص می‌کند. همچنین، خلق داستان برای کودک و ضرورت لحاظ کردن سن، نویسندگان کتاب کودک را ملزم می‌نماید تا متناسب با گروه سنی مخاطب خود از زبان کودکان بهره‌برند. دو گروه سنی «الف» و «ب» به ترتیب سال‌های پیش از دبستان و سال‌های اول و دوم دبستان را دربرمی‌گیرند و بدیهی است که توانایی‌هایی زبانی کودک در این دو دوره متفاوت از یکدیگر است. مولکا^۴ (۲۰۰۱) بر این باور است که ادبیات کودک باید از کیفیت خوب برخوردار باشد. کیفیت داستان‌های کودک را می‌توان از دو بعد زبانی و مفهوم موضوعات اجتماعی سنجید: در بعد نخست، توجه به زبان ادبیات کودک به نحوی ساده و امروزی از اصول ضروری نگارش کتاب برای کودک به‌شمار می‌آید و زبان شکسته و درهم‌ریختگی نحوی جملات نباید در آن به چشم خورد (علی‌پور، ۱۳۸۳). شجری (۱۳۸۴، ص ۱۶۷) نیز بر کاربرد زبان ساده در ادبیات کودک تأکید می‌ورزد و اظهار می‌دارد: «متنی که برای کودک نوشته می‌شود ضمن این‌که باید تا حد امکان متشکل از جملات سالم و بدون جابه‌جایی باشد، از جملات معترضه و کلمات حشوگونه نیز باید دور بماند». در بعد دوم، کیفیت کتاب‌های داستان از لحاظ مفهوم نباید برای مخاطب دشوار باشد تا باعث خستگی و رها کردن مطالعه نشود زیرا کودکان با اثری ارتباط برقرار می‌کنند که با زبانی ساده و قابل فهم به موضوعات اساسی زندگی می‌پردازد (یمینی شریف، ۱۳۷۲).

1. Lexical dictionary
2. Mwanzi
3. Winch
4. Muleka



کودکان برای درک صحیح معانی و فهم دقیق پیام داستان، باید بتوانند هنگام خواندن آن بین قسمت‌های مختلف یک متن، هماهنگی واژه‌ها با بافت و مفهوم آن (ابراهیمی، ۱۳۶۳) و نیز ایجاد زنجیره‌های واژگانی^۱ در ذهن خود، روابط معنایی بین آن‌ها را درک کنند. بنابراین، ضرورت مطالعات فراجمله‌ای در تحلیل کلامی کتاب‌های داستان کودک باید از سوی محققان این حوزه مورد توجه بیش‌تری قرار گیرد.

هلیدی، از زبان‌شناسان نقش‌گرا در سال ۱۹۶۰ مدلی از دستور را با عنوان «دستور نقش‌گرای سیستمیک»^۲ ارائه داد که بر مبنای مطالعات فراجمله‌ای است. انسجام^۳ متن که در دستور نقش‌گرا ذیل فرانش متنی مطالعه می‌شود بین جملات یک متن روابط معنایی ایجاد می‌کند و آن را از مجموعه جملاتی که به طور تصادفی در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند متمایز می‌سازد (هلیدی و حسن، ۱۹۷۶). هلیدی و حسن اولین بار در سال ۱۹۷۶ عوامل «انسجام در زبان انگلیسی» را معرفی کردند. آنان عناصر انسجام را به دو دسته انسجام دستوری^۴ و واژگانی^۵ تقسیم نمودند که هر کدام به طور مستقل انواعی دارد. انسجام واژگانی که پژوهش حاضر حول محور آن است به دو نوع تکرار^۶ و باهم‌آیی^۷ تقسیم می‌شود. تکرار به کاربرد واژگانی اشاره دارد که به نحوی در متن به واژه‌های قبل ارجاع می‌یابد و شامل تکرار کامل^۸، ترادف^۹، واژه عام^{۱۰} و شمول معنایی^{۱۱} است. هلیدی و حسن (۱۹۷۶) معتقدند منظور از تکرار کامل، تکرار «کلمات محتوایی» است که نبودشان موجب نارسایی و ابهام در متن شده و حاوی پیام و مفهوم‌اند و استقلال معنایی دارند. در مقابل، «کلمات دستوری» تنها ایفاکننده نقش دستوری و روابط بین مفاهیم‌اند و به تنهایی کاربردی ندارند. تاکی (۱۳۷۸)، نیز در معرفی دسته اول انسجام واژگانی یعنی تکرار، و زیر عنوان تکرار کامل، از تکرار اسم، فعل، ضمیر، صفت، قید، واو عطف، نشانه‌ی ندا، نشانه‌ی مفعول و حروف اضافه نام می‌برد. از طرفی، واژگان پایه را نیز می‌توان کلمات محتوایی به حساب آورد زیرا متشکل از مجموعه واژه‌های هر زبان با بالاترین بسامد رخداد در گونه‌های گفتاری و نوشتاری زبان بوده (عامری و ذوالفقاری، ۱۳۹۱) و عنصر اصلی تدوین کتاب‌های داستان کودک، یادگیری و آموزش زبان به شمار می‌آیند.

1. Lexical Chains
2. Systemic Functional Grammar
3. Cohesion
4. Grammatical Cohesion
5. Lexical Cohesion
6. Reiteration
7. Collocation
8. Repetition
9. Synonymity
10. General Words
11. Hyponymy



پنج مقوله از واژگان پایه که همواره در کتاب داستان کودک با تکرار بالا همراه است، اسم، فعل، صفت، قید و ضمیر است. افعال، جزء نخستین واژگان کودک به شمار می‌آیند و ۵۰ درصد از کلمات ادراکی و ۱۳ درصد از کلمات بیانی وی را تشکیل می‌دهند (ایمانی شکیبایی و همکاران، ۱۳۸۰). کودک در سنین پیش از دبستان، از طرح سؤال لذت برده و بیش‌تر مایل به طرح سؤالاتی است که حرکت و رخداد عمل را نشان می‌دهد. نقش و تقلید از افعال در این خصوص نیز باعث می‌شود تا کودک از نزدیک با واقعیت‌ها روبه‌رو شده و به طور عملی آن‌ها را تجربه و لمس کند (شهرآرای، ۱۳۶۹). بنابراین، نویسندگان موظف‌اند تا با انتخاب صحیح انواع فعل از لحاظ ساختار، رویداد داستان را به خوبی نشان دهند. بدین ترتیب، هدف از پژوهش حاضر، شمارش تکرار کامل انواع فعل از منظر زبان‌شناسی نقش‌گرا و بر اساس مدل معرفی‌شده‌ی کتاب انوری و احمدی گیوی (۱۳۸۹) در کتاب داستان‌های تألیفی و مقایسه‌ی آن‌ها در دو گروه سنی «الف» و «ب» است. آنان، فعل را در شش طبقه‌ی ساده، پیشوندی، پیشوندی مرکب، مرکب، عبارتهای فعلی و فعل‌های ناگذر یک‌شخصه قرار دادند. در این پژوهش، پاسخ پرسش‌های زیر را خواهیم داد:

۱. آیا انواع افعال در هر دو گروه سنی از سوی نویسندگان به‌کارگرفته شده است؟
۲. آیا تفاوت معنی‌داری بین بالارفتن گروه سنی و توزیع افعال ساده وجود دارد؟
۳. آیا بسامد توزیع افعال مرکب در دو گروه سنی «الف» و «ب» به طور معنی‌داری متفاوت از یکدیگر است؟

۲. پیشینه تحقیق

علاقه‌مندان به حوزه‌ی ادبیات داستانی و به طور اخص ادبیات کودک، پژوهش‌های متعددی را در خصوص تحلیل واژگانی و انسجام به ثمر رسانیده‌اند که به چند مورد اشاره خواهد شد:

ابراهیمی (۱۳۶۳) نتایج تحقیقات خود را در عرصه‌ی کتاب کودک این‌گونه برمی‌شمارد:

۱. به‌کارگیری صفات و قیود به صورتی پیچیده و پشت سر هم سدی برای درک معناست.
۲. درک جملات مرکب و درونه‌ای برای کودک بس دشوار است.
۳. هرچه تعداد پیام‌های موجود در متن داستان کم‌تر باشد، فهم و درک آن از سوی کودک نیز با سهولت بیش‌تری همراه خواهد بود.

ایمانی شکیبایی و همکاران (۱۳۸۰)، در پژوهش خود مبنی بر «مقایسه‌ی دو روش تصویری و کلامی بیان در افعال زبان‌فارسی در کودکان ۴ و ۵ ساله» به این نتیجه دست یازیدند که سؤال کردن راجع به انجام کاری برای بازیابی افعال در مقایسه با تصاویر مؤثرتر به نظر می‌رسد و ضمن ترغیب کودک به فعالیت‌های ذهنی پویا، وی را به فکر کردن



وادار می‌سازد. آقاگل‌زاده و رضوی‌زاده (۱۳۹۱)، در مقاله‌ای به بررسی ویژگی‌های واژگانی ادبیات داستانی کودکان در سه گروه سنی «الف»، «ب» و «ج» پرداخته‌اند. نتایج مطالعه‌ی آنان نشان داد:

۱. واژگان ساده و گفتاری در گروه سنی «الف» در مقایسه با واژگان مرکب بسامد بالایی را به خود اختصاص دادند.
۲. در گروه سنی «ب» و «ج» کاربرد واژگان گفتاری کاهش و واژگان ساده و مرکب افزایش می‌یابد.
۳. تعداد و طول جملات با بالا رفتن گروه سنی افزایش می‌یابد.
۴. کاربرد تصاویر در متن داستان به فهم آن در کودک کمک می‌کند.
۵. پاسخ به نیازهای زبان‌آموزی کودک مستلزم استفاده‌ی بیش‌تر از واژگان ساده و به دور از ابهامات پیچیده، جملات ساده، متون کوتاه و تصاویر مربوطه است.

دهقان دهنوی (۱۳۹۱) در پژوهش خود با عنوان «بررسی عنصر زبان و ویژگی‌های آن در اشعار کودک و نوجوان «مهدی آذریزدی»»، به این نتیجه دست یازید که شاعر با کاربرد واژگان، عبارت‌ها و اصطلاحات عامیانه و ساده و درخور فهم کودک و نوجوان سعی در برقراری ارتباط به واسطه‌ی زبانی آشنا و افزایش دایره‌ی واژگانی کودک داشته‌است.

یزدانی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی برخی از مؤلفه‌های زبانی در آثار منثور ادبیات کودک و نوجوان پرداخته است. وی مطالعه‌ی مؤلفه‌های پیچیدگی از جمله تعداد واژه در جملات ساده‌ی هر گروه سنی و نسبت جملات ساده به مرکب را بررسی نموده‌است. محاسبات حاکی از آن است که با افزایش سن کودک، تعداد واژه‌های به‌کارگرفته شده در جملات ساده افزایش می‌یابد. این پژوهش، هم‌چنین نشان داد نسبت جملات ساده به مرکب با افزایش سن رو به کاهش است.

بابا حسین‌پور قزوینی (۱۳۹۳) کیفیت انسجام متن در اشعار روایی کودکان و بزرگسالان احمد شاملو بر مبنای نظریه هلیدی را مورد کاوش قرار داده‌است. این پژوهش، به شیوه‌ی توصیفی-تحلیلی به مقایسه‌ی خصایص زبانی و ساختار اشعار کودکان و بزرگسالان شاملو پرداخته‌است. نتایج تحقیق مبنی بر این است که در اشعار کودکان شاملو عوامل انسجامی چون ارجاع درون‌متنی، تکرار و حروف ربط افزایشی و زمانی بیش‌ترین کاربرد را دارند. در مقابل، اشعار بزرگسالان از شگردهای ارجاع درون‌متنی، هم‌آیی، حذف و جای‌گزینی و حروف ربط افزایشی و علی نسبت به دیگر عوامل انسجام بیش‌ترین سود را جسته است.



۳. روش تحقیق

هدف از پژوهش حاضر، تحلیل انواع افعال در کتاب‌های داستان تألیفی کودک در دو گروه سنی «الف» و «ب» بر اساس دیدگاه زبان‌شناسی متن‌بنیاد و با تکیه بر اصول تجزیه و تحلیل کلام و آراء هلیدی و حسن در قالب فرانش متنی و انسجام واژگانی است. تقسیم‌بندی گروه سنی بر اساس معیار مورد تأیید کانوش پرورش فکری کودکان و نوجوانان است. از میان کتاب‌های داستان تألیفی به طور تصادفی ۳۲ جلد کتاب داستان محور موضوعات تربیتی، اجتماعی، روابط با دیگران، راه و رسم زندگی، مشارکت‌پذیری، ارتباط با دیگران، تخیلی و داستان حیوانات گزینش شد. هم‌چنین، کتاب‌های داستان را از انتشارات قدیانی، کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان، نشر پرپسا، مدرسه و مجموعه کتاب‌های علمی، فرهنگی و ادبی سَک سَک برگزیدیم. در مجموع، افعال که از واژگان پایه و زیرمجموعه‌ی تکرار کامل در انسجام واژگانی است در حدود ۷۰۰۰ جمله بررسی شد. در این پژوهش، توزیع افعال بر اساس مدل‌های معرفی شده در کتاب *دستور زبان فارسی ۲* انوری و احمدی گیوی (۱۳۸۹) و بعد از خواندن هر داستان و درک پیام آن به طور جدا و مستقل استخراج شد. نوع پژوهش حاضر، توسعه‌ای و نحوه‌ی اجرا تحلیلی-مقایسه‌ای است. بعد از استخراج داده‌ها، مجموع و درصد انواع افعال در شش طبقه در جداولی تنظیم و سپس برای تحلیل آماری خی‌دو وارد نرم‌افزار SPSS شد.

۴. نتایج و بحث

توزیع انواع فعل در کتاب‌های داستان تألیفی گروه سنی «الف» در جدول ۱، با ذکر مجموع و درصد هر یک تنظیم شد.

جدول ۱. توزیع انواع فعل در داستان‌های تألیفی گروه سنی «الف»

فعل						
آمار توصیفی	ساده	پیشوندی	پیشوندی مرکب	مرکب	عبارت‌های فعلی	فعل‌های ناگذر یک شخصه
درصد	۱۰/۲۲	۲۵	۹	۲۳۲	۰	۵
مجموع	۷۹/۰۴	۱/۹۳	۰/۶۹	۱۹۴ ۱۷	۰	۰/۳۸
مجموع فعل در ۳۵۰۰ جمله: ۱۲۹۳						



آمار به دست آمده از جدول ۱، حاکی از به کارگیری انواع فعل به جز عبارت‌های فعلی در گروه سنی «الف» است. در این مجموعه، افعال ساده با ۷۹/۰۴٪ بالاترین بسامد و عبارت‌های فعلی با ۰٪ کم‌ترین بسامد تکرار را به خود اختصاص داد. بعد از افعال ساده، به ترتیب افعال مرکب، پیشوندی، پیشوندی مرکب و فعل‌های ناگذر یک شخصه در داستان‌های تألیفی توزیع شد. حال، در بخش بعدی به توزیع تکرار انواع فعل در گروه سنی «ب» خواهیم پرداخت. جدول ۲، توزیع انواع فعل را در کتاب‌های داستان تألیفی گروه سنی «ب» نشان می‌دهد.

جدول ۲. توزیع انواع فعل در داستان‌های تألیفی گروه سنی «ب»

فعل						
آمار توصیفی	ساده	پیشوندی	پیشوندی مرکب	مرکب	عبارت‌های فعلی	فعل‌های ناگذر یک شخصه
درصد	۹۷۹	۲۴	۵	۴۰۹	۳	۶
مجموع	۶۸/۶۵	۱/۶۸	۰/۳۵	۲۸/۶۸	۰/۲۱	۰/۴۲
مجموع فعل در ۳۵۰۰ جمله: ۱۴۲۶						

با توجه به آمار به دست آمده، درمی‌یابیم انواع فعل در این گروه سنی از سوی نویسندگان به کار رفته است. در این گروه، افعال ساده بیش‌ترین (۶۸/۶۵٪) و عبارت‌های فعلی کم‌ترین بسامد تکرار (۰/۲۱٪) را به خود اختصاص دادند که همانند توزیع افعال در گروه سنی «الف» است. اما میزان به کارگیری افعال ساده در گروه سنی «الف» در مقایسه با گروه سنی «ب» با کاهش و انواع دیگر به جز افعال پیشوندی و پیشوندی-مرکب با افزایش بسامد همراه بوده است. به طور کلی، از مجموع ۲۷۱۹ فعل، گروه سنی «الف» ۴۷/۵۵ و گروه سنی «ب» ۵۲/۴۴ درصد را به خود اختصاص دادند که نشان از افزایش به کارگیری افعال در گروه سنی «ب» دارد. حال، برآنیم تا طبق آمار استنباطی‌خی‌دو به وجود یا عدم وجود تفاوت معنی‌دار توزیع انواع فعل در کتاب‌های داستان تألیفی دو گروه سنی مذکور بپردازیم.

با توجه به آمار استنباطی‌خی‌دو در سطح معنی‌داری ۰/۰۵، درمی‌یابیم توزیع افعال به طور کلی و افعال مرکب به طور خاص در دو گروه سنی «الف» و «ب» به طور معنی‌داری متفاوت از یکدیگر است؛ زیرا، میزان محاسبه شده‌ی خی‌دو از ارزش بحرانی آن بالاتر است. در خصوص دیگر افعال، این تفاوت معنی‌دار نبود.



جدول ۳. محاسبه‌ی روش آماری خی‌دو

فعل							خی‌دو
فعل‌های ناگذر یک شخصه	عبارت‌های فعلی	مرکب	پیشوندی مرکب	پیشوندی	ساده	کل افعال	
۰/۰۸	۳	۴۸/۸۶	۱/۱۴	۰/۰۲	۰/۹۲	۶/۵۰	کتاب‌های داستان تألیفی «الف» و «ب»

سطح معنی‌داری: ۰/۰۵ ارزش بحرانی خی‌دو: ۳/۸۴

با توجه به توضیحات ارائه شده درباره‌ی جدول ۱، انواع فعل در گروه سنی «الف» به جز مورد عبارت‌های فعلی به کار رفته بود. به نظر می‌رسد درک افعال ساده در میان کودکان به ویژه کودکان گروه سنی «الف» که به طور مستقیم وارد عرصه‌ی آموزش نشده‌اند، راحت‌تر خواهد بود. هم‌چنین، درک افعال مرکب با وجود مواردی که معانی استعاری دارند برای کودک راحت‌تر از درک افعال پیشوندی است که شامل یک پیشوند و بن مضارع‌اند. بدین ترتیب، کاربرد بیش‌تر افعال ساده در گروه سنی پایین‌تر ضمن قابل فهم‌تر نمودن داستان، موجب لذت بخش‌تر شدن آن نیز خواهد شد. هم‌چنین، در خصوص پاسخ سوال اول این پژوهش طبق جدول ۲، نشان دادیم انواع فعل در گروه سنی «ب» از سوی نویسندگان به کار رفته‌است.

نتایج آمار استنباطی در سطح معنی‌داری ۰/۰۵، نیز نشان داد توزیع افعال ساده در دو گروه سنی «الف» و «ب» به طور معنی‌داری متفاوت نیست. بدین ترتیب، سوال دوم پژوهش نیز پاسخ داده شد. پاسخ سوال سوم پژوهش را نیز با کمک روش آماری خی‌دو مبنی بر تفاوت معنی‌دار توزیع افعال مرکب در دو گروه سنی «الف» و «ب» یافتیم.

یافته‌های پژوهش را می‌توان با مطالعات انجام شده در حوزه‌ی ادبیات کودک نظیر ابراهیمی (۱۳۶۳)، یزدانی (۱۳۹۲)، آقاگل‌زاده و رضوی‌زاده (۱۳۹۱) و دهقان دهنوی (۱۳۹۱) همسو دانست. آنان معتقدند که بالا رفتن سن کاربرد ساختارهای پیچیده را افزایش می‌دهد. دلیل این امر می‌تواند وارد شدن کودک به طور مستقیم به عرصه‌ی آموزش و تکوین دانش زبانی وی باشد. دلیل عدم افزایش دو نوع فعل پیشوندی و پیشوندی مرکب را در گروه سنی «ب» می‌توان مربوط به تفاوت سبکی نویسندگان در به‌کارگیری انواع فعل و گره‌های انسجام واژگانی دانست. شاید در این مورد، بتوان به پژوهش‌های رستمی‌زاده (۱۳۹۱) و شوق‌الشعرا (۱۳۷۹) نیز اشاره کرد که تفاوت در توزیع انسجام واژگانی را به موجب تفاوت‌های موجود در سبک نوشتار بین نویسندگان می‌دانند.

کودکان پیش از رفتن به مدرسه زبان‌گفتاری را در بافت‌های بلافصل موقعیتی، فرهنگی و روابط بینافردی خود با



دیگران در تعامل فرا می‌گیرند (ول^۱، ۱۹۸۱). فراگیری زبان نوشتاری و کتابی در آنان، نخست از طریق خواندن کتاب‌های داستان پیش از مدرسه تحقق می‌یابد. (کامبورن^۲، ۱۹۸۱؛ هولداوی^۳، ۱۹۷۹؛ اسمیت^۴، ۱۹۸۲؛ تیل^۵، ۱۹۸۴؛ ۱۹۸۴ و ول، ۱۹۸۶). بنابراین، ضروری می‌نماید تا نویسندگان به اهمیت سادگی و روانی متون داستانی به ویژه پیش از مدرسه توجه خاصی داشته باشند.

۵. نتیجه

پرداختن به موضوع واژگان از آن جهت مهم است که فرآیند مطالعه بر مبنای رمزگشایی، خواندن و درک انسان‌ها از نشانه‌های چاپی صورت می‌گیرد و این نشانه‌های چاپی عمدتاً همان واژگان هستند (یغمایی، ۱۳۸۳). بنابراین، تا زمانی که مخاطب نتواند واژگان را رمزگشایی نماید ارتباطی مؤثر با گونه‌های گفتاری و نوشتاری صورت نخواهد گرفت. از طرفی، تکرار واژگان در طول نوشته نیز از روش‌های آشنا سازی ذهن مخاطب با واژه‌های جدید است (رهگذر، ۱۳۶۶). در این پژوهش، بنا بر اهمیت کلمات محتوایی که واژگان پایه محسوب می‌شوند و اهمیت تکرار، به بررسی بسامد و مقایسه انواع فعل در کتاب‌های داستان تألیفی دو گروه سنی «الف» و «ب» پرداختیم. کودک به کمک افعال قادر به درک زمان خواهد بود و با افعال ساده راحت‌تر ارتباط برقرار می‌کند.

تحقیق حاضر مؤید آن است که ادبیات و داستان‌های نوشته‌شده برای کودک متناسب با نیازهای آموزشی، زبانی و درک اوست و نمی‌توان ادبیات کودک را گونه‌ی ساده شده‌ی ادبیات بزرگسال تصور کرد؛ زیرا، ادبیات کودک قواعد خاص خود را دارد و واژه‌ها و روابط مفهومی منطبق با ذهن، فکر و درک وی است (پیاز، ۱۹۸۰). بدین ترتیب، با توجه به اهمیت روانی و سادگی متون داستانی برای کودک به‌ویژه پیش از آغاز مدرسه، آشنایی و توانایی تشخیص نویسندگان با عوامل انسجام متن و حفظ آنان در متن، ضمن آفرینش اثری منسجم و یکپارچه می‌تواند در درک تفهیم داستان در کودک نیز مؤثر واقع شود. آنچه کودک را بیش‌تر با چیزی که می‌خواند ارتباط می‌دهد قدرت درک او از متن است (سحابی راسخ، ۱۳۸۰، ص ۹۰) که به دلیل کاربرد نادرست برای بعضی از گروه‌های سنی، فهم متن، جملات یا کلمات را برای مخاطب با دشواری روبه‌رو کرده و انگیزه‌ی مطالعه را از کودک سلب می‌کند. جهانشاهی (۱۳۶۰، ص ۱۰) معتقد است «ساده‌نویسی از ارکان اصلی آفرینش داستان برای کودک است و نویسندگان باید نسبت به استفاده از واژگان پایه و قابل فهم، طول نوشته و شیوه‌ی خط با توجه به نیاز کودکان در گروه‌های سنی مختلف

1. Well
2. Cambourne
3. Holdaway
4. Smith
5. Teale



آگاه باشند». بنابراین، نکته‌ی مهم و درخور توجه در آفرینش داستان کودک اجتناب در کاربرد واژگان دشوار، دیرفهم و استفاده از لغاتی است که در محدوده‌ی توانایی کودک قرار دارد و نیز به موضوعات اساسی زندگی بپردازد.

با تکیه بر نتایج پژوهش حاضر، فن به کار بردن ساده‌ترین و آشناترین کلمات از سوی نویسندگان کتاب کودک باید در اولویت قرار گیرد و کتاب کودک نباید از حد توانایی‌هایی او فراتر برود؛ زیرا در این صورت، در انتقال مفاهیم و تجارب به وی موفق نخواهد بود. همچنین، معلمان با انتخاب آگاهانه‌ی کتاب‌های داستان می‌توانند دانش‌آموزان را برای کسب تجربه‌های جدید در محیط زبانی آماده سازند. والدین نیز پیش از انتخاب کتاب برای کودک خود، با خواندن داستان، درک پیام و توجه به میزان استفاده از تصاویر مربوطه برای برقراری ارتباط، نقش مؤثری خواهند داشت.

منابع

- آقاگل‌زاده ف. و رضوی‌زاده، ا. (۹ آبان ۱۳۹۱). ویژگی‌های واژگانی ادبیات داستانی کودکان (گروه‌های سنی الف، ب، ج) در زبان فارسی از دیدگاه زبان‌شناسی. ارائه شده در *اولین همایش میان رشته‌ای آموزش و یادگیری زبان*. دانشگاه فردوسی مشهد: ایران.
- ابراهیمی، ن. (۱۳۶۳). *مقدمه‌ای بر مراحل خلق و تولید ادبیات کودکان*. تهران، ایران: آگاه.
- انوری، ح. و احمدی گیوی، ح. (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی ۲* (ویرایش سوم). تهران، ایران: فاطمی.
- انوشه، ح. (۱۳۷۵). *دانش‌نامه ادبی فارسی*. جلد دوم. تهران، ایران: موسسه فرهنگی دانش‌نامه.
- ایمانی شکیبایی، م.، عشایری، ح.، آقارسولی، ز. و کیهانی، م. ر. (۱۳۸۰). مقایسه دو روش تصویری و کلامی بیان در افعال فارسی در کودکان ۴ و ۵ ساله. *مجله اندیشه و رفتار*، ۷(۳)، ۶۷-۶۲.
- بابا حسین پور قزوینی، ن. (۱۳۹۳). *کیفیت انسجام متن در اشعار روایی کودکان و بزرگسالان احمد شاملو بر مبنای نظریه هلیدی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، قزوین.
- بیدمشکی، م. (۱۳۸۵). نقش قصه و تأثیرات تربیتی آن بر کودکان. *برگزیده مقالات قصه‌گویی*. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- پیازده، ژ. (۱۳۶۰). *پنج گفتار روان‌شناسی*. (ن، محسنی، مترجم). تهران، ایران: رشد.
- تاکي، گ. (۱۳۷۸). پیوستگی و همبستگی متن با انسجام و ارتباط مطالب در زبان فارسی. *مجله زبان‌شناسی*، ۱۴(۲ و ۱)، ۷۳-۸۱.
- جهانشاهی، ا. (۱۳۶۰). *راهنمای نویسنده و ویراستار*. تهران، ایران: شورای کتاب کودک.
- دهقان دهنوی، ز. (۱۳۹۱). بررسی عنصر زبان و ویژگی‌های آن در اشعار کودک و نوجوان مهدی آذریزدی. *مطالعات ادبیات کودک*، ۱۴(۱)، ۶۹-۹۰.
- رستمی‌زاده، م. (۱۳۹۱). *مقایسه عوامل انسجام در داستان‌های جلال آل‌احمد و هوشنگ مرادی کرمانی در چارچوب فرانتش متنی رویکرد نقش‌گرایی هلیدی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*. دانشگاه شهید باهنر، کرمان.
- رهگذر، ر. (۱۳۶۶). *و اما بعد... (چند و چونی در ادبیات کودک و نوجوانان)*. تهران، ایران: حوزه هنری.



- سحابی راسخ، س. (۱۳۸۰). کتاب‌خوانی کودکان. پژوهشنامه ادبیات کودک و نوجوان، ۷ (۲۴)، ۹۰-۱۰۵.
- شجری، ر. (۱۳۸۴). بررسی و تحلیل ادبیات کودکان در ایران. تهران، ایران: مؤسسه مطبوعاتی سروش.
- شعاری‌نژاد، ع. ا. (۱۳۶۴). ادبیات کودکان. تهران، ایران: اطلاعات.
- شوق‌الشعراء، ل. (۱۳۷۹). بررسی و مقایسه روابط انسجام پیوندی در متون داستانی کودکان و بزرگسالان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران.
- شهرآرای، م. (۱۳۶۹). روانشناسی یادگیری کودک و نوجوان. تهران، ایران: رشد.
- عامری، ح. و ذوالفقاری، ح. (۱۳۹۱). واژگان پایه و واژگان نگاری کودک در زبان فارسی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷ (۲۷)، ۱۷۴-۱۵۹.
- عریان، س. (۱۳۷۷). کتابت در ایران پیش از اسلام. فصلنامه کتاب، ۳۳ (۱)، ۷-۱۳.
- علی‌پور، م. (۱۳۸۳). پژوهشی در شعر کودک. تهران، ایران: تیرگان.
- یزدانی، آ. (۱۳۹۲). بررسی برخی از مولفه‌های پیچیدگی صرفی و نحوی در ادبیات منشور کودک و نوجوان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شیراز.
- یغمایی، ج. (۱۳۸۳). کودک و مطالعه. تهران، ایران: کتابدار.
- یمینی شریف، ع. (۱۳۷۲). شعر کودک و نوجوان. در م. سهراب (ویراستار)، ۱۷ مقاله درباره ادبیات کودکان (صص. ۱۵۳-۱۶۹). تهران، ایران: شورای کتاب کودک.
- Cambourne, B. (1981). Oral and written relationships: A reading perspective. In B. M. Kroll & R. J. Vann (Eds.), *Exploring speaking-writing relationships: Connections and contrasts* (pp. 82-89).
- Halliday, M.A.K. and Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- Holdaway, D. (1979). *The foundations of literacy*. Sydney, Australia: Ashton Scholastic.
- Muleka, J. (2001). *The portrayal of girl characters in selected children's books in Kenya* (M.A. Thesis). Kenyatta University, Kenya,
- Mwanzi, h. (1982). *Children's literature in Kenya: An analysis of children's prose fiction* (M.A. Thesis). University of Nairboi, Kenya.
- Smith, F. (1982). *Understand reading*. New York, America: Holt, Rinehart, and Winston.
- Teale, W. H. (1984). Reading to young children: Its significance for literacy development. In H. Goelman, A. A. Oberg, A. & F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 110-121). Exeter, UK: Heinemann.
- Wells, G. (1981). *Learning through interaction: The study of language development*. Cambridge, England: University press.
- Wells, G. (1986). *The meaning markers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, UK: Heinemann.
- Winch, G., Johnston, R.R., March, P., Ljungdahl, L. and Holliday, M. (2004). *Literacy reading, writing and children's literature*. Melbourne, Australia: Oxford University.



بررسی میزان انطباق باهم‌آیی‌های موجود در قرآن کریم و ترجمه آن

الهام اخلاقی^۱

گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

سید حسین سیدی

گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. به هم‌نشینی و وقوع واحدهای زبانی با یکدیگر، باهم‌آیی (collocation) گویند. باهم‌آیی‌ها در هر جامعه‌ای دارای اهمیت بالایی هستند و ارتباط نزدیکی با نگرش‌ها، ادبیات و رسم و رسوم آن جامعه دارند. تا کنون تحقیقات گوناگونی در حوزه باهم‌آیی و بر روی متون مختلف انجام شده است، اما تحقیق بر روی باهم‌آیی‌های قرآن را نخستین مرتبه نویسندگان این پژوهش انجام داده‌اند. هدف از انجام این تحقیق مقایسه باهم‌آیی‌های موجود در قرآن و ترجمه آن است. برای انجام این کار با استفاده از ترجمه بسیار معتبر استاد فولوند ۴۱۷۵ رابطه باهم‌آیی موجود در قرآن و ترجمه آن استخراج شد. اما مشاهده شد در ۲۸۶ مورد، یعنی حدود ۷ درصد باهم‌آیی‌های مستخرج، عدم تقارن بین متن قرآن و ترجمه فارسی آن وجود دارد و کلمه‌ای بسیط در زبان قرآن به صورت باهم‌آیی ترجمه شده است، مانند «سُنَن» که «راه و رسم» و «تَجَاوُزَةً» که «داد و ستد» ترجمه شده است. این عدم تقارن‌ها در ۷۴ سوره قرآن پراکنده شده‌اند. به نظر می‌رسد در این مواقع مترجم کلمه قرآنی را جهت درک و فهم بهتر خواننده و رساندن عمق مطلب خود به صورت باهم‌آیی ترجمه کرده است. از طرفی میزان بالای اشتراک در وجود باهم‌آیی‌های یکسان در زبان قرآن، عربی و فارسی نشان‌دهنده نزدیکی زبانی و فرهنگی این دو زبان است.

کلیدواژگان: رابطه باهم‌آیی، قرآن، ترجمه قرآن، زبان فارسی، زبان عربی

۱. مقدمه

پدیده باهم‌آیی، شامل هم‌نشینی‌ها، ترکیبات و اصطلاحاتی است که حاصل کاربرد قواعد واژه‌سازی و شمّ زبانی سخنگویان است و در گونه‌های مختلف زبانی هر زبانی رایج است. این پدیده که یکی از شیوه‌های بازنمایی زبان یک

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: elhamakhlaghi80@ymail.com



متن محسوب می‌شود، یکی از راه‌های مؤثر در ساخت سبک متنی است. باهم‌آیی مولود ترکیب عناصر در محور هم‌نشینی زبان است. اطلاعات در مورد باهم‌آیی‌ها برای نوشتن واژه‌نامه، دست یافتن به پردازش زبان طبیعی، فرهنگ‌نویسی، آموزش زبان و پی بردن به سبک نوشتار از اهمیت بالایی برخوردار است. باهم‌آیی می‌تواند تا حدی باشد که باهم‌آیی مطلق^۱ به حساب آید. مانند واژه *بلوند* در زبان فارسی که تنها در باهم‌آیی واژه مو قرار می‌گیرد (صفوی، ۱۳۸۴، ص ۲۲). هم‌چنین باهم‌آیی‌ها می‌توانند از نوع بافاصله و بدون فاصله باشند، به عنوان نمونه *ارض و سماء* در آیه‌های ۲۲، ۲۹، ۲۵۵ و ۱۶۴ سوره بقره با فاصله از یکدیگر به کار برده شده‌اند. در حالی که همین باهم‌آیی کلمات، در آیات ۱۰۷، ۱۱۶، ۱۱۷، ۱۶۴ و ۲۵۵ این سوره، بدون فاصله از هم وجود دارند.

پرداختن به مسائل ترجمه و یافتن معادل‌های باهم‌آیی در زبان مبدا و مقصد مسئله مورد توجه در این پژوهش است. در ترجمه باهم‌آیی شاید انتخاب لفظ به لفظ ممکن نباشد، زیرا هر زبانی قواعد خاص خود را در باهم‌آیی‌ها دارا است. با انجام این پژوهش، موارد مغایر در متن قرآن و ترجمه فارسی آن که سرچشمه گرفته از ماهیت متفاوت دو زبان مورد استفاده است، معرفی و تبیین می‌شود. قرآن به عنوان متن مورد بررسی انتخاب شده است، زیرا دارای گنجینه‌ای بسیار غنی از ویژگی‌های ادبی است. بررسی دقیق نشان می‌دهد که واژگان هم‌آیند به کاررفته در بسیاری از قسمت‌های قرآن اهمیت ویژه‌ای در آن سیاق خاص دارد. دو واژه‌ای که در قرآن برای یک شی یا پدیده به کار می‌رود، ظاهراً تابع ارتباطات درون‌متنی است. البته قابل ذکر است که باهم‌آیی‌های ذکر شده در این تحقیق لزوماً منحصر به قرآن کریم نیستند و شاید در متون مذهبی یا کتاب‌های مقدس دیگر هم دیده شوند. در این تحقیق کل باهم‌آیی‌های موجود در قرآن مشخص و دسته‌بندی شده‌اند و بسامد هر دسته معلوم شده است که گامی است در راستای آشنایی با ویژگی‌های زبانی قرآن کریم. سپس مواردی که رابطه یک به یک بین باهم‌آیی‌های متن قرآن و ترجمه آن وجود ندارند استخراج گردیده است.

۲. پیشینه تحقیق

از دهه ۱۹۵۰ به بعد، تلاش‌های بسیاری برای تعریف و دسته‌بندی انواع باهم‌آیی صورت پذیرفته است. افراد مختلف تعاریف یکسانی از باهم‌آیی بدست نداده‌اند. فرث (۱۹۶۷) عقیده داشت بسیاری از واژگان با واژگانی که آن‌ها را همراهی می‌کنند، مرتبط هستند. اصطلاح «باهم‌آیی» را نخستین بار وی مطرح کرده است (ص ۹۰). یول (۲۰۰۶)، باهم‌آیی را بخشی از دانش واژگانی انسان‌ها می‌داند که تمایل دارند با یکدیگر به وقوع بپیوندند (ص ۱۰۸). کروس (۱۹۸۶) باهم‌آیی‌ها را توالی واژه‌هایی می‌داند که طبق عادت با هم به کار می‌روند (ص ۴۰).

1. Absolute collocation



فرامکین، رادمن و هیامس (۲۰۰۲) باهم‌آیی را وقوع دو یا چند کلمه با فاصله کوتاهی درون یک پیکره زبانی دانسته‌اند که انتخاب هر واژه بر روی انتخاب سایر واژگان و وقوع آن‌ها اثر می‌گذارد (ص ۴۱۳). گر چه محور اصلی این تعاریف یکی است اما اندک تفاوتی در هر تعریف مشاهده می‌شود. مثلاً باهم‌آیی را وقوع دو یا چند واژه می‌دانند که در برخی ویژگی‌های متداعی مانند نقش انسجامی با هم مشترک هستند (هالیدی و حسن ۱۹۷۸؛ سینکلر، ۱۹۹۵)، وقوع هم‌زمان عناصری که از نظر آماری بسامد زیادی دارند (سونگ، ۲۰۰۳، ص ۱۷)، همراهی واژگان (لوپس، ۱۹۹۳)، تداعی واژگانی (بنسون، ۱۹۸۹)، زبان کلیشه‌ای، رابطه هم‌نشینی و خوشه‌های واژگانی از دیگر تعاریف و اصطلاحاتی است که برای باهم‌آیی بیان شده‌است. به جز تعاریف باهم‌آیی که بیان شد، کارهایی عملی نیز در این رابطه انجام شده‌است که تنها به ذکر برخی پژوهش‌های زبان فارسی بسنده می‌شود.

باطنی (۱۳۴۸)، در توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی به مسئله‌ی باهم‌آیی با عنوان «هم‌نشینی» اشاره می‌کند و معتقد است انتخاب درست در هر نقطه از زنجیره‌ی گفتار، هم‌نشینی را مثبت و طرح واژگانی را بهنجار می‌کند و به‌عکس، انتخاب از دسته‌ی منفی، هم‌نشینی را منفی و طرح واژگانی را نابهنجار می‌کند (ص ۵۵-۵۷). به‌نظر می‌رسد نگاه باطنی با رویکرد زبان‌شناسان انگلیسی همچون فرث، هلییدی و سینکلر به‌طور کامل همسو است و شاید بتوان ادعا کرد که وی نخستین کسی است که اصطلاح باهم‌آیی را بر مبنای چنین نگرشی در زبان فارسی مطرح کرده‌است.

عاصی (۱۳۶۸)، معیارهای بازشناسی ترکیبات هم‌آیند را در پنج گروه معیارهای ساختاری، معنایی، واژگانی، کاربردی و نحوی دسته‌بندی کرده است. وی اضافه می‌کند از دیگر ملاک‌های بازشناسی ترکیبات هم‌آیند، شم زبانی اهل زبان و معادل‌های ترجمه‌ای از زبان‌های دیگر است (صص ۲۹۷-۳۱۶). صدارتی (۱۳۷۰) بیان می‌کند هر عنصر واژگانی خاص به سمت بیشترین هم‌نشینی با دامنه‌ای از سایر عناصر واژگانی کشش دارد. عنصر مورد بحث، گره یا عنصر گره‌ای و عناصر همراه آن هم‌نشین‌هایش نامیده می‌شوند (صدارتی، ۱۳۷۰، ص ۲۷). رسام (۱۳۷۵) در فصلی از تحقیق خویش با عنوان «فرهنگ رابطه‌ی باهم‌آیی افعال مرکب»، با بهره‌گیری از رابطه‌ی باهم‌آیی واژگان، به باز-شناسی فعل و وابسته‌ی آن می‌پردازد و بر این مبناء افعال بسیط و مرکب در زبان فارسی را بر روی بردار باهم‌آیی بررسی می‌کند. به‌نظر می‌رسد رویکرد رسام به باهم‌آیی به رویکرد مورد نظر هاوسمن، ملچوک، کوئی و بنسون شباهت بسیار دارد.

افراشی (۱۳۷۸) باهم‌آیی را رابطه‌ای ساختی میان واژه‌ها تعریف می‌کند که در نتیجه‌ی آمیزه‌ای از صرف و معنی روی می‌دهد. به نظر او، فرآیندهای واژه‌سازی نیز به نوعی به پدیده‌ی باهم‌آیی مربوط هستند. نوروزی خیابانی (۱۳۷۸) بر این اعتقاد است که شناخت یک واژه شامل آگاهی از امکان ترکیب‌پذیری آن در ترکیبات احتمالی است. از این‌رو، بخش بزرگی از یادگیری واژگان، باید به یادگیری و آموزش باهم‌آیی‌ها اختصاص یابد. وی بدون توجه به الگوهای



نحوی و بیشتر بر اساس معیارهای معنایی، به طبقه‌بندی شش نوع باهم‌آیی می‌پردازد (نوروزی خیابانی، ۱۳۷۸، صص ۴-۷).

پناهی (۱۳۷۹) باهم‌آیی را مفهومی جهان‌شمول در زبان تلقی می‌کند و به نظر او باهم‌آیی ویژگی «ساخت‌واژی-معنایی» دارد و برخی از ترکیبات به دلیل نداشتن هم‌آیی در زبان روزمره کاربرد ندارند. پناهی در نهایت چند ملاک را برای تشخیص باهم‌آیی‌ها پیشنهاد می‌کند (صص ۸-۱۱). مجد (۱۳۷۹) در پایان‌نامه‌ی خود با عنوان «باهم‌آیی‌های خاص در فارسی و آموزش آن به فارسی‌زبانان انگلیسی» به بررسی باهم‌آیی‌های واژگانی پرداخته‌است. او در این پژوهش این‌گونه نتیجه‌گیری می‌کند که واژه‌های هم‌نشین در هر ترکیب می‌توانند برخی معانی ممکن حاصل از آن‌ها را روشن سازند. به عبارتی دیگر، می‌توانند تعیین‌کننده‌ی معنای کل آن ترکیب باشند (مجد، ۱۳۷۹، ص ۱۹۸).

قیومی (۱۳۸۳) در رساله کارشناسی‌ارشد خود به بررسی این موضوع می‌پردازد که ترکیب‌های خوش‌ساخت زنجیره واژه‌ها در زبان مبدأ ممکن است هنگام ترجمه به زبان مقصد بدساخت شده و این ناهنجاری ترکیب واژگانی، به تفاوت‌های ساختی-معنایی باهم‌آیی یک واژه و معادل آن در زبان مقصد مربوط می‌شود (ص ۶۵). ریاضی و میهن-خواه (۱۳۸۳) باهم‌آیی واژگانی را در چهار گونه‌ی مختلف داستانی، روزنامه‌ای، علمی و آموزشی بررسی کرده‌اند. آن‌ها ساختار «اسم+اسم» را به‌عنوان بیشترین کاربرد و ساختار «صفت+اسم» را به‌عنوان کمترین کاربرد معرفی کرده‌اند.

مدرس خیابانی (۱۳۸۴، ص ۳) در زبان فارسی سه معیار «آماری»، «معنایی» و «معنایی-نحوی» را در شناخت باهم‌آیی‌ها مطرح می‌نماید و همان‌جا به نقل از استابز (۱۹۹۵) به این مسئله اشاره می‌کند که شمّ زبانی گویشوران بومی یک زبان، منبعی قابل اعتماد برای بررسی باهم‌آیی نیست. صفریان بارانلو (۱۳۸۳) در پایان‌نامه‌ی با عنوان «بررسی فرایند واژگانی در اشعار ترکی آذر شهریار» به بررسی فرایند باهم‌آیی واژگانی و انواع آن در اشعار ترکی شهریار می‌پردازد. نتایج نشان می‌دهد که فرایند باهم‌آیی واژگانی در این اشعار اندک تفاوتی با باهم‌آیی واژگانی در زبان فارسی دارد. به این صورت که در مورد باهم‌آیی «اسم / فعل» و «اسم / اسم» و «فعل / فعل» زبان ترکی آذری در عین مشابهت، تفاوت‌هایی با زبان فارسی نشان دارد. رضایی (۱۳۸۴) در پایان‌نامه‌ی خود، باهم‌آیی واژگان را در سطح گروه‌های واژگانی متون اجتماعی بررسی کرده‌است. او باهم‌آیی‌ها را به صورت «اسم+فعل»، «صفت+اسم»، «اسم+حرف‌اضافه»، «حرف‌اضافه+اسم»، «فعل+حرف‌اضافه» و «صفت+فعل» تقسیم می‌کند و آن‌ها را در مجموعه‌ای از متونی که به صورت نظام‌مند جمع‌آوری شده‌اند، بررسی می‌کند.

مجد (۱۳۸۷) در رساله‌ای با عنوان «بررسی و تحلیل باهم‌آیی در زبان فارسی و انگلیسی و کاربرد آن در آموزش زبان» ذکر می‌کند که اطلاعات در مورد باهم‌آیی‌ها برای نوشتن واژه‌نامه، دست‌یابی به پردازش زبان طبیعی، فرهنگ‌نویسی و



آموزش زبان از اهمیت بالایی برخوردار است. پایان‌نامه‌ی وی کوششی است برای بررسی، توصیف و طبقه‌بندی‌های رایج در زبان فارسی.

شریفی (۱۳۸۷) اهمیت باهم‌آیی واژگانی در امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده‌است. او پیشنهاد کرده‌است که آموزش واژگان به صورت باهم‌آیی نتیجه بهتری را در بر خواهد داشت. وی در اثر دیگری به بررسی ریشه‌شناسی و علل باهم‌آیی‌های زبان فارسی پرداخته‌اند. بر این اساس، بسیاری از باهم‌آیی‌ها به علت داشتن ریشه علمی، ریشه در اشعار شعرا و ریشه در قرآن بوجود آمده‌اند (شریفی و ابراهیمی، ۲۰۱۲). ابراهیمی (۱۳۹۱) به بررسی پدیده‌ی زبانی باهم‌آیی در شش دفتر مثنوی مولانا بر اساس دسته‌بندی صفوی (۱۳۷۹، ۱۳۸۲)، پرداخته است. یافته‌های حاصل از پژوهش او نشان می‌دهد که انواعی از باهم‌آیی‌ها در مثنوی وجود دارند که در دسته‌بندی صفوی نمی‌گنجند.

شهریاری (۱۳۷۸) محدودیت باهم‌آیی واژگانی را در ترجمه بررسی کرده‌است. وی به مطالعه و مقایسه انواع ترکیبات باهم‌آیند متناظر در زبان‌های مبدا و مقصد پرداخته‌است. تحقیقات درباره باهم‌آیی و رابطه آن با ترجمه نشان می‌دهد که نتایج این بررسی در کار ترجمه-تولید ترکیبات بهنجار و پرهیز از تولید ترکیبات نابهنجار نقش موثری دارد. از ذکر سایر تحقیقات موجود در این زمینه خودداری می‌شود. آنچه مشهود است تا کنون پژوهشی در مورد باهم‌آیی‌های قرآن انجام نشده است.

۳. روش تحقیق

در میان تحقیقات گوناگون انجام‌شده بر روی باهم‌آیی‌ها، رویکردی که در میان اکثر زبان‌شناسان و به‌ویژه زبان‌شناسان ایرانی پذیرفته شده است، رویکرد بسامدمحور یا آماری است. در این رویکرد که توسط افرادی چون هلیدی و سینکلر (۱۹۶۶) در نگرش نئوفرئی مطرح شده است، باهم‌آیی عبارت است از هم‌وقوعی بیش از حد انتظار دو یا چند واژه در متن که رابطه‌ی مستقیمی میان واژگان و بسامد وقوع آن‌ها برقرار است. بدین معنا که اگر به لحاظ آماری، بسامد هم‌وقوعی قابل توجهی بین دو واژه یا بیشتر در یک فاصله مشخص (۲ تا ۴ فاصله) وجود داشته‌باشد، این جفت واژگان باهم‌آیی محسوب می‌شوند. در چنین رویکردی، پیکره‌ی زبانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در این پژوهش که بر این رویکرد استوار است، انواع باهم‌آیی‌ها از متن فارسی و عربی قرآن استخراج شده‌اند و سپس مواردی که هماهنگی بین دو متن از لحاظ وجود باهم‌آیی مشاهده نشد، در جداول مجزایی گردآوری گردید. مهم‌ترین روابط مفهومی موجود در سطح واژگانی که در این پژوهش از آن‌ها استفاده شده است، به این ترتیب است:



- شمول معنایی^۱ مانند مفهوم واژه‌ی «گل» که مفهوم واژه‌های «لاله»، «سنبل»، «میخک» و جز آن را دربرمی‌گیرد.
- جزء واژگی^۲ مانند رابطه دست با بازو.
- عضو واژگی^۳ مانند رابطه اسب نسبت به گله.
- هم‌معنایی (ترادف)^۴ مانند زیبا/ قشنگ.
- تقابل معنایی^۵ که انواع مختلفی دارد از جمله تقابل مدرج^۶ (پیر/ جوان)، تقابل مکمل^۷ (زنده/ مرده)، تقابل دوسویه^۸ (خرید/ فروش)، تقابل جهت‌ی^۹ (رفتن/ آمدن)، تقابل خطی (شمال، جنوب، شرق و غرب)، تقابل متقاطع (روابط خانوادگی)، تقابل ضمنی^{۱۰} (فیل/ فینجان)، تقابل معنایی^{۱۱} (میان مفهوم چند واژه در یک حوزه معنایی)، تقابل واژگانی (افزوده شدن تکواژهای منفی‌ساز مانند «نا»، «بی»، «غیر» به کلمه) و تقابل مرتبه (مجموعه اعداد طبیعی).
- رابطه وسیله و ابزار مثل چکش/ نجاری.
- رابطه جنسی مانند گردنبند/ طلا.
- رابطه مکانی مانند صفا/ مروه.
- رابطه علی مانند دود/ آتش.
- رابطه صفتی (اسنادی) مانند بیضاء/ ید.
- باهم‌آیی حوزه‌ای مانند زمین، ماه، خورشید، مریخ، ستاره و جز آن که در حوزه اجرام سماوی قرار می‌گیرند.
- رابطه زمان مثل صبح/ صبحانه.
- رابطه نیاز مانند خواب و خوراک و پوشاک برای انسان.
- رابطه نقشی مثل نشستن/ صندلی.

1. Hyponymy
2. Meronymy
3. Member-collection
4. Synonymy
5. Semantic opposition
6. Gradable opposition
7. Complementary opposition
8. Symmetrical opposition
9. Directional opposition
10. Connotational opposition
11. Semantic contrast



- باهم‌آیی حجمی مانند جامدادی/مداد.
- باهم‌آیی‌های نبوی مانند نام پیامبران، معجزات پیامبران و فرشتگان.
- مضاعف‌سازی^۱ مانند دسته دسته، برخی این فرآیند را زیر مجموعه رابطه آوایی می‌دانند.
- اتباع مانند چیز میز.

به طور یقین نمی‌توان تمام این روابط را در یک متن خاص پیدا کرد. در انجام این پژوهش و بررسی باهم‌آیی‌ها، تمام این روابط مدنظر نگارندگان بوده‌است و بر اساس آن، انواع باهم‌آیی موجود در قرآن تقسیم‌بندی شده‌اند. برای اطلاعات و توضیحات بیشتر در مورد این روابط می‌توان به کتاب‌های معنی‌شناسی رجوع کرد.

۴. نتایج و بحث

هر متن حاصل به هم پیوستن مجموعه‌ای از جملات است که رابطه‌ی میان این جملات و واژگان، تصادفی و دلخواهی نیست؛ بلکه، همه‌ی عناصر و اجزای جملات به نوعی با سایر عناصر و اجزا ارتباط دارند و مجموعه‌ی آن‌ها کلیت منسجم و هماهنگی را به‌وجود می‌آورند که در آن همه‌ی عناصر سازنده‌ی متن بر اساس اصول و قواعد معینی به هم پیوسته‌اند. یکی از عوامل انسجام متن باهم‌آیی است که در بخش قبل به انواع آن اشاره شد. باهم‌آیی‌های کل ۱۱۴ سوره قرآن به صورت مجزا استخراج شد که به علت کمبود فضا تنها بسامد وقوع باهم‌آیی‌ها ذکر می‌شود.

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، باهم‌آیی صفتی دربرگیرنده حدود یک سوم کل باهم‌آیی موجود در قرآن است و بیشترین تنوع در زیر مجموعه باهم‌آیی‌های متقابل مشاهده می‌شود. در ضمن اینکه روابط باهم‌آیی هر یک از سوره‌ها به صورت مجزا قابل تحلیل است، در مجموع آیات قرآن، ۲۸۶ مورد عدم تقارن بین متن قرآن و ترجمه فارسی آن وجود دارد. دسته اول مربوط به وجود باهم‌آیی در قرآن و عدم وجود آن در زبان فارسی می‌شود و مترجم با ترجمه لفظ به لفظ این باهم‌آیی، سعی در انتقال مفهوم کرده‌است، مانند «الْمَنَّ وَالسَّلْوَى» که معادل «ترنجبین و بلدرچین» برای آن برگزیده شده‌است و پر واضح است که در فارسی لزوماً این دو به عنوان واژگان هم‌آیند در نظر گرفته نمی‌شوند. البته تعداد این موارد بسیار اندک و کم‌تر از ۱۰ مورد است. در سایر موارد کلمه‌ای بسیط در زبان قرآن به صورت باهم‌آیی ترجمه شده است. به نظر می‌رسد در این مواقع مترجم کلمه قرآنی را جهت درک و فهم بهتر خواننده و رساندن عمق مطلب خود به صورت باهم‌آیی ترجمه کرده است. مجموع روابط باهم‌آیی که بین متن قرآن و ترجمه آن تفاوت وجود دارد حدود ۷٪ از کل باهم‌آیی‌های موجود در قرآن را تشکیل می‌دهند. این عدم تقارن‌ها در ۷۴ سوره



قرآن پراکنده‌اند. دسته‌بندی مجزایی برای هر سوره انجام گرفته‌است که در اینجا تنها به ذکر نمونه‌ای از سوره آل عمران اکتفا می‌شود. در سوره آل عمران ۷ مورد عدم تقارن وجود دارد.

جدول ۱. بسامد کل روابط باهم‌آیی موجود در قرآن

تعداد	باهم‌آیی	تعداد	باهم‌آیی	تعداد	باهم‌آیی
۲۸	مضاعف‌سازی	۱۸	تقابل متقاطر	۲۵	تقابل ضمنی
۸	باهم‌آیی علی	۱۹	تقابل واژگانی	۱۵۷	تقابل معنایی
۳۳	باهم‌آیی حجمی	۲۰۴	هم‌معنایی	۶۷۶	تقابل مکمل
۴۳۷	باهم‌آیی حوزه‌ای	۲۳	جزء‌واژگی	۵۱	تقابل مدرج
۱۳۸	باهم‌آیی زمانی	۴۷۹	اسنادی	۱۲۰	تقابل رابطه‌ای
۱۶۹	باهم‌آیی نبوی	۱۴۰	شمول معنایی	۱۵	تقابل دوسویه
۹	باهم‌آیی مکانی	۱۳۵۱	باهم‌آیی صفتی	۱۹	تقابل جهت‌ی
۱۱	باهم‌آیی جنسی	۱	تقابل یک‌سویه	۳۴	تقابل خطی
۴۱۸۵	مجموع	۵	اتباع	۸	تقابل مرتبه‌ای

جدول ۲. عدم تقارن در وجود باهم‌آیی در سوره آل عمران و ترجمه آن

ردیف	شماره آیه	کلمه بسیط در قرآن	باهم‌آیی کلمات در ترجمه	نوع رابطه در ترجمه
۱	آیه ۱۹، (۲بار) ۷۸، ۷۵، ۷۹	الْكِتَابِ	کتاب آسمانی	صفتی
۲	آیه ۱۱۸	أَفْوَهِهِمْ	لحن و سخن	هم‌معنایی
۳	آیه ۱۸۴	بِالْبَيِّنَاتِ	دلایل روشن	صفتی

همان‌گونه که ذکر گردید در ۲۸۶ آیه قرآن مواردی از باهم‌آیی در ترجمه وجود دارد که آن مفاهیم در متن قرآن به صورت کلمه بسیط نشان داده شده‌اند. این کار در جهت روان شدن متن ترجمه و در جهت افزایش درک مفهوم آیات انجام شده‌است و در این موارد، مترجم خود را مقید به متن اصلی نکرده‌است. ۷۳ سوره دیگر قرآن که در آن‌ها مواردی از عدم تقارن باهم‌آیی در متن اصلی و ترجمه آن به چشم می‌خورد، پیوست مقاله است.



۵. نتیجه

باهم‌آیی از جمله عوامل انسجام متن محسوب می‌شود که زبان‌شناسان متنی در بررسی‌های خود آن را جزء یکی از عناصر متن‌وارگی به‌شمار می‌آورند. در این رابطه معنایی هرچه ارتباط میان واژگان هم‌آیند شده در بافت زبانی که با یکدیگر هم‌نشین شده‌اند بیشتر باشد، انسجام پیکره متن بیشتر می‌شود. بنابراین هرچه کاربرد هدفمند این عامل در متن بیشتر باشد، خواننده موضوع اصلی و فرعی متن را به گونه بهتری دریافت می‌کند و به این صورت پیام متن مورد نظر در ذهن خواننده به لحاظ روابطی که میان واژگان وجود دارد بهتر استنباط و درک می‌شود. قرآن به عنوان بزرگ‌ترین معجزه الهی نیز از این امر مستثنی نیست و سبک استفاده از باهم‌آیی‌ها در متن و ترجمه آن قابل تامل است. دشواری ترجمه باهم‌آیی‌ها دو علت عمده را داراست. نخست آن که بین اجزای یک ترکیب هم‌آیند رابطه خاصی وجود ندارد که با معنا ارتباط برقرار نماید و دوم آن که لاقلاً یکی از اجزای این ترکیبات از معنای اولیه فراتر رفته و دارای معنای ثانویه می‌باشند. برای بررسی باهم‌آیی‌ها در متن ترجمه شده، از ترجمه استاد فولادوند استفاده شده است. بر اساس نتیجه‌های به‌دست آمده از این پژوهش تغییر باهم‌آیی‌های قرآن توسط مترجم به اقتضای ضرورت سبک صورت می‌پذیرد. به‌عنوان مثال، اگر نویسنده مایل به استفاده از تناظر در اثر خود باشد، به بسط باهم‌آیی قرآن متوسل می‌شود. در این شرایط ممکن است از هم‌نشینی تعداد بیشتری واژگان در کنار یکدیگر برای ساخت باهم‌آیی استفاده کند. ترکیبات خوش‌ساخت و زنجیره‌های بهنجار واژه‌ها در زبان مبدأ، در ترجمه به زبان مقصد ممکن است بدساخت شوند و این ناهنجاری توالی واژگانی، به تفاوت‌های میان معنایی باهم‌آیی یک واژه و معادل آن در زبان مقصد مربوط می‌شود. هم‌چنین در تشکیل همه باهم‌آیی‌ها «معنی واژه» عامل تعیین‌کننده است؛ به عبارت دیگر، یک واژه اغلب در هم‌نشینی با واژه‌هایی است که از نظر معنایی با یکدیگر وجوه اشتراکاتی دارند. علاوه‌براین، مشاهده شد بعضی از باهم‌آیی‌ها کاملاً ثابت هستند و در هر دو زبان عربی و فارسی باهم‌آیی محسوب می‌شوند، در حالی که برخی دیگر از باهم‌آیی‌ها کم و بیش ثابت هستند و در متون مختلف می‌توانند به صورت هم‌نشینی واژگانی متفاوتی به کار برده شوند. در این پژوهش که به مدت ۶ ماه به طول انجامید ۴۱۸۵ رابطه باهم‌آیی موجود در کل قرآن کریم استخراج گردید. مشخص شد تعداد ۲۲۲ رابطه بافاصله از هم بیان شده‌اند و در سایر موارد، باهم‌آیی‌ها بدون فاصله از هم قرار دارند و کلمه‌ای بین جفت‌های باهم‌آیند فاصله نینداخته است. حدود ۵۶٪ از باهم‌آیی‌ها در سوره‌های مکی قرار دارند و ۴۴٪ در سوره‌های مدنی. از مجموع باهم‌آیی‌های استخراج شده، ۲۸۶ مورد عدم‌تقارن بین متن عربی قرآن و ترجمه آن مشاهده شد که کلمه ساده در متن قرآن به صورت باهم‌آیی در زبان فارسی ترجمه شده است؛ مانند آیه ۵۵ سوره انعام که کلمه «سَبیل» به صورت «راه و رسم» ترجمه شده است. این تعداد ۷٪ کل باهم‌آیی‌های قرآن را در برمی‌گیرد که در ۷۴ سوره پراکنده شده‌اند. به نظر می‌رسد این کار به عنوان یکی از شگردهای ترجمه برای درک بهتر و گویاتر شدن مفهوم کلمات مورد نظر برای خواننده زبان مقصد انجام گرفته باشد.



منابع

- فراشی، آ. (۱۳۷۸). نگاهی به مسئله باهم‌آیی واژگان. *مجله زبان و ادب*، ۷ و ۸ (۳)، ۷۳-۸۲.
- ابراهیمی، ش. (۱۳۹۱). *بررسی زبان‌شناختی باهم‌آیی‌های واژگانی در اثر مثنوی معنوی مولانا* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه فردوسی مشهد.
- باطنی، م. (۱۳۷۷). *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی*. تهران، ایران: امیرکبیر.
- پناهی، ث. (۱۳۷۹). فرآیند باهم‌آیی و ترکیبات باهم‌آیند در زبان فارسی. *نشریه نامه فرهنگستان*، ۳ (۱۹)، ۱۹۹-۲۱۱.
- رسام، م. (۱۳۷۵). *طرح فرهنگی بافتی افعال فارسی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران.
- رضایی، ح. (۱۳۸۴). *نگاهی به مسئله باهم‌آیی واژگان در سطح گروه‌های واژگانی وصفی در متون اجتماعی روزنامه همشهری* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- ریاضی، ع. و میهن‌خواه، ف. (۱۳۸۳). همایی واژگانی در زبان فارسی. *ادب و زبان فارسی*، ۲۰ (۱)، ۸۷-۱۰۲.
- شریفی، ش. و کرامتی‌یزدی، س. (۱۳۸۷). بررسی اهمیت باهم‌آیی واژگانی زبان فارسی در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. *سمینار آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. تهران، ایران.
- شهریاری، ز. (۱۳۷۸). *محدودیت باهم‌آیی واژگان، ترجمه و تحقیق* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران، ایران.
- صفوی، ک. (۱۳۷۹). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران، ایران: سوره مهر.
- صفوی، ک. (۱۳۸۲). پژوهشی درباره باهم‌آیی واژگانی در زبان فارسی. *مجله زبان و ادب*، ۶ (۱۸)، ۱-۱۳.
- صفوی، ک. (۱۳۸۴). *فرهنگ توصیفی معناشناسی*. تهران، ایران: فرهنگ معاصر.
- صفریان بارانلو، ش. (۱۳۸۳). *بررسی فرآیند باهم‌آیی واژگانی در اشعار ترکی آذری شهریار* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- عاصی، م. (۱۳۶۸). نقش ترکیب در گسترش واژگان زبان فارسی با نگرشی بر آثار نظامی گنجوی. *فرهنگ*، ۱۰ (۳)، ۲۹۷-۳۱۶.
- فولادوند، م. (۱۳۷۹). *قرآن کریم*. تهران، ایران: دارالقرآن الکریم، دفتر مطالعات تاریخ و معارف اسلامی.
- قیومی، م. (۱۳۸۳). *پیش‌بینی واژه در پردازش رایانه‌ای زبان فارسی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی تهران.
- مدرس خیابانی، ش. (۱۳۸۴). *بررسی مسئله باهم‌آیی واژگانی در زبان فارسی*. در م. عاصی (ویراستار)، *مجموعه مقالات نخستین همایش انجمن زبان‌شناسی ایران* (صص. ۳۰-۳۲۳). تهران، ایران.



مجد، ف. (۱۳۷۹). باهم‌آیی‌های خاص در فارسی و آموزش آن به فارسی‌زبانان انگلیسی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.

مجد، ی. (۱۳۸۷). بررسی و تحلیل پدیده باهم‌آیی در زبان فارسی و انگلیسی و کاربرد آن در آموزش زبان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد.

- Benson, M. (1989). The structure of the collocation dictionary. *International Journal of Lexicography*, 2(1), 1-14.
- Cruse, D.A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge, England: Cambridge University.
- Firth, J. R. (1957). Modes of meaning. In J. R. Firth (Ed.), *Papers in linguistics 1934-1951* (pp. 190-215). London, England: Oxford University.
- Fromkin, V. & Rodman, R. & Hyams, N. (2003). *An introduction to language*. Boston, MA: Thompson Higher Education.
- Halliday, M.A. K., & Hasan, R. (1978). *Cohesion in English*. London, England: Longmans.
- Lewis M, (1990). *The lexical approach*. Hove, England: Language Teaching.
- Nowruzi, Kh. M. (1378) Sources of collocation clashes. *Language & Literature*, 1(7, 8), 1-11.
- Sinclair, J. M. (1995). *English collocations*. London, England: Harper Collins.
- Sinclair, J. M. (1966). *Beginning the study of lexis*. London, England: Longmans.
- Stubbs, M. (1995). Collocations and semantic prosodies: On the cause of the trouble with quantitative methods. *Human of Language*, 2(1), 23-55.
- Sung, J. (2003). *English lexical collocations and their relation to spoken fluency of adult non-native speakers*. Pennsylvania, America: Indian University of Pennsylvania.
- Yule, G., (2006). *The study of language*. Cambridge, England: Cambridge University.



اهمیت و جایگاه شرایط اقلیمی در زبان مبدأ و مقصد (با تکیه بر ترجمه از عربی به فارسی)

محمد رضا عزیزی^۱

گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بیرجند

چکیده. این جستار می‌کوشد به اقلیم و شرایط آب و هوایی به عنوان یکی از مؤلفه‌های تاثیرگذار در زبان و ترجمه بپردازد؛ چگونه آدمی از شرایط آب و هوایی خویش قهراً تاثیر می‌پذیرد و اخلاق و رفتاری متفاوت از سایر مناطق و فرهنگ‌ها می‌یابد و نشانه‌ها و قرائنی از آن را در زبان و ادبیات خود به کار می‌برد؟ یکی از بزنگاه‌هایی که این دست تفاوت‌ها را به خوبی آشکار می‌کند، ترجمه از یک زبان به زبان دیگر با شرایط محیطی مختلف است. به منظور تبیین این مساله و ارائه مصداق‌های عینی، تفاوت‌های اقلیمی در دو زبان عربی و فارسی را برگزیدیم و به توصیف و تحلیل آن پرداختیم؛ چرا که اختلاف‌اندک این اقلیم‌ها در منطقه خاورمیانه نیز باعث حضور نمادها و تصویرهای متفاوت در زبان و نوع بیان دو قوم گردیده است. چه فرقی آب و هوای گرم و خشک در شبه جزیره از منظر زبانی با نمونه‌ی نیمه گرم آن در ایران داشته است و چگونه در ادبیات دو قوم، نمود یافته؟ بررسی عناصر محیطی در ترجمه از زبان‌های گوناگون به فارسی و بالعکس، ریزه‌کاری‌های فراوانی را در آثار ادبی نشان خواهد داد که علاوه بر افزودن ارزش هنری متن به بازشناسی فرهنگ ایرانی از سایر فرهنگ‌ها نیز کمک خواهد نمود.

کلیدواژگان: ترجمه، تفاوت‌های اقلیمی، نیمه‌گرم، زبان

۱. مقدمه

ارتباط تنگاتنگ دو زبان و ادبیات فارسی و عربی، زمینه‌ی مناسبی را برای مطالعات ترجمه فراهم آورده‌است. بسیاری از مفاهیمی که از فارسی به عربی یا بالعکس در طول تاریخ منتقل شده‌اند، در بوته‌ی ذوق و شخصیت دو فرهنگ، مؤلفه‌های بومی خود را به تدریج از دست داده‌اند و شناسنامه‌ی ایرانی یا عربی گرفته‌اند. عواملی همچون نظام

۱- رایانامه: mohammadrazizi@birjand.ac.ir



اجتماعی، تاریخ، دین، آداب و رسوم، سیاست، تغییر ذائقه‌ها، ترس‌ها، اقلیم و غیره، عرصه را بر عناصر بومی مفاهیم وارداتی تنگ کرده و رابطه دلالت‌ها را آرام آرام متناسب با نظام فکری و زبانی فرهنگ مقصد تغییر داده‌است.

اقلیم از لغت یونانی کلیما و در اصطلاح به معنای تمایل و انحراف ناحیه‌ای از زمین نسبت به آفتاب است (دهخدا، «اقلیم»). «این واژه‌ی یونانی به تغییرات زاویه تابش خورشید اشاره دارد» (کاویانی و علیجانی، ۱۳۸۷، ص ۷) و در اصطلاح نیز اقلیم، «عبارت از هوای غالب در یک محل در دراز مدت است» (کاویانی و علیجانی، ۱۳۸۷، ص ۵).

این جستار، توان و ادعای بررسی اقلیم ایران و یا کشورهای عربی را ندارد، بلکه می‌کوشد پاره‌ای از لطافت‌های زبانی و ادبی را که اقلیم کشورهای عربی با مرکزیت شبه‌الجزیره و اقلیم ایران بر آن مؤثر بودند، مورد بررسی قرار دهد و به کیفیت برگردان این طیف لطافت‌ها در جریان ترجمه از عربی به فارسی و بالعکس بپردازد. مؤلفه‌های اقلیم چگونه ساحت زبان مبدأ را تحت تأثیر قرار می‌دهند و متناسب با شرایط آب و هوایی زبان مقصد تفاوت می‌کنند؟ چطور عناصر بومی در کنایات، ضرب‌المثل‌ها، تشبیهات و غیره منعکس می‌شوند و مفاهیم اهل زبان را به مدد طبیعت و اقلیم محلی به تصویر می‌کشد؟

راست است که در مطالعات ترجمه «اکنون پرسش‌ها تغییر یافته‌اند. موضوع مطالعه از نو تعریف شده است؛ آن چه اکنون مورد مطالعه قرار می‌گیرد متن در بستر شبکه‌ی نشانه‌های فرهنگی مبدأ و مقصد است و بدین‌سان، مطالعات ترجمه توانسته‌است هم از رویکرد زبان‌شناختی بهره بگیرد و هم از آن فراتر برود. از این گذشته، با افول مفهوم تعادل در معنای همانندی و پذیرفته شدن این واقعیت که سنت‌های ادبی پیوسته تغییر می‌کنند، هنجارهای قدیمی برای ارزش‌یابی ترجمه‌ی «خوب» و «بد»، «وفادار» و «بی‌وفا» نیز رفته‌رفته از بین می‌روند. مترجمان و پژوهشگران ترجمه (که امیدواریم یکی باشند) اکنون به جای گفت‌وگو درباره‌ی دقت هر ترجمه بر مبنای معیارهای زبانی به بررسی نقش نسبی متن در هر یک از دو موقعیت‌اش تمایل دارند» (لفور و دیگران، ۱۳۹۲، ص ۳۸).

رابطه‌ی اقلیم و آدمی، موضوعی قدیمی و جذاب است که قرن‌ها پیش از این، بزرگانی مانند إخوان الصفا و ابن خلدون، آن را مطرح کرده‌اند و از تأثیر شرایط آب و هوا بر خصوصیات فیزیکی، سلوک و رفتار آدمی سخن گفته‌اند. اما مطالعات ترجمه، آن هم میان عربی و فارسی، موضوعی پدیده و جدید اما غیرجذاب است که پژوهشگران به دلایل مختلف از آن روی‌گرداندند؛ از آن روست که حتی شاهکارهای ادبیات ایران و عرب از طریق انگلیسی به ما و عرب‌ها معرفی شده‌است. مثلاً چرا جُبران در میان کتاب‌خوان‌های ما به تلفظ انگلیسی آن، جِبران، شهرت یافته یا خیام قرن‌هاست که در ادبیات فارسی، همسایه و همجوار نمونه عربی بوده اما عرب‌ها از طریق ترجمه‌ی انگلیسی، او را شناختند! مقصود آن که درباره‌ی «اهمیت و جایگاه شرایط اقلیمی در زبان مبدأ و مقصد» با تکیه بر ترجمه از عربی به فارسی کاری مشاهده نشد.



۲. ظرافت‌های ادبی به سبب تفاوت‌های اندک اقلیمی

اگر این مدعا پذیرفته شود که ادبیات، بازتاب اندیشه‌ها، آداب و رسوم، ترس‌ها، رفتارها، آرمان‌ها و غیره یک قوم است، اقلیم نیز باید تأثیری پررنگ در آن ادبیات و فرهنگ داشته باشد. زبان و ادبیات نمی‌تواند در خلأ و فضایی به دور از محیط طبیعی و اقلیمی شکل بگیرد. شاید به دلیل اهمیت همین بُعد مکانی هر پدیده باشد که جغرافیا را مادر تاریخ دانسته‌اند.

معانی که بشر در ذهن دارد، نمی‌تواند فارغ از سازمان‌های بومی و جغرافیایی خود برای دیگران بیان نماید و مطمئن باشد که سخن او مفهوم است. مثلاً گوشه‌ای به کندذهنی مخاطب به سبب عدم درک درست شرایط در زبان‌های مختلف، عناصر بومی خود را در قالب و لفظ دارد؛ یعنی اگر بردن زیره به کرمان، فلفل به هندوستان، گل به گلستان، لعل به بدخشان، درّ به عمان، زغال به نیوکاسل، سماور به شهر طلا، چغندر به هرات و... بیهوده و بی‌فایده می‌نماید، عرب‌ها خرما به شهر هجر نمی‌برند: «کناقل التمر إلى هَجَرَ». در همه‌ی این عبارات‌ها، معنا یکی است اما متناسب با شرایط جغرافیایی آن خطّه‌ی خاص بیان شده‌است.

این عناصر بومی، جلوه‌ی قهری خود را حتی در زبان و ادبیات آبادی کوچک ما در جنوب خراسان هم دارند؛ یعنی سوء استفاده از شرایط سخت دیگران را با ماهی و آب گل‌آلود بیان نمی‌کند، بلکه می‌گوید: گرگ دنبال شب هنجور می‌گردد. بامدادان در نظر او مُغری بُنگ (زمانی که مرغان بانگ برآوردند) یا غروب، گاو گُم (آغاز شب به طوری که گاو دیده نشود) است. ممکن است ظاهر برخی از این کنایه‌ها (مکنی‌به) مانند «میشْ مرد» حتی در نظر دیگران خوشایند نباشد، اما معنای آرام و وقار را در ذهن فرد در آن خرده فرهنگ، تداعی می‌کند. در زبان عربی نیز مرد برجسته و توانا، «فُحْل» به معنی شتر نر است یا شقشقه به معنای چیزی مانند شُش که در زمان مستی از دهان شتر نر بیرون می‌آید، کنایه از سخن‌وری و سخن‌دانی است: «فلانٌ ذو شِقْشِقَهٍ : او سخنرانی سخن‌ور و بلیغ است»؛ «فلانٌ شِقْشِقَهٌ قومه: فلانی، شریف و تیز زبان قوم خویش است» و «هدرت شِقْشِقَتُهُ : به نیکویی و فصاحت سخن گفت» (القیّم : ذیل «شِقْشِقَه»).

بنابراین اقلیم، یکی از مؤلفه‌های فرهنگ است که خشکی، رطوبت، باد، میزان بارش، دما، شدت تابش خورشید، کوهستانی یا دشت بودن و غیره را شامل می‌شود و اهل زبان نمی‌تواند خارج از آن، فضا و چارچوب ملموس بیاندیشد. فی‌المثل، خاک در فرهنگ ایرانی و ریگ (حصاه) در عربی، نماد بی‌ارزشی و کم‌قیمتی است که به نظر، ریشه در جنس و خاک آن منطقه دارد یا در اقلیم گرم و خشکی که ایرانیان و عرب‌ها به سر می‌برند، سبز همواره دل‌انگیز و نویدبخش بوده و به‌ویژه در نظر عرب جاهلی «یادآور مراتع و چراگاه‌های خوب است و بیش از هر رنگ دیگری دوست داشته‌اند» (شفیعی کدکنی، ۱۳۷۰، ص ۲۰۸). به همین دلیل، رنگ سبز در نگاه او از طیف‌های گوناگونی همچون



أخضر؛ حوی (سیاهی متمایل به سبزی)؛ مُدْهَامَتَان (سبز پررنگ و مایل به سیاهی)؛ نُؤُور (دود پیه که به وسیله آن رنگ خال را سبز می‌کردند) و... برخوردار است.

کنایه‌هایی مثل «قَدَمُهُ أَخْضَرُ: قدمش سبز است و با رسیدنش، باران می‌بارد» (أبوسعده، ۱۳۸۵، ص ۱۸۳)؛ «أخضر الشَّوَّارِبُ: موهای پشت لب، سبز شد»؛ «هُوَ مَقْطُوعٌ مِنَ الشَّجَرَةِ: بی‌کس و از اصل درخت قطع شده (بی‌بوته) است»؛ «كَبَّتِ الرَّبِيعُ عَلَى دِمْتِيَّةٍ: روزگاری دراز است که مرده و به قدری از مرگ او می‌گذرد که گیاه بر قبرش روئیده‌است» (أبوسعده، ۱۳۸۵، ص ۲۴۰)؛ «كَبَّتِ العُشْبُ عَلَى لِسَانِي: بر زبانه علف روئید» همین شوق را گواهی می‌دهند.

در فرهنگ اسلامی، حضرت خضر(ع) به هر جا می‌رود، سبز می‌شود. «خضر در لغت به معنی سبز است. گویند چون در آب زندگانی غوطه خورد، سبز شد و عمر جاودان یافت و بر حسب بعضی روایات هر جا که پا بر زمین می‌گذاشت جای پای او سبزه می‌روئید و بدین جهت خضر پی‌خجسته می‌گویند» (هروی، ۱۳۶۹، ج ۲، ص ۸۲۱).

نخل، جلوه و نشاطی دیگر در زبان و ادبیات عربی دارد. این درخت هم غذا و هم دواى ایشان بوده‌است و شاید به سبب همین اهمیت، پیش از اسلام در میان برخی از قبایل عرب، پرستیده می‌شده است. اما در فرهنگ ایرانی، سرو از چنین احترام و جایگاهی برخوردار است. گزینش نخل یا سرو مبنای زیباشناسی خود را دارد که سرو از سر سیری و خرما از سر نیازهای زیستی آن اقلیم انتخاب شده و با وجود پیوند تنگاتنگ دو ادبیات، هیچگاه رواج آن به عنوان یک موتیف در ادبیات همسایه، گزارش نشده‌است. این در صورتی است که ده‌ها عنصر عربی شبیه صبا، عنقاء، حاتم و لیلی به ادبیات فارسی راه یافته و ماندگار شده‌اند.

وقتی اروپایی در قاره‌ی سبز و در آن هوای همواره ابری و مه‌آلود، غزل‌های حافظ را در حسرت سبزی و سایه می‌خواند، آیا ترجمه‌ی تحت‌اللفظی ابیات ذیل، تازی به رگ او خواهد زد:

- «گدا چرا نزند لاف سلطنت امروز / که خیمه سایه ابر است و بزمگه لب کشت» (دیوان، ۱۳۷۱، ص ۱۳۵)
- «مرا در خانه سروی هست کاندرا سایه قندش / فراغ از سرو بستانی و شمشاد چمن دارم» (دیوان، ۱۳۷۱، ص ۲۶۹)

اما در هوای گرم خاورمیانه، سایه همواره مطلوب بوده؛ از این‌روست که «سایه‌دار» به معنای بزرگوار و «سایه‌پرورده» به کسی اطلاق می‌شود که در آسودگی و فراغت پرورش یافته یا «آب نچکیدن از دست کسی» یا «ناخن خشک بودن»، معنای منفی دارد. اساساً «آب خوردن به معنای پرورش یافتن است. صائب می‌گوید:

- خار و گل آب از بهارستان وحدت می‌خورند / من ز غفلت در تمیز خوب و زشت افتاده‌ام» (همایون‌فرخ، ۱۳۷۰، ج ۵، ص ۳۳۹۹)



اصولا چرا شاعر ایرانی در توصیف معشوق خویش «بر حسب معمول، قد او را به سرو و شمشاد، چهره‌ی او را به گل و نسرین، زلفش را به بنفشه و چشمش را به نرگس تشبیه می‌کند. از مجموعه‌ی این تصاویر باغی ساخته‌ا؟!» (هروی، ۱۳۶۹، ج ۲، ص ۹۵۵)

اما تفاوت اندک اقلیم ایران با عربستان موجب شده که زبان عربی با عنایت به خشکی و خشونت طبیعت شبه جزیره، عطش بیشتری نسبت به آب و مظاهر آن داشته باشد. به‌عنوان نمونه، در فارسی، مشبه‌به، باران است اما در عربی، ابر است یا در معادل ابر در عربی چندین واژه مثل الغَیم، السحاب، الدیم، الدجن، المَخیله، العراض، الرباب و غیره وجود دارد. اساسا به پیگیری ابر و باران در جاهلیت، «شیم» می‌گفتند که زندگی آنها به آن ارتباط داشت یا برخی از چاه‌ها در دوره جاهلی، حریم و تقدس داشته‌اند.

از دیگر جلوه‌های اقلیمی ادبیات فارسی در قیاس با نمونه‌ی عربی آن، شوق و وصف گل است. «گل، عروس جاودانه شعر فارسی است. از نخستین روزهای آغاز شعر دری تا امروز و حتی در ادب پهلوی گل (یعنی گل سرخ) موضوع مضمون‌های فراوانی بوده است. گل را سلطان چمن و مایه زیبایی باغ و رونق بهار می‌شمردند و زیبایی و شادابی آن را جلوه‌ای از رخ یار می‌دیدند. فصل گل را موسم عشرت و زمان شکستن توبه می‌دانستند. مضمون‌هایی درباره بوی جان‌پرور، تبسم گل و شکفتن و گریبان چاک کردن و نقاب از رخ گل گشودن، کوتاهی عمر گل و هم‌نشینی گل با خار در شعر حافظ و گویندگان دیگر فراوان است و بیش از همه عشق بلبل به گل است که خیال شاعران آن را انگیزه نغمه سرایی‌های بلبل شمرده و به صورت رایج‌ترین مضامین شعر فارسی در آورده است» (ریاحی، ۱۳۶۸، ص ۱۳۳).

به گمان ما این شوق و رغبت در ادبیات عربی-همان‌طور که گذشت- نسبت به خود گیاه است. واژه‌هایی که به انواع گیاهان، بوته‌ها، درخچه‌ها، وصف دانه‌ها و میوه‌ها، مراحل نضج، مزه، اندازه، مکان‌ها و زمان‌های رشد و غیره در دوره‌ی جاهلی اشاره دارد، سرمایه‌ی لغوی قابل اعتنایی را در آن زبان به وجود آورده‌است.

همین شرایط آب و هوایی متفاوت موجب شده که شاعر عرب وقتی طبیعت بدیع ایران را دیده، به سادگی از کنار آن نگذشته، بلکه به توصیف آن پرداخته‌است. ابوالطیب المتنبی (۳۵۴هـ) وقتی دره‌ی بؤان را در استان فارس می‌بیند، آن را همراه با جزئیات فراوان به تصویر می‌کشد. به قول استاد بهار «در ممالکی که مناظر دلگشای طبیعی، آبشارهای غریبانه، جنگل‌های سبز، بیلاقات همیشه بهار، گلگشت‌های رنگین به‌ندرت یافت می‌شود، شاعر بیشتر شاهکارهای طبیعی خود را در وصف همین مناظر دیرپاب به‌کار برده. اگر گاه‌گاه به یکی از مناظرهای دلگشای طبیعی مصادف شود، روحش به‌حرکت آمده و برای اینکه همواره حقیقت آن منظره را برای یادگار در قلب خود نگاه‌دارد و نمونه



واقعی تام و تمامی از آن را برای هموطنان خود به تحفه بیاورد، وصف آن را با نهایت دقت، بدون اغراق مثل همان چیزی که در مقابل اوست، به‌رشته تحریر در می‌آورد» (بهار، ۱۳۷۷، ص ۲۹۵).

گاه نیز شرایط زیستی و اقلیمی متفاوت، مناسبات اجتماعی و فرهنگی خاص را به دنبال می‌آورد. صالحیه، ناحیه‌ای واقع در دامنه کوه قاسیون در شهر دمشق است که برخی منازل بلندتر از دیگر منازل ساخته شده به‌طوری که اگر چه منازل نزدیک هم بنا شده اما در ورودی منازل بالا از منازل پایین، دور و مستلزم دور زدن کوچه است. بنابراین دعوت همسایه‌ها از پنجره آسان است اما رفتن دشوار؛ بنابراین «عزیمه صالحانیه» کنایه از تعارفی سطحی و دعوتی سرزبانی است. مصری‌ها اینگونه دعوتی را عزومه مراکبیه منسوب به اهالی مراکب می‌گویند (رضوان الدایه، ۱۴۲۳ هـ ص ۲۲۸). پیگیری این عنصر در آداب و رسوم اجتماعی اقلیم‌های گوناگون، ظرافت‌های زبانی و ادبی فراوانی را روشن خواهد کرد.

۳. مؤلفه‌های اقلیمی در جریان ترجمه از عربی به فارسی

گویا شرایطی که اقلیم برای اهل زبان فراهم می‌آورد و دستمایه‌ی خیال شاعران و ادیبان آن می‌گردد، اجتناب‌ناپذیر است؛ بنابراین نمی‌توان عناصر بومی متن را به زبان مقصد منتقل کرد و انتظار داشت، مخاطب در آب و هوای ویژه خویش، ظرافت‌های آن را مانند زبان مبدأ تداعی کند و لذت ببرد؛ زیرا نسبت به آن شرایط و نشانه‌های متن، خالی الذهن است.

صلاح الصاوی در کتاب *دیوان‌العشوق*، سی غزل را از دیوان خواجه حافظ برگزیده و به عربی ترجمه کرده‌است. دکتر محمد حسین مشایخ فریدنی نیز در مقدمه‌ی کتاب مزبور نوشته‌است: «صلاح الصاوی استاد دانشگاه تهران و شاعری مصری بود. با آشنایی کامل به زبان فارسی، سی سال فعالیت در دریای اندیشه حافظ، پژوهش در بیشتر شرح‌ها و زندگینامه‌ها و چاپ‌های گوناگون دیوان و شناخت مکتب عرفانی حافظ، غزل حافظ را به عربی ترجمه می‌کند و تا حد امکان اوزان غزل‌ها و قافیه‌های آن را در نهایت دقت و امانت رعایت می‌کند» (الصاوی، ۱۳۶۷، ص ۲۳ و ۸۹). استادانی هم‌چون غلامرضا اعوانی، بهاء‌الدین خرمشاهی و احمد طاهری عراقی نیز به تعریف و تمجید آن پرداخته‌اند.

ترجمه‌ی نیکوی صلاح الصاوی از منظر مقاله‌ی حاضر قابل تأمل است. به نظر می‌رسد صبغهی اقلیمی شعر حافظ در آن، منطبق با شرایط آب و هوایی جهان عرب نشده‌است و برخی از مؤلفه‌های اقلیمی شعر حافظ در زبان و ادبیات، غریب می‌نماید. بررسی پاره‌ای از این عناصر شعر حافظ در جریان ترجمه‌ی مزبور می‌تواند به تکمیل موضوع این مقاله کمک کند. به عنوان نمونه، مترجم، لفظ شمشاد را بی‌آنکه معادل‌یابی کند، عینا در بیت ذیل بین گیومه قرار می‌دهد.



همچنان که سمن و سرو و گل را نیز حذف می‌کند و به جای آنها به ذکر «بستانک المُرْهَر: بوستان شکوفایت» بسنده می‌نماید:

• «شکر ایزد که ازین باد خزان رخنه نیافت / بوستان سمن و سرو و گل و شمشادت» (دیوان، ۱۳۶۲، ص ۵۴)

• «شکرتُ الله، لم یلقَ الخریفُ بسطوهُ بُدأُ / الی بستانک المُرْهَر فی أحضان «شمشادک»» (الصاوی، ۱۳۷۶، ص ۲۷۶)

اما محمدعلی شمس‌الدین برای شمشاد معادل نزدیک و زیبایی «الشیرین» (۲۰۰۵م، ص ۱۵۴) را پیشنهاد می‌کند و آن، درختی زیبا از تیره صنوبریان است، چون سرو اما سرخ‌تر، خوشبوتر، پهن برگ‌تر و با میوه‌های کوچک‌تر (المنجد فی اللغة: ماده الشیرین). الصاوی کنایه گل چیدن به معنای بهره‌بردن را نیز تحت‌اللفظی ترجمه می‌کند: «ای دل شباب رفت و گلی نچیدی ز عیش: یا قلبُ قد ولی الشبابُ ما قطفنا زهره» (۱۳۷۶، ص ۲۴۱). یا واژه «نافه» را نیز بارها عینا در متن عربی تکرار کرده و در غزل نخست با آوردن توضیحی در پی نوشت، به معرفی آن پرداخته و گفته است که نافه در فرهنگ‌های عربی، مشهور است (الصاوی، ۱۳۷۶، ص ۲۲۸). اما این عطر در میان عرب‌ها مثل ایران به سبب دوری از ناحیه ختن معروف نیست. توضیح واژه در پی نوشت هم این مسأله را گواهی می‌دهد.

در ترجمه‌ی مصراع «به خال هندویش بخشم سمرقند و بخارا را» گفته «وهبنا عنبری الخال مرقند و بخارانا» (الصاوی، ۱۳۷۶، ص ۲۳۱). در شرح «عنبری الخال»، العنبر را سیاه دانسته ولی درباره «الخال» که در عربی به معنای دایی است، چیزی نگفته‌است. «مرقند» را هم مخفف سمرقند و بخارا را «بخارانا» برگردان کرده‌است که این تغییر با علم به اسم خاص این دو منطقه نمی‌تواند در عربی مفهوم باشد یا در بیت بعدی همین غزل، گلگشت را «مسعی» (الصاوی، ۱۳۷۶، ص ۲۳۱) ترجمه کرده است.

هم‌چنین دقت در ترجمه‌ی واژه‌هایی مانند رنگین، گلاب، سبزیست، در و دشت و سرآب در دو بیت ذیل نیز با پژوهش ما مرتبط است:

• «گل بر رخ رنگین تو تا لطف عرق دید / در آتش شوق از غم دل غرق گلابست
سبزیست در و دشت بیا تا نگذاریم / دست از سرآبی که جهان جمله سرابست»
• «علی وجناتک الوردُ رأی عرقاً لطیفاً / فحَمَّ فصارَ «ماء الورد» من شوق التهابِ
قد اخضرتَ هنا شعیباً و سهلاً فتمسک / برأس العین انّ الکوّن أجمع من سراب» (الصاوی، ۱۳۷۶، ص ۳۰۱)

صاوی بارها (ص ۲۶۱، ۲۷۱، ۲۴۳ و ...) «مرج» را در برابر چمن نهاده اما باید توجه داشت که «مرج» چمن امروزی است، در صورتی که چمن در ادبیات کلاسیک، باغی مرکب از گل و درخت بوده‌است. شاید به همین دلیل، أحمد



رامی در ترجمه رباعیات خیام، «الرئی»، جمع «الرَبوه» را در برابر «چمن» قرار داده (۱۴۲۱ هـ ص ۴۷) و «الرئی» به معنای تپه‌های خرم و سرسبز است یا «صحراء» واژه‌ای عربی است که در فارسی، معنای کشتزار یافته؛ از این رو، شاعران قصد صحرا می‌کرده‌اند اما در زبان عربی، صحرا همان برهوت و جای بی‌آب و علف است که از وحشت، آن را مفاز (محل فوز و رستگاری) نامیده‌اند. این ساز و کار غریب در مواجهه با پدیده‌های دلهره‌آور اقلیمی در سایر زبان‌ها نیز وجود دارد. «در زبان روسی به خرس، عسل‌خوار و در ترکی آذربایجان به گرگ، قورت به معنای کرم و در نواحی مختلف ایران خاصه در شب به جن، از ما بهتران، اونا یا اندرا و در بعضی از نقاط ایران به مار، بندچاه و چوب‌گز و به عقرب، نوم‌نبر می‌گویند» (خانلری، ۱۳۵۴، ج ۱، ص ۱۳۲).

سرو نیز به عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های اقلیم ایران (۲۴۳ و ۲۵۱) به صراحت در متن عربی تکرار می‌شود؛ یعنی متن هنوز نسبت به زبان مبدأ وفادار است اما آن تأثیری که شعر به دنبال آن است، جای بررسی بیشتر دارد:

- «در چمن باد بهاری ز کنار گل و سرو / به هواداری آن عارض و قامت برخاست»
- «هَجَرَ الوَرْدَ مع السَّرْوِ علی المَرَجِ نَسِیمٌ / الربیع فی هَوٰی العارضِ منکَ و القوام» (خانلری، ۱۳۵۴، ج ۱، ص ۲۸۳)

با توجه به شرایط آب و هوایی و محصولات زراعی ایران، شراب را در کدو می‌ریختند اما معلوم نیست که ترجمه‌ی تحت‌اللفظی آن به عربی، مفهوم باشد:

- «ساقی به چند رنگ می اندر پیاله ریخت / این نقش‌ها نگر که چه خوش در کدو ببست»
- «بکم لونٍ من الصَّهْبَا خباها کأسُها الساقی / تأملُها نقوش الحسن فی الیقطين أوجدها» (خانلری، ۱۳۵۴، ج ۱، ص ۳۰۳)

صلاح الصاوی گاه در ترجمه شعر حافظ از عناصر بومی شعر عربی نیز بهره می‌برد. فی‌المثل در ترجمه «تنم از واسطه دوری دلبر بگداخت: فجسمی من نوى الحبّ علی جمر الغضا یكوی» (خانلری، ۱۳۵۴، ج ۱، ص ۲۷۵) از درخت «غضا» استفاده می‌کند که بومی شبه‌جزیره و معروف به «شجره الشعراء» است یا در غزل چهارم، سهی قدان را «قدود البان» ترجمه کرده‌است و «بان» درختی است که با بسامد بالا در شعر قدیم عربی تکرار شده‌است. هم‌چنان که باده شبگیر را «أصفی من المُن» (خانلری، ۱۳۵۴، ج ۱، ص ۲۸۴) و تذرو را «صقر» (خانلری، ۱۳۵۴، ج ۱، ص ۲۸۷) دانسته؛ «المُن» به معنای ابر باران‌زای پاک و «صقر» به معنای باز شکاری است که هر دو در نظر عرب، یادآور و خیال‌انگیز است.



۴. نتیجه

کیفیت زندگی و دستاوردهای آدمی همواره تحت شعاع شرایط آب و هوایی خاص هر منطقه بوده‌است. از جمله‌ی این دستاوردها، زبان بسان لوحی حساس است که زیر و بم‌های هر اقلیم را با دقتی ویژه در خود ضبط می‌کند. اقلیم گرم و خشک شبه‌جزیره با نمادها و نشانه‌هایی مثل نخل، شتر، ابر، خرما، سایه، غضا، بان و غیره در زبان عربی مجال حضور می‌یابد که ترجمه تحت‌اللفظی آن‌ها به زبان فارسی ممکن است، مفهوم باشد اما دلنشین نخواهد بود. تفاوت اندک دو اقلیم در زبان فارسی و عربی، بازتاب ویژه‌ی خود را داشته‌است که لازم است مترجم به آن عنایت داشته‌باشد و آن را دست‌کم در نثر ادبی، شعر، نمایشنامه و هر متنی که به قصد تأثیر و خلق زیبایی و برانگیختن احساس نوشته می‌شود، مد نظر قرار دهد. به عبارت دیگر اگر بپذیریم که فرهنگ و اقلیم باعث تفاوت انسان‌ها در نقاط گوناگون جهان می‌شود، دستکاری در ترجمه و بومی کردن عناصر اقلیمی متن ادبی هم طبیعی می‌نماید. اقلیم، مایه‌ی خیال و دستاویز بیان در زبان‌های گوناگون است که ترجمه‌ی صوری آن در شرایط آب و هوایی متفاوت، طراوت و لطافت خود را از دست خواهد داد.

به منظور پیگیری برخی از عناصر بومی اقلیم ایران در ادبیات عربی، ترجمه صلاح الصاوی به عنوان نمونه انتخاب شد و مفاهیمی مانند سرو، گل، گلاب، شمشاد، چمن و غیره در زبان مقصد بررسی شد؛ معلوم گردید برگردان تحت‌اللفظی برخی از این مؤلفه‌ها با سیستم التذاذ ادبی و ذوقی عربی‌زبانان سازگار نیست و از خیال‌انگیزی و سرانجام دلنشینی شعر حافظ می‌کاهد. بی‌تردید آن‌چه در این مقاله به طور کلی میان دو ادبیات فارسی و عربی طرح گردید، لازم است رگه‌های آن به طور جزئی و در دوره‌های گوناگون به ویژه در سبک خراسانی و عراقی بررسی شود.

منابع

- أبوسعد، ا. (۱۳۸۵). فرهنگ تفصیلی اصطلاحات و تعبیرات عربی، (ع. اقبالی و ر. میراحمدی، مترجمان). تهران، ایران: عیاران.
- حافظ، ش. م. (۱۳۷۱). دیوان، به تصحیح علامه محمد قزوینی، به کوشش عبدالکریم جریزه دار. تهران، ایران: اساطیر.
- حافظ، ش. م. (۱۳۶۲). دیوان به تصحیح و توضیح پرویز ناتل خانلری. تهران، ایران: خوارزمی.
- خانلری، پ. (۱۳۵۴). تاریخ زبان فارسی. تهران، ایران: بنیاد فرهنگ ایران.
- رامی، ا. (۱۴۲۱هـ). رباعیات الخيام. قاهره، مصر: دارالشروق.
- رضوان الدایه، م. (۱۴۲۳). معجم الکنایات العامیه الشامیه. دمشق، سوریه: دارالفکر.
- ریاحی، م. ا. (۱۳۶۸). گلگشت در شعر و اندیشه حافظ. تهران، ایران: علمی.



- شمس‌الدین، م. ع. (۲۰۰۵). *شیرازیات: ۷۵ قصیده غزل*. بیروت، لبنان: اتحاد الکتب اللبنانین.
- شفیعی کدکنی، م. ر. (۱۳۷۰). *صور خیال در شعر فارسی*. تهران، ایران: آگاه.
- الصاوی، ص. (۱۳۶۷). *دیوان‌العشق*. تهران، ایران: الثقافی رجاء.
- قیم، ع. (۱۳۸۷). *فرهنگ معاصر عربی-فارسی*. تهران، ایران: فرهنگ معاصر.
- کاویانی، م. و علیجانی، ب. (۱۳۸۷). *مبانی آب و هواشناسی*. تهران، ایران: سمت.
- لفور، آ. و دیگران (۱۳۹۲). *چرخش فرهنگی در مطالعات ترجمه*. (م، بلوری، مترجم). تهران، ایران: قطره.
- معلوف، ل. (۱۹۹۸). *المنجد فی اللغة*. بیروت، لبنان: دارالمشرق.
- ملک‌الشعراء، م. ت. (۱۳۷۷). *سیک‌شناسی زبان و شعر فارسی به اهتمام کیومرث کیوان*. تهران، ایران: مجید.
- هروی، ح. (۱۳۶۹). *شرح غزل‌های حافظ با کوشش زهرا شادمان*. تهران، ایران: چاپخانه صفا.
- همایون‌فرخ، ر. (۱۳۷۰). *حافظ خراباتی*. جلد چهارم و پنجم. تهران، ایران: اساطیر.



تحلیل مقایسه‌ای ترجمه شبه‌جمله‌ها از زبان فرانسه به زبان انگلیسی و بالعکس با رویکرد زبان‌شناختی

صدیقه شرکت مقدم^۱

گروه مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده. مترجمان همواره در برگردان شبه‌جمله^۲ از زبان مبدأ به زبان مقصد با معضلاتی مواجه بوده‌اند. معضل از آن جهت که جایگاه شبه‌جمله در زبان‌شناسی آن‌طور که باید، مشخص نیست؛ موقعیتی بین نام‌آواها و زبانی نامتعارف که دستور زبان به آن اختصاص داده‌است، لذا کمتر به عنوان هدف تحقیق و پژوهش از منظر زبان‌شناسی به آن پرداخته شده و از نظر مترجمان نیز به عنوان یک واقعیت زبانی در نظر گرفته نشده است. این در حالی است که شبه‌جمله چه از نظر زبان‌شناسی، بین‌زبان‌شناسی و فرازبان‌شناسی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، چرا که شبه‌جمله از احساسات و غرایز بشری نشأت می‌گیرد و از این رو می‌تواند زبان را ارتقاء بخشد و به عنوان یک صورت «زبانی» جایگاه خود را در بطن زبان‌شناسی پیدا کند. در این مقاله سعی بر آن است تا با مطالعه و قیاس آثار مختلفی که از زبان فرانسه به زبان فارسی ترجمه شده‌است، به تحلیل و نقد تغییراتی که در ترجمه شبه‌جمله‌ها رخ داده است و معادلی کمابیش دور از ترجمه اصلی به‌دست آمده و یا بالعکس مواردی که مترجم به انتخاب شبه‌جمله در ترجمه عبارتی که در زبان مبدأ غیر تعجبی است، مبادرت نموده، پرداخته شود. سپس با مطالعه استدلال‌ها و استنتاج‌های حصول یافته به تحلیل زبان‌شناسی و تأثیر «فرهنگ» بر فرایند ترجمه بپردازیم.

کلیدواژگان: ترجمه، شبه‌جمله، زبان فرانسه، زبان انگلیسی، فرهنگ، زبان‌شناس

۱. مقدمه

به گفته بالار (۱۹۸۷، ص ۴۸) ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای (TNI)^۳ و صورت دیگر آن، ترجمه نزدیک به شبه‌جمله

۱ - رایانامه: pardis_m29@yahoo.com

2. Interjection
3. Traduction non interjective



^۱(TVI)، از یک طرف به دلیل تغییراتی که در صورت‌های صرفی دال^۲ ایجاد می‌کند و از طرف دیگر به عنوان دگرگفتی توضیحی^۳ که در عین حال هم معنای شبه‌جمله در بافت^۴ متن و هم عملکرد آن را در جمله مشخص می‌کند، از اهمیت خاصی در حوزه زبان‌شناسی برخوردار است. اگر وجود یک تغییر ناپذیر^۵ و یا گزینه‌ای را برای تمامی وقوع‌های^۶ (موقعیت‌های) شبه‌جمله درخواست کنیم، یعنی مجموعه‌ای که اشکال اصلی شبه‌جمله و یا بافت‌های اصلی که در آن شکل می‌گیرد را گرد هم آورد، یک تغییر ناپذیر مشابه باید پیش‌زمینه تمامی پاره‌های^۷ غیر شبه‌جمله‌ای حاضر در زبان مبداء و مقصد را تشکیل دهد. قطعاً چنین رویکردی فرض را بر آن می‌دارد که نه درجه آگاهی فرا زبان‌شناسی مترجمان مورد توجه قرار گیرد و نه دلایل زبان‌شناسی و فرهنگی معادل‌هایی که مترجمان برای هر شبه‌جمله در نظر گرفته‌اند (ریچت^۸، ۲۰۰۳، ص ۸۴).

این‌گونه جایگاه شبه‌جمله، در حوزه زبان‌شناسی، به‌عنوان پدیده‌ای که کمابیش خود را از عناصر دیگر جمله متمایز می‌نماید، مشخص می‌شود. از دیدگاه بینا‌زبان‌شناسی^۹، تحلیل معادل‌گزینه‌ها در این مقاله با در نظر گرفتن مبانی زبان‌شناسی انجام می‌شود. در ابتدا این تحلیل‌ها با در نظر گرفتن فرهنگ زبان مبداء و مقصد انجام می‌شود ولی در نهایت تفاوت‌های مشاهده شده باز هم بازتابی از شبه‌جمله است و این‌چنین اهمیت شبه‌جمله بار دیگر دوچندان می‌شود.

انواع شبه‌جمله در زبان فارسی:

الهی، انشاءالله، خوب، آفرین، مرحبا، به به، بارک الله، آه، واویلا، وای، دریغ، فریاد، به، وه، اوه، عجب، شگفتا، امان، زنه‌ار، یا الله، بسم الله و غیره.

انواع شبه‌جمله در زبان فرانسه:

تعداد شبه‌جمله‌ها در زبان فرانسه بسیار زیاد است^{۱۰} که در این‌جا تنها به چند مورد که بیشتر استفاده می‌شود، اشاره می‌کنیم.

1. Traduction vers une interjection
2. Le Paradigme de désignation
3. Paraphrase explicative
4. Le contexte
5. Invariant
6. Occurrence
7. Segment
8. Richet
9. Interlinguistique
10. http://fr.wiktionary.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Interjections_en_fran%C3%A7ais



Ah, Oh, bien, bof, parbleu, euh, tiens, Dieu, coucou, clic, fini, merdre, hé, ouche, ok, hourrah, etc.

انواع شبه جمله در زبان انگلیسی^۱:

Ah, oh, bingo, cheese, cheers, poof, puff, ouch, oops, ok, hooa, moo, super, sure, etc.

۲. معرفی آماری داده‌ها^۲

در اینجا جدول آماری صد و بیست مثال از شبه‌جمله‌های ترجمه شده (۶۰۰ ترجمه از انگلیسی به فرانسه و بالعکس)، که از بطن رمان‌های سده بیستم بیرون کشیده شده، مشاهده می‌شود. برتران ریشه^۳، استاد دانشگاه سوربن جدید، بسیار دقیق این آمارها را بیرون کشیده که درخور توجه است. وی شبه جمله‌ها را با توجه به شکل آن‌ها به شش نوع^۴ تقسیم کرده‌است (سه نوع واکه‌ای، Ah, Eh, Oh و دو گونه ثانویه، Div. (به جای divine^۵ به مفهوم مشتقات مشتقات کلمه‌ی god و Dieu^۶) و Subj (برای شبه‌جمله‌های ذهنی^۷) و نام‌آوایی که به صورت ono^۸ در جدول خود درج کرده‌است^۹. ترجمه به صورت کدگذاری عددی مشخص شده‌است: ۰ برای ترجمه کاملاً تحت‌لفظی از نظر شکلی (بدون آن‌که تغییر معنایی یک زبان در زبان دیگر لحاظ شود)، عدد ۱ برای ترجمه شبه‌جمله به جای شبه‌جمله دیگری غیر از زبان مبدا، ۲ برای ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای، ۳ مواردی که اصلاً شبه‌جمله ترجمه نشده‌است، ۴ ترجمه‌ای نزدیک به شبه‌جمله و ۵ ترجمه‌های اشتباه. از میان این نوع ترجمه‌ها بیشتر شماره ۲ و ۴ یعنی ترجمه غیرشبه جمله‌ای و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله مورد توجه تحقیق و تحلیل ما است.

1. http://fr.wiktionary.org/wiki/Cat%C3%A9gorie:Interjections_en_anglais

۲- آمارهای درج شده در جداول همگی توسط برتران ریشه به دست آمده است و به دلیل کمبود آثار ترجمه شده از زبان فارسی به فرانسه و بلعکس تعداد آثار ترجمه شده از فرانسه به فارسی، تخمین زدن چنین آماری برای ترجمه‌های فارسی به فرانسه بسیار سخت است.

3. Bertrand Richet

4. Type

۵- الهی

۶- خدا

7. Subjective

8. Onomatopé

۹- رجوع شود به:

Richet, Bertrand.2003. «La traduction au cœur de l'analyse linguistique : L'exemple de la traduction non interjective des interjections», *Traductologie, Linguistique, Traduction*.86.



جدول شماره ۱ تقسیم کلی انواع ترجمه از زبان فرانسه به زبان انگلیسی (A > F) و یا از زبان انگلیسی به زبان فرانسه (A > F) را نشان می‌دهد.^۱

Nb تعداد وقوعها را نشان می‌دهد؛ %L نسبت و درصد را با توجه به کل خط نشان می‌دهد، %C درصد را نسبت به کل ستون بیان می‌کند.

جدول ۱. انواع ترجمه^۲

(sens) مفهوم	نوع	۰	۱	۲	۳	۴	۵	مجموع
A>F	Nb	۲۵۳	۱۵۸	۴۷	۹۷	۳۱	۴۳	۶۲۹
	%L	%۴۰	%۲۵	%۷	%۱۵	%۵	%۷	%۱۰۰
	%C	%۵۲	%۵۳	%۳۶	%۷۲	%۳۸	%۳۹	%۵۱
F>A	Nb	۲۳۸	۱۴۰	۸۲	۳۷	۵۱	۶۶	۶۱۴
	%L	%۳۹	%۲۳	%۱۳	%۶	%۸	%۱۱	%۱۰۰
	%C	%۴۸	%۴۷	%۶۴	%۲۸	%۶۲	%۶۱	%۴۹
مجموع Total	Nb	۴۹۱	۲۹۸	۱۲۹	۱۳۴	۸۲	۱۰۹	۱۲۴۳
	%L	%۴۰	%۲۴	%۱۰	%۱۱	%۷	%۹	%۱۰۰
	%C	%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰

مجموع ترجمه‌های غیر شبه‌جمله‌ای و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله یک ششم ترجمه‌ها را شامل می‌شود (۱۷٪) است، درصد بالاتر مربوط به ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای، در ترجمه‌هایی که از زبان فرانسه به زبان انگلیسی صورت گرفته است {F>A} ۲۱٪ وقتی زبان مبدا فرانسه است و ۱۲٪ وقتی زبان مبدا انگلیسی (A>F)؛ این میزان تغییر در درصدها، در ترجمه تحت‌اللفظی (۰) و ترجمه شبه‌جمله به‌جای شبه‌جمله دیگری غیر از زبان مبدا (۱) نامحسوس‌تر است و ترجمه نوع ۳ یعنی زمانی که مترجم هیچ معادلی را در زبان انگلیسی برای شبه‌جمله در نظر نگرفته است ۱۵٪ از کل ترجمه‌ها را تشکیل می‌دهد و دلیل آن مبهم بودن شبه‌جمله در زبان مبدا است و این‌گونه نسبت‌های دیگر را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد. نسبت یک به شش نشان می‌دهد که شبه‌جمله چیزی جدای از زبان نیست، زیرا ترجمه‌های

۱- Nb تعداد وقوعها و موقعیت‌ها را نشان می‌دهد.

۲- آمارهای درج شده در جدول‌ها توسط برتران ریشه، استاد دانشگاه سوربن جدید (پاریس) ۳ محاسبه و به دست آمده است.



متعلق به گروه ۰ و ۱ تمامی این موارد را پوشش می‌دهد و از طرف دیگر با مشاهده درصدهای بدست آمده در انواع ترجمه درمی‌یابیم که شبه‌جمله به هیچ عنوان عنصری ناچیز و بی‌اهمیت در زبان نیست.

در این تحقیق، هدف تنها بررسی ترجمه‌های متعلق به گروه ۲ و ۴ است. ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای (TNI) و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله (TVI) به طور نامساوی گونه‌های شبه‌جمله‌ای را در زبان فرانسه و انگلیسی در بر می‌گیرد.

شبه‌جمله‌های oh و ah در زبان فرانسه و زبان انگلیسی کمتر به صورت غیر شبه‌جمله‌ای ترجمه می‌شوند و اکثراً همتای خود را در زبان مقصد می‌یابند، لذا از میان مابقی شبه‌جمله‌ها از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند و بیشتر اوقات متعلق به ترجمه گروه ۰ می‌باشند (ترجمه تحت الفظی).

زمانی شبه‌جمله Eh در زبان فرانسه به صورت غیر شبه‌جمله‌ای ترجمه می‌شود که با کلمه bien ترکیب شده و عبارت Eh bien را شکل دهد. در این حالت، عبارت به‌دست آمده از لحاظ گرامری بلاغی‌تر از آن است که بتواند در گروه شبه‌جمله‌ها قرار بگیرد و کلمه Oh well در زبان انگلیسی در برخی از بافت‌ها معادل مناسبی برای آن است. گونه شبه‌جمله Eh در زبان انگلیسی کمتر متداول است و ۴٪ از کل شبه‌جمله‌های موجود در زبان انگلیسی را تشکیل می‌دهد. در رابطه با انواع شبه‌جمله‌ای ثانوی (Div., Subj) نسبت و درصد قابل ملاحظه‌ای به ترجمه غیرشبه‌جمله‌ای و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله برای گونه‌هایی که در زبان فرانسه و انگلیسی وجود دارد، اختصاص داده شده‌است و برعکس شبه‌جمله‌های Oh و Ah که تنوع آن بیشتر بر یک زبان متمرکز است، راحت‌تر در کلام ساخته و پرداخته می‌شود. همین اتفاق به وضوح برای شبه‌جمله Div در زبان فرانسه رخ می‌دهد و ۲۹٪ از ترجمه‌های غیر شبه‌جمله‌ای آن تا اندازه‌ای توسط ترجمه شبه‌جمله Dame^۱ که به وفور در رمان کلودین در مدرسه^۲ است بیان می‌شود.

۳. تحلیل مثال‌ها

۳.۱ ادغام نحوی

شبه‌جمله اغلب، در غالب عبارتی که آن را در بر می‌گیرد^۲ به طور نحوی تنها و مجزا است. به همین صورت مترجم نیز بیشتر گرایش دارد تا عناصری که بیانگر شبه‌جمله در بافت متن هستند را به صورت عناصری مجزا در جمله ترجمه کند.

۱- البته!

2. Claudine à l'école

۳- علامت‌های نقطه‌گذاری و ویرگول بعد از شبه‌جمله موجب جداسازی آن از دیگر بخش‌های جمله می‌شود.



به این مثال توجه کنید:

1. F2 CHEVALLIER¹/ Euffe² 299 B³/ 211 B⁴ (Parbleu⁵ > Of course⁶)⁷

Parbleu, se dit-il, il n'y a qu'à voir le gaillard!

Of course, he said to himself, all I've got to do is to see the blighter myself!

با خود گفت، اوف! فقط باید اون مرتیکه رو ببینم!

2. A4 MAILER/ Deer 118 C /121 D (Well > Ma foi⁸)

You just taked to him? Well, a little more than that.

Tu n'a fait que lui parler? / -Ma foi...un peu plus.

تو فقط باید با او صحبت کنی؟! والا...یک کم بیشتر.

در ترجمه شبه‌جمله مثال اول (parbleu)، و مثال دوم (ma foi) در زبان فارسی می‌توان از معادلی شبه‌جمله‌ای دیگر در زبان فارسی استفاده کرد. ← اوف، والا. ولی در زبان فرانسه و انگلیسی از ترجمه‌های غیر شبه‌جمله‌ای (ma foi/of course) استفاده شده‌است. بنابراین ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای و ترجمه نزدیک به شبه جمله در ردیف شبه‌جمله‌ای قرار می‌گیرد.

در مثال‌های زیر، ادغام نحوی در عبارات Oh Yes/No و ترجمه فرانسه آن ^۹ Mais oui/ Non، به صورت نسبی، هم شبه‌جمله و عنصر غیر شبه‌جمله‌ای را شامل می‌شود.

3. F4 COLETT / Ecole 158 B/173 B (Mais > Oh)

-Enfin, est-il mauvais, votre devoir ? / - Mais non, Mademoiselle, je ne le crois pas mauvais.

Well, was your eassy bad? / Oh no, I don't think it was bad.

۱- نام نویسنده

۲- نام کتاب

۳- شماره صفحه کتاب در زبان مبدا

۴- شماره صفحه کتاب در زبان مقصد

۵- شبه‌جمله به‌کاربرده شده در زبان مبدا

۶- عنصر غیر شبه جمله ای بکار رفته در زبان مقصد

۷- برای هر مثال، به ترتیب شماره مربوط به آن، زبان اصلی و نوع ترجمه آن را مشخص کرده ایم. اسم نویسنده/ نام کتاب، صفحه کتاب در زبان مبدا/ صفحه کتاب در زبان مقصد (شبه جمله در زبان مبدا) عنصر زبانشناسی غیر شبه جمله ای در زبان مقصد درج شده است

۸- راستش...والا

۹- البته/ نه



خوب، آیا تکلیفتون بده؟ نه بابا خانم، گمان نمی‌کنم که بد باشه.

در این‌جا، شبه‌جمله بیشتر نقش یک ابزار را در غالب یک قید بازی می‌کند که تنها فرمول‌بندی قضاوتی است که مابقی جمله را بسط می‌دهد. در هر صورت، شبه جمله در این شرایط کاملاً واکه‌ای است و درجه انتزاع^۱ آن را نشان می‌دهد. در زبان انگلیسی، جایگاه هر عبارت ایجاب می‌کند تا دو کلمه به یک کلمه تغییر شکل یابد. در حالی که در معادل انتخابی در ترجمه فارسی (نه بابا، اوا نه!) شبه‌جمله انتخابی کمابیش واکه‌ای است و از دو کلمه تشکیل شده‌است.

دومین شکل قیاسی^۲، ادغام نحوی به صورت غیر شبه جمله‌ای است. در ابتدا با مثال‌هایی که متشکل از شبه جمله واکه‌ای Oh در زبان انگلیسی است، آغاز می‌کنیم.

4. A2 HEMINGWAY/Sun 161 B/ 190 A (Oh>Donc)

Oh, go to hell! Mike said languidly.

-Foutez- nous donc la paix, dit Mike négligemment.

مایک با بی حوصلگی گفت: گمشو بابا!

5. F4 CAMUS/Peste 84 A/ 73A (Bien> Oh)

- Cette histoire est stupide, je sais bien, mais elle nous concerne tous. Mais il faut la prendre comme elle est.

Oh, I know it's an absurd situation, but we're all involved in it, and we've got to accept it as it is.

خوب می‌دونم که این وضعیت احمقانه است، اما شامل هممون میشه. اما باید همون طوری که هست قبولش کنیم.

اگر شبه‌جمله Oh توسط عنصری غیر شبه‌جمله‌ای و ادغام شده قابل معرفی شدن باشد، نشان‌دهنده آن است که این شبه‌جمله در زبان انگلیسی خیلی قابل اهمیت نیست. به‌علاوه، درجه انتزاع شکل فرانسوی آن اثبات می‌کند که بیش از آن که شبه‌جمله فقط یک قضاوت (از لحاظ معنایی در جمله) باشد، Oh بیانگر ایده خود قضاوت و نوعی توقف انعکاسی است (ریچت، ۲۰۰۳، ص ۸۶). این ارزش اساسی که خاص خود شبه‌جمله است بیانگر بعد ارجاعی آن است. شبه‌جمله با ساختار خاص خود و شکل و تناوبش این حالت ارجاعی را در جمله تولید می‌کند و حتی اگر مستقل هم باشد، استفاده آن را در جمله آسان می‌نماید. در ترجمه فارسی جمله همینگوی، معادل (oh>بابا!) انتخاب شده که علی‌رغم ظاهر غیر شبه‌جمله‌ای خود، کاملاً مفهوم شبه‌جمله‌ای در زبان فارسی دارد. در مثال دوم (جمله کامو) در زبان فارسی از همان قید (خوب) به عنوان معادلی مناسب استفاده شده است.

1. Abstraction
2. Figure



برعکس، شبه جمله‌هایی در زبان فرانسه وجود دارند که با عنصری در زبان انگلیسی، که از نظر نحوی ادغام شده‌اند، مرتبط هستند. این گونه در مثال‌های زیر، وقوع انواع شبه‌جمله‌های ذهنی (subjective) و الهی دیده می‌شود (divin) که در زبان انگلیسی تصویر آن شکلی قیدی دارد (قیدهایی که با پسوند ly ساخته می‌شوند: damn, the hell, on earth)

6. F2 COLETTE/ ECOLE 104 A/ 116 A (Dame > Certainly)

-Eh bien! Vous avez le déshabillage gai, là-haut !/-**Dame** !

Well, well! You have a gay time undressing up there! / We **certainly** do!

خوبه! اون بالا خوب استریب تیز کردی!-**واقعا** که!

7. HEMINGWAY/Have 40A /52 A (The hell > Nom de Dieu)

What's the matter? Eddy said. What **the hell**'s the matter? / Nothing, I told him.

-Qu'est-ce qui se passe, demande Eddy. Qu'est-ce qui se passe, **nom de Dieu** ?/-Rien, je lui dis.

ادی پرسید: «چه اتفاقی افتاده؟ **اوه خدای من!** چه اتفاقی افتاده؟»- بهش گفتم: هیچی.

مفهوم مبهم شبه‌جمله Dame در مثال اول و این مساله که کلمه‌ای هم‌چون diable، که از لحاظ نحوی ادغام‌پذیر است، بیشتر به صورت تحت‌اللفظی ترجمه می‌شود در صورتی که اشکال همین کلمات در زبان انگلیسی در مثال‌های دیگر، پایه‌ای توضیحی دارند. به همین خاطر، ترجمه پیشنهادی، و رای توضیحات دقیقی که در مورد شکل و فرم آن شده، یک بار دیگر تأکید بر مجاورت بین شبه‌جمله و بقیه جمله از منظر زبان‌شناسی دارد علی‌الخصوص در مورد این مساله که عناصر غیر شبه‌جمله‌ای نقش معرفی شبه‌جمله را در متن ایفا می‌کنند و ارزش غیر شبه‌جمله‌ای آنها در بافت متن مشخص می‌شود.

معادلی که در زبان فارسی برای جمله اول انتخاب شد (واقعا که!) کاملاً با فرهنگ و باور ایرانی عجین شده است، لذا به خوبی می‌توان مشاهده کرد که در بسیاری از موارد مترجم می‌تواند درک خود از جمله را با توجه به فرهنگ و باورهای خود تغییر دهد. با اینکه معادل انتخابی از دو کلمه (واقعا=قید/که=حرف اضافه) تشکیل شده ولی وقتی با هم ادغام می‌شوند، مفهوم شبه‌جمله‌ای به خود می‌گیرند. معادل انتخابی جمله دوم کاملاً شبه‌جمله‌ای است.

۲.۳ عدم تقارن در ترجمه

حتی اگر پیکره زبانی مورد نظر کمی محدود باشد، تمایل به عدم تقارن در ترجمه مشاهده می‌شود.



اکنون به بعد توضیحی در ترجمه، که پیش‌تر به آن اشاره کردیم، می‌رسیم زیرا این نوع ترجمه از لحاظ آماری و کیفیتی به موقعیت‌های «احتمالی» شبه جمله‌ها محدود می‌شود و حتی اگر تمامی انواع شبه جمله‌ها توسط ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای (TNI) و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله (TVI) معادل‌گزینی شده باشد، این بعد توضیحی امکان بیان شبه‌جمله خارجی را با بررسی تراکم تکمیلی زبان می‌دهد. این راه حل به اندازه فرم و شکل خلاصه‌شده و متراکم شبه‌جمله حائز اهمیت است و زبان‌شناسان را مجبور می‌کند تا استدلال خود را بر پایه درون‌نگری بنا نمایند. بدون شک تحلیل شبه جمله‌های Oh و Ah سخت‌تر از عبارات شبه‌جمله‌ای خواهد بود.

8. F2 CAMUS / Peste26 A / 20 A (Ah>Wait a bit)

Je n'ai rien vu d'extraordinaire. / -Pas de fièvre avec inflammation ? / - Ah! si, pourtant, deux cas avec des ganglions très enflammés.

I've noticed nothing exceptional. / No fever with local inflammation? /

Wait a bit! I have two cases with inflamed glands.

چیز عجیبی ندیدم. / حتی تب همراه با التهاب هم ندیدی؟ / فکر کنم! چرا، دو مورد با ورم غده لنفاوی.

9. F4 CHEVALLIER / Euffe 132 C / 92 B (Voyons¹>Why)

Et je ne sais pas si tu te rends compte de la nature des questions qui pourraient être posées à ce procès ? **Voyons**, mère, nous ferions rigoler!

And I don't know if it occurs to you what kind of questions might be asked in court? Why, Mother, we should be a laughing-stock!

نمی‌دونم که متوجه سوالاتی که تو دادگاه ممکنه پرسیده بشه شدی؟ ببین مامان، می‌خندونیم!

10. A2 HEMINGWAY / Sun 178 BC / 207 BC (Oh rot> Allons donc²)

Have you? / **Oh**, yes. / Oh, rot, said Brett. Maybe it works for some people, though.

-Et toi? / -Oh! Si! / - **Allons donc!** Dit Brett. Enfin, il y a peut-être des gens auxquels ça réussit.

۱- ببینیم

۲- پس بریم



و تو؟/آه! بله!- برت گفت: «بریم دیگه!». بالاخره شاید برای بعضی از افراد کار بکنه.»

هر یک از چند مثال بالا شامل یک وجه امری است که کاربرد آن در جمله با توجه به جوابی که انتظار می‌رود، به خوبی حفظ شده‌است. این وجوه امری، عمل (کنش)^۱ را بیان می‌کنند و در همان لحظه، عمل را به دو صورت نشان می‌دهند، در ابتدا به صورت بالقوه و قبل از تحقق حقیقی آن و سپس در پایان، چون تماماً در یک فرم جمع شده‌است (کوته^۲، ۱۹۹۲، صص ۱۲۶-۱۲۹). به خوبی در می‌یابیم که علی‌رغم سادگی شکلی شبه‌جمله، معادل‌یابی آن در زبان مقصد بستگی به درک آن در بافت معنایی و نحوه بیان آن دارد. این درحالی است که در معادل‌های انتخابی در زبان فارسی (اوا، آهان، آه) خیلی نیاز به تغییر، توضیح و استفاده از وجوه امری نیست، و شاید این مساله به خاطر آن است که شبه جمله‌های واکه‌ای در زبان فارسی جا افتاده‌تر و رایج‌تر از زبان‌های دیگر است.

اکنون اگر افعالی را که به عنوان فعل کمکی در وجه امری مورد استفاده قرار گرفته اند و تصویر شبه جمله‌ها را مورد ارزیابی قرار دهیم، متوجه می‌شویم که معناشناسی، آنها را بین عامل متضاد یعنی «توقف» و «حرکت» قرار می‌دهد.

این افعال یا حرکت را بیان می‌کنند (رفتن^۳، دیدن^۴) و یا رفتار را نشان می‌دهند (صبر کردن^۵، گرفتن^۶) که همگی ارزش آستانه را بالا می‌برند. فعل گرفتن tenir یعنی برگشت به چیزی برای تأیید واقعیت؛ فعل صبر کردن به معنی گرفتن لحظه‌ای زمان برای بهتر محاسبه کردن آینده است و فعل دیدن، برجسته کردن شناسایی (تعیین هویت شیء احتمالی همچون پیش‌شرط عمل و فعل رفتن زمانی که آن عمل انجام شده).

۳.۳ شبه جمله و تکرار

اکنون ترجمه بسیار متفاوت دیگری از شبه‌جمله‌ها را در مثال زیر خواهیم دید که بر مبنای تکرار شکلی پاره‌ای از جمله که ممکن است شبه جمله‌ای ترجمه شود و یا غیر شبه جمله‌ای، روبرو می‌شویم. در حقیقت نزدیک به سی مثال در زبان مبدا و مقصد به این شکل در زبان انگلیسی و فرانسه ترجمه شده‌است (واندلوا^۷، ۱۹۸۹، صص ۱۰۱-۱۲۳). به مثال زیر که در آن تکرار دوجانبه وجود دارد، توجه کنید:

1. Action
2. Cotte
3. Aller
4. Voir
5. Attendre
6. Tenir
7. Vandeloise



11. F2 COLETTE/ Ecole C/232 C (Ta, ta, ta> Now, now, now)

Et Mlle voudrait que nous lui demandions des fleurs ! Elle n'y songe pas ! / ...**Ta, ta, ta** ! On dirait que je vous envoie à l'abattoir!

She couldn't have realized what she was doing! /... **Now, now, now**! Anyone would think I was sending off lambs to the slaughterhouse!

خانم نمی‌فهمه که چیکار کرده! بهش فکر نکرده؟!...**حالا، حالا، حالا!** شیطونه می‌گه که شما را به کشتارگاه بفرستم!
در مثال بالا، معادل انتخابی در زبان انگلیسی و فارسی، تکرار شبه‌جمله در زبان مبدا را حفظ کرده‌است، زیرا تکرار در بسیاری از موارد بیانگر احساسات و عواطف گوینده است که باید به درستی در زبان مقصد ساخته و پرداخته شود.

۴. نتیجه

تحلیل مثال‌های این تحقیق، دو مساله را از دو دیدگاه مختلف بر ما روشن می‌سازد: ترجمه‌شناسی و زبان‌شناسی. ترجمه‌شناسی از آن جهت که مترجم کمابیش به طور ناخودآگاه تمایل دارد که توضیح دهد، زیرا در اکثر مثال‌ها بیشتر با ترجمه غیرشبه‌جمله‌ای مواجه شدیم تا ترجمه نزدیک به شبه‌جمله. این در حالی است که در معادل‌گزینی در زبان فارسی هم از ترجمه شبه‌جمله‌ای و هم ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای استفاده شده‌است. بیشتر این تفاوت‌ها ناشی از ویژگی فرهنگی و ساختار زبانی هر کشور است. بدون شک، سخن و گفتمان رشد یافته، به راحتی نمی‌تواند در غالب یک شبه‌جمله ساخته و پرداخته شود.

اگر از منظر زبان‌شناسی به این موضوع نگاه کنیم، در می‌یابیم که این دونوع ترجمه (ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله) در اقلیت قرار دارند ولی از طرف دیگر هشدار دهنده‌اند. زیرا ترجمه‌های پیشنهادی علی‌رغم نقش دستوری غیر شبه‌جمله‌ای خود (قید، اسم، حرف اضافه)، اغلب در معنا به شبه‌جمله نزدیک اند، و این مسأله نه تنها ظهور شبه‌جمله در غالب دیگر عناصر زبانی جمله را نشان می‌دهد، بلکه تمام و کمال آن را آشکار می‌سازد. زیرا این ترجمه‌ها (ترجمه غیر شبه‌جمله‌ای و ترجمه نزدیک به شبه‌جمله) در حاشیه پدیده شبه‌جمله‌ای ظاهر می‌شود، و این آن چیزی است که در ترجمه شبه‌جمله‌ای به وضوح اتفاق نمی‌افتد. به همین خاطر، مترجم نقش مهمی را بازی می‌کند و آگاهی زبان‌شناسی وی بسیار مهم است.



اگر پاره‌های غیر شبه‌جمله‌ای از شبه جمله‌ها خبر بدهد، می‌تواند تصویر منحصر بفردی را از چگونگی شکل‌گیری سخن به مخاطب انتقال دهد. شبه‌جمله به دلیل ویژگی خاص دستوری خود که اکثراً در اول جمله قرار می‌گیرد، آنچه را که سخن و کلام می‌خواهد بیان کند در خود خلاصه می‌نماید، به خاطر همین بسیار پر معنی است و می‌توان گفت که پاره‌های غیر شبه‌جمله‌ای که به جای شبه‌جمله در پیکره ما قرار گرفتند، از همان ماهیتی برخوردارند که بقیه عناصر موجود در زنجیره سخن به دنبال آن آمده است، برخوردارند. این‌چنین، ترجمه کاملاً همچون معرفی و به تصویر کشیدن معنای تلویحی شبه‌جمله عمل می‌کند.

منابع

- Ballard, M. (1987). *La traduction: De l'anglais au français*. Paris, France: Nathan.
- Barnes, J. (1991). *Before she met me* (M. Courtois-Fourcy, Trans.). Paris, France: Denoël. (Original work published 1982).
- Camus, A. (1948). *The plague* (S. Gilbert, Trans.). New York : Vintage. (Original work published 1947).
- Chevallier, G. (1957). *The affairs of Flavie* (J. Godefroi, Trans.). London, England: Penguin. (Original work published 1945).
- Colette. (1957). *Claudine at School* (A. White, Trans.). New York: Farrar Straus. (Original work published 1900).
- Cotte, P. (1996). *L'Explication grammaticale de textes anglais*. Paris, France: Universitaire de France.
- Hemingway, E. (1949). *Le soleil se lève aussi* (M. E. Coindreau, Trans.). Paris, France: Gallimard. (Original work published 1926).
- Mailer, N. (1957). *The Deer Park*. Traduction de C. Elsen. Paris, France: Denoël. (Original work published 1956).
- Richet, B. (2000). Quelques données et réflexions sur la traduction des interjections. In Ballard Michel (Ed.), *Oralité et traduction* (pp. 79-128). Arras: Artois Presses Université.
- Vandeloise, C. (1989). L'Expression linguistique de la relation de suspension. *Cahiers De Lexicologie*, 55(9), 101-133.



تئاتر: ابزاری نوین در یادگیری زبان دوم

زهرا سعادت‌نژاد^۱

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد

نگار مزاری

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. استفاده از ابزاری نوین هم‌چون تئاتر با هدف ایجاد فضایی موثر و پویا در امر آموزش به طور کلی و بویژه در آموزش زبان فرانسه در حال گسترش است. تئاتر یکی از فعالیت‌های فرهنگی جامعه است که با به‌کارگیری ابزارهای قدرتمند، ظرافت‌های زبانی را به زبان‌آموز می‌آموزد و به او این امکان را می‌دهد که با استفاده از نیروی تخیل و خلاقیت خود دنیای درونی‌اش را به نمایش بگذارد. زبان‌آموز نه تنها برای خودش، بلکه به‌عنوان نقش مکمل یا در معرض عموم ایفای نقش می‌کند، در نتیجه نقش دیگری (نقش مکمل - عموم) اهمیت می‌یابد. در سال‌های اخیر، تئاتر جایگاه خاصی داشته‌است و امروزه در متدهای آموزشی جدید شاهد تمرین‌های عملی و اجرایی در کلاس هستیم. مارسل پروست، نویسنده‌ی قرن بیست فرانسه، معتقد است حافظه‌ی بدن نسبت به حافظه‌ی ذهن قدرت بیشتری در به‌یادآوری خاطرات گذشته دارد. پروست از حافظه‌ی بدن برای بازگشت به خاطرات گذشته بهره می‌برد که باعث خلاقیت به عنوان منبعی برای آفرینش اثر است. با نگاهی به نظریه پروست برآنیم با بررسی دو کتاب آموزشی نوین فرانسه در زمینه‌ی تئاتر: *بازی‌های تئاتری* (Marjolaine & Treffandier, 2013) و *رویا‌رویی‌ها* (Bouter, 2014)، به مطالعه‌ی عوامل موثر به افزایش قدرت حافظه‌ی بدن و حافظه‌ی ذهن در خلال تمرین‌ها بپردازیم و در نهایت پاسخ دهیم: هدف از این نوع تمرین‌ها چیست؟ چگونه از حافظه استفاده می‌کند که «من درونی» را به سمت «من دیگری» سوق دهد؟

کلیدواژه‌گان: تئاتر، یادگیری زبان، حافظه ذهن، حافظه بدن

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: z.saadat@stu.um.ac.ir



۱. مقدمه

امروزه با توجه به گسترش و تعمیق روابط بین کشورها، فراگیری زبان دوم، برای برقراری روابط عمیق‌تر با مردم جهان لازم و ضروری به نظر می‌رسد. مدرسین زبان به دنبال روش‌های نوین برای جذب زبان‌آموزان و ایجاد انگیزه و تسهیل در امر یادگیری هستند. روش یادگیری در زبان اول روش شنیداری-گفتاری است؛ کودک بدون آنکه مستقیماً دستور و واژگان را آموزش ببیند، موفق به برقراری ارتباط می‌شود. می‌توان گفت در فراگیری زبان خارجی نیز روش شنیداری-گفتاری می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا نماید.

روش‌های نوین آموزش زبان با رویکرد ارتباطی، اهمیت ویژه‌ای برای تعاملات اجتماعی قائل است. مدرس سعی در به‌وجود آوردن محیط طبیعی دارد. تئاتر بستر مناسبی برای زبان‌آموز فراهم می‌کند تا بدون طی روند پیچیده‌ای برای آموزش زبان، به آسانی و بدون آموزش مستقیم، زبان دوم را بیاموزد. با اجرای نمایش، فراگیر به‌مانند زبان مادری از زبان دوم برای بیان احساسات درونی خود بهره می‌برد. گرچه به دنبال یادگیری زبان دوم ناچار است با واژگان و ساختارهای دستوری زبان آشنا شود، اما تئاتر ابزاری است که نه تنها مهارت‌های زبانی را به‌صورت همزمان افزایش می‌دهد، بلکه قدرت خلاقیت و گفتار فی‌البداهه را نیز می‌افزاید.

حافظه نقش مهمی در فرآیند یادگیری زبان دارد. زبان‌آموز به دنبال روش‌هایی برای کمک به یادگیری هرچه بهتر است. در هنگام ایفای نقش، فراگیر علاوه بر استفاده از حافظه‌ی ذهنی، از حافظه‌ی بدنی، حافظه حسی و حافظه عاطفی خود نیز سود می‌برد و حافظه‌ی بدنی به او در به‌یادسپاری موقعیت‌ها کمک می‌کند.

در این تحقیق با در نظر گرفتن نقش اساسی حافظه در رویکرد ارتباطی و اهمیت تقویت حافظه در فراگیری زبان دوم، به نقش ویژه تئاتر در این زمینه می‌پردازیم. نگاهی اجمالی به تمرین‌های دو کتاب آموزش زبان فرانسه از طریق تئاتر، به ما کمک خواهد کرد تا تاثیر تئاتر به‌عنوان ابزار آموزشی را مورد ارزیابی قرار دهیم. این تمرین‌ها چگونه مهارت‌های زبانی را تقویت می‌کند؟ به چه صورت قدرت حافظه افزایش می‌یابد؟ تئاتر چه نقشی در ترغیب به یادگیری و یادسپاری بهتر و بیشتر دارد؟ هدف از آموزش از طریق تئاتر، قراردادن زبان‌آموز در رویدادی واقعی است، تا او به واکنشی حقیقی برسد. اما برای رسیدن به این هدف چه مسیری را دنبال می‌کند؟

به باور پروست، قدرت حافظه‌ی بدن از قدرت ذهن بیشتر است، تئاتر از همین روش سود می‌برد و با همراه کردن بدن (حالات فیزیکی، جابه‌جایی به‌روی صحنه، بروز احساسات و ...) به فعال‌ماندن حافظه کمک می‌کند و به زبان‌آموز قدرت می‌دهد به هنگام مکالمه به زبان دوم از هر دو حافظه‌ی ذهنی و بدنی خود استفاده کند و به نحو بهتری دانش



خود را به کار گیرد. بررسی تمرین‌های دو کتاب آموزشی کمک می‌کند دریابیم تئاتر به‌عنوان یک ابزار آموزشی چگونه می‌تواند به تقویت حافظه زبان‌آموز کمک نماید؟

۲. پیشینه تحقیق

پژوهش‌های متعددی در زمینه نقش حافظه در فراگیری زبان دوم صورت گرفته است؛ به اختصار به برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام شده اشاره می‌کنیم. گشتمردی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «نقش حافظه در فرآیند یادگیری زبان خارجی» به بررسی نقش حافظه: حافظه کوتاه مدت، بلند مدت، حافظه معنایی، حافظه کاری... در فرآیند آموزش زبان می‌پردازد. این محقق با روشن کردن جایگاه حافظه در فراگیری زبان دوم، عوامل تاثیرگذار بر حافظه را مانند استرس، اضطراب، محیط مخاطره‌انگیز بررسی می‌کند.

تحقیق دیگری که در زمینه فراگیری زبان دوم به‌صورت غیرحضوری یعنی آموزش از راه دور صورت گرفته است، با اشاره به شیوه‌های متفاوت فراگیری زبان، نگاهی به تفاوت‌های فردی زبان‌آموزان دارد. این پژوهشگر نشان می‌دهد که توجه مدرس به توانایی‌های فردی هر زبان‌آموز (به عنوان مثال قدرت حافظه او) نقش مهمی در یادگیری زبان دوم برای آن فرد ایفا می‌کند (کولیبالی^۱، ۲۰۰۶).

رحمتیان در مقالات متعددی بحث عوامل تاثیرگذار بر آموزش زبان را مطرح کرده‌است. در پژوهشی تحت‌عنوان «بررسی استرس (فشار روانی) در فرآیند یادگیری و استفاده از زبان خارجی نزد دانشجویان ایرانی» (۱۳۹۱ الف)، فرآیند آموزش از زوایای روان‌شناختی مورد مطالعه قرار گرفته‌است. او در تحقیق دیگری تحت‌عنوان «شیوه‌های آموزش زبان و به‌کارگیری دستور در روش‌های سمعی-بصری یکپارچه SGAV» (۱۳۸۱)، اصول و مبانی روش‌های آموزش زبان را تحلیل و ارزیابی می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که فراگیری آوا و آهنگ کلام زبان‌خارجی، دستور گفتار کلامی و غیر کلامی (ایما و اشاره)، واژگان مفید، رفتارهای فردی اجتماعی شده که در موقعیت واقعی در خدمت گفتار به کار می‌روند، با استفاده از امکانات سمعی-بصری امکان‌پذیر است. پژوهش دیگری که در این راستا با عنوان «بررسی تاثیر جو اجتماعی کلاس و ایجاد رابطه عاطفی در پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان» (۱۳۹۱ ب) انجام شده‌است، نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری‌های آموزشی نقش شایانی در پیشرفت زبان‌آموز دارد. به بیان دیگر مشارکت و رفاقت تا اندازه زیادی بر یادگیری زبان تاثیر می‌گذارد.

نتایج حاصل از مطالعاتی که تا کنون صورت گرفته بیانگر این مطلب است که فراگیری زبان دوم در حال تحول و گذر به مرحله جدیدی است. روش‌های جدید آموزشی، مبنای فراگیری زبان دوم را بر درک و تولید زبان در موقعیت واقعی

1. Coulibaly



قرار می‌دهند. ما در این پژوهش به نقش تئاتر در این زمینه و همچنین نقش آن در تقویت حافظه‌ی ذهن و بدن خواهیم پرداخت.

۳. روش تحقیق

در این پژوهش جایگاه تئاتر به‌عنوان روشی نوین در آموزش زبان با تحلیل تمرین‌های دو کتاب *بازی‌های تئاتری* و *رویارویی‌ها* مورد بررسی قرار می‌گیرد.

کتاب *بازی‌های تئاتری* شامل ۷۰ بازی تئاتری (70 Jeux) است و در هر قسمت نحوه‌ی اجرای هر نمایش بیان شده‌است. برای هر بازی عنوان و مدت زمان مشخصی برای اجرا وجود دارد. در ابتدا، صحنه نمایش و نقش اعضا و هدف از انجام بازی بیان می‌شود، سپس اجرای نمایش را در ۳ یا ۴ مرحله شرح می‌دهد. این کتاب مشتمل بر سه بخش اساسی است، بخش اول به فعال کردن زبان آموز کمک می‌کند (Dynamiser) که خود شامل ۳ قسمت و ۲۵ بازی است، در بخش دوم نمایش‌ها ارائه می‌شود (Théatraliser)، این بخش شامل ۴ قسمت است و تا نمایش ۴۵ ادامه دارد و بخش نهایی، تاکید بر گفتار فی‌البداهه و افزایش قدرت خلاقیت زبان‌آموز (Interpréter et créer) دارد؛ این بخش نیز ۴ قسمت است. در این کتاب روش آموزش زبان واکنش کلامی است و زبان‌آموز را یاری می‌دهد تا در حین اجرای تئاتر خود را از موقعیت زبان اول رها کند.

در کتاب *رویارویی‌ها* نیز مبنای آموزش زبان بر پایه‌ی تئاتر قرار دارد. این کتاب آموزشی ۱۶ نمایش در سطوح مختلف زبانی ارائه می‌دهد. در ابتدا تعداد شخصیت‌ها، چیدمان صحنه نمایش و دکور توصیف شده، لوازم جانبی مورد نیاز برای اجرا ذکر شده و سطح زبانی متن آن نمایش مشخص شده‌است. قبل از شروع متن، توصیفی از صحنه داریم. مترادف واژگان دشوار یا معانی آن‌ها در پایین صفحات ذکر شده که به درک متن یاری می‌رساند. تفاوت این کتاب با *بازی‌های تئاتری* در وجود تمرین‌هایی پس از متن تئاتر است. فراگیری از طریق تئاتر محدود به فعالیت‌های شفاهی نمی‌شود و همزمان سایر مهارت‌های زبانی در سایه متن نمایشی به زبان‌آموز آموخته می‌شود. در این کتاب آموزشی سعی شده دستور از جنبه یادگیری ارتباطی جدا نشود. این تمرین‌ها خود دو دسته هستند: تمرین‌هایی تحت عنوان «برای خواندن»^۱ و «برای گفتن»^۲ که اطلاعات فراگرفته در متن تئاتر را تثبیت می‌کند. بر طبق اصول آموزشی، برای تثبیت آموخته‌های جدید، زبان‌آموز باید از آنچه آموخته، استفاده کند و با تکرار آن را به حافظه خود بسپارد، چرا که «حافظه‌ی کوتاه‌مدت با بسامد و تکرار ذهنی تقویت می‌شود» (تروکمه فابر، ۱۹۹۴، ص ۷۶).

1. Pour lire
2. Pour dire



تعریف حافظه در فرهنگ لغت روان‌شناسی حافظه به این شرح است: «این اصطلاح مفهومی کلی دارد و به آن گروه از جریانات روانی که فرد را به ذخیره کردن تجارب و ادراکات و یادآوری مجدد آنها قادر می‌سازد، اطلاق می‌شود» (پورافکاری، ۱۳۷۳، ص ۹۰۵).

کتاب *رویارویی‌ها* با تکرار و تاکید بر حافظه‌ی کوتاه‌مدت سعی بر تقویت حافظه‌ی بلندمدت دارد. در هر دو کتاب حافظه‌ی بدن و حافظه‌ی تصویری زبان‌آموز مدنظر است و در به یادآوری آموخته‌ها کمک می‌کند، چرا که «مهارت‌های بخاطر سپاری با دیداری مناسب، موجب فعال‌سازی نیم‌کره راست مغز [...] می‌شود. از این رو یادگیری زبان خارجی استوارتر می‌شود. [...] روش دیداری برای یادگیری زبان خارجی [...] موثرتر است» (گشمردی، زهره‌وندی، ۱۳۹۰). در قسمت بعدی به تفصیل تاثیر این حافظه‌ها را شرح خواهیم داد.

۴. نتایج و بحث

تحلیل: از آن جهت که تعداد تمرین‌ها زیاد و متنوع است، به‌صورت اجمالی مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در بخش اول *بازی‌های تئاتری*، بازی‌ها به‌صورت گروهی برای همه سطوح زبانی است. ابتدا مهارت‌های ارتباطی آموزش داده می‌شود و سپس مهارت‌های کسب‌شده در گروه استفاده خواهد شد. در این بازی‌ها کلامی رد و بدل نمی‌شود و صرفاً جهت تقویت توانایی برقراری ارتباط جمعی و افزایش قدرت حافظه، به‌ویژه حافظه‌ی بدن است. اهداف این بازی‌ها تاکید بر قدرت تمرکز، کنترل تنفس و استرس، افزایش اعتماد به نفس، تقویت حافظه بدنی، پذیرفتن حضور دیگران است. قسمت‌های نهایی این بخش، به تلفظ صحیح حروف اختصاص یافته‌است.

در بازی شماره ۵ با عنوان «پنج، شش، هفت و هشت!» اعضای گروه به‌صورت دایره‌وار در صحنه قرار می‌گیرند. یکی از شرکت‌کنندگان حرکت ریتمیکی را پیشنهاد می‌دهد که بقیه گروه آن را تکرار کنند و به‌یاد بسپارند، عضو بعدی حرکتی در راستای همان حرکت اولیه اضافه می‌کند و همین‌طور ادامه می‌یابد تا زمانی که حرکتی موزون به‌وجود آید و زبان‌آموزان به‌صورت هم‌زمان این حرکات را تکرار کنند. مدرس برای کمک می‌تواند موزیک پخش کند، برای برخی حرکات، کلمه‌ای را با صدای بلند بیان کند تا زبان‌آموزان با هماهنگی بیشتری حرکات را انجام دهند.

هدف از این بازی، برانگیختن حافظه‌ی حرکتی، بدنی است. اعضای گروه با افزودن حرکتی جدید، حرکات قبلی را به‌خاطر می‌سپارند. در بخش دوم تمرکز تمرین‌ها به‌روی تقویت قوه تخیل، خلاقیت و تاکید به حرکات بدن برای کمک به حافظه‌ی بدن است. سطح زبانی آنها از A2¹ به بالاست و بازی‌ها اکثراً به‌صورت گروهی و در مدت زمان

۱- با توجه به چهارچوب مشترک اروپا در رویکرد زبان (CECRL) به صورت: A1-A2-B1-B2-C1-C2



مشخص ارائه شده‌است.

در بازی شماره ۳۲ اعضای گروه در فضای باز حضور دارند. مدرس شش اصطلاح متداول در زبان را انتخاب می‌کند و برای هر اصطلاح یک حرکت در نظر می‌گیرد. سپس اصطلاحات، ژست‌های مربوط به آن و اعداد را به زبان‌آموزان می‌گوید و یادآور می‌شود که آن‌ها را به‌خاطر بسپارند. زبان‌آموزان در فضای باز راه می‌روند و مربی عددی را به‌طور اتفاقی اعلام می‌کند و زبان‌آموزان باید اصطلاح مربوط به آن عدد را بیان کنند و حرکت مشخص شده را انجام دهند. برای پیشرفت بیشتر مدرس می‌تواند اعداد را ترکیب کند.

در پایان دستورالعمل آموزشی این بازی، مثال‌هایی برای استفاده ذکر شده‌است: مدرس می‌تواند «خوشبختم» را با خم‌کردن سر نشان دهد، «خسته‌شدم» را با قرار دادن دست‌ها به‌روی سر، «خسته‌ام» را با بالابردن کتف‌ها و آه‌کشیدن، «بوی بد می‌آید» را با گرفتن بینی، «چه؟» را با قرار دادن دست در پشت گوش و غیره...

مارسل پروست تحت تاثیر برگسون از حافظه‌ی غیر ارادی و ارادی سخن می‌گوید و نقش خلاقیت در اثر را به حافظه‌ی غیر ارادی منتسب می‌کند. وی معتقد است حافظه‌ی بدن از حافظه‌ی ذهن قوی‌تر عمل می‌کند و نقش بسزایی در به‌یادآوری خاطرات و آگاهی‌های قبلی دارد. در این بازی، زبان‌آموزان در حالیکه سرگرم هستند، اصطلاح‌های کاربردی را فرا می‌گیرند و به حافظه بدن می‌سپارند و در موقعیت‌های مشابه می‌توانند به‌راحتی و حتی به‌طور ناخودآگاه و غیرارادی در صورت لزوم بیان کنند. با این بازی ژست‌هایی را فرا می‌گیرند که مربوط به فرهنگ زبان دوم است؛ به‌طور مثال «تو گفتم من هم باور کردم!»^۱ را با قرار دادن انگشت زیر چشم نشان می‌دهند. این اصطلاح به این شکل در زبان فارسی وجود ندارد، اما فرانسوی‌ها برای تعجب از این حرکت استفاده می‌کنند. حاصل این بازی یک مجموعه صوتی-دیداری است، جنبه دیداری در یک بافت موقعیتی به یک واکنش کلامی ختم می‌شود، در نتیجه زبان‌آموز با به‌کارگیری تخیل و خلاقیت خود حافظه‌ی تصویری را فعال می‌کند و با انجام حرکات، حافظه‌ی بدن خود را تقویت می‌نماید.

در بخش سوم کتاب، تاکید بر روی گفتار فی‌البداهه و افزایش قدرت خلاقیت برای سطوح A2-B1^۲ می‌باشد. هدف بازی‌ها بیان احساسات، تقویت مهارت‌های شنیداری-گفتاری-نوشتاری، افزایش قوه تخیل و عکس‌العمل و پاسخ سریع

سطح A2 دومین سطح زبانی در رده‌ی مبتدی می‌باشد که زبان آموز قادر است معانی کلمات رایج را متوجه شود، جملات ساده را بخواند و فراگیرد، در مورد مسائل روزمره صحبت کند، با دیگران ارتباط برقرار کند و همچنین می‌تواند نامه‌ها و یادداشت‌های کوتاهی بنویسد.

1. Mon œil!

۲- در این سطح (B1) زبان آموز مفهوم اساسی موضوعات غیر تخصصی را به خوبی درک می‌کند و قادر است پیرامون این مسائل ارتباط برقرار کند و بدون آمادگی در مورد برخی موضوعات صحبت کند. همچنین می‌تواند احساسات خود را بیان کند یا بنویسد.



نسبت به رفتار و گفتار دیگران است و در نهایت به اجرای نمایش می‌انجامد.

محققان در پژوهش‌های متعددی ثابت کرده‌اند که خلق و خو و حالت عاطفی می‌تواند یادسپاری و یادآوری خاطرات را تحت تأثیر قرار دهد (گشمردی، ۱۳۸۴).

در بازی ۶۸ مدت زمان بازی سی دقیقه، برای سطح B1 و بالاتر است. زبان‌آموزان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شوند و در مرحله‌ی اول مدرس متن تئاتر را به آن‌ها می‌دهد، در برگه‌ها برای گروه اول، گفته‌های شخصیت اول حذف شده و برای گروه دوم گفته‌های شخصیت دوم خالی است. زبان‌آموزان با توجه به خلاقیت و درک خود از متن (گفته‌های طرف مقابل) جاهای خالی را پر می‌کنند و پس از تکمیل باید نمایش را اجرا کنند. هدف بازی به‌کارگیری دانش‌های از قبل آموخته شده و گفتار فی‌البداهه می‌باشد. زبان‌آموزان با تمرکز قوی، سعی در فعال کردن قوه‌ی تخیل خود دارند، تا به‌صورت فی‌البداهه پاسخ‌گوی نفر مقابل باشند. بداهه‌سازی باعث به‌کار انداختن جریان سیال فکر می‌شود. اندیشه و عمل به‌صورت همزمان انجام می‌گیرد. در این تمرین‌ها زبان‌آموز از حافظه‌ی خود نه‌تنها برای نوشتن گفتگوها بهره می‌برد، بلکه در بیان عواطف و احساسات نیز، از موقعیت‌هایی که تجربه کرده، بهره می‌جوید. در این بازی‌ها حافظه‌حسی تقویت شده و حافظه عاطفی با برانگیختن عواطف فعال می‌شود.

کتاب *رویا رویی‌ها* مجموعه تئاترهایی است که توسط پاتریک دو بوتور نوشته شده و به‌روی صحنه اجرا شده‌اند. صحنه‌هایی که می‌تواند در زندگی روزمره اتفاق بیفتد، زبان‌آموز خود را در موقعیت واقعی زندگی می‌یابد، تجارب و عواطف درونی بازیگر که باز نمود آن در کلام و حرکات و رفتار شخصیت نمایش است، در حافظه عاطفی او ثبت می‌شود. این کتاب مناسب برای نوجوانان و بزرگسالان، برای سطوح A2 به بالا است.

تئاتر صفحه ۱۱۳ کتاب با عنوان «همه برای همین»^۱ داستان دختر و مرد جوانی است که هریک از جهت مخالف وارد صحنه می‌شود. سپس شاهد گفتگوهای درونی و دو طرفه هستیم. با تک‌گویی‌های درونی هر فرد در می‌یابیم به‌هم علاقه‌مندند و هریک به‌دنبال بهانه‌ای برای آشنایی است. مرد جوان مکالمه را آغاز می‌کند و هر دو مدعی می‌شوند یکدیگر را قبلاً در مهمانی دوستی مشترک دیده‌اند، در صورتی که این بهانه‌ای برای آغاز مکالمه است، ولی به علت ترس از قضاوت دیگری، موفق به بروز احساسات درونی نمی‌شوند.

بعد از متن تئاتر سوالاتی با عنوان «برای خواندن» داریم. برای پاسخ‌گویی، زبان‌آموز باید به‌خوبی متن را درک کرده باشد. تکرار نیز باعث درک بهتر متن می‌شود.

1. Tout ça pour ça!



تمرین اول با تحلیل متن نمایش به درک بهتر کمک می‌کند و دسته‌بندی از لحاظ موضوعی انجام می‌شود. تمرین دوم برقراری ارتباط بین تک‌گویی‌ها و مکالمات دوطرفه است؛ زبان آموز باید علت رفتارهای متناقض هردو بازیگر و احساسات درونی را درک کند تا بتواند پاسخ دهد. این دو تمرین به تقویت مهارت «درک متن»^۱ می‌پردازد. در تمرین سوم، زبان‌آموز دستی و غلطی جملات را تایید یا رد می‌کند؛ و به درک عمیق‌تری می‌رسد، جملات تکرار می‌شوند و زبان‌آموز بدون تلاش آن‌ها را به یاد می‌سپارد. تمرین چهارم به یادگیری واژگان اختصاص یافته، متنی پیش‌رو داریم که مرد جوان پس از پایان ماجرا در دفتر یادداشت خود ماجرا را بازنویسی می‌کند، اما چند جای خالی در متن وجود دارد که زبان‌آموز باید واژه‌های پیشنهادی را به کار برد. این تمرین واژگان را با تکرار در حافظه زبان‌آموز ثبت می‌کند. در قسمت دوم این تمرین، متن نوشته‌شده را با استعمال زمان «شرطی گذشته» ادامه می‌دهد. این تمرین مجموعه‌ای از مهارت‌های درک مطلب است و با تکرار به تقویت حافظه، تقویت دستور زبان می‌پردازد و هدف نهایی «تولید نوشتار»^۲ می‌باشد. تمرین پنجم دلیل انتخاب عنوان تئاتر را جویا می‌شود و زبان‌آموز باید عنوان دیگری با ذکر دلیل بیان کند؛ او پس از درک و تکرار داستان به شیوه‌های گوناگون قادر است به خوبی به این سوال پاسخگو باشد.

در تمرین‌هایی با عنوان «برای گفتن»، هدف تصحیح آهنگ کلام و نحوه‌ی بیان جملات می‌باشد و در پایان اجرای نمایش است. در تمرین اول باید جملات انتخابی از متن را با صدای بلند ابتدا به صورت آرام و شمرده و سپس خیلی سریع بیان کند. این تمرین مهارت «بیان شفاهی»^۳ را مد نظر دارد. در تمرین بعدی، آهنگ و لحن کلام در بیان احساس اهمیت دارد. زبان‌آموز لحن و حالت گفتاری هر جمله را مشخص می‌کند. او در ابتدا نوع جمله (خبری، پرسشی، تعجبی و ...) را تشخیص می‌دهد تا بتواند لحن متناسب را به کار برد. تمرین سوم تاکید بر مهارت «تولید متن» دارد؛ از زبان‌آموز درخواست شده با تصور بازگشت خانم جوان پایان داستان را تغییر دهد و بازنویسی کند.

با درک کامل متن و مهارت‌های فراگرفته، زبان‌آموز به اجرای تئاتر می‌پردازد. در این نمایش تکنیک «آپارته»^۴ :گفتمان خصوصی» به کار گرفته شده (تک‌گویی‌هایی که بازیگر در تئاتر خطاب به تماشاچیان می‌گوید، طوری که سایر بازیکنان متوجه نشوند). در بیان دیالوگ‌ها، لحن با احساسات و شوق بیان می‌شوند ولی برای بیان افکار درونی لحنی بسیار آرام و گاهی مخالف احساس ظاهری به کار می‌رود. لازم است زبان‌آموزان ابتدا نمایش را با رعایت آهنگ و لحن کلام به اجرا درآورند و سپس نمایش را بدون استفاده از تک‌گویی‌های درونی اجرا کنند و در قسمت پایانی که هدف تقویت قدرت

1. Compréhension écrite
2. Production écrite
3. Expression orale
4. aparté



خلاقیت است، با تصور بازگشت خانم جوان، بازیگر محدود به داستان پیشنهادی کتاب نمی‌شود و پایان نمایش را به گونه‌ای دیگر خلق می‌کند.

به دلیل طولانی شدن کلام، به بررسی یک نمونه تمرین بسنده شد، اما روند تمرین‌های این کتاب مشابه است و زبان‌آموز هم‌زمان موفق به فراگیری تمامی مهارت‌های زبانی می‌شود. اجرای نمایش خود تاثیر به‌سزایی در تقویت حافظه و شکوفایی استعدادهاى ذهن دارد. حرکات و تمرینات بدنی، لحن بیان در تئاتر به یادگیری کمک می‌کند. در کتاب *روپارویی‌ها* افزون بر مرحله‌ی اجرای تئاتر، مراحل قبل از اجرا و آمادگی ذهن اهمیت دارند و حافظه‌ی بدن به خوبی تقویت می‌شود و به یادسپاری کمک می‌کند. حافظه حسی و حافظه عاطفی نیز به کمک بازیگر می‌آیند.

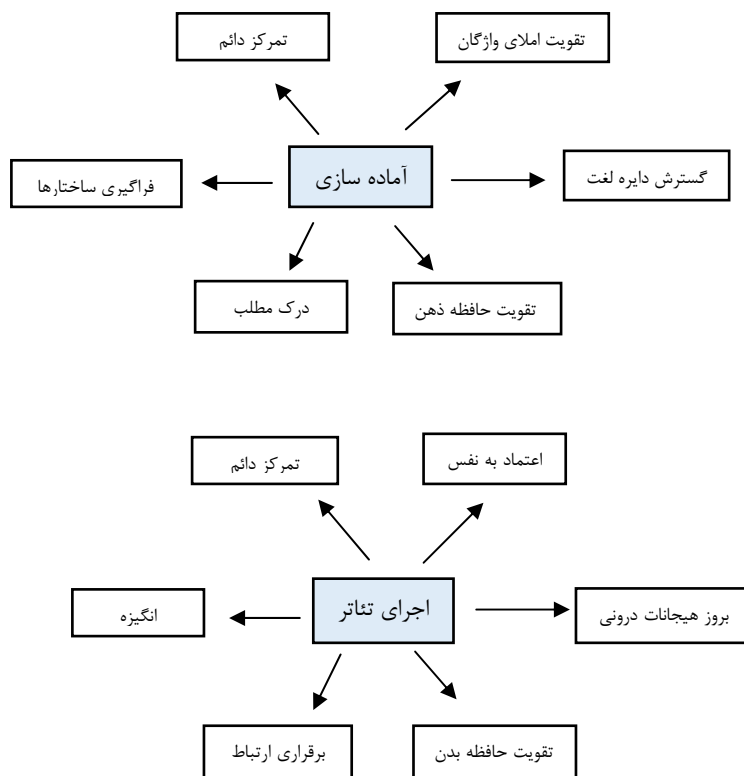
زبان‌آموز پس از کسب مهارت‌های اولیه، با تمرین و ممارست و تکرار آموخته‌ها، توانایی‌های زبانی‌اش را افزایش می‌دهد. برای کسب مهارت در گفتار و ارتباط با دیگران، ناگزیر است حافظه خود را تقویت کند.

بر اساس گفته‌ی گئوناک^۱، یادآوری، دیگر صرفاً فعال‌سازی دوباره آثار به‌جای‌مانده در حافظه نیست، بلکه سازمان‌بندی جدید شناخت‌های موجود، براساس آثار باقیمانده از یک فعالیت ذهنی قبلی در گذشته است. در حقیقت، پس از دریافت اطلاعات از دنیای خارج، مانند اصوات یا تصاویر، زبان‌آموز اطلاعات دریافتی را به صورت نظام‌مند در حافظه حسی خود به‌جریان می‌اندازد: یعنی اطلاعات را انتخاب می‌کند و سپس آن‌ها را در حافظه کوتاه‌مدت خود به جریان می‌اندازد. در این وضعیت اطلاعات رمزبندی شده‌اند، یعنی زمان ادغام شدن این اطلاعات با اطلاعات قبلی موجود در حافظه فرا رسیده‌است. پس از اینکه اطلاعات به حافظه درازمدت سپرده شدند، می‌توانند دوباره استفاده شود. پس فرآیند یادگیری در سه مرحله خلاصه می‌شود: حافظه حسی، حافظه کوتاه‌مدت و حافظه بلندمدت. (ژرمن، ۱۳۸۸، ص ۳۴)

۵. نتیجه

یادگیری زبان از طریق تئاتر به افزایش یک مهارت محدود نمی‌شود؛ چون فعالیتی سرگرم‌کننده و دسته‌جمعی است، انگیزه‌ی فراگیری را بالا می‌برد و زبان‌آموز با اشتیاق بیشتری دانسته‌های خود را به‌کار می‌گیرد. در این روش آموزشی، یادگیری در قالب فعالیتی پرکشش گنجانده شده، به‌کارگیری خودجوش دانش و باور توانایی برقراری ارتباط با دیگری، در بافتی که به موقعیت‌های زندگی نزدیک است، به زبان‌آموز اعتماد به نفس می‌دهد.

1. Gaonac'h, D.



شکل ۱. مراحل و ویژگی‌های یادگیری زبان خارجی با استفاده از تئاتر

برقراری ارتباط زبانی فقط با آموختن ساختارها و الگوهای از پیش تعیین‌شده، امکان‌پذیر نیست. زبان‌آموز باید خلاقیت به خرج دهد و فی‌البداهه سخن گوید. لحن کلام باید هیجانات را به‌خوبی بیان نماید. در تئاتر زبان‌آموز به‌طور هم‌زمان از حافظه ذهنی و بدنی، حسی و عاطفی بهره می‌گیرد: استفاده‌ی هم‌زمان از حافظه ارادی و غیرارادی، رمز موفقیت زبان‌آموز در فراگیری زبان دوم می‌شود. با تحلیل و بررسی تمرین‌های موجود در دو کتاب، مشاهده شد تئاتر با تکیه بر افزایش قدرت حافظه ذهنی و بدنی شیوه آموزشی مناسبی در فراگیری زبان است.

در آخر باید افزود روش‌های نوین یادگیری زبان‌دوم در عصر حاضر به‌سرعت در حال گسترش است و این روش علی‌رغم یادگیری عمیق و کاربردی، کمی زمان‌بر است، بنابراین راه به سمت سایر تحقیقات با در نظر گرفتن روش‌های نوین دیگر از قبیل روایت، موزیک، فیلم، تکنولوژی و ... در سطوح مختلف گشوده است.



منابع

- پورافکاری، ن. (۱۳۷۳). فرهنگ جامع روانشناسی- روانپزشکی: انگلیسی-فارسی. جلد دوم. تهران، ایران: فرهنگ معاصر.
- رحمتیان، ر. (۱۳۸۱). شیوه‌های آموزش زبان و به کارگیری دستور در روش‌های سمعی-بصری یکپارچه SGAV. پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۲(۲)، ۷۷-۹۲.
- رحمتیان، ر. (۱۳۹۰). بررسی میزان استفاده از استراتژی‌های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان. پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۲(۳)، ۱۷۳-۱۹۰.
- رحمتیان، ر. (۱۳۹۱الف). ده سخن در باب آموزش زبان‌های خارجی، بررسی استرس (فشار روانی) در فرایند یادگیری و استفاده از زبان خارجی نزد دانشجویان ایرانی. تهران، ایران: مهرنیوشا.
- رحمتیان، ر. (۱۳۹۱ب). ده سخن در باب آموزش زبان‌های خارجی، بررسی تاثیر جو اجتماعی کلاس و ایجاد رابطه عاطفی در پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان. تهران، ایران: مهرنیوشا.
- ژرمن، ک. (۱۳۸۸). رویکرد ارتباطی در آموزش زبان، (ر. رحمتیان، مترجم). تهران، ایران: سمت.
- شریفی، ش. (۱۳۹۰). تفاوت یادگیری زبان اول و دوم از دیدگاه عصب‌شناسی زبان. نشریه دبیران موسسه فرهنگی آموزشی دانش. مهر ۱۳۹۰.
- گشمردی، م. (۱۳۸۴). نقش حافظه در فرایند یادگیری زبان خارجی. پژوهش زبان‌های خارجی، ۲۸(۴)، ۱۳۳-۱۵۶.
- گشمردی، م. و زهره‌وندی، ع. (۱۳۹۰). تاثیر مهارت‌های عصب‌شناسی زبان بر یادگیری زبان خارجی نزد زبان‌آموزان خردسال. دو فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فرانسه، ۵(۷)، ۱۱-۲۵.
- لوسیه، د. (۱۳۸۹). ارزشیابی دانش و مهارت‌های زبانی، (ر. رحمتیان، مترجم). تهران، ایران: سمت.
- Bouter, P. (2014). *Rencontre... Rencontres, Sketches à lire, à dire, à jouer*, Grenoble, France : PUG.
- Coulibaly, B. (2006, July). Essai de détermination de styles d'apprentissage en apprentissage collaboratif à distance. In *Premières journées communication et apprentissages instrumentés en réseau* (pp. 330-341). 6-8 Juillet 2006, Amiens, France.
- Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris, France: Hachette.
- Marjolaine, P., & Treffandier, F. (2013). *Jeux de théâtre*. Grenoble, France: PUG.
- Trocme-Fabre, H. (1994). *J'apprends, donc je suis*. Paris, France: Les Editions d'Organisation.



نگاهی جامعه‌شناختی به تغییر آوای /r/ توسط بعضی از گویشوران فارسی زبان

نازینا عظیمی میبیدی^۱

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه اصفهان

طاهره محمدپور

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه اصفهان

چکیده. پژوهش حاضر که در حوزه‌ی روان-جامعه‌شناسی زبان انجام شده، کوششی است برای ارزیابی ارتباط میان زبان و تغییرات آن. هدف از این تحقیق بررسی چگونگی بروز مسایل زبانی از ورای مسایل غیر زبانی می‌باشد و هم‌چنین پاسخ به این پرسش که چرا بعضی از افراد جامعه به دلایل اجتماعی و روان‌شناختی (ترس از عدم پذیرش در جامعه، کمبودهای اجتماعی و روانی، عدم امنیت اجتماعی و زبانی و غیره) سعی می‌کنند از الگوهای غلط یا افراطی گفتاری بیگانه تقلید کنند. نگارندگان در این مقاله، مطالعه بر روی واج /r/ را انتخاب کردند زیرا واج‌های یک زبان نسبت به مطالعات واژگانی و صرفی و نحوی مشهودتر، توصیف‌پذیرتر و قابل دسترس به نظر می‌رسند. در پژوهش حاضر پس از مطالعه‌ی نظری، روش میدانی نیز بر اساس انتخاب جمعیت نمونه و مصاحبه برای گردآوری داده‌ها در پیش گرفته شده است. نتایج پژوهش حاضر نشان داده‌اند که تلفظ صورت‌های زبانی مانند /r/ بسته به شرایط اجتماعی فرد و نیازهای روانی و عوامل غیر زبانی می‌تواند متغیر باشد ولی در مورد بررسی شده، بعضی از گویشوران فارسی‌زبان تحت تأثیر «پرستیژ طلبی» /r/ را که اغلب با تغییر لهجه معمولی و آهنگ صدا نیز همراه است به /r/ برگشتی-کامی تبدیل می‌کنند تا بدین‌گونه خود را به طبقه اجتماعی به اصطلاح بالاتر رسانده و وجهه اجتماعی بالاتری برای خود بسازند و از امنیت اجتماعی بالاتری برخوردار شوند. این کامی‌شدگی از سخت‌کام تا نرم‌کام متغیر است.

کلیدواژگان: زبان، واج [r]، روان‌شناسی زبان، زبان‌شناسی اجتماعی، عوامل اجتماعی، عوامل فرهنگی

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: nazita.azimi@yahoo.com



۱. مقدمه

زبان و جامعه به یکدیگر نیازی متقابل دارند. زبان نوعی قید اجتماعی است که در ابتدا بر اساس «غریزه ی تقلید» و اجبار به هم‌گونی گروهی به‌وجود آمده و سبب نوعی ذخیره‌ی نیروی انسانی است. موضوعی که تاکنون مورد بحث قرار گرفته‌است آن است که دگرگونی در واژگان و واج‌های یک زبان از کجا ناشی می‌شود. جامعه‌شناسان نیز به موازات متفکران اجتماعی دیگر، دلایلی برای این دگرگونی یافته‌اند (ظهور طبقات جدید، امتیازات و نیازهای نسل جوان‌تر، تازه‌گویی و غیره). موجودیت یک زبان تنها وابسته به قواعد دستوری و لغات آن زبان نیست، بلکه نظام آوایی آن نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. عادت جدیدی که در میان فارسی‌زبانان (عمدتا گویشوران تهرانی و فرنگ‌نشین) باب شده، این است که برای نشان دادن سواد و کمالات خود، سعی می‌کنند لغات انگلیسی را به آوای اصلی و متداول در زبان اصلی تکلم کنند و حتی گاهی لغات فارسی را بیشتر به سبک انگلیسی و یا گونه‌های واجی دیگر تلفظ می‌کنند. ولی متأسفانه این امر نه تنها نشان‌دهنده هیچ سواد و کمالاتی نیست که ناچیز شمردن و تحقیر نظام آوایی زبان فارسی و آسیب رساندن به آن است (مرادی غیاث آبادی، ۱۳۹۱). در این تحقیق برخی از افراد جامعه به دلایل روان‌شناختی و ترس از عدم‌پذیرش در اجتماع فکر می‌کنند که با تقلید از الگوهای غلط گفتاری و واجی می‌توانند در اجتماع جایگاه ثابت و محکم‌تری برای خود دست و پا کنند. در این مقاله، هدف ما بررسی و مطالعه‌ی همین موضوع در مورد تلفظ واج /t/ می‌باشد که بر پایه‌ی نظریات و آزمایشات لب‌و صورت گرفته‌است. در طول این تحقیق در کنار مباحث نظری، نمونه‌هایی از پژوهش‌های تجربی نیز در جهت روشن شدن موضوع به‌کار گرفته شده‌است. ما در این مقاله اهمیت و ارزش بررسی زبان را در بطن جامعه و تأثیر تغییر و تحولات جامعه را بر روی آن متذکر می‌شویم و سعی بر پاسخ دادن به سؤالات زیر داریم: ۱. چگونه مسایل غیر زبانی منتهی به یک مسئله‌ی زبانی می‌شود؟ ۲. چرا بعضی از گویشوران ایرانی واج /t/ را به گونه‌ی واجی نزدیک آن تبدیل می‌کنند؟ ۳. این گونه واجی کدام است؟ ۴. چه عاملی موجب شده‌است که در جامعه تلفظ و به‌کارگیری برخی از واج‌ها و واژگان نشان از عامی‌بودن فرد و بهتر است بگوییم بی‌کلاس بودن فرد است؟ در ادامه واج /t/ و ساختمان آن را در زبان فارسی شرح می‌دهیم. در پژوهش حاضر نیز روش میدانی براساس انتخاب جمعیت نمونه و مصاحبه برای گردآوری داده‌ها در پیش گرفته شده‌است. این تحقیق به طور عمده سه هدف را دنبال می‌کند: اولین هدف مطالعه تأثیر عوامل اجتماعی و فرهنگی بر روی گوناگونی‌های زبانی است. دومین هدف طرح بروز تدریجی و علل تفاوت در تلفظ واج /t/ در گروه‌های مختلف اجتماعی در ایران (شهر اصفهان و تهران) است و بالاخره سومین هدف یافتن و ذکر واج حاصل از این تغییرات می‌باشد. در نهایت نتیجه می‌گیریم که اگر گونه‌ی نوشتاری زبان نبود گونه گفتاری زبان خیلی زود آسیب‌های جبران‌ناپذیری به پیکره زبان وارد می‌کرد.



۲. هم‌خوان لرزشی (غلطان) /r/ در فارسی و انگلیسی

زبان‌هایی وجود دارد که گونه‌های مختلف /r/ را می‌شناسد، نیمی از آن‌ها (۴۷٪) لرزشی هستند و از این تعداد ۹۹٪ لرزشی-لثوی/دندانی هستند (مدیسون^۱، ۱۹۸۴، ص ۵۹). هم‌خوان لرزشی-لثوی /r/ در فرایند زبان‌آموزی دیرتر از سایر اصوات فرا گرفته می‌شود. در واقع این هم‌خوان همراه با سایش‌های تیز، آخرین طبقات واجی هستند که فرا گرفته می‌شوند (ویهمن^۲، ۱۹۶۶، ص ۳۳؛ خیمه نر^۳، ۱۹۸۷، ص ۳۶۱، به نقل از صادقی، ۱۳۹۰). در کتاب یدالله ثمره، *آواشناسی زبان فارسی*، آمده است که اندام‌های تولیدکننده‌ی این هم‌خوان، نوک زبان و لثه‌ی بالا هستند (ثمره، ۱۳۸۸، صص ۶۷-۸). بنا بر آنچه گفته شد، توصیف آوایی [r] به شرح زیر است: هم‌خوان ششی، برونسو، نرم، واکدار، لرزشی، دهانی، لثوی (ثمره، ۱۳۸۸، صص ۶۷-۶۸).

به گفته لباو (۱۹۷۲)، زبان به‌عنوان یک نهاد اجتماعی به موازات تحول و دگرگونی در سطح جامعه دچار تغییر می‌گردد و خود را با نیازهای جامعه منطبق می‌سازد. امروزه عوامل اجتماعی چون جنسیت، سن، طبقه اجتماعی، شغل، نژاد، تحصیلات و مذهب نقش مهمی در توجیه گوناگونی‌های زبانی دارند به گونه‌ای که فرضیه اصلی تحقیقات جامعه‌شناسی زبان، مطالعه‌ی گوناگونی‌های زبانی بر پایه‌ی متغیرهای اجتماعی می‌باشد.

۳. رابطه میان زبان و عوامل غیر زبانی

۳.۱ طبقه اجتماعی

هم‌بستگی میان زبان و طبقه اجتماعی افراد، در یک جامعه برای اولین بار از سوی زبان‌شناس آمریکایی ویلیام لباو مطرح شد، به طور کلی می‌توان گفت هر طبقه از اجتماع از لحاظ نوع بیان واژگان، قواعد دستوری و حتی ویژگی‌های آوایی با طبقه‌ی دیگر از اجتماع تفاوت دارند و این نکته در مورد همه زبان‌ها صادق است. از این‌رو، می‌توان از رفتار زبانی هر شخص به طبقه‌ی اجتماعی^۴ او پی برد. بنابراین طبقه‌ی اجتماعی بالاتر و مرفه‌تر به کاربرد الگوهای زبانی و آوایی که اعتبار بالاتری در جامعه دارند حساس هستند و ویژگی‌ها و الگوهای را در زبان به‌کار می‌برند که دارای ارزش اجتماعی و لغوی بالاتری است و برعکس طبقه‌های اجتماعی پایین‌تر نیز حساسیت کم‌تری به استفاده این الگوها و رفتارهای زبانی دارند و از الگوهای زبانی استفاده می‌کنند که کم ارزش‌تر و غیر معتبرتر به نظر می‌رسد (لباو، ۱۹۷۶، ص ۱۴۸).

1. I. Maddieson
2. M. Vihman
3. B. C. Jime'nez
4. Classe sociale



در این بخش از مقاله ضمن بررسی واج /t/، درباره‌ی ارتباط میان زبان و طبقه‌ی اجتماعی به عنوان یکی از عوامل اصلی تغییرات زبانی صحبت شد و در ادامه به بررسی عوامل فرعی هم‌چون جنسیت، گروه نژادی، سن، بافت اجتماعی، تحصیلات که با زبان ارتباط دارند و بر آن تأثیر می‌گذارند می‌پردازیم.

۲.۳ زبان و جنسیت

مطالعات انجام شده در حوزه‌ی جنسیت، همه‌ی حوزه‌های زبانی از جمله آوایی، واژگانی، نحوی و کاربردی و حتی تفاوت‌های فرازبانی را پوشش می‌دهد. هم‌چنین برخی بررسی‌ها نیز نشان داده‌اند که تفاوت در رفتار زبانی زنان و مردان در کاربرد برخی از ویژگی‌های زبانی به ویژه آوایی می‌باشد. در اجتماع امروزی هر چند که مردان و زنان هر دو در جامعه مشارکت می‌کنند، اما به دلیل اختلاف نقش‌هایی که در جامعه ایفا می‌کنند، تفاوت‌های زبانی معینی با هم دارند. می‌توان به طور کلی به این نکته اشاره کرد که مردان و زنان در جامعه عادت‌های رفتاری و گفتاری مختص به خود را دارند و در هر جامعه‌ی زبانی، مردان و زنان از اصطلاحات و الگوهای دستوری و آوایی ویژه‌ای استفاده می‌کنند که در هر دو جنس متفاوت است.

۳.۳ زبان و گروه نژادی

در حالت کلی عامل نژاد و قومیت، از عوامل اجتماعی است که با زبان ارتباط و همبستگی مستقیمی دارد. در کشورهایی که گروه‌های قومی و نژادی گوناگون و متنوعی در کنار هم زندگی می‌کنند، زبان یکی از ویژگی‌هایی است که می‌تواند هویت قومی افراد را مشخص کند البته می‌توان به این نکته هم اشاره کرد که تفاوت تلفظ واج /t/ را نیز می‌توان در قومیت‌های مختلف جامعه‌ی ایران هم مشاهده کرد، اما طرح این بحث ربطی به موضوع کار حاضر ندارد و بیشتر جغرافیایی است تا اجتماعی و برای ایجاد پرستیژ و نشان دادن طبقه اجتماعی هم نمی‌باشد.

۴. زبان و عوامل محیطی

لبا و عوامل مؤثر در تغییرات زبانی را به شکل زیر دسته‌بندی می‌کند، مدرسی نیز دسته‌بندی زیر را پیشنهاد می‌کند اما در این مقاله نگارنده سه مقوله‌ی زبان و سن، زبان و بافت اجتماعی و زبان و تحصیلات را از یک دسته می‌بیند و همه را تحت عنوان زبان و عوامل محیطی خلاصه می‌کند، زیرا منظور ما از عوامل محیطی صرفاً عوامل تاریخی یا جغرافیایی نمی‌باشد، بلکه در این‌جا منظور از محیط جامعه و عوامل وابسته به جامعه است که به شرح زیر است. این سه عامل باعث تحولات روانی و زبانی نزد گویشوران می‌شوند.



۱.۴ زبان و سن

عامل سن نیز متغیر اجتماعی دیگری است که در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفته است. رفتار اجتماعی و زبانی هر فرد در سنین مختلف متفاوت است. هر گروه سنی از واژگان و اصطلاحات مخصوص به خود استفاده می‌کند. به عنوان مثال، کاربرد و استفاده‌ی ویژگی‌های زبانی غیر معتبر در نوجوانان خیلی بیشتر از دیگر گروه‌های سنی است. بزرگسالان همیشه می‌کوشند تا از ویژگی‌های زبانی معتبر استفاده کنند. به این ترتیب هر گروه سنی، گرایش و تمایل به استفاده از ویژگی‌های زبانی خاص را دارد و با افزایش سن این گرایش‌ها تغییر می‌کند.

۲.۴ زبان و بافت اجتماعی

زبان نه تنها برحسب خصوصیات اجتماعی متکلم، (از نظر سن، جنس، نژاد، طبقه اجتماعی و غیره) بلکه بر حسب بافت اجتماعی که خود را در آن می‌یابد نیز تغییر می‌کند (ترادگیل^۱، ۱۹۷۴، ص ۱۳۱). یک گویشور خاص زبان بسته به موقعیت اجتماعی و روابط خود با دیگر افراد جامعه گونه خاصی از زبان را به کار می‌برد.

۳.۴ زبان و تحصیلات

از جمله عوامل غیرزبانی که در ایجاد تنوعات و گوناگونی‌های زبانی نقش مؤثری دارد عامل تحصیلات می‌باشد. بررسی‌ها نشان می‌دهند که افراد تحصیل کرده امکانات زبانی و سبک‌های متنوع‌تری را در اختیار دارند و می‌توانند در هر موقعیت، گونه‌ی مناسب را انتخاب کنند و به کار گیرند. اما گروه‌های تحصیلی پایین دارای پیوستار سبکی بسته‌ای هستند و امکانات زبانی محدودتری در اختیار دارند.

۵. روش تحقیق

پژوهش حاضر تلاشی در حوزه جامعه‌شناسی زبان به منظور بررسی تأثیر عوامل اجتماعی هم‌چون سن، تحصیلات، طبقه اجتماعی، شغل و غیره بر روی تفاوت تلفظ واج /t/ در زبان فارسی می‌باشد. در این روش، افراد جمعیت نمونه بر اساس عواملی چون جنسیت، تحصیلات، طبقه اجتماعی و سن تقسیم شده‌اند که در مجموع ۵۲ نفر می‌باشند، از هر یک از افراد حداقل ۵ دقیقه مصاحبه به عمل آمد و در مجموع ۲۶۰ دقیقه مصاحبه انجام شده است. اما نکته‌ای که ذکر آن لازم به نظر می‌رسد این است که با توجه به محدودیت جامعه آماری این پژوهش، تعمیم نتایج حاصله از آن به کل جامعه زبانی امری نادرست است. نگارنده برای رسیدن به پاسخ به سؤالات طرح شده در بالا، تحقیقی با شرکت و همکاری ۱۶ زن و ۱۰ مرد که محدوده‌ی سنی آن‌ها بین ۱۵ تا ۵۰ سال بود و به تازگی از خارج از کشور آمده بودند،

1. P.Trudgill



یا مدت زمان اندکی از بازگشتشان به ایران می‌گذشت، انجام داد. سطح تحصیلات این افراد از سیکل تا مقطع کارشناسی‌ارشد بود. از افراد شرکت‌کننده در این تحقیق ۲ بار مصاحبه به عمل آمد. در مصاحبه اول از این افراد خواسته شد که در مورد یکی از موضوعات مورد علاقه‌ی خود مانند فرهنگ، هنر، ورزش، سیاست و غیره چند دقیقه صحبت کنند، صحبت‌های این افراد ضبط شد. در مصاحبه نوبت دوم از این افراد خواسته شد که هر اتفاقی که به‌عنوان خاطره در ذهن آن‌ها باقی مانده را تداعی و بازگو کنند. در مصاحبه دوم تعامل بین دو طرف گفتگو بیشتر دیده می‌شد و بهتر توانستیم تفاوت تلفظ /t/ را در گفتارشان بررسی کنیم. این نکته را متذکر می‌شویم که در بین افرادی که مورد آزمایش قرار گرفتند، بعضی از کشور انگلستان و برخی از کشور فرانسه به ایران آمده بودند. در خلال این مصاحبه به این نکته رسیدیم که افرادی که در سنین پایین‌تری قرار داشتند، تمایل و رغبت آن‌ها به استفاده از /t/ به لحن انگلیسی‌زبانان یا فرانسه‌زبانان بیشتر بود؛ نتایج حاصله از این تحقیق به شرح زیر می‌باشد: افرادی که تحصیلات پایین‌تر داشتند و یا در سنین پایین‌تری قرار داشتند به مراتب بیش‌تر از این نوع تلفظ در صحبت‌های خود استفاده می‌کردند. افرادی که در سنین پایین‌تری قرار داشتند بسیار تمایل داشتند که کلمات را با لحن و آهنگ خارجی‌ان ادا کنند البته دقت و توجه این تحقیق بیشتر بر روی تلفظ واج /t/ در میان صحبت‌های آنان بود. تمایل افرادی نیز که دارای تحصیلات پایین‌تری بودند (دیپلم و پایین‌تر) به استفاده از این نوع تلفظ در صحبت‌هایشان بیشتر بود. البته در این آزمایش، زنان بیشتر از مردان تمایل به استفاده از این تلفظ را داشتند. زنان به این علت که نسبت به رفتارهای زبانی، حساسیت بیشتری نسبت به مردان نشان می‌دادند فکر می‌کردند که اگر آواهایی مانند «س»، «ش» و به خصوص «ر» را به شیوه‌ی دیگر تلفظ کنند، از ارزش اجتماعی و مرتبه‌ی اجتماعی بالاتری برخوردار خواهند شد و به طبقه‌ی اجتماعی بالاتری هم نسبت داده خواهند شد. مرحله اصلی این تحقیق مربوط می‌شود به تفاوت تلفظ واج /t/ در زبان فارسی. واقعیت امر این است که نگارنده سعی دارد به سؤالی که در ابتدای مقاله طرح شده است پاسخ دهد. در واقع افرادی در جامعه وجود دارند که نه از خارج از کشور بازگشته‌اند و نه مدتی مقیم خارج از کشور بوده‌اند. مع‌الوصف این افراد در هنگام صحبت کردن واج /t/ در فارسی را همانند واج زبان بیگانه تلفظ می‌کنند؛ یعنی این افراد واج /t/ را کشیده و مشدد تلفظ می‌کردند؛ یعنی واج /t/ غلتان لرزشی فارسی را به /t/ کناری، پسین، غیر واکنار، غیر لرزشی، و غیر غلتان برگشتی-کامی (که از نرم‌کام تا سخت‌کام متغیر است) تبدیل می‌کنند. برای اثبات این موضوع ما افرادی را در سطح جامعه مورد مصاحبه و تحقیق قرار دادیم و علت را جویا شدیم، ۱۶ زن و ۱۰ مرد دیگر را در سطح جامعه و در دو شهر اصفهان و تهران مورد تحقیق قرار دادیم. در مصاحبه وقتی از افرادی که این‌گونه واج /t/ را در تلفظشان به کار می‌بردند (یعنی /t/ را به صورت /t/ به اصطلاح خارجی تلفظ می‌کردند) سؤال شد که چرا /t/ فارسی را بدین‌گونه به کار می‌برید، پاسخ یکی از زنان این بود: «که می‌خواهم مخاطب‌هایم بدانند که از سطح تحصیلات بالایی برخوردارم!». فرد دیگری اظهار داشت: «شنونده صحبت‌هایم متوجه



طبقه اجتماعی مرفه من بشود». شخص دیگری که مرد بود گفت: «زیرا من مشغول گذراندن دوره آموزشی زبان در آموزشگاه زبان می‌باشم، گاهی ناخودآگاه تداخلی در تلفظم به وجود می‌آید». فرد مصاحبه شونده‌ی دیگری که زن بود پاسخ داد: «من نمی‌دانم چرا این طور صحبت می‌کنم! چون بیشتر دوستان و همکارانم این گونه حرف می‌زنند من هم به خاطر هماهنگی با آن‌ها بدین شیوه صحبت می‌کنم». مرد مصاحبه شونده‌ی دیگری که در زمینه خرید و فروش فعالیت داشت و به عنوان مشاور بازاریابی کار می‌کرد اظهار داشت: «من در زمینه‌ی کاری‌ام مرادوات زیادی با خارجی‌ها دارم طبیعی است که تحت تأثیر تلفظ زبان خارجی قرار بگیرم». بنابراین نتایج حاصله از دومین مرحله تحقیق بدین شرح است: تلفظ واج /r/ به سبک و سیاق خارجی‌ها در زنان بیش‌تر از مردان به چشم می‌خورد یعنی زنان جامعه تمایل بیش‌تری به تقلید واج‌های زبان خارجی نشان می‌دادند. یاد آوری می‌کنیم که عامل دیگری که در گوناگونی‌های زبانی نقش مهمی بازی می‌کند سن افراد است. در این تحقیق نوجوانان و جوانان در مقایسه با گروه سنی بزرگسالان تمایل بیش‌تری به استفاده از واج‌های زبان خارجی نشان می‌دادند. به طور کلی می‌توان به این نکته اشاره کرد که ویژگی‌های غیرمعتبر زبان فارسی در رفتار زبانی گروه‌های سنی پایین‌تر کاربرد بیش‌تری دارند و برعکس، ویژگی‌های معتبر در رفتار زبانی گروه‌های سنی بالاتر به طور نسبی بیش‌تر ظاهر می‌شوند. نکته‌ی دیگری که در این تحقیق به چشم می‌خورد این است که افراد در موقعیت‌های اجتماعی رسمی‌تر از این نوع تلفظ بیش‌تر استفاده می‌کردند. واضح است که هر شخص درحین صحبت صمیمانه با اعضای خانواده یا دوستان خود توجه کمتری به رفتار زبانی خود دارد؛ به همین علت از گونه‌های زبانی غیررسمی‌تر و غیر معتبرتر استفاده می‌کند. در این تحقیق افرادی هم که تحصیلات پایین‌تری داشتند، به این گونه تلفظ تمایل بیش‌تری نشان می‌دادند. کسانی هم بودند که فقط برای جلب توجه کلمات خارجی را در صحبت‌هایشان به کار می‌برند، ولی متأسفانه آنان متوجه نیستند که با این کار آسیب شدیدی به زبان فارسی وارد می‌کنند. حتی برخی افراد کار را به جایی رسانده‌اند که از به کار نبردن اصطلاحات و واج‌های فرنگی در حرف‌هایشان احساس خجالت می‌کنند و همه این افراد یا از دیگری تقلید می‌کنند و یا اینکه قصد به نمایش گذاشتن خصوصیتی از خودشان را دارند. حتی گاهی دیده می‌شود که مجریان رسانه‌های عمومی هم، برای جلب توجه بینندگان و شنوندگان از این ترفندها استفاده می‌کنند که بسیار جای تأسف دارد. عواملی هم چون فقر فرهنگی که ناشی از عدم آگاهی و نداشتن مطالعه می‌باشد می‌تواند منشأ این گونه تغییرات در رفتار زبانی افراد باشد. بنابراین تقلید واج‌های یک زبان بیگانه، ریشه در مباحث روان‌شناختی دارد و می‌توان گفت که این کمبودهای اجتماعی و روانی افراد است که به این شکل بروز می‌کنند. در واقع این افراد می‌خواهند با ایجاد دگرگونی در ادای واج‌ها و کلمات، تفاوت و تمایز خود را در مقابل دیگر افراد جامعه نشان بدهند و جلب توجه کنند و یا به گونه‌ای خود را که احتمالاً متعلق به سطوح بالای جامعه نیستند، به‌ظاهر به سطح بالای جامعه پیوند دهند و جایگاه برتری برای خود ایجاد کنند. در جامعه‌ی کنونی با افراد زیادی مواجه می‌شویم که برای نشان دادن ابهت و طبقه‌ی اجتماعی خود



در میان کلماتی که برای صحبت کردن بر می‌گزینند، اکثراً از لغات زبان‌های خارجی (انگلیسی، فرانسه) استفاده می‌کنند و سعی می‌کنند آواهایی از قبیل (س، ش، ر) را تغییر دهند و به تلفظی دیگر نزدیک کنند، مثلاً «ش» را به «س» و /t/ فارسی را به /t/ برگشتی و کامی انگلیسی تبدیل می‌کنند که بسته به تلفظ فرد، میزان کامی بودن آن می‌تواند از سخت‌کام تا نرم‌کام تغییر یابد.

۶. نتیجه

این مقاله در ابتدا به تعریف زبان به عنوان نهادی اجتماعی می‌پردازد، سپس از همبستگی زبان و جامعه سخن به میان می‌آورد و تحولات زبان و جامعه را در کنار یکدیگر مقایسه می‌کند و سپس به بیان تأثیر تحولات اجتماعی بر زبان می‌پردازد. عوامل غیر زبانی که در بالا ذکر شد تفاوت و تنوع در زبان یک جامعه را به وجود می‌آورند. بنابراین می‌توان گفت تنوع زبانی از تفاوت‌های اجتماعی نشأت می‌گیرند. هر گروه اجتماعی در جامعه رفتار اجتماعی و به طبع رفتار زبانی متفاوتی از خود نشان می‌دهند. در یک جامعه طبقات اجتماعی بالا و افراد تحصیل‌کرده بیشتر از زبان معیار استفاده می‌کنند، به بیان دیگر وحدت زبانی نزد آنها بیش‌تر از طبقات اجتماعی پایین‌تر و کم‌سوادتر است. البته لازم به ذکر است که تفاوت‌های زبانی زنان و مردان نیز در این تحولات نقش مهمی دارند. در این مقاله، عوامل غیر زبانی به همراه صورت‌های زبانی /t/ در فارسی بررسی شد و به این نتیجه رسیدیم که تلفظ /t/ می‌تواند بسته به عوامل گوناگون ذکر شده در بالا نزد افراد یک جامعه متغیر باشد و نتایج نشان می‌دهند که برخی گویشوران طبقه اجتماعی متوسط به پایین به دلیل این‌که از لحاظ اجتماعی و زبانی فاقد تأمین هستند، /t/ فارسی را به /t/ برگشتی-کامی انگلیسی تبدیل می‌کنند.

در واقع پاسداشت و احترام به یک زبان تنها حفاظت از نظام دستوری و لغوی و ادبیات آن نیست، بلکه باید به حفظ نظام آوایی یک زبان نیز پرداخته شود. موضوعی که در این مقاله تلاش شد بدان پرداخته شود، حفاظت و صیانت از نظام آوایی زبان فارسی بوده‌است. ولی بعضی گویشوران (بیشتر خانم‌ها) هستند که با تقلید از الگوهای غربی و تغییر صورت آوایی و تلفظ /t/ می‌خواهند ارزش و طبقه‌ی اجتماعی خود را بالا ببرند؛ اما استفاده از الگوهای خارجی چیزی نیست جزء لطمه زدن به تلفظ زبان فارسی و به عرصه ظهور گذاشتن کمبودهای اجتماعی و روانی شخصی که چنین عملی را انجام می‌دهد. پس باید در پاسداشت تلفظ زبان فارسی بکوشیم زیرا مظهر تمدن و چیستی هر مردمی، زبان آن ملت است. اگر حمایت فرهنگستان زبان فارسی و سازمان‌های وابسته به آن نباشد در طول سالیان دراز این تغییر شفاهی به نوشتار هم می‌تواند سرایت کند. زبان پارسی یکی از پویاترین و غنی‌ترین زبان‌های دنیاست و میراث جاودانه‌ای است که در گذر زمانه به ما رسیده است و بر ماست که این زبان را به جهانیان بشناسانیم و آن را از تندباد زمانه حفظ کنیم.



منابع

- باطنی، م. ر. (۱۳۸۵). چهار مقاله درباره‌ی زبان. تهران، ایران: آگاه.
- ثمره، ی. (۱۳۸۸). *آوا شناسی زبان فارسی (آواها و ساخت آوایی هجا)*. تهران، ایران: مرکز نشر دانشگاهی.
- صادقی، و. (۱۳۹۰). تنوع واج گونه ای /ɪ/ در زبان فارسی. *مجله زبان و زبان شناسی دانشگاه تهران*، ۷(۲)، ۱-۲۳.
- مدرسی، ی. (۱۳۶۸). *درآمدی بر جامعه شناسی زبان*. تهران، ایران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris, France: Minuit.
- Labov, W. (1976). *Les motivations sociales d'un changement phonétique, sociolinguistique*. Paris, France: Minuit.
- Maddieson, I. (1984). *Patterns of sounds*. Cambridge, England: Cambridge University
- Trudgill, P. (1974). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books.



بررسی تطبیقی شاخص‌های اقتباس در آثار رویای گردآفرید و گردآفرید

مریم جلالی^۱

گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه شهید بهشتی

حانیه اکبرنیا

گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام رضا (ع)

چکیده. مطالعات گسترده در قلمرو ادبیات کودک و نوجوان سبب شده است تا شاخه‌هایی وسیعی از پژوهش در این باب ایجاد شود. توجه به متون کهن در ادبیات کودک و نوجوان یکی از این دستاوردها است. اقتباس از منابع گذشته‌ی فرهنگ ایرانی وسیله‌ی پیوند دادن کودک با ادب و فرهنگ گذشته‌ی ایران است. شاهنامه‌ی فردوسی از شاهکارهای کلاسیک جهان به زبان فارسی است که به عنوان پرکاربردترین متن ادبی کهن، وارد محدوده‌ی ادبیات رسمی کودکان و نوجوانان ایران شده و بسیاری از داستان‌های موجود در شاهنامه فردوسی در عصر حاضر برای کودکان و نوجوانان اقتباس شده است. در این مقاله، ضمن معرفی انواع اقتباس مفهومی و نگارشی از شاهنامه در ادبیات کودک و نوجوان، به مقایسه و ارزیابی شاخص‌های اقتباس در دو کتاب *رویای گردآفرید* و *گردآفرید* پرداخته‌ایم. این پژوهش نشان می‌دهد که آثار به لحاظ اقتباس محتوایی، نگارشی و فرم، هم‌چنین در نظر آوردن گروه سنی مخاطب، متناسب با الگوهای اقتباس به شمار می‌آید.

کلیدواژگان: ادبیات کودک، تطبیقی، اقتباس، داستان‌های شاهنامه

۱. مقدمه

جهان مترقی امروز کارکردهای ارزنده‌ای را برای جامعه‌ی کودکان و نوجوانان به ارمغان آورده‌است. هر ساله سمینارهای بی‌شماری در سطح جهان برگزار می‌شود که تلاش آنان بیش‌تر در جهت معرفی و تهیه خواندنی‌ها برای کودکان و نوجوانان متمرکز شده‌است. بی‌گمان در آیین آثار کودک، می‌توان نمونه‌های مختلف زندگی را از ادبیات

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: jalali_1388@yahoo.com



کهن به نمایش گذاشت. در سی سال اخیر، ادبیات کودک و نوجوان یکی از هدف‌ها و وظایف خویش را به بازنویسی از منابع گذشته‌ی فرهنگ ایرانی در رده‌ی فرهنگ و ادب عامیانه یا فولکور، معطوف داشته‌است. بازنویسی از منابع گذشته‌ی فرهنگ ایرانی وسیله‌ی پیوند دادن کودک با ادب و فرهنگ گذشته‌ی ایران است؛ هدف از بازنویسی برای کودکان ایجاد رابطه‌ی کودک و نوجوان با محیط تاریخی و فرهنگی‌اش، بالا بردن درک کلی آن‌ها در مسائل دینی، اخلاقی، حماسی و تمام جنبه‌های فرهنگی است.

۲. پیشینه پژوهش

کتاب‌ها و مقالات در حوزه بازنویسی بدین قرارند: کتاب *ادبیات رسمی کودکان در ایران* نوشته صدیقه هاشمی‌نسب، «تاثیر شاهنامه بر ادبیات کودکان (بررسی بازآفرینی و بازنویسی‌های شاهنامه برای کودک و نوجوان)»، پایان‌نامه‌ی کارشناسی‌ارشد (۱۳۸۴)، نوشته‌ی مریم کریم‌زاده، کتاب *شیخ در بوته، بازنویسی و بازآفرینی در ادبیات و مقاله «چند دهه بازنویسی از مثنوی»* از جعفر پایور. «نشریه تخصصی ادبیات کودک و نوجوان» دفتر هفتم خود را به موضوع بازنویسی و بازآفرینی اختصاص داده است. درباره‌ی اصول و شیوه‌های بازنویسی متون کهن ادبی برای کودک و نوجوان اولین بار مریم جلالی در کتابی با نام *شاخص‌های اقتباس در ادبیات کودک و نوجوان* پژوهش مستقلی انجام داده است.

۳. روش تحقیق

این مقاله بنا دارد به بررسی داستان گردآفرید که بخشی از داستان رستم و سهراب است بپردازد. روش کار بدین طریق است که دو کتاب از مجموعه کتاب‌های کانون پرورش فکری به نام *گردآفرید* و *روای گردآفرید* انتخاب شده‌است و با توجه به شاخصه‌های اقتباس در ادبیات کودک و نوجوان مورد بررسی قرار می‌گیرند. این مقاله پس از تعیین انواع اقتباس محتوایی، نگارشی و ساختار زبانی متن بر اساس توانش ذهنی و زبانی کودک و نوجوان به سراغ ساختار و شکل روایی و داستانی آن می‌رود و به بررسی شناخت عناصر داستان می‌پردازد.

۴. اقتباس محتوایی

منظور از اقتباس محتوایی چگونگی ارائه مجدد پیش اثر با تکیه بر مفاهیم موجود در آن است (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۳۸). ارکان اصلی در ایجاد اقتباس محتوایی جابه‌جایی، افزایش، کاهش، تبدیل و تاویل عناصر پیش اثر برای ارائه‌ی اثر جدید است. برای وارد کردن محتوا و پیام موجود در ادبیات بزرگسال به ادبیات کودک و نوجوان از دو شیوه اقتباس محتوایی می‌توان استفاده کرد: اقتباس آزاد؛ اقتباس بسته یا وفادار. اقتباس آزاد در اقتباس آزاد اقتباس‌کننده



با نگاه به پیش اثر، متن را آن‌گونه که خود اراده می‌کند برای کودکان و نوجوانان می‌پروراند و ارائه می‌دهد. باز آفرینی، بازنگری، وام‌گیری از عناوین و اصطلاحات، و آمیغ‌نویسی در شمار اقتباس آزاد قرار می‌گیرد (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۳۸). اقتباس بسته: در اقتباس بسته نویسنده می‌کوشد تا پیش اثر را ابزار و ملاک اصلی کار خویش در ارائه اثر جدید قرار دهد. او ظاهراً قسمت بیشتری از عناصر پیش اثر را در متن جدید حفظ می‌کند (جلالی، ۱۳۹۳، صص ۳۹-۴۷)؛ بازنویسی، گزیده نویسی، تلخیص و تصویرگری در شمار اقتباس بسته صورت می‌گیرد.

اقتباس محتوایی در کتاب *رویای گردآفرید* اقتباس آزاد است و در میان انواع این اقتباس این اثر بازنگری است. بازنگری به نوعی، نگرش دوباره به پیش‌اثر است در این نوع نگرش اقتباس‌کننده قصد دارد قسمت‌هایی از پیش اثر را اصلاح کند. آنچه که اقتباس‌کننده در مراحل اجرای بازنگری انجام می‌دهد بدین قرار است: «گزینش پیش اثر؛ گزینش بخش‌های مورد حذف و اصلاح؛ ارائه پیشنهاد جایگزین؛ برجسته‌سازی بخش‌های مورد حذف و اصلاح» (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۴۰). پیش‌اثر این بازنگری، داستان رستم و سهراب است. کریم‌زاده در این داستان به جای برجسته‌سازی رزم پدر و پسر به عشق ایجاد شده در بین گردآفرید و سهراب اشاره می‌کند. ماجرا و دیگر عناصر اصلی داستان تغییر نکرده‌است و شکل اصلی داستان حفظ گردیده اما اقتباس‌کننده از منظری که خود اراده کرده به داستان نگریسته و آن را برجسته‌سازی کرده‌است. زاویه دیگری که اقتباس‌کننده در داستان خود آورده است روحیه لطیف و دخترانه‌ی گردآفرید است که در کنار روحیه‌ی جنگاوری او لحاظ شده است. با توجه به ارکان اصلی اقتباس محتوایی که عبارتند از جابه‌جایی، افزایش، کاهش، تبدیل و تاویل. لذا در این اثر که یک بازنگری است کاهش، تبدیل و تاویل استفاده شده است. اما اقتباس محتوایی در کتاب *گردآفرید* اقتباس بسته است و در میان انواع این اقتباس یک اثر بازنویسی شده است.

مراحل اجرای بازنویسی بدین قرار است: -گزینش «پیش‌اثر»؛ حذف مطالب غیر ضروری؛ افزایش و پردازش برابر متن جدید بر اساس پیش‌اثر (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۴۹). متن پیش اثر این اقتباس داستان رستم و سهراب در شاهنامه است که نویسنده به طور مشخص، داستان «گفتار اندر آمدن سهراب به ایران و رسیدن به دژ سپید» را از دل داستان انتخاب و بازنویسی کرده‌است. در این کتاب، به طور کامل ساختار متن اصلی به لحاظ تم، موضوع، و درون‌مایه حفظ شده‌است و هیچ تغییر و دخل و تصرفی در متن صورت نگرفته است. در این باره در بخش عناصر داستان بیشتر توضیح خواهیم داد.

۵. اقتباس نگارشی، فرم و نیاز سنی

ادیب با بهره‌گیری از واژگان، عواطف و تخیلات خود را بیان می‌کند و یک اثر هنری را خلق می‌کند. هر دو کتاب مورد



بررسی در این مقاله اقتباس از نظم به نثر است. این اقتباس از رایج‌ترین نوع اقتباس به شمار می‌آید. هر دو کتاب از ریتم و وزن خارج شده‌اند و در قالب داستان ارائه گردیده‌اند. دشواری زبان شعر از هر دو متن گرفته شده‌است و واژگان برای کودک و نوجوان مناسب‌سازی شده‌اند هر چند که کتاب گردآفرید با توجه به مخاطب اثر، از ضعف زبانی برخوردار است.

مسئله است که کودکان و نوجوانان در هر سنی نیازهای ویژه‌ای دارند و کتاب به عنوان یک عامل بیرونی می‌تواند بر رشد ذهنی کودکان تاثیر بگذارد (پولادی، ۱۳۸۴، ص ۱۶۵). کتاب گردآفرید برای گروه سنی «ج» بازنویسی شده‌است. این گروه سال‌های آخر دبستان را در بر می‌گیرد و ۱ تا ۱۲ سالگی را شامل می‌شود. این گروه سنی کم‌کم به حادثه‌جویی گرایش پیدا می‌کنند، از شنیدن و دیدن ماجرا لذت می‌برند و به این ترتیب برخلاف گروه سنی پیشین، کم‌کم از داستان‌های حماسی، تاریخی و کتاب‌هایی که درباره‌ی عجایب سرزمین‌های دیگر است لذت می‌برد. این گروه به مطالعه‌ی زندگی‌نامه‌های مربوط به چهره‌های برجسته و قهرمانان لذت می‌برند. از دانستنی‌های علمی و اطلاعات مربوط به کشور خود و کشورهای جهان استقبال می‌کند. نویسنده کتاب اشراف به توانایی ذهنی کودکان داشته است و این اثر را مشخصاً برای این گروه سنی بازنویسی کرده است؛ مخاطب کتاب رویای گردآفرید گروه سنی «د» است. گروه سنی نوجوان که ۱۲ تا ۱۶ سالگی را در بر می‌گیرد. در سنین بلوغ، الگوهای جنسیتی مهم می‌شود و قهرمان‌پرستی از وجوه بارز سن نوجوانی است.

با توجه به اطلاعات داده شده از نیازهای مطالعاتی نوجوانان کتاب رویای گردآفرید از این منظر بسیار قوی کار کرده‌است و کریم‌زاده در بازننگری خود تمام موارد را مطمئن نظر قرار داده و انتخاب او برای بازنوشت اثر به شیوه‌ی «بازنگری» بسیار دقیق بوده است و با این روش، او ضمن یک نگاه جدید به اثر، وارد الگوی جنسیتی شده و علاقه‌ی هر دو مخاطب نوجوان (دختر و پسر) را مورد توجه قرار داده است. در این کتاب سیر داستان به دو اپیزود تقسیم می‌شود و یک‌بار داستان از نگاه و منظر گردآفرید شخصیت زن داستان و یک بار از نگاه سهراب، شخصیت مرد داستان بازگو می‌شود. نویسنده با این کار هر دو مخاطب نوجوان را که یکی علاقه‌مند به داستان‌های ماجراجویی و یکی علاقه‌مند به داستان‌های احساسی است را مورد توجه قرار می‌دهد. از این منظر که این کتاب بازننگری از یک متن حماسی است و رخدادهای داستان بر عملکرد قهرمانان داستان است لذا خواندن این داستان فی نفسه نیاز قهرمان‌پرستی را در نوجوان برآورده می‌کند.

۶. اقتباس نگارشی و زبان

بی تردید کودکان نسبت به بزرگسالان با توجه به توانش ذهنی، دایره‌ی واژگانی محدودتری دارند. از آنجا که زبان،



کلید انتقال و دریافت معانی است، آگاهی نسبت به دایره‌ی واژگانی آنان کمک می‌کند تا نویسندگان در ایجاد ارتباط با این گروه هدفمندتر عمل کنند (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۸۷). آشنایی با گستره‌ی واژگانی زبان کودکان، جزو مهم‌ترین دانش‌هاست و بایسته است که نویسندگان و محققان کودک با این دانش آشنا باشند.

نادر ابراهیمی در کتاب *فارسی نویسی برای کودکان* می‌گوید: «یکی از عواملی که می‌تواند کودکان را به خواندن و بیشتر خواندن تشویق کند، فراهم آوردن کتاب‌هایی است که در سطح درک آن‌ها باشد و البته تعداد واژه‌ها و نوع کاربرد آن‌ها در این امر نقش اساسی دارد» (ابراهیمی، ۱۳۷۹، ص ۱۵). در کتاب *گردآفرید* به نظر می‌آید نویسنده تنها به صورت خطی از متن پیش‌اثر، داستان را صرفاً از نظم به نثر درآورده است و توانایی و درک زبانی کودکان را لحاظ نکرده است و اکثر واژگان دشوار در متن اصلی را وارد متن بازنویسی کرده‌است و همین امر از میزان سادگی اثر برای کودک گروه سنی «ج» کاسته است و درک کودک از متن کم می‌شود و چه بسا کودک اشتیاق لازم را در پیگیری داستان نخواهد داشت. دستگاه مغز کودکان خیلی زود خسته می‌شود و قادر به ادامه خواندن نخواهد شد. از نمونه واژگان دشوار این اثر می‌توان به موارد مذکور اشاره کرد: روان‌کرد، زره، مهمیز، کلاه‌خود، گرد، لگام، بیگانه، شبگیر، سترگ.

هم‌چنین لازم به ذکر است که در این متن بسیار از کنایه استفاده شده است و همین امر سبب دیر فهمی متن می‌شود. باید در کتاب به توضیح واژگان و اصطلاحات پرداخته می‌شد تا کودکان راحت‌تر با متن ارتباط برقرار کنند. با این وجود نکته‌ای که در کتاب در خور توجه است یک‌دست نگه داشتن سطح زبان است. هم‌چنین لازم به ذکر است که تمام اسامی دشوار در این کتاب حرکت‌گزاری شده است که به خواندن راحت‌تر کمک می‌کند.

عبارات کنایه عبارتند از: از پای درآمد، رستم دیگر به کار نمی‌آید، از جا روان کرد، لب را به دندان گزید.

کتاب *رویای گردآفرید* در مقایسه با کتاب *گردآفرید* بنا به دلایلی از زبان ساده برخوردار است. اول به دلیل آن که این کتاب برای گروه سنی نوجوان نگاشته شده است و از لحاظ دایره واژگانی، نوجوانان دامنه‌ی وسیعی را در ذهن دارند. دوم این که کتاب بنا به این که اقتباس از نوع بازنگری است، نویسنده آزادانه اثر را خلق می‌کند. با تمام این موارد در کتاب نمونه‌ای واژه سخت و دشوار نیست؛ حتی از نوع واژگانی که در کتاب *گردآفرید* است، در این کتاب به چشم نمی‌خورد. ادبیت در سطح واژگان، عبارات و جملات با در نظر گرفتن سن نوجوان رعایت شده است. متن از لحاظ سطح زبان کاملاً یک‌دست است و تمام کلمات زبان نوشتاری هستند و از زبان گفتاری یا محاوره استفاده نشده است.



۷. ارزیابی عناصر داستان

داستان از تکنیکی‌ترین و روشمندترین انواع نوشته‌هاست، تسلسلی است که رویدادها عملاً در آن اتفاق می‌افتد و می‌توان وقایع را از متن استنباط کرد؛ روایت با عمل روایت کردن اجرا می‌شود. منطق روایت مبنی بر شیوه‌ی گزینش و ارائه‌ی عناصر داستانی است، شناخت عناصر در به کارگیری و بررسی اثر داستانی اقتباس‌شده ضروری است (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۱۴۳). نظام عناصر داستانی در داستان‌های اقتباس شده در ادبیات کودک و نوجوان به دو بخش تقسیم می‌شود: درون‌ساخت و برون‌ساخت.

۷.۱ عناصر درون‌ساخت

درون‌ساخت به درون‌مایه و موضوع اثر می‌گویند و موضوع و درون‌مایه‌ی دو عنصر داستانی مرتبط با یکدیگرند. نویسنده با کمک به این دو مفاهیم موجود در داستان را سازمان‌دهی می‌کند (جلالی، ۱۳۹۳، ص ۱۴۵).

۷.۱.۱ درون‌مایه^۱

«درون‌مایه فکر اصلی و مسلط در هر اثری است، خط یا رشته‌ای که در خلال اثر کشیده می‌شود و وضعیت و موقعیت‌های داستان را به هم پیوند می‌دهد» (میرصادقی، ۱۳۸۵، ص ۱۷۴). کتاب *روای‌گرد/فرید* دارای درون‌مایه پهلوانی و قهرمانی و اجتماعی است. به دلیل آن‌که کتاب اقتباس از یک متن حماسی است لذا درون‌مایه‌ی قهرمانی و پهلوانی را از متن پیش‌اثر به متن اقتباس منتقل می‌کند و این کتاب دارای درون‌مایه‌ی اجتماعی است؛ زیرا انتخاب داستان *گردآفرید* و سهراب نویسنده را بر این داشته است که به مساله عشق هم بپردازد و چون اقتباس از نوع اقتباس آزاد است و بازنگری صورت گرفته لذا نویسنده در پرداختن به این موضوع آزاد بوده است. کتاب *گردآفرید* دارای درون‌مایه‌ی پهلوانی و قهرمانی است و به دلیل آن‌که یک متن بازنویسی شده است، درون‌مایه در متن اصلی و متن بازنویسی شده یکسان است؛ چون در بازنویسی محتوا دست‌خوش تغییر و تحول نمی‌شود و در واقع تحریف یا دگرگونی در محتوا دیده نمی‌شود. در هر دو کتاب نویسندگان درون‌مایه‌های آثار خویش را به شیوه غیرمستقیم نوشته‌اند و نویسنده درون‌مایه را در افکار و عواطف و شخصیت‌های داستان می‌گنجانند. اهمیت این شیوه بیان ظریف و غیرصریح درون‌مایه بر میزان تأثیرپذیری خواننده از داستان و تخیل برانگیزی و حس کنجکاوی در نوجوانان و فعالیت ذهنی بیشتر آن‌ها می‌شود. لازم به ذکر است که این امر در کتاب *روای‌گرد/فرید* بیشتر مشهود است زیرا اقتباس آزاد است.



۲.۷ عناصر برون ساخت

۲.۷.۱ زاویه دید^۱

دریچه و زاویه‌ی نگرش نویسنده به داستان و حوادث آن را زاویه‌ی دید می‌نامند. شیوه‌ای که نویسنده داستان خویش را در قالب آن ارائه می‌دهد؛ زاویه دید «نمایش‌دهنده‌ی شیوه‌ای است که نویسنده با آن مصالح و مواد داستان را نشان می‌دهد» (میرصادقی، ۱۳۸۵، ص ۳۸۵). نویسنده، داستان را با چندین زاویه و کانون روایت می‌کند: اول شخص، دوم شخص، سوم شخص یا دانای کل. متن پیش اثر هر دو داستان زاویه دید سوم شخص است و گاهی در میان گفتگو از زاویه دید اول شخص نیز استفاده شده است. در دو کتاب اقتباس شده هم زاویه دید به همین گونه است؛ زاویه دید سوم شخص و در گفتگوی میان شخصیت‌ها، کانون روایت تغییر می‌کند و تبدیل به اول شخص می‌شود: «گردآفرید سر از سبزه‌زاری که روی آن آرمیده بود، برداشت و به تنه‌ی درختی که در سایه‌گاهش خفته بود، تکیه داد: این بار در آسمان بودم؛ همراه هزار هزار مرغ سپید» (کریم‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۸). «دیر زمانی در اندیشه بود و آن‌گاه با صدایی لرزان از خشم گفت: بیگانه است. شبگیر این دژ را بر سر مردمانش فرو می‌ریزم» (صادقی، ۱۳۸۸، ص ۲۶). استفاده از چندین زاویه دید در اقتباس، در صمیمیت و جذابیت داستان تاثیرگذار است. «قرار گرفتن چند روایت در دل روایت اصلی و فراهم آوردن نشانه‌های لازم برای باز بودن روایت، به مشارکت هرچه بیشتر مخاطب در ساختن داستان کمک می‌کند» (حسام‌پور، ۱۳۸۹، ص ۱۱۳). در متن کهن بیشتر از زاویه دید سوم شخص و در متن بازنویسی شده ترکیبی از روایت اول شخص و سوم شخص دیده می‌شود که این امر در کتاب *رویای گردآفرید* بیشتر است و دلیل این موضوع گفتگوی شخصیت‌ها در داستان است. کریم‌زاده در کتاب خود بیشتر از عنصر گفتگو استفاده کرده و جنبه‌ی نمایشی داستان و در نتیجه کشش و جذابیت داستان نیز بیش‌تر می‌شود که روایت اول شخص به این امر کمک زیادی می‌کند و استفاده از زاویه سوم شخص باعث احاطه‌ی کامل خواننده نسبت به حوادث و شخصیت‌های داستان می‌شود؛ چون نویسنده در درون شخصیت‌ها نفوذ می‌کند و اندیشه و حالات درونی آن‌ها را آشکار می‌کند.

۲.۷.۲ صحنه و صحنه پردازی^۲

به حال و هوا و فضای حاکم در داستان و فضایی که نویسنده منطبق با درون‌مایه و سایر عناصر داستان است فضاسازی می‌گویند. در ایجاد فضا در داستان «صحنه و صحنه‌پردازی» نقش زیادی دارد (صفری، ۱۳۹۰، ص ۹۸). حوادث داستان در داستان رستم و سهراب و مشخصاً داستان گردآفرید، مهاجرت سهراب از توران به سمت ایران و رسیدن به دژ سپید در مرز ایران است که در هر دو داستان اقتباس شده مکان با متن پیش اثر یکی است. در متن

1. Point of view
2. Setting



شاهنامه و کتاب گردآفرید توصیفی از فضای درون دژ بیان نشده است. اما در کتاب رویای گردآفرید تصاویری از مکان و فضای درون دژ برای مخاطب توصیف می‌کند. کریم‌زاده دژ را باغی ترسیم می‌کند سرسبز با درختانی تنومند. حتی با خواندن متن خواننده در می‌یابد زمان اتفاقات افتاده در داستان در فصل بهار و تابستان رخ داده است. گفتنی است که در هر دو متن اقتباس، داستان با عنصر شخصیت شروع می‌شود و اقتباس‌کننده به جای توصیف زمان یا مکان بدون مقدمه وارد داستان و به شخصیت داستان می‌پردازد.

۳.۲.۷ شخصیت و شخصیت‌پردازی^۱

یکی از عناصر مهم در داستان شخصیت و شخصیت‌پردازی است. شخصیت حوادث داستان را پیش می‌برد.

شخصیت هر فرد همان الگوی کلی یا هم‌سازی ساختمان بدنی، رفتار، علائق، استعدادها، توانایی‌ها، گرایش‌ها و صفات دیگر اوست. شخصیت هم منعکس‌کننده هیئت ظاهری مثل اندازه، وزن، و ویژگی‌های چهره اوست و هم ویژگی‌های درونی مثل خلق و خوی و حالت روحی‌روانی را در بر می‌گیرد (محمدی، ۱۳۷۸، ص ۷۴).

در دو داستان اقتباس‌شده تمام شخصیت‌های پیش اثر به متن جدید راه یافته‌اند و شخصیت‌های پویا هم در پیش اثر و هم در دو متن اقتباس، سهراب و گردآفرید است. شخصیت‌های ایستا عبارتند از: گژدهم، هجیر، تهمینه، زنان و مردان و بچه‌ها در داخل دژ.

پیوند متقابل اشخاص با یکدیگر در داستان وجود دارد و این امر در داستان رویای گردآفرید بیشتر است و گفتگو در داستان سبب نمایشی شدن داستان و جذابیت بیشتر داستان می‌شود. در کتاب رویای گردآفرید معرفی شخصیت‌ها بر مبنای دیالوگ صورت می‌گیرد و اقتباس‌کننده در حالات روحی و خلقیات شخصیت‌های داستان، تغییراتی را ایجاد کرده است که در متن پیش اثر لحاظ نشده است و نویسنده از زاویه نگاه خود به بازنگری در خلق شخصیت پرداخته است. اما این روال در کتاب گردآفرید به دلیل بازنویسی بودن اثر لحاظ نشده است و تنها هر آنچه که در متن اثر وجود داشته به صورت گزیده و به شیوهی نثر نگاشته شده است. گردآفرید در متن پیش اثر و متن بازنویسی شده، تنها روحیهی جنگاوری و روحیهی مردانگی او و جنگیدنش با سهراب را مطرح کرده است. اما در کتاب رویای گردآفرید اقتباس‌کننده به روش غیرمستقیم به توصیف هویت شخصیت‌ها پرداخته است. در این کتاب کنش گفتار و دیالوگ‌های کتاب سبب شده است که نویسنده، مخاطب را با ویژگی‌های شخصیتی و خلقی و روحی شخصیت‌های داستان آشنا کند. این روش در پردازش شخصیت‌ها نتیجهی مطلوب‌تری دارد، زیرا گروه‌های سنی از جمله نوجوان،



با دقت و کنجکاوای زیاد، در صدد شناخت و ماهیت درونی اشخاص داستان برمی‌آید، این کار او را به تأمل بیشتر وادار می‌کند و تعلیق و میزان علاقه‌مندی به داستان را افزایش می‌دهد. اقتباس‌کننده به دلیل آن‌که از اقتباس آزاد بهره گرفته‌است لذا به گردآفرید علاوه بر روحیه‌ی جنگاوری، روحیه‌ای شاعرگونه و احساسی و هر آن‌چه که در بردارنده‌ی روحيات زنانه است را به داستان اضافه کرده؛ از جمله: «گذدهم، هم‌گام گردآفرید، روانه‌ی باغ شد: هرکس تو را نشناسد، گمان می‌کند داستان‌سرا و خیال‌پرداز بی‌ش نیستی. باور نمی‌کند که در سوارکاری و تیر اندازی و نیزه بازی، چنین ماهری ... گذدهم دست او را فشار داد: تو باید به جای برداشتن تیر و کمان، قلم برمی‌داشتی و شاعر می‌شدی» (کریم‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۱۰).

همان‌طور که ملاحظه شد اقتباس‌کننده شخصیت‌های جدید را با الهام از شخصیت‌های موجود در متن اصلی مناسب سازی کرده‌است. او شخصیت سهراب را با خود یکی می‌داند؛ زیرا سهراب را در متن اقتباس، نوجوانی می‌یابد که به دنبال هویت گم‌شده و به دنبال «من» خود است: «سهراب رو برگرداند: اما رواست که این پهلوان (سهراب) گرفتار دالان تاریک ندانستن باشد؟ خوشایند است که نداند نام و نشان پدرش چیست؟» (کریم‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۱۲) معرفی این شخصیت به صورت غیرمستقیم، باعث می‌شود که نوجوانان با تأمل زیاد در شناخت ویژگی‌های ذاتی شخصیت‌ها و مقایسه‌ی اندیشه و رفتار آن‌ها با هم در خیال خویش با آن‌ها هم‌ذات‌پنداری کنند و خود را در جایگاه شخصیت اصلی داستان‌ها قرار دهند و در مواقع سختی و مشکلات راه حل مناسب را انتخاب کند. نکته‌ی دیگری که در هر دو متن اقتباس‌کننده باید مورد توجه قرار داد تناسب شخصیت‌ها با عنوان و اسم آن‌هاست. که هر دو متن این وجه را مد نظر داشته‌اند.

۴.۲.۷ طرح و پیرنگ^۱

پیرنگ حوادث داستان را تنظیم و آن‌ها را از آشفتگی خارج می‌کند. پیرنگ نقل حوادث است با تکیه بر موجبیت و روابط علت و معلولی و حفظ توالی زمانی (صفری به نقل از فورستر، ۱۳۸۲، صص ۱۱۲-۱۱۳). در کتاب *گرد آفرید* شروع، نقطه اوج، و پایان بر اساس مفاهیم ارائه در شاهنامه فردوسی است و به خوبی اجرا شده است. اوج داستان به پایان آن نزدیک است و این می‌تواند یکی از محاسن بازنویسی به شمار آید. اوج داستان با شخصیت اول پیوند خورده‌است که موجب استحکام می‌شود. روابط علی و معلولی در داستان وجود دارد و دارای نظام خطی است و در کتاب *رویای گردآفرید* شروع داستان با متن اصلی متفاوت است و برگرفته از تخیل نویسنده است؛ این امر به خلاقیت متن افزوده است. داستان با *رویای گردآفرید* شروع می‌شود و زمینه را برای معرفی شخصیت‌ها ایجاد می‌کند و دارای

1. Plot



نقطه اوج، کشمکش، گره‌افکنی و پایان مناسب است. شروع داستان زمینه‌باورمندی را برای خواننده فراهم می‌سازد و پایان داستان آن‌چه را که در آغاز، اتفاق افتاده کامل می‌کند. ایجاد سوال را در ذهن مخاطب از ابتدا تا پایان داستان فراهم می‌کند.

۸. نتیجه

با بررسی دو کتاب اقتباس شده از متن شاهنامه، نویسنده کتاب *رویای گردآفرید* از بازنگری استفاده کرده‌است و نویسنده کتاب *گردآفرید* از بازنویسی استفاده کرده‌است که از انواع اقتباس بسته به‌شمار می‌آید. به لحاظ اقتباس نگارشی و فرم هر دو اثر، اقتباس نظم به نثر هستند. هر دو اثر با توجه به سن مخاطب کتاب برای آن‌ها مناسب تلقی می‌شود. از لحاظ واژگانی، در کتاب *گرد آفرید* اندکی ضعف وجود دارد و و فهم لغات برای گروه سنی «ج» اندکی دشوار است. پیرنگ در هر دو اثر دارای روابط علی و معلولی است و کتاب *گردآفرید* شروع، اوج و پایان آن بر اساس مفاهیم ارائه شده در شاهنامه و کتاب *رویای گرد آفرید* بر اساس تخیل نویسنده و خلاقیت او و با نگاه از زاویه دید او نگاشته شده‌است. درون‌مایه‌ی هر دو اثر بنا به متن پیش اثر پهلوانی و قهرمانی اما *رویای گردآفرید* دارای درون‌مایه‌ی اجتماعی نیز می‌باشد. شخصیت‌ها در هر دو اثر همان شخصیت‌های متن اصلی و اسامی وارد شده به متن اقتباس، برگرفته از متن اصلی است؛ اما از منظر ویژگی‌های شخصیتی روحیات و ویژگی‌های رفتاری در کتاب *رویای گردآفرید* برخاسته از ذهن نویسنده و از منظر او توصیف می‌شود. در واقع این بررسی نشان می‌دهد نویسندگان حوزه ادبیات کودک و نوجوان می‌توانند با حفظ درون‌مایه‌ی اثر کهن، با تغییر در ساختار و عناصر داستان به شیوه‌ی نوین و امروزی شاهنامه را برای کودکان بازسازی کنند. به علاوه بهره‌گیری از انواع اقتباس آزاد نویسنده را از هر نوع محدودیتی می‌رهاند و این امر می‌تواند برای مخاطب کودک و نوجوان جذابیت بیشتری داشته باشد و بیشتر با قهرمانان داستان هم‌ذات‌پنداری کنند.

منابع

- ابراهیمی، ن. (۱۳۷۹). *فارسی‌نویسی برای کودکان*. تهران، ایران: روزبهان.
پولادی، ک. (۱۳۸۷). *بنیادهای ادبیات کودک*. تهران، ایران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
جلالی، م. (۱۳۹۲). *شاخص‌های اقتباس در ادبیات کودک و نوجوان (نگاهی نو به بازنویسی و بازآفرینی)*. تهران، ایران: طراوت.
حسام‌پور، س. (۱۳۸۹). بررسی خواننده نهفته در داستان‌های اکبرپور. *مجله ادبیات کودک*، (۱)، ۱۰۱-۱۲۷.



- صادقی، ع. (۱۳۸۸). گردآفرید. تهران، ایران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- صفری، ج.، رحیمی، م.، و نجفی بهزادی، س. (۱۳۹۰). نگاهی بر عناصر داستان در بازنویسی کتاب قصه‌های شیرین کلیله و دمنه برای نوجوانان. *مجله ادبیات کودک*، ۲(۳)، ۷۷-۱۰۱.
- کریم‌زاده، م. (۱۳۹۲). *رویای گردآفرید*. تهران، ایران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- کریم‌زاده، م. (۱۳۸۴). *بررسی بازنویسی‌ها و بازآفرینی‌های شاهنامه برای کودکان و نوجوانان* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه یزد.
- محمدی، م. (۱۳۷۸). *روش‌شناسی نقد ادبیات کودک*. تهران، ایران: سروش.
- میرصادقی، ج. (۱۳۸۵). *عناصر داستان*. تهران، ایران: سخن.
- هاشمی نسب، ص. (۱۳۷۱). *کودکان و ادبیات رسمی ایران*. تهران، ایران: سروش.



بررسی و نقد تراجم اردوی مکتوبات فارسی غالب دهلوی

علی کاوسی نژاد^۱

گروه زبان و ادبیات اردو، دانشگاه تهران

چکیده. میرزا غالب دهلوی یکی از شاعران و نثرنگاران شبه قاره می‌باشد که با پیروی از شاعران و نثرنگاران سبک هندی به سخن‌سرایی در زبان فارسی و اردو پرداخته است. این شاعر و نثرنگار نام‌آور هندوستان علاوه بر مکتوبات اردو، مکتوبات با ارزش و مهمی به زبان فارسی به رشته تحریر در آورده است که در زمان‌های مختلف توسط محققین گردآوری و تدوین شده است. در این مطالعه ما برآنیم که ترجمه‌های مکتوبات پنج آهنگ را مورد نقد و بررسی قرار دهیم. در این بین می‌توان به ترجمه مترجمانی چون محمد عمر مهاجر، تنویر احمد علوی و پرتو روهیله اشاره نمود.

کلیدواژگان: مکتوبات فارسی غالب، ترجمه اردو، پنج آهنگ

۱. مقدمه

زبان فارسی تا هشت قرن زبان ادبی و درباری شبه قاره هند و پاکستان بوده و نوشتن مکتوبات به فارسی دارای قدمت بسیاری می‌باشد. در زمان‌های گذشته، پادشاهان و حکمرانان ایرانی دستورات و احکامات خود را به صورت رقعات توسط خادمان و نامه‌رسانان خود به مناطق دوررس می‌فرستادند. فارسی‌زبان درباری پادشاهان تیموری هند بود و آنان به فارسی خط و کتابت می‌کردند. تحت تاثیر رقعات درباری، مکتوب‌نگاری فارسی آکنده از القاب و آداب و نثر مسجع و مقفی گردید. در دربار پادشاهان مکتوب‌نگارانی بودند که در این فن مهارت بسیاری داشتند. القاب و آداب جزو جدایی‌ناپذیر مکتوبات فارسی شده بود. مکتوب‌نگاری در هندوستان خود تاثیر گرفته از مکتوب‌نگاری فارسی بود. در میان مکتوب‌نگاران بنام فارسی در شبه قاره می‌توان به نام میرزا غالب دهلوی اشاره نمود؛ کسی که نه تنها در این فن به کمال رسید بلکه در این مکتوب‌نگاری اسلوب نگارش جدیدی را به‌وجود آورد. در مکتوب‌نگاری غالب دهلوی نثر مسجع و مقفی فارسی به وضوح نمایان است. غالب نه تنها در شعر فارسی از پیروان سبک هندی به شمار می‌آید

۱- رایانامه: zkavosi2002@yahoo.com



بلکه او طرز تحریر فارسی و سه نثر ظهوری را به کمال خود رسانید. در تمهید نگاری او هر مکتوب الیه را فرا خور شخصیت و مقام و مرتبه او مورد خطاب قرار می‌دهد. او در مکتوب‌نگاری فارسی و اردو چنان اسلوبی را به‌وجود آورد گویا مکتوب‌الیه روبروی او نشسته، با او هم‌سخن باشد، غم و خوشحالی را با او به میان می‌گذارد، در صورت تاخیر جواب ابراز نگرانی و گلایه دارد و گاهی با طنز و مزاح منظور و مقصد خود را با واژگان مناسب به او بیان می‌کند. اسلوب مکتوب‌نگاری سه نثر ظهوری سمرقندی و ابوالفضل علامی بر مکتوب‌نگاری او اثرات نمایانی دارد.

مکتوب‌نگاری فارسی غالب از لحاظ زمانی پیش از مکتوب‌نگاری اردوی او شروع شد و تقریباً شامل ۴۲ سال می‌باشد؛ از سال ۱۸۲۶م شروع شده تا سال ۱۸۶۸م ادامه دارد و غالب بیست سال پیش از آغاز مکتوب‌نگاری به اردو تصمیم گرفته بود مراسله را به صورت مکالمه در آورد. در شروع آهنگ اول پنج/هنگ، برای مکتوب‌نگاری خود شرایط و ضوابطی تعیین می‌کند که بدین صورت است:

هنجار من در نوشتن اینست که چون کلک و ورق به کف گیرم، مکتوب‌الیه را بلفظی که فرا خور اوست در سر آغاز صفحه آواز دهم و زمزمه سنج مدعا گردم. القاب و آداب و خیرت‌گویی و عافیت‌جوئی حشو زائدست و پختگان حشو را دفع نهمند... بدان ای هوشمند سخن پیوند که نامه‌نگار را آن باید که نگارش را از گزارش دورتر نبرده نبشتن را رنگ گفتن دهد و مطلب را بدانم روش گزارد که دریافتن آن دشوار نبود و اگر مطلبی چند داشته باشد در تقدیم و تاخیر ژرف‌نگهی بکار برد و از آن پرهیزد که سخن گره در گره و اجزای مدعا بهم‌دگر فرو خورد. زنه‌ار استعاره‌های دقیق و لغات مشکله نامانوس در عبارت درج نکند و در هر نورد رعایت رتبه مکتوب‌الیه در نظر دارد. تا تواند سخن را درازی ندهد و از تکرار الفاظ محترز باشد و بیشتر بمذاق اهل روزگار حرف زند و از احاطه قواعد و قوانینی که قرارداد این مردم است، بدر نرود. اما اندازه خوبی زبان نگاهدارد و این پارسی آمیخته بتازی را در کشاکش تصرفات هندی‌زبانان پارسی‌نویس ضایع نگذارد و لغات عربی جز بقدر بایست صرف ننماید و پیوسته در آن کوشد که سادگی و نغزی شعار او بود. اقسام مکاتیب خاصه در خطوط و عرایضی که به حکام نویسد و مشتمل بر معاملات باشد، از اغلاق و اغراق احتراز واجب داند و سخن به استعاره و اشاره نگذارد و نرم گوید و آسان گوید. (ص ۶-۷)

این اصول و شرایطی است که غالب برای مکتوب‌نگاری خود در بالا به آنها اشاره نمود و مکتوب‌نگار را به پایبندی به آن شرایط توصیه نمود، اما تا جایی که مربوط به مکتوبات فارسی غالب می‌شود او در جاهای گوناگون بر خلاف این اصول و شرایط عمل کرده است. فقط از به‌کار بردن القاب و آداب در مکتوبات فارسی دوری نجست و هر مکتوب‌الیه را با توجه به مقام و رتبه خویش مورد خطاب قرار داده‌است. به‌کارگیری طرز تحریر مغلق و پیچیده و استفاده از استعارات دور از ذهن و واژگان و تراکیب مشکل درک و فهم سخن را نیز مشکل ساخته است. ما در مکتوبات فارسی



غالب کمتر به این مورد بر می‌خوریم که او مکتوب‌الیه خود را با القاب و عناوین مختصری مورد خطاب قرار داده باشد. قبل از بیان مقصد و مطلب خویش القاب و عناوین گوناگونی برای هر شخص به کار می‌برند و در این بین واژگان و تراکیب مشکل فارسی و عربی را مورد استفاده قرار می‌دهند و این خود در بیان مقصود و منظور مکتوب‌نگار حائل به نظر می‌رسند و خلاف اصول و ضوابط گفته شده توسط غالب دهلوی در مکتوب‌نگاری است. یکی از شرایط تبدیل مراسله به مکالمه بهره‌گیری از زبان گفتاری و عامیانه است و دیگری اختصار و جامعیت است اما غالب در مکتوب‌نگاری فارسی خود از تصنع و طوالت استفاده نموده است. تراکیب و واژگانی از زبان فارسی در مکتوبات به چشم می‌خورد که در مکتوبات ادیبانی چون ظهوری سمرقندی و ابوالفضل علامی و بیدل دهلوی به چشم می‌خورند. این نشان‌دهنده این امر می‌باشد که میرزا غالب از سبک مکتوب‌نگاران ماقبل خویش تبعیت می‌نماید. نازک‌خیالی و به‌کارگیری تراکیب و واژگان مغلق و پیچیده نیز استفاده از صنایع و بدایع لفظی و معنوی مختلف فهم سخن و بیان مدعا را با توجه به طوالت و پرگویی مشکل می‌سازد.

علاوه بر موارد گفته شده در بالا، غالب دهلوی در مکتوب‌نگاری فارسی خود از واژگان و اصطلاحات انگلیسی استفاده می‌نماید و این خصوصیتی است که مکتوبات فارسی او را از دیگران متمایز می‌سازد و نشان‌دهنده ذهن خلاق و با استعداد اوست. این خصوصیت بارز مکتوبات او می‌باشد و به نوعی بر خلاف مکتوب‌نگاران پیشین خود سنت‌شکنی کرده است. او با استفاده از واژگان اردو، فارسی و انگلیسی تراکیب و واژگانی جدید را به مکتوب‌نگاری خود اضافه می‌نماید و اصطلاحاتی نو خلق می‌نماید. واژگان و تراکیبی چون:

رزی‌ڈنٹ دہلی، بریدان ڈاک انگریزی، کوٹھی رسی ڈن ٹی، صاحبان سکرٹرا، اجن ٹی، بسبیل ڈاک، عرضی دستخطی
کونسل، ڈاک کده، صاحب ڈاک، اہالی ڈاک، رسید ڈاک، بی دستخط رجسٹری، صاحب سکرتر، اعیان ڈاک، پیدگان
ڈاک، پوسٹ ماسٹرا، مجسٹریٹ دہلی و غیره

۲. مکاتیب غالب دهلوی

با توجه به استفاده از این‌گونه واژگان و تراکیب، غالب ابداع‌کننده طرز جدیدی از مکتوب‌نگاری در زبان فارسی به شمار می‌آید که مکتوبات او را از دیگر مکتوب‌نویسان عصر خویش و ماقبلش جدا می‌سازد. مجموعه مکاتیب فارسی غالب دهلوی در مراحل زمانی مختلف تدوین و گردآوری شده است؛ از جمله مکاتیب این مکتوب‌نگار برجسته می‌توان به موارد زیر اشاره نمود.



۱. پنج آهنگ: اولین مجموعه از مکتوبات فارسی غالب که توسط برادرزانش، مرزا علی بخش خان، در سال ۱۸۳۵م/۱۲۵۱هـ گردآوری شد، پنج آهنگ است که در سال ۱۹۶۹م توسط وزیر الحسن عابدی تدوین شد از دانشگاه پنجاب پاکستان منتشر شد. این مجموعه شامل ۱۶۹ مکتوب می باشد که برای ۷۱ مکتوب‌الیه نوشته شده‌است.

۲. مکتوبات فارسی شامل باغ دو در: در سال ۱۹۴۱م وزیر الحسن عابدی توسط علی مصطفی عابدی یک نسخه خطی به دست آورد و در سال ۱۹۶۰م بخش نظم و در سال ۱۹۶۱م بخش نثر آن را در مجله دانشکده خاورشناسی دانشگاه پنجاب به چاپ رسانید و در سال ۱۹۷۰م در صدمین سال تاسیس دانشکده خاورشناسی هر دو بخش نظم و نثر را با تعلیقات و حواشی منتشر نمود. در این مجموعه باغ دو در ۶۰ مکتوب فارسی موجود دارد که وزیر الحسن عابدی خلاصه آنها را به اردو ترجمه نموده است.

۳. متفرقات غالب: این مجموعه از منظومات و مکتوبات نادر و غیر مطبوعه فارسی برای اولین بار توسط پروفیسور مسعود حسن رضوی ادیب در سال ۱۹۴۷م از چاپخانه هندوستانی پریس به چاپ رسید. در این مجموعه چهل و هشت مکتوب فارسی وجود داشت که بعضی از مکتوبات فارسی در این مجموعه با مکتوبات موجود در مجموعه‌های دیگر مانند پنج آهنگ و مآثر غالب مشترک می‌باشند.

۴. مآثر غالب: این مجموعه شامل مکتوبات و منظومات اردو و فارسی می‌باشد که اولین بار توسط قاضی عبدالودود در سال ۱۹۴۹م منتشر شد. چهار مکتوب فارسی با تغییراتی در متن در مجموعه متفرقات غالب نیز دیده می‌شوند و باقی ۲۸ مکتوب فارسی در مجموعه دیگری وجود ندارند.

۵. نامه‌های فارسی غالب: این مجموعه بنا به خواسته سیداکبر علی ترمذی از سیدمحمد رفیع خریداری شد و در سال ۱۹۶۹م در جشن صد سالگی غالب دهلوی به چاپ رسید. در این مجموعه ۳۲ مکتوب فارسی از غالب دهلوی وجود داشت. این مکتوبات درباره سفر غالب از دهلی به کلکته و عبور او از شهرهایی مانند لکنئو، اله آباد، بنارس اطلاعات مفید و تاریخی در اختیار خواننده قرار می‌دهد.

۶. مکتوبات غالب و غمگین: این مجموعه شامل مکتوباتی فارسی می‌باشد که غالب و میرسیدعلی شاه غمگین به یکدیگر نوشته‌اند و با کوشش دکتر سید عبدالله و پروفیسور وزیر الحسن عابدی تدوین و گردآوری شده‌اند.

علاوه بر این مجموعه مکتوبات از غالب دهلوی می‌توان به مکتوبات دیگری چون مکتوبات فارسی غالب و مولوی محمد حبیب ذکاء و دیگر مکتوباتی اشاره نمود که تا حال منتشر نشده‌است و شاعر، محقق و مترجم برجسته پاکستانی پرتو روهیلہ بخشی از این مکتوبات را جمع‌آوری و ترجمه نموده‌است. در این مطالعه سعی خواهد شد ترجمه‌های انجام شده از مکتوبات پنج آهنگ را مورد نقد و بررسی قرار دهیم.



۳. ترجمه محمد عمر مهاجر

اولین ترجمه اردو از مجموعه مکتوبات فارسی موجود در مجموعه پنج آهنگ توسط محمد عمر مهاجر ادیب و نمایشنامه‌نویس پاکستانی در سال ۱۹۶۹م صورت گرفت. در مقدمه این ترجمه، سبط حسن رضوی به ستایش و تحسین مترجم پرداخته است، اما خوانندگان این ترجمه باید توجه داشته باشند که محمد عمر مهاجر هر مکتوب فارسی را به صورت مختصر و با اسلوبی ساده و روان به اردو ترجمه نموده است. در ترجمه مکتوبات، این گونه به نظر می‌رسد که مترجم از ترجمه بعضی از جمله‌ها گریز نموده است و در بیان معانی اشعار فارسی قاصر و ناتوان است چون معنی اشعار فارسی در ترجمه وجود ندارد. محمد عمر مهاجر به صورت مختصر و ساده جملات را ترجمه نمود و از ترجمه تمهید مکتوبات و جملات مشکل دوری نموده است چون غالب تمهیدهایی را در مکتوبات فارسی خود به کار می‌گیرد که هر مترجمی توان ترجمه آنها به زبان اردو را ندارد. مترجم با عجله و بی صبری تمام از ترجمه بیشتر عبارات سر باز زده است. پرتو روئیله مترجم بنام مکتوبات فارسی با خواندن ترجمه محمد عمر مهاجر این گونه بیان می‌کند:

«می‌نماید پنج آهنگ که متن کو سامن‌ه رک‌ه کر محمد عمر مهاجر کا ترجمه پڑھنا شروع کردیا ابھی می‌ کتاب کے تیسرے صفحے پر ہی تھا اور مرزا علی بخش ما دوسرا خط ہی پڑھ رہا تھا کہ می‌ سنبھل گیا می‌ نے محسوس کیا کہ مترجم نے نہ صرف دیانتداری سے ترجمہ نہ ہی کر رہا بلکہ اپنی طرف سے کئی کئی الفاظ اور فقرے ایسے بھی شامل کرتا جا رہا ہے جو متن میں موجود نہ ہی پھر جب می‌ علی بخش خان کے تیسرے خط صفحہ چار کے آخری پیراگراف "میر فضل مولا نامی ایک دوست-----بخت سازگار ہو" تک پہنچا تو یقین ہو گیا کہ یہ لفظ بہ لفظ ترجمہ ہرگز نہ ہی اس ترجمہ کو آزاد ترجمہ بھی کہہ جا سکتا ہے اور خلاصہ بھی بلکہ اگر اس کو آزاد خلاصہ کہی تو انتہائی مناسب ہو گا۔۔۔۔۔ مترجم نے مترادف جملوں سے صرف نظر کرتے ہوئے جملوں کا مفہوم اپنے الفاظ میں ادا کیا ہے اور اس طرح کئی پورے جملے ترجمہ سے رہ گئے ہیں۔» (پرتو روئیلہ، پیش گفتار).

با توجه به مطالعه‌ای که پرتو روئیله از ترجمه محمد عمر مهاجر نموده است، می‌توان گفت ترجمه مهاجر در زمره تراجم تحت‌اللفظی نیست بلکه آن را باید ترجمه‌ای معنایی، مفهومی و آزاد نامید که در اغلب موارد مترجم از ترجمه عبارات هم‌معنا و مترادف دوری جست، ترجمه‌ای خلاصه‌وار از آنها انجام داده است. پرتو روئیله شک و تردید خود را در صحت و سقم این ترجمه بیان می‌دارد. علاوه بر این، محمد عمر مهاجر چون توجهی به تحقیق و شواهد درون‌متنی ندارد، مکتوبی را که بنام «مرزا یوسف» برادر غالب دهلوی می‌باشد، به اشتباه به نام حسام‌الدین حیدرخان ترجمه نموده است. یکی دیگر از نقایص این ترجمه نداشتن پاورقی و توضیحات می‌باشد تا خواننده توسط آن به حقایق بیشتری پی‌برد و دیگر اینکه متن فارسی مکتوبات همراه ترجمه آورده نشده و این گونه خواننده ترجمه دچار



سردرگمی می‌شود. با توجه به مطالعه‌ای که راقم از این ترجمه انجام داده‌ام، این ترجمه چنان مختصر و کوتاه و ناقص است که آن را نمی‌توان در زمره تراجم مستند از مکتوبات فارسی پنج‌آهنگ قرار داد. از دیگر اشکالاتی که بر این ترجمه وارد است اینکه مترجم شاید به علت ناآشنایی، مسلط نبودن کافی به زبان فارسی و ناآشنایی با مکتوبات فارسی غالب از درک و فهم این مکتوبات عاجز و درمانده است و با فن ترجمه چنان آشنایی ندارد. این ترجمه را می‌توان فقط اولین ترجمه مختصر و کوتاهی دانست که از مکتوبات آهنگ پنجم صورت گرفته است.

۳. ترجمه دکتر تنویر احمدی

بعد از محمد عمر مهاجر دومین مترجمی که مکتوبات آهنگ پنجم را به اردو ترجمه نمود، دکتر تنویر احمد علوی است. تنویر علوی در سال ۱۹۹۲م مکتوبات فارسی آهنگ پنجم را به اردو ترجمه نمود و نام آن را اوراق معانی گذاشت. از خصوصیات مهم این ترجمه این است که مکتوبات نوشته‌شده به نام یک شخص یک‌جا آورده شده تا خواننده بتواند هم‌زمان ترجمه آن‌ها را بخواند و با توجه به امور تحقیقی، حواشی و تعلیقاتی نیز برای ترجمه خود در نظر گرفته‌است. دکتر علوی با در نظر گرفتن سبک نثری غالب، بعضی از واژگان و تراکیب را به‌عینه در ترجمه خود آورده است تا بتواند با این روش سبک نوشتاری مکتوب نگار را منتقل نماید و بدین جهت زبان ترجمه برای اردو زبان مشکل شده است، اما سبک و شیوه بیان مکتوب‌نگار به‌خوبی حفظ شده است. تنویر علوی سعی نموده است القاب و خطاباتی که مرزا غالب برای مکتوب‌الیه خود به‌کار می‌گیرد را به‌عینه منتقل نماید چون این همان واژگان و ترکیبی هستند که مختص مکتوب‌نگاری غالب در زبان فارسی هستند. پرتو روهیله ترجمه تنویر احمد علوی را با متن فارسی مکتوبات مورد بررسی قرار داده و بدین نکته اشاره دارد که تنویر احمد علوی در ترجمه خود دچار اشتباهات فاحشی شده است؛ بدین‌گونه که علاوه بر معنی و مفهوم اشعار فارسی، اشتباهاتی نیز در ترجمه مکتوبات صورت گرفته است که قابل اغماض نمی‌باشد. از جمله اشتباهاتی که تنویر احمد علوی در ترجمه خود دارد این‌که در قرائت اشعار فارسی دچار اشتباه شده است و متن فارسی مکتوبات را با نسخه خطی دیگری مورد مطابقت قرار نداده‌است. در ترجمه یک مکتوب به نام سراج‌الدین احمد دچار اشتباه شده است و ما در اینجا متن فارسی آن را با ترجمه اردوی دو مترجم مورد بررسی قرار می‌دهیم تا این موضوع به‌درستی مشخص شود.

«دستگیر درماندگان را دست از کار رفت و گره کشای بسته کاران را نی به ناخن شکست» (غالب، ص ۳۳۷).

ترجمه تنویر احمد علوی بدین صورت است:

«درماندوں کی دستگیری کرنے والے کا ہاتھ سو گیا اور لوگوں کے عقدہ مشکل کی گره کشائی ناخن کیا کرتے تھے ان میں وقت کے کیل ٹھونک دی» (تنویر احمد علوی، ص ۱۲۳).



ترجمه تنویر احمد علوی چنان مضحکہ آمیز است کہ معنی و مفہوم عبارات مبہم بہ نظر می رسد و از آن معنا و مفہومی خاص در ذہن تداعی نمی شود. حال ترجمہ پرتو روہیلہ را می آوریم تا خوانندہ بہ این امر پی ببرد کہ او با چہ مہارتی عبارات فارسی را بہ اردو برگردانندہ است و معنی و مفہوم مکتوب نگار را بہ درستی منتقل نمودہ است.

«عاجزوں کی دست گیری کرنے والا ہاتھ بے کار ہو گیا اور گرفتاران مشکل کی عقدہ کشائی مرنے والے ناخن میں پھانس لگ گئی» (پرتو روہیلہ، ص ۸۸).

در زبان فارسی قدیم «دواب» و «بارگی» این دو واژگانی هستند کہ بہ ترتیب بہ معنی چہارپایان و اسب بہ کار بردہ می شود، اما تنویر احمد علوی در ترجمہ خود معنای دیگری از این واژگان استخراج نمودہ است و آن واژگان فارسی را بہ اردو بہ معنی «سقف» و «چپر» ترجمہ نمودہ است. در مقابل، پرتو روہیلہ با خواندن درست متن و پی بردن بہ معنی و مفہوم صحیح متن این واژگان متن را بہ درستی ترجمہ نمودہ است. حال متن فارسی مکتوب کہ بہ نام مولوی حافظ محم فضل حق نوشتہ شدہ را با ترجمہ دو مترجم ملاحظہ فرمایید.

«فرجام کار کہ مؤدہ ایمنی دادند، بہ کارخانہ دواب و بنہ بارگیان کہ اینہا را جز بہ اطراف کاشانہ محل نیست و بیشتر از اینہا طعمہ آتش، بلکہ افروزینہ آتش است، چہ گذشت» (غالب، ص ۲۹۹).

ترجمہ تنویر احمد علوی:

«توکر پیشہ لوگوں کے مکانات کی چہتوں اور چہ پروں پر کیا بیٹی اور اس تمام کارخانہ و بن گاہ کیا بنا کہ یہ سب جناب کی رہائش گاہ کے قریب و جوار ہی میں تو موجود تھے یعنی یہ طعمہ آتش تو ہو ہی گئی ہوں گے بلکہ ان ہوں نے تو آگ کے پھیلنے اور بھڑکنے میں معاونت کی ہو گی» (تنویر احمد علوی، ص ۱۸۳).

حال در زیر ترجمہ پرتو روہیلہ را می آوریم کہ با توجہ بہ متن ترجمہ ای جامع و درست از آن بہ اردو ارایہ دادہ است. «بالآخر جب امن چین کی خوش خبری ملی تو مویشیوں اور گھوڑوں سے متعلق اشیاء پر کیا گزری کہ ان کے لیے بجز اطراف مکان اور کوئی جگہ نہیں تھی اور ان میں سے بیشتر لقمہ آتش بلکہ آگ کو بھڑکانے والی تھی» (پرتو روہیلہ، ص ۶۸).

علاوہ بر ترجمہ ناقص و غلط نامہ های فارسی، ما بہ ترجمہ اشعاری فارسی بر می خوریم کہ تنویر احمد علوی آنہا را اشتباہ خوانندہ است و در ترجمہ و انتقال معانی اشعار فارسی بہ بیراہ رفتہ است. با مقایسہ اشعار فارسی و ترجمہ تنویر



احمد علوی با ترجمه پرتو روہیلہ و صوفی غلام مصطفی تبسم می‌توان به وضوح تمام به این موضوع پی برد. در نامہ‌ای کہ غالب دہلوی بہ میر سید علی خان بہادر غمگین این شعر را می‌آورد:

در دل ز تمنای قدم بوس تو شور یست

شوقت چه نمک دادہ مذاق ادبم را (غالب، ص ۴۴۳)

تنویر احمد علوی «مذاق ادبم» را «مذاق ادہم» درج نمودہ و بدین گونه ترجمہ‌ای کاملاً اشتباہ از آن را ارایہ می‌دہد و ترجمہ در نگاہ خوانندہ مضحکہ‌خیز بہ نظر می‌رسد. ترجمہ بدین گونه است:

«دل می‌ن تیری تمنا کے باعث ایک عجیب شور بر پا رہتا ہے تیرے شوق ملاقات نے میرے دل کے زخموں کو کس طرح اپنی نمک فشانی سے زندہ کر دیا ہے» (تنویر احمد علوی، ص ۲۰۵).

کالی داس گپتا رضا نیز از ترجمہ محمد عمر مہاجر و تنویر احمد علوی مطمئن بہ نظر نمی‌رسد. ما با آوردن مثال‌هایی در بالا این موضوع را بیشتر برای شما واضح نمودیم و در این جا باید بہ این نکتہ اشارہ کنیم کہ ترجمہ تنویر احمد علوی بہ مراتب بہتر از محمد عمر مہاجر می‌باشد.

۴. ترجمہ پرتو روہیلہ

بعد از ترجمہ محمد عمر مہاجر و تنویر احمد علوی، پرتو روہیلہ، شاعر و مترجم پاکستانی، مکتوبات فارسی پنج‌ہنگ را بہ فارسی ترجمہ نمود. خصوصیت ترجمہ پرتو روہیلہ این است کہ مترجم با اشراف کاملی کہ نثر فارسی غالب دہلوی دارد بہ تراکیب، اصطلاحات و استعارات و تشبیہات بہ کار بردہ شدہ توسط غالب دہلوی آشنایی دارد. او تلاش دارد در ترجمہ خود سبک و شیوہ‌ای شبیہ بہ نثر غالب در پیش بگیرد و از ترجمہ تحت‌اللفظی دوری گزیند و یک سبک منحصر بفرد را در پیش گیرد. با مطالعہ دقیق این ترجمہ می‌توان پرتو روہیلہ را از دستہ مترجمانی دانست کہ بہ خوبی با عصر و فشای مکتوبات فارسی غالب ارتباط کلامی و روحی برقرار کردہ است و این قصر طلسمات را بہ زبان اردو منتقل نمودہ است. با مطالعہ جزئی این ترجمہ، راقم بہ مکتوبی برخورد نمود کہ غالب بہ نام مولانا عباس بوپالی نوشتہ است. در ترجمہ این مکتوب فارسی جایی کہ غالب بہ دوازده امام شیعیان اشارہ دارد، در ترجمہ پرتو روہیلہ پارگراف را مختصر و کوتاہ ترجمہ نمودہ است و این نشان می‌دہد کہ مترجم با توجہ بہ تعصب دینی و مذہبی‌ای کہ دارد، از ترجمہ کامل این مکتوب پرهیز نمودہ است. در اینجا اصل نامہ را با ترجمہ پرتو روہیلہ می‌آوریم:



والا یزدان هست و بود آفرین کہ گماشتن و خورش و فرستادگان منشور از آلائی اوست بی مر نیایش و آورنده گرامی منشور همانا همایون و خورش را کہ پس از وی از آن ده و دو پیرہ و خورش کہ باز پسین آن گروه با خداوند از نام انبازی دارد بہ ہر ہنگام ہر یکی بجای اوست بی اندازہ ستایش (غالب، ص ۵۸۷).

ترجمہ پرتو روہیلہ بسیار مختصر و کوتاہ است:

«تعریف اس خدا تعالی کی تعیین رسول اور ارسال دستور اس کی نعمتوں میں سے ہے»

(پرتو روہیلہ، ص ۲۶۶)

بر عکس این ترجمہ کہ پرتو روہیلہ از این مکتوب انجام دادہ است، پروفیسور نذیر احمد این مکتوب را مورد بررسی قرار دادہ است. وی بہ این نکتہ نیز تاکید دارد کہ در اینجا غالب از واژگان دساتیری استفادہ نمودہ است و ترجمہای بسیار زیبا از این مکتوب ارایہ دادہ است.

«تمجید و تحسین کے وجود کے خالق بزرگ و برتر کی بے حد حمد و ثنا جس کی نعمتوں میں سے ایک نعمت نبی کا مبعوث کرنا اور ان کے ذریعے آسمانی کتاب کا اتارنا اور اس معزز منشور (قرآن) کے لانے والے یعنی اس مبارک پیغمبر (یعنی حضرت محمد ﷺ) پر بے انتہا درود ہو جن کے بارہ اماموں میں سے ہر ایک ہر زمانے میں ان کا قائم مقام ہے، ان تمام اماموں میں آخری خدا کے ساتھ نام میں شرکت رکھتے ہیں» (نذیر احمد، ص ۲۱۶).

۵. کلام آخر

نذیر احمد با ترجمہ این بخش از مکتوب فارسی و توضیح دربارہ واژگان دساتیری آن بہ نکات مہم و اساسی اشارہ نمودہ است. با توجہ بہ ترجمہہایی کہ از مکتوبات آہنگ پنجم انجام شدہ است، می توان گفت پرتو روہیلہ با دقت و مہارت بیشتری این مکتوبات را بہ زبان اردو برگرداندہ است.

منابع

- روہیلہ، پ. (۲۰۰۴). آہنگ پنجم. کراچی، پاکستان: ادارہ یادگار غالب.
روہیلہ، پ. (۲۰۰۸). کلیات مکتوبات فارسی غالب. اسلام آباد، پاکستان: نیشنل بک فاؤنڈیشن.



- علوی، ت. ا. (۱۹۹۲). *اوراق معانی*. دہلی، ہند: اردو اکادمی.
- غالب، م. ا. (۱۹۶۹). *پنج آہنگ، تدوین نو و تصحیح و تحقیق وزیر الحسن عابدی*. لاہور، پاکستان: پنجاب یونیورسٹی.
- عمرمہاجر، م. (۱۹۶۹). *پنج آہنگ*. کراچی، پاکستان: ایجوکیشن پریس.
- احمد، ن. (۱۹۹۱). *غالب پر چند مقالے*. نئی دہلی، پاکستان: غالب انسٹیٹیوٹ.



مقایسه فراگیری ضمنی واژگان در متن و فرامتن: مورد پژوهی زبان آلمانی

فرشته بهمن‌نژاد^۱

گروه زبان و ادبیات آلمانی، دانشگاه تهران

سمیرا کیانی

گروه زبان و ادبیات آلمانی، دانشگاه تهران

چکیده. در این مطالعه تجربی به مقایسه فراگیری ضمنی واژگان^۲ هنگام خواندن متن به زبان آلمانی در فضای مجازی به کمک واژه‌نامه فرامتنی^۳ و هنگام خواندن متن به همراه توضیحات مربوط به واژگان در رسانه چاپی با یکدیگر پرداخته شد. هدف از این پژوهش پاسخ به این پرسش است که آیا واژه‌نامه فرامتنی کمکی به سهولت یادگیری و به خاطر سپردن واژگان از طریق خواندن متن می‌کند یا خیر. در این آزمون از زبان‌آموزان سطح A1 انجمن فرهنگی اتریش در دو گروه استفاده شد. گروهی به خواندن متن روی صفحه رایانه و گروه دیگر به خواندن همان متن روی برگه کاغذ پرداختند. داده‌ها در مراحل زیر جمع‌آوری شدند: پیش‌آزمون، آزمون و پس‌آزمون فوری (آزمون واژگان) که خود در سه مرحله‌ی آزمون فراخوان فعال، آزمون فراخوان منفعل و تست شناخت منفعل اجرا شد. بر اساس نتایج آماری این پژوهش، فراخوان ضمنی واژگان در فرامتن^۴ و متن تفاوت چندانی با یکدیگر ندارند. اگرچه واژه‌نامه فرامتنی توجه فراگیر را به داده‌های ورودی جلب کرده و انتظار می‌رود اثر مثبت بر به خاطر سپردن واژگان داشته باشد، اثر آن بر این حجم نمونه کوچک محدود به نظر می‌رسد. در کنار یادگیری اتفاقی یا ضمنی، یادگیری ارادی نیز ضروری است. تأثیر عوامل دیگر مانند زمان، سطح تسلط افراد به زبان، نوع متن، نوع آزمون، علاقه و انگیزه افراد برای خواندن متن هدف و نوع فرامتن نیز باید در پژوهش‌های آتی مورد ارزیابی قرار گیرند.

کلیدواژگان: حافظه، درک مطلب، فراخوان فعال و منفعل، فراگیری ضمنی واژگان، فرامتن

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: fbahmannejad@ut.ac.ir

2. Incidental vocabulary learning
3. Hypertextgloss
4. Hypertext



۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین امکاناتی که آموزش الکترونیک به دست می‌دهد، امکانات فرامتنی و فرارسانه‌ای اند. فرامتن امکان دسترسی مستقل به اطلاعات را فراهم می‌کند. این امر برای فراگیری زبان خارجی از اهمیت برخوردار است. این امکان در فراگیری مهارت خواندن نیز نقش به‌سزایی دارد زیرا فرامتن با به دست‌دادن امکانات متعدد اتصال اطلاعات به کسب اطلاعات لازم هنگام خواندن کمک می‌کند و به فرآیند آن سرعت می‌بخشد. از این قابلیت می‌توان برای فراگیری ضمنی واژگان از طریق خواندن نیز استفاده کرد. به‌نظر می‌رسد که رمزگشایی از معنای واژگان ناآشنا از بافت متن برای زبان‌آموزان دشوار باشد. ممکن است زبان‌آموزان گمانه‌زنی غلطی راجع به معنای واژگان بیگانه از زمینه متن داشته باشند. این خطر را می‌توان با توضیح واژگان کاهش داد. این روش زحمت جستن در واژه‌نامه را می‌کاهد و مانع از انقطاع فرآیند خواندن می‌شود و به بخاطر سپردن طولانی‌تر واژگان در حافظه کمک می‌کند. این روش می‌تواند به ذخیره سازی و بازیابی اطلاعات در مواقع ضرورت سهولت بخشد. واژه‌نامه فرامتنی و سایر امکانات از این قبیل در آموزش الکترونیک به فراگیری ضمنی واژگان کمک می‌کنند زیرا دسترسی سریع‌تر به توضیحات واژگان هنگام خواندن را میسر می‌سازند و به خواننده این امکان را می‌دهند که فرضیه خود را راجع به معنی واژه تأیید یا رد کند. پژوهش تجربی حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا فراگیری ضمنی واژگان در فرامتن مؤثرتر از متن است یا خیر. پرسش‌های جانبی دیگری نیز مطرح می‌شوند:

- آیا رابطه‌ای میان مشخص بودن پیوندها در فرامتن (پیدا یا ناپیدا بودن آنها در زمینه متن) و فراگیری ضمنی واژگان وجود دارد؟
- آیا توجه برانگیز بودن کلمات در فرامتن از طریق واژه‌نامه الکترونیکی باعث می‌شود که فراگیران راحت‌تر واژگان را به‌خاطر بسپارند؟
- چه عوامل دیگری موفقیت امکاناتی که فرامتن به دست می‌دهند را تضمین می‌کنند؟

هدف از این پژوهش بررسی اثر پیوندهای فرامتنی مشخص‌شده به عنوان یکی از ویژگی‌های صفحه نمایش بسته به نوع آزمون خواندن بر روی فراگیری واژگان به صورت ضمنی و مقایسه آن با همین آزمون در بستر سنتی یا رسانه چاپی در شرایط مشابه و یافتن پاسخ به پرسش‌های مطرح شده است. فرضیه پایه این تحقیق بر مبنای پاسخ مثبت به پرسش اصلی است.



۲. پیشینه تحقیق

فرامتون در میان سایر فناوری‌های موجود در امکانات آموزش زبان به کمک رایانه^۱ با ویژگی‌های منحصر به فرد خود مانند در دسترس بودن، قابلیت شرکت‌پذیری، شهودی بودن و ساختار غیرخطی، به کاربران اینترنتی امکان گشتن اطلاعات بر مبنای ارتباط، علاقه، کنجکاوی، تجربه، نیاز و تکلیف را می‌دهد (مک گیر^۲، ۱۹۹۶).

تحقیقات انجام شده توسط ناگی و همکارانش^۳ (۱۹۸۵) نشان می‌دهند که یادگیری واژگان از زمینه متن در فراگیری زبان اول ممکن است. این امر با خواندن گسترده^۴ امکان‌پذیر است. یادگیری ضمنی زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیر دانشی را به صورت تلویحی یا اتفاقی کسب نماید و یادگیری در حین انجام امر دیگری به طرز غیر ارادی بدون توجه خاص به آن صورت گیرد (نکا، ماشرا و میکلاس^۵، ۱۹۹۲، به نقل از رر زندلمایا^۶، ۲۰۱۲). فرد در فراگیری ضمنی و اتفاقی دانش مفصل و جزئی ندارد اما در صورت نیاز می‌تواند به آن‌ها دست یابد. سن، علاقه به موضوع و انگیزه عواملی‌اند که به موفقیت در فرآیند یادگیری تصادفی کمک می‌کنند (رر زندلمایا، ۲۰۱۲).

فرضیه ادراک کراشن^۷ (۲۰۰۳) بر این امر صحنه می‌گذارد که داده‌های ورودی قابل فهم شرط لازم و کافی برای پیشرفت زبانی است. آموزش ضمنی واژگان باعث رشد فرآیند ذهنی عمیق می‌شود و به بازیابی بهتر اطلاعات کمک می‌کند. فراگیر به کشف معانی به کمک راهنمایی‌های متن می‌پردازد و درباره واژگان جدید تأمل می‌کند و در نتیجه می‌تواند واژگان را مدت طولانی‌تری در ذهن نگهدارد. واژگانی که فراگیران به صورت ضمنی یا تصادفی می‌آموزند با احتمال بیشتری در حافظه بلند مدت می‌مانند و آگاهانه در موقعیت‌های مختلف قابل بازیابی‌اند. فرآیند حدس زدن برای یادگیری واژگان از اهمیت خاصی برخوردار است (کراشن، ۲۰۰۳).

همان‌گونه که مشخص است، دو نوع متن وجود دارد: متون خطی که متون کلاسیک یا متون کاغذی نیز نامیده می‌شوند و متون غیر خطی یا متون غیر متوالی یا فرامتن. متن از نوع خطی واحد شفاهی یا کتبی ثابتی است که از لحاظ ظاهری محدود به ساختار مشخصی است و بیش از یک جمله را شامل می‌شود (برینکر^۸، ۱۹۹۲ به نقل از تیدگه^۹، ۱۹۹۷). خواندن یک متن کلاسیک به ترتیب، واژه به واژه، جمله به جمله و صفحه به صفحه برای درک

1. CALL
2. McGuire
3. Nagy et al.
4. Extensive reading
5. Ncka, Machera, Miklas
6. Röhr-Sendlmeier
7. Krashen
8. Brinker
9. Tiedge



محتوی انجام می‌شود. تلاش‌های زیادی برای تعریف فرامتن شده‌است اما اغلب به ویژگی‌های ساختاری آن پرداخته‌اند. طبق نظر کولن^۱ (۱۹۹۱، ص ۲۷) فرامتن رسانه سازمان‌دهی غیرخطی واحدهای اطلاعاتی است. گردس^۲ (۲۰۱۲، ص ۱۰، به نقل از سهرابی، ۲۰۱۲، ص ۴۶) فرامتن را به عنوان یک پایگاه اطلاعاتی تلقی می‌کند که ساختاری غیر خطی را نشان دهد. هوبر^۳ (۲۰۰۳، ص ۴۵) نیز به غیر خطی بودن و چند رسانه‌ای بودن اشاره می‌کند در حالی که آنزل زوتر^۴ (۱۹۹۵، ص ۷) فرامتن را به عنوان یک متن غیر متوالی می‌داند که در رسانه رایانه قابل اجراست. از لحاظ ساختاری سه نوع فرامتن را می‌توان از هم مجزا کرد: خطی، سلسله مراتبی و شبکه‌ای (شوانکه^۵، ۲۰۰۲-۲۰۰۳). از ویژگی‌های اصلی فرامتن می‌توان به امکان ارائه چند رسانه‌ای متن، سامان‌دهی متن به شکل شبکه‌ای بازی از گره‌ها و امکان تعامل و ویژگی گفتمان اشاره کرد (تیدگه، ۱۹۹۷). راماراپو^۶ (۱۹۹۶) سه ویژگی مهم برای سیستم فرامتنی در نظر می‌گیرد: واحدهای اطلاعاتی گسسته، قابلیت پیوند و ساختار انشعاب شبکه، پایه ارجاع فرامتن را متن تشکیل می‌دهد. به همین دلیل، تمایز این دو از یکدیگر غیر ممکن است (کولن، ۱۹۹۱، به نقل از تیدگه، ۱۹۹۷). پرسش اصلی در این زمینه این است که آیا ارائه اطلاعات به صورت غیر خطی به افزایش توان ادراکی خواننده می‌انجامد.

از معایب فرامتن می‌توان به سرگشتگی در فضای مجازی و ازدیاد بار شناختی و اطلاعاتی اشاره کرد. از مزایای آن امکان دسترسی انعطاف‌پذیر و بسته به تقاضا، تنوع امکانات نمایش داده‌ها، انتخاب و ارتباط و نیز توجیه‌پذیری آن از لحاظ علم شناختی می‌باشد (کولن، ۱۹۹۱، به نقل از تیدگه، ۱۹۹۷). فرامتن به خاطر ساختار انشعابی منطبق بر آموزه‌های علم شناختی^۷ و ساختارگرایی^۸ اند (وایدنمن^۹، ۲۰۰۱، ص ۴۵۳ به نقل از اشتاینمن^{۱۰}، ۲۰۰۵، ص ۱۲). بر اساس نظر وایدنمن فرامتن به فراگیران کمک می‌کند، شبکه‌های معنایی را در ذهن بسازند. امکان گشتار آزادانه و پرداختن فعالانه به محتوی آموزشی مزیتی بزرگ است (وایدنمن، ۲۰۰۱، ص ۴۵۳، به نقل از اشتاینمن، ۲۰۰۵، ص ۳۰). واژه نامه‌ها برای فهم متون زبان خارجی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. آن‌ها توضیحات وابسته به متن، توصیفات و کمک برای ترجمه‌اند، در حالی که فرهنگ لغات مستقل از متن‌اند (گلوک^{۱۱}، ۲۰۰۰). واژه نامه‌های فرامتنی نسبت

1. Kuhlén
2. Gerdes
3. Huber
4. Ansel Suter
5. Schwanke
6. Ramarapu
7. Cognitive science
8. Constructivism
9. Weidenmann
10. Steinmann
11. Glück



به نوشته‌های فرهنگ لغت وابستگی بیشتری به زمینه متن دارند. آن‌ها همه معانی ممکن را ارائه نمی‌دهند بلکه تنها معانی مرتبط با موضوع متن را ارائه می‌دهند. اما طبق گفته ریدر^۱ (۲۰۰۰، ص ۱۸۵) این خطر وجود دارد که خواننده خواننده بدون تفکر به جای تلاش برای یافتن معنی واژگان از زمینه متن بر روی پیوندی کلیک کند. او معتقد است این روش باعث می‌شود خواننده بیشتر بر روی یکایک کلمات به جای ارتباط معنایی تمرکز کند. در نتیجه واژگان جدید کمتری را به ذهن می‌سپارد و درک سطحی‌تری از متن دارد. هاگر^۲ (۲۰۰۰، ص ۴۳۴) معتقد است که این امر بستگی به درجه سختی متن دارد.

داده‌های ورودی زمانی درک می‌شوند که مورد توجه قرار گیرند. بر اساس نظر اسمیت^۳ (۱۹۹۳، به نقل از واحدی ۲۰۱۲، ص ۲۳۷) توجه می‌تواند از طریق تأکید بر نقاط هدف خاصی افزایش یابد. او این وضعیت را «شرایط بهبود داده ورودی» می‌نامد. این امر در آموزش زبان از اهمیت خاصی برخوردار است. تحقیق انجام شده توسط آبراهام^۴ (۲۰۰۸) اثر مثبت واژه نامه‌های فرامتنی را بر یادگیری ضمنی واژگان نشان داد. او رابطه میان واژه نامه‌های متنی و سه متغیر سطح آموزش، نوع متن و نوع ارزیابی را بررسی کرد. او متوجه اثر کمتر واژه نامه‌های لغوی بر درک مطلب و فراگیری ضمنی واژگان توسط مبتدیان در مقایسه با توانایی فراگیران سطوح متوسطه و پیشرفته شد. گودفلو و لاریلارد^۵ (۱۹۹۴) رویکرد فرامتن^۶ را مطرح می‌کنند که بر اساس آن امکان ایجاد پیوند میان واژگان، متن و گفتمان وجود دارد.

استفاده از فرامتن هنگام خواندن می‌تواند با توجه به «نظریه بار شناختی»^۷ (سولر^۸، ۱۹۸۸) با کاهش فشار شناختی شناختی از فراگیر صرف بخش زیادی از ظرفیت ادراکی را برای تکلیف مورد نظر بدون از بین رفتن تمرکز به علت تلاش اضافه امکان‌پذیر سازد. در این نظریه فرض بر این است که افزایش فشار ذهنی با کاهش موفقیت در خواندن فرامتن مرتبط است. وجود پیوند در متن ممکن است به وقفه و اختلال در فرآیند تصمیم‌گیری بی‌انجامد که نتیجه آن پیشرفت در تجربه خواندن یا پیچیدگی فرآیند درک مفهوم است (سولر، ۱۹۸۸). نتایج پژوهش حاضر با توجه به این نظریه قابل تحلیل اند.

1. Ridder
2. Lyman-Hager
3. Smith
4. Abraham
5. Goodfellow & Laurillard
6. Hypertext approach
7. Cognitive load theory
8. Sweller



۳. روش تحقیق

داده‌ها به روش زیر در سه بخش جمع‌آوری گردید:
الف. یک پیش‌آزمون^۱ برای تعیین واژگان جدید متن.
ب. بررسی و آنالیز متن با واژگان انتخاب شده و توضیحات واژگان جدید به عنوان فرامتن و متن چاپی. این مرحله، مرحله تست نامیده شد.
ج. پس‌آزمون^۲ در سه بخش: آزمون فراخوانی تولیدی واژگان^۳، آزمون فراخوانی ادراکی واژگان^۴ و آزمون بررسی ماندگاری واژگان در حافظه به صورت کوتاه‌مدت^۵.
پس از انجام آزمون، داده‌های جمع‌آوری شده با نسخه ۱۶ برنامه اس پی اس اس^۶ مورد آنالیز قرار گرفت.

۳.۱ آزمودنی‌ها

افراد مورد مطالعه ۲۴ نفر زبان‌آموز زن و مرد بزرگسال در رده سنی ۲۰ تا ۳۵ سال بودند که در انجمن فرهنگی اطریش در سطح آ یک^۷ زبان آلمانی می‌آموختند. آنها به دو گروه تقسیم شدند: یک گروه به بررسی فرامتن و گروه دیگر به بررسی متن انتخاب‌شده پرداخت. گروه سوم از زبان‌آموزان هم برای انجام پیش‌آزمون در این تحقیق شرکت کردند. تعیین سطح زبان‌آموزان توسط موسسه معتبر شناخته و مورد پذیرش قرار گرفت.

۳.۲ مواد و ابزار انجام آزمون

متن مورد بررسی در این پژوهش، از بخش آنلاین کتابهای درسی *Schritte* برگزیده شد. این متن مناسب زبان آموزان در مقطع آ ۱ می‌باشد. پس از انتخاب متن پیش‌آزمون انجام گرفت. پس از آن، واژگان جدید با کمک لغت‌نامه و به همراه مثال توضیح داده شده و جهت انجام آزمون آماده‌سازی شد.
تعاریفی همراه با مثال به عنوان واژه‌نامه در نظر گرفته شد که به همراه متن توسط برنامه دریم ویور^۸ به حالت یک

1. Pretest
2. Posttest
3. Active retention
4. Passive retention
5. Passive retentiontest
6. SPSS
7. A1
8. Dream weaver



داده اچ تی ام ال^۱ در آمد. با نگاه داشتن ماوس روی واژگان مشخص شده توضیحات آن‌ها قابل خواندن می‌شد. همین متن به حالت چاپی نیز آماده شد و واژگان جدید با فونت متفاوت از متن و با عددی روی آن‌ها مشخص گردیدند و توضیحات آن‌ها در یک صفحه جداگانه در یک جدول در اختیار زبان‌آموزان قرار گرفت. آزمودنی‌ها به دو گروه تقسیم شدند و مورد آزمون قرار گرفتند. آن‌ها قبل و هنگام آزمون هیچ اطلاعی از آزمون واژگان بعد از مرحله خواندن متن نداشتند. متن و توضیح واژگان جدید آن به پیوست قابل مشاهده می‌باشد.

پس‌آزمون در سه مرحله انجام شد. بخش نخست جهت سنجش توانایی آزمودنی در فراخوان فعال و تولیدی واژگان جدید انجام شد. برای این کار آزمودنی‌ها می‌بایست فرم صحیح واژه در زبان مقصد را برای واژه ارائه شده به زبان مبدأ در جای خالی پر کنند. در بخش دوم که جهت سنجش توانایی آزمودنی در فراخوان غیر فعال واژگان جدید صورت گرفت، آزمودنی‌ها می‌بایست معنی صحیح واژگان را به زبان مبدأ یا به زبان مقصد برای واژگان ارائه شده به زبان مقصد در جای خالی می‌نوشتند. در بخش سوم ماندگاری واژگان در حافظه به صورت کوتاه مدت و یا همان فراخوان تصادفی واژگان در متن مورد سنجش قرار گرفت. در این بخش آزمودنی‌ها می‌بایست خلاصه‌ای از متنی که در مرحله خواندن به آن‌ها داده شده بود را خوانده و جاهای خالی را با واژگان داده شده پر می‌کردند. پس‌آزمون برای هر دو گروه یکسان در نظر گرفته شد.

۳.۳ فرآیند اجرای آزمون

آزمون با کمک فرامتن و به صورت دیجیتال با حضور ۱۱ آزمودنی و به شرح ذیل برگزار شد: در بخش نخست فرامتن مذکور با توضیح واژگان جدید روی یک مانیتور در اختیار هر گروه قرار گرفت و گروه در ۱۵ دقیقه به خواندن فرامتن پرداخت. پس از ۵ دقیقه پس‌آزمون با فرمت ورد^۲ روی مانیتور در اختیار گروه قرار گرفت و آن‌ها می‌بایست ظرف ۳۰ دقیقه به پرسش‌ها پاسخ دهند. آزمودنی‌ها می‌بایست پاسخ‌ها را در فایل ورد تایپ کرده و در آخر آن را ذخیره کنند. گروه دوم آزمودنی شامل ۱۳ نفر، در آزمون مربوط به خواندن با متن چاپی شرکت کردند. این گروه می‌بایست به خواندن متن به کمک توضیحات واژگان جدید که در یک جدول تنظیم شده بود می‌پرداختند. آزمودنی‌ها برای خواندن متن ۱۵ دقیقه زمان داشتند. پس از ۵ دقیقه، پس‌آزمون به حالت چاپ شده در اختیار آن‌ها قرار گرفت و آن‌ها می‌بایست پاسخ پرسش‌ها را در مدت ۳۰ دقیقه می‌نوشتند.

1. HTML
2. Word

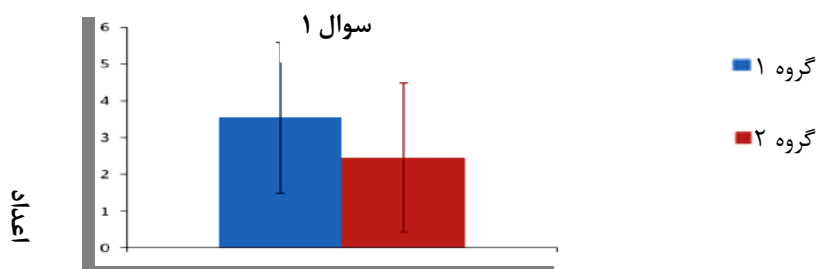


۴. نتایج و بحث

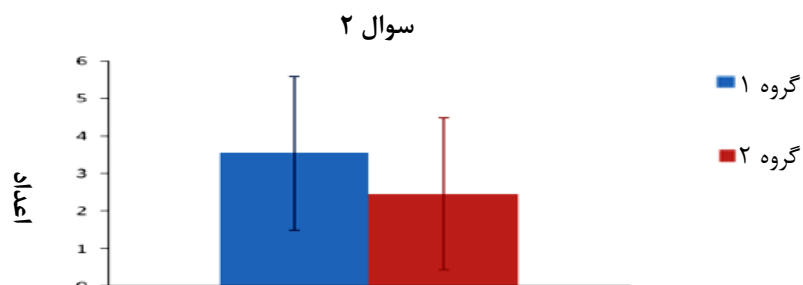
نمره‌ی آزمون واژگان به حالت درصدی محاسبه و برای تحلیل داده‌ها از نسخه ۱۶ برنامه SPSS استفاده شد. تحلیل آماری استنباطی سطح معنی‌دار < 0.10 را نمایش داد. لازم به ذکر است، که منظور از گروه ۱ در قسمت‌های بعدی گروهی است که متن و توضیحات واژگان به حالت دیجیتال و روی نمایشگر رایانه در اختیار آن‌ها قرار گرفت و به کار بر فرامتن دیجیتال پرداختند. گروه ۲ گروهی است که متن و توضیحات واژگان را در یک جدول به صورت چاپ‌شده دریافت کردند. در جهت پاسخ به پرسش مطرح‌شده در این پژوهش، اطلاعاتی که از طریق پس‌آزمون دومرحله‌ای از دو گروه به دست آمد، از طریق آزمون "unpaired student t Test" با یکدیگر مقایسه شد و به عنوان یک $\pm SD$ میانگین (انحراف از معیار) ارائه شد. تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده از هر دو گروه نتایج ذیل را نشان داد.

همان‌طور که از شکل ۱ برمی‌آید، هیچ‌گونه تفاوت معنی‌داری میان دو گروه در مرحله‌ی اول قابل مشاهده نمی‌باشد. این مهم نشانگر آن است، که کار با متن چاپی و یا فرامتن تأثیر چندانی بر یادگیری تصادفی زبان و در نتیجه فراخوانی تولیدی واژگان ندارد. این می‌تواند به دلیل توزیع بالا در مقایسه با سهم میانگین باشد.

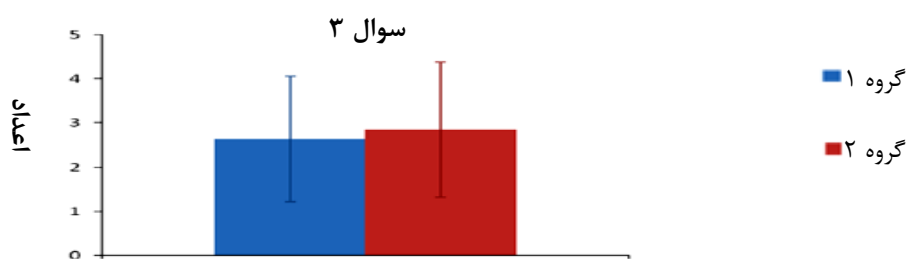
در شکل ۲ نیز تفاوت معنی‌داری میان دو گروه در مرحله دوم پس‌آزمون مشهود نیست، که نشان می‌دهد، کار با متن چاپی یا فرامتن تأثیری خاصی بر روی یادگیری تصادفی واژگان و در نتیجه فراخوانی ادراکی آنها ندارد. توزیع بالا در مقایسه با سهم میانگین می‌تواند دلیلی بر این باشد که نتیجه‌ی قابل توجهی در این مرحله حاصل نشده است.



شکل ۱. این نمودار مقایسه‌ی میان نمره‌ی زبان‌آموزان گروه اول و دوم را در مرحله‌ی اول پس‌آزمون نشان می‌دهد.

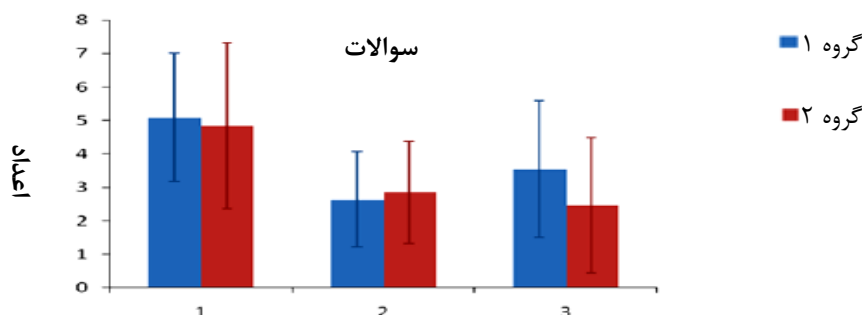


شکل ۲. این نمودار مقایسه‌ی میان نمرات آزمودنی‌ها در گروه اول و دوم را به هنگام انجام مرحله‌ی دوم پس‌آزمون نشان می‌دهد.



شکل ۳. این نمودار مقایسه‌ی نمرات آزمودنی‌های گروه اول و دوم را در مرحله‌ی سوم پس‌آزمون نشان می‌دهد.

اگرچه در این نمودار تفاوت کوچکی میان نمرات آزمودنی‌های گروه اول و دوم نمایان است و این‌گونه به نظر می‌رسد که گروه اول از طریق کار با فرامتن‌ها در مقایسه با گروه دوم به نتایج بهتری رسیده باشد، اما این تفاوت آن‌قدر مشهود و معنی‌دار نیست. دلیل آن می‌تواند باز هم توزیع بالا در مقایسه با سهم میانگین باشد. چنان‌چه این گروه نمونه شامل تعداد بیشتری آزمودنی می‌بود، توزیع داده‌ها می‌توانست کم‌تر و نتایج قابل ملاحظه‌تری حاصل شود.



شکل ۴. مقایسه‌ی نمرات آزمودنی‌های گروه اول و دوم در تمام مراحل پس‌آزمون را در یک نگاه نشان می‌دهد.

همان‌طور که در این نمودار قابل مشاهده است، ظاهراً زبان‌آموزان هر دو گروه توانسته‌اند به پرسش اول بهتر پاسخ دهند. در مورد پرسش سوم همان‌طور که گفته شد، هر دو گروه تفاوت اندکی داشته‌اند. به نظر می‌رسد که گروه اول بهتر توانسته به این پرسش پاسخ دهد و نتایج بهتری کسب کرده‌است. اما این تفاوت چندان چشم‌گیر نیست. به طور کلی می‌توان گفت که تفاوت میان دو گروه در تمام مراحل بسیار اندک است و بر اساس آن اختلاف معنی‌داری در یادگیری تصادفی واژگان با متن چاپی و فرامتن وجود ندارد.

۴. نتیجه

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهند که نگهداری و حفظ واژگان زبان خارجی که توسط فرامتن‌های دیجیتال آموخته شده‌اند، تفاوت چندان با یادگیری آنها توسط متن چاپی حاصل نمی‌کند و یادگیری تصادفی واژگان آن‌طور که از ادبیات برمی‌آید چندان کاربردی نیست. یادگیری آگاهانه نیز باید در کنار آن انجام شود. یادگیری تصادفی واژگان از طریق خواندن اگرچه ممکن، ولی محدود است. علی‌رغم این‌که توضیحات واژگان در فرامتن توجه به ورودی‌ها را تقویت می‌کنند، اما به نظر می‌رسد این تأثیر بر روی تعداد محدود آزمودنی، بسیار کم باشد.

نتیجه این تحقیق ثابت می‌کند که توضیحات واژگان چندان برای زبان‌آموزان سطح مبتدی مفید نیستند و این نتیجه با نتایج دیگر تحقیقات در این زمینه مطابقت دارد؛ تحقیقاتی که نشان می‌دهند، زبان‌آموزان سطوح بالاتر به هنگام



درک مفهوم متون از زبان‌آموزان مبتدی بهتر عمل می‌کنند. زبان‌آموزان مبتدی ابتدا باید آستانه خاصی از دانش واژگان (گنجینه واژگان) را کسب کنند تا بتوانند واژگان در توضیحات را به خاطر بسپارند. درجه سختی متن هم برای موفقیت در یادگیری تصادفی واژگان بسیار حایز اهمیت می‌باشد. ظاهراً متنی که برای این تحقیق استفاده شد برای زبان‌آموزان چندان ساده نبود و به همین دلیل هم آن‌ها نتایج قابل‌توجهی در یادگیری تولیدی و ادراکی واژگان موجود در متن از خود نشان ندادند و سعی زبان‌آموزان در حدس معانی واژگان هم ظاهراً چندان موفقیت آمیز نبوده‌است. این نتیجه نتایج حاصله از تحقیقاتی که ثابت کرده‌اند فراخوان ادراکی واژگان دریافتی از فراخوان تولیدی آن‌ها بهتر انجام می‌شود را تأیید می‌کند. پیوند فرامتنی ظاهراً از منظر فرضیه «بار شناختی»^۱ منجر به افزایش بار ذهنی و دشواری فرایند درک مطلب شده و توانایی ضبط واژگان جدید زبان خارجی در یک فرامتن را کاهش می‌دهد. این نتیجه فرضیاتی که طبق آن‌ها دخل و تصرف‌های گوناگون روی فرایند کار زبان‌آموزان ضعیف‌تر و زبان‌آموزان با ظرفیت حافظه کاربردی محدودتر تأثیر منفی دارد را تأیید می‌کند.

بیش از همه باید به تحقیق و بررسی در مورد تأثیرات طولانی مدت توضیحات فرامتنی بر یادگیری واژگان پرداخت. تأثیر عوامل دیگر هم‌چون زمان، سطح توانایی زبانی زبان‌آموزان، نوع متن، علاقه و انگیزه زبان‌آموز برای خواندن متن مورد نظر و نوع فرامتن نیز باید در نظر گرفته شود. تفکر با صدای بلند^۲ به هدف تحلیل راه‌کارهای به کار رفته در خواندن نیز می‌تواند تعیین‌کننده باشد. فراتحلیل پژوهش‌های دیگر در این زمینه نیز می‌تواند شروعی برای تحقیقات بعدی باشد.

جدول ۱. این جدول داده‌های کمی را نشان می‌دهد که از طریق تحلیل آماری محاسبه شده‌اند. نتایج نشان می‌دهند که همه‌ی اطلاعات توزیع نرمال داشته‌اند. طبق این جدول داده‌ها به عنوان $\pm SD$ میانگین (انحراف از معیار) ارائه شده‌اند.

	سوال ۱		سوال ۲		سوال ۳	
	گروه ۱	گروه ۲	گروه ۱	گروه ۲	گروه ۱	گروه ۲
میانگین	۵/۰۹۰۹	۴/۸۴۶۱	۲/۶۳۶۳	۲/۸۴۶۱	۳/۵۴۵۴	۲/۴۶۱۵
انحراف از معیار	۲/۴۲۷	۳/۱۸۴	۱/۹۱۲	۲/۲۶۷	۲/۷۳۴	۳/۱۵۲
جامعه آماری	۱۱	۱۳	۱۱	۱۳	۱۱	۱۳
حداقل	۲/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰
میانه	۵/۰۰	۵/۰۰	۲/۰۰	۲/۰۰	۳/۰۰	۱/۰۰
حداکثر	۱۰/۰۰	۱۲/۰۰	۷/۰۰	۹/۰۰	۱۰/۰۰	۱۲/۰۰
کولموگراف-اسمیرنوف	۰/۱۲۸۰	۰/۱۷۲۵	۰/۱۷۵۸	۰/۲۴۲۲	۰/۲۰۶۴	۰/۲۵۰۵
آزمون مقدار p	>۰/۱۰	>۰/۱۰	>۰/۱۰	>۰/۱۰	>۰/۱۰	>۰/۱۰
توزیع نرمال	بله	بله	بله	بله	بله	بله

1. Cognitive load theory
2. The think-aloud strategy



قدردانی

نگارش مقاله حاضر با حمایت پژوهشکده زبان ملل دانشگاه تهران^۱ و انجمن فرهنگی اطریش در تهران^۲ صورت گرفت. نویسندگان این مقاله بدینوسیله از جناب آقای دکتر حقانی، رئیس پژوهشکده زبان ملل دانشگاه تهران، آقای علوی، رئیس بخش کلاس‌های زبان انجمن فرهنگی اطریش در تهران، خانم دکتر پروانه سهرابی و خانم مهندس حقانی به خاطر پشتیبانی و مشاورات ارزشمندشان صمیمانه قدردانی می‌نمایند.

منابع

- Abraham, L. B. (2008). *Computer-mediated glosses in second language reading comprehension and vocabulary learning: A meta-analysis*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/09588220802090246> [04.03.2015]
- Ansel Suter, B. (1995). *Hyperlinguistics: Hypertext-lernumgebungen im akademischen kontext: Eine Fallstudie* (M.A. Dissertation). University of Zürich, Zürich.
- Brinker, K. (1992). *Linguistische textanalyse - eine einföhrung in grundbegriffe und methoden*. 3., durchgesehene und erweiterte Auflage, Berlin.
- Glück, H. (2000). *Metzler lexikon sprache*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar.
- Goodfellow, R., Laurillard, D. (1994). Modeling learning processes in lexical CALL. *CALICO Journal*, 11(3), 19-46.
- Huber, O. (2003). *Hyper-text-linguistik. TAH: Ein textlinguistisches analysemodell für hypertexte. Theoretisch und praktisch exemplifiziert am problemfeld der typischen links von hypertexten im WWW*. München: Herbert Utz Verlag.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, England: Heinemann.
- Kuhlen, R. (1991). *Hypertext: ein nicht-lineares medium zwischen buch und wissensbank*. Berlin, Germany: Springer.
- Lyman-Hager, M. (2000). Bridging the language-literature gap: introducing literature electronically to the undergraduate language student. *CALICO Journal*, 17(3), 431-452.
- McGuire, E.G. (1996). Knowledge representation and construction in hypermedia environments. *Telematics and Informatics*, 13(4), 251-260.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 20 (2), 233-253.

1. ReCeLLT
2. ÖKFT



- Ramarapu, N. (1996). The impact of hypertext versus sequential information presentation on decision making: A conceptual model. *Interactional Journal of Information Management*, 16(30), 183-193.
- Ridder, I. D. (2000). Are we conditioned to follow links? Highlights in CALL materials and their impact on the reading process. *Computer Assisted Language Learning – An International Journal*, 13(2), 183-195.
- Röhr-Sendmeier, U. M. (Hrsg.) (2012). *Inzidentelles Lernen. Lebenslang lernen*. Vol. 10. Berlin, Germany: Logos Verlag.
- Schwanke, R. (2002-2003). *Hypertext und hypermedia. Ausarbeitung zur Vorlesung. Grundlagen hypermedialer Lernsysteme*. http://ddi.cs.uni-potsdam.de/Lehre/HypermediaLernsystemeWS2002-03/Papers/Hypertext_und_Hypermedia_Teil1_.pdf [04.06.2015]
- Sohrabi, P. (2012). *Strategisches Lesen lernen für die Rezeption fremdsprachiger Hypertextstrukturen*. Tübingen: Narr Verlag.
- Steinmann, C. (2005). *Computerlinguistische Methoden und Anwendungen zur Unterstützung des Fremdsprachenlernens. Untersuchung für Teilbereiche der Fertigkeiten Lesen und Schreiben*. Retrieved from <http://www.cl.uzh.ch/studies/theses/lic-master-theses/lizcorneliasteinmann.pdf> [04.06.2015]
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257-285.
- Tiedge, D. (1997). *Rezeption von Text und Hypertext – ein Vergleich*. Retrieved from http://www.linse.uni-due.de/linse/esel/pdf/rezeption_hypertexte.pdf [04.16.2015]
- Vahedi, V. S. (2011). *Incidental vocabulary learning supplemented with on-line reading activity in hypertext environment*. Retrieved from http://www.journalsbank.com/ejhss_6_4.pdf [04.03.2015]
- Weidenmann, B. (2001). Lernen mit Medien. In A. Krapp, and B. Weidenmann (Eds.) *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (415-465). Weinheim: Beltz PVU. S.



تأثیر نظام واکه‌ای زبان ارمنی در مسیحیان ایران بر نظام واکه‌ای زبان فارسی

پویا شهریاری راد^۱

گروه زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تهران

چکیده. فرهنگ مردمان یک کشور بر یادگیری و یا فراگیری یک زبان توسط گویشوران آن تأثیر مستقیم دارد و یکی از نمودهای هر فرهنگی، ادیان و آیین‌های موجود در آن بوده و بالطبع هر دینی دارای زبان مخصوص پیروان خود است. از آنجا که مسیحیان ایرانی مابین هم‌کیشان ایرانی خود به زبان ارمنی و با سایر ایرانیان فارسی‌زبان به فارسی صحبت می‌کنند، پژوهش‌گر فرض را بر آن می‌گیرد که نظام آوایی زبان ارمنی بر نظام آوایی زبان فارسی و در مقاله‌ی حاضر، نظام واکه‌ای زبان ارمنی بر نظام واکه‌ای زبان فارسی در واکه‌های دهانی /e/، /o/ و /ɒ/ به‌دلیل عدم حضور این واکه‌ها در زبان ارمنی و احتمال جایگزینی آن‌ها به ترتیب با /ɛ/، /ɔ/ و /a/ و نیز یکسان بودن سایر واکه‌های دهانی با فارسی تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، از تعداد مساوی مرد و زن ایرانی مسیحی خواسته شد واژه‌هایی فارسی و تک‌سیلابی را که در آن‌ها واکه در محل تکیه قرار داشت در نرم افزار PRAAT تلفظ کنند. سپس مقادیر فرمنت برای تحلیل آماری وارد نرم‌افزار SPSS به صورت تحلیل یک سویه‌ی پراش (one-way ANOVA) شد. نتایج به‌دست آمده، با مقادیر فرمنت واکه‌های زبان فارسی بی‌جن‌خان (۱۳۹۲) مقایسه شدند و فرضیه پژوهش تایید شد. نتایج پژوهش می‌تواند مورد استفاده مدرسین زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، مدرسین علوم دینی و نیز واج‌شناسان و آواشناسان علاقه‌مند در این حوزه زبانی قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: نظام واکه‌ای زبان ارمنی، نظام واکه‌ای زبان فارسی، واکه‌های دهانی، مقادیر فرمنت

۱. مقدمه

فرهنگ مردمان یک کشور بر یادگیری^۱ و یا فراگیری^۲ یک زبان توسط گویشوران آن تأثیر مستقیم دارد و یکی از نمودهای هر فرهنگی، ادیان و آیین‌های موجود در آن است. در ایران، علاوه بر مسلمانان که از نظر جمعیت در رتبه نخست قرار دارند، مسیحیان، کلیمیان و زرتشتیان نیز اقلیت‌های دینی شناخته می‌شوند که در حدود قانون در انجام

۱ - رایانامه: pouyashahriari@yahoo.com

2. Learning
3. Acquisition



مراسم دینی خود آزادند و در احوال شخصیه و تعلیمات دینی بر طبق آئین خود عمل می‌کنند (قانون اساسی، اصل ۱۳).

از آن‌جا که هر دینی دارای زبان مخصوص پیروان خود است و نظر به این‌که مسیحیان ایرانی مابین هم‌کیشان ایرانی خود به زبان ارمنی و با سایر ایرانیان فارسی‌زبان به فارسی صحبت می‌کنند، نگارنده فرض را بر آن می‌گیرد که نظام آوایی زبان ارمنی بر نظام آوایی زبان فارسی و در مقاله‌ی حاضر، نظام واکه‌ای زبان ارمنی بر نظام واکه‌ای زبان فارسی در واکه‌های دهانی /e/، /o/، /v/ به دلیل عدم‌حضور این واکه‌ها در زبان ارمنی (دومتراگوت^۱، ۲۰۰۹، ص ۱۳) و احتمال جایگزینی آن‌ها به ترتیب با /a/، /ɔ/، /ɛ/ و نیز یکسان بودن سایر واکه‌های دهانی با فارسی تاثیر می‌گذارد.

در این تحقیق که به روش آزمایشگاهی انجام شده، جهت بررسی فرضیه، پژوهشگر نخست از گویشوران زبان ارمنی می‌خواهد واژه‌هایی تک‌سیلابی فارسی را که در آن واکه در محل تکیه قرار دارد در محیط پرت^۲ تلفظ کنند. سپس مقادیر فرمنت^۳ به‌دست‌آمده جهت تحلیل آماری وارد نرم افزار اس پی اس^۴ شده تا با آراء بی‌جن‌خان (۱۳۹۲) پیرامون واکه‌های زبان فارسی مقایسه گردند.

از آن‌جا که تا کنون پژوهشی پیرامون تاثیر دین بر زبان انجام نگرفته و دانستن این تاثیر نقش بسزایی در مطالعات آتی زبان‌شناختی دارد، نگارنده بر خود لازم می‌داند بدین مهم دست یازد. هدف از انجام این پژوهش، آشناسازی واج‌شناسان و آواشناسان، مدرسین علوم دینی، مدرسین زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و سایر علاقه‌مندان به مسائل زبان‌شناسی با تاثیرات دین بر زبان در صورت تایید فرضیه‌ی تحقیق است.

۲. پیشینه تحقیق

واکه‌ها (مصوت‌ها) صداهایی هستند که با عبور بدون مانع هوای تنفسی، محل و ارتفاع خاص حجم زبان، شکل لب‌ها و ایجاد واک تولید می‌شوند (مشکوه‌الدینی، ۱۳۷۴). اکثر زبان‌شناسان (ثمره، ۱۳۷۸، ص ۱۰۲؛ یار محمدی، ۱۹۹۵، ص ۵۶؛ سپنتا، ۱۳۶۶، ص ۱۳۴؛ حق شناس، ۱۳۷۰، صص ۲۸۵-۳۰۴) متفق‌القول نشان داده‌اند که واکه‌های زبان فارسی شش تا و عبارتند از:

/i/، /e/، /a/، /u/، /o/، /v/، بی‌جن‌خان (۱۳۶۲، ص ۱۵۶) مقادیر فرمنت را که عبارتند از گروهی از هارمونیک‌ها که در تطابق با فرکانس طنین هوا در مجرای گفتار قرار دارند (لده فوگد، ۲۰۰۶، ص ۳۱۸)، در زبان فارسی برای این

1. Dum-Tragut
2. PRAAT
3. Formant
4. SPSS



۶ واکه بررسی کرده است.

جدول ۱. میانگین F1 و F2 برای واکه‌های زنان و مردان (مسلمان) در مقیاس هرتز بر اساس آراء بی‌جن‌خان (۱۳۹۲)

نام واکه	جنسیت	فرمنت ۱ (F1)	فرمنت ۲ (F2)
I	مرد	۲۶۴	۲۲۳۱
	زن	۴۱۷	۲۴۹۸
e	مرد	۵۱۴	۲۰۵۰
	زن	۵۵۰	۲۱۵۳
A	مرد	۷۴۸	۱۵۱۷
	زن	۸۵۷	۱۶۵۰
U	مرد	۴۱۲	۸۸۰
	زن	۴۴۳	۹۸۵
O	مرد	۴۸۷	۹۲۰
	زن	۴۸۷	۹۲۰
v	مرد	۷۴۳	۱۱۷۱
	زن	۸۶۶	۱۲۹۱

کتفورد (۱۹۸۸، ص ۱۶۱) نیز مقادیر فرمنت ۱۶ واکه را در مقیاس هرتز به دست آورده که این مقادیر را در واکه‌های موجود در زبان فارسی در جدول ۲ می‌آوریم.

دومتراگوت (۲۰۰۹، ص ۱۳) نشان داده که سه واکه آخر این جدول یعنی واکه‌های /ε/، /O/ و /a/ متعلق به زبان ارمنی هستند. همان‌گونه که از جداول فوق پیداست، تفاوت نسبتاً زیادی میان مقادیر فرمنت ۱ (F1) و فرمنت ۲ (F2) در واکه‌های تولید شده توسط مسیحیان و مسلمانان وجود دارد.

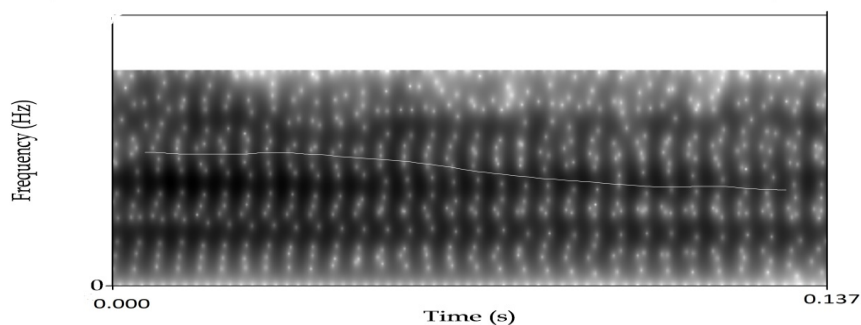


جدول ۲. میانگین F1 و F2 برای واکه های مردان و زنان (مسیحی) در مقیاس هرتز بر اساس آراء کتفورد (۱۹۸۸)

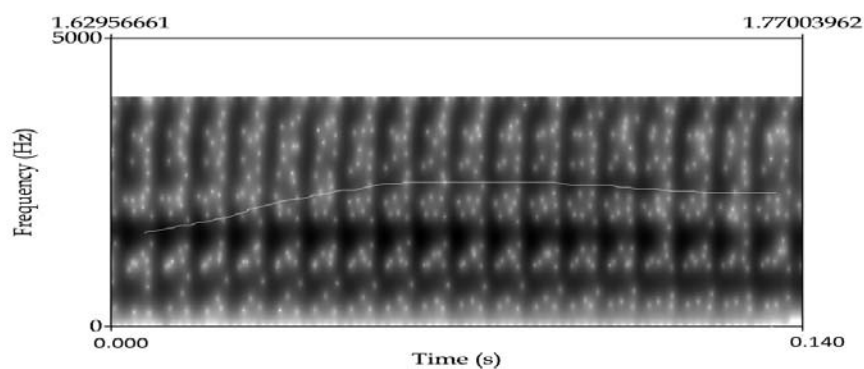
نام واکه	فرمنت ۱ (F1)	فرمنت ۲ (F2)
I	۲۴۰	۲۴۰۰
E	۳۹۰	۲۳۰۰
A	۸۵۰	۱۶۱۰
U	۲۵۰	۵۹۵
O	۳۶۰	۶۴۰
v	۷۰۰	۷۶۰
E	۶۱۰	۱۹۰۰
ɔ	۵۰۰	۷۰۰
a	۷۵۰	۹۴۰

۳. روش تحقیق

در این پژوهش که به روش آزمایشگاهی صورت گرفته، نخست از ۵ شرکت‌کننده مرد و ۵ شرکت‌کننده زن ارمنی گریگوری که همگی در سوم دبیرستان تحصیل می‌کردند و بازه سنی ۱۷ تا ۱۸ سال داشتند، خواسته شد تا واژه‌های سَر (/sar/)، سِر (/ser/)، سُر (/sor/)، سیر (/sir/)، سار (/sɑr/)، و سور (/sur/) را تولید کنند، به طوری که واکه به طور طبیعی در محل تکیه قرار می‌گیرد. به این ترتیب تعداد ۶۰ = ۱۰ * ۶ واژه‌ها توسط میکروفون Nokia ۶۱۲۰ ضبط شدند. فرکانس نمونه‌برداری ضبط ۴۸ کیلوهرتز و دقت نمونه‌ها ۱۶ بیت انتخاب شد. در مرحله بعد، مقادیر فرمنت ۱ (F1) و فرمنت ۲ (F2) برای هر واکه و برای تمامی شرکت‌کنندگان در محیط پرت به دست آمده و میانگین آن‌ها در حالت ثبات فرمنت در طیف نگاشت محاسبه گشت. در شکل‌های ذیل، نمونه‌هایی از طیف نگاشت واکه‌های تولید شده توسط گویشور زن و مرد مسیحی را از نظر می‌گذرانید. خط سفید در میان طیف نگاشت، میزان نواخت را نشان می‌دهد.



شکل ۱. طیف نگاشت واکه /a/ تولید شده توسط زن مسیحی



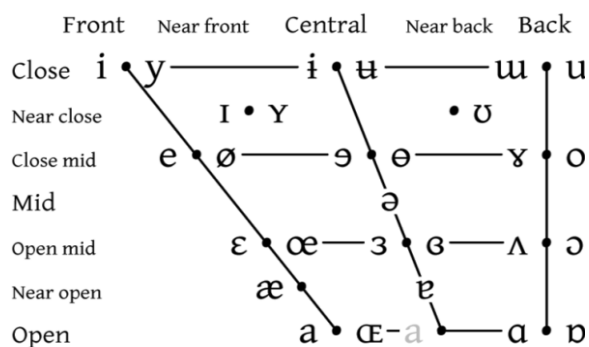
شکل ۲. طیف نگاشت واکه /a/ تولید شده توسط مرد مسیحی

۴. نتایج و بحث

داده‌های به‌دست‌آمده از محاسبه مقادیر فرمنت شرکت‌کنندگان این پژوهش برای تحلیل آماری، وارد نرم افزار SPSS و از آنجا که داده‌ها به صورت عددی بودند، به صورت تحلیل یک سوبیه‌ی پراش (one-way ANOVA) بررسی شدند (هاول، ۲۰۰۲، صص ۳۲۴-۳۲۵). نتایج به‌دست آمده نشان داد شرکت‌کنندگان در تولید واکه‌های /i/، /u/ و /a/ مشکلی نداشته اما به علت عدم حضور واکه‌های دهانی /e/، /o/ و /ɒ/ در زبان ارمنی، جهت تولید واژه‌های خواسته



شده، به ترتیب واکه‌های /ɔ/، /ε/ و /a/ را تولید می‌کردند که نزدیک‌ترین شباهت را با واکه‌های دهانی فارسی داشتند (ر.ک جدول ۳). در واکه‌های /ε/ و /ɔ/، ارتفاع زبان نسبت به /e/ و /o/ پایین‌تر و در /a/ شکل لب‌ها گسترده‌تر از واکه /ʌ/ است (ن.ک شکل ۱).



شکل ۳. دوزنقه واکه‌ها بر اساس جدول IPA. (واکه‌های سمت راست و چپ دایره‌های سیاه به ترتیب گرد و گسترده هستند.)

بنابراین، با نگاه به جداول ۱ تا ۳، تفاوت و شباهت‌های مقادیر فرمنت واکه‌های موجود در زبان فارسی که توسط گویشوران ایرانی مسیحی تولید شده است با آنچه که گویشوران مسلمان تولید کرده‌اند، به شرح ذیل است:

۱. مقادیر F1 و F2 تولیدی گویشوران مسیحی در این پژوهش برای واکه /i/، بسیار نزدیک به مقادیر F1 و F2 تولیدی گویشوران مسلمان است.
۲. میانگین F1 تولیدی گویشوران مسیحی در این پژوهش برای واکه /e/ بیش از ۱۰۰ هرتز نسبت به میانگین F1 تولیدی همین واکه توسط گویشوران مسلمان، و میانگین F2 تولیدی گویشوران مسیحی کم‌تر از ۲۰۰ هرتز نسبت به میانگین F2 تولیدی این واکه توسط گویشوران مسلمان است.



جدول ۳. میانگین F1 و F2 به دست آمده در این پژوهش برای واژه‌های زنان و مردان (مسیحی) در مقیاس هرتز

نام واژه	جنسیت	فرمنت ۱ (F1)	فرمنت ۲ (F2)
i	مرد	۳۶۰	۲۲۳۰
	زن	۴۲۰	۲۴۷۰
e	مرد	۶۰۰	۱۸۷۵
	زن	۶۲۰	۱۸۵۰
a	مرد	۷۵۵	۱۵۲۲
	زن	۸۵۰	۱۶۵۰
u	مرد	۴۱۰	۸۷۵
	زن	۴۴۰	۷۴۰
o	مرد	۵۰۰	۹۲۰
	زن	۵۱۸	۹۰۰
v	مرد	۷۵۰	۱۱۷۰
	زن	۷۵۵	۱۱۰۰

۳. مقادیر F1 و F2 تولیدی گویشوران مرد مسیحی در این پژوهش برای واژه‌های /a/ و /u/، بسیار نزدیک به مقادیر F1 و F2 تولیدی گویشوران مسلمان است؛ مقادیر F1 و F2 برای واژه /a/ و F1 برای واژه /u/ در گویشوران زن مسیحی همانند میانگین تولیدی مسلمانان بوده ولی در F2 به دست آمده از واژه /u/ در گویشوران زن مسیحی تفاوت شایانی ملاحظه می‌شود که خود جای بحث دارد.

۴. مقادیر F1 تولیدی گویشوران مرد و زن مسیحی برای واژه /o/ بسیار نزدیک به واژه /O/ آراء کتفورد (۱۹۸۸) بوده ولیکن F2 به دست آمده هیچ‌گونه شباهتی با آراء بی‌جن‌خان (۱۳۹۲) و کتفورد (۱۹۸۸) ندارد که این مورد نیز جای تامل و بحث دارد.

۵. برای واژه /v/ مقادیر F1 همانند مقادیر F1 در واژه /a/ بوده؛ ولی مقادیر F2 آن کاملاً متفاوت است با آراء کتفورد (۱۹۸۸).



۵. نتیجه

این پژوهش که برای نخستین بار در تاریخ زبان‌شناسی صورت پذیرفته، به بررسی تاثیر نظام واکه‌ای زبان ارمنی در مسیحیان ایران بر نظام واکه‌ای زبان فارسی پرداخته‌است. نخست، فرضیه پژوهشگر بر آن بود که نظام واکه‌ای زبان ارمنی بر نظام واکه‌ای زبان فارسی در واکه‌های دهانی /e/، /o/ و /a/ و نیز یکسان بودن سایر واکه‌های دهانی با فارسی تاثیر می‌گذارد. احتمال جایگزینی آن‌ها به ترتیب با /ɛ/، /ɔ/ و /ɑ/ و نیز یکسان بودن سایر واکه‌های دهانی با فارسی تاثیر می‌گذارد. بدین منظور از گویشوران زبان ارمنی درخواست شد تا واژه‌هایی فارسی و تک‌سیلابی را در محیط پرت تلفظ کنند. سپس مقادیر فرمنت به‌دست‌آمده جهت تحلیل آماری وارد نرم افزار SPSS شد. نتایج به‌دست آمده با آراء بی‌جن‌خان (۱۳۹۲) بررسی شده و فرضیه تحقیق تایید گشت.

نتایج به‌دست‌آمده می‌تواند مورد استفاده واج‌شناسان و آواشناسان، مدرسین زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و سایر علاقه‌مندان به مسائل زبان‌شناسی و نیز مدرسین علوم دینی قرار گیرد. هم‌چنین سایر پژوهشگران می‌توانند فرضیه مطرح شده را در حوزه‌های گوناگون زبان‌شناختی زبان‌های مخصوص سایر ادیان در بوته آزمایش قرار دهند.

پژوهشگر مقاله حاضر احتمال می‌دهد با بررسی بیشتر و بسط‌دادن این‌گونه مسائل، مباحث جدیدی در علم زبان‌شناسی به وجود خواهد آمد.

قدردانی

پژوهشگر بر خود واجب می‌داند بدین وسیله از امور فرهنگی وزارت محترم فرهنگ و ارشاد، مسئولین محترم انجمن خلیفه‌گری ارامنه تهران، به‌خصوص جناب آقای کشیش گریگوریس نرسیسیان، جهت صدور مجوزهای لازم برای انجام این پژوهش و نیز مسئولین و دانش‌آموزان گرانقدر مدارس آبراهام سوقومونیان و ماری مانوکیان برای همکاری صمیمانه‌شان، سپاس‌گزاری کند.

منابع

- بی‌جن‌خان، م. (۱۳۹۲). *نظام آوایی زبان فارسی*. تهران، ایران: سمت.
- ثمره، ی. (۱۳۷۸). *آواشناسی زبان فارسی، آواها و ساخت آوایی هجا*. تهران، ایران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حق‌شناس، ع. م. (۱۳۷۰). *دستگاه‌های چندگانه مصوت در زبان فارسی*. در م. ع. حق‌شناس (ویراستار)، *مجموعه مقالات ادبی-زبان‌شناختی*. تهران، ایران: نیلوفر.



سپینا، س. (۱۳۶۶). تجزیه و بازسازی گفتار. *مجله زبانشناسی*، ۴(۱،۲)، ۱۲۷-۱۳۴.
قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۶۲). *قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران*. قم، ایران: دفتر انتشارات اسلامی.
لده فوگد، پ. (۲۰۰۶). دوره درسی آواشناسی. (ع، بهرامی، مترجم). تهران، ایران: رهنما.
مشکوه الدینی، م. (۱۳۷۴). *ساخت آوایی زبان*. مشهد، ایران: دانشگاه فردوسی.

- Catford, J. C. (1988). *A practical introduction to phonetics*. London, England: Oxford University.
- Dum-Tragut, J. (2009). *Armenian: Modern Eastern Armenian*. Amsterdam, Netherland: John Benjamins.
- Howell, D. (2012). *Statistical methods for psychology*. Cengage Learning.
- Yarmohammadi, L. (1995). *A contrastive phonological analysis of English and Persian*. Shiraz, Iran: Shiraz University.



چیستی زبان قرآن

سید حسین سیدی^۱

گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. متون دینی را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد. متون مقدس و حیانی و متون مقدس غیر و حیانی. این متون از آن حیث که بیانگر رابطه خدا و بنده هستند و حکایت‌گر تجربه دینی می‌باشند، مقدس‌اند و تنها تفاوت این دو دسته از متون در خاستگاه آن‌ها می‌باشد. متون و حیانی خاستگاه و حیانی دارند ولی متون مقدس غیر و حیانی خاستگاه بشری. آن‌چه در این جستار مدنظر است متون مقدس و حیانی است که در روند ارتباط با بندگان به صورت متن در آمده‌اند. وحی که از خدادادهای شگفت و پیچیده و تجربه ویژه پیامبران است، صورت زبانی می‌پوشد و در این رهگذر خود به مساله تازه‌ای بدل می‌شود و آن این است که آن تجربه‌ی ویژه و عمدتاً غیر زبانی، صورت زبانی به خود می‌گیرد و پرسش فربه‌ی را پیش‌روی ما می‌گشاید که این زبان چگونه زبانی است؟ مقاله حاضر در پی پاسخ به این پرسش است و یافته آن چنین است: زبان قرآن هرچند ساز و کار زبان بشری به خود گرفته است اما زبانی از جنس شور و شیدایی و حیرت ایمانی است و برای درک آن باید با آن هم‌دلی ورزید نه سلوک خردمندانه.

کلیدواژگان: قرآن، زبان، زبان دین، متون مقدس

۱. مقدمه

متون مقدس به مجموعه‌ای از گزاره‌هایی اطلاق می‌شود که از تجربه‌ی دینی حکایت می‌کند. به این معنا که وقتی تجربه‌ی دینی به ساحت عبارت در می‌آیند و مکتوب می‌گردند، متن مقدس را پدید می‌آورند. «وحی» که شالوده بنیادین متون مقدس و حیانی را تشکیل می‌دهد، دو صورت دارد:

۱. صورت زبانی که همان تجربه‌ی ویژه‌ی پیامبر می‌باشد که به آن وحی زبانی می‌گوییم.

۲. صورت مکتوب؛ زمانی است که این تجربه‌ی ویژه‌ی و حیانی به عبارت در می‌آید.

۱- رایانامه: seyedi@um.ac.ir



صورت زبانی وحی که بخشی از تجربه وحیانی یک پیامبر است می‌تواند دو حالت داشته باشد؛ نخست این که شخص نبی پس از از سرگذاردن تجربه‌ی وحیانی، گزارشی از آن به دست می‌دهد و یا این که درضمن آن تجربه، صورت زبانی آن را نیز گزارش می‌کند. در هر دو حالت می‌تواند دو ویژگی در آن یافت:

۱. محدودیت‌های قابل‌ی که ناشی از محدودیت‌های لسان قوم است.
۲. محدودیت‌های فاعلی که ناشی از شخص تغییرکننده در مقام تعبیر می‌باشد.

قرآن، وحی نبوی است که صورت زبانی یافته است و اکنون این پرسش مطرح است که زبان قرآن که ساحت زبانی آن وحی است، چه زبانی است؟ ویژگی این زبان چیست؟ در میان دیدگاه‌های مختلف درباب زبان دین، زبان قرآن در کدام دیدگاه جای می‌گیرد؟ زبان عرفی، زبان فلسفی، عرفانی، علمی، شاعرانه؟ زبان قرآن ناظر بر کدام ویژگی‌ها است: شناختاری یا انگیزشی؟

وقتی سخن از زبان قرآن می‌رود، طبیعی است که این مساله تحت عنوان فربه‌تری با نام زبان دین مطرح شود. ادیان هرچند باب مفاهمه و ارتباط با مردم را همین واژگان و همین زبان یعنی زبان قوم انتخاب کرده‌اند و از سازوکارهای آن بهره می‌گیرند اما زبان آن‌ها زبان ویژه است. ویژه‌بودن زبان دین به آن معنا نیست که از پذیرش قواعد و سازوکارهای زبان سرباز می‌زنند بلکه به این معناست که در ورای این واژگان و ساخت‌های زبانی، زبانی از جنس شور و هیجان و عاطفه و در عین حال معرفت‌بخشی وجود دارد. زبانی که قدیس سنت آگوستین پس از آن تحول وجودی در زندگی‌اش به خوبی آن را دریافته بود. زبانی که شورآفرین است ولی در عین حال زبان عادی است. می‌گوید:

برآن شدم تا به تحقیق در کتاب مقدس بپردازم و دریابم که چگونه کتابی است. چیزی را یافتم که هم فراسوی فهم اهل تکبر و هم پنهان از چشم کودکان بود. بافتی فروتن و افتاده داشت؛ اما تا عرش تعالی می‌جست. در حجاب اسرار پوشیده شده بود و من کسی نبودم که قادر باشم به آن راه جویم یا سرم را به زیر افکنم و به هر جا که مرا می‌برد رهسپار شوم. (آگوستین، ۱۳۸۰، ص ۱۹۶)

این اعتراف از زبان آگوستین که از رهگذر تلاشی سخت و مجاهدت فکری و روحانی به این نتیجه رسیده‌است قابل تامل است. اما در جهان اسلام اعتراف دیگری از سوی یکی از دشمنان کینه‌توز پیامبر اسلام (ص) و متن مقدس - ولید بن مغیره- در باب زبان قرآن وجود دارد که باز حکایت از بیان‌ناپذیری زبان دین یا زبان متون مقدس است. ولید در توصیف صاحب متن و به تبع در توصیف متن می‌گوید:

سخن او حلاوتی دارد و به‌سان نخلی پربرگ و بار است. او نه کاهن است و نه مجنون که ما هم سخن کاهنان را شنیده‌ایم و هم از شعر آگاه هستیم. تنها چیزی که در باره‌ی او می‌توان گفت این است که او



جادوگر است و سخنی جادو آورده است میان مرد و برادر و همسر و قبیله اش جدایی می‌افکند. (ابن هشام، بی تا، ج ۲، ص ۲۷۰)

۲. زبان دین

زبان دین چگونه زبانی است؟ آیا همان سازوکارهای زبان بشری بر آن حاکم است؟ وقتی خداوند با بندگانش سخن می‌گوید، در واقع به یکی از زبان‌های معمول سخن می‌گوید. به عبارت دیگر، آن چه خداوند می‌گوید «حقیقت» است. «حقیقت» به چه زبانی است؟ پرسشی که گریبان‌گیر تمام کسانی بود که دغدغه درک حقیقت وحی زبانی را داشتند. چنان‌که آگوستین نیز در سلوک فکری و روحی‌اش با آن مواجه بود، می‌گفت: «در عمق وجودم، در صمیمی‌ترین افکارم، حقیقت، که نه عبری، نه یونانی، نه لاتین، و نه هیچ زبان بیگانه‌ای است، با من سخن می‌گفت، اگرچه آن سخن در قالب هجاهای شکل گرفته از سوی زبان و لب‌ها نمی‌بود. «حقیقت» نجواکنان می‌گفت: «او حق می‌گوید» (آگوستین، ۱۳۸۰، ص ۳۶۲).

بحث از زبان دین و نسبت آن با واقعیت و چگونگی آزمون‌پذیری مدعیات دینی، مسایل تازه‌ای در فلسفه دین هستند. معرفت‌شناسی و زبان‌شناسی، پرسش‌های مهمی را در برابر دین نهاده‌اند. از جمله این که زبان دین چگونه زبانی است؟ آیا زبان شعر است؟ یا زبان اسطوره؟ زبان خبر است؟ یا انشا؟ زبان عرفی است یا زبان فنی؟

از طرفی در حوزه‌ی دین با متونی مواجه می‌شویم که به آن‌ها متون مقدس می‌گوییم و حکایت‌گر تجربه دینی‌اند. یعنی ارتباط کلامی خداوند با بشر. وقتی سخن از متن به میان می‌آید، به تبع بحث زبان، تفسیر و تاویل در دانش هرمنوتیک هم مطرح می‌شود و این پرسش‌ها را در میان می‌نهد که آیا باید به دو دسته متن اعتقاد داشته باشیم؟

۱. یکی متون آسمانی که می‌کوشیم تا معنای باطنی آنها را کشف کنیم؟

۲. دیگر متونی زمینی که امکان دارد برای آنها معانی تازه‌ای بسازیم؟ (احمدی، ۱۳۷۷، ص ۱۱)

در ادیان توحیدی که مرکزیت و کانون آن بر نوعی تجربه وحیانی استوار است، خداوند یا به نحو مستقیم و یا غیر مستقیم با انسانی خاص رابطه زبانی برقرار می‌کند. آن‌گاه که خداوند با آدمی باب سخن را می‌گشاید، وحی زبانی شکل می‌گیرد و اما اگر آدمی رابطه گفت‌وگو را با خداوند آغاز نماید، دعا شکل می‌گیرد. در قرآن کریم به سه شیوه از رابطه‌ی زبانی با انسان اشاره رفته است:

۱. وحی که رابطه‌ی بی واسطه‌ی زبانی است.

۲. سخن گفتن به واسطه‌ی یک فرستاده (یعنی جبرئیل).

۳. سخن گفتن از ورای حجاب.



به این سه شیوه در آیه زیر اشاره رفته است: «و ما کان لبشر ان یکلمه الله الا وحیا او من ورا حجاب او یرسل رسولا فیوحدی باذنه.» (شوری، آیه ۵۱): «هیچ بشری را نرسد که خداوند با او سخن بگوید جز (از راه) وحی یا از فراسوی حجایی یا فرستاده‌ای بفرستد و به اذن او وحی نماید.»

از نظر مفسران مسلمان، اولاً این گفت‌وگو به صورت حقیقی تحقق یافته است و ثانیاً مراد از وحی در این آیه، رابطه‌ی زبانی مستقیم و بی‌واسطه‌ی خداوند با شخص پیامبر است. گفته‌اند: «تکلم و سخن گفتن خدا با انسان بدین معناست که آن چه را خدا به پیامبران اختصاص داده و سایر مردم از درک آن عاجزند -هم‌چون وحی، سخن گفتن با خدا، روح، ملائکه و- همگی از امور حقیقی و واقعی هستند و پیامبران وقتی از این امور سخن گفته‌اند، بر سبیل مجاز نبوده است» (طباطبایی، بی تا، ج ۳، ص ۱۶۴).

۳. گذری بر آرای در باب زبان دین

از مباحث مهم فلسفه دین، مساله معناداری زبان دین و گزاره‌های دینی است. در میان فیلسوفان دین، هم از معناداری گزاره‌های دینی سخن رفته‌است و هم از بی‌معنایی آن. پوزیتیویست‌ها معتقدند که قضایای دینی بی‌معنا هستند و فیلسوفان حلقه وین، زبان دین را نه صادق و نه کاذب بلکه از منظر معرفت‌بخشی، فاقد معنا می‌دانند (باربور، ۱۳۶۲، ص ۲۷۸). عده‌ای هم زبان دین را هم‌چون زبان عاشقانه می‌دانند؛ «پال هالمر» بر این باور است که «همان‌گونه که زبان عاشق احتیاج به بینش علمی ندارد و هیچ شاهد و گواهی‌دهنده‌ای جز همان شور بلافصل وجود ندارد، زبان ایمان هم راه خود را می‌یابد و معنا و کاربرد خود را دارد» (باربور، ۱۳۶۲، ص ۲۸۵).

در مقابل کسانی برآند که خدانشناسی (الحاد) به همان اندازه بی‌معناست که «خدانشناسی (ایمان) و زبان دین را صرفاً بیان ذوق و سلیقه شخصی و احساسات ذهنی مثل خندیدن می‌دانند که نقش بیانی دارند نه ارجاعی و فاقد مابه‌ازای خارجی است و کسی چون ویتگنشتاین آن را بازی زبانی می‌دانند» (هیک، ۱۳۷۲، ص ۱۹۱).

آکوییناس نظریه‌ی تمثیل را مطرح کرد و معتقد بود لفظی مانند «عادل» وقتی هم بر مخلوق و هم بر خالق اطلاق می‌شود، مشترک معنوی نیست (معنای آن در هر دو مورد دقیقاً یکسان نیست)، اما مشترک لفظی هم نیست (چنین نیست که دو معنای کاملاً متفاوت داشته باشند). مثل وقتی که واژه‌ی «داغ» را هم برای توصیف غذا به کار می‌بریم و هم برای توصیف مسابقه اتومبیل‌رانی (پترسون، ۱۳۷۷، ص ۱۷۶).

«تیلیخ» نظریه‌ی نمادین بودن زبان دین را مطرح نمود. از نظر او تنها یک گزاره‌ی حقیقی و غیرنمادین وجود دارد که می‌توان درباره‌ی واقعیت نمایی به زبان آورد که وی آن را «خدا» می‌نامد. تمام گزاره‌های کلامی مثل خداوند سرمدی، حق، خیر محض، خالق و دوستدار همه‌ی موجودات، نمادین هستند (هیک، ۱۳۷۲، ص ۱۷۶).



«راندل» زبان دین را غیرشناختاری می‌داند. می‌گوید این نمادهای غیرشناختاری، نماد نوعی شی خارجی نیستند که سوای فعل و تاثیر و عملکرد آن‌ها بتوان به آن‌ها اشاره کرد؛ بلکه نماد آن چیزی هستند که خود این نمادها انجام می‌دهند. یعنی نقش و عملکرد خاص آن‌ها (هیک، ۱۳۷۲، ص ۱۸۳). مراد راندل این است که وقتی می‌گوییم چیزی از واقعیت برخوردار است- یا منکر واقعیت داشتن آن می‌شویم- زبان شناختارانه به کار می‌بریم. مثلا وقتی می‌گوییم «امسال تابستان گرم است» و «دو به علاوه دو مساوی چهار است»، گزاره‌های شناختاری هستند (هیک، ۱۳۷۲، ص ۱۸۲).

در مقابل ویلیام آلسون نظریه های غیر شناختاری در باب زبان دین را چهار قسم می‌داند:

۱. نظریه ابراز احساسات: طبق این نظریه، گزاره‌های کلامی نوعی ابراز احساس خاص شخص متدین است که غیر از احساس شخصی، بر واقعیتی عینی و نفس‌الامری دلالت نمی‌کند. مثلا گزاره‌ی «خدا بر کار انسان ناظر است» تعبیری از احساس صلح، امنیت و در خانه بودن انسان در جهان است.

۲. نظریه نمادین: طبق این نظریه، وقتی گفته می‌شود «خداوند شبان من است» مسلما معنای حقیقی و ظاهری آن مراد نیست بلکه مراد از این‌گونه تعابیر، عنایت و پناه‌دادن و حفظ همراه با مصلحت‌اندیشی است.

۳. نظریه تفسیرهای آیینی: طبق این نظریه، ما نباید گزاره‌های کلامی را با عالم واقع و جهان خارج بسنجیم و در پی تعیین صدق و کذب آن‌ها برآییم، بلکه این‌ها نقش متفاوت دیگری داشته و از بستر خاص برخاسته‌اند. طبق این تفسیر، پرستش و آیین‌های آن خود دارای ارزش ذاتی می‌شوند.

۴. نظریه اسطوره‌ای: در نظریه اسطوره‌ای، سخن دینی گونه‌ای منحصر به فرد از زبان نمادین است که آن را اسطوره‌ای می‌نامند (علی زمانی، ۱۳۷۴، صص ۳۶-۳۹).

اما در حقیقت زبان دین چه‌گونه زبانی است؟ در پاسخ به این پرسش باید گفت از زبان دین دو تصور می‌توان داشت:

۱. زبان واقعی؛ ۲. زبان ظاهری.

مراد از زبان واقعی، همان زبان به معنای قوه نطق یا زبان گفتار نیست، بلکه آن زبانی است که در پس این واژگان وجود دارد (سیدی، ۱۳۹۰، ص ۱۶۵). این زبان می‌تواند دارای ویژگی‌های زیر باشد:

۱. زبان دین، زبان ایمان است و زبان ایمان، حکایت حال کسی است که با نوعی بصیرت باطنی و از سر باور و اعتقاد قلبی، اموری قدسی، مینوی، ماورایی و معنوی در این سرپرده احساس کرده است.



۲. زبان ایمان، زبان عامل دل‌بسته، زبان احساس معنوی و عشق و پرستش و ستایش و زبان کرنش و نیایش و فروتنی نسبت به جلوه‌های قدسی و الهی در این عالم است.

۳. زبان ایمان، نه زبان استدلال و برهان منطقی است و نه زبان آزمون و تحقیق علمی و تجربی.

۴. زبان ایمان، زبان تعهد و تقدیس و انگیزش و عاطفه و زبان خاطره‌ها و خطورات لطیف قلبی است. (فراست‌خواه، ۱۳۷۶، ص ۱۵)

اما مراد از زبان ظاهری، عین واژگان و الفاظی است که بر زبان می‌آوریم. «هریک از واژگان ما نمایانگر منظر و زاویه‌ی خاصی است که ما از آن به جهان می‌نگریم و آن چه را که ما یک «مفهوم» می‌نامیم چیزی نیست جز تبلور این منظر و زاویه‌ی ذهنی» (ایزوتسو، ۱۳۷۹، ص ۱۹).

در قرآن کریم به جای این تعابیر از عبارت «لسان قوم» استفاده شده‌است. «و ما ارسلنا من رسول الا بلسان قومه (ابراهیم، آیه ۴۳). (ما هیچ پیامبری جز به زبان قومش نفرستادیم)». اما مراد از «لسان قوم» چیست؟ از نظر طباطبایی، مراد همان کسانی هستند که پیامبران در میان آن‌ها زندگی می‌کردند و با آن‌ها مخالفت داشته‌اند؛ چون خداوند بنای رسالت را بر معجزه و امور خارق‌العاده قرار نداده است، بلکه آن‌ها را به زبان عادی که با قوم‌شان مکالمه می‌کردند، مبعوث کرده‌است (طباطبایی، ج ۱، ص ۸۰). در این دیدگاه وحی گونه‌ای پیام است که از جانب خداوند به سوی انسان فرستاده می‌شود و چون پیام است، مثل هر پیام دیگر دارای اجزای زیر است:

۱. فرستنده‌ی پیام (در این‌جا خداوند است)

۲. گیرنده‌ی پیام (پیامبران و در پی آن امت آن‌ها)

۳. مراد فرستنده (معنایی که برای متن در نظر گرفته شده است)

۴. کانال ارتباطی (در این‌جا زبان عربی است)

۵. زمینه و بافت تبادل پیام (همان زبان قوم و یا فرهنگ حاکم بر روزگار نزول است)

حال به پرسش اصلی این جستار می‌پردازیم که زبان قرآن چه‌گونه زبانی است؟ زبانی سمبلیک و نمادین، آیینی، اسطوره‌ای و ...؟ در قرآن کریم ممکن است اقسام و گونه‌های این زبان‌ها باشد ولی آن‌چه از عبارت «لسان قوم» استنباط می‌شود این است که زبان قرآن، زبان عرفی است. یعنی تن‌دادن به سازوکارهای بیانی آن از قبیل تشبیه، استعاره، مجاز و کنایه. در ضمن، زبان عرفی برای این که ماندگار شود، باید سمبلیک و نمادین باشد. از این رو «راز ماندگاری قرآن هم سمبلیک بودن و نمادین بودن آن است» (فراست‌خواه، ۱۳۷۶، ص ۲۶۴).

زبان قرآن، زبان قوم است؛ یعنی زبان عرفی است. به عبارت دیگر، میان زبان قرآن و محیط و معیشت عرب تناسب ایجاد شده‌است. زبان قرآن، زبان جهان‌بینی قوم است. چون «هر واژگان و سیستم معنایی، نمایاننده و دربردارنده‌ی



جهان‌بینی خاص است که ماده‌ی خام تجربه را به صورت جهان با معنا و «تعبیر یافته‌ای» تغییر می‌دهد. واژگان به این معنا یک ساختمان تک‌لایه نیست، بلکه تعدادی واژگان‌های فرعی را که در عرض یکدیگر قرار گرفته‌اند و مرزهای متداخل با یکدیگر دارند، شامل می‌شود» (ایزوتسو، ۱۳۷۹، ص ۲۴).

مراد از عرفی بودن زبان قرآن این نیست که معانی قرآن هم‌چنان در سطح زبان و واژگان عربی معمول مانده است، بلکه قرآن کریم به آن‌ها تحول معنایی بخشیده است. به عبارت دیگر، قرآن معنای تازه‌ای به آن‌ها داده است. عرفی بودن زبان قرآن را به معنای زیر می‌توان بیان کرد:

۱. به‌کارگیری واژگانی از زبان عادی عرب.

۲. سازگار بودن با قواعد زبان عربی.

۳. انطباق با جهان‌بینی عرب.

۴. سازگار با فرهنگ عرب.

۴. نتیجه

آن‌چه گذشت تبیین این نکته بود که زبان قرآن، زبان عرفی است. یعنی سازوکارهای زبان مردم یعنی زبان عربی را به کار بست و از این واسطه و ابزار ارتباطی در نهایت زیبایی و شکوه و در حد اعجاز بهره برده است. اما پرسشی که هم‌چنان در دل و جان خلیجان دارد این است که آیا واقعا از نگاه یک مسلمان، قرآن یک متن است؟ آیا مواجهه‌ی یک دین‌دار با آن در حد یک متن خواهد بود؟ به‌همین‌روی باید میان «متن مقدس» و «کلام الهی» تمایز افکند. «تفاوت میان «متن مقدس» و «متن» تنها در محتوا و ساختار معنایی آن نیست، بلکه خصوصا در نوع واکنش انسان نسبت به آن پدیده زبانی نیز هست.» (نراقی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱). متون مقدس از جمله قرآن را هم می‌توان صرفا به مثابه یک متن نگریست و هم‌چون دیگر پدیده‌های زبانی به بررسی و تحقیق در آن پرداخت. اما برای آن کس که در فضای ایمانی و در هوای شور و نشاط بندگی به آن می‌نگرد از یک متن فراتر می‌رود. تفاوت متن مقدس با یک متن ادبی آن است که ما با متون دیگر برخورد فاعلانه داریم و نسبت به متن مقدس برخورد منفعلانه. ما در بررسی متن ادبی، رویکرد وجودی داریم و خود را به آن می‌سپاریم ولی در بررسی یک شاهکار ادبی، کشف لایه‌های معنایی نه از باب همدلی به آن می‌پردازیم.

نتیجه این که وقتی سخن از زبان قرآن می‌گوییم، تنها زبان به‌معنای معمول و مرسوم آن مدنظر نیست، چون از یک حیث قرآن هم چون دیگر متون، متن است و از سازوکارهای زبان عربی بهره برده است. آن‌چه در ورای این متن وجود دارد، حاصل تجربه‌ای است که برای درک معنای این متن، باید با آن تجربه‌اشنایی پیدا کرد و آن تجربه را زیست.



زیست جهان متن قرآن بسیار متفاوت است با زیست جهان دیگر متون. برای درک و دریافت پیام این متن باید آدابی را به کار بست. از جمله‌ی این آداب این که تنها پاک‌دلان و شسته‌ضمیران می‌توانند به دریافت پیام آن نایل شوند. چنان‌که خداوند فرموده است «لایمسه الا المطهرون» (واقعیه، آیه ۷۹). راز این مطلب آن است که متون مقدس اساساً در پی تأثیرگذاری‌اند و در این‌گونه متون به‌راحتی می‌توان میان «پیام» و «محتوا»ی آن‌ها تمایز را دریافت. محتوا در یک متن همان معنایی است که واژگان و عبارات با خود حمل می‌کنند ولی «پیام» ناظر بر تأثیر آن محتواست بر مخاطب. این‌که در قرآن آمده است «لو انزلناه علی جبل لرايته خاشعا متصدعا من خشیه الله» (حشر، آیه ۲۱) (اگر ما این قرآن را بر کوه نازل می‌کردیم، از خشیت خداوند متلاشی می‌شد)، بیانگر همین مطلب است. پس زبان قرآن هم زبان عرفی است که از قواعد و واژگان و تعبیر عرب بهره برده‌است و هم درعین حال زبان ویژه که درک و دریافت تنها به تحلیل سازه‌های زبانی و ادبی آن میسر نیست.

منابع

- آگوستین. (۱۳۸۰). *اعترافات*. (س. میثمی، مترجم). تهران، ایران: سهروردی.
- ابن هشام. (بی تا). *السیره النبویه، تحقیق مصطفی السقا و ابراهیم الابیاری و عبد الحفیظ شلبی*. دارالخلود، لبنان: بیروت.
- احمدی، ب. (۱۳۷۷). *آفرینش و آزادی*. تهران، ایران: مرکز.
- طباطبایی، م. ح. (بی تا). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم، ایران: جامعه مدرسین.
- باربور، ا. (۱۳۶۲). *علم و دین*. (ب. خرمشاهی، مترجم). تهران، ایران: مرکز نشر دانشگاهی.
- هیگ، ج. (۱۳۷۲). *فلسفه دین، عقل و اعتقادات دینی*. (ب. راد، مترجم). تهران، ایران: الهدی.
- زمانی، ع. و عباس، ا. (۱۳۹۰). *زبان دین*. قم، ایران: دفتر تبلیغات اسلامی.
- سیدی، ح. (۱۳۹۰). *زیبایی شناسی آیات قرآن*. قم، ایران: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- پترسون، م. و دیگران. (۱۳۹۳). *عقل و اعتقادات دینی*. (ا. نراقی و ا. سلطانی، مترجمان). تهران، ایران: طرح نو.
- فراستخواه، م. (۱۳۷۶). *زبان قرآن*. تهران، ایران: علمی فرهنگی.
- ایزوتسو، ت. (۱۳۷۸). *ساختمان معنایی مفاهیم دینی - اخلاقی در قرآن*. (ف. بدره‌ای، مترجم). تهران، ایران: فرزانه.
- نراقی، آ. (۱۳۹۰). *حدیث حاضر و غایب*. تهران، ایران: نگاه معاصر.



رویکردی معناشناسانه به ترجمه اصطلاحات علمی و تأثیر آن بر بازیابی اطلاعات: مطالعه موردی حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی

شعله ارسطوپور^۱

گروه ارزیابی و توسعه منابع، مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری

فاطمه احمدی‌نسب

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده. زبان فارسی در رابطه با اکثر حوزه‌های دانش نقش مصرف‌کننده را داشته و لذا بسیاری از واژگان تخصصی رشته‌های مختلف از طریق ترجمه، غالباً به صورت انفرادی و بدون توجه به روابط مفهومی توسط متخصصان و مترجمان وارد این زبان شده‌اند، و لذا تعدد و آشفتگی معنایی نیز در سطح اصطلاحات علمی قابل مشاهده است. چالش‌های معنایی اصطلاح‌گزینی را به صورت خلاصه می‌توان در قالب هم‌معنایی فراوان، چندمعنایی، تداخل معنایی و... مشاهده نمود. بدیهی است بروز چنین چالش‌هایی نه تنها به خودی خود منجر به بروز مشکلاتی در انتقال مفاهیم ارائه شده در متون تخصصی توسط مخاطبان این دست از نوشتارها می‌شود، بلکه در عمل تأثیر جدی بر فرایندهای مرتبط با بازیابی اطلاعات نیز دارد. طراحان نظام‌های کنونی بازیابی اطلاعات تلاش می‌کنند نظام‌هایی را توسعه دهند که ضمن رفع حداکثری ابهام‌های واژگانی و معنایی، بهترین و مرتبط‌ترین نتایج را به کاربران ارائه نماید. در حال حاضر چالش‌های حاصل از این دست ابهام‌های معنایی، به صورت مستقیم در دو حوزه اصلی بازیابی موضوعی اطلاعات و نظام‌های بازیابی بین‌زبانی تأثیر گذارند. در این مطالعه تلاش بر آن است تا تأثیر هریک از این چالش‌های معنایی بر این دو حوزه تبیین شده و از دو منظر فناوری اطلاعات و مباحث معنایی راهکارهایی را ارائه نماید. هم‌چنین در بخش دوم این نوشتار، به عنوان نمونه، گزارشی از یک مطالعه موردی در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی ارائه می‌شود که ضمن بررسی ۱۵۱۰ واژه، مشکلات معنایی موجود در میان اصطلاحات ترجمه شده این حوزه، از زبان انگلیسی به فارسی را گزارش می‌کند. بدیهی است این مطالعه در پیوند با آنچه در بخش اول نوشتار حاضر ارائه شد، شمایی از حقایق موجود در خصوص مشکلات معادل‌گزینی در حوزه‌های تخصصی و تأثیرات نامطلوب آن بر بازیابی اطلاعات را ارائه می‌دهد.

کلیدواژگان: بازیابی اطلاعات، بازیابی اطلاعات بین‌زبانی، روابط معنایی، واژه‌گزینی، معناشناسی

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: arastoopoor@ricest.ac.ir



۱. مقدمه

واژه مهم‌ترین واحد زبانی برای انتقال مفاهیم است و بدون آن امکان صحبت کردن در مورد اشیاء، پدیده‌ها و مفاهیم جهان ذهنی و عینی وجود ندارد. مک‌کوئن (نقل از نعمت‌زاده، ۱۳۸۲) واژه را ابزار اساسی تفکر می‌داند. انسان برای اندیشیدن به جهان و مسائل پیرامون آن ابتدا باید جهان را طبقه‌بندی نماید. این طبقه‌بندی براساس تفاوت‌ها و شباهت‌ها صورت می‌گیرد. بنابراین، در حقیقت ظرافت‌ها و تفاوت‌های معنایی حاصل از واژگان نه تنها در سازمان‌دهی اطلاعات بلکه در سامان‌دهی مفاهیم و پدیده‌های ذهنی نیز کاربرد دارد. زبان علم زیرمجموعه‌ای از زبان انسانی به‌شمار می‌آید و به همین دلیل در حوزه‌های مختلف علم، واژگان از اهمیت خاصی برخوردار است، چرا که بخشی از انتقال موفقیت‌آمیز دانش به دقت واژگان آن حوزه از دانش بستگی داشته و متکی بر یک‌دستی و تا حد امکان وجود تناظر یک به یک بین مفهوم و واژه است. از این رو، انتخاب معادل نامناسب و وجود تعدد در معادل‌های گوناگون برای اصطلاحات یکسان مسئولیت خطیر گزینش اصطلاحات معیار و معادل‌های یکسان به زبان فارسی توسط متخصصین و دانشمندان هر رشته‌ی علمی را آشکار می‌سازد (بهشتی، ۱۳۷۵)؛ زیرا سهل‌انگاری در این زمینه موجب مشکلاتی همچون مسائل ذخیره و بازیابی اطلاعات، مشکلات فرهنگی، مشکل سردرگمی خواننده و اختلال تعامل در جریان جهانی اطلاعات می‌شود (حسن‌زاده و نوروزی چاکلی، ۱۳۸۲). علاوه بر این باید توجه داشت که زبانی زبان علم است که بتوان به آن زبان درباره حوزه‌های مختلف علم با واژگانی شفاف و روان به راحتی مطلب نوشت. بنابراین برای آن که زبان فارسی به زبان علم تبدیل شود، باید در واژه‌گزینی علمی نیز نهایت دقت و توجه را روا داشت؛ چرا که در غیر این‌صورت جویندگان علم موفق به دستیابی به کلیه منابع مرتبط با نیاز اطلاعاتی خود به این زبان نشده و نظام‌های جستجو و بازیابی اطلاعات نیز قادر به رسیدن به حداکثر جامعیت و مانعیت در جستجو نخواهند بود. از این رو، در این نوشتار ابتدا به مباحثی چند در خصوص تأثیر ابهام‌های معنایی حاصل از انتخاب نادرست و غیردقیق واژگان در دو حوزه بازیابی موضوعی و سپس بازیابی بین زبانی پرداخته و در نهایت نتیجه مطالعه‌ی موردی گزارش خواهد شد.

۲. روابط معنایی و چالش بازیابی اطلاعات

بازیابی اطلاعات در اکثر نظام‌های اطلاعاتی مبتنی بر واژه است. صفوی (۱۳۸۷) روابط مفهومی موجود در سطح واژگان را به ۱۰ گروه مختلف تقسیم‌بندی می‌کند که عبارتند از شمول معنایی، جزء‌واژگی، عضو‌واژگی، واحد‌واژگی، هم‌معنایی، هم‌آوا-هم‌نویسی، چندمعنایی، تقابل معنایی، تباین معنایی و نشان‌داری و بی‌نشانی. نمایش روابط میان واژگان یکی از مهم‌ترین و در عین حال دشوارترین فعالیت‌هایی بوده که در طی زمان توسط متخصصان حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی و هم‌چنین حوزه علوم رایانه مورد توجه قرار گرفته‌است؛ چرا که در نظرگرفتن هر یک از این روابط در جایگاه خود می‌تواند امکان بسط و یا محدودسازی جستجو و نتایج آن را فراهم نماید. به عنوان نمونه، رابطه‌هایی همچون شمول معنایی، جزء‌واژگی، عضو‌واژگی، واحد‌واژگی سال‌هاست که در قالب تعریف روابط



سلسله‌مراتبی میان مفاهیم در نظام‌های مختلف رده‌بندی و یا سازمان‌دهی هم‌چون سرعنوان‌های موضوعی و یا اصطلاح‌نامه‌ها مورد توجه قرار گرفته‌است. نظام‌های کنترل واژگانی تاکنون در خصوص مهار واژگان و کنترل این روابط موفق عمل کرده‌اند، در حالی که در حوزه بازیابی اطلاعات خودکار، چنین کاری دشوارتر بوده‌است؛ چرا که فعلیتی که تا پیش از این توسط متخصصان مهار واژگانی صورت می‌گرفته را بایستی به ماشین واگذار کرد. دشواری این مسئله در نهایت به چالش‌هایی برای بازیابی اطلاعات منجر شده است. به صورت مشخص، اصطلاح‌گزینی نادرست در حوزه‌های مختلف علمی تأثیر منفی خود را بر دو زمینه بازیابی موضوعی منابع اطلاعاتی و نیز بازیابی بین‌زبانی می‌گذارد که در ادامه در این خصوص به صورت مفصل‌تر بحث خواهد شد.

۱.۲. ابهام‌های معنایی در جستجوی موضوعی

زبان طبیعی از بعد معنایی آکنده از ابهام است. نگرش‌های متفاوتی به دسته‌بندی‌های مختلف ابهام‌های معنایی می‌توان داشت. ابهام مقوله‌ای در پیوند با معانی مختلف یک واژه در نقش‌های دستوری متفاوت، یکی از این گونه‌ها به‌شمار می‌آید. در زبان فارسی برخی از این ابهام‌ها را با استفاده از علائم واکه‌های کوتاه برطرف می‌کنند که در متون مخصوص بزرگسالان و افراد باسواد معمول نیست و به همین دلیل در نظام‌های نمایه‌سازی، چه به صورت دستی و چه به صورت خودکار نیز کاربرد ندارد. به عنوان نمونه واژه «بردار» در پایگاه مقالات فارسی مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری جستجو شد که در صفحه اول نتایج، سه مقاله با عنوان‌های زیر قابل مشاهده بود:

بَر‌دار: وزنه بردار دیابتی! قوی‌ترین مرد جهان (ورزش)

بُر‌دار: پیشرفتهایی در کنترل بردار رانش (ریاضیات)

بَر‌دار: داستان بر دار کردن حسنگ وزیر (ادبیات)

نظام‌های بازیابی اطلاعات کنونی ماهیتاً با توجه به نوع داده‌های درون‌دهی شده با محدودیت‌هایی رو به رو هستند. این در حالی است که کاربران، معمولاً بدون آگاهی از این محدودیت‌ها دست به جستجوی اطلاعات می‌زنند. به همین دلیل است که یک واژه مانند «بردار» نتیجه‌ای غیرقابل پیش‌بینی در سه حوزه کاملاً متفاوت به همراه دارد. چرا که الگوریتم‌های بازیابی اطلاعات در نظام‌های اطلاعاتی در شرایط معمول به میزان حضور واژه در متن و محل آن برای رتبه‌بندی نتایج توجه دارند. چنین روشی در پیوند با حالت‌های معمول زبانی مشکلی ایجاد نمی‌کند اما در مواجهه با ابهام‌های زبانی هم‌چون نمونه پیش‌گفته می‌تواند منجر به ریزش کاذب شود. گروه دیگر ابهام‌ها شامل هم‌نگاشتی، هم‌معنایی و چند معنایی می‌شوند. در نظام‌های بازیابی مبتنی بر جستجوی متنی، ابهام‌های حاصل از هم‌نگاشتی مشکلاتی را برای جستجوگران اطلاعات به همراه دارد، که در پاره‌ای از اوقات با ابهام مقوله‌ای نیز هم‌پوشانی پیدا می‌کنند. به عنوان نمونه می‌توان به واژه‌های «گرم» و «گرم» و «گرم» و «گرم» و «شیر» و «شیر» و «شیر» و «شیر» اشاره کرد. تصویر ۱



نتیجه جستجوی واژه «گرم» را در پایگاه تخصصی نور نشان می‌دهد. همان‌گونه که در نمایش نتایج خلاصه می‌توان مشاهده کرد، این واژه در بسترهای مختلف با معانی متفاوتی به کار رفته است.

<p>3. فاجاق تسلیحات گرم به عنوان یک جنایت سازمان یافته فراموشی</p> <p>نویسنده: سلیمی، صادق نشریه: علوم انسانی، «مدرس علوم انسانی» زمستان 1382 - شماره 31 (علمی پژوهشی) (22 صفحه - از 101 تا 122)</p> <p>چکیده</p>	<p>وضعیت محتوا/</p> <p>دارای نسخه تمام متن دارای چکیده و کلیدواژه</p> <p>مرتب سازی</p> <p>میزان ارتباط</p> <p>جدیدترین</p> <p>قدیمی ترین</p> <p>نشریه</p> <p>موضوع</p>
<p>4. بررسی آثار روش گرم کردن بر نتایج یک برنامه تمرین قدرتی</p> <p>نویسنده: محمد زاده، حسن نشریه: تربیت بدنی، «حرکت» پاییز 1380 - شماره 9 (12 صفحه - از 115 تا 126)</p> <p>چکیده</p>	
<p>5. اثر محتوای برنامه گرم کردن فعال بر تغییرات چابکی و انعطاف پذیری</p> <p>نویسندگان: لطفی حسین آباد، غلامرضا - گایینی، عباس علی نشریه: تربیت بدنی، «المهیک» تابستان 1383 - شماره 26 (علمی پژوهشی) (12 صفحه - از 85 تا 96)</p> <p>چکیده</p>	

شکل ۱. نمایی از نتایج جستجو در پایگاه مجلات تخصصی نور

بدیهی است بروز چنین مشکلاتی در یک زبان باعث افزایش ابهامات زبانی و غیردقیق شدن معنای واژگان خواهد شد. با وجود این، نایستی فراموش کرد که در زبان‌های مختلف، طیف وسیعی از ابهام‌های واژگانی به واسطه قرار گرفتن واژگان در بافت جملات برطرف می‌شوند. به عبارت بهتر، گویشوران زبان دشواری چندانی در رمزگشایی این ابهامات ندارند؛ در حالی که در سایر زمینه‌هایی که با واژگان سر و کار دارند، نمی‌توان با چنین قطعیتی سخن گفت. همان‌گونه که وایلدرموت^۱ (۲۰۰۴) نیز اشاره می‌کند، کاربران معمولاً بدون توجه به حواشی یک جستجو از عبارتهای اسمی برای جستجوی موضوعی استفاده می‌کنند و عبارات را نیز با توجه به پرکاربرد بودن آن‌ها انتخاب می‌کنند. به

1. Wildermuth



همین دلیل همان‌گونه که چری^۱ (۱۹۹۲) نیز بیان داشته‌است، کاربران ممکن است با استفاده از کلیدواژه‌های انتخابی خود به جستجو در عنوان، متن چکیده، و یا تمام متن منابع بپردازند. در چنین شرایطی، کاربر با واژگان موجود در ذهن خود به دنبال واژگان نمایه‌شده در نظامی می‌گردد که یا برخاسته از ذهن نویسنده و یا نمایه‌ساز است. بنابراین حداقل سه برداشت متفاوت در امر بازیابی دخیل شده و به زعم بگتول^۲ (۲۰۰۴)، به نقل از ساپرل^۳، (۱۹۸۶) کار کاربر را دشوار می‌سازد. بنابراین، نظام بازیابی اطلاعاتی که صرفاً بر پایه واژه عمل کرده و ربط را می‌سجد در ابهام‌زدایی از واژگان مشکل‌ساز زبان فارسی ناتوان شده و با ریزش کاذب همراه خواهد بود.

۲.۲ ابهام‌های معنایی و بازیابی بین زبانی

در همین راستا در حوزه معنایی، چالش دیگری تحت عنوان چندمعنایی و هم‌معنایی مطرح می‌شود. هم‌معنایی به وضعیتی گفته می‌شود که یک واژه به چند مفهوم اشاره داشته‌باشد (صفوی ۱۳۸۷، ص ۱۶۰). به صورت معمول در هر زبانی مسئله هم‌معنایی و چندمعنایی به چشم می‌خورد که در این میان زبان فارسی نیز استثنا نبوده و نمونه‌های متفاوتی از این موارد را می‌توان در این زبان مشاهده کرد؛ مانند معانی مختلف واژه «روشن» و یا «آتش» در جملات مختلف. اما در زبان علم، عوامل تشدیدکننده دیگری نیز قابل مشاهده است. بسیاری از علوم در ایران بومی نبوده و پژوهشگران و دانشجویان غالباً از طریق ترجمه آثار غربی با آن‌ها آشنا می‌شوند. بنابراین، اصطلاح‌گزینی برای واژگان علمی توسط یک مرجع واحد صورت نگرفته و گاه مترجمان و پژوهشگران با سلیقه شخصی و با توجه به توانمندی‌های متفاوت واژگانی، برابرنهاده‌های متفاوتی را برای یک مفهوم و یا حتی یک واژه برمی‌گزینند. برای مثال، احمدی‌نسب (۱۳۹۰، ص ۲۷۶) طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که در حوزه زبان‌شناسی، به طور متوسط برای هر مفهوم سه برابرنهاده فارسی وجود دارد. حال نظر به آن‌که بازیابی اطلاعات بر پایه واژگان موجود در متن صورت می‌پذیرد و از آنجا که در متون مختلف مفاهیم به صورت‌های متفاوتی ثبت می‌شوند، لذا با جستجوی یک صورت از مفهوم، ممکن است دسترسی به صورت‌های دیگر همان مفهوم که منطقاً مرتبط با نیاز اطلاعاتی است، از بین برود. برای مثال برای مفهوم ontology در فارسی سه معادل هستی‌شناسی، هستان‌شناسی و آنتولوژی بکار می‌رود که جستجوی هر کدام از این کلیدواژه‌ها تنها مدارکی را بازیابی می‌کند که صرفاً همان صورت واژگانی در آنها به کار رفته‌است در حالی که هر سه واژه به یک مفهوم اشاره دارد (جدول ۱).

1. Cherry
2. Beghtol
3. Sauperl



جدول ۱. تفاوت‌های زیاده‌ها در پیوند با سه صورت واژگانی متفاوت از یک مفهوم واحد (ارسطویور و احمدی‌نسب، ۱۳۹۱)

پایگاه مجلات تخصصی نور	بانک اطلاعات نشریات کشور (مگ‌ایران)	پایگاه مقالات فارسی مرکز منطقه‌ای (Ricest)	
۳۸۷۷	۴۲۰	۲۷۶	هستی‌شناسی
۶۹	۷	۸	هستان‌شناسی
۱۰۰	۵	۸	آنتولوژی

در نظام‌های بازیابی اطلاعات بین‌زبانی وجود این دست از هم‌معنایی‌ها به بروز مشکلاتی می‌انجامد. عمده تلاش نظام‌های بازیابی بین‌زبانی ورود اطلاعات به یک زبان و ایجاد امکان بازیابی منابع به زبان دیگر است. در چنین شرایطی، نظام ناگزیر از ترجمه ماشینی است و برای این مهم لازم است که از واژگان دو یا چندزبانه استفاده کند. بنابراین دقت جستجو به دقت واژگان گره می‌خورد. هر چه تعداد برابرنهادها در چنین شرایطی بیشتر باشد، قواعد تدوین شده برای واژگان مورد استفاده بیشتر می‌شود. به عنوان نمونه، ۴ واژه Transpiration (تعرق)، Sweating (تعرق)، Evapotranspiration (تعرق و تبخیر)، و Guttation (تعریق) هر کدام در زبان انگلیسی با معنایی متفاوت به کار برده می‌شوند، مثلاً در زبان مبدأ Transpiration برای گیاهان در حوزه کشاورزی، و Sweating در پیوند با انسان به کار می‌رود؛ این در حالی است که واژه‌های پیش‌گفته در زبان فارسی معادل نسبتاً یکسانی دارند. هم‌اکنون گوگل تا حدی قابلیت جستجوی بین‌زبانی در سطح وب را فراهم آورده‌است. اما زمانی که معادل واژه Transpiration در صفحات فارسی جستجو شود، نتایج مشابه با شکل ۲ و زمانی که واژه تعرق به فارسی برای بازیابی صفحات انگلیسی جستجو شود، نتایج مشابه با شکل ۳ به دست می‌آید که مورد دوم به مراتب از پراکندگی بیشتری برخوردار است.



[تعرق - ویکیپدیا](#)

fa.wikipedia.org/wiki/تعرق - Translate this page

این پدیده فیزیکی بیولوژیک را ترانسپیرن (تعرق) گویند که از نظر ماهیت شبیه تبخیر است و در واقع یکی از تولیدات جانبی عمل فتوسنتز به شمار می‌رود. گیاهان به دلیل ...

[تبخیر تعرق - ویکیپدیا](#)

fa.wikipedia.org/wiki/تبخیر_تعرق - Translate this page

به دلیل این که در حوضه‌های آبریز دو پدیده تبخیر از سطح مرطوب خاک و تعرق از سطح گیاهان را نمی‌توان از همدیگر مجزا ساخت غالباً این دو فرآیند توأم با یکدیگر و به نام ...

[SiteRooz.com :: علل و نحوه درمان تعرق زیاد](#)

www.siterooz.com/elmi/past/036245.php - Translate this page

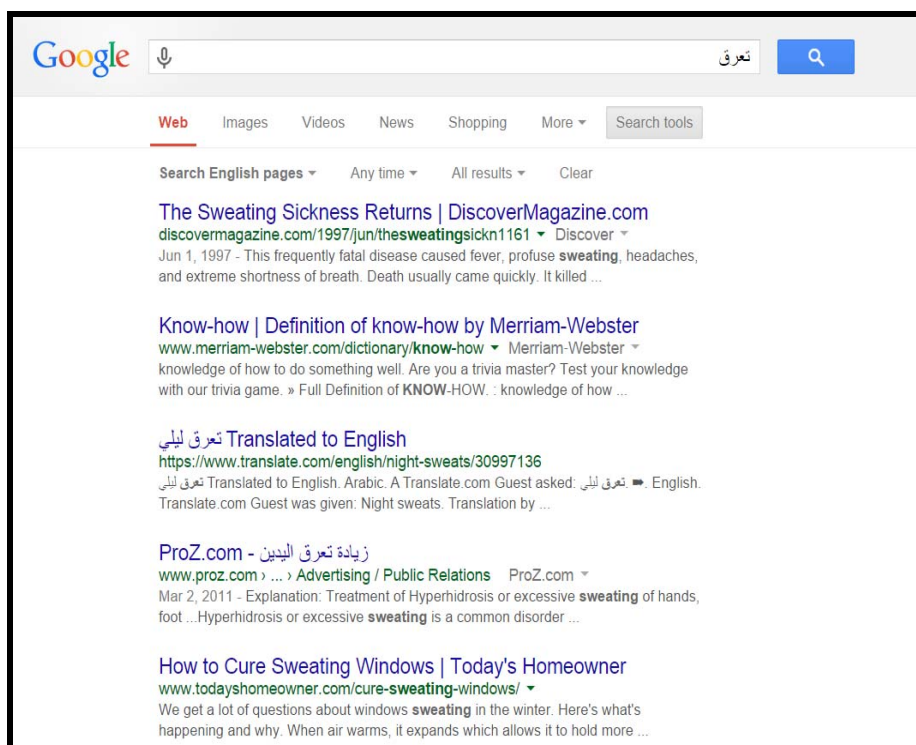
تعرق بیش از اندازه خطی بیشتر از آن چیزی که شما تصور می‌کنید رایج است به همین دلیل هیچ دلیلی برای نگرانی و نالامیدی وجود ندارد و نباید تصور کنید که در دنیا تنها ...

[تعرق](#)

danesh.roshd.ir/mavara/mavara-index.php?... - Translate this page

این عمل بوسیله دو مکانیزم مختلف تعرق (Transpiration) و تریق (Guttation) انجام میشود که اولی اسسین بوده و در نتیجه انجام آن در اتمسفر اشباع شده آب به صورت ...

شکل ۲. نمایی از صفحه اول نتایج بازیابی شده بر اساس اولین برابرنهاده پیشنهادی گوگل برای واژه Transpiration



شکل ۳. نمایی از صفحه دوم نتایج بازیابی شده برای واژه تعرق در صفحات انگلیسی زبان

حال با توجه به آن چه پیش‌تر نیز بیان شد و نیز نظر به آن که در بسیاری از حوزه‌ها با واردات علم رو به رو هستیم، کاربران فارسی‌زبان مشکلات جدی در بازیابی اطلاعات تخصصی مورد نظر خود خواهند داشت. پیش‌تر به صورت گذرا به نتیجه پژوهش احمدی نسب (۱۳۹۰) در خصوص واژگان زبان‌شناسی و بروز مشکل چندمعنایی و یا هم‌معنایی در آن اشاره شد. در ادامه گزارشی از یک پژوهش دیگر در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی ارائه می‌شود. در این پژوهش، گزارشی از نحوه واژه‌سازی مرسوم در این حوزه تخصصی و تأثیر آن بر مشکلات معنایی مرتبط با بازیابی اطلاعات مورد توجه قرار گرفته‌است.

۳. گزارشی از یک مطالعه موردی در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی

با در نظر داشتن این واقعیت که جامعه علمی ایران در غالب حوزه‌ها مصرف‌کننده علم است و زبان فارسی با ورود انبوه واژگان علمی انگلیسی رو به روست و با توجه به اینکه معادل‌گزینی برای این واژه‌ها اغلب به صورت انفرادی و به



وسپله‌ی متخصصان موضوعی و یا حتی مترجمان غیرمتخصص صورت می‌گیرد، در اکثر حوزه‌های دانش ابهام معنایی و عدم شفافیت در متون علمی بروز می‌کند و همان‌گونه که پیش‌تر نیز بیان شد این مسئله در جای خود می‌تواند تأثیر مستقیمی بر کیفیت بازیابی اطلاعات داشته باشد. به همین منظور رشته علم اطلاعات و دانش‌شناسی به منزله یک مورد، برای بررسی انتخاب شد.

۱.۳ یافته‌های مطالعه

در این مطالعه با انتخاب ۱۵۱۰ واژه و اصطلاح تخصصی حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی به روش تصادفی نظام‌مند از فرهنگ واژگان کتابداری و اطلاع‌رسانی هاشمی (۱۳۸۷)، ساختمان برابرنهاده‌های فارسی واژگان این حوزه از لحاظ معنایی، صرفی و کاربردشناختی مورد بررسی قرار گرفت. لازم به ذکر است که بررسی کمی برابرنهاده‌ها نشانگر آن است که ۶۶٪ اصطلاحات انگلیسی دارای یک برابرنهاده فارسی، ۱۶٪ اصطلاحات دارای دو برابرنهاده، ۷٪ اصطلاحات دارای سه برابرنهاده، ۳٪ اصطلاحات دارای چهار برابرنهاده، ۲٪ اصطلاحات دارای پنج برابرنهاده و بالاخره ۶٪ اصطلاحات دارای ۶ تا ۳۸ برابرنهاده فارسی هستند. این آمار و ارقام تلویحاً بدین معناست که پژوهشگران و مؤلفان حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی در تولید علم به زبان فارسی از برابرنهاده‌های مختلفی استفاده می‌کنند که این امر نه تنها در انتقال مفاهیم علمی، بلکه به علت هم‌معنایی و چندمعنایی فراوان، در بازیابی اطلاعات از نظام‌های بازیابی نیز اختلال ایجاد خواهد نمود. این درحالی است که معادل‌یابی و ترجمه اصطلاحات علمی غالباً توسط متخصص ناآشنا به ساختمان و صرف زبان فارسی صورت می‌گیرد، برخی از این برابرنهاده‌ها با قواعد معنایی، صرفی و واژگانی زبان فارسی نیز مطابقت ندارند. این امر از یک طرف باعث آشفتگی در معادل‌گزینی، عدم مقبولیت برابرنهاده‌ها و ضربه به ساختمان زبان فارسی شده و از طرف دیگر بر روی بازیابی منابع اطلاعاتی در این حوزه تأثیر منفی می‌گذارد. در ادامه به برخی از این مشکلات اشاره می‌شود:

۱.۱.۳ عدم توجه به هسته و وابسته واژگانی

در اصطلاحات و عبارات پیچیده، برخی از واژگان نقش هسته و واژگان دیگر نقش وابسته را ایفاء می‌کنند و معادل‌یابی نیز باید با توجه به این مهم انجام شود. به عنوان مثال در برابر اصطلاح *academic information management system* معادل «نظام مدیریت آکادمیک اطلاعات» انتخاب شده‌است. در این مثال، معادل‌گزینی بدون توجه به هسته و وابسته‌های واژگانی صورت گرفته‌است. با اغماض از ظرایف زبان‌شناختی مبحث، باید گفت که در این اصطلاح *management system* هسته واژگانی و *academic information* وابسته واژگانی است و بنابراین، معادل این اصطلاح «نظام مدیریت اطلاعات آکادمیک» خواهد بود. لازم به توضیح است نه تنها توجه به ترتیب واژگان یکی از



مقوله‌های بسیار مهم در نظام‌های بازیابی اطلاعات است؛ بلکه در جستجوهای موضوعی به صورت مشخص عدم توجه به هسته واژگانی می‌تواند نتایجی کاملاً بی‌ارتباط به نیاز اطلاعاتی کاربر را به همراه داشته باشد. در مثال پیش‌گفته، حتی با تعیین قوی‌ترین قواعد نیز، در بازیابی بین‌زبانی دچار مشکل خواهیم بود.

۲.۱.۳ عدم توجه به خوشه واژگانی

عدم توجه به نقش اجزای اصطلاحات هنگام معادل‌گزینی به تعدد در معادل‌یابی منجر شده و ارتباط واژگانی و معنایی معادل‌های حاصل از معادل‌گزینی قطع می‌شود. این امر اتفاقی است که در معادل‌یابی برای واژه access در سه اصطلاح مرتبط access control, access copy و access counter رخ داده است. برای این اصطلاحات به ترتیب سه معادل «کنترل بازیابی»، «نسخه دسترسی» و «دستیاب‌سنج» انتخاب شده‌است که هیچ ارتباط واژگانی بین برابرنهادهای فارسی آن‌ها وجود ندارد؛ در حالی که در زبان مبدأ، این واژگان از یک خوشه واژگانی بوده و با انتخاب سه برابرنهاد متفاوت برای واژه access این ارتباط واژگانی نادیده گرفته شده‌است. نایستی از نظر دورداشت که یکی از توانمندی‌های غالب در نظام‌های بازیابی اطلاعات قابلیت ریشه‌سازی است. با استفاده از این قابلیت امکان بسط جستجو با استفاده از ریشه واژگان برای جستجوی عبارتهای مختلف فراهم می‌شود. این درحالی است که در چنین شرایطی به علت دوری صوری واژگان، کاربر از استفاده مطلوب از این قابلیت محروم می‌شود.

۳.۱.۳ عدم توجه به بار عاطفی واژگان

در برخی از معادل‌گزینی‌ها به بار عاطفی واژه‌ها توجهی نشده‌است. برای مثال، برای دو اصطلاح monitoring broadcast services و access point and search به ترتیب دو اصطلاح «مانیتور خدمات سخن‌پراکنی» و «قابلیت بازیابی و تجسس» برگزیده شده‌است، این در حالی است که دو واژه «سخن‌پراکنی» و «تجسس» دارای بار عاطفی منفی است و باید به جای آن واژه‌هایی با بار عاطفی مناسب انتخاب شود که مناسب واژه‌گزینی علمی باشد. استفاده از واژگان دارای بار عاطفی منفی برای واژگان علمی خنثی باعث می‌شود که به مفهوم اصلی و مورد نظر نویسنده صدمه خورده و در عین حال ارتباط غیرواقعی متون با یکدیگر شود که بر روند جستجو نیز تأثیر بگذارد. برای مثال، به هنگام بازیابی بین‌زبانی با جستجوی عبارت «مانیتور خدمات سخن‌پراکنی»، به احتمال قوی متون علمی مرتبط به monitoring broadcast services بازیابی نخواهد شد، بلکه متونی بازیابی خواهد شد که با رسانه، سیاست‌گذاری رسانه‌ای، اخبار و ... در ارتباط باشد.



۳.۱.۴ وجود برابر نهاده‌های فراوان در برابر یک مفهوم

از چهار برابر نهاده «رمزبرداری»، «رمزخوانی»، «رمزگشایی» و «کد برگردانی» برای اصطلاح decoding استفاده شده‌است. برابر نهاده‌های فوق از لحاظ ساخت و معنا در زبان فارسی مشکلی نداشته و معنای مورد نظر را به خوبی بیان می‌کنند. تنها ایراد، آن است که در برابر تنها یک اصطلاح، از چهار برابر نهاده فارسی استفاده شده‌است که این امر باعث ایجاد بار اضافی بر واژگان حوزه تخصصی شده‌است. این در حالی است که وجود یک برابر نهاده، ارتباط علمی را بین پژوهشگران فارسی‌زبان تسهیل می‌کند و قابلیت زبان فارسی را برای تبدیل به زبان علم افزایش می‌دهد. ناگفته پیداست بدون اعمال مهار واژگانی، کاربران ناچارند کلیه برابر نهاده‌های یک واژه را در نظام جستجو نمایند تا مبادا اطلاعات خاصی را از دست دهند.

۳.۱.۵ عدم توجه به هماهنگی معنایی بین اصطلاح و برابر نهاده

با مراجعه به متون مرتبط به علم اطلاعات و دانش‌شناسی به راحتی می‌توان دید که اکثر پژوهشگران این حوزه از اصطلاح «پیوسته» در برابر online استفاده می‌کنند. باید توجه داشت که اصطلاح «پیوسته» یک اصطلاح رایج در بین عموم مردم البته با معنایی متفاوت است. بنابراین به منظور جلوگیری از کاربرد اصطلاحی عام و با معنایی کاملاً غیرمرتبط و هم‌چنین پیروی از مصوبات فرهنگستان، استفاده از اصطلاح «بر خط» پیشنهاد می‌شود که اصطلاحی علمی با معنایی تخصصی است و در حوزه‌های دیگر دانش نیز کاربرد دارد. این در حالی است که اتخاذ این دست از راهبردها به مرور زمان و با تداول کاربرد موجب تمایز متون تخصصی از متون عمومی‌تر شده که خود به بهبود جستجو در نظام‌های بازیابی منجر می‌شود.

۳.۲ استنتاج و پیشنهادهای پژوهش

در این راستا، به نظر می‌رسد علی‌رغم آن‌که فرهنگستان زبان و ادب فارسی متولی و سیاست‌گذار در حوزه زبان و واژه‌گزینی است، پژوهشگران حوزه‌های موضوعی مختلف، در معادل‌گزینی به مصوبات فرهنگستان توجه کمتری دارند. برای مثال، در حوزه علم اطلاعات و دانش‌شناسی از سه اصطلاح «رقمی»، «رقومی» و «دیجیتال» در برابر اصطلاح digital استفاده شده‌است که در راستای یکسان‌سازی توصیه می‌شود که واژه مصوب فرهنگستان یعنی اصطلاح «رقمی» به کار گرفته شود. پرواضح است که یکسان‌سازی واژگان به یکسان‌سازی متون علمی منجر شده و در نتیجه به طور غیرمستقیم بر عملکرد نظام‌های بازیابی تأثیر مثبت خواهد گذارد. این در حالی است که توجه متخصصان حوزه



علوم رایانه به بحث یکسان‌سازی با بهره‌گیری از مصوبات فرهنگستان، و یا تعریف قواعدی برای جستجو به صورت متمرکز با استفاده از این مصوبات می‌تواند در این زمینه راهگشا باشد.

موارد فوق برخی از ایرادات معنایی، صرفی و کاربردشناختی ترجمه اصطلاحات علمی است که اگر چه از لحاظ زبان‌شناختی حائز اهمیت بوده، اما اهمیت و تأثیر آن از لحاظ بازیابی اطلاعات کمتر از بعد زبان‌شناختی آن نیست. بی‌شک مطالعه ساختمان واژه‌ها و اصطلاحات ترجمه‌شده و رفع کاستی‌ها و تصحیح زبانی آن‌ها می‌تواند به معادل‌گزینی بهتر، مقبولیت بیشتر در بین متخصصان حوزه و تبدیل زبان فارسی به عنوان زبان تولید علم کمک کند. این درحالی است که یافته‌های این دست از مطالعات به متخصصان حوزه علوم رایانه در راستای بهبود و به‌سازی الگوریتم‌های جستجو و تدوین قواعد لازم برای کمک به یادگیری ماشینی مفید خواهد بود.

۴. نتیجه

بازیابی‌های مبتنی بر واژه همواره کاربران را با مشکلاتی هم‌چون عدم آشنایی با واژگان مناسب برای جستجو و یا ابهام‌های ماهوی واژگان تخصصی موجود در متون رو به رو ساخته‌است. به صورت کلاسیک جستجوهای کاربران را در دو گروه جستجوهای مرتبط با یک منبع اطلاعاتی مشخص و جستجوهای موضوعی دسته‌بندی می‌کنند. در گروه دوم، کاربران معمولاً با استفاده از عبارت‌های اسمی سعی در یافتن مدارکی دارند که به موضوع مورد نظر آنها نزدیک بوده و نیاز اطلاعاتی آنها را برآورده می‌سازد. از آنجا که در طی این دست از جستجوها مدارک مشخصی مدنظر کاربر نبوده، لذا تخمین ربط در نظام‌های بازیابی اطلاعات در آن‌ها نقش حیاتی ایفا می‌کند. طی سالها، نظام‌های بازیابی اطلاعات سعی کرده‌اند با استفاده از الگوریتم‌های پیشرفته‌تر و پیچیده‌تر، از فضای برداری گرفته تا شبکه‌های ژنتیکی، مدارک مرتبط‌تری را در اختیار کاربران قرار دهند. با وجود این، مسائل ویژه زبانی متخصصان را بر آن داشته‌است تا مطالعاتی نیز در خصوص احتمال تأثیرگذاری زبان بر فرایند بازیابی اطلاعات داشته باشند. بدیهی است هر یک از زبان‌ها بر اساس رده زبانی و نوع خط دارای مسائل مخصوص به خود بوده که بر روی جستجو در نظام‌های بازیابی تأثیرگذار است. برای مثال، عدم نمایش واژه کوتاه در خط فارسی باعث ابهام معنایی شده و ریزش کاذب را به دنبال دارد. در ضمن به علت آن که زبان فارسی در اکثر علوم مصرف‌کننده است، بیشترین واژه‌سازی در این زبان بر اساس وام‌گیری و یا گرده‌برداری انجام شده و از آنجا که این کار غالباً توسط فرد ناآشنا به زبان صورت می‌گیرد، برابرنهاده‌ها بعضاً با ساختمان معنایی و صرفی زبان فارسی سازگار نمی‌باشد. از دیگر سو، عدم سیاست‌گذاری درست در حوزه واژه‌گزینی، هم‌معنایی و چندمعنایی فراوان در حوزه‌های مختلف علوم را در پی دارد که نمونه‌ای از آن در بخش سوم همین نوشتار در قالب موردکاوی علم اطلاعات و دانش‌شناسی گزارش گردید. برخی از راه‌های برون رفت از این معضل در سطح زبان، پیروی از مصوبات نهاد سیاست‌گذار حوزه زبان یعنی فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ایجاد کارگروه‌های واژه‌گزین متشکل از زبان‌شناس و متخصص حوزه و در نظام‌های بازیابی، مجهز نمودن نظام به انواع



واژه‌نامه، اصطلاح‌نامه و دیگر ابزارهای زبانی بهبود جستجو و هم‌چنین ارتقاء نظام بر اساس توانایی‌های درک زبان بر مبنای شمّ زبانی کاربر با استفاده از فناوری‌ها و دستاوردهای هوش مصنوعی است.

منابع

- احمدی نسب، ف. (۱۳۹۰). تهیه و تدوین اصطلاح‌نامه تک‌زبانه فارسی زبان‌شناسی. رساله دکترا، دانشگاه علامه طباطبایی.
- بهشتی، م. (۱۳۷۵). ترجمه فارسی اصطلاح‌نامه اسپینز. اطلاع‌رسانی، ۱۲(۱).
- ارسطوپور، ش. و احمدی‌نسب، ف. (۱۳۹۱). آسیب‌شناسی زبان و خط فارسی در بازیابی اطلاعات: نگاهی به موتورهای کاوش و پایگاه‌های برخط. در غ. ع. منتظر و ف. شادان‌پور (ویراستار)، مجموعه مقالات مدیریت منابع اطلاعاتی وب: مبانی و تجربه‌های جهانی (۱۴-۳۰). تهران: سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران.
- حسن‌زاده، م. و نوروزی‌چاکلی، ع. (۱۳۸۲). غلامک‌شناسی تن‌شناسی، مخاطبه: نگاهی به جریان جهانی اطلاعات و واژه‌سازی مترجمان ایرانی. همشهری، ۲ مرداد.
- صفوی، ک. (۱۳۸۷). درآمدی بر معنی‌شناسی. تهران: انتشارات سوره مهر (حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی).
- فرهنگستان زبان و ادب فارسی (۱۳۸۸). اصول و ضوابط واژه‌گزینی (ویرایش سوم). تهران: فرهنگستان ادب و زبان فارسی (نشر آثار).
- نعمت‌زاده، ش. (۱۳۸۲). واژه‌گزینی، تلاش برای آشنایی با جهان. فصلنامه فرهنگستان، ۶ (۱۴)، ۲-۴.
- هاشمی، ا. (۱۳۸۷). واژگان کتابداری و اطلاع‌رسانی (ویرایش سوم). تهران، ایران: انتشارات دبیرش.

- Cherry, J. M. (1992). Improving subject access in OPACs: An explanatory study of conversion of users' queries. *The Journal of Academic Librarianship*, 18(2), 95 – 99.
- Sauperl, A. (2004). Catalogers' common ground and shared knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(1), 55 -63.
- Wildermuth, B. M. (2004). The effects of domain knowledge on search tactic formulation. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55(3), 246–258.



واکاوی نقش «صافی فرهنگ» در ترجمه‌ی متون ادبی فرهنگ - محور

بدری‌السادات سیدجلالی^۱

گروه زبان‌های خارجی، دانشگاه خوارزمی

گیلناز یوسفیان

گروه مترجمی انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده. هرگاه صحبت از فرهنگ به میان می‌آید، همواره یک «ما» در مقابل «دیگری» وجود دارد. هر فرهنگ متعلق به یک جامعه‌ی زبانی است که میل دارد با دیگری وارد تعامل شود. از آنجایی که گرایش به یک زبان واحد در میان این جوامع ناممکن است، از پل ارتباطی ترجمه استفاده می‌شود. در واقع، مترجم یک میانجی‌گر فرهنگی است که با برداشتن مرزهای زبانی، برقراری روابط بین‌فرهنگی را میسر می‌سازد. جولیان هاوس (۱۹۷۷)، با تکیه بر دیدگاه‌های زبان‌شناسی نقش‌گرا، مفهوم «صافی فرهنگ» را مطرح می‌کند. به باور هاوس، «صافی فرهنگ» ابزاری برای تعریف تفاوت‌های اجتماعی- فرهنگی در چارچوب هنجارهای مورد انتظار دو جامعه‌ی زبانی است. کاربرد افراطی این ابزار زمانی است که مترجم شاخص‌های بیگانه‌ی متن را بزداید و آن را به قالب هنجارهای فرهنگ مقصد درآورد. مقاله‌ی حاضر، با به‌کارگیری روشی تحلیلی-توصیفی و با بررسی مقابله‌ای متن اصلی و سه ترجمه‌ی کتاب ناتور (ناطور) دشت، اثر نویسنده‌ی معاصر آمریکایی، جروم دیوید سلینجر، نقش «صافی فرهنگ» را واکاوی می‌کند تا دریابد کاربست «صافی فرهنگ» در ترجمه متون ادبی تا چه حد پذیرفتنی است. از آنجایی که پیکره‌ی مورد مطالعه بازتاب هنجارهای جامعه‌ی مدرن آمریکا است، بستر مناسبی برای مطالعه‌ی نقش ارتباطی ترجمه فراهم می‌آورد. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که با افراط در بیگانه‌زدایی و مقارن‌سازی فرهنگی امکان دسترسی به متن اصلی از مخاطبان ترجمه سلب و معنای اصلی تعامل فرهنگی خدشه‌دار می‌شود. در اینجا است که نقش مترجم به مثابه‌ی یک میانجی‌گر و پل ارتباطی در انتقال عناصر فرهنگی متن مبدأ به مخاطب ترجمه بیش از پیش برجسته می‌شود.

کلیدواژه‌گان: فرهنگ، ترجمه، میانجی‌گر فرهنگی، صافی فرهنگ، ناتور دشت

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: badrijalali@gmail.com



۱. مقدمه

فرهنگ همواره یک «ما»، یک فضای خودی، می‌سازد. در تعریف «ما» فضای دیگری هم نمودار می‌شود با عنوان «آن‌ها» که این فضا از آن «دیگری» است. از طرفی باید اذعان داشت که فرهنگ گفتگو-مدار است؛ یعنی در ذات آن گفتگو است. اما پیش شرط ورود به گفتمان فرهنگی، ایجاد امکان انتقال هویت فرهنگی است. بنابراین، مرزهای هویت را باید منعطف کرد و درها را به سوی دیگری گشود. بنا به گفته‌ی بنت^۱ (۱۹۹۸، ص ۳)، اصل بنیادی در «رویکرد ارتباطات میان‌فرهنگی» این است که «فرهنگ‌ها در زبان، الگوهای رفتاری و ارزش‌های خود متفاوت هستند». از این‌رو، اصرار برای همگون‌سازی فرهنگ‌ها اساس روابط بین‌فرهنگی را مخدوش می‌کند. این‌که ترجمه «یک عمل ارتباطی است» (بلوم- کالکا،^۲ ۲۰۰۴/۱۹۸۶، ص ۲۹۱) از زمان اشتاینر^۳ (۱۹۹۸/۱۹۷۵) مطرح است اما همه بر وجود یا مناسبت تفاوت‌های فرهنگی در ترجمه توافق ندارند. ترجمه یک فعالیت جهانی زبان‌شناختی محسوب می‌شود که از طریق رمزگذاری و رمزگشایی واحدهای زبان، معنی را از زبان مبدأ^۴ (SL) به زبان مقصد^۵ (TL) انتقال می‌دهد.

این‌جاست که می‌توان از مترجم در جایگاه میانجی‌گر فرهنگی^۶ یاد کرد، کسی که از تفاوت‌های فرهنگی زبان مبدأ و مقصد آگاه است و هوشمندانه این اختلاف‌ها را در زبان مخاطبان متن مقصد باز می‌آفریند. موضوع دیگری که اینجا هاوس (۱۹۷۷) مطرح می‌کند، مفهوم «صافی فرهنگ»^۷ است. به باور هاوس (۲۰۰۶، ص ۳۴۹)، «صافی فرهنگ ابزاری برای در اختیارگرفتن تفاوت‌های شناختی و اجتماعی- فرهنگی است تا به‌دست مترجمان اعمال شود» و کاتان آن را به‌شدت وابسته به توانایی مترجم در میانجی‌گری میان فرهنگ‌ها می‌داند.

پژوهش پیشرو تلاش دارد تا با به‌کارگیری روشی تحلیلی-توصیفی به این مسئله بپردازد که با عنایت به شرط از بین‌رفتن تعامل فرهنگی، کاربست «صافی فرهنگ» در بررسی موردی ترجمه رمان *ناتوردرشت* تا چه حد پذیرفتنی است. برای تحلیل، ترجمه‌ی سه نسخه‌ی فارسی رمان *ناتوردرشت* مقابله و بررسی می‌شود. در پایان، میزان خودی یا بیگانه‌بودن متون ترجمه‌شده در فارسی و عملکرد مترجم‌ها به‌عنوان میانجی‌گران فرهنگی در انتخاب معادل‌های نقشی مورد بحث قرار می‌گیرد و میزان پنهان یا آشکاربودن ترجمه‌ها، بر مبنای تعریف هاوس، واکاوی می‌شود.

1. Bennett
2. Blum-Kulka
3. Steiner
4. Source Language
5. Target Language
6. Cultural mediator
7. Cultural Filter



۲. پیشینه‌ی تحقیق

رویکردی که در ترجمه‌ی متن‌های ادبی بسیار با آن روبه‌رو می‌شویم، ترجمه‌ی «خوب» را ترجمه‌ای می‌انگارد که در بافت مقصد برجسب «ترجمه» به آن اطلاق نمی‌شود، بلکه همانند یک متن اصلی در زبان مقصد جلوه می‌کند. این رویکرد نقش‌گرا متن‌های مقصد را متن‌هایی با کارکردی مجزا و کیفیت ترجمه و متن مقصد را وابسته به تحقق اثری هم‌سان یا معادل با آنچه متن مبدأ در فرهنگ مبدأ داراست می‌داند (نایدا، ۱۹۶۴؛ رایس، ۱۹۷۱؛ هاوس، ۱۹۷۷).

از سوی دیگر، بی‌گمان، زبان و فرهنگ دو مفهوم ناگسستنی هستند و در این میان، ترجمه چالشی است در راستای محدود کردن فرهنگ و دانشی که یک زبان بر گویشوران خود تحمیل می‌کند. به گفته‌ی هاوس (۲۰۰۹، ص ۳) «اگرچه ترجمه را می‌توان نوعی محدودیت دانست، [این مفهوم] همچنین دارای کارکرد متضاد غلبه بر محدودیت-هایی است که زبان‌هایی خاص بر گویشوران خود تحمیل می‌کنند».

در واقع، ترجمه‌ی واژه‌ها به‌تنهایی بسنده نمی‌کند؛ فرهنگی را که در پس واژه‌ها نهان است نباید به فراموشی سپرد. ترجمه فقط بازسازی زبانی متن مبدأ به‌صورت متن مقصد نیست؛ بلکه برگردان تمامی میراث فرهنگی‌ای است که باید به زبان مقصد منتقل شود. زبان‌ها بی‌شک متأثر از بستر فرهنگی خود هستند، اما، بنا به باور هاوس (۲۰۰۹)، ترجمه فقط یک کنش زبانی نیست، بلکه کنشی فرهنگی و ارتباطی بین فرهنگ‌هاست. این تعریف از فرایند ترجمه ما را بر آن می‌دارد تا موشکافانه‌تر به شرح این مفاهیم و رابطه‌ی ناگسستنی آن‌ها بپردازیم.

۱.۲ فرهنگ و روابط بین‌فرهنگی

اگرچه «فرهنگ» از واژگان پربسامد زبان است، تاکنون تعریفی عینی و قطعی از آن در علوم انسانی ارائه نشده‌است. بسیاری از مردم فرهنگ را ترکیبی از عناصری مشخص (مانند موسیقی، لباس‌های سنتی، غذا، مذهب، باورها و ایدئولوژی) متعلق به یک گروه و اجتماع خاص برمی‌شمارند. برخی دیگر فرهنگ را از منظر تاریخچه‌ی جغرافیایی، سیاسی و اجتماعی یک گروه می‌نگرند. با این حال، نکته‌ای که همه‌ی مترجمان کمابیش بر سر آن هم‌رایند رابطه‌ی بین زبان و فرهنگ است و به‌طور خاص، این مطلب که زبان چگونه بخش اساسی هر فرهنگ را می‌سازد، زیرا زبان یکی از مهم‌ترین راه‌های مشاهده‌ی جهان و تفسیر آن در قیاس با خود است (کاتان، ۱۹۹۹).

به نقل از نورد (۱۹۹۷، ص ۲۳)، اسنل هورنبری فرهنگ را «کلیت دانش، مهارت و ادراک» توصیف می‌کند؛ حال آن‌که گودیناف سعی دارد این مفهوم را بدین صورت شفاف‌سازی کند:

هر آنچه که فرد باید بداند یا به آن باور داشته باشد تا بتواند به شیوه‌ی مورد پذیرش اعضای آن فرهنگ رفتار کند [...] فرهنگ، آن چیزی که افراد باید به‌مثابه‌ی وجه‌تمایز میراث زیستی خود فراگیرند، باید محصول نهایی یادگیری- یعنی



دانش- را دربرگیرد. فرهنگ پدیده‌ای مادی نیست؛ فرهنگ از چیزها، مردم، رفتار و احساسات تشکیل نشده‌است. چراکه فرهنگ در واقع سازمانی از این‌هاست (به نقل از نورد، ۱۹۹۷، صص ۲۳-۲۴).

هر دو تعریف بر این نکته هم‌نظرند که فرهنگ پدیده‌ای است وابسته به دانش و ادراک؛ اما گودیناف در تعریف جامع‌تری تأکید دارد که دانش و ادراک باید در یک موقعیت معین، یا همان بافت^۱، اتفاق افتند تا بتوان فرهنگ نامیدشان. در این موقعیت مشخص، دانش و ادراک به شکل شناخت متقابل، که از دانش ضمنی وابسته به پیش‌زمینه‌ی شناختی افراد یک جامعه نشأت می‌گیرد، موجب پیوند اذهان عمومی در آن فرهنگ می‌شود. اگر فرهنگ دو جامعه متفاوت باشد، بی‌گمان بافت‌های آن‌ها نیز متفاوت خواهد بود که خود به افتراق دانش ضمنی اعضای این دو جامعه از پیرامون خود می‌انجامد. با همین استدلال می‌توان دریافت که چرا دانش ما، به‌عنوان اعضای یک فرهنگ معین، با کسانی که در نقطه‌ی دیگری از کره‌ی زمین- با تصاویر ذهنی، ارزش‌ها و تجربیات متفاوت- زیسته‌اند یکسان نیست. در این میان، غذا از ملموس‌ترین عناصر فرهنگ- محور است که مفهوم بافت را به‌سهولت نمایان می‌کند. برای مثال، فرهنگ «چای» نزد یک ایرانی از بافت ویژه‌ای برخاسته‌است که با مجموعه‌ای از واژگان- چه درباره‌ی فرایند تهیه و چه در هنگام نوشیدن آن- تصویرسازی شده‌است و عینیت می‌یابد. روشن است که در ذهن یک اروپایی جای بسیاری از این تصاویر خالی خواهد ماند. همین موضوع برای جایگزین فرنگی این نوشیدنی، یعنی «قهوه»، برای یک شرقی مصداق دارد.

کاتان (۱۹۹۹، ص ۲۶) نیز از مفهوم فرهنگ با این مضمون حمایت می‌کند، در نظر او فرهنگ: محصولی قابل مشاهده نیست، بلکه موضوعی درونی و جمعی است و بیش از آن که آموختنی باشد اکتسابی است.

در هر سه تعریف، فرهنگ (و در نتیجه، بافت) توسط نیروهای خارجی و داخلی فرماندهی می‌شود، نیروهایی که چگونگی تعامل افراد با یکدیگر و با جهان اطرافشان را کنترل می‌کند.

۲.۲ ترجمه‌ی آشکار- ترجمه‌ی پنهان

یکی از معروف‌ترین دیدگاه‌های دوقطبی به ترجمه تمایز دو نوع ترجمه‌ی آشکار و پنهان توسط هاوس است. منظور از ترجمه‌ی آشکار این است که مترجم آگاهانه معادل‌هایی را می‌گزیند که خواننده‌ی متن ترجمه به‌سادگی بیگانه‌بودن متن و عناصر آن را درمی‌یابد. به بیانی دیگر، در ترجمه‌ی آشکار، مخاطبان متن مقصد به‌طور مستقیم مورد خطاب قرار نمی‌گیرند و با یک «متن اصلی ثانویه» (هاوس، ۱۹۹۷، ص ۶۶) مواجه نیستند، زیرا متن به‌شدت بر مبنای



خاستگاه‌های جامعه‌ی زبانی متن اصلی و فرهنگش نگاشته شده‌است. حال آن‌که در ترجمه‌ی پنهان، متن ترجمه در چارچوب‌های رایج زبان و فرهنگ متن مقصد تولید می‌شود. در اینجا مترجم قصد دارد خواننده را با متنی آشنا و عاری از هر گونه ساختارها و مفاهیم بیگانه روبرو کند.

هاوس (۲۰۰۱، ص ۲۴۹)، با نگاه به مفهوم «چارچوب»^۱، به‌مثابه‌ی همتای روان‌شناختی «بافت»، اذعان می‌دارد که «ترجمه مستلزم انتقال متن در زمان و مکان است و هرگاه متن حرکت کند، چارچوب‌ها و دنیای گفتمان آنها نیز دستخوش تغییر می‌شود». از آن‌جا که مدل هاوس رویکردی نقش‌بنیاد دارد، بررسی میزان انتقال درست نقش متن یا همان تحقق «معادل نقشی»^۲ در این دو نوع ترجمه به تفصیل بررسی می‌شود. ترجمه‌ی آشکار در یک «رویداد گفتمانی» جدید و در پی آن، یک چارچوب جدید قرار می‌گیرد. منظور از نقش متنی یا همان معادل نقشی دستیابی به نقش معادل متن اصلی در بستر دنیای گفتمان و فرهنگ زبان مقصد است. پس، از آن‌جا که ترجمه در چارچوب دیگری قرار می‌گیرد، «در بهترین حالت می‌تواند فقط به معادل نقشی درجه دومی»^۳ (ثانویه) دست یابد. (هاوس، ۲۰۰۱، ص ۲۵۰). وی معتقد است که در چنین حالتی این دو چارچوب ناهمسان با هم فعال و با وجود فاصله‌های فرهنگی، توسط مخاطب ترجمه درک می‌شود، طوری که گویی مخاطبان ترجمه «گوش ایستاده‌اند»^۴. اینجاست که حضور مترجم به‌سهولت حس می‌شود و نقش او در فرآیند ترجمه بسیار تعیین‌کننده است. چرا که او می‌تواند، با انتخاب‌های مناسب، بهترین چارچوب را در ذهن اعضای فرهنگ مقصد فعال و آن‌ها را در تجربه‌ی «جهانی‌شدن»^۵ سهیم کند.

در قطب دیگر این رویکرد شناختی به معادل‌گزینی، «ترجمه‌ی پنهان» قرار دارد. کار مترجم در این نوع ترجمه، بازآفرینی چارچوب‌هاست. وی «نقشی را که متن اصلی در چارچوب و دنیای گفتمانی دارد، در متن مقصد بازتولید می‌کند» (هاوس، ۲۰۰۱، ص ۲۵۰). هدف مترجم فعال‌سازی هم‌زمان چارچوب‌ها در دو فرهنگ نیست، او می‌خواهد متن ترجمه به «معادل نقشی واقعی»^۶ دست یابد. برای نیل به این مقصود، همانند یک «صافی فرهنگی» عمل می‌کند و با دست‌کاری چارچوب‌ها، به آن‌ها رنگ‌وبوی بومی می‌دهد و متن را از پیچیدگی و عناصر بیگانه می‌زداید. وی برای انتخاب صحیح یکی از دو روش فوق به نقش و کارکرد آن اشاره می‌کند: «ترجمه‌ی آشکار برای آن دسته از متونی است که به‌شدت به فرهنگ مبدأ وابسته‌اند و جایگاه مستقلی در آن دارند؛ در حالی که ترجمه‌ی پنهان مختص متونی است که هیچ یک از این شرایط را ندارند؛ یعنی زمانی که متن اصلی فرهنگ‌محور نباشد (هاوس، ۱۹۹۸، ص ۱۹۹).

1. Frame
2. Functional equivalence
3. Second-level functional equivalence
4. Eavesdrop
5. Globalization
6. True functional equivalence



۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر بر اساس روش تحلیلی-توصیفی است و تلاش دارد تا با توجه به چارچوب نظری هاوس در باب انواع ترجمه (آشکار و پنهان) و مفهوم «صافی فرهنگی» به بررسی مقابله‌ای ترجمه‌های *ناتور دشت* بپردازد. برای تحلیل، ترجمه‌ی سه نسخه‌ی فارسی رمان *ناتور دشت* مقابله و بررسی می‌شود. در پایان، میزان خودی یا بیگانه‌بودن متون ترجمه‌شده در فارسی و عملکرد مترجم‌ها به‌عنوان میانجی‌گران فرهنگی در انتخاب معادل‌های نقشی مورد بحث قرار می‌گیرد و میزان پنهان یا آشکاربودن ترجمه‌ها، بر مبنای تعریف هاوس، واکاوی می‌شود.

داده‌های به‌کاررفته در این پژوهش برگرفته از کتاب *ناتور دشت*، مهم‌ترین اثر نویسنده‌ی معاصر آمریکایی، جی.دی. سلینجر، است که با سه نسخه‌ی فارسی موجود آن مقابله شده‌است. نخستین برگردان فارسی این کتاب به ترجمه‌ی احمد کریمی، با عنوان «ناتور دشت»، توسط نشر «مینا»، در سال ۱۳۴۵ انتشار یافت. دیگر نسخه‌ی فارسی رمان «ناتور دشت» (انتشارات نیلا، ۱۳۸۸) برگردان محمدنجفی است که چاپ هفتم آن برای مقابله با متن اصلی انتخاب شده و جدیدترین متن فارسی ترجمه‌ی مهدی آذری و مریم صالحی است که با عنوان «ناتور دشت»، به اهتمام انتشارات امیدمهر، در سال ۱۳۹۲، برای نخستین بار به‌چاپ رسید و همین نسخه برای این پژوهش در نظر گرفته شده‌است.

۳.۱ سلینجر و *ناتور دشت*

جروم دیوید سلینجر اول ژانویه ۱۹۱۹ در منهتن نیویورک به‌دنیا آمد و در سال ۲۰۱۰ درگذشت. در تمام نوشته‌های سلینجر روح جنگ موج می‌زند. هر چند که هیچ یک از داستان‌های او مستقیماً به جنگ اشاره نمی‌کند. آن‌چه در داستان‌های سلینجر اتفاق می‌افتد پیامدهای جنگ است.

هولدن کالفیلد، قهرمان *ناتور دشت*، تا چندین دهه نماد جوان ناراضی و سرکش جامعه‌ی آمریکایی بوده‌است. رمان در قالب اول شخص روایت می‌شود، از زبان نوجوانی ۱۷ ساله که از جامعه‌ی خود خشم دارد، نمی‌تواند در جمع هم‌سالانش تاب بیاورد، از مدرسه اخراج شده و دغدغه‌ی اصلی‌اش مرگ ناگوار برادرش است. هولدن سعی دارد جایگاه خودش در جهان را بیابد. تصویر هولدن به‌عنوان یک نوجوان جستجوگر در واقع نمایانگر هویت آشفته‌ی نوجوانان نسل امروز همه‌ی دنیاست. به همین دلیل است که *ناتور دشت* همچنان در دنیا خوانده می‌شود و روز به روز محبوبیت هولدن در میان مردم دنیا بیشتر می‌شود.

داستان‌های سلینجر در دوران پس از جنگ^۱ اتفاق می‌افتد. مهم‌ترین مؤلفه‌ی فرهنگی و جامعه‌شناختی در این دوران

1. postwar



مسئله‌ی فقدان آرمان است. آرمان‌ها جای خود را به مصرف‌گرایی می‌دهند، این موضوعی است که به شدت سلینجر و شخصیت‌هایش را آزار می‌دهد. تمام آثار سلینجر بیانگر نفرت او از جامعه‌ای است که آرمان‌های خود را گم کرده‌است. همه قهرمان‌های سلینجر بی‌قرارند و نویسنده آن‌ها را به پایانی تلخ محکوم می‌کند: خودکشی (سیمور)، دیوانگی (هولدن) یا سرگشتگی (فرنی). در واقع، آثار او بازتاب شرایط فرهنگی و اجتماعی آمریکای آن دوران است. بسیاری از منتقدان اذعان دارند که سلینجر گزارشگر شرایط فرهنگی نسل خودش بوده‌است؛ به همین علت، آثار او و ترجمه‌هایش بستر مناسبی را برای مطالعه‌ی نقش ارتباطی ترجمه و نحوه‌ی گذار عناصر فرهنگی از زبان مبدأ به زبان مقصد فراهم می‌آورد.

۴. نتایج و بحث

نکاتی که در واکاوی ترجمه‌های رمان *ناتوردرشت* و تحلیل میزان کاربست «صافی فرهنگ» به‌دست آمده بدین شرح است: اولین مترجم، احمد کریمی، که نخستین تصویر فارسی هولدن را در سال ۱۳۴۵ در ادبیات داستانی ایران ترسیم کرده‌است، در انتخاب معادل‌ها و اصطلاحات بسیار موشکافانه عمل می‌کند و ترجمه‌ی روانی را به مخاطب فارسی زبان ارائه می‌دهد. اما ترجمه‌ی محمد نجفی، که نخستین‌بار در سال ۱۳۷۷ روانه‌ی بازار کتاب می‌شود، نه فقط در سرنوشت این کتاب به زبان فارسی، بلکه در نظام ادبیات خارجی این زبان نقطه عطفی رقم می‌زند. هولدن که نجفی به ایرانیان معرفی می‌کند بسیار آشنا تر از هولدن است که کریمی حدود سی سال پیش بازآفریده بود. در این نسخه، با ادبیات صریح‌تری مواجهیم که قهرمان داستان در آن پیوسته جسورانه ناسزا می‌گوید و این ادبیات ممنوعه کاملاً از آن مخاطب فارسی‌زبان است. نکته‌ی قابل توجه در ترجمه‌ی نجفی واژه‌سازی و معادل‌یابی‌های کاملاً بومی در اصطلاحات محاوره‌ای و دش‌واژه هاست. این مترجم هولدن کالفید را از صافی فرهنگ ایرانی رد می‌کند و او را همانند یک قهرمان فارسی‌زبان نزد مخاطب ترجمه به‌تصویر می‌کشد، تا جایی که تکنیک شکسته‌گویی را در روایت کتاب به‌کار می‌گیرد، حال آن‌که زبان خود سلینجر شکسته نیست. به این ترتیب، هولدن آشناي مخاطب ایرانی با اقبالی باورنکردنی مواجه می‌شود و بسیاری از کتاب‌خوان‌ها را که تا آن روز نام سلینجر را نشنیده بودند، شیفته‌ی او می‌کند؛ آن‌چه که شمار بالایی از چاپ این نسخه در مقایسه با دیگر نسخه‌های فارسی حاکی از آن است.

در باب جدیدترین ترجمه، که کمابیش بیست سال پس از اثر موفق نجفی (۱۳۹۲) منتشر شده‌است، سخن تازه‌ای نمی‌توان گفت. اساساً ترجمه‌ی مجدد یک شاهکار ادبی با داشتن برگردان‌های موفق و محبوب باید در پی هدف خاصی باشد. به بیانی دیگر، خواننده‌ای که سلینجر را می‌شناسد و با هولدن‌های کریمی و نجفی همذات‌پنداری کرده‌است، انتظار دارد با ایدئولوژی و کاربست متفاوتی در صافی فرهنگی مترجم روبه‌رو شود. به‌راستی چه چیز مترجم را بر آن می‌دارد تا تصویر تازه‌ای از یک شخصیت محبوب ادبی را پس از سال‌ها بازآفریند؟ این پرسش با خواندن ترجمه‌ی آخر بی‌پاسخ می‌ماند؛ زیرا جدیدترین برگردان فارسی *ناتوردرشت* نه دقت و وفاداری ترجمه‌ی کریمی را داراست و نه روانی و آشنابودگی ترجمه‌ی نجفی را.



بنابراین، در عمل، واکاوی حاضر در میزان پذیرفتگی در کاربست صافی فرهنگ معطوف به دو ترجمه نخست می‌شود. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، ترجمه‌ی کریمی، که مصداقی از ترجمه‌ی آشکار هاوس است، تلاش دارد تا هر آنچه را که در گفتمان سلینجر وجود دارد در فارسی منعکس کند و در این کار هم موفق است. اما، در مقابل، حضور پُرنرنگِ هولدن کالفیدِ ایرانی‌زده در ترجمه‌ی نجفی (که مصداقی روشن از ترجمه‌ی پنهان هاوس است) مخاطب را تا حدی از حضور سلینجر غافل می‌کند و این همان رویه‌ی است که هاوس بر اجتناب از آن در ترجمه‌ی متون فرهنگ‌محور تأکید دارد.

مخاطب ایرانی تا چه اندازه به امر خواندن یک ترجمه از ادبیات بیگانه‌ی آمریکایی - و نه یک داستان آشنای ایرانی - واقف است. شاید اگر نام افراد، خیابان‌ها یا مراسم خاص در کتاب نبود، اساساً ترجمه بودن کتاب را تداعی نمی‌کرد. به‌عبارت دیگر، کاربست صافی فرهنگ و بیگانه‌زدایی رمان ناتوردشت در ترجمه‌ی نجفی تا حدی است که مخاطب هولدن را نزد خود احساس می‌کند و این خودمانی‌بودن بیش‌از‌حد می‌تواند هدف ترجمه‌ی متون فرهنگ‌محور - یعنی تعامل فرهنگی - را تحت‌الشعاع قرار دهد. آنچه مسلم است، پیرو دیدگاه نظریه‌پردازانی مانند هاوس که طرفدار جهانی‌شدن در مطالعات ترجمه هستند، می‌توان انتظار داشت که اگر قرار است ترجمه‌ی جدیدی، فراخور اندیشه و خاستگاه عصر حاضر، بار دیگر وارد بازار کتاب ایران شود، درهای ارتباط با هولدن نه چندان آشنای آمریکایی را برای مخاطب فارسی زبان بیشتر بگشاید.

۱.۴ نمونه‌هایی از پیکره پژوهش و تحلیل موردی ترجمه‌های موجود

1. The minute I went in, I was sort of sorry I'd come. He was reading the *Atlantic Monthly*, and there were pills and medicine all over the place, and everything smelled of *Vicks Nose Drops*. [...] What made it even more depressing, *Old Spencer* had on this very sad, *ratty old bathrobe* that he was probably born in or something. I don't much like to see old guys *in their pajamas and bathrobes* anyway. Their *bumpy old chests* are always showing. And *their legs* (p, 9).

احمد کریمی (صص ۱۱-۱۰):

همین که پایم را گذاشتم توی اتاق از رفتنم پشیمان شدم. اسپنسر مشغول خواندن مجله‌ی «الانتیک ماهانه» بود و تمام دور و برش پر از دوا و قرص بود و هر چیزی که توی اتاق بود بوی قطره بینی ویکس می‌داد [...] چیزی که حتی بیشتر آدم را کسل می‌کرد این بود که اسپنسر روب‌دوشامبر غم‌انگیز و پاره‌پوره‌ای را که شاید توی همان به دنیا آمده‌بود به تن کرده‌بود. من زیاد خوشم نمی‌آید که اشخاص پیری که پیژامه و حوله لباس تنشان باشد جلوی چشمم باشند. سینه پر از چاله‌وچوله‌ی این جور اشخاص همیشه پیداست و همین‌طور پاهایشان.



محمد نجفی (ص ۱۱)

تا رفتم تو، از اومدنم پشیمون شدم. داشت ماهنامه «آتلانتیک» می‌خوند، دور و برش پر قرص و دوا بود، هوای اتاقه بوی ویکس می‌داد. [...] بدتر از همه‌ش این بود که اسپنسر پیره اون حوله‌ی حموم کهنه‌ی پاره‌پوره‌ی تیره رو که احتمالاً باهاش دنیا اومده بود پوشیده بود. اصلاً دوس ندارم آدمای پیرو با تنبون و حوله‌ی حموم‌شون ببینم. همیشه سینه‌های پیر چروکیده و پر و پاشون معلومه.

مهدی آذری/مریم صالحی (صص ۱۴-۱۳)

وقتی داخل اتاق شدم از رفتنم پشیمان شدم. اسپنسر در حال خواندن مجله‌ی آتلانتیک ماهانه بود و تمام آن‌جا، پر از قرص و دارو بود. هر چیزی که آن‌جا بود بوی قطره بینی ویکس می‌داد. [...] یک چیز دیگر هم که آن محیط را بیشتر خسته‌کننده کرده بود این بود که اسپنسر پیر، رب‌دوشامبر خیلی کهنه و رنگ و رو رفته پوشیده بود که احتمالاً خودش در آن به دنیا آمده بود. از دیدن پیرمردانی که رب‌دوشامبر با پیژامه پوشیده‌اند واقعاً متنفر هستم. همیشه سینه پر چین و چروک و پاهایشان دیده می‌شود.

2. On Sundays, for instance, old Haas went around shaking hands with everybody's parents when they drove up to school. [...] Except if some boy had little old funny-looking parents. [...] I mean if a boy's mother was sort of fat or corny-looking or something, and if somebody's father was one of those guys that wear those suits with very big shoulders and corny black-and-white shoes, then old Haas would just shake hands with them and give them a phoney smile [...] (p, 19)

احمد کریمی (ص. ۲۰)

مثلاً روزهای یکشنبه که پدر و مادر بچه‌ها به مدرسه می‌آمدند دور می‌گشت و با همه‌شان دست می‌داد. [...] اما نه در مورد شاگردهایی که پدر و مادرشان سر و وضع درست و حسابی نداشتند. [...] مقصودم این است که اگر مادر شاگردی چاق بود و یا ظاهر املی داشت و اگر پدر بچه‌ای لباس کهنه و گل و گشادی تنش بود و کفشهای زهوار دررفته سیاه و سفید پوشیده بود آن وقت آقای هاس فقط با آنها دست می‌داد و یک لبخند ساختگی به‌شان تحویل می‌داد [...]

محمد نجفی (صص. ۱۸-۱۷)

مثلاً یکشنبه‌ها که پدرمادرا می‌اومدن دیدن بچه‌ها، هاس پیره می‌رفت با پدرمادرا دست می‌داد [...] مگه این‌که پسری پدرمادر پیر و ریفو و مضحکی داشت [...] می‌خوام بگم اگه مادری همچین چاق و خپل و اُتل بود یا



پدری از این مردا بود که از اون کت‌شلوارا با شونه‌های پت‌وپهن می‌پوشن و کفشای سفیدوسیپای مسخره پاشون می‌کنن، این مرتیکه هاس باهاشون دست می‌داد، یه لیخند کشکی هم تحویل می‌داد [...]

مهدی آذری/مریم صالحی (ص. ۲۰)

مثلاً روزهای یکشنبه که والدین بچه‌ها به مدرسه می‌آمدند، هاس پیر، پیش آنها می‌رفت و به آنها دست می‌داد [...] اما وقتی پدر و مادر شاگردان سر و وضع جالبی نداشتند، اصلاً رفتارشان درست نبود. [...] اگر مادر یکی از بچه‌ها چاق بود یا ظاهر جالبی نداشت، یا اگر پدر یکی از بچه‌ها، لباس گشاد و کفش‌های سیاه و سفید مسخره‌ای پوشیده بود فقط هاس فقط با آنها دست می‌داد و لیخند تمسخرآمیزی به آنها تحویل می‌داد [...]

منابع

- رایس، ک.، هاوس، ج. و شفتر، ک. (۱۳۹۲). نقد ترجمه در پرتو رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرا. (گ. سعیدی‌نیا، مترجم). تهران، ایران: قطره.
- سالیانجر، ج. د. (۱۳۴۵). *ناطور دشت*. (ا. کریمی، مترجم). تهران، ایران: مینا.
- سالیانجر، جی. دی. (۱۳۸۸). *ناطور دشت*. (م. نجفی، مترجم). تهران، ایران: نیلا.
- سالیانجر، جی. دی. (۱۳۹۲). *ناطور دشت*. (م. آذری، م. صالحی، مترجمان). مشهد، ایران: امیدمهر.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In M. J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings (1-34)*. Yarmouth, ME: Intercultural Press Inc.
- Blum-Kulka, S. (1986/2004). Shifts of cohesion and coherence in translation. In L. Venuti (Ed.), *The translation studies reader* (290-305). London and New York: Routledge.
- Gutt, E. (1991). *Translation and relevance: Cognition and context*. Oxford, England: Blackwell.
- House, J. (1997). *Translation quality assessment: A model revisited*. Tübingen, Germany: Gunter Narr Verlag.
- House, J. (1998). Quality of translation. In Mona Baker (Ed.), *Routledge encyclopedia of translation studies* (197-200). London, England: Routledge.
- House, J. (2001). Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation. *Meta: Translators' Journal*, 46(2), 243-257.
- House, J. (2009). *Translation*. London, England: Oxford University.
- Katan, D. (2004). *Translating cultures*. Manchester, England: St Jerome.
- Nida, E. (1964). *Toward a science of translating*. Leiden, Netherlands: E. J. Brill.
- Nord, C. (1997). *Translating as a purposeful activity*. Manchester, England: St Jerome.
- Salinger, J. D. (1958). *The catcher in the rye*. London, England: Hamish Hamilton.
- Steiner, G. (1975/1998) *After Babel: Aspect of language and translation*. Oxford, England: Oxford University.



تحلیل گفتمان تحول مفاهیم برآمده از معرفت غربی در فقه سیاسی دوره مشروطه

پیمان زنگنه^۱

گروه علوم سیاسی، دانشگاه بیرجند

سمیه حمیدی

گروه علوم سیاسی، دانشگاه بیرجند

چکیده. معانی و واژه‌ها ارتباط معناداری با ساختار قدرت و نظام سیاسی در هر کشوری دارند. در ساختار معرفت سیاسی غرب نیز واژگانی مانند قانون، دموکراسی، آزادی و برابری ارتباط معناداری با آموزه‌های گفتمانی مغرب زمین دارد، به طوری که آن نظام گفتمانی متناسب با ساختار درونی خود به آفرینش معنا برای واژگان فوق می‌پردازد اما برکنده شدن این واژگان و ورود آن‌ها به یک فضای معنایی دیگر باعث تولید تنازعات معنایی در اثر تفاوت نظام گفتمانی حاکم بر هر یک می‌شود. در درون هر گفتمان نیز بر سر فهم معنای آن واژه وارداتی، مناقشات درون گفتمانی شکل می‌گیرد و این موضوع در حوزه سیاسی به پیدایش خرده گفتمان‌های رقیب منجر می‌شود. در جریان نهضت مشروطه، نخستین رویارویی ایرانیان با تجدد به وقوع پیوست. در این میان تفاوت برداشت در ترجمه واژه شناور و بیگانه‌ای به نام مشروطه و مشتقات آن (لیبرتی، دموکراسی، کنستیتیون، آزادی و برابری...) منجر به شکل‌گیری تنازعات درون گفتمانی و باعث زایش نظریات فقهی- کلامی متفاوت در بستر گفتمان مشروطه در عصر قاجار شده است. این نوشتار بر آن است تا سیر ترجمه و تفسیر واژه مشروطه و مشتقات آن را که به زایش مناظرات فقهی و کلامی در این عصر انجامیده را مورد بررسی و کنکاش قرار دهد.

کلیدواژگان: تحلیل گفتمان، مشروطه، قانون، آزادی، برابری

۱. مقدمه

انقلاب مشروطه زمینه‌ساز ورود واژگان گسترده‌ای از ساحت زبانی مغرب زمین بود. این واژگان برآیندی از بستر فکری و معرفتی مدرنیته است که نگرش خاصی به انسان و جهان دارد. زایش مدرنیته در غرب مبتنی بر بستر

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: p_zanganeh@birjand.ac.ir



اجتماعی و سیاسی ویژه‌ای بود که از فرآیندهای صنعتی شدن، عرفی شدن، سکولاریسم و تجربه‌گرایی ناشی می‌شد. تحولات سیاسی و اجتماعی ناشی از استقرار گفتمان مدرنیته در غرب منجر به بازتعریف واژگانی مانند دموکراسی، قانون، آزادی، عدالت و ... شد که این واژگان برای کاربرد در نظام سیاسی و اجتماعی مدرن منطبق بود.

مدرنیته به مرزهای سرزمینی اروپا محدود نماند بلکه سرزمین‌های اسلامی از جمله ایران را در نوردید. آنان به‌عنوان مفسران تفکر مدرن برداشت یکسانی از واژه‌های مدرن نداشتند. در میان آن‌ها دو تفسیر لیبرالی و سوسیالیستی از مدرنیته ارائه شد که هرکدام از این دو تفسیر، رویکرد متفاوتی به مدرنیته داشتند. براین اساس ورود واژگان ناشی از مدرنیته به ایران در دوره قاجار در بستری دینی و مذهبی روی داد. پس ورود واژگان گفتمان مدرن مانند آزادی، عدالت و... به گفتمان مذهبی منجر به آشفتگی معنایی و تنازعات ترجمانی در بستر مذهبی و سنتی جامعه ایران شد. در این گفتمان نیز بر سر تفسیر، ترجمه و بومی‌سازی این مفاهیم مناقشات درون‌گفتمانی صورت گرفت. سوال این نوشتار آن است که در دوره مشروطه بر سر تفسیر و ترجمه واژگان مدرن چه مناقشات گفتمانی و درون‌گفتمانی شکل گرفت؟ و ترجمان هرکدام از این گفتمان‌ها و خرده‌گفتمان‌ها به تولید چه تفاسیری از واژگان مدرن منجر شد؟ فرضیه این نوشته پژوهشی آن است که در مورد ترجمه واژگان مدرن دوگفتمان غرب‌گرا و مذهبی و در درون‌گفتمان مذهبی دو خرده‌گفتمان مشروطه‌خواه و مشروطه‌خواه شکل گرفت که هر یک براساس پیش‌فرض‌ها و مبانی معرفتی خود و نوع خوانشی که از سنت و مدرنیته داشتند به ترجمه و تفسیر این واژگان پرداختند.

بنابراین در این جستار پژوهشی با بهره‌گیری از نظریه تحلیل‌گفتمان، در ابتدا دوگفتمان مدرنیته و گفتمان روشنفکران غرب‌گرا مورد بررسی قرار خواهد گرفت و سپس گفتمان مذهبی با محوریت دو خرده‌گفتمان مشروطه‌خواه و مشروطه‌خواه مورد بررسی و کنکاش قرار خواهند گرفت.

۲. روش تحقیق

روش تحقیق در این پژوهش تحلیل‌گفتمان است. سوسور، زبان‌شناس سوئیسی، با طرح ساختارهای زبانی، نخستین گام‌ها را در ایجاد نظریه گفتمان برداشت (حقیقت، ۱۳۸۵، ص ۴۵۷). از نگاه این نظریه، جهان محصول گفتمان‌هاست. البته این نظریه وجود واقعیت را نفی نمی‌کند، اما معتقد است که اشیاء و پدیده‌ها تنها از طریق گفتمان معنادار می‌شود (کسرای، ۱۳۸۸، ص ۳۴۰). در واقع جهان از طریق گفتمان معنا می‌شود و هویت می‌یابد.

فوکو از جمله نظریه‌پردازان درحوزه گفتمان است. از نگاه او دو نوع تغییر و تحول گفتمانی قابل تصور است: تغییر «در» گفتمان و تغییر «از» گفتمان. تغییر از گفتمان به معنای دگرگونی بنیادین و ماهوی است که در اثر تغییر در اصول حاکمه یک گفتمان حادث می‌شود. اما اگر تغییرات در مفاهیم و عناصر فرعی و نه اصول حاکمه و بنیادین به



وقوع پیوندد، در این صورت، تغییر «در» گفتمان واقع می‌شود و تحول درون‌گفتمانی شکل می‌گیرد (دهقانی فیروزآبادی، ۱۳۹۲، صص ۱۹۱-۱۹۲).

با بررسی منابعی که در خصوص موضوع مورد بحث به رشته تحریر درآمده‌اند به این نتیجه می‌رسیم که آثاری مانند رسائل مشروطیت زرگرنژاد، فقه و سیاست در ایران دوره معاصر داود فیرحی و وجوه فقهی نقش مردم در حکومت محسن طباطبایی فر از جمله آثاری هستند که در ارتباط با موضوع این مقاله مطالبی را بیان کرده بودند اما هیچ یک از آثار مذکور به شیوه تحلیل گفتمان و آن هم به صورت مقایسه میان معرفت غربی و اسلامی به این موضوع نپرداخته‌اند.

۳. نتایج و بحث

۱.۳ تحلیل و بررسی مفاهیم گفتمان معرفتی غرب

واژه مدرنیته از ریشه modernus می‌باشد که مشتق از ریشه لاتین modo به معنای «اکنون» است (باومن، ۱۳۸۰، ص ۲۵). گیدنز (۱۳۸۰، ص ۱۳۷) مدرنیته را شیوه‌های زندگی اجتماعی و تشکیلات و سازمان‌های اجتماعی که از قرن هفدهم در اروپا ظاهر شدند و به تدریج دامنه تاثیرات و نفوذ آن‌ها کم و بیش در سایر نقاط جهان نیز بسط و گسترش یافت، تعریف می‌کند. در واقع، گفتمان مدرنیته به معنای ظهور نظم جدید و انفصال از نظم قدیم اروپا بود. به عبارت دیگر، این واژه نشانگر تقابل میان جهان کهنه یعنی اروپای قرون وسطی با اروپای پس از دوره رنسانس بود (کهنون، ۱۳۸۴، ص ۱۱).

گفتمان مدرنیته در غرب را می‌توان حاصل تحولات عینی و ذهنی دانست، که این تحولات عبارتند از:

۱.۱.۳ فردگرایی

رشد فردگرایی، افزایش سواد، گسترش امکانات شهری و بهبود نسبی شرایط اقتصادی زندگی، حاکم شدن مناسبات پولی، عرفی شدن عرصه زندگی در نهایت منجر به آن شد تا مفهوم ملت، حقوق فردی و حق تعیین سرنوشت به درخواست مداخله در عرصه سیاست در میان مردم منتهی شود. در حقیقت ورود مردم به عرصه سیاست و گسترش حقوق سیاسی امری درون‌زا در جامعه اروپا بود که ناشی از تحولات زندگی مدرن بود (دوسانتیلا، ۱۳۴۵، ص ۴).



۲.۱.۳ عرفی شدن

عرفی شدن و اصلاحات مذهبی از دیگر نمودهای گفتمان مدرن است. نظم کهن اروپا براساس سلسله مراتب مذهبی کلیسای کاتولیک استوار بود. در این نظم مرکز کیهان زمین بود و پاپ در راس سلسله مراتب قدرت قرار داشت. مبنای سنجش هر پدیده و علمی با قوانین دین و منطبق بر انجیل بود (دوسانتیلا، ۱۳۴۵، ص ۴). اما با ظهور پروتستانتیسم دین و کلیسا از عرصه زندگی اجتماعی انسان به کنار رفت و عقل سکولار، مبنای تصمیمات بنیادین در جامعه اروپا قرار گرفت.

۳.۱.۳ اومانیزم

اومانیزم یا انسان‌گرایی با تاکید بر عقل و اختیار انسان هدف و رسالت همه چیز را در جهان انسان تفسیر نمود. طبق این اصل، دخالت هرگونه نیرو و عنصر خارجی در زندگی انسان محو می‌شود و انسان تنها به مدد اراده و عقل خود توانایی رسیدن به سعادت و انتخاب بهترین راه را دارد (دوسانتیلا، ۱۳۴۵، ص ۴).

۴.۱.۳ عقلانیت

عقلانیت در غرب سه معنا داشت: ۱. انسان است که از طریق عقل خویش صلاح خود را تشخیص می‌دهد. ۲. افسون‌زدایی از جهان و تاکید بر واقع‌نگری، ۳. محاسبه‌گری (رهبری، ۱۳۸۷، صص ۶۱-۶۲). پیامد رشد عقلانیت در جامعه اروپا تاکید بیشتر بر علم بود. بنابراین جوهره سیاست در گفتمان مدرنیته حاکمیت قانون و رای مردم است که در کنار آن به مفاهیمی نظیر آزادی و عدالت می‌انجامد. گفتمان مدرنیته در غرب به زایش خرده‌گفتمان‌های دموکراسی با محوریت قانون، لیبرالیسم با مرکزیت آزادی و سوسیالیسم با تکیه بر عدالت منجر شد.

۲.۳ بررسی تحول مفاهیم برآمده از گفتمان معرفتی غرب در گفتمان غرب‌گرای مشروطیت

اندیشمندان عصر مشروطه در مواجهه با گفتمان مدرنیته فهم متفاوتی از آن داشتند. برخی حاکمیت قانون را محور گفتمان مدرن برشمردند و به اندیشه دموکراسی تاکید کردند. برخی شاخصه گفتمان مدرنیته را آزادی دانسته و بر لیبرالیسم و مختصات آن اصرار ورزیدند. گروهی نیز دستیابی به عدالت را محور گفتمان مدرن دانسته و به سمت سوسیالیسم گرویدند.

از نخستین روشنفکرانی که درصدد ارائه‌ی ترجمه برای واژه آزادی برآمد، میرزا ملکم خان بود. او در ترجمه‌ی واژه آزادی، فهم معنای آن را موقوف به شناخت حدود آن می‌داند. از نگاه ملکم، حد آزادی آن است که به حقوق انسان‌ها



خداشاهی وارد نشود. لذا اطمینان مالی و جانی، اختیار بدنی، زبانی، قلمی و اختیار کسب و اختیار جماعت، مساوات شامل مساوات در نفوس و مساوات در حدود و حقوق، چهار رکن آزادی از دیدگاه او است (آدمیت، ۱۳۴۰، ص ۳۶-۱۳۷).

در اندیشه میرزا آقاخان کرمانی، آزادی رکن اساسی حقوق فرد است و به این معناست که هیچ کس از حدود شخصی خود خارج نشود و به دیگران کاری نداشته باشد. او آزادی را مشتمل بر آزادی بیان، دین، فکر، کسب و کار، مسکن، لباس، قلم، مال، تابعیت می‌داند (آدمیت، ۱۳۵۷، ص ۲۶۰-۲۵۹).

دموکراسی با محوریت قانون از دیگر خرده‌گفتمان‌های مورد توجه اندیشمندان این عصر بود. طالبوف قانون اساسی را متأثر از مجلس مبعوثان انگلیس «مشروط نمودن قدرت سلاطین» ترجمه می‌کند (طالبوف، بی‌تا، ص ۱۹۱). او در ضرورت قانون اساسی چنین می‌نویسد: «ما باید قانون اساسی داشته باشیم که در آن، حق پادشاه، مخارج درباری، حق مجلس و کلا، حق سناتور، حق وزرا، حق استقلال، دستگاه عدلیه، واضح و معین باشد» (طالبوف، ۱۳۵۷، ص ۱۲۱). بنابراین روشنفکران سکولار متأثر از گفتمان مدرنیته در تعریف خود از حکومت، سلطنت را می‌پذیرند اما آن را به دو نوع سلطنت مطلقه منظم و غیر منظم تقسیم می‌کنند و مبنای این تقسیم را در وجود یا عدم وجود قانون می‌دانند. نظام سلطنت غیرمنظم را به معنای بی‌قانونی یا همان استبداد معنا می‌کنند. از این‌رو، دسپوتی را سلطنت حاکم ظالم ترجمه می‌کنند.

۳.۳ بررسی تحول مفاهیم برآمده از گفتمان معرفتی غرب در گفتمان مذهبی

گفتمان مذهبی در مواجهه با مدرنیته، واژگان غربی برآمده از بستر مدرنیته غربی را متناسب با مختصات بومی و گفتمانی خویش ترجمه و تفسیر نمود. متناسب با مفهوم «از» و «در» گفتمانی که در بخش چارچوب نظری مطرح شد، در درون گفتمان مذهبی دوره مشروطه، دو خرده‌گفتمان با عناوین مشروطه‌خواه و مشروطه‌خواه شکل گرفت که بر اساس مطلوب‌هایشان به ترجمه و تفسیر مفاهیم غربی پرداختند.

۳.۳.۱ بررسی ویژگی‌های خرده‌گفتمان مشروطه خواهی

مهم‌ترین مختصات خرده‌گفتمان مشروطه‌خواهی عبارتند از:

الف. عقل‌گرایی: رویکرد نوگرا تلاش کرد با گسترش برداشت‌های عقلی از نصوص دینی از تمام ظرفیت آن‌ها برای جریان زندگی مدرن بهره‌گیرد. در این راستا افرادی مانند آخوند خراسانی و علامه نائینی به آموزش فلسفه اهتمام جدی داشتند.



ب. بازنگری در مفاهیم سنتی فقه: رویکرد نوگرایی دینی به فراروی از مفاهیم سنتی فقه اقدام کرد. مثلا نوگرایان اصل تقیه که به نوعی لاقیدی سیاسی و پذیرش وضع موجود را به دنبال داشت، به گونه‌ای تفسیر کردند که با تلاش برای تغییر وضع موجود و انقلاب سازگار باشد (طباطبایی، ۱۳۹۳، صص ۷۰-۶۷).

۳.۲ بررسی تحول مفاهیم در خرده‌گفتمان مشروطه خواهی

خرده‌گفتمان مشروطه‌خواهی متأثر از ویژگی‌های کلی که بر این خرده‌گفتمان حاکم است، در خصوص ترجمه و تفسیر واژگانی مانند آزادی، عدالت، قانون، شورا، مشروطیت و... دیدگاه مربوط به خود را دارد که ذیلاً مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف. مشروطیت: آخوند خراسانی به همراه شیخ عبدالله مازندرانی و میرزا حسین تهرانی به مشروطیت به‌عنوان وسیله‌ای برای محدود کردن نهاد سلطنت و ظلم می‌نگریستند. مشروطیت از دید آخوند خراسانی تحدید استبداد و اجرای شریعت اسلامی است. هر چند که ظاهر امر مشروطه‌خواهی به شیوه‌های غربی است ولی طبق عقیده خراسانی ماهیت و اصل عمل در جامعه اسلامی همانا اجرای حکم الهی، حفظ بلاد اسلام، یاری مظلوم و امر به معروف و نهی از منکر است (پناهی، ۱۳۹۱، ص ۵۲). در رساله حاجی مقیم و مسافر روح‌الله نجفی اصفهانی، پاسخ مسافر به حاجی مقیم که خرابی‌های ایران را ناشی از مشروطه و مشروطه‌طلبان می‌داند، این است که مشروطه همان قانون و دستورالعمل حضرت خاتم‌الانبیاست (زرگری‌نژاد، ۱۳۸۷، ص ۳۰۰). هم‌چنین از منظر این رساله، تصمیم شورایی برای ترقی مملکت و دفع تسلط بیگانه، کنترل مخارج شاه، تساوی در مجازات بین شاه و گدا و اجرای حدود الهی به طور یکسان، آزادی مردم در چارچوب کتاب و سنت و اجرای قانون عدل در مملکت، از عمده‌ترین تفاوت‌های میان نظام سیاسی مبتنی بر مشروطه و نظام سیاسی استبداد محسوب می‌شوند (زرگری‌نژاد، ۱۳۸۷، ص ۳۰۳).

ب. آزادی: علمای نوگرا یا مشروطه‌خواه با استفاده از اصل فقهی اباحه، ترجمه و تفسیر متفاوتی از واژگان مدرن نسبت به علمای مشروطه‌خواه ارائه دادند. بر اساس اصل اباحه، تکلیف به معنای محدود ساختن اراده و اختیار آدمی نیست و از الطاف الهی است. از این رو، اصل بر آزادی عمل انسان است و تکالیف نیز به همین منظور وضع شده‌است. علمای مشروطه‌خواه با بهره‌گیری از این اصل بر آن شدند تا ارتباطی میان آزادی به مفهوم غربی با آزادی به مفهوم دینی و اسلامی آن برقرار نمایند. لذا آنان در راستای این همسویی، آزادی را به مفهوم نفی بندگی و دوری از استبداد ترجمه و تفسیر کردند (طباطبایی، ۱۳۹۳، ص ۱۴۶). بر این اساس از دیدگاه نائینی، آزادی به مفهوم آزادی از استبداد است و احکام و قواعد دینی را در بر نمی‌گیرد (قادری، ۱۳۷۹، ص ۲۴۰). بنابراین تفاوت معنای آزادی در بستر خرده‌گفتمان مشروطه‌خواهی با معنای غربی آن در بستر مدرنیته در این است که آزادی در گفتمان مدرنیته مبتنی بر



نهی تکلیف است و تنها شرط آن مزاحم دیگران نبودن است. لذا افراد با در نظر گرفتن این شرط می‌توانند هر طور که خواستند از اموالشان بهره‌برند. در حالی که آزادی در خرده‌گفتمان مشروطه‌خواهی از حقی نشأت می‌گیرد که خداوند برای انسان جعل کرده‌است. لذا مبنای آزادی خواست مردم نمی‌باشد، بلکه جعل شارع است (طباطبایی فر، ۱۳۹۳، ص ۱۶۳).

ج. عدالت: خرده‌گفتمان مشروطه‌خواهی مساوات را برابری عامه مردم در بهره‌مندی از حقوق مشترکشان معنا کرد و مدعی بود که این برداشت هیچ‌گونه مخالفتی با موازین شرع ندارد. نائینی نیز به عنوان یکی از برجسته‌ترین فقهای نوگرا بر آن بود تا ضمن طرح بحث مساوات در قالب شرعی‌گفتمان فقهی شیعه، این مفهوم را با مفاهیم جدید ناشی از بستر مدرنیته پیوند دهد (طباطبایی فر، ۱۳۹۳، صص ۱۷۴-۱۷۰). به هر حال نائینی در راستای همسو نمودن واژه مساوات با الزامات دنیای مدرن، آن را در سه محور مساوات در حقوق، احکام و مجازات مورد توجه قرار داد. دیگر نوگرایان هم معتقد بودند که امتیازات و مناصب سیاسی - اجتماعی باید به طور یکسانی بین مردم توزیع شود به گونه‌ای که عده خاصی بهره‌مند و عده دیگری محروم از آن نباشند (طباطبایی فر، ۱۳۹۳، صص ۱۸۵-۱۷۴).

د. قانون: به اعتقاد نائینی، از آیات متعدد و روایات ناظر به مسائل حکومتی و اجتماعی، اعم از حقوقی، سیاسی و اقتصادی می‌توان پیچیده‌ترین و مفصل‌ترین قوانین دولتی و آئین‌نامه‌ها را استخراج کرد. به باور او مفهوم مشروطیت، نظارت، مسئولیت و نهی از منکر در امور حکومتی، مفاهیمی بالاصاله اسلامی و شیعی هستند و مشروطیت به نوعی الهام از دین خود ماست که با مقداری تصرفات غیر دینی دوباره به خود ما بازگشته است (گروه پژوهشگر، ۱۳۸۸، ص ۳۳). نائینی در مورد اعتراض مخالفان که در کشور اسلام، تدوین قانون چه معنایی دارد، چنین پاسخ داده است که قانون اگر به قصد تشریح نباشد و حالت نظام‌نامه را داشته باشد، بدعت محسوب نمی‌شود (قادری، ۱۳۸۸، ص ۲۴۰).

رویکردی که رساله مکالمات به قانون دارد این است که جعل قوانین در مجلس دارالشورا بر دو قسم می‌باشد؛ یکی ترتیب اصلی قانون شریعت که به چه قسم، قوانین شرعی را جاری نمایند و قسم دیگر، قانون در امور عرفیه است که قابل تغییر و تبدیل است. نائینی در قالب یک تقسیم‌بندی از قانون آن را به دو دسته تقسیم نموده‌است؛ یکی اینکه برخی از قوانین بین عموم مردم مشترک است و برخی دیگر مخصوص صنف خاصی است که بر گروه ویژه‌ای اطلاق می‌شود. دسته اول باید برای همه افراد ملت یکسان جاری شوند. اما دسته دوم تنها باید بین صنف خاص خود به طور مساوی جریان یابد. مثلا مواردی چون امنیت بر نفس و عرض و مال و مسکن و عدم تعرض به فرقه خاصی اختصاص ندارد (فیرحی، ۱۳۹۰، ص ۲۷۹).

ه. شورا: رساله مکالمات در پاسخ مسافر به شبهه حاجی مقیم مبنی بر استناد به آیه ۳۶ سوره احزاب که از مومنین و مومنات، اختیار هرگونه چون و چرایی را در مقابل حکم خدا سلب می‌کند، و این‌که چگونه می‌توان، مشورت را اصل قرار داد، آمده است در مواردی که خداوند، حکم چیزی را صریحا فرموده مثل حکم میراث، زنا، لواط، شراب و غیره،



کسی را حق چون و چرا در مشورت کردن نیست، اما برخی امور وجود دارند که در کتاب و سنت برای آن‌ها حکم و قانون معینی وجود ندارد؛ مثل حوادث اتفاقیه و انتظام بلاد که در این موارد مشورت کردن جایز است (زرگری‌نژاد، ۱۳۸۷، صص ۳۰۳-۳۰۲). نائینی هم‌چنین با استناد به دو نظریه درباب شورا با عناوین وجوب تعلیمی و نفسی شورا، بر اساس نظریه دوم شورکردن در دوره غیبت را امری ضروری برای حاکم اسلامی می‌داند (فیرحی، ۱۳۹۰، صص ۲۹۸-۲۹۷).

۳.۳.۳ بررسی ویژگی‌های خرده‌گفتمان مشروع خواهی

مهم‌ترین مختصات گفتمان مشروطه‌خواهی عبارتند از:

الف. تاکید بر فهم سنتی در فقه سیاسی: نگرش فردی در فقه را اصل قرار می‌دهد و خطاها در حوزه اجتماعی را ناشی از عدم خودسازی افراد می‌داند و بر این باور است که اجرای دقیق احکام اسلامی در حوزه فردی منجر به شکل‌گیری جامعه اسلامی و اخلاقی خواهد شد.

ب. مخالفت با مظاهر تمدن: رویکرد سنتی به اقتضای تلاش برای حفظ نظم موجود، اکثر نمادها و دست‌آوردهای معاصر را رد می‌کند. بر این اساس هر نوع تغییری در نظم موجود، از جمله پذیرش نهاد دولت جدید و مفاهیم مانند آن، بدعت است (طباطبایی، ۱۳۹۳، صص ۶۵-۶۱).

۳.۳.۴ بررسی تحول مفاهیم در خرده‌گفتمان مشروع خواهی

در خرده‌گفتمان مشروع‌خواهی مفاهیمی مانند عدالت، آزادی، مشروطیت، قانون، شورا و ... با رویکردی ضدغربی و ضد مدرن ترجمه و تفسیر شده‌اند که ذیلاً مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف. مشروطیت: شیخ فضل‌الله بر این باور بود که مشروطه با اسلام مغایر است و استدلالش در حمایت از محمدعلی شاه این بود که مردم که شاه را می‌خواهند، محض اسلام است و اگر حاکم، علم به اسلام را از دست بدهد، مملکت دچار اغتشاش می‌شود (ملک‌زاده، ۱۳۸۷، صص ۱۱۵).

ب. آزادی: نوع رویکرد خرده‌گفتمان مشروع‌خواهی به مقوله آزادی متأثر از اصل فقهی تکلیف می‌باشد. علمای سنتی معتقدند که اساساً فقه به دنبال برقراری محدودیت‌هایی در زندگی انسان است اما از آن‌جا که این محدودیت‌ها را خالق با هدف مصلحت فرد برقرار کرده‌است، قطعاً خالی از حکمت نخواهد بود. بنابراین این تکالیف موجب محدودیت انسان نمی‌شود، بلکه موجب آزادی او خواهد شد. جریان مشروع‌خواهی با بهره‌گیری از این اصل فقهی، تفسیر مضیقی



از آزادی ارائه می‌دهد و بر این اساس هنگامی که با مفهوم آزادی برگرفته شده از معرفت غربی مواجه می‌شود، تفسیری بسیار متفاوت از آزادی به مفهوم غربی آن ارائه می‌دهد (طباطبایی فر، ۱۳۹۳، ص ۱۴۲). از نظر علمای مشروعه‌خواه، آزادی مخالف اسلام است و چون اساس مشروطه بر این اصل استوار است، پس مشروطه مخالف اسلام و حرام است (فیرحی، ۱۳۹۰، ص ۲۷۴). شیخ فضل‌الله ضمن انتقاد از تلقی آزادی به شیوه غربی، معتقد است که آزادی به شیوه غربی کفر است و می‌گوید این آزادی که این مردم (مشروطه‌چیان) تصور کرده‌اند، کفر در کفر است (ترکمان، ۱۳۶۲، صص ۲۶۱-۲۶۰). از نگاه شیخ در منظومه فکر اسلامی اساس حریت با آزادی در بستر فکری غرب تفاوت اساسی دارد. وی معتقد است که در اسلام منظور از حریت این است که انسان به غیر از خدا از کس دیگری تبعیت نکند و از تعلقات دنیوی بپرهیزد. در حالی که در مغرب زمین آزادی از حریت محدودتر و به معنای پیوند انسان به دنیا می‌باشد (آبادیان، ۱۳۸۸، ص ۹۹).

ج. عدالت: طرح مساوات در فقه به دوره مشروطه باز می‌گردد. زمانی که در تدوین قانون اساسی قاطبه مردم مخاطب قرار گرفتند، این واژه موجب اختلافات شدیدی شد و هنگام تصویب اصل هشتم متمم قانون اساسی مشروطه درباره تساوی حقوق میان همه گروه‌ها و فرق مذهبی، درگیری سختی بین جناح‌های مختلف درگرفت (طباطبایی فر، ۱۳۹۳، ص ۱۷۱). شیخ فضل‌الله نوری در خصوص مفهوم عدالت بر این باور است که برخلاف پندار مشروطه خواهان، مسلمان و غیر مسلمان از نظر حقوقی با هم برابر نیستند. شیخ معتقد بود اگر مساوات به مفهوم غربی آن اجرا شود، احکام اسلامی در باب قصاص معلق خواهد ماند و آن‌گاه مسلمان و کافر ذمی با یکدیگر برابر خواهند شد و اگر چنین حادثه‌ای اتفاق بیفتد، ازدواج بین طرفداران مذاهب مختلف رواج خواهد یافت (زرگری‌نژاد، ۱۳۷۷، صص ۵۹-۱۵۸). هم‌چنین در روزنامه مجلس به شماره ۱۶۲ در نقل خواسته‌های شیخ فضل‌الله از تحصن در حرم عبدالعظیم در خصوص برداشتن قید مساوات آمده‌است که «اول این که لفظ مساوات را که باعث حقوق و حدود مسلم و مشرک است از قوانین اساسی بردارند که اگر این کلمه برجای بماند، کفر و ایمان در یک کفه و میزان هم‌تراز خواهد بود» (ترکمان، ۱۳۶۲، ص ۲۶۰).

د. قانون: شیخ فضل‌الله، انطباق قوانین ابدی شریعت با اوضاع و احوال هر عصر را به معنای زایل شدن قوانین ثابت شرعی تلقی می‌کرد که موجب وحشت روسای روحانی و قاطبه مقدسین و متدینین می‌شد (آبادیان، ۱۳۸۸، ص ۱۱۱). وی قانون‌گذاری را خلاف اسلام می‌دانست و بر این باور بود که تغییر در احکام مخصوص انبیاست و اگر کسی تصور کند که با تغییر اوضاع زمانی و مکانی می‌توان احکام را تغییر داد، این با خاتم بودن پیامبر در تضاد است (ترکمان، ۱۳۶۲، ص ۶۹).



۴. نتیجه

محورهای گفتمان مدرنیته در ارتباط با نظام سیاسی پیرامون واژگان آزادی، عدالت، قانون و دموکراسی قرار دارد که از درون آن‌ها خرده‌گفتمان‌هایی لیبرالیسم، سوسیالیسم و دموکراتیسم در غرب پدیدار گشته است. روشنفکران ایرانی در قالب گفتمان غرب‌گرایی، بر اساس نوع تفسیر و الویتی که به هرکدام از واژگان می‌هند و نوع برداشتی که از این واژگان در فضای دینی و سنتی جامعه ایران دارند، یکی از ایزم‌های مذکور در گفتمان آن‌ها غلبه دارد. از همین روست که مدرنیته در نگاه ملکم خان به معنای دموکراسی با محوریت قانون دیده می‌شود. آخوندزاده در اندیشه خود، لیبرالیسم را با محوریت آزادی مورد توجه قرار می‌دهد و طالبوف نیز مدرنیته را به معنای پیشرفت و برابری ترجمه می‌کند. لذا خوانش روشنفکران غرب‌گرای ایرانی از مفاهیم مدرن علی‌رغم بستر مشترک گفتمانی که دارند با توجه به نوع رویکردی که به مدرنیته دارند، تا حدودی متمایز از یکدیگر به نظر می‌رسد. اما واژگان مدرن در گفتمان مذهبی به شیوه متمایز از گفتمان روشنفکران غرب‌گرا ترجمه شده‌است. در این گفتمان، دو خرده‌گفتمان مذهبی مشروطه‌خواه و مشروطه‌خواه وجود دارد که هر یک بر اساس نسبتی که میان دین، سنت و مدرنیته برقرار می‌نماید، به ترجمه این واژگان می‌پردازند. از آنجایی که خرده‌گفتمان مذهبی مشروطه‌خواه ضمن پایبندی به مبادی معرفتی دینی در صدد است تا خود را با شرایط جدید همسو سازد، لذا بر این اساس در تلاش است تا واژگان مدرن را با رویکردی حداکثری ترجمه نماید، اما خرده‌گفتمان مذهبی مشروطه‌خواه به دلیل تعلقاتی که به سنت دارد، قائل به ترجمه حداقلی از واژگان مدرن است. مثلاً آخوند خراسانی به عنوان نماینده خرده‌گفتمان مشروطه‌خواه، واژه آزادی را مقابله با استبداد ترجمه می‌کند. در حالی که شیخ فضل‌الله نوری به عنوان نماینده برجسته خرده‌گفتمان مشروطه‌خواه، همین واژه را ضد دین ترجمه و تفسیر می‌کرد.

منابع

- آبادیان، ح. (۱۳۸۸). *مفاهیم قدیم و اندیشه جدید (درآمدی بر مشروطه ایران)*. تهران، ایران: کوی.
- آبادیان، ح. (۱۳۸۳). *بحران مشروطیت در ایران*. تهران، ایران: موسسه مطالعات و پژوهش‌های سیاسی.
- احمدی، ب. (۱۳۷۳). *مدرنیته و اندیشه انتقادی*. تهران، ایران: مرکز.
- پناهی، ع. (۱۳۹۱). *مشروطه در اندیشه‌های آخوند خراسانی*. *کتاب ماه تاریخ و جغرافیا*، ۱۷۵ (۳)، ۵۱-۵۴.
- ترکمان، م. (۱۳۶۲). *مکتوبات، اعلامیه‌ها و چندگزارش پیرامون نقش شیخ فضل‌الله نوری در مشروطیت*. جلد دوم. تهران، ایران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- حقیقت، ص. (۱۳۸۵). *روش‌شناسی علوم سیاسی*. قم، ایران: دانشگاه مفید.
- دوسانتیلانا، ج. (۱۳۴۵). *عصر بلندگرایی*. (پ. داریوش، مترجم). تهران، ایران: امیرکبیر.



- دهقانی فیروزآبادی، ج. (۱۳۹۲). سیاست خارجی جمهوری اسلامی ایران. تهران، ایران: سمت.
- راسخ، م. و بخشی‌زاده، ف. (۱۳۹۳). پیش‌زمینه مفهوم قانون در عصر مشروطه: از مالک‌الرقابی تا تنظیمات. مجله حقوقی دادگستری، ۸۳(۳)، ۳۱-۶۷.
- رهبری، م. (۱۳۸۷). مشروطه ناکام: تاملی در رویارویی ایرانیان با چهره ژانوسی‌تجدد. تهران، ایران: کویر.
- زرگری‌نژاد، غ. ح. (۱۳۷۷). رسائل مشروطیت ۱۸ رساله و لایحه درباره مشروطیت. تهران، ایران: کشور.
- فیرحی، د. (۱۳۹۰). فقه و سیاست در ایران معاصر. تهران، ایران: نی.
- قادری، ح. (۱۳۷۹). اندیشه‌های سیاسی در اسلام و ایران. تهران، ایران: سمت.
- طالبوف، ع. (۱۳۵۷). آزادی و سیاست به کوشش ایرج افشار. تهران، ایران: سحر.
- طالبوف، ع. (بی‌تا). کتاب احمد، به کوشش باقر مومنی. بی‌جا.
- طباطبایی فر. م. (۱۳۹۳). وجوه فقهی نقش مردم در حکومت. تهران، ایران: نی.
- طباطبایی فر. م. (بی‌تا). رساله دفتر تنظیمات، مجموعه آثار میرزا ملکم خان. برلین، آلمان: گردون.
- گروه پژوهشگر. (۱۳۸۸). مشروطه شرعی، مشروعه شرطی، بازخوانی نظریات میرزای نائینی و شیخ فضل‌الله نوری. تهران، ایران: طرح فردا.
- کسرای، م. و پوزش شیرازی ع. (۱۳۸۸). نظریه گفتمان لاکلاو و موفه ابزار کارآمد فهم و تبیین پدیده‌های سیاسی. فصلنامه سیاست، ۱۱(۳)، ۳۳۹-۳۶۰.
- ملک زاده، م. (۱۳۸۷). تاریخ انقلاب مشروطیت ایران. تهران، ایران: سخن.



بررسی شیوه‌های ترجمه در متون فارسی میانه بر اساس فرگرد سوم نسخه زند وندیداد

کتایون نمیرانیان^۱

گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز

سمیه اسدی

گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی، دانشگاه شیراز

چکیده. ترجمه یکی از مبانی اصلی تبادل فرهنگ‌های جهانی است که قدمت آن در ایران باستان به تاریخ ابداع خط باز می‌گردد. یکی از نمونه‌های بارز آن ترجمه بخشی از متون اوستایی به زبان رایج آن زمان یعنی فارسی میانه است. این نوع ترجمه که از زبان اوستایی به زبان فارسی میانه انجام می‌شد و تفسیر متون را نیز در بر می‌گرفت، در اصطلاح «زند» نامیده می‌شد. وندیداد به عنوان یکی از متون بازمانده زبان اوستایی تنها بخشی از این زبان است که ترجمه و تفسیر آن به صورت کامل به دست ما رسیده است. این نوشتار ضمن بررسی فرگرد سوم زند وندیداد به واکاوی دستوری و معنایی متن و قوانین و چارچوب‌های خاص ترجمه متون مذهبی می‌پردازد. روش جمع‌آوری اطلاعات بر اساس تجزیه و تحلیل دستوری و معنایی متن و داده‌های حاصل از آن می‌باشد. یافته‌های پژوهش شامل اصول و چهارچوب‌های خاص ترجمه متون مذهبی است. کاری که تاکنون در این حوزه انجام نشده است. از محدودیت‌های تحقیق می‌توان به عدم دسترسی کافی به همان منابع محدود و نیز شکاف زمانی موجود میان ترجمه متون در عصر باستان و پژوهش‌های معاصر اشاره کرد. نتایج حاصل از این اثر می‌تواند قوانین ترجمه در کهن‌ترین دوره‌های زمانی را آشکار کند و برای انجام هر چه گسترده‌تر و علمی‌تر پژوهش‌های زبان‌های باستانی ایران مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: اوستا، ترجمه، زند، فارسی میانه، وندیداد

۱. مقدمه

بخش مهمی از مدارک و منابع بازمانده از زبان فارسی میانه کتب و رسالاتی است که در قالب متون «زند»^۲ و در عهد

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: katynamiranian@yahoo.com



ساسانی، از زبان اوستایی به زبان رایج آن روزگار، یعنی فارسی میانه، ترجمه شده‌اند. فارسی میانه یکی از زبان‌های ایرانی است که در زمان ساسانیان به‌عنوان زبان رسمی همه امپراتوری ایران تا قبل از اسلام رواج داشته‌است. از آن‌جا که زبان اوستایی در این دوران زبانی خاموش به شمار می‌آمد که تنها روحانیون دینی زرتشتی آن را می‌آموختند، لذا آن‌چه که از اوستا به صورت مدون و مکتوب گردآوری شده بود به زبان فارسی میانه ترجمه و به خط مختص این زبان که پهلوی^۱ نام دارد به نگارش درآمد (تفضلی، ۱۳۷۶، ص ۱۱۵).

تاریخ دقیق شکل‌گیری متون زند به درستی روشن نیست. هر چند که این احتمال وجود دارد که کتابت و نیز ترجمه اوستا به صورت همزمان در دوره ساسانیان انجام شده باشد (جوزفسون، ۱۹۹۷، ص ۱۰). تمامی آثار ترجمه‌شده به زبان فارسی میانه به دست ما نرسیده‌اند اما مطالعه همین مختصر آثار باقی‌مانده نیز برای پی بردن به تحولات زبان فارسی از اهمیت بسیاری برخوردار است و ضرورت انجام پژوهش‌های هرچه گسترده‌تر و علمی‌تر در این حوزه را آشکار می‌کند. در نوشتار پیش رو سعی بر آن است تا ضمن ارزش نهادن به تلاش‌های نیاکان خود در حفظ میراث زبان فارسی، به بررسی اصول و شیوه‌هایی که مترجمان برای بازگردانی متن وندیداد^۲ در نظر داشته و یا از آن‌ها پیروی کرده‌اند، پرداخته شود.

۲. پیشینه تحقیق

روند رشد مطالعات در زمینه ترجمه‌های اوستا به فارسی میانه همواره بسیار کند بوده‌است، چراکه محققان زبان‌های باستانی بر این عقیده‌اند که متون زند به دلیل برخورداری از ساختار دستوری و معنایی خاص خود، کمک چندانی به درک متون اوستایی نمی‌کند. نخستین ترجمه‌های فارسی میانه از اوستا توسط فردریک ایشیگل^۳ آلمانی (۱۸۵۸) منتشر شد. پس از او هوبشمان^۴ زبان‌شناس برجسته آلمانی (۱۸۷۲) نخستین نقد و بررسی خود درباره ویژگی‌های متون زند را ارائه کرد. جاماسب آسانا^۵ (۱۹۰۷) نیز در کتابش به بررسی متن اوستایی و فارسی میانه وندیداد پرداخته‌است. مطالعات چندانی درباره اصول و چهارچوب‌های برگردان این متون به فارسی میانه انجام نشده‌است. برخی پژوهش‌ها نیز که به صورت تخصصی به این حوزه پرداخته‌اند عموماً ترجمه‌های فارسی میانه به سانسکریت را مدنظر دارند. برای مثال دگنر^۶ آلمانی (۱۹۹۱) در مقاله‌ای به تحلیل ترجمه نریوسنگ از کتاب شکند گمانیک وزار از زبان فارسی میانه به سانسکریت پرداخته‌است و در این اثر شیوه‌های بازگردانی دستوری و واژگانی را بررسی

1. Pahlavi
2. Vandidad
3. Friedrich Spiegel
4. Hübschmann
5. Jamaspji Dastur Minochehrji Jamasp-Asana
6. Degener, A.



کرده‌است. در مقاله دیگری، گراب^۱ باستان‌شناس آلمانی (۱۹۹۱) تفسیرهای زاداسپرم بر دعای اهوئه وئیریو که یکی از ادعیه مهم دین زرتشتی محسوب می‌شود را مورد مطالعه قرار داده‌است. در سال‌های اخیر نیز آثار دو زبانه متعددی مشتمل بر متون زند اوستا و نیز واژه‌نامه و یادداشت‌های مربوط منتشر شده‌است. برخی از این آثار ترجمه متن فارسی میانه به انگلیسی را نیز در بر دارند. از آن جمله می‌توان به کتاب انکلساریا^۲ هندی (۱۹۴۹) که در آن نسخه زند وندیداد به همراه ترجمه انگلیسی و نیز واژه‌نامه‌ای که بر اساس این متن تهیه و تدوین شده‌است اشاره کرد. علاوه بر آن، جوزفسون^۳ نیز در کتاب خود اصول ترجمه به زبان فارسی میانه بر اساس متن هوم یشت را مورد مطالعه قرار داده‌است. با این حال، اثری که به طور جامع و کامل به مطالعه متن وندیداد از این جنبه پرداخته باشد را در دست نداریم.

۳. روش تحقیق

در پژوهش حاضر، فرگرد سوم وندیداد و ترجمه آن با یکدیگر مقایسه شده‌است. سپس معنای واژگان و نیز نقش دستوری آن‌ها در زبان اوستایی و معادلی که مترجم برای هر واژه برگزیده مورد بررسی قرار گرفته‌اند. در نهایت بر اساس نتایج حاصل از مطالعه متن و منابع مربوط به آن، اصول و چهارچوب‌ها به دو دسته اصول دستوری و اصول معنایی تقسیم بندی شده‌است. هر چند نمونه‌های به دست آمده برای هر یک از این تقسیم‌بندی‌ها متعدد است اما به دلیل محدودیت حجم واژگان، نویسنده به ذکر تعداد اندکی از این مثال‌ها اکتفا کرده‌است. منابع اصلی این مطالعه فرهنگ لغات اوستایی و فارسی میانه و کتب دستور زبان مربوطه و نیز منابعی مشتمل بر یادداشت‌های فرگرد سوم وندیداد است. شایان ذکر است که آوانویسی بندهای اوستایی وندیداد بر اساس شیوه هافمن^۴ انجام شده و آوانویسی بندهای فارسی میانه نیز از نسخه انکلساریا اقتباس شده‌است.

۴. نتایج و بحث

۴.۱ وندیداد

یکی از نمونه‌های ارزشمند ترجمه در ایران باستان زند وندیداد است. این واژه در اوستایی -vīdēvdāta- به معنای «قانون جدایی از دیوان» می‌باشد. دیوها خدایان کهن هندو ایرانی بودند که زرتشت آن‌ها را مطرود دانسته‌است. (آموزگار، ۱۳۸۱، صص ۲۷-۲۸). وندیداد یکی از نسک‌های پنج‌گانه اوستای امروزی است که ۲۲ بخش دارد و هر

1. G. Gropp
2. Bahramgore T. Ankelsaria
3. Judith Josephson
4. Hoffman



بخش را یک «فرگرد»^۱ یا فصل گویند. تالیف وندیداد را معمولاً به دوران پس از هخامنشان نسبت می‌دهند (تفضلی، ۱۳۷۶، صص ۶۱-۶۲). این کتاب که عموماً مجموعه‌ای از آداب و قوانین مربوط به طهارت، آداب دینی، گناهان و تاوان آن‌هاست، مطالبی که ارتباط مستقیم با این موضوعات ندارند را نیز در بر می‌گیرد. با این همه، وندیداد گنج شایگانی از ریشه‌دارترین و بنیادی‌ترین بن‌مایه‌های اسطوره‌های زرتشتیان است (دوست‌خواه، ۱۳۷۷، ص ۶۴۶).

۲.۴ فرگرد سوم وندیداد

این فرگرد، چهار بخش و ۴۲ بند دارد. در بخش نخست، بندهای ۱-۶، از پنج خوش‌ترین جای زمین و در بخش دوم، بندهای ۷-۱۱، از پنج بدترین جای زمین نام برده شده‌است. در بخش سوم، بندهای ۱۲-۳۵، پنج کسی که زمین را بیش از همه شاد می‌کند نام برده شده‌است و در بخش چهارم، بندهای ۳۶-۴۲، از گناه دفن مردار سگ و یا مرده انسان و تاوان بیرون‌نیوردن آن سخن رفته‌است. هر چند که این فرگرد که شامل رسوم و پنداشت‌هایی است که امروزه به فراموشی سپرده شده‌اند، اما زیبایی و دلپذیری آن در احترامی که برای حیات و رونق و شادابی آن قائل است را می‌توان درک کرد. در این بخش پس از بررسی متن، اصول و چهارچوب‌های ترجمه به دو دسته اصول دستوری و معنایی تقسیم‌بندی شده است که هر یک نیز به نوبه خود در زیر مجموعه‌های دیگری قرار می‌گیرد.

۳.۴ اصول دستوری

۳.۴.۱ در اولین و رایج‌ترین نوع از تغییرات مترجم برای ارایه نزدیک‌ترین معادل که همان مفهوم اصلی را انتقال دهد ناچار به انتخاب واژه‌ای است که در دو زبان متعلق به گروه‌های واژگانی متفاوتی هستند. بدین معنا که ممکن است واژه در اوستایی اسم و نزدیک‌ترین معادل به آن در فارسی میانه فعل، صفت و ... باشد. برای مثال، در فرگرد ۳:۱۵، واژه *frastarətam* به معنای «گسترده شده» صفت مفعولی در نقش اسم مفعولی مفرد است (جکسون، ۱۸۹۲، ص ۷۰) و معادل آن به صورت *frāz-(vi)start* آمده که از پیشوند *frāz* به همراه فعل *start* تشکیل شده و ساختار فعل گذشته لازم را تشکیل می‌دهد (گویوا، ۱۳۷۹، ص ۱۴۶).

۳.۴.۲ در این نوع از تغییرات مترجم واژه‌ای از یک گروه دستوری با ویژگی خاص را با همان گروه دستوری دارای ویژگی دیگری جایگزین می‌کند؛ مانند برخورداری اسم از سه جنس مذکر و مؤنث و خنثی و سه شمار، مفرد و مثنی و جمع که در زبان‌های باستانی ایران از جمله اوستایی وجود داشته ولی به زبان‌های دوره میانه نرسیده‌است (جکسون، ۱۸۹۲، ص ۶۲). برای مثال، در فرگرد ۳:۲۳، واژه *urwaranaṃ* به معنای «درختان و رستنی‌ها»، اسم



مونث (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۴۰۱). در فرگرد ۳:۱۴ واژه hizumaṭ به معنای «زبان»، اسم خنثی (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۱۸۱۶) و در فرگرد ۳:۱۳ واژه daxma به معنای «دخمه» اسم مذکر است از ریشه -daz به معنای سوزاندن (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۶۷۵) که سوختن‌گاه و محل سوزاندن مردگان بوده است.

در معادل‌های فارسی میانه به ترتیب سه واژه hūzvān, aūrvar و نیز dêz به کار رفته است. این معادل‌ها در بررسی زبانی هیچ یک حامل جنس واژه نیستند. هم‌چنین در فرگرد ۳:۱۴، واژه cašmanaṭ به معنای «چشم» دارای شمار مثنی است (جکسون، ۱۸۹۲، ص ۸۸) ولی در ترجمه معادل chasm به صورت مفرد آمده است. حتی اگر مترجم علامت جمع را نیز به این واژه می‌افزود، کلمه جدید باز هم به شمار مثنی دلالت نمی‌کرد چراکه زبان فارسی میانه خود فاقد این ویژگی است.

۴.۳.۳ در این حالت مترجم در عملکرد نحوی درون یک ساختار زبانی تغییر ایجاد می‌کند. برای مثال، در فرگرد ۳:۱۲ فعل uskanti به معنای «بیرون بیاورد» از ریشه -kar به معنای انجام دادن که با پیشوند us در اینجا مفهوم بیرون آوردن را القا می‌کند (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۴۰۴). در زمان مضارع، وجه اخباری است (جکسون، ۱۸۹۲، ص ۱۴۲). در اوستا از این وجه برای بیان افعالی که در زمان بیان مطلب امکان وقوع دارند استفاده می‌شود. معادل این فعل در فارسی میانه به صورت aulā-kand آمده است. هر چند که مترجم با افزودن پیشوند aulā سعی در القای همان مفهوم داشته اما فعل در زمان گذشته ساده صرف شده که عموماً برای بیان رویداد افعال در گذشته به صورت مطلق به کار می‌رود (گویوا، ۱۳۷۹، ص ۱۴۶). هم‌چنین در فرگرد ۳:۱۳ فعل niḍaiieinte به معنای «جای داده شده است» می‌باشد. این واژه از ریشه -dā به معنای قرار دادن همراه با پیشوند ni مفهوم جای‌دادن در مکان پایین را نشان می‌دهد (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۷۱۱) و در زمان مضارع، وجه اخباری و میانه^۱ یا ناگذر است. وجه اخباری همان‌گونه که ذکر شد برای بیان افعالی که در زمان بیان مطلب امکان وقوع دارند به کار می‌رود و باب میانه در اوستا برای بیان عملی است که بدون دخالت فرد در مورد او انجام شده و نیرویی اجباری در آن دخیل است (جکسون، ۱۸۹۲، صص ۱۲۷-۱۴۳). معادل آن در فارسی میانه فعل bê dât (estêt) که در زمان گذشته نقلی و برای بیان رویدادی که در زمان نامعینی در گذشته به اتمام رسیده است (گویوا، ۱۳۷۹، ص ۱۵۸). هم‌چنین مفهومی که توسط باب میانه یا ناگذر به فعل افزوده شده نیز در واژه معادل دیده نمی‌شود.

۴.۳.۴ این نوع تغییر زمانی روی می‌دهد که مترجم معادلی را برای یک واژه بر می‌گزیند که از نظر سلسله مراتب دستوری در اوستا و فارسی میانه در دو سطح متفاوت است. بدین معنا که واژه‌ای که در زبان اوستایی یک کلمه واحد است، هنگام برگردان تبدیل به عبارت حرف اضافه‌ای یا عبارت اسمی می‌شود. برای مثال، در فرگرد ۳:۱۸، واژه



pairi.daēzañ به معنای «پیرامون و محوطه» که یک واحد اسمی است با عبارت حرف اضافه‌ای -pa-pêra(mûn) dêziszñh جایگزین شده است که در آن pa حرف اضافه و pairi که در اوستا پیشوند فعلی است در فارسی میانه به عنوان قید در نظر گرفته شده و با قید pêra(mûn) برگردان می‌شود و dêziszñh نیز اسم مصدر (در قالب اسم معنا) ترجمه شده است.

۴.۳.۵ این نوع تغییر زمانی روی می‌دهد که رابطه بین کلمات که در زبان اوستایی از طریق صرف نشان داده می‌شود، در زبان فارسی میانه به صورت واژگانی بیان شود. برای مثال، در فرگرد ۳:۲۳، واژه‌های (dâtâra) gâeθanam astuuâitinañم به معنای (آفریدگار) جهان استومند (مادی) که از نظر دستوری در حالت اضافی^۱، جمع، مونث قرار می‌گیرد (جکسون، ۱۸۹۲، ص ۷۰) و حالت مضاف و مضاف الیه بودن این دو واژه از طریق صرف مشخص می‌شود، در فارسی میانه با معادل [Dâtâr] î-gehân î-ast-aûmandân آمده است؛ بدین معنا که حالت اضافی با کسره اضافه -î- نشان داده می‌شود. نمونه دیگر در فرگرد ۳:۴۰، واژه‌های (daēnañ) aeibiio...âstauunaēibiio (māzdaiiasnīm) که به معنای این ستاینندگان (دین مزدپرستی) که در حالت صرفی مفعول ازی^۲، جمع (جکسون، ۱۸۹۲، ص ۷۲) است، در فارسی میانه با افزودن حرف اضافه «از» به صورت as awar-asnōp برگردان شده است. البته مرزهای کاربرد این معادل‌ها در اوستایی و میانه همواره مانند هم نیست؛ برای مثال، همیشه نمی‌توانیم برای حالت اضافی کسره اضافه و برای حالت مفعول ازی حرف اضافه as را در فارسی میانه به کار ببریم.

۴.۴ اصول واژگانی

۴.۴.۱ ارجحیت مترجم عموماً گزینش معادلی است که از نظر ریشه‌شناسی به واژه اصلی مرتبط است. این نوع گزینش شاید به این دلیل انجام می‌شده که واژه معادل در حقیقت رایج‌ترین کلمه‌ای بوده که در آن زمان توسط گویندگان زبان به کار می‌رفته و به دلیل اینکه فارسی میانه امروز زبانی خاموش است، قضاوت در این باره بس مشکل است. دلیل دیگر می‌تواند وفاداری مترجم به مفهوم اصلی برای حفظ تقدس دینی کلام باشد. برای مثال، در فرگرد ۳:۱۵، برای واژه yaoždātō به معنای «پاک‌ترین» که از ریشه -yaoždā به معنای پاک کردن و تطهیر کردن است (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۱۲۳۴)، مترجم معادل yōsdāsar را برگزیده است که از همان ریشه اوستایی است. در همان بند برای واژه frastarətəm که از پیشوند fra و واژه starətəm به معنای «گسترده شده» که صفت مفعولی و از ریشه star- در مفهوم گسترده آمده، مترجم معادل frâz-(vi)start را که از پیشوند frâz و فعل start به معنای گسترده با همان ریشه را انتخاب کرده است.

1. Genetive
2. Ablotive



۴.۴.۲ یکی دیگر از اصول رایج که توسط مترجمان کاربرد بسیاری دارد، انتقال اسامی خاص، واژگان آیینی و ... به همان صورت اصلی آنهاست. این نوع برگردان شامل واژه‌هایی است که شاید ترجمه آنها از ارزش و اهمیت متن می‌کاهد و شایسته‌ترین راه انتقال آنها به همان صورت اصلی است تا تقدس کلام و صحت مطلب در جای خود دست نخورده باقی بماند. برای مثال، در فرگرد ۳:۱، واژه *Spitama Zaraṣuṣtra* به معنای «سپیتمه زرتشت^۱»، به صورت *Spitāmān Zaratūst* و در فرگرد ۳:۷، واژه *arəzūrahe grīuuaiia* به معنای «رزور گریوه^۲» به صورت *Arzūr-grīva* آمده است. هم‌چنین در فرگرد ۳:۳۵، واژه *Spəntaiiā ārmatoiš* به معنای «سپندارمذ^۳» به صورت *Spend-armart*، در فرگرد ۳:۲۰، واژه *kahrkāsəm* نامی است برای «کرکس^۴» که به صورت *karkās* آمده است.

۴.۴.۳ گاه‌گاه مترجم معادلی را بر می‌گزیند که تنها یک بخش معنایی واژه را در بر می‌گیرد. این عمل شاید به دلیلی محدودیت گنجینه لغات زبان فارسی بوده و یا این‌که آنچه که امروزه توسط زبان‌شناسان و از طریق بررسی‌های علمی زبانی و مقایسه زبان‌های گوناگون با یکدیگر از یک واژه درک و دریافت می‌شود، در آن روزگار به طور کلی بر مترجم مکشوف نبوده است. برای مثال، در فرگرد ۳:۱، واژه *gao.zastō* به معنای «شیر در دست»، مترجم واژه *gāv-dast* را آورده است. در حالی‌که از واژه *gāv* مفهوم شیر دریافت نمی‌شود (نیبرگ، ۱۹۷۴، ص ۸۱). البته در یسن ۱۱:۴ از گوشت قربانی که آن را روی نوعی گیاه قرار می‌دادند نیز یاد شده است (رضی، ۱۳۸۵، ص ۳۶۴)، اما حتی با در نظر گرفتن این مفهوم نیز مترجم می‌توانست معادل دقیق‌تری را انتخاب کند.

۴.۴.۴ گاه مترجم معادلی را برای یک واژه برمی‌گزیند که قادر به انتقال معنای ضمنی آن در زبان اوستایی نیست. برای مثال، در فرگرد ۳:۳۹، واژه *mraoṭ-* از ریشه *mrav-* به معنای گفتن است (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۱۱۹۲) که از کاربرد متعدد آن در متون اوستایی برای اهورامزدا، خدای یگانه دین زرتشتی و نیز پیامبر زرتشت مفهوم تقدس و احترام از آن استنباط می‌شود؛ اما مترجم در فارسی میانه معادل *gūpt* از ریشه *gaob-* به معنای سخن به زبان آوردن (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۴۸۲) را انتخاب کرده است. این در حالی است که مفهوم تقدس یا احترام در معادل فعلی انتخاب شده به چشم نمی‌خورد. در فرگرد ۳:۲۰، واژه *kaməraθəm-* به معنای سر یا کله دارای بار اهریمنی است و

۱- پیامبر دین زرتشتی که زمان او را حدود ۵۵۱-۶۲۸ و برخی ۱۰۰۰ سال پیش از میلاد می‌دانند.

۲- بر اساس گزارش فارسی میانه نام دیوی که پسر اهریمن است، نیز دروازه دوزخ و بنا بر اوستای متاخر نام کوهی که قله آن محل اجتماع دیوان و دروجان است. ر.ک.: هاشم رضی: «وندیداد، کهن‌ترین گنجینه مکتوب ایران باستان»، ج ۲، ۱۳۸۵، صص ۳۷۵-۳۷۷.

۳- نام پنجمین امشاسپند به معنای اخلاص و بردباری مقدس و نام او اغلب مترادف نام زمین است. ر.ک.: خسرو قلی زاده: «فرهنگ اساطیر ایرانی بر پایه متون پهلوی»، ۱۳۹۲، صص ۲۵۹-۲۶۱.

۴- نام پرندۀ ای که در متون فارسی میانه نماینده ایزدان در آیین قربانی است. بنابر بندهشن برای خوردن نسا (مردار) آفریده شد. ر.ک.: خسرو قلی زاده: «دانشنامه اساطیری جانوران»، ۱۳۹۲، ص ۱۸۲.



معادل آن که به صورت kamâr و در قسمت توضیح به صورت sar آمده به دلیل عدم برخورداری زبان از ویژگی ثنویت قادر به انتقال این بار معنایی نمی‌باشد. در فرگرد ۳:۷ نیز فعل handuuarənti به معنای با هم بشتابند (با هم حمله کنند) از ریشه dvar- به معنای رفتن و یا گریختن برای موجودات اهریمنی به کار می‌رود (بارتولومه، ۱۹۰۴، ص ۷۶۵) و معادل آن ham-dôbârênd است که این مفهوم را در خود جای نمی‌دهد.

۴.۴.۵ یکی از ویژگی‌های بارز ترجمه وندیداد تفسیرها و توضیحاتی است که علاوه بر ترجمه واژه به واژه در متن اصلی آمده است. بسیاری از این تفسیرها بدون ذکر نام مفسر است و با این جمله شروع می‌شود: «کسی است که گوید، به نظر بعضی...» در پایان‌بندهای متعددی از نسخه زند عبارت [Hast ke aêtûn gûyêt,...] به چشم می‌خورد که در ادامه نیز مترجم توضیحاتی را بر متن اصلی افزوده است. برای مثال، در فرگرد ۳:۱، مترجم در توضیح واژه‌های قبلی که درباره درخواست آرامش کردن از طریق خواندن ادعیه دینی بوده عبارت مقابل را آورده است:

[Hast ke aêtûn gûyêt: “Râmîsn-acha khvarôm-acha kûnêt]

۵. نتیجه

مطالعه و بررسی فرگرد سوم وندیداد ما را به این نتیجه می‌رساند که به منظور ارایه نزدیک‌ترین معادل از زبان اوستایی به زبان فارسی میانه، مترجم ملزم به انجام برخی جابه‌جایی‌ها و یا تغییرات در زبان بوده که این تغییرات بر اساس ماهیت فرآیند انجام شده به دو گروه عمده اصول دستوری و اصول معنایی تقسیم‌بندی می‌شود. هر چند که محتمل است با انجام مطالعات بیشتر بتوانیم دسته‌بندی‌های دیگری نیز به این نوشتار بیفزاییم که از حوصله و مجال این بحث خارج و نیازمند صرف زمان و پژوهش‌های گسترده‌تری است. بررسی دستوری متن نشان می‌دهد که ارجحیت مترجم عموماً گزینش معادلی است که به دستور زبان میانه نزدیک است. گاه نیز مترجم قادر به انتقال برخی مفاهیم نیست. چرا که زبان‌های دوره میانه به دلیل تحولات زمانی و زبانی، بسیاری از ویژگی‌های زبان‌های دوره باستان از جمله جنس واژه و شمار مثنی را از دست می‌دهند. در بخش معنایی نیز مترجم عموماً بر اساس اشتراکات ریشه‌شناسی و با در نظر گرفتن ملاحظات دینی دست به انتخاب واژگانی می‌زند که بیشترین شباهت را به واژه اوستایی دارد. گاه نیز مترجم معادلی را بر می‌گزیند که تنها یک بخش معنایی واژه را در بر می‌گیرد. هم‌چنین از آن‌جا که فاصله زمانی میان دوره میانه و باستان، شکافی بس عظیم در کار جمع‌آوری متون مذهبی به وجود آورده است، عدم آگاهی مترجم از بسیاری از اصطلاحات آیینی و حتی اسامی خاص جغرافیایی، مذهبی و غیره و انتقال آن‌ها به همان صورت اصلی نکته‌ای بس رایج و توجیه‌پذیر است. هر چند که مطالعات انجام‌شده در این حوزه اغلب ما را به این نتیجه می‌رساند که ترجمه‌ها اغلب به صورت کلمه به کلمه انجام شده و ساخت طبیعی زبان میانه را دارا نیست و حتی در بسیاری از موارد کمکی به درک مفهوم اوستایی نمی‌کند، اما در این نوشتار سعی بر آن بوده تا علاوه



بر تعیین چهارچوب‌های خاص ترجمه به محدودیت‌هایی که مترجمان با آن رو به رو بوده‌اند نیز اشاره و کوشش‌های نیاکانمان برای حفظ میراث چند هزار ساله زبان فارسی ارج نهاده شود. امید است که بتوانیم پاسدار امین این میراث گران قدر برای فارسی‌زبانان نسل‌های آینده باشیم.

منابع

- آموزگار، ژ. (۱۳۸۱). *اوستا، کتاب مقدس پارسیان*. مقدمه و تصحیح کارل فردریش گلدنر. تهران، ایران: اساطیر.
- تفضلی، ا. (۱۳۷۶). *تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام*. تهران، ایران: سخن.
- دوستخواه، ج. (۱۳۷۷). *اوستا، کهن ترین سرودهای ایرانیان*. تهران، ایران: مروارید.
- رضی، ه. (۱۳۸۵). *وندیداد، کهن ترین گنجینه مکتوب ایران باستان*. تهران، ایران: بهجت.
- راستارگویا، و. س. (۱۳۷۹). *دستور زبان فارسی میانه*. (و. شادان، مترجم). تهران، ایران: انجمن آثار و مفاخر فرهنگی دانشگاه تهران.
- قلی زاده، خ. (۱۳۹۲). *دانشنامه اساطیری جانوران و اصطلاحات وابسته*. تهران، ایران: پارسه.
- قلی زاده، خ. (۱۳۹۲). *فرهنگ اساطیر ایرانی بر پایه متون پهلوی*. تهران، ایران: پارسه.
- Anklesaria, B.T. (1949). *Pahlavi vendidad, zand-i-jvit-dev-dat*. Mumbai: Cama Oriental Institute.
- Chr, B. (1904). *Altiranisches Wörterbuch*. Strassburg, Germany: Trübner.
- Hoffmann, K., & Forssman, B. (1996). *Avestische laut-und flexionslehre*. Inst. für Sprachwiss. D. Univ. Innsbruck.
- Jackson, A. V. W. (1892). *An Avesta grammar in comparison with Sankrit*. Stuttgart, Germany: W. Kohlhammer.
- Josephson, J. (1997). *The Pahlavi translation technique as illustrated by Hōm YaŠt* (Doctoral thesis). Uppsala University, Sweden.
- Nyberg, H. S. (1964-1974). *A manual of Pahlavi, part I: texts; part II: glossary*. Wiesbaden, Germany: Harrassowitz.



بررسی رعایت سبک نویسنده در برگردان *آسوموار* امیل زولا ترجمه فرهاد غبرایی

محمدرضا فارسیان^۱

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد

مه جبین آیتی

گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. بدیهی است که فرآیند ترجمه به عنوان پیونددهنده دو فرهنگ متفاوت تنها به ارائه‌ی معنا و مفهوم واژگان و جملات بسنده نمی‌کند. بلکه مسئله دیگری که مترجم با آن رو به رو است، مسئله بازآفرینی سبک نویسنده در ترجمه ادبی است. تاکنون نظریاتی در این زمینه ارائه شده است و مقالاتی در مجلات علمی-پژوهشی به چاپ رسیده است. توجه این نوشتار به بررسی سبک‌شناختی ترجمه *آسوموار* امیل زولا هفتمین رمان از مجموعه روگن ماکار اختصاص یافته است که در سال ۱۸۷۷ به چاپ رسید و در ایران در سال ۱۳۶۱ توسط فرهاد غبرایی ترجمه و در انتشارات نیلوفر به چاپ رسید. استفاده از زبان عامیانه و شیوه نقل قول غیرمستقیم آزاد از ویژگی‌های سبکی زولا در این اثر است که می‌تواند در فرایند ترجمه مشکلاتی پیش روی مترجم قرار دهد. در مقاله‌ی حاضر سعی داریم تا با بررسی مسئله سبک در ترجمه، به مطالعه سبک امیل زولا در پرداخت *آسوموار* بپردازیم. سپس با تکیه بر رویکرد مونا بیکر به این پرسش پاسخ دهیم که مترجم تا چه اندازه در بازآفرینی سبک زولا موفق بوده است. امید است که نتایج این تحقیق یاری‌رسان مترجمین در مواجهه با ترجمه انواع سبک‌های ادبی به‌خصوص آثاری که با استفاده از زبان عامیانه پرداخت شده‌اند باشد.

کلیدواژگان: ترجمه، سبک، بیکر، امیل زولا، *آسوموار*

۱. مقدمه

با جستجو در حوزه چپستی ترجمه در می‌یابیم که این مسئله با دقت و موشکافی بسیاری مورد مطالعه بوده است و به‌خصوص در نیم‌قرن اخیر تحت عناوینی از قبیل مطالعات ترجمه، ترجمه‌شناسی و علم ترجمه مورد بحث و بررسی

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: farsian@um.ac.ir



متخصصان رشته‌های گوناگون قرار گرفته است (حقانی، ۱۳۸۶، ص ۱۳). اغلب رویکردهای ارائه‌شده بر این تعریف از ترجمه اتفاق نظر دارند که ترجمه عبارتست از: برقراری تعادل معنایی بین زبان‌های مبدأ و مقصد، انتقال پیام نویسنده‌ی اصلی به زبان مقصد و رعایت امانت در پیام متن مبدأ (سلیمی کوچ، اشرفی، شفیع، ۱۳۹۲، ص ۳). اما مسئله اصلی شفاف‌سازی این تعاریف و ارائه‌ی راه‌کارهای دقیق است که مترجم را از سردرگمی برهاند.

یکی از مسائل مهم در ترجمه، مسئله‌ی سبک نویسنده است. در تعریف سبک نیز تعاریف گوناگونی مطرح شده است. ساده‌ترین تعریف سبک این است که می‌گویند سبک نحوه و نوع بیان است (شمیسا، ۱۳۸۸، ص ۱۶). اما جامع‌ترین مفهوم سبک را می‌توان این گونه در نظر گرفت: سبک در اصطلاح ادبیات عبارت است از روش خاص ادراک و بیان افکار به‌وسیله‌ی ترکیب و انتخاب الفاظ و طرز تعبیر. سبک به یک اثر ادبی وجهی خاص خود را از لحاظ صورت و معنی القاء می‌کند و آن نیز به نوبه‌ی خویش وابسته به طرز تفکر گوینده یا نویسنده درباره‌ی حقیقت می‌باشد (بهار، ۱۳۶۹، ص ۱۸).

در واقع، هر نویسنده‌ای با در نظر گرفتن اصول و روش‌هایی، سعی در انتقال آراء و عقاید خود به خواننده دارد. گاه رعایت این اصول در ترجمه با دشواری‌هایی همراه می‌شود. به خصوص هنگامی که متن با مقولات فرهنگی خاص یک زبان همراه می‌گردد. در پژوهش حاضر سعی بر این داریم تا با بررسی ویژگی‌های سبکی امیل زولا در پرداخت *آسوموار*، با تکیه بر رویکرد بیکر، نحوه‌ی ترجمه سبک نویسنده در ترجمه‌ی *آسوموار* را مورد بررسی قرار دهیم.

۲. پیشینه تحقیق

در خصوص مسئله رعایت سبک نویسنده در ترجمه تاکنون پژوهش‌هایی صورت گرفته است. اما توجه ما معطوف به پژوهش‌هایی است که با توجه به رویکرد بیکر صورت گرفته‌اند:

- علی خزائی فرید و اعظم غمخواه در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه کمی سبک متن اصلی و متن ترجمه شده (موردپژوهی: سه ترجمه از پیامبر و یک ترجمه از غریزدگی)» با توجه به جهانی‌های ترجمه بیکر به بررسی پارامترهای کمی سبک یعنی نسبت واژگان متفاوت به تعداد کل واژگان و هنجار طول ترجمه پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که اختلاف معناداری بین تنوع واژگان اصلی و ترجمه‌های کتاب پیامبر وجود ندارد. اما در مورد ترجمه غریزدگی دو جهانی ترجمه اثبات می‌شود. به عبارت دیگر، نسبت واژگان متفاوت بر تعداد کل واژگان در ترجمه غریزدگی آل احمد کمتر است و در کل، نثر موجز و فشرده آل احمد به یک نثر ساده و قابل فهم در ترجمه تبدیل شده است (خزاعی فرید و غمخواه، ۱۳۹۰، ص ۱۰۳). میانگین طول جمله نیز در ترجمه‌های پیامبر تغییر چندانی نداشته است اما در ترجمه غریزدگی میانگین طول جملات زیادتر شده است.



- ابراهیم سلیمی کوچ، سوسن اشرفی و سمانه شریفی در مقاله‌ای با عنوان «بررسی سبک‌شناختی ترجمه‌ی داستان کوتاه بچه‌ی مردم» با تکیه بر نظریات بیکر، به بررسی سبک‌شناسی ترجمه این اثر پرداخته و به این نتیجه رسیده است که مترجم در بسیاری از موارد به تغییر سبک نویسنده دست زده است. [...] این تغییر در سبک می‌تواند در برخی از موارد موجب تغییر در محتوا شود (سلیمی کوچ، اشرفی و شریفی، ۱۳۹۲، ص ۲۱).

- حری (۱۳۹۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «سبک در ترجمه: راه‌کارهای فردی صالح حسینی از رهگذر همگانی‌های ترجمه در ترجمه‌ی خشم و هیاهو» به بررسی سبک مترجم با تکیه بر همگانی‌های ترجمه پیشنهادی بیکر می‌پردازد و در پایان به این نتیجه می‌رسد که مترجم نیز صاحب سبک بوده و از طبیعی‌سازی بیشتر از سایر روش‌ها در ترجمه‌ی متن استفاده کرده است.

۳. روش تحقیق

یکی از دغدغه‌های مترجم در ترجمه‌ی آثار ادبی، موضوع انتقال سبک نویسنده در کنار انتقال معنا است و این‌که چگونه می‌توان بدون خدشه‌دار کردن یکی، از پس ترجمه‌ی هر دو عنصر برآمد. باید تأکید را بر زبان مبدأ گذاشت یا زبان مقصد؟ به طور کلی، تضاد بین دو دیدگاه اصلی در ترجمه‌شناسی یعنی بومی‌سازی و بیگانه‌سازی در حوزه‌ی ادبیات و ترجمه‌ی ادبی به شکلی دیگر و در قالب دو اصطلاح «ادراک محور» و «تولید محور» تجلی یافته است. ترجمه‌ی ادراک محور همانند بومی‌سازی در ترجمه، به مخاطبان فرهنگ و جامعه‌ی زبان مقصد گرایش دارد (حقانی، ۱۳۸۶، ص ۱۶۱). بدین ترتیب ترجمه ادراک محور را نوعی ترجمه‌ی آزاد می‌خوانند. اما در ترجمه‌ی تولید محور ضمن در نظر گرفتن و تأکید بر زبان مبدأ و نویسنده‌ی متن، اصرار بر انتقال نحوه‌ی بیان مطلب در زبان مبدأ و نویسنده‌ی متن است و به همین جهت ساختارهای موجود در زبان مبدأ تا حد امکان در زبان مقصد بازسازی می‌شوند. می‌توان گفت، ترجمه‌ی تولید-محور به نوعی با ترجمه‌ی لفظ به لفظ هم‌خوانی دارد. ترجمه‌ی تولید-محور از دیدگاهی دیگر مترادف با ترجمه‌ی آزاد نیز هست [...] (حقانی، ۱۳۸۶، ص ۱۶۲).

بر اساس نظریه‌ی نایدا، ترجمه در دو نوع صوری و پویا در نظر گرفته می‌شود. ترجمه‌ی صوری ترجمه‌ای وفادار به صورت متن است و از منظر روش به ترجمه‌ی لفظ به لفظ شباهت دارد (حقانی، ۱۳۸۶، ص ۷۴). در مقابل ترجمه‌ی صوری، ترجمه‌ی پویا با تأکید بر انتقال پیام سعی در ایجاد تأثیرات مشابه در مخاطب مقصد دارد. در واقع، ترجمه‌ی پویا با تعدیلات فراوانی در متن همراه است، به گونه‌ای که می‌توان بخش‌هایی از متن را حذف کرد، مطالبی اضافی به ترجمه افزود و یا حتی صورت آن را تغییر داد [...] (حقانی، ۱۳۸۶، ص ۷۴). در دیدگاه نشانه‌شناسی، نیوبرت معتقد است که معادل معنایی به معادل نحوی و معادل نحوی به معادل منظوری ارجحیت دارد و در عین حال معادل منظوری، معادل معنایی و معادل نحوی را کنترل می‌کند و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد (فرح زاد، ۱۳۸۳، ص ۱۱).



بیکر معتقد است مترجم نمی‌تواند- در واقع نباید- سبک خاص خود را داشته باشد. وظیفه‌ی مترجم این است که تا حد امکان، سبک متن اصلی را در زبان مقصد بازآفرینی کند (سلیمی کوچ، اشرفی، شفیعی، ۱۳۹۲، ص ۸). وی در بررسی‌های سبک‌شناختی خویش چهار ویژگی متمایز ترجمه را از یکدیگر باز می‌شناسد: تصریح (explication)، متوازن‌سازی (leveling out)، ساده‌سازی (simplification) و طبیعی‌سازی (normalization) (حری، ۱۳۹۰، ص ۲۷). در پژوهش حاضر سعی بر این داریم تا با در نظر گرفتن چهار ویژگی بیکر، به بررسی سبک نویسنده از خلال ترجمه‌ی این اثر بپردازیم.

۱.۳ ویژگی‌های سبکی زولا در *آسوموار*

آسوموار، هفتمین رمان از مجموعه‌ی روگن ماکار یکی از برجسته‌ترین آثار امیل زولا، تئوریسین مکتب ناتورالیسم است که در سال ۱۸۷۷ به چاپ رسید. زولا در این اثر به بررسی زندگی طبقه کارگر و تأثیر الکل در زندگی این قشر می‌پردازد و تصویری واقع‌گرایانه از تأثیرات محیط و توارث در زندگی انسان‌ها ارائه می‌کند. در این داستان ژروز رختشوی با کارگری به نام کوپو ازدواج می‌کند و پس از حادثه‌ای که برای کوپو پیش می‌آید ابتدا خود کوپو و در انتهای داستان ژروز به الکل روی آورده و غرق در فقر و گرسنگی از بین می‌روند.

آسوموار در زمان چاپ، هم به لحاظ ساختاری و هم به لحاظ محتوا مورد توجه منتقدین قرار گرفت. یکی از ویژگی‌های سبکی زولا در این اثر استفاده از زبان عامیانه است. در تعریف زبان عامیانه می‌توان گفت: «واژگان و اصطلاحات غیررسمی و غیرمعیار که معمولاً تنها برای افراد یک گروه اجتماعی یا ناحیه‌ای خاص قابل درک است» (قشقای، اینالویی، ۱۳۹۰، ص ۱۵۸). این ویژگی، *آسوموار* را در زمره‌ی نخستین رمان‌های فرانسوی قرار می‌دهد که زبان عامیانه را وارد داستان‌نویسی فرانسه کرده است. به عنوان مثال:

"Faut pas gronder, la bourgeoise, dit le zingueur. Nous sommes sages, tu vois..." (Zola, 1961, p. 596)

- «غرغر نکن عیال، خودت می‌بینی که دست از پا خطا نکرده ایم...» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۲۴۹)

ویژگی دیگر سبک زولا در *آسوموار*، استفاده از گفتمان غیر مستقیم آزاد است: یکی از شگردهای روایت‌های داستانی مدرن، بازنمایی اشکال مختلف گفتار و اندیشه‌ی شخصیت‌های داستانی است. گاهی، راوی سخنان و افکار اشخاص را سراسر در اختیار خواننده می‌گذارد (گفتمان مستقیم)؛ گاهی غیرمستقیم (گفتمان غیرمستقیم) و گاهی ترکیبی از مستقیم و غیرمستقیم. تلفیق هنرمندانه‌ی صدا و افکار راوی با صدا و افکار شخصیت را گفتمان غیرمستقیم آزاد (free



indirect discourse) می‌نامند (حری، ۱۳۸۹، ص ۲۰). امیل زولا در *آسوموار* به طور چشم‌گیری از این شیوه‌ی
گفتمان استفاده کرده است. به طور مثال:

"Et il partit, après lui avoir offert d'aller chercher son lait, si elle ne voulait pas sortir : elle était
une belle et brave femme, elle pouvait compter sur lui, le jour où elle serait dans la peine" (Zola,
1961, p. 377).

- «به ژروز گفت که اگر نمی‌خواهد بیرون برود، او می‌تواند برایش شیر بخرد، ژروز زن زیبا و خوبی
است و اگر روزی، روزگاری احتیاج به چیزی داشت می‌تواند روی کمک او حساب کند» (زولا،
۱۳۶۱، ص ۲۰).

۴. نتایج و بحث

۱.۴ تصریح

تصریح در متن به این صورت است که ابهامات متن برطرف شده و تلویحات آشکار می‌گردند و حروف اضافه برای
افزایش خوانش‌پذیری به متن اضافه می‌شوند. در واقع تصریح شیوه‌ای است که به شرح موضوع، همراه با افزودن
اطلاعات اضافی به آن می‌پردازد (سلیمی کوچ، اشرفی، شفیع، ۱۳۹۲، ص ۱۷). در ترجمه‌ی *آسوموار*، در مواردی در
محدوده‌ی واژگانی از این روش استفاده شده است. در مواردی که نیاز به توضیح بیشتری بوده‌است مترجم در پانوش
توضیحات لازم را ارائه کرده‌است :

"[...] d'avoir un trou un peu propre pour dormir, vous savez, un lit, une table et deux chaises,
pas davantage..." (Zola, 1961, p. 410)

- «یک جایی هم برای خوابیدن داشته باشم که کمی تر و تمیز باشد، یک تخت، یک میز و دو تا
صندلی، نه بیشتر...» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۵۵)

در مثال بالا مترجم برای انتقال بهتر زبان عامیانه از دو واژه برای ترجمه‌ی یک صفت استفاده کرده‌است.

"Au premier, on serait parfaitement bien" (Zola, 1961, p. 432).

- «در طبقه بالایی غذاخوری جای راحتی خواهند داشت» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۷۹).

در این جمله «Au premier» اشاره به طبقه‌ی اول دارد که مترجم برای درک بهتر خواننده، در ترجمه «طبقه» و
«غذاخوری» را به جمله اضافه کرده‌است.



"Le samedi suivant, Coupeau, qui n'était pas rentré dîner, amena Lantier vers dix heures" (Zola, 1961, p. 595).

- «شنبه شب بعد، کوپو که بر سر میز شام حاضر نشده بود، حدود ساعت ده لانتیه را با خود آورد» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۲۴۹).

در مثال بالا، مترجم در ترجمه، «بر سر میز» را به جمله اضافه نموده تا فعل «شام خوردن» را توضیح دهد.

"[...] elle s'était disputée avec la Banban, au sujet d'un zouave qui venait découper le nez de sa maîtresse d'un coup de rasoir [...]" (Zola, 1961, p. 500).

- «با چلاقه بگومگویی به راه انداخته بود. زواوی با تیغ ریش تراشی بینی معشوقه اش را بریده بود؛ [...]» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۱۴۸)

توضیحات پانوش: zouave، سربازان پیاده نظام فرانسه در مستعمرات.

در مثال بالا، مترجم برای ترجمه واژه zouave که معادل دقیقی در زبان فارسی ندارد برای درک بهتر خواننده‌ی فارسی‌زبان از پانوش استفاده کرده‌است و از این نظر ساختار متن حفظ شده‌است.

۲.۴ متوازن سازی

در متوازن سازی، متن ترجمه شده در حالت متوازن و میانه قرار می‌گیرد؛ یعنی اگر آن را بین دو نقطه‌ی انتهایی (دو قطب) تصور کنیم، متن ترجمه شده به سمت مرکز و میانه گرایش دارد (سلیمی کوچ، اشرفی، شفیع، ۱۳۹۲، ص ۱۹). در ترجمه *آسوموار* مترجم در اغلب موارد در ترجمه گفتمان غیرمستقیم آزاد و در مواردی در ترجمه اصطلاحات عامیانه از این ویژگی استفاده کرده‌است.

متوازن سازی در گفتمان غیر مستقیم آزاد: مترجم در ترجمه‌ی این ویژگی نوشتاری در *آسوموار*، عبارات را به همان شیوه‌ی گفتمان غیر مستقیم آزاد ترجمه نموده و از ترجمه‌ی این عبارات به صورت گفتمان مستقیم پرهیز نموده‌است:

"Bibi-la-Grillade racontait une histoire, la façon dont il vidait un litre d'un trait, en lui fichant un tel baiser à la régalaide, qu'on lui voyait le derrière" (Zola, 1961, p. 707).

- «برشته ماجرای را حکایت می‌کرد؛ یک بار یک بطر عرق را لاجرعه سرکشیده؛ تمام بطر را چنان بالا انداخته که بلافاصله ته خالی آن نمایان شده است» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۳۶۵).

در این مثال پس از عبارت اول، عبارت‌های دیگر در واقع ماجرای است که برشته یکی از شخصیت‌های داستان به حکایت آن می‌پردازد. زولا این ماجرا را به صورت گفتمان غیر مستقیم آزاد شرح داده‌است.



"Vingt fois, il lui avait dit de pousser une pointe, un jour qu'elle serait curieuse de regarder travailler le fer. D'ailleurs, devant les autres ouvriers, elle demanderait Étienne, elle semblerait s'être décidée à entrer uniquement pour le petit" (Zola, 1961, p. 526).

- «گوژه بارها به او گفته بود که هر وقت کنجکاو شد تا کوره‌راه را ببیند، نوک پایی به آنجا بیاید. البته در حضور کارگران دیگر، اتی این را خواهد خواست و به نظر آن‌ها خواهد رسید که او فقط و فقط به خاطر فرزندش به آنجا رفته است» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۱۷۵).
در این مثال نیز صحبت‌های گوژه به صورت گفتمان غیر مستقیم آزاد نقل شده‌است.

"Et Gervaise revenait toujours à eux, les montrait à Coupeau ; c'était là une drôle de dot qu'elle lui apportait, elle ne pouvait pas vraiment l'encombrer de deux mioches" (Zola, 1961, p. 419).

- «ژروز مدام به مسئله دو کودکش بر می‌گشت. آن دو را به کوپو نشان می‌داد، این وظیفه‌ی سنگینی است که روی دوشش قرار گرفته، شوخی هم نیست و واقعا نمی‌تواند دست و بالش را با این دو بچه ببندد» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۶۴).

در این مثال نیز هم‌چون نمونه‌های دیگر، جملات پس از جمله‌ی نخست در واقع گفتگوی بین دو شخصیت داستان است که به صورت گفتمان غیرمستقیم آزاد بیان شده‌اند و در ترجمه نیز به همین صورت برگردانده شده‌اند.

متوازن‌سازی در اصطلاحات عامیانه: در اغلب موارد مترجم با استفاده از شیوه‌ی متوازن‌سازی سعی در انتقال زبان عامیانه داستان داشته‌است؛ به طور مثال:

"Hein! ne m'embête pas! répondit Coupeau, très contrarié" (Zola, 1961, p. 410).

- «کوپو چین به پیشانی انداخت :
دست از سرم بردار، شنیدی؟» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۵۴)
در این مثال فعل *embêter* به معنای آزار رساندن است که مترجم با استفاده از شیوه‌ی تغییر بیان در ترجمه، سعی در متوازن‌سازی این عبارت داشته تا ترجمه به زبان عامیانه نزدیک شود.

"Fichue bête! dit-il enfin, tu peux bien t'asseoir une minute" (Zola, 1961, p. 410).

- «خب خله جان، چرا یک دقیقه نمی‌نشینی؟» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۳۶۱)
یکی از ویژگی‌های موجود در زبان عامیانه کاربرد ناسزا است که در *آسوموار* نیز در موارد بسیاری به کار گرفته شده است. در مثال بالا «Fichue bête» در معنای لغوی به منظور حیوانی ناخوشایند یا ناتوان است که مترجم با استفاده از فرایند متوازن‌سازی در زبان مقصد آن را «خله جان» ترجمه کرده‌است.



۳.۴ ساده‌سازی

طبق نظر بیکر، در ساده‌سازی، مطالب برای خواننده آسان‌تر و ساده‌تر می‌شود. هم‌چنین در ساده‌سازی با گزینش یک تعبیر، راه بر دیگر تعبیرها بسته می‌شود. در این حالت است که با ابهام زدایی، به صراحت متن افزوده می‌شود (سلیمی کوچ، اشرفی، شفیع، ۱۳۹۲، ص ۱۶). در موارد اندکی ساده‌سازی در ترجمه *آسوموار* مشاهده می‌شود:

"Tranquillement allongé, les yeux levés au-dessus de lui, sur le lambeau de perse déteinte, Lantier n'écoutait plus, s'enfonçait dans une idée fixe" (Zola, 1961, p. 383).

- «لانتیه به آرامی دراز کشید و به کهنه پارچه‌های آویزان چشم دوخت و به فکر فرو رفت» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۲۵).

در مثال بالا مترجم قسمت‌هایی از جمله را در ترجمه حذف نموده و بدین ترتیب جمله کوتاه‌تر شده‌است.

"Quant à madame Boche et à maman Coupeau, tout au bout, elles gardèrent les enfants, elles se chargèrent de couper leur viande, de leur verser à boire, surtout pas beaucoup de vin" (Zola, 1961, p. 451).

- «و خانم بوش و مامان کوپو در انتها کودکان را در آغوش گرفتند و مراقب بریدن گوشت و ریختن آن برای آن‌ها بودند» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۹۸).

در مثال بالا قسمتی از جمله که حاکی از ریختن مشروب برای کودکان بوده است در ترجمه حذف شده‌است.

۴.۴ طبیعی‌سازی

طبیعی‌سازی حکایت از گرایش به برجسته‌سازی ویژگی‌های زبان مقصد و تبعیت از الگوهای متعارف آن دارد (سلیمی کوچ، اشرفی، شفیع، ۱۳۹۲، ص ۱۸). با این‌که مترجم در ترجمه‌ی زبان عامیانه در مواردی از شیوه‌ی متوازن‌سازی استفاده کرده است، در موارد بسیاری فرهنگ مقصد بیشتر مورد توجه مترجم بوده است و از آن‌جا که در ترجمه عناصر فرهنگی از قبیل سطح زبانی مترجم باید شناخت کافی در مورد زبان مبدأ و مقصد داشته باشد تا بتواند از پس معادل‌یابی این اصطلاحات مانند اصطلاحات عامیانه بریاید، می‌توان گفت که مترجم در پرتو شیوه متوازن‌سازی و طبیعی‌سازی به خوبی از پس ترجمه این نوع اصطلاحات و گفتمان‌ها برآمده است.:

"Les Goujet gagnaient encore à être fréquentés" (Zola, 1961, p. 474).

- «گوزه‌ها از این آشنایی روسفید از آب درآمدند» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۱۲۳).

در این جمله فعل «gagner» به معنای موفقیت و پیروزی است و مترجم طی فرآیند طبیعی‌سازی آن را به صورت اصطلاح عامیانه موجود در زبان مقصد استفاده کرده است.



"Ah bien! criait madame Lorilleux dans toute la rue de la Goutte-d'Or, mon imbécile de frère en voit de drôles!... Il ne manquait plus à la Banban que de faire la vie. Ça lui va bien, n'est-ce pas?" (Zola, 1961, p. 498)

- «خانم لوریو در تمام خیابان گوت دور فریاد می زد :
- به به! این برادر احمق من هم واقعا عجب سرنوشت مسخره ای دارد!... همین مانده بود که چلاقه هم سر و گوشش بجنبند. عجب در و تخته با هم جور می‌شود، نه؟» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۱۴۶)
- «Ça lui va bien» در این جمله به معنای برای کسی مناسب بودن است که مترجم از اصطلاح عامیانه «در و تخته با هم جور می‌شود» استفاده کرده است.

"Tout le monde y passe... On n'a pas besoin de se bousculer, il y a de la place pour tout le monde..." (Zola, 1961, p. 796)

- «این شتری است که در خانه همه می‌خواهد... عجله لازم نیست، جا برای همه هست...» (زولا، ۱۳۶۱، ص ۴۵۹)
- «Tout le monde y passe» در اینجا به معنای اتفاقی است که همه آن را تجربه می‌کنند. مترجم در ترجمه‌ی این عبارت با استفاده از روش طبیعی‌سازی از اصطلاح عامیانه‌ی موجود در زبان مقصد استفاده کرده است.

۵. نتیجه

ترجمه‌ی متون ادبی همواره با بحث و بررسی‌های گوناگونی همراه بوده است. چرا که متون ادبی حاوی مشخصه‌هایی هستند و نویسنده تحت عنوان سبکی خاص به وسیله‌ی آن‌ها نظرات، دیدگاه‌ها و عقاید خود را بیان می‌کند. گاهی نویسنده در پس تکنیکی، هدفی را در رساندن پیام خویش به مخاطبین دنبال می‌کند و از طریق راه و روش‌های گوناگونی در جستجوی ایجاد تأثیر بر مخاطب خویش است. اینجاست که ترجمه‌ی ادبی دقت بیشتری می‌طلبد؛ اگر مترجم با پیچ و خم‌های زبانی زبان مقصد و زبان مبدأ آشنایی لازم را نداشته باشد، پیام و تأثیر مورد نظر نویسنده در ترجمه محو و یا نادیده گرفته می‌شود.

بیکر (۱۹۹۲) در مطالعات سبک‌شناختی خویش چهار ویژگی برای ترجمه‌ی سبک نویسنده مطرح می‌کند. بر همین اساس، در بررسی ترجمه‌ی *آسوموار*، اثری که دو ویژگی برجسته‌ی زبان عامیانه و گفتمان غیرمستقیم آزاد را دارا است، متوازن‌سازی و طبیعی‌سازی روشی است که در اکثر موارد مترجم این اثر به کار برده و در اغلب موارد تکنیک‌های نویسنده در ترجمه رعایت و حفظ شده است. در کنار متوازن‌سازی روش‌های دیگر نیز مورد استفاده مترجم قرار گرفته‌اند. گاهی که نیاز به توضیحات بیشتری در خصوص مقولات فرهنگی احساس شده است، مترجم با استفاده از فرایند ارائه‌ی توضیحات در پانوش، مطلب را برای خواننده‌ی فارسی زبان توضیح داده است. اما به طور



کلی شیوه‌ی تصریح در ترجمه‌ی *آسوموار* از ارائه‌ی دو معادل مترادف و یا اضافه‌کردن یک یا دو کلمه برای یک واژه تجاوز نمی‌کند و ساختار متن از این نظر حفظ شده است. در نهایت، روش ساده‌سازی به‌ندرت مورد استفاده مترجم بوده است. به طور کلی، می‌توان این طور نتیجه گرفت که مترجم در ترجمه‌ی *آسوموار* همواره سعی بر این داشته است تا ویژگی‌های سبکی متن را حفظ نماید و با استفاده از شیوه‌ی متوازن‌سازی و طبیعی‌سازی در اغلب موارد از عهده‌ی این امر برآمده است. یکی از شیوه‌هایی که می‌تواند راهنمای کار مترجمین در ترجمه‌ی ادبی باشد، مطالعه و بررسی روش‌های ترجمه‌ی آثار ترجمه شده با استفاده از نظریات صاحب‌نظران و متخصصین این امر است. بررسی نحوه‌ی برخورد مترجمین با دشواری‌های سبکی متون ادبی ملت‌های دیگر نیز یکی از این موارد است. بسیاری از آثار امیل زولا به‌عنوان یکی از نویسندگان صاحب سبک در ادبیات فرانسه در ایران ترجمه و به چاپ رسیده‌اند. مقابله‌ی ترجمه‌ی سبک زولا در این آثار می‌تواند راه‌گشای بسیاری از مترجمین باشد.

منابع

- بهار، م. (۱۳۶۹). *سبک شناسی یا تاریخ تطور نثر فارسی*. تهران، ایران: امیرکبیر.
- حری، ا. (۱۳۹۰). سبک در ترجمه: راهکارهای فردی صالح حسینی از رهگذر همگانی‌های ترجمه در ترجمه خشم و هیاهو. *پژوهش ادبیات معاصر*، ۴(۶۲)، ۴۲-۲۳.
- حری، ا. (۱۳۸۹). ترجمه گفتمان غیر مستقیم آزاد در سه ترجمه فارسی رمان به سوی فانوس دریایی. *پژوهش زبان‌های خارجی*، ۵۷(۲)، ۱۹-۳۹.
- حقانی، ن. (۱۳۸۶). *نظرها و نظریه‌های ترجمه*. تهران، ایران: امیرکبیر.
- خزاعی فرید، ع. و غمخواه، ا. (۱۳۹۰). مقایسه کمی سبک متن اصلی و متن ترجمه شده (مورد پژوهی: سه ترجمه از «پیامبر» و یک ترجمه از «غربزدگی»). *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۳)، ۱۰۳-۱۱۸.
- زولا، ا. (۱۳۶۱). *آسوموار*. (ف. غیرایی، مترجم). تهران، ایران: نیلوفر.
- سلیمی کوچ، ا.، اشرفی، س. و شفیعی، س. (۱۳۹۲). بررسی سبک شناختی ترجمه داستان کوتاه «بچه مردم». *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۴(۴)، ۲۳-۲.
- شمیسا، س. (۱۳۸۸). *کلیات سبک شناسی*. تهران، ایران: میترا.
- فرح زاد، ف. (۱۳۸۳). *مجموعه مقالات دو هم‌اندیشی ترجمه شناسی*. تهران، ایران: یلدا قلم.
- قشقایی، س. و اینالویی، ف. (۱۳۹۰). بررسی زبان عامیانه در دفتر پنجم مثنوی مولوی. *فصلنامه تحقیقات تعلیمی و غنایی زبان و ادب فارسی*، ۸(۲)، ۱۵۵-۱۸۲.
- Baker, M. (1992). *In other words: A coursebook on translation*. London, England Routledge.
- Zola, E. (1961). *Les rougon-macqart, histoire naturelle et sociale d'une famille sous le second Empire*. Paris, France: Gallimard.



دو ترجمه با پنجاه سال فاصله: مقایسه عوامل فرامتنی در دو ترجمه کمدی الهی دانته

زهره تائبی^۱

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

شهرزاد امینیان

گروه زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده. هدف از پژوهش حاضر، مقایسه‌ی ترجمه‌های دو مترجم نامی ایران، شجاع‌الدین شفا و فریده مهدوی دامغانی، از شاهکار جهانی دانته آلیگری به نام *کمدی الهی* است. ترجمه‌های مذکور مختصات زبانی فضای تاریخی دوران معاصر خود را نشان می‌دهند و از شاخصه‌های فرامتنی سازگار با زمان خود برخوردارند. این مقاله ضمن مقایسه‌ی تفاوت‌های این دو ترجمه و تأثیر عوامل فرامتنی در انتشار این ترجمه‌ها، تأثیر ویژگی‌های سیاسی و اجتماعی مربوط به هر دوره بر ناشران و مترجمان این کتاب را بررسی خواهد کرد. مبنای نظری این تحلیل براساس پیشنهادی ژنت، نظریه‌پرداز معاصر فرانسوی، ارائه خواهد شد. وی در بررسی و تحلیل متون در ادبیات از چهار عامل فرامتنی شامل عوامل نمادین، عوامل مادی، عوامل وابسته به واقعیت‌های بیرونی و عوامل زبانی نام برده است که در نوشتار حاضر، این عوامل در زمینه‌ی مقایسه‌ی دو ترجمه به کار گرفته خواهد شد. بررسی‌های مذکور نشان می‌دهد که دو ترجمه از یک کتاب با حدود پنجاه سال فاصله‌ی زمانی، از نظر متنی تفاوت چندانی ندارند؛ اما عوامل فرامتنی و وضعیت سیاسی و اجتماعی در هر دوره، بر کار هر دو مترجم تأثیرگذار بوده و بنابراین، برداشت متفاوتی از این کتاب را نزد خوانندگان نسل‌های مختلف موجب می‌شود.

کلیدواژگان: عوامل فرامتنی در ترجمه، اصول ترجمه، کمدی الهی دانته، شجاع‌الدین شفا، فریده مهدوی دامغانی

۱. مقدمه

کمدی الهی، منظومه‌ای بلند است که از سه بخش دوزخ، برزخ، بهشت تشکیل شده‌است. هر فصل سی و سه سرود دارد. هر سرود به بندهای سه‌مصرعی تقسیم می‌شود. ترجمه‌ی شجاع‌الدین شفا (پس از این در این مقاله، ترجمه‌ی

۱- نویسنده مسئول. رایانامه: taebi@um.ac.ir



نخست است) بسیار ادبی و با توجه به اصول ترجمه‌ی شعر و به اقتضای زمانه‌ی خودش، عاری از هرگونه حذف یا تغییر در محتوا یا معادل‌گزینی دل‌به‌خواه برای واژه‌ها یا سانسور تصاویر است. ترجمه‌ی فریده مهدی دامغانی (پس از این در این مقاله، ترجمه‌ی دوم است) از گسترش محتوایی، روانی و آسان‌فهمی بیشتری برخوردار بوده و از تفسیرهای زیادی در آن استفاده شده‌است. در این مقاله تلاش شده است تا مقایسه‌ای میان این دو ترجمه با فاصله‌ی زمانی چهل‌وپنج سال و فاصله‌ی فرهنگی و مذهبی و اجتماعی بسیار میان دو مترجم، انجام پذیرد. باید در نظر گرفت که هردو مترجم شیوه‌ی سازگاری با حکومتِ زمان و معیارها و عرف جامعه‌ی خویش را نیز رعایت کرده‌اند.

این مقاله در چهار بخش تنظیم شده است. در بخش مقدمه، عوامل متنی و فرامتنی براساس پیشنهادهای ژنت، نظریه‌پرداز معاصر فرانسوی شرح داده می‌شوند. پس از ارائه‌ی پیشینه‌ی پژوهش (بخش ۲) و نیز بیان گزیده‌ای از اصول ترجمه در بخش روش‌شناسی و ابزار پژوهش (بخش ۳)، در بخش بحث و بررسی (بخش ۴) به مقایسه‌ی موردی بندهایی از هر سه کتاب در هر دو ترجمه می‌پردازیم.

ژنت^۱ (۱۹۹۷) نخستین کسی است که به بررسی نقش عوامل فرامتنی^۲ در یک اثر ادبی پرداخته است. از دیدگاه او عوامل زبانی (درون‌متنی) متنی و عوامل غیر زبانی (برون‌متنی) فرامتنی نام دارد که به چهار دسته طبقه‌بندی شده است (تائبی و خزاعی فر، ۱۳۹۳، صص ۱۰۹-۱۱۱):

۱. عوامل نمادین^۳ مانند تصاویر؛
۲. عوامل مادی^۴ مانند ویژگی‌های صوری و دیداری؛
۳. عوامل وابسته به واقعیت‌های بیرونی^۵؛
۴. عوامل متنی^۶؛ ویژگی‌های زبانی.

۱.۱ عوامل نمادین

داستان‌های کمدی‌الهی و خیال‌پردازی‌های دانته، نقاشان بسیاری را برای به‌تصویر کشیدن داستان‌های آن برانگیخته

1. Gennette
2. Paratextual elements
3. Iconic
4. Material
5. Factual
6. Textual



است. پنج نقاش، از جمله نقاشان اصلی و برجسته‌ی این اثر بودند: گوستاو دوره^۱، بوتیچلی^۲، ویلیام بلیک^۳، دلاکروا^۴ و رافائل سانتسیو^۵. از این رو، مترجمان این کتاب و ناشران آن باید از اهمیت چاپ عکس‌ها در جای خودش آگاه باشند. در اصل این عکس‌ها در آغاز یا میان هر سرود گنجانده شده‌اند و زیرنویس عکس‌ها نشان می‌دهد که به کدام قسمت از شعر مربوط می‌شوند. بنابه اصل امانت در ترجمه، باید نام نقاش و زیرنویس مربوط به آن حتماً نوشته شود.

در ترجمه‌ی نخست، عکس‌ها به‌طور دقیق در جای خود آورده شده‌اند و زیرنویس دارند. این کار، به درک بهتر متن کمک فراوانی کرده است؛ زیرا تصویرسازی ذهنی را برای خواننده ممکن و آسان می‌سازد. لازم است که خواننده با صحنه‌های به‌تصویر کشیده شده روبرو شود تا بتواند بهتر تجسم کند. مهم‌تر از آن این است که در آغاز کتاب ترجمه‌ی نخست فهرست تصاویر نیز گنجانده شده است که تصاویر را براساس زیرنویس آن‌ها می‌توان جست‌وجو کرد.

این مسأله در ترجمه‌ی دوم رعایت نشده، به عکس‌ها اهمیت چندانی نداده و برخی از آن‌ها در جای نامناسب آمده‌اند. برای نمونه، عکس سرود ۱۲ دوزخ در سرود ۱، عکس سرود ۲۸ دوزخ در سرود ۲۶، عکس سرود ۳۱ در سرود ۳۰ و ... آمده‌اند. این کار سبب شده تا خواننده نتواند تصور درست و به‌جایی از صحنه‌های توصیف شده داشته باشد. عکس‌های بین سرودها زیرنویس ندارد و خواننده نمی‌تواند پیوندی میان عکس و متن برقرار کند.

۲.۱ عوامل مادی

عوامل مادی، شیوه‌ی چاپ و ویژگی‌های صوری کتاب را در بر می‌گیرد:

ترجمه‌ی نخست: سبک سه‌مصرعی رعایت نشده است. نشانه‌گذاری‌ها و فاصله‌گذاری‌ها به اقتضای آن زمان اشکالی ندارد. صفحه‌بندی کتاب که کار ناشر است دقیق انجام شده است. این کتاب فهرست سرودها و فهرست تصاویر دارد. پاورقی‌های طولانی شامل توضیح و تفسیرها دارد. مقدمه‌ای مفصل و دقیق و کامل از زبان مترجم در آغاز کتاب قرار گرفته است. اطلاعات مترجم نخست در تفسیر و معنی و ارجاع، برگرفته از دانته‌شناسانی چون الکساندر ماسرون، فرانسیسکو فلورا^۶ و ای. تی. مک آلیستر^۷ است.

1. Paul Gustave Dore فرانسوی
2. Allessandro di Mariano di Vani FiAlipepi (Botticelli) ایتالیایی
3. William Blake انگلیسی
4. Ferdinand Victor Eugene Delacroix فرانسوی
5. Raffaello Sanzio ایتالیایی
6. Francesco Flora منتقد ایتالیایی
7. A. T. Mac Allister



ترجمه‌ی دوم: سبک سه‌مصرعی رعایت شده است. بندها شماره‌گذاری شده‌اند. نشانه‌گذاری‌های اضافی و بی‌جا (مثل ویرگول‌ها، سه‌نقطه‌ها، علامت‌های تعجب و ...) دارد. صفحه‌بندی کتاب بسیار متفاوت است. مقدمه و پیش‌گفتار از زبان ناشر است و پیش‌گفتاری از زبان مترجم نیامده است (که از عوامل متنی نیز به‌شمار می‌آید). تفسیرهای بسیار طولانی از زبان دانتیه‌شناسان در پیش و پس هر سرود آمده است. این کتاب فهرست مطالب و فهرست تصاویر ندارد و مترجم، علت آن را نبودن این دو بخش در اصل کتاب دانتیه دانسته است. مترجم دوم پیش‌گفتار و مقدمه‌ها و تفسیرها و معنی‌ها را به‌قلم کسانی چون بیژن محمدی (همسر)، دکتر احمد دامغانی (پدر) و دانتیه‌شناسانی چون دوروتی لی سائرز^۱، الکساندر ماسرون^۲، آلن مندلبوم^۳ و جان سینکلر^۴ واگذار کرده است.

۱. ۳ عوامل وابسته به واقعیت‌های بیرونی: بافت اجتماعی و روحیه نویسنده

دانتیه در خانواده‌ای طرفدار پاپ پرورش یافت. او در فعالیت‌های سیاسی و نظامی شهر شرکت می‌جست و یک مسیحی متعصب بود. به‌همین خاطر است که در طبقه‌ی نخست دوزخ^۵، ارواح بزرگانی را می‌بیند که تنها به‌دلیل مسیحی‌نبودن مسیحی‌نبودن از راه‌یافتن به بهشت محروم‌اند. همه‌ی نوشته‌های دانتیه بر اصول و باورهای مسیحیت تکیه دارد و این به‌نظر

خواننده ایرانی ممکن است زننده و عجیب جلوه کند. همچنان که در ترجمه‌ی دوم، برخی بندها و واژه‌ها به‌همین دلیل سانسور شده‌اند. اما درواقع باید دانست که توجه دانتیه به مسیحیت، همان میل به‌سوی کمال و حقیقت است.

بدون‌شک نویسنده با این احوال و روحیه‌ای که داشته است، کتاب کمدی‌الهی را قلم زده است. اندیشه‌های مذهبی و تعصب او به مسیحیت، او را از موجه‌دانستن دیگر مذہب‌ها و پیامبران بازداشته است. این سال‌های تلخ برای او، زمینه‌ی پیدایش کمدی‌الهی بود (دورانت، ۱۳۶۷، ص ۱۴۲۸). در واقع این نگرش دانتیه به مسیحیت، بر همه‌ی تمثیل‌ها و رویدادهای داستان اثرگذار بوده است. بنابراین مترجم این کتاب باید بتواند دیدگاه نویسنده را با توجه به سرگذشت و تعصبات مذهبی و سیاسی او درنظر بگیرد. کاری که مترجم نخست در ترجمه‌اش کرده است، نشان‌دادن این اندیشه‌ی دانتیه است. درحالی‌که مترجم دوم در ترجمه‌اش کوشیده تا بی‌توجهی دانتیه به اسلام و انکار این مذهب را نادیده پندارد و در برخی قسمت‌ها، بخش‌هایی را به‌همین دلیل حذف کرده است.

1. Dorothy Leigh Sayers انگلیسی
2. Allexandre masseron فرانسوی
3. Allen Mandelbaum آمریکایی
4. John D. Sinclair آمریکایی
5. Limbo



۱. ۴ عوامل متنی

از عوامل متنی می‌توان پیش‌گفتارها و مصاحبه‌ها را نام برد. همان‌طور که گفته شد، پیش‌گفتاری طولانی در ترجمه‌ی نخست قرار گرفته است. در ترجمه‌ی دوم، پیش‌گفتار از زبان خود مترجم نیست. اما مصاحبه و تکه‌های روزنامه از مصاحبه با مترجم و اطلاعات جانبی فراوانی در این کتاب جای گرفته است.

از دیگر ویژگی‌های کم‌دی‌الهی، کاربرد نام‌های خدایان یا دیوان و پریان اساطیر روم و یونان است. دانته در جای‌جای این داستان، در هر سه بخش دوزخ و برزخ و بهشت از این شخصیت‌های اسطوره‌ای نام برده است. مترجم، هرگاه به یکی از این نام‌ها برمی‌خورد، باید حتماً در پاورقی یا پانوشته هر سرود، درباره‌ی این نام‌های اسطوره‌ای و نقش آن‌ها توضیح دهد. این کاری است که مترجم نخست در ترجمه‌ی خود به‌خوبی انجام داده است؛ درحالی‌که، مترجم دوم برخی را از قلم انداخته است.

برای مثال در سرود نخست بهشت، اشاره‌ای به واژگانی همچون آپولو، مارس‌سیاس و پاراناس شده است. در ترجمه‌ی نخست، در پاورقی برای واژه‌ی مارس‌سیاس این‌گونه نوشته شده است: «به‌روایت میتولوژی یونان، مارس‌سیاس^۱ یکی از دیوان جنگل بود که قدرت سحرآمیزی در نی‌زدن داشت». درحالی‌که مترجم دوم در تفسیر این بند اشاره‌ای به ریشه‌ی این واژه نکرده است.

۲. پیشینه پژوهش

پس از مرگ دانته، مترجمان بسیاری از سراسر دنیا این اثر او را ترجمه کردند. در ایران نیز از پیش از انقلاب تا به امروز مترجمان بسیاری اقدام به ترجمه‌ی این کتاب کرده‌اند. نخستین کسی که در این میان می‌توان نام برد، شجاع‌الدین شفا (۱۲۹۷) است. او این کتاب را در سال ۱۳۳۵ ترجمه کرد. دومین مترجم این کتاب، فریده مهدوی دامغانی (۱۳۴۲) است که برای ترجمه‌ی این کتاب در سال ۱۳۸۰ برنده‌ی بالاترین نشان لیاقت کشور ایتالیا شد. پس از او مترجمان شایسته‌ی دیگری نیز به نام‌های محسن نیکبخت، میرجلال‌الدین کزازی (۱۳۲۷) و کاوه میرعباسی (۱۳۳۴) این کتاب را ترجمه کردند. نخستین مترجم انگلیسی‌زبان این کتاب نیز، هنری وادزورث لانگ‌فلو^۲ از کشور آمریکا بوده است. به‌علت فشرده‌بودن متن این مقاله، از ذکر نام دیگر مترجمان غربی این اثر دوری گزیدیم.

مقایسه‌ی ترجمه‌های گوناگون از یک اثر، کاری است که همواره توسط منتقدان ادبی و مقاله‌نویسان انجام پذیرفته است: موردپژوهی ترجمه‌های فارسی آثار گابریل گارسیا مارکز، کاری است که براساس اتکاء به عوامل فرامتنی انجام

1. Marsyas

2. Henry Wadsworth Longfellow مترجم آمریکایی



گرفته است؛ دو ترجمه از داستان *The Very Hungry Caterpillar*، اثر اریک کارل، که برای مقایسه از جدول‌هایی استفاده کرده‌اند که در هر ستون آن، معادل‌های یکی از دو مترجم ذکر شده است؛ مقایسه‌ی نارسایی‌های دو ترجمه از کتاب توسعه به مثابه آزادی نوشته‌ی آمارتیا سن، بر پایه‌ی سه محور کلی «امانت در ترجمه»، «رسایی ترجمه» و «شیوایی ترجمه»؛ تفاوت‌ها و شباهت‌های سبکی سه ترجمه‌ی ادبی (بزرگان: شاملو، نجفی و قاضی) از کتاب *سازده کوچولو* و بسیاری کارهای دیگر.

۳. روش تحقیق

دو اصل بنیادی در ترجمه‌ی ادبی بر اساس کتاب ترجمه متون/ ادبی از علی خزاعی فرید:

۱. خود، یک اثر ادبی باشد: خواندن ترجمه‌ی ادبی مثل تألیف ادبی با لذت همراه باشد. صورت و محتوی هر دو باید منتقل شوند. هر دو نسخه‌ی ترجمه مدنظر در این پژوهش به‌نظر ادبی هستند؛ ولی ترجمه نخست، یک اثر ادبی مستقل می‌نماید؛

۲. ترجمه ادبی تا حد امکان به متن اصلی نزدیک باشد: ترجمه ادبی، شامل اقتباس یا ترجمه‌ی آزاد نمی‌شود. تعبیرها، ترکیب‌ها، استعاره‌ها و نحو باید به زبان دوم انتقال یابند. دقت و وفاداری رعایت شود. در ترجمه دوم، کمی واژه‌ها و تعبیرهای اضافی و علامت‌های صوری (نشانه‌گذاری‌ها) که در متن اصلی نیستند، به چشم می‌خورند؛

ترجمه‌ی ادبی برآیند گرایش به سوی ثبات (ایجاد شباهت صوری) و گرایش به سوی تغییر (تغییر ساختار با شرط حفظ معنا) است. گرایش دوم، نیازمند خلاقیت بیشتر است. در ترجمه نخست این نوع خلاقیت بیشتر به چشم می‌خورد. ویژگی‌های ترجمه شعر و تطبیق با دو مترجم کم‌دی‌الهی:

۱. ترجمه‌ی تحت‌اللفظی: بدون خلاقیت بدون انتقال احساس شاعر به خواننده؛

ترجمه به شعر بی‌قافیه: مترجم به ایجاد وزن می‌پردازد، گاه بیت‌ها را کوتاه و بلند می‌کند و گاه به معنا آسیب می‌زند. اما ارزش ادبی بیشتری از ترجمه‌ی تحت‌اللفظی دارد؛ (ترجمه‌ی دوم)

۲. ترجمه‌ی منظوم: شعر به شعر ترجمه می‌شود. زیبا و اثرگذار است؛ اما تصور درستی از شعر اصلی به دست نمی‌دهد؛

۳. ترجمه‌ی شعر به نثر: زبانی دقیق دارد که به متن اصلی نزدیک است؛ اما قافیه و وزن ندارد، با استفاده از واژه‌های آهنگین دارای بار احساسی، تغییرهای جزئی ولی پذیرفتنی در ارکان جمله، استفاده‌ی از کمترین واژگان برای ایجاد پیوستگی و یک‌پارچگی. (ترجمه‌ی نخست)

ابزاری که برای مقایسه‌ی ویژگی‌های این دو ترجمه به کار گرفته شده است، افزون بر روش‌ها و اصول ترجمه، متن اصلی کتاب به زبان ایتالیایی و دو ترجمه‌ی انگلیسی از آلن مندلبوم و هنری وادزورث لانگفلو بوده است.



۴. نتایج و بحث

در این بخش، بندهایی از برخی سرودها از هر کتاب به سه ترجمه در جدولی آورده شده است. ترجمه‌ی نخست، از شجاع‌الدین شفا، ترجمه‌ی دوم از فریده مهدوی دامغانی و ترجمه‌ی سوم از مترجم آمریکایی آلن مندلیوم است. مترجم سوم در سرود پانزده، به هنری لانگفلو اشاره دارد. واژگان و عبارت‌های برجسته‌شده نشانگر تفاوت‌های دو ترجمه‌اند.

جدول ۱. دوزخ (سرود سوم)

<p>از من داخل شهر آلام می‌شوند، از من به‌سوی رنج ابد می‌روند، از من، پا به‌جرگه گمگشتگان می‌گذارند.</p> <p>... پدیدآورنده‌ام قدرت الهی بود، و عقل کل، و عشق نخستین ...</p>	<p>ترجمه‌ی نخست</p>
<p>۱ از من ، به شهر پریشانی و ویرانی رسندا!</p> <p>از من ، به رنج و اندوه ابدی رسندا!</p> <p>از من ، نزد سقوط‌کردگان رسندا!</p> <p>۴ ...</p> <p>خداوند مطلق و بی‌همتا ، با یاری قدرت و علم ازلی و عشق لایتناهی مرا آفریدا!</p>	<p>ترجمه‌ی دوم</p>
<p>Through me the way into the suffering city, Through me the way to the eternal pain, Through me the way that runs among the lost ... My maker was divine Authority, The highest wisdom and the primal love.</p>	<p>ترجمه‌ی سوم</p>



معادل *آلام* در ترجمه‌ی نخست، درست‌تر به نظر می‌آید تا *پیشانی* و *ویرانی* در ترجمه‌ی دوم. این واژه در اصل ایتالیایی *Dolente*، در فرانسوی هم *Dolente* و در انگلیسی *Suffering* و *Desolation* ترجمه شده است.

مترجم نخست در پاورقی برای مصرعی که زیر آن خط‌کشی شده در بند دوم، نوشته است: «اشاره به سه پایه‌ی تثلیث در دین مسیحی، قدرت الهی: پدر (خدا)؛ عقل کل: پسر (مسیح)؛ عشق نخستین یا عشق ازلی: روح القدس». اما مترجم دوم به‌گفته‌ی چارلز ویلیامز (Charles Williams، نویسنده‌ی انگلیسی) آورده است: «این سه چیز در واقع صفات تثلیث هستند و قدرت و خرد و عشق، دروازه‌های دوزخ را ساخته‌اند».

ترجمه‌ی دوم: حشو فراوان. نشان‌های صوری اضافی (... و ! و ،). جایگزین‌سازی واژه‌ها به میل خود (برای مثال: انتخاب یعقوب به جای اسرائیل که در اصل ایتالیایی نیز آمده است). ویرایش صوری نادرست (فاصله‌ی ویرگول با کلمه پیش از خود، آوردن ویرگول پیش از و یا که). تغییر معنای برخی مصرع‌ها. گاهی به‌نظر می‌رسد که فقط تمایز بیان با ترجمه‌ی نخست، مدنظر بوده است. واژه‌ها بسط داده شده، طولانی شده (گاه یک جمله به‌جای یک عبارت یا واژه: مثال: فرمان‌ها به آدمیان بداد و خود مطیعشان شدا!) و آهنگ شعر از میان رفته است. بخشی از عوامل فرامتنی در ترجمه، عوامل صوری را در نظر می‌گیرد که شامل، نشانه‌گذاری‌ها، صفحه‌آرایی، معیارهای حروف‌چینی و نیز فاصله‌ها و نیم‌فاصله‌ها است و این مسأله بیشتر به ناشر بازمی‌گردد. در متن اصلی کم‌دی‌الهی، هرگز سه‌نقطه در پایان مصرع‌ها نیست. ویرگول‌های بسیاری که مترجم دوم استفاده کرده است در متن اصلی دیده نمی‌شود. از لحاظ زبانی نیز، حشوه‌های فراوان در ترجمه دوم متن را سنگین و طولانی کرده است، مثلاً: «و مورد لطف و مهر خود قرار داد! او آنان را رستگار و سعادت‌مند ابدی کرد!» برای یک واژه که در انگلیسی *Blessed* و در اصل ایتالیایی *beati* است. در ترجمه نخست به اقتضای کوتاه و موجزنویسی، تنها از واژه‌ی رستگار استفاده شده است. واژه‌ی اسرائیل که در ایتالیایی و انگلیسی نیز همین واژه است، در ترجمه‌ی دوم با عوامل بافتی جامعه ما درآمیخته است. اگر پیش از انقلاب استفاده از این واژه در متن‌ها اشکالی نداشت؛ اما ناشر ترجمه‌ی دوم صلاح دانسته است تا از نام یعقوب برای آن استفاده کند.

در سرود بیست‌وهشتم دوزخ، بندهای ۱۵، ۱۶ و ۱۷ در ترجمه دوم حذف (سانسور) شده‌اند، این شیوه در ترجمه نخست دیده نمی‌شود. مترجم دوم در پاورقی این قسمت اشاره کرده است: «به‌عنوان یک فرد مسلمان متعهد، بر خود واجب دانستم از ترجمه‌ی آن خودداری ورزم این به آن دلیل است که با آیین شرع اسلام و اعتقاد دینی و باطنی ما مغایرت دارد و بهتر است که نادیده انگاشته شود». درحالی‌که هیچ خواننده‌ای با خواندن این سه بند (در ترجمه‌ی نخست) چنین اندیشه‌ای به ذهنش خطور نمی‌کند.



جدول ۲. سرود چهارم دوزخ (طبقه‌ی اول دوزخ: لیمبو)

<p>... قادر مردی که تاجی با نشان پیروزی بر سر داشت، به‌نزد ما آمد. وی روح نخستین پدر ما و هابیل پسر او و روح نوح و موسی قانون‌گزار مطیع، ... و اسرائیل را با پدر و فرزندانش و راحیل را که به‌خاطرش این‌همه تلاش کرد. و بسیار ارواح دیگر را با خود بیرون برد و همه آنها را رستگار کرد و ...</p>	<p>ترجمه‌ی نخست</p>
<p>... موجودی مقتدر و باشکوه شاهد شدم، که تاجی از پیروزی و افتخار بر سر داشت ... ۵۵ او روح نخستین پدر بشریت را از اینجا رهانید! روح هابیل، پسرش، روح نوح، سازنده کشتی نجات‌بخش و روح موسی را که فرمان‌ها به آدمیان بداد و خود مطیعشان شد! ۵۸ ... و یعقوب را با پدر و تمام فرزندانش، و راحیل که آنقدر رنج برد، و بسیاری دیگر را بیرون کشید و مورد لطف و مهر خود قرار داد! ۶۱ او آنان را رستگار و سعادت‌مند ابدی کرد! و ...</p>	<p>ترجمه‌ی دوم</p>
<p>When I beheld a Great Lord enter here, the crown he wore, a sign of victory he carried of the shade of our first father, of his son Abel, and the shade of Noah, of Moses, the obedient legislator, ... of Israel, his father, and his son, and Rachel, she for whom he worked so long, and many others and he made them blessed; ...</p>	<p>ترجمه‌ی سوم</p>



دانته در این بندها از باور خود به جدایی دین از سیاست اشاره کرده است و این که در حکومتی که پاپ در آن قدرت سیاسی را در دست بگیرد رو به نابودی خواهد گذاشت. برای واژه‌ی ایتالیایی *pasturale*، در ترجمه انگلیسی: *crosier* (در دیکشنری آکسفورد: عصایی با سر کج که اسقف‌ها در تشریفات مذهبی به دست می‌گیرند)، در ترجمه‌ی نخست: صلیب و در ترجمه‌ی دوم: عصای اسقفی معنی شده است. مترجم نخست تلاش کرده تا معنای ضمنی این واژه را به کار ببرد و مترجم دوم از ترجمه‌ی لفظی که معادل انگلیسی آن باشد استفاده کرده‌اند. باید در نظر گرفت که ذهن خواننده با کدام واژه آشنا تر است.

دو خورشید: در هر دو ترجمه، ابراطور و پاپ هستند. ترجمه‌ی این بند از مترجم دوم روشن تر است و منظور را رسانده است. مترجم نخست کمی پیچیده معنا کرده اما در پاورقی توضیح دقیق تری داده است. در واقع مقصود دانته این بوده: دو خورشید که یکی مسیر خدا و دیگری دنیا را روشن می‌کردند.

جدول ۳. برزخ (سرود شانزدهم)

ترجمه‌ی نخست	رُم که جهانی را نکو کرد، به داشتن دو خورشید خو داشت که این و آن راه را روشن می‌کرد: یکی خورشید زمین (دنیا) بود و دیگری خورشید خداوند. اکنون یکی از آن دو، آن دیگری را خاموش کرده و شمشیر به صلیب پیوسته است، و ...
ترجمه‌ی دوم	۱۰۶ آن زمان که رم، اصلاح دنیا عزم داشت، از دو خورشید بهره داشت که هر دو راه روشن می‌ساخت: مسیر دنیوی و مسیر خدایی ... ۱۰۹ یکی، دیگری را خاموش ساخت! شمشیر به عصای اسقفی پیوند خورد! و ...
ترجمه‌ی سوم	Rome, that reformed the world, accustomed was Two suns to have, which one road and the other, Of God and of the world, made manifest One has the other quenched, and to the <i>crosier</i> The sword is joined, and ...



جدول ۴. بهشت (سرود پانزدهم)

ترجمه‌ی نخست	...در پی او، به‌پیکار با آن آئین فسادآلوده‌ای پرداختم که پیروانش به‌خاطر قصور شبانان شما آنچه را که به‌حق مال شماست غصب می‌کنند، همت گماشتم.
ترجمه‌ی دوم	... ۱۴۲ در کنار مرکبش، به رزمیدن بر علیه قانونی پرداختم که بر اثر تقصیر سران روحانیان، مردمش حقوقتان را پامال، وز میراثتان محروم ساخته است!
ترجمه‌ی سوم	I followed in his train against that law's Iniquity, whose people doth usurp Your just possession, through your Pastor's fault

دو مترجم این کتاب هریک تعبیری از ترجمه‌ی واژه law (legge) و pastor داشته‌اند. ترجمه نخست: la nequizia di quella legge (مصرع نخست به ایتالیایی) اشاره به آئین اسلام است. در زمان دانته دنیای اسلامی بزرگ‌ترین خطر برای عالم مسیحیت بود. «برائر قصور شبانان» یعنی: ضعف و کوتاهی پاپ و رهبران عالم مسیحیت سبب شده که سرزمین مقدس فلسطین که شهادت‌گاه عیسی است و به‌حق باید به مسیحیان تعلق داشته باشد، در اختیار مسلمانان باشد. در این‌جا نکته‌ای از مرحوم مجتبی مینوی در پانزدهم گفته‌ام: «خود دانته حکایت می‌کند که یکی از اجداد او پهلوان و سوار دلیری بوده که در جنگ با مسلمانان شهید شده و نتیجه‌ی این پهلوان موسوم به آلیگیرو بوده که پدردانه بوده است» (مینوی، ۱۳۸۳، ص ۳۲). شاید دلیل دانته برای این نگرش به اسلام ریشه در همین مسأله داشته باشد. در ترجمه‌ی دوم منظور دانته با توجه به باورهای کنونی غیر مستقیم رسانده شده که بهتر به‌نظر می‌آید.

۵. نتیجه

ترجمه‌ی شجاع‌الدین شفا که با آن آشنا شدید، در آن زمان نوعی نوآوری و اثری ادبی در راستای معرفی ادبیات غرب بوده است. نثری که او به‌کار برده است با کم‌ترین حاشیه و واژه‌های اضافی است. اثری ادبی است و به دل می‌نشیند. اما اگر خواننده‌ای از نسل جوان آن را بخواند، سبک ادبی و واژگان آن کمی برایش دشوار باشد. ترجمه فریده دامغانی با تمام حاشیه‌ها، توضیح‌های اضافی و حشو، روان و ساده‌تر است و درک آن نیز آسان‌تر است.



تأثیرگذاری بافت اجتماعی و سیاسی و فرهنگی هر زمان (پیش و پس از انقلاب) آشکارا در هر دو ترجمه و نشر آن‌ها به چشم می‌آیند. ترجمه‌ی نخست، بسیار ادبی و ماندگار است و بیشتر رنگ‌وبوی اثر دانته را دارد. اما، ترجمه‌های بسیاری پس از این با سبک ترجمه‌ی دوم به بازار آمده‌اند و خواهند آمد.

روشن است که این مقاله گنجایش همه‌ی مطالب در این زمینه را نداشته است. در یک پژوهش آماری می‌توان فهرست بلندبالایی از این تفاوت‌ها و شباهت‌های ساختاری و معنایی در دو ترجمه را پیش رو گذاشت و زمینه‌ی پژوهشی این کار بسیار گسترده است. حتی می‌توان از ترجمه‌ی استادان دیگری که این کتاب را ترجمه کرده‌اند، مانند ترجمه‌ی میرجلال‌الدین کزازی نیز در این فرآیند مقایسه‌ای استفاده کرد.

منابع

- ابراهیم، م. (۱۳۷۶). *ادبیات و نویسندگان ایتالیا*. جلد اول. انتشارات فکر روز: تهران.
- آریگی، پ. (۱۳۶۹). *ادبیات ایتالیایی*. (ع. آگاهی مترجم). مشهد: موسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی.
- آلیگری، د. (۱۳۳۸). *کمدی الهی*. (ش. شفاء مترجم). جلد اول: دوزخ. تهران، ایران: انتشارات امیرکبیر.
- آلیگری، د. (۱۳۳۸). *کمدی الهی*. (ش. شفاء مترجم). جلد دوم: برزخ. تهران، ایران: انتشارات امیرکبیر.
- آلیگری، د. (۱۳۳۸). *کمدی الهی*. (ش. شفاء مترجم). جلد سوم: بهشت. تهران، ایران: انتشارات امیرکبیر.
- آلیگری، د. (۱۳۸۰). *کمدی الهی*. (ف. مهدوی دامغانی مترجم). جلد اول: دوزخ. تهران، ایران: نشر تیر.
- آلیگری، د. (۱۳۸۰). *کمدی الهی*. (ف. مهدوی دامغانی مترجم). جلد دوم: برزخ. تهران، ایران: نشر تیر.
- آلیگری، د. (۱۳۸۰). *کمدی الهی*. (ف. مهدوی دامغانی مترجم). جلد سوم: بهشت. تهران، ایران: نشر تیر.
- آلیگری، د. (۱۳۹۰). *کمدی الهی*. (م. نیکبخت مترجم). جلد دوم: برزخ. تهران، ایران: نشر پارسه.
- آلیگری، د. (۱۳۸۴). *میهمانی*. (ف. مهدوی دامغانی مترجم). تهران، ایران: نشر تیر.
- اسماعیل آذر، ا. (۱۳۹۲). *ادبیات ایران در ادبیات جهان*. تهران، ایران: نشر سخن.
- تائبی، ز. و خزایی فرید، ع. (۱۳۹۲). بررسی میزان اتکا به عامل فرامتنی جهت ترجمه؛ مورد پژوهشی ترجمه‌های رمان *صدسال تنهایی* نوشته گابریل گارسیا مارکز. *فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه*، ۲، ۱۰۹-۱۱۱.
- دورانت، و. (۱۳۶۷). *تاریخ تمدن*. (ا. طاهری مترجم). جلد چهارم: عصر ایمان. تهران، ایران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- خزائی، ح. (۱۳۸۴). *فرهنگ ادبیات جهان*. جلد چهارم. تهران، ایران: نشر کلبه.
- خزاعی فرید، ع. (۱۳۸۵). *ترجمه متون ادبی*. تهران، ایران: انتشارات سمت.



مینوی، م. (۱۳۸۳). پانزده گفتار. تهران، ایران: انتشارات توس.

یاسمی، ر. ارداویراف‌نامه. مجله مهر، ۳، ۳-۵.

Alighieri, D. (1980-1984). *Divine comedy* (Allen Mandelbaum, Trans.). California: University of California Press. (Original work published 1472).

Alighieri, D. (1923). *Divine comedy* (Henry Wadsworth Longfellow, Trans.). USA: public domain. (Original work published 1472).

Hornby, A. S. (Ed.). (1998). *Oxford advanced learners' dictionary* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.



فهرست مطالب

۱

بخش اول: مقالات انگلیسی

۲۰۹

بخش دوم: مقالات فارسی



دومین همایش
رویکردهای میان‌رشته‌ای به آموزش زبان، ادبیات
و مطالعات ترجمه

سه‌شنبه و چهارشنبه ۱۴ و ۱۵ مهر ۱۳۹۴

برگزارکننده:



گروه زبان و ادبیات انگلیسی
دانشکده ادبیات و علوم انسانی



مقالات برگزیده

دومین همایش رویکردهای میانرشته‌ای به آموزش زبان، ادبیات و مطالعات ترجمه

به کوشش:

مسعود خوش سلیقه

