

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱

مجله تخصصی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س) از انتشارات معاونت پژوهشی.
مجله زبان پژوهی به موجب نامه شماره ۳/۱۱/۱۰۵۶ مورخ ۱۳۸۸/۶/۲۳ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری از
نشریه علمی علوم انسانی جدا گردید.

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)

مدیرمسئول: فریبا قطره

سرمدیر: فریده حق بین

مدیر داخلی: آرزینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نوجس منفرد، دکتری زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: فرزانه حمیدی، دکتری آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نرگس جعفری

اعضای هیئت تحریریه

محمود بی جن خان، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه تهران

فریده حق بین، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

انسبه خزعلی، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

فرهاد ساسانی، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

الهه ستوده نما، استاد، عضو هیئت علمی گروه انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

یحیی مدرسی تهرانی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی

بتول مشکین فام، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

اعضای هیئت تحریریه بین المللی

محمد الشاوش، استاد زبان شناسی عربی، دانشگاه منوبه، تونس

مزاگو دختریشویلی، استاد زبان فرانسه، دانشگاه ایلیا تفلیس، گرجستان

النا پالیشووک، دانشیار زبان روسی، دانشگاه لومونوسف مسکو، روسیه

مهبد غفاری، دانشیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه کمبریج، انگلستان

ماندانا سیف الدینی پور، پژوهشگر موسسه پژوهشی زبان های جهان، دانشگاه سوآس لندن، انگلستان

صفحه آرایی: انتشارات مهرراوش

ترتیب انتشار: فصلنامه

کلیه حقوق برای دانشگاه الزهراء (س) محفوظ است.

آدرس: تهران، ونک، دانشگاه الزهراء (س)، دانشکده ادبیات

تلفن: ۸۵۶۹۲۹۱۰، کد پستی: ۱۹۹۳۸۹۱۱۷۶

پست الکترونیکی: Zabanpazuh@alzahra.ac.ir

مجله زبان پژوهی با همکاری انجمن زبان شناسی ایران

و انجمن زبان و ادبیات فرانسه ایران منتشر می شود.

شاپا: ۸۸۳۳-۲۰۰۸ / شاپای الکترونیکی: ۱۹۸۹-۲۵۳۸



معاونت پژوهشی دانشگاه

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده
ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.
<http://adabiat.alzahra.ac.ir>
www.SID.ir
به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ ب مورخ ۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در
پایگاه استنادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



انجمن زبان
و ادبیات فرانسه ایران



انجمن زبان شناسی ایران

نحوه پذیرش مقاله

فصلنامه علمی- پژوهشی زبان پژوهی، مقاله‌های تحقیقی که حاصل پژوهش اصیل و رویکرد تحلیلی در حوزه‌های مختلف مطالعاتی با محور زبان و موضوع‌های مرتبط با آن باشند، می‌پذیرد. بدیهی است مقاله‌ها پس از مرحله داوری، به چاپ خواهد رسید. هم‌چنین از نقد و بررسی مستند و مستدل مقاله‌ها و کتاب‌هایی که در حوزه‌های یادشده منتشر شده است، استقبال می‌شود.

ویژگی‌های مقاله‌های مورد پذیرش

- مقاله‌ها باید به زبان فارسی نوشته شده باشند.

- مقاله‌ها باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) باشند، در نشریه دیگری منتشر نشده باشند و تا وقتی که داوری آنها در این مجله به پایان نرسیده است، به مجله دیگری ارسال نشوند.

- در صفحه‌ای جداگانه، عنوان مقاله، نام نویسنده (یا نویسندگان)، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل و نشانی پستی و نیز نشانی الکترونیک سازمانی نویسنده (یا نویسندگان) درج شود و نویسنده مسئول مکاتبات نیز مشخص گردد.

- مقاله باید به ترتیب شامل این بخش‌ها باشد: عنوان (حداکثر پانزده کلمه)؛ چکیده فارسی (حداکثر ۲۵۰ کلمه، شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق و یافته‌های پژوهش)؛ واژه‌های کلیدی (حداکثر هشت واژه)؛ مقدمه (شامل موضوع مقاله و بیان صریح مسئله پژوهش، پیشینه‌ای کاملاً مرتبط با تحقیق، مبانی نظری و تصویری کلی از ساختار مقاله)؛ پیکره اصلی مقاله؛ بحث و نتیجه‌گیری؛ فهرست منابع.

- متن مقاله با قلم Bzar و شماره ۱۳ نوشته شود و در قالب برنامه word تنظیم و از طریق سامانه مجله <http://journals.alzahra.ac.ir> ارسال شود.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزای آن نباید بیشتر از ۲۲ صفحه باشد.

- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شماره جداگانه باشند. بدیهی است مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد، شروع می‌شود. زیربخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه بیشتر باشد؛ مثلاً به صورت ۱. ۱. ۱. ۱. ۱.

- از بخش‌بندی و عنوان‌بندی مقاله به سبک پایان‌نامه و رساله خودداری شود.

- عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از بخش قبل، جدا و سیاه (بلد) نوشته شود. سطر اول ذیل هر زیربخش، بر خلاف سطر اول پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- در آوانویسی داده‌های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم IPA نسخه Douulus Sil استفاده شود.

- مثال‌هایی که به صورت بند یا جمله ارائه می‌شوند، در خارج از پاراگراف به صورت مسلسل شماره‌گذاری شوند و ارجاع به نمونه‌ها با ذکر شماره آنها صورت گیرد؛ مانند:

۱. الف) علی صبح امروز دیر به سر کار آمد.

ب) علی صبح دیروز دیر به سر کار آمد.

پ) علی صبح فردا دیر به سر کار خواهد آمد.

پانوشت‌ها:

- معادل لاتین واژه‌های تخصصی با قلم Times New Roman با شماره قلم ۱۰، به صورت پانوشت درج شود. هم‌چنین مطالب توضیحی‌ای که باید خارج از متن درج شوند، در پانوشت بیابند. به‌جز اسامی خاص و نام اصول مطرح‌شده، سایر پانوشت‌های لاتین با حرف کوچک آغاز شوند.

- شماره پانوشت‌ها در هر صفحه از شماره یک آغاز شود و به صورت مسلسل نباشد.

- چنانچه نویسنده (یا نویسندگان) در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان یا نهادهایی خاص استفاده کرده‌اند و یا قصد تشکر از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته‌اند، باید در اولین پانوشت، این مطلب را ذکر کنند. برای مشخص کردن این پانوشت از علامت ستاره استفاده شود. لازم است آدرس پست الکترونیک نویسنده (یا نویسندگان) برای مراجعه خوانندگان نوشته شود.

شکل‌ها و جدول‌ها:

- در تهیه نمودارها و امثال آن، از ابزارهایی مانند Table، Draw، Equation و در محیط word استفاده شود تا هنگام تنظیم آنها در نسخه نهایی، مشکلی پیش نیاید.

- تمام نمودارها، منحنی‌ها، شکل‌ها و نقشه‌ها ذیل عنوانی واحد به نام «شکل» درج شود و عنوان شکل‌ها زیر آنها بیاید.

عنوان جدول هم باید بالای آن درج شود. شماره‌های جدول‌ها و شکل‌ها به تفکیک و به صورت پیاپی باشد؛ مثال: جدول ۱؛ جدول ۲؛ شکل ۱؛ شکل ۲. عنوان جدول‌ها و شکل‌ها و مطالب داخل آنها و نیز ضمیمه‌ها با قلم Bzar و شماره ۱۱ نوشته شود.

ارجاعات:

- ارجاعات داخل مقاله در مورد منابع لاتین و غیرلاتین به انگلیسی و با تاریخ میلادی مشخص شوند؛ مانند (Chatzisavvas, 1999, p. 28; Anvari, 2002, p. 24). در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشند، تنها نام خانوادگی نویسنده اول ذکر شده و از عبارت «و همکاران» استفاده شود؛ مانند: (Quirk et al., 1985).

- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر (چهل واژه) باید به صورت جدا از متن اصلی و با ۱/۵ سانتی‌متر فاصله بیشتر از حاشیه سمت راست، یک شماره ریزتر از قلم متن و بدون گیومه تنظیم شود. ارجاع نقل قول هم با ذکر نام نویسنده، سال انتشار اثر، و شماره صفحه‌ای که نقل قول از آن ذکر شده است، در پایان مطلب نوشته شود.

فهرست منابع:

فهرست منابع شامل دو فهرست باشد:

الف. یک فهرست منابع فارسی و عربی (در این منابع، نام نویسنده به طور کامل ذکر شود و از نوشتن حرف اول نام نویسنده خودداری شود)

ب. یک فهرست منابع فارسی و عربی به زبان انگلیسی با تاریخ میلادی به همراه منابع لاتین. این سه فهرست در قالب یک فهرست با ترتیب الفبایی تنظیم شوند (برای ترجمه منابع فارسی و عربی، حتماً از صورت انگلیسی ثبت شده در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود استفاده شود و از ترجمه شخصی پرهیز گردد. به عبارت دیگر، در مورد مقاله‌ها، با مراجعه به چکیده انگلیسی، عنوان ثبت شده مقاله و نویسنده استخراج شود؛ در مورد کتاب‌ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت کتاب مورد نظر استفاده شود، و در مورد پایان‌نامه‌ها، از صورت انگلیسی درج شده در پشت پایان‌نامه استفاده شود.)؛ مانند:

Anvari, H. (2002). *Sokhan Comprehensive Dictionary*. Tehran: Sokhan [In Persian]
Atkins, B.T.S. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

ج. قلم نگارش منابع انگلیسی Times Roman شماره ۱۲ باشد.
روش ارائه اطلاعات در مورد هر منبع به شکل زیر باشد:

کتاب:

Collier, A. (2008). *The world of tourism and travel*. New Zealand: Pearson Education New Zealand.

مقاله:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (6), 578-583.

مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13(6), 578-583.

پایان نامه:

Johnson, S. (2013). Style strategies (Master's thesis)/(PhD Dissertation). UCOL, Whanganui School of Design, Whanganui, New Zealand.

وبگاه‌های اینترنتی: مطابق نمونه زیر، نشانی وبگاه اینترنتی در سطر مستقل ذکر شود؛ مانند:

Marshall, M., Carter, B., Rose, K., & Brotherton, A. (2009). Living with type 1 diabetes: Perceptions of children and their parents. *Journal of Clinical Nursing*, 18(12), 1703-1710. Retrieved from <<http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0962-1067>>

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

Gabbett, T., Jenkins, D., & Abernethy, B. (2010). Physical collisions and injury during professional rugby league skills training. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 13 (6), 578-583.
doi:10.1016/j.jsams.2010.03.007
doi:10.1016/j.jsams.2010.03.007

- چنانچه در متن مقاله به آثار نویسندگانی با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می‌شود، در بخش منابع، با حروف الفبا (زرین کوب، (۱۳۷۷ الف)؛ زرین کوب، (۱۳۷۷ ب)) از هم متمایز شود و به همان صورت هم در متن ارجاع داده شود (Zarrinkoub, 1999a, 1999b).

- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می‌دهد، سطر دوم به بعد با یک سانتیمتر تورفتگی ادامه یابد.

- لطفاً حداقل یک ارجاع به مقالات قبلی منتشر شده در مجله زبان‌پژوهی داده شود.

- شیوه نگارش مطابق با آخرین ویراست دستور خط فرهنگستان زبان و ادب جمهوری اسلامی ایران باشد.

- مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

- مجله از پذیرفتن مقاله‌هایی که مطابق با شیوه‌نامه نوشته نشده باشند، معذور است.

- هر مقاله باید دارای چکیده گسترده انگلیسی باشد. جهت تنظیم چکیده گسترده انگلیسی از الگوی زیر استفاده شود:

TITLE OF YOUR EXTENDED ABSTRACT (TNR, Bold 12pt centered)*

Author, A¹, Author, B², and Author, C³ (TNR 12pt centered)

1. INTRODUCTION (headlines: TNR Bold, 12pt)

Authors are requested to submit an extended abstract not exceeding 2-3 pages in English (with 750-1000 words). The manuscript should be prepared on an A4-sized paper with 25 mm margins on all sides and typed with single spacing using size 12 Times New Roman font. All illustrations must be prepared inside of the main text. Body or paragraph text must be indented the first line of each new paragraph 0.5.

The extended abstract must include the title, author(s), introduction and objective, material and methods, results and discussion, conclusion and suggestions and references. Extended abstracts can contain figures, tables, formulations or images. Current literature

* The authors would like to express appreciation for the support of the sponsors [Project Number = 123123123123S].

¹ Authors' Department, Institute, Organisation; firstauthorsname@aaaa.bbb; secondauthorsname@aaaa.bbb

² Authors' Department, Institute, Organisation; secondauthorsname@aaaa.bbb; secondauthorsname@aaaa.bbb

³ Author's Department, Institute, Organisation (corresponding author); thirdauthorsname@aaaa.bbb

regarding the work subject should be examined and the differences of the said work from the past, similar works should be presented clearly in the introduction section.

Extended abstracts should be in a structure that explains the content of the declaration therefore the preparation phase of the said work. Not having appropriate content can cause disapproval of the sent declarations before judge's assessment.

2. MATERIALS AND METHODS (headlines: TNR, Bold, 12pt)

The methodology must be clearly stated and described in sufficient detail or with sufficient references. Equipment and method that have been used in the work must be stated clearly and subtitles should be used when necessary. Results of the work and supporting figures, tables and images of the results should take part in the extended abstract.

3. RESULTS AND DISCUSSION (headlines: TNR Bold, 12pt)

The findings and arguments of the work should be explicitly described and illustrated. All the tables, images and figures should be centered. Figures and images should be numbered and figure headers should be placed under the figure or image; as for the tables, they should also be numbered and the table header should be placed at the top. References (if any) of the tables, figures and images should be presented right under the tables, figures and images in the form of author surname and publication date.

5. CONCLUSION (headlines: TNR Bold, 12pt)

Conclusions should include (1) the principles and generalisations inferred from the results, (2) any exceptions to, or problems with these principles and generalisations, (3) theoretical and/or practical implications of the work, and (5) conclusions drawn and recommendations.

Keywords: One; Two; Three; Four; Five; Six (up to 6 words arranged in alphabetical order)

*** USING THE TEMPLATE FOR SEVERAL COMPONENTS (headlines: TNR Bold, 12pt)**

I. Examples (Language Utterances or Equations)

Examples should be centered and numbered consecutively, as in EX. [1]. An alternative method is given in EX. [2] for long sets of equations where only one referencing equation number is wanted.

(1 line spacing here)

1. First example

(1 line spacing here)

where,

2. a) Second example (Part one)
b) Second example (Part two)

II. Tables and figures

Tables and figures should appear in one column of a page and be numbered consecutively. Figures and texts may appear on the same page, and a centered caption should appear directly beneath the figure. It is preferable that figures be mounted in portrait style and figure captions are no longer than two lines. On figures showing graphs, both axes must be clearly labeled (including units if applicable).

Tables should be designed to have a uniform style throughout the paper, following the style shown in Table 1. Table captions should be in 10pt "Time News Roman" bold, centered, and the texts in Table should be set in 9pt "Time News Roman" font.

Table 1. Caption heading for a table should be placed at the top of the table and within table width.
(Use “time news roman” font, size 10pt, No spacing after table title)

	A	B	C	D
A	Aa	Ab	Ac	Ad
B	Ba	Bb	Bc	Bd
C	Ca	Cb	Cc	Cd
D	Da	Db	Dc	Dd
E	Ea	Eb	Ec	Ed

Authors are advised to prepare their figures in either black and white or color. Please prepare the figures in high resolution (300 dpi) for half-tone illustrations or images. Pictures must be sharp enough otherwise they will be rejected. Figures must be originals, computer-generated or drafted, and placed within the text area where they are discussed. Figure (1) shows one example. Figure captions should be in 10pt “Time News Roman” font, bold, centered. When applicable, the texts in graphs, illustrations or images should be set in 8pt “Time News Roman” font.

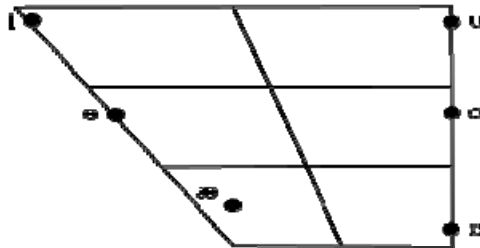


Figure 1. The caption heading for a figure should be placed below the figure and within figure/illustration width.
(Use “Time News Roman” font, size 10pt, no spacing between title and figure)

III. Subtitle

First degree titles (2.) should be written left aligned, all caps and bold. Second and third degree subtitles (2.1-2.1.1) should be written left aligned, bold and with title case. A blank line should be placed between the paragraphs and there should not be any paragraph indentation.

IV. Footnotes

Footnotes should be numbered and appear on the same page as the text. Text should be “Times Roman” font, 10pt, initial caps, left justified. Do not use footnotes for references to other publications.

V. Citation

Citations to references within the text should be made for one author as (author, year, p. 12) or author (year); for two authors as (First author & Second author, year, p. 12) or First author & Second author (year); for more than three author as (First author et al., year, p. 12) or First author et al., (year) and finally for more than 21 author include the first 19 authors’ names, then insert three dots (but no &) and add the final author’s name. For referring to author’s publications in the same year use (author, year a; author, year b).

For Direct quotation, use double quotation marks before and after the quote and mention to page numbers as “cultulings are transformative tools, which can be used to bring about cultural change and reflection” (Zamani, 2010, p. 21).

فهرست مطالب

- ۹-۳۱ باز ترجمه و سیر تحول توانش ترجمه‌ای مترجم: مورد پژوهی آثار
صالح حسینی
سجاد طهماسبی بویری، میرسعید موسوی رضوی
- ۳۳-۶۳ بررسی تطبیقی استعاره مفهومی زمان در آثار محمود دولت آبادی و
یوسف ادریس
مهران غلامعلی زاده، علی رضا محمدرضایی، صادق فتحی دهکردی
- ۶۵-۹۵ تحلیل تعادل واژگانی بین متن مبدأ و ترجمه براساس نظریهٔ بیکر:
مواضع آیت الله خامنه‌ای در مورد فلسطین
نفیسه بیطاری، مرتضی زارع برمی
- ۹۷-۱۱۸ تحلیل خطاهای املائی فارسی زبانان روسی آموز
شهرام نباتی، مجید استیری، اردلان نصرتی
- ۱۱۹-۱۴۴ تحلیلی منظورشناختی بر ترکیب و همایی گفتمان‌نماها در متون:
کاربردی شدگی نقش گفتمان‌نماها
علی محمد محمدی
- ۱۴۵-۱۵۴ دربارهٔ دو ترکیب اوستایی *upā.θβaiieiti* و *aəm.mərənçō*
ویشناسپ یشت
مهشید میرفخرایی، سمیرا زهدی
- ۱۵۵-۱۸۸ معرفی الگوی روایت محور هیجامدی در بازنگری کتاب‌های تاریخ
زبان فارسی
شیمای ابراهیمی، زهرا جهانی
- ۱۸۹-۲۱۲ نفرین در زبان عامیانه بر اساس روش تحلیل محتوا
مریم جعفرزاده، حسین قربان‌پور آرائی، عباس زارعی
- ۲۱۳-۲۴۳ نقش برخی تفاوت‌های فردی در درک استعاری زمان در زبان فارسی:
رویکردی شناختی
امیرعلی خوشخونزاد، عباسعلی آهنگر، پاکزاد یوسفیان، مهرداد مظاهری
- ۲۴۵-۲۷۵ نمود و تلویحات ایدئولوژیک آن در ترجمه با رویکرد تحلیل گفتمان
انتقادی
نسرین عبدی، فرزانه فرحزاد، گلرخ سعیدنیا



باز ترجمه و سیر تحول توانش ترجمه‌ای مترجم: مورد پژوهی آثار صالح حسینی^۱

سجاد طهماسبی بویری^۲، میرسعید موسوی رضوی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۵

چکیده

در پژوهش داده-محور پیش‌رو تلاش شد تا سیر تحول توانش ترجمه‌ای یک مترجم (صالح حسینی) در گذر زمان بررسی شود. بدین منظور، ترجمه‌های اولیه و بازترجمه‌های فارسی دو رمان انگلیسی (۱۹۱۴ ولرد جیم) (Conrad, 1996; Orwell, 1992) به دست همان مترجم در یک بازه زمانی ده ساله در دو سطح واژگانی و نحوی مقابله و مقایسه شدند. پس از تحلیل داده‌های گردآوری شده در مرحله نخست، برای درک بهتر و عمیق‌تر یافته‌های پژوهش، در مرحله دوم مصاحبه‌ای با مترجم مورد نظر ترتیب داده شد. یافته‌ها نشان داد که در بازترجمه‌ها، مترجم با درکی جدید از متن مبدأ، شرایط متن مقصد و معانی مورد نظر نویسنده دست به اصلاحات فراوانی زده‌است و به سمت طبیعی‌تر شدن ترجمه‌ها پیش رفته‌است. چنین می‌نماید که این امر نتیجه تقویت توانش ترجمه‌ای وی در طول بازه یاد شده‌است. در واقع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که مترجم در ترجمه‌های اولیه بیشتر در پی انتقال معنای تحت‌اللفظی و وفاداری (عمدتاً صوری) به متن مبدأ بوده‌است، در حالی که در بازترجمه‌ها، زبان مقصد را به کوشش واداشته‌است تا هرچه روشن‌تر صورت و معنای مستتر در متن مبدأ را بازتابانند. در نتیجه با توجه به تحلیل

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2021.25894.2048

^۲ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی، گروه مترجمی زبان انگلیسی، دانشگاه علامه طباطبائی،

تهران، ایران؛ s.tahmasbi.b@gmail.com

^۳ دانشیار گروه مترجمی زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

s.mousavi@atu.ac.ir

داده‌های متنی (واژگانی و نحوی) در مرحله نخست پژوهش و پاسخ‌های مترجم در مصاحبه (مرحله دوم) می‌توان گفت توانش ترجمه‌ای مترجم همواره در حال پیشرفت است (و باید باشد) و کیفیت ترجمه‌ها تحت تأثیر عواملی چون تجربه، تخصص، گذر زمان، انتظارات مخاطب، هنجارهای رایج و دیگر شرایط بافت ترجمه، دست‌خوش تغییر و تحول می‌شود.

واژه‌های کلیدی: توانش ترجمه‌ای، ترجمه اولیه، بازترجمه، خودبازترجمه

۱. مقدمه

در مطالعات ترجمه، معمولاً کیفیت ترجمه در ارتباط با مفهوم توانش ترجمه‌ای^۱ مترجم در نظر گرفته می‌شود. طی سال‌های پی‌درپی تعریف‌های گوناگونی از توانش ترجمه‌ای ارائه شده‌است، ولی روی هم‌رفته توانش ترجمه‌ای به مجموعه اطلاعات و مهارت‌هایی گفته می‌شود که مترجم‌های حرفه‌ای از آن‌ها برخوردارند (Toury, 1995). اصطلاح توانش ترجمه‌ای را توری (همان) در سال‌های ۱۹۸۰ و ۱۹۹۵ برای بررسی برخی از ابعاد عمل ترجمه به کار برده‌است. ترجمه‌پژوهان مختلف درک متفاوتی از توانش ترجمه‌ای داشته‌اند. این مفهوم با اصطلاح‌های گوناگونی شناخته می‌شود. برخی آن را توانش ترجمه می‌نامند، بعضی دیگر از آن به عنوان توانش ترجمه‌ای یاد می‌کنند و برخی هم آن را دانش ترجمه‌ای و مهارت ترجمه‌ای در نظر می‌گیرند. توانش در ترجمه مفهومی انتزاعی است و تنها نمود آن در عمل قابل‌سنجش است. معمولاً ترجمه‌پژوهان توانش ترجمه‌ای را فرآیندی سه مرحله‌ای در نظر می‌گیرند: مرحله اول گذر از روساخت زبان مبدأ، مرحله دوم انتقال و مرحله سوم هم صورت‌بندی در زبان مقصد است. روی هم‌رفته، صاحب نظران تعریف‌های گوناگونی از توانش ترجمه‌ای داده‌اند که به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

رُوته نوس (Rothe Neves, 2007, p. 26) توانش ترجمه‌ای را به عنوان استعداد مترجم برای تولید متن مقصد در نظر می‌گیرد. وی بر این باور است که ترجمه در حوزه‌های نظری و عملی فعلیتی چندمنظوره است و به چیزی فراتر از توانش زبان‌شناختی (در دو زبان) نیازمند است. به باور وی، یکی از شایع‌ترین برداشت‌های نادرست درباره ترجمه متون این است که هر فردی با داشتن دانشی از زبان مبدأ قادر است به زبان دیگر ترجمه کند. وی در ادامه می‌نویسد درست است که دانش زبان مبدأ پیش‌نیاز اساسی ترجمه به شمار می‌آید، اما انتظارات خواننده را برآورده نمی‌کند و مواردی که مترجم به هنگام ترجمه با آن‌ها سروکار دارد همیشه در حال تغییر و تحول

¹ translation competence

است. به باور کُلیر (Koller, 1992) توانش ترجمه‌ای مترجم صرفاً محدود به توانایی وی در تولید متن مقصد نیست. به باور وی، توانش ترجمه‌ای فرآیندی پیچیده است و فراتر از ویژگی‌های زبان‌شناختی همانند تعادل^۱ است. همچنین شریو (Shreve, 1997) درباره توانش ترجمه‌ای مترجم می‌نویسد: «تنها مترجمانی قادرند خوب ترجمه کنند که با تجربه و حرفه‌ای باشند» (Shreve, 1997, p.121).

نُرد (Nord, 2005) بر این باور است که هر متنی سازوکار خاص خودش را دارد و مترجم باید بر اساس این سازوکارها دست به ترجمه بزند. به سخن دیگر، مترجم نباید فقط محدود به متن باشد بلکه به هنگام ترجمه باید موقعیت عینی را نیز مورد توجه قرار دهد. نایدا (Nida, 1964) معتقد است هر مترجمی برای آنکه بتواند خوب ترجمه کند باید آشنایی دیرین و ژرفی با زبان مبدأ داشته باشد و در عین حال زبان مقصد را به خوبی بداند. به باور وی، چنین مترجمی هرگز به دنبال آن نیست که به کمک فرهنگ لغت، واژه‌ها را تک تک به زبان دیگر برگرداند، بلکه بر آن است تا برای انتقال مفاهیمی که در زبان مبدأ بیان شده‌است قالب‌های تازه‌ای در زبان مقصد بیافریند. وی، در ادامه می‌افزاید که مترجم افزون بر درک محتوای آشکار پیام باید ظرایف معانی را نیز بفهمد و همچنین بار عاطفی واژه‌ها و سبک را دریابد. به باور نایدا (همان) مهم‌تر از شناخت کامل زبان مبدأ اشراف کامل به زبان مقصد است. در واقع، مترجم می‌تواند با کمک فرهنگ لغت‌ها، شرح‌ها و تفسیرها و رساله‌های فنی، شناخت بهتری از پیام زبان مبدأ به دست آورد، اما هیچ چیز را نمی‌توان جایگزین تسلط کامل بر زبان مقصد کرد. بی‌گمان، بیشتر اشتباهات آشکاری که مترجم‌ها انجام می‌دهند، زائیده آن است که چنان که باید و شاید بر زبان مقصد تسلط ندارند (Nida, 1964). همان‌گونه که نیوبرت (Neubert, 2000) می‌نویسد در فرآیند ترجمه فقط به ویژگی‌های زبان‌شناختی توجه نمی‌شود، بلکه بیشتر پارامترهای متنی توانش ترجمه‌ای مورد توجه قرار می‌گیرد. به باور وی، ترجمه‌ها معمولاً بر اساس سازوکارهای زبان مبدأ و مقصد ارزش‌یابی می‌شوند. بنابراین، مترجم‌ها باید نسبت به این سازوکارها آگاهی داشته باشند و به دقت ویژگی‌های متنی و زبان‌شناختی را در نظر بگیرند.

بی‌گمان مترجمی که اثری ادبی از زمانه خود را ترجمه می‌کند، در ترجمه‌اش از واژه‌ها و اصطلاح‌های رایج همان زمانه بهره می‌گیرد. ولی آیا چنین ترجمه‌ای چند دهه بعد برای خوانندگان آنی که به برهه‌ای دیگر از تاریخ تعلق دارند به راحتی قابل درک خواهد بود؟ بدیهی است که زبان پدیده‌ای پویا است و به مرور زمان تغییراتی هم در واژگان و هم شاید در نحو آن انجام

¹ equivalence

گیرد. روشن است که در گذر زمان انتظارات خوانندگان هم تغییر می‌کند و کیفیت ترجمه بیشتر از گذشته مورد توجه آنان قرار می‌گیرد. از آن جا که درک معنای واژگان و ساختارها نیازمند وجود قالب‌های مربوطه در ذهن است و از طرفی هر نوع قالب دارای واژگان و ساختارهای ویژه خود بوده، تحلیل و ترجمه این عناصر به کمک قالب‌های مفهومی می‌تواند موجب درک عمیق‌تری از الگوی کاربرد واژگان و ساختارهای متن مبدأ شود (Iranmanesh, 2022). در این راستا، برمن (Berman, 1990) از لزوم بازترجمه سخن می‌گوید و فرضیه بازترجمه را مطرح می‌کند. به باور وی، بازترجمه‌های آثار ادبی در مقایسه با ترجمه‌های پیشین به متن اصلی نزدیک‌تر می‌شوند. وی بر این باور است که ترجمه‌های اولیه آثار ادبی کامل نیستند و فقط در بازترجمه تکمیل می‌شوند. در ادامه، نظریه‌پردازان دیگری مانند رابینسون (Robinson, 1999) و بنسیمون (Bensimon, 1990) بیان کردند که ترجمه‌های پیشین دربرگیرنده ایرادهایی است که باید از طریق بازترجمه از بین برود. از این رو است که مترجم با درکی جدید از یک اثر به این نتیجه می‌رسد که ترجمه اولیه آن اثر لزوماً نتوانسته است حق مطلب متن اصلی را ادا کند و بنابراین تصمیم به بازترجمه آن اثر می‌گیرد. معمولاً مترجمان به دلیل‌های گوناگونی، تصمیم به بازترجمه آثاری می‌گیرند که پیش‌تر به دست مترجم‌های دیگری ترجمه شده‌اند. ولی اینکه مترجمی تصمیم به بازترجمه آثاری بگیرد که خود پیش‌تر ترجمه کرده‌است، پدیده‌ای بسیار جالب توجه است که از آن به خودبازترجمه^۱ تعبیر می‌شود. پژوهش حاضر در پی بررسی ارتباط پدیده خودبازترجمه با توسعه توانش ترجمه‌ای مترجم است.

پرسش‌های اصلی این پژوهش به شرح زیر است: نخست، در بازترجمه‌های مورد بررسی، چه تغییراتی در سطح واژگانی و نحوی در مقایسه با ترجمه‌های اولیه انجام گرفته‌است؟ دوم، دلایل و انگیزه‌های مترجم از ترجمه دوباره این آثار پس از حدود ده سال و انجام این تغییرات چه بوده‌است؟

۲. مروری بر پیشینه پژوهش و مدل‌های توانش ترجمه‌ای

۲.۱. پیشینه پژوهش

در این بخش، به طور خلاصه به چند نمونه از پژوهش‌های پیشین درباره توانش ترجمه و خودبازترجمه می‌پردازیم. درباره توانش ترجمه، هرتادو البیر و اوروزکو (Orozco & Hurtado, 2002) در پژوهشی روند کسب توانش ترجمه در ترجمه کتبی را بررسی می‌کنند. در این پژوهش، سه ابزار برای اندازه‌گیری کسب توانش ترجمه ارائه شده‌است: الف) ابزاری برای

¹ self-retranslation

اندازه گیری مفاهیم مربوط به ترجمه ب) ابزاری برای اندازه گیری رفتار ترجمه آموزان در رویارویی با مشکلات ترجمه پ) ابزاری برای اندازه گیری خطاها. برای آزمایش، بهبود و اعتبارسنجی ابزارهای اندازه گیری، به مدت سه سال پژوهش‌هایی انجام شد. سرانجام، یک پروژه تحقیقاتی، که کاربرد احتمالی ابزار اندازه گیری را نشان می دهد، ارائه شده و عناصر اصلی پروژه تحقیقاتی شرح داده شد.

در پژوهش دیگری، طائبی و موسوی رضوی (Taebi & Mousavi Razavi, 2020) با اشاره به آموزش ترجمه آموزان تازه کار و بی تجربه به دست مترجمان کهنه کار و باتجربه، بر لزوم توسعه مداوم حرفه‌ای مترجم تأکید می کنند. به باور آنها، توسعه نظام مند و مداوم حرفه‌ای مترجم باید جزء جدایی ناپذیر هر برنامه مرتبط با تربیت مترجم یا صلاحیت‌سنجی مترجم باشد. بر این اساس، پژوهشگران، توانش ترجمه و توسعه مداوم حرفه‌ای مترجم را برای مترجم‌ها تعریف کرده‌اند. سپس چارچوب مرجعی شامل پنج مرحله برای توسعه مداوم حرفه‌ای مترجم در حرفه ترجمه پیشنهاد کرده‌اند که بر مبنای مفاهیم اصلی توانش ترجمه بنا شده‌است. به بیان آنها، پیشرفت پایینی حرفه‌ای مترجم در مطالعات ترجمه به معنای آماده‌سازی پایینی شرایط مناسب برای پیدایش تدریجی، هماهنگ و متعادل توانش‌های ترجمه‌ای مترجم در گذر زمان است. به گونه‌ای که مترجم آماده تکامل شود و وظایف خود را در محیط حرفه‌ای به شیوه مطلوبی انجام دهد.

در باب خودبازترجمه، موسوی رضوی و طهماسبی بویری (Mousavi Razavi & Tahmasbi Boveiri, 2019) در مقاله‌ای با عنوان «نقدی فراتحلیلی بر فرضیه بازترجمه آنتوان برمن» بر این باور هستند که عمل خودبازترجمه در نتیجه دو نوع تغییر عمده رخ می دهد: تغییرات درونی و بیرونی. تغییرات درونی، مربوط به درک و نگرش مترجم نسبت به ترجمه، موقعیت پیرامون و متن اصلی است و تغییرات بیرونی، تغییراتی است که با گذشت زمان در هنجارهای ادبی یک جامعه رخ می دهد. به بیان دیگر، مترجمان یا به درک متفاوتی از اثر پیشین رسیده‌اند (عامل درونی)، یا تمایل دارند که ترجمه را با نیازها و انتظارات تازه خوانندگان مطابقت دهند (عامل بیرونی).

۲.۲. مدل‌های توانش ترجمه‌ای

نظریه پردازان مدل‌های گوناگونی برای توانش ترجمه‌ای پیشنهاد کرده‌اند که در زیر چند نمونه از آنها به صورت مختصر خواهد آمد. مدل‌های ارائه شده قابل دسته‌بندی به دو نوع کلی هستند: مدل‌های نظری و مدل‌های تجربی.

۲.۲.۱. مدل‌های نظری

۲.۲.۱.۱. مدل نیوبرت (Neubert, 2000)

نیوبرت (Neubert, 2000) معتقد است که ترجمه نیاز به مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌های پیچیده دارد. وی هفت ویژگی برای توانش ترجمه‌ای بر می‌شمرد که عبارتند از پیچیدگی، ناهمگونی، تقریب، بی‌انتهایی، خلاقیت، موقعیت‌مندی و تاریخ‌مندی. همگی این ویژگی‌ها کاملاً با یکدیگر گره خورده‌اند و نمی‌توان آن‌ها را جدا از یکدیگر پنداشت. افزون بر این، ویژگی‌ها (پارامترهای ثانویه)، توانش ترجمه شامل اجزاء یا زیرتوانش‌هایی (پارامترهای اولیه) است. فقدان یک مورد از این اجزاء باعث اخلال در امر ترجمه می‌شود. این زیرتوانش‌ها مشتمل اند بر ۱- توانش زبانی ۲- توانش متنی ۳- توانش موضوعی ۴- توانش فرهنگی ۵- توانش انتقال.

۲.۲.۱.۲. مدل کتسبرگ (Katsberg, 2007)

کتسبرگ (Katsberg, 2007) بر این باور است که حتی در ترجمه متون فنی مسائل فرهنگی دخیل اند. به باور وی، علوم پویا هستند. به بیان دیگر، مناسبات فرهنگی تا اندازه زیادی بر گونه‌های فنی تأثیر می‌گذارد. در آموزش و عمل ترجمه متن‌های فنی، به توانش فرهنگی توجه نمی‌شود. بنابراین، کتسبرگ (همان) مدل توانش ترجمه‌ای زیر را پیشنهاد کرد: ۱- توانش زبانی متن مبدأ و مقصد ۲- توانش زبانی به منظور اهداف خاص هر دو زبان ۳- توانش دانش موضوعات مرتبط ۴- توانش زبانی دوسویه ۵- توانش فرهنگی هر دوزبان. این مدل نشان‌دهنده اهمیت جنبه‌های فرهنگی است.

۲.۲.۱.۳. مدل شفنر (Schaffner, 2000)

از دید شفنر (Schaffner, 2000) توانش ترجمه‌ای مفهوم پیچیده‌ای است که به طور آگاهانه بر عوامل مرتبط با تولید متن مقصد تأثیر می‌گذارد و متنی مناسب برای خوانندگان تولید می‌کند. به باور وی، توانش ترجمه‌ای شامل بخش‌های زیر است: ۱- توانش زبانی: دانش جنبه‌های زبانی. ۲- توانش فرهنگی: دانش کلی درباره تاریخ، سیاست، اقتصاد، فرهنگ و موارد مشابه. ۳- توانش متنی: دانش درباره قواعد متون، ژانرهای مختلف و انواع متن. ۴- توانش تخصصی: دانش درباره موضوعات مرتبط و حوزه‌های تخصصی. ۵- توانش جستجو^۱: توانایی یافتن راهکارهایی برای از بین بردن مشکلات خاص در جریان ترجمه. ۶- توانش انتقال^۲: توانایی تولید متن مقصد مناسب.

¹ (re)search competence

² transfer competence

همه این توانش‌ها در ارتباط با یکدیگرند. در این میان توانش انتقال و توانش جستجو پویا هستند در حالی که چهار توانش دیگر ایستا هستند.

۲.۲.۱.۴. مدل فاکس (Fox, 2000)

فاکس (Fox, 2000) جنبه‌های منفی توانش ترجمه‌ای مترجمان تازه کار را نشان می‌دهد. به باور وی، جنبه‌های توانش ترجمه‌ای مترجمان تازه کار از این قرار است: الف) عدم آگاهی از هدف ترجمه، ب) عدم آگاهی از انتظارات خوانندگان، پ) نداشتن دانش زبان مقصد، ت) نداشتن دانش در خصوص بافتار فرهنگی-اجتماعی زبان مقصد، ث) عدم ویرایش مؤثر متن. به طور کلی فاکس (Fox, 2000) چهار نوع توانش را بیان می‌کند: ۱- توانش ارتباطی ۲- توانش فرهنگی-اجتماعی ۳- آگاهی فرهنگی و زبانی ۴- آگاهی از شیوه‌های یادگیری.

۲.۲.۱.۵. مدل بیبی (Beeby, 2000)

بیبی (Beeby, 2000) مدلی متفاوت درباره توانش ترجمه ارائه کرد. مدل پیشنهادی وی چندوجهی و شامل چهار توانش فرعی است. مدل وی با ترجمه زبان دوم (ترجمه از زبان اول به زبان دوم) مرتبط است و به قرار زیر است: ۱- توانش انتقال ۲- توانش مقابله‌ای زبانی ۳- توانش مقابله‌ای متنی ۴- توانش فرا زبانی.

مدل بیبی (Beeby, 2000) بر عناصر زبانی تأکید بیشتری دارد. این عناصر برای ترجمه از زبان اول به زبان دوم اهمیت بسیاری دارد. به طور کلی، مدل‌های توانش ترجمه با توجه به سویگی^۱ (یعنی جهت ترجمه از زبان اول به زبان دوم و یا برعکس) متفاوت است. از دید بیبی (همان)، سویگی یکی از عوامل مهم در ارتقاء توانش ترجمه‌ای به شمار می‌آید. به باور وی اگر بنا باشد مدل توانش دیگری مطرح شود، نباید مسئله سویگی از نظر دور بماند. به باور وی، مسائل فرهنگی هم در جوامع گوناگون متفاوت هستند. بنابراین، به هنگام ارائه مدل توانش ترجمه‌ای، باید محیط جامعه را نیز در نظر گرفت. به طور کلی سه عنصر اساسی که در بیشتر مدل‌های توانش ترجمه‌ای مشترک است مشتمل اند بر فرهنگ، زبان و انتقال. با توجه به توضیح‌های بالا چنین دریافت می‌شود که مدل‌های توانش ترجمه‌ای گوناگون مرتبط با فرهنگ و زبان خاصی هستند؛ بنابراین، باید به هنگام کاربرد این مدل‌ها هوشیار بود و هر مدل را با توجه به فرهنگ و زبان خاص خودش به کار برد. در ادامه، به برخی از مدل‌های تجربی هم اشاره می‌شود که به صورت مختصر چند نمونه از آن‌ها را شرح می‌دهیم.

¹ directionality

۲.۲.۲. مدل‌های تجربی

۲.۲.۲.۱. مدل کمپل (Campbell, 1991)

کمپل (Campbell, 1991) می‌خواست بداند که آیا آزمون‌هایی که برای دستیابی به توانش ترجمه برگزار می‌شود، معتبر است یا خیر. تحلیل وی بر اساس آزمون و خطا بود. مدل وی بر دو اصل استوار است: الف) استعداد (ب) مهارت. استعداد مربوط به توانایی‌ها و کیفیت‌های روان‌شناختی مترجم است. مهارت هم مربوط به مهارت‌های دوزبانگی است. مهارت دارای سه جنبه است: رمزگذاری معنای واژگان، توانش زبان مقصد و انتقال واژگان.

۲.۲.۲.۲. مدل گروه پکته (PACTE, 1998-2003)

به طور کلی دو رویکرد در قبال ساخت و آزمایش مدل‌های توانش ترجمه وجود دارد: یکی از طریق فرآورده ترجمه است که در آن با تجزیه و تحلیل متن ترجمه‌شده توانش‌های مهم و تأثیرگذار مشخص می‌شود و دیگری فرآیند ترجمه است که به توصیف توانش ترجمه حین عمل ترجمه می‌پردازد. این مدل برگرفته از حوزه روان‌شناسی است و از روش‌هایی مانند فکرگویی بهره می‌برد. گروه پکته (PACTE, 2005, 2009) هر دو رویکرد را با هم ادغام و مدل زیر را پیشنهاد کرد:

تعریف نخستین گروه پکته (PACTE, 1998) از توانش ترجمه‌ای این‌گونه بود: توانش ترجمه‌ای یعنی دانش و مهارت‌های لازم برای عمل ترجمه. تمرکز این مدل روی فرآورده فرآیند ترجمه است. این مدل متشکل از توانش‌های فرعی مرتبط با یکدیگر است. هدف اصلی این گروه اثبات نظریه‌های مرتبط با ابزارهای تجربی بوده است. مدل اولیه پکته (PACTE, 1998) به شرح زیر بود: ۱- توانش انتقال ۲- توانش ارتباطی در دو زبان ۳- توانش فرازبانی ۴- توانش حرفه‌ای-ابزاری ۵- توانش روحی-جسمی ۶- توانش راهبردی.

به مرور زمان این مدل تحت تأثیر ارزیابی توانش ترجمه‌ای متحول شد و بر اساس ابزارهای پژوهشی جدید مدل زیر پدید آمد: ۱- توانش دوزبانگی ۲- توانش فرازبانی ۳- توانش دانش ترجمه ۴- توانش ابزاری ۵- توانش راهبردی ۶- عناصر روحی-جسمی (PACTE, 2003). در پایان، گروه پکته به این نتیجه رسید که توانش ترجمه متشکل از توانش‌های فرعی است که در ارتباط با یکدیگرند. مدل‌های ارائه‌شده توسط کمپل و گروه پکته، به دلیل در نظر گرفتن ابعاد روان‌شناختی شخص مترجم در مقایسه با مدل‌های پیشین خود اهمیت ویژه‌ای دارند.

۲.۲.۲.۳. مدل ای ام تی (EMT, 2009)

یکی از مدل‌های مبتنی بر بازار و حرفه ترجمه، مدلی موسوم به مدل ای ام تی (EMT, 2009)

است. این مدل فرآورده پیوند عمل حرفه‌ای ترجمه با آموزش ترجمه است و مشتمل بر شش توانش است که از این قرارند: ۱- توانش ارائه خدمات ترجمه ۲- توانش زبانی ۳- توانش بین فرهنگی ۴- توانش جستجوی اطلاعات ۵- توانش فناوری ۶- توانش موضوعی. همه توانش‌های مورد اشاره در ارتباط با یک‌دیگرند و مهارت مترجم وابسته به تسلط بر این شش توانش است. این مدل به صورت دایره‌ای به نمایش درآمده است که مرکز آن به توانش ارائه خدمات ترجمه اختصاص دارد. ناگفته پیداست که توانش‌هایی که در بیشتر این تعریف‌ها مشترک‌اند، مشتمل بر سه توانش هستند: فرهنگ، زبان، و انتقال (گذر از یک زبان به زبان دیگر).

۳. چارچوب نظری

چارچوب نظری پژوهش حاضر «مطالعات مترجم»^۱ است. چسترمن (Chesterman, 2009) معتقد است در رشته مطالعات ترجمه، توجه به مترجم ناکافی بوده است و بنابراین به طور خاص بر مطالعات مترجم متمرکز می‌شود. وی مفهوم «مطالعات مترجم» را در مقابل «مطالعات ترجمه» مطرح می‌کند که در برگیرنده مسائل شناختی، فرهنگی و جامعه‌شناختی است. وی بر این باور است مسائل شناختی مربوط به فرایند ذهنی، تأثیرات عواطف، تصمیم‌گیری، رفتار و نگرش نسبت به هنجارها است. به سخن دیگر، از نظر وی این تعامل هم ذهنی و هم عاطفی است. همچنین، وی بر تأثیرات فرهنگی ترجمه تأکید می‌کند (مانند ترویج یک سبک ادبی خاص در جامعه مقصد، تغییر هنجارهای ترجمه‌ای در جامعه مقصد، تغییر برداشت‌های رایج از فرهنگ مبدأ در جامعه مقصد، و مواردی از این قبیل). به باور چسترمن (همان) هنگامی که به جامعه‌شناسی ترجمه می‌پردازیم، در واقع به رفتار مترجم و مناسبات اجتماعی وی توجه می‌کنیم. بنابراین پژوهش در حوزه ترجمه با بافت‌های اجتماعی، شناختی و فرهنگی مرتبط است.

در این راستا، سبکوا (Sebokova, 2010) معتقد است به دو صورت می‌توان فرایند توانش ترجمه را بررسی کرد. یکی از طریق «فکرگویی»^۲ است که در این روش از مترجم خواسته می‌شود هرآنچه را در زمان ترجمه از ذهنش می‌گذرد، به زبان آورد. دیگری از طریق «مشاهده عینی» فرآورده ترجمه انجام می‌گیرد. در روش نخست، از بعد شناختی به ترجمه می‌نگریم و بر فرآیند ترجمه متمرکز می‌شویم، در حالی که در روش دوم از بعد متنی و زبان‌شناختی، محصول ترجمه را تحلیل می‌کنیم. در این پژوهش، از روش دوم، یعنی تحلیل متنی (در دو سطح نحوی و واژگانی) بر محصول/فرآورده ترجمه بهره گرفته شده است. در عین حال یافته‌های برآمده از این

¹ translator studies

² TAP (Think Aloud Protocol)

تحلیل، با داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه با مترجم مورد نظر ترکیب شده و در پرتو یک‌دیگر بررسی شده‌است.

۴. پیکره پژوهش

پیکره پژوهش حاضر شامل شش کتاب است: متن اصلی دو رمان انگلیسی ۱۹۸۴ (اثر جورج اورول) (Orwell, 2012; Orwell, 1992; Orwell, 1982) و *لرد جیم* (اثر جوزف کنراد) (Conrad, 1996) به همراه ترجمه‌های اولیه و بازترجمه‌های آن‌ها به قلم مترجم مورد نظر (صالح حسینی) (Conard, 1982; Conrad, 1996).

۵. گردآوری داده‌ها

به طور کلی، برای انجام این پژوهش، فرآیندی سه مرحله‌ای در پیش گرفته شد. در مرحله نخست، به منظور شناسایی تفاوت‌های متنی موجود در آثار صالح حسینی، ترجمه‌های اولیه و بازترجمه‌های دو اثر انتخاب شده برای پیکره این پژوهش، با هم مقایسه شدند. در مرحله دوم، تفاوت‌های به‌دست‌آمده با متن اصلی (انگلیسی) هر اثر مقابله شدند. در مرحله پایانی، برای درک بهتر تفاوت‌های مشاهده شده بین ترجمه‌های اولیه و بازترجمه‌ها، مصاحبه‌ای با مترجم مورد نظر ترتیب داده شد.

۶. یافته‌های پژوهش

۶.۱. انتخاب‌های واژگانی مترجم در ترجمه اولیه و بازترجمه رمان ۱۹۸۴

جدول ۱: مقایسه انتخاب‌های واژگانی مترجم در ترجمه اولیه و بازترجمه رمان ۱۹۸۴

متن اصلی	ترجمه اولیه	بازترجمه
Dim	تار	کمتر
Curiously disarming	خلع سلاح کننده	سخت فریبا
Like	به سان	مانند
A fruity voice	صدایی هیجان آلود	صدایی گرم و گیرا
List	لیست	فهرست
Control	کنترل	مهار
Nebulous	ابر الود	مبهم
Significance	ویژگی	اهمیت
crime Thought	دوگانه باوری	جرم اندیشه
Cabin	بلنج	اتاقک

۶. ۱. ۱. بحث و بررسی تفاوت‌های واژگانی ترجمه‌های ۱۹۸۴

مترجم در ترجمه‌ی اولیه، جمله [The instrument (the telescreen, it was called) could be dimmed] را این‌گونه ترجمه کرده‌است: «دستگاه مستطیل شکل را می‌شد تار کرد». حال چگونگی می‌شود دستگاه مستطیل شکل را تار کرد؟ در واقع، اشکال این جمله بر سر واژه «تار» است. در این جا مترجم واژه «dim» را به تار ترجمه کرده‌است که سبب نامفهوم شدن جمله شده‌است. مترجم در باز ترجمه در پی رفع این مشکل برآمده‌است و این‌گونه ترجمه می‌کند: «دستگاه مستطیل شکل را می‌شد کمتر کرد».

همچنین تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که مترجم در ترجمه اولیه، برخی از واژه‌ها و پاره‌گفته‌های انگلیسی را به صورت تحت‌اللفظی ترجمه کرده‌است. برای نمونه، مترجم پاره‌گفته انگلیسی [Curiously disarming] را به «خلع سلاح‌کننده» ترجمه کرده‌است که با توجه به متن، معنای خاصی از آن دریافت نمی‌شود. حسینی در بازترجمه، با انتخاب معادل «سخت فریبا» به دنبال اصلاح ترجمه اولیه برآمده‌است. از این قبیل نیز می‌توان به ترجمه فارسی عبارت انگلیسی [A fruity voice] اشاره کرد. مترجم در ترجمه اولیه، این پاره‌گفته را به «صدایی هیجان‌آلود» ترجمه کرده‌است. وی در بازترجمه معادل فارسی «صدایی گرم و گیرا» را برای این پاره‌گفته انگلیسی برگزیده‌است که با توجه به متن اصلی معنادار به نظر می‌رسد. در همین باره مترجم می‌نویسد: «در ترجمه‌های اولیه بیشتر به معنای اولیه و تحت‌اللفظی متن مبدأ توجه می‌کردم و چندان توجهی به زبان مقصد نداشتم اما بعد از گذشت یک دهه درک جدیدی از زبان مقصد، زبان مبدأ و معنای مورد نظر نویسنده پیدا کردم». وی در ادامه می‌افزاید «زبان‌های مختلف از لحاظ ژرف ساخت به یک‌دیگر شباهت دارند اما از لحاظ روساخت متفاوت هستند. بنابراین بر مترجم است که متن مورد نظر را در زبان مبدأ قالب‌شکنی کند و سپس آن را در قالب زبان مقصد بریزد».

همچنین تجزیه و تحلیل نشان می‌دهد که مترجم در ترجمه اولیه معادل‌های فارسی کهن به کار برده‌است ولی در بازترجمه سعی کرده‌است از معادل‌های نزدیک به زبان روز مردم بهره بگیرد. برای نمونه، در ترجمه اولیه «به سان» را برابر [Like] آورده‌است. وی در بازترجمه برای واژه [Like] معادل «مانند» را برگزیده‌است که در گفتار روزمره عامه مردم بسیار به کار می‌رود. در این باره مترجم می‌نویسد: «به مرور زمان به این نتیجه رسیدم که بهتر است با توجه به زبان عامه مردم ترجمه کنم».

همچنین، تجزیه و تحلیل واژگان نشان می‌دهد که مترجم در ترجمه اولیه رمان ۱۹۸۴ صورت برخی از واژگان انگلیسی را مستقیماً به متن فارسی انتقال داده‌است. برای نمونه، می‌توان به واژه‌های انگلیسی [control] و [list] اشاره کرد. همان‌گونه که در جدول بالا آمده‌است، مترجم در ترجمه اولیه به ترتیب واژه‌های «کنترل» و «لیست» را برابر واژگان انگلیسی آورده‌است.

حسینی، در بازترجمه در پی رفع این مورد برآمده و به ترتیب واژگان «مهار» و «فهرست» را در برابر واژگان انگلیسی آورده‌است که به نظر می‌رسد این امر منجر به طبیعی‌تر شدن زبان ترجمه شده‌است. وی در جای دیگری در ترجمه اولیه رمان ۱۹۸۴ معادل «ابرآلود» را برابر واژه [Nebulous] گذاشته‌است که در زبان فارسی چندان کاربرد ندارد. وی، در بازترجمه معادل «مبهم» را در برابر این واژه انگلیسی آورده‌است که به نظر می‌رسد در زبان فارسی معادل پرکاربردتر و مناسب‌تری است. مترجم در جای دیگری معادل «ویژگی» را برابر واژه انگلیسی [significance] آورده‌است که یکی از معانی آن است. در واقع، معنای دیگر این واژه «اهمیت» است که در این جا مراد نویسنده متن اصلی است و مترجم با درک جدیدی از متن در بازترجمه این معادل را برگزیده‌است.

برخی نمونه‌های دیگر نشان می‌دهد که وی در ترجمه اولیه رمان ۱۹۸۴ برخی واژگان را بدون توجه به فضای حاکم بر رمان ترجمه کرده‌است. برای شفافیت بیشتر می‌توان به نمونه زیر اشاره کرد. او معادل «دوگانه باوری» را برابر [thought crime] آورده‌است که با توجه به موضوع و فضای سیاسی حاکم بر متن نتوانسته‌است معنای مورد نظر نویسنده را به متن مقصد منتقل کند. وی در بازترجمه با در نظر گرفتن فضای حاکم بر متن معادل «جرم اندیشه» را جایگزین معادل پیشین کرده‌است. در واقع، این معادل نشان‌دهنده فضای خفقان حاکم بر جامعه‌ای است که در آن نه تنها نوشتن و خواندن آید، بلکه اندیشیدن هم قَدغن است. بنابراین، مترجم در بازترجمه با انتخاب معادل «جرم اندیشه» سعی کرده‌است فضای سیاسی حاکم را به متن مقصد منتقل کند.

۲.۶. انتخاب‌های واژگانی مترجم در ترجمه اولیه و بازترجمه رمان لرد جیم جدول ۲: مقایسه انتخاب‌های واژگانی مترجم در ترجمه اولیه و بازترجمه رمان لرد جیم

متن اصلی	ترجمه اولیه	بازترجمه
Purser	بادبان دوز	مسئول امور مالی کشتی
Wood-file	ستون چوبی	سوهان
Awfully excitable	به هیجان آوردن	جوش آوردن
Pairfect meeracle	معجزه	موعجزه موعجزه
Many shades	سایه‌های بسیار	هزار نکته باریکتر از موی
Elemental furies	قهر چهار اسطقس	قهر عناصر اربعه
Without a check	بی هیچ بررسی	بی هیچ وقفه‌ای
On the verge of Dismissal	بر لبه اخراج	در آستانه اخراج
A steady head	شعوری استوار	سر و گردنی استوار
Jumbled and tossing	کژ و مژ	کج و موج

۶.۲.۱. بحث و بررسی تفاوت‌های واژگانی ترجمه‌های لرد جیم

تجزیه و تحلیل متنی برخی از انتخاب‌های واژگانی نشان می‌دهد که مترجم در ترجمه اولیه از رمان لرد جیم معنای اول متن مبدأ را بدون توجه به موقعیت حاکم بر متن منتقل کرده‌است. برای نمونه، واژه «بادبان دوز» را برابر [Purser] آورده‌است که یکی از معانی آن است. ولی با توجه به فضای حاکم بر متن معنای دیگر و درست [Purser] «مسئول امور مالی کشتی» است که مترجم در بازترجمه از آن استفاده کرده‌است. در جای دیگری، مترجم پاره گفته انگلیسی [the rasping sound of a wood-file on the edge of a plank] را به «صدای گوشخراش ستون چوبی بر لبه تخته» ترجمه کرده‌است که معنای خاصی از آن دریافت نمی‌شود. در واقع، اشکال در ترجمه [wood-file] است که مترجم آن را به «ستون چوبی» ترجمه کرده‌است. درست است که یکی از معانی واژه [file] «ستون» است، ولی معانی دیگری هم دارد. معنی دوم آن «پرونده» است و معنی دیگر آن «سوهان چوب ساب» است که در این جا مراد است. بنابراین مترجم در بازترجمه [wood-file] را به «سوهان» ترجمه کرده که منجر به تولید جمله معنادار «صدای گوش خراش سوهان بر لبه تخته» گشته‌است.

همچنین، در ترجمه اولیه بخشی از رمان می‌خوانیم: «سیمونز پیره آدم را به هیجان می‌آورد». در این جا مترجم واژه [excitable] را به «هیجان» ترجمه کرده‌است که یکی از معانی آن است. ولی مترجم پس از گذشت یک دهه در ترجمه دوم با در نظر گرفتن چند سطر بالاتر از این جمله که آمده‌است: «سیمونز پیره آدم نازنینی است. من از کج خلقی او دل گیر نیستم. تمام مدتی که پاهام را گرفته بود، فحش و فضیحت نثارم می‌کرد»، پاره گفته «جوش آوردن» را برابر [excitable] می‌آورد که یکی دیگر از معانی آن است. در این باره خود مترجم می‌گوید: «بعد از گذشت مدتی به این نتیجه رسیدم که مترجم باید سعی کند مقصود و منظور نویسنده را به زبان مقصد منتقل کند».

افزون بر این، نویسنده متن اصلی صورت برخی از واژه‌ها و پاره گفته‌های متن را به منظور رساندن پیامی خاص به خواننده، مخدوش کرده‌است. مترجم، در ترجمه اولیه توجهی به این موضوع نکرده‌است. برای نمونه، پاره گفته تحریف شده [Pairfect meeracle] را به «معجزه» ترجمه کرده‌است که از نظر نگارش فارسی هیچ گونه ایراد یا انحراف از معیاری در آن دیده نمی‌شود. ولی در ترجمه دوم این نکته از نظر مترجم دور نمانده‌است و او با خلاقیتی ویژه، آن را به «موعجزه موعجزه» برگردانده‌است. در واقع، یکی از جنبه‌های توانش ترجمه‌ای، خلاقیت است. همان گونه که نیوبرت (Neubert, 2000) بیان می‌کند مترجم خلاق می‌تواند نقش بسزایی در انتقال مطلبی از زبانی به زبان دیگر داشته باشد، چرا که انتقال متن مبدأ به متن جدیدی با ساختار و

شرایط متفاوت (متن مقصد) مستلزم خلاقیت فردی است.

همچنین، بررسی انتخاب‌های واژگانی مترجم نشان می‌دهد که وی در ترجمه اولیه بار دیگر برخی از واژه‌ها و پاره‌گفته‌ها را تحت‌اللفظی و بدون توجه به متن ترجمه کرده‌است. برای نمونه، وی در ابتدا معادل «سایه‌های بسیار» را برابر [many shades] گذاشته‌است که ممکن است برای خوانندگان متن مقصد نامفهوم یا نامأنوس باشد. او در بازترجمه پاره‌گفته زیبا و معنادار «هزار نکته باریکتر از مو» را جایگزین پاره‌گفته انگلیسی می‌کند که به نظر می‌رسد بیان‌کننده مقصود نویسنده اصلی باشد. در واقع، این پاره‌گفته برگرفته از شاعر معروف ادب فارسی سعدی شیرازی است. بنابراین، می‌توان گفت مترجم به تجربه آموخته‌است با استفاده از اشراف خود به ادبیات فارسی (زبان مقصد) در مواقع لزوم از واژگان و عبارات زیبایی‌برانگیز ادب فارسی در ترجمه‌هایش استفاده کند. در جای دیگری در ترجمه اولیه، مترجم عبارت «قهر چهار اسطقس» را برابر [Elemental furies] آورده‌است. به نظر می‌رسد فهم این عبارت برای خوانندگان متن مقصد کمی دشوار باشد. چنین می‌نماید مترجم با در نظر گرفتن انتظارات خواننده در بازترجمه این اثر عبارت «قهر عناصر اربعه» را آورده‌اند که مأنوس‌تر و قابل‌فهم‌تر از معادل قبلی است.

افزون بر این، در جای دیگری در ترجمه اولیه از رمان لرد جیم، مترجم پاره‌گفته «بی هیچ بررسی» را برابر [without a check] آورده که یکی از معانی آن است. در واقع، پاره‌گفته انگلیسی معنی دیگری هم دارد و آن «بدون وقفه» است. بنابراین، مترجم در بازترجمه با در نظر گرفتن اینکه این پاره‌گفته، اشاره به حرکت کشتی در دریا دارد، چنین می‌آورد: «کشتی بی‌هیچ وقفه‌ای به راه خودش ادامه می‌داد». همچنین در ترجمه اول، مترجم پاره‌گفته «بر لبه اخراج» را برابر پاره‌گفته انگلیسی [On the verge of Dismissal] آورده‌است، اما در بازترجمه عبارت جا افتاده‌تر و پرکاربردتر «در آستانه اخراج» به کار برده شده‌است. در زیر، چند نمونه از تفاوت‌های نحوی در ترجمه‌ها و بازترجمه‌های رمان‌های ۱۹۸۴ و لرد جیم خواهد آمد.

۳.۶. تفاوت‌های نحوی در ترجمه‌ها و بازترجمه‌های ۱۹۸۴

1. Either the future would resemble the present, in which case it would not listen to him: or it would be different from it, and his predicament would be meaningless.

ترجمه اولیه: یا آینده به حال می‌مانست که در این صورت به او گوش نمی‌داد، یا با حال توفیر می‌داشت و تعهد او بی‌معنی می‌شد.

بازترجمه: اگر آیندگان مانند اکنونیان باشند که به او گوش نخواهند داد و اگر توفیر داشته باشند آن وقت دیگر نگرانی‌اش بی‌معنی می‌شود.

2. More commonly, people who had incurred the displeasure of the party simply disappeared and were never heard of again.

ترجمه اولیه: ناپدید شدن و به وادی فراموشی سپرده شدن آدم‌هایی که موجبات نارضایتی حزب را فراهم آورده بودند، رایج‌تر بود.

بازترجمه: و از این رایج‌تر، کسانی که مایه نارضایتی حزب شده بودند همین قدر ناپدید می‌شدند و دیگر هم خبری از ایشان باز نمی‌آمد.

3. And with good reason, for hardly a week passed in which 'The Times' did not carry a paragraph describing how some eavesdropping little sneak-'child hero' was the phrase generally used-had overheard some compromising remark and denounced its parents to the Thought police.

ترجمه اولیه: دلیل هراسشان هم موجه بود، چراکه هفته‌ای نمی‌گذشت که «تایمز» عکس و تفصیلات مربوط به استراق‌سمع یک خبرچین کوچولو-«کودک-قهرمان» عبارتی بود که معمولاً به کار گرفته می‌شد-که والدینش را بخاطر بیانی سازشکارانه به «پلیس اندیشه» لو می‌داد.

بازترجمه: هراسشان هم موجه بود، چراکه هفته‌ای نمی‌گذشت که تایمز عکس و تفصیلات خبرچین کوچولو- یا به تعبیر عام، «قرمان کوچولو»- را چاپ می‌کرد که دزدکی گوش داده و شنیده بود پدر و مادرش حرف‌های سازشکارانه می‌زنند و گزارش ایشان را به پلیس اندیشه داده بود.

4. He must, he thought, have been ten or eleven years old when his mother had disappeared.

ترجمه اولیه: با خود گفت که حتماً ده یا زده ساله بوده که مادرش ناپدید شده بود.

بازترجمه: با خود گفت که لابد ده یا زده ساله بوده‌ام که مادرم ناپدید شده بود.

۱.۳.۶. بحث و بررسی تفاوت‌های نحوی در ترجمه‌های ۱۹۸۴

مترجم در مقدمه بازترجمه بیان می‌کند که ترجمه اولیه ۱۹۸۴ جزء نخستین ترجمه‌های من است و خام‌دستی‌های فراوانی در آن مشهود بود. وی در ادامه می‌گوید به دلیل وجود این کاست‌ها کوشیدم ترجمه اولیه را ویرایش کنم اما در بسیاری جاها کار از ویراستاری گذشت و به بازترجمه دست زده‌ام. در این جا، به بررسی چهار نمونه بسنده می‌کنیم. همان گونه که در بالا آمده‌است در ترجمه اولیه نمونه اول مترجم نتوانسته‌است به خوبی معنای متن اصلی را به زبان مقصد منتقل کند. در واقع، به نظر می‌رسد درک این جمله برای خوانندگان کمی دشوار باشد. چطور آینده باید مانند حال باشد؟ و چطور باید آینده به او گوش دهد؟ و کدام تعهد بی‌معنی می‌شود؟ با بررسی جمله‌های پیشین و پسین این جمله متوجه می‌شویم که منظور نویسنده مردم و دغدغه‌هایشان است.

بنابراین، مترجم با در نظر گرفتن این موضوع در بازترجمه به جای آینده از واژه آیندگان، به جای حال از واژه اکنونیان و به جای تعهد از واژه نگرانی استفاده کرده‌است و منجر به تولید یک جمله قابل فهم تر شده‌است. در نمونه دوم، مترجم در ترجمه اولیه اجزای جمله اصلی را در ترجمه جابه‌جا کرده‌است. برای نمونه، پاره‌گفته (More commonly) در ابتدای جمله انگلیسی آمده‌است اما در ترجمه در پایان جمله آمده‌است. همچنین، در این ترجمه جای فعل و فاعل متن اصلی بی هیچ دلیلی جایگزین شده‌است و منجر به تولید ساختاری متفاوت شده‌است. مترجم در بازترجمه به دنبال رفع این کاستی‌ها برآمده‌است. همان گونه که یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، تعداد ساختارهای گنگ و مبهم در ترجمه اولیه بسیار است. برای نمونه، می‌توان به نمونه (۳) اشاره کرد. ناگفته پیداست که ترجمه اولیه این جمله مبهم است و درک آن برای خوانندگان فارسی‌زبان دشوار می‌نماید. در خودبازترجمه این مهم از نظر مترجم دور نماند و به دنبال رفع آن برآمد. همچنین، مترجم در ترجمه اولیه ساختار برخی از جمله‌های انگلیسی را وارد ترجمه کرده‌است که برخلاف قواعد زبان فارسی است. برای مثال، به نمونه (۴) توجه کنید. وی در خودبازترجمه به دنبال رفع این مسئله برآمده‌است.

۶. ۴. تفاوت‌های نحوی در ترجمه‌ها و بازترجمه‌های لرد جیم

5. The ash-buckets racketed, clanking up and down the stoke-hold ventilators.

ترجمه اولیه: خاکستردان‌های حلبی بالا و پایین بادگیرهای جلو گیرنده تکان، به صدا در آمدند.

بازترجمه: خاکسترهای حلبی بالا و پایین هواکش‌های دهانه آتشدان کشتی، به صدا درآمدند.

6. Naked ship's span

ترجمه اولیه: دکل کشتی عریان

بازترجمه: دکل عریان کشتی

7. Just as an astronomer, I should fancy, would strongly object to being transported into a distant heavenly body, where, parted from his earthly emoluments, he would be wildered by the view of an unfamiliar heavens.

ترجمه اولیه: درست همان گونه که به نظرم ستاره‌شناس به امر انتقالش به جرم سماوی دوردستی سخت اعتراض می‌کند جایی که، بریده از مواجب زمینی‌اش، از دیدن افلاکی نا آشنا حیرت زده می‌شود.

بازترجمه: درست همان گونه که به نظرم اگر بخواهند ستاره شناس را به جرم سماوی دوردستی بفرستند که از مواجب زمینی‌اش بریده شود و از دیدن افلام نا آشنا حیرت‌زده گردد، تن به این کار نمی‌دهد.

8. I think it was lonely, without a fireside or an affection they may call their own, those who return not to a dwelling but to the land itself, to meet its disembodied, eternal, and unchangeable spirit....

ترجمه اولیه: فکر می‌کنم تنها یانند، بی‌اجاقی و مهری که از آن خویشش توانند خوانند، آنان که باز می‌گردند نه به جان پناهی، بل به خاک، خاک پاک، تا روح جدا شده از جسم، جاودانی و تغییر ناپذیرش را دیدار کنند...

بازترجمه: کسانی که نه به آشیان بلکه به خود سرزمین باز می‌گردند تا از روح جدا شده از جسم و جاودانی و تغییر ناپذیرش سراغ گیرند، به نظر من تنها یانند. خودشان چه بسا خانه‌شان را بی‌اجاق یا خالی از مهر بنامند.

۶.۴.۱. بحث و بررسی تفاوت‌های نحوی ترجمه‌های لرد جیم

مترجم در ترجمه اولیه جمله «The ash-buckets racketed, clanking up and down the stoke-hold ventilators» را این‌گونه ترجمه کرده‌است: «خاکستردان‌های حلبی بالا و پایین بادگیرهای جلو گیرندهٔ تکان، به صدا در آمدند». اشکال ترجمه این جمله «stoke-hold» است که در آن، به نظر می‌رسد مترجم «stoke» را از روی شتاب «shock» خوانده و به «تکان» ترجمه کرده‌است و «hold» را به «گیرنده» ترجمه کرده‌اند. در واقع، معنای درست «stoke-hold» «در آتشدان کشتی» است. مترجم همچنین در بازترجمه با علم به اینکه معادل فارسی «ventilators» «هواکش» است و نه «بادگیر»، چنین ترجمه می‌کند: «خاکسترهای حلبی بالا و پایین هواکش‌های دهانهٔ آتشدان کشتی، به صدا در آمدند». در نمونه (۲)، مترجم پاره گفتهٔ «Naked ship's span» را به «دکل کشتی عربیان» ترجمه کرده‌اند. این در حالی است که «naked» صفت «span» است و نه صفت کشتی. این موضوع در بازترجمه از نظر مترجم دور نماند و این پاره گفته را این‌گونه ترجمه کرده‌اند: «دکل عربیان کشتی». در نمونه (۳)، و (۴)، همان‌گونه که آشکار است مترجم در ترجمه اولیه متن را واژه به واژه ترجمه کرده‌است و بنابراین قبل فهم نیست. وی در بازترجمه به دنبال رفع این موضوع برآمده‌است. وی در مقدمه می‌گوید بر خلاف سخت‌کوشی و دقت فراوان، ترجمه پیشین ترجمهٔ چندان موفق نبوده‌است. به باور وی، دلیل عمدهٔ آن هم آفت ترجمهٔ واژه به واژه و هم خام‌دستی‌های اوایل کار بوده‌است. وی در ادامه می‌نویسد: «وسواس زیاد در انتقال سبک کنراد سبب شده‌است که در قسمت‌هایی از ترجمه ساختار زبان انگلیسی را وارد زبان فارسی کنم. غافل از اینکه چنین کاری رعایت امانت نیست و من سخت بر خطا بوده‌ام» (Conrad, 1996, p. 8).

۷. نتیجه‌گیری

هدف اصلی این مقاله، بررسی توانش ترجمه‌ای یک مترجم (صالح حسینی) در گذر زمان و دنبال کردن تغییرات آن بود. به این منظور، ترجمه‌های اولیه و بازترجمه‌های فارسی دو رمان انگلیسی که با فاصله زمانی ده سال راهی بازار شده بودند، در سطوح واژگانی و نحوی با هم مقایسه و مقابله شدند. یکی از این آثار، رمان «۱۹۱۴» اثر جورج اورول است که به عنوان یک شاهکار ادبی جهانی تأثیر زیادی در فرهنگ عامه و رسانه‌ای مردم جهان گذاشته است. دیگری رمان «لرد جیم» اثر جوزف کونراد، از دیگر شاهکارهای مسلم ادبیات انگلیسی که متنی گران‌بار و پیچیده و درخور اندیشیدن دارد. یافته‌های این پژوهش نشان داد، صالح حسینی در بازترجمه‌ها دست به اصلاح‌های فراوانی زده است که سبب طبیعی تر شدن متن فارسی (ترجمه) شده است. در واقع، بازترجمه‌های ایشان در مقایسه با ترجمه‌های اولیه طبیعی تر و مقصدگراتر است. به نظر می‌رسد این امر نتیجه تقویت توانش ترجمه‌ای او در گذر زمان و درک جدید وی از متن مبدأ، متن مقصد و معنای مورد نظر نویسنده است. به بیان دیگر، مترجم در ترجمه‌های اولیه معمولاً معنای اولیه و تحت الفظی متن مبدأ را به متن مقصد منتقل کرده است، در حالی که در بازترجمه‌ها به انتقال معنی متن اصلی توجه بسیار کرده است و توانسته است روستا ساخت زبان مبدأ را بشکافد و به ژرف ساخت برسد و سپس آن را در قالب زبان مقصد بریزد. در این باره خود صالح حسینی می‌گوید: در ترجمه‌های اولیه بیشتر به معنای اولیه و تحت الفظی متن مبدأ توجه می‌کردم و چندان توجهی به زبان مقصد نداشتم اما بعد از گذشت یک دهه درک جدیدی از زبان مبدأ، زبان مقصد و معنای مورد نظر نویسنده پیدا کردم. همچنین، یافته‌های پژوهش و گفته‌های خود مترجم نشان داد که تسلط مترجم بر موضوع‌های متون اصلی به مرور زمان افزایش یافته است و این امر تأثیر بسزایی در کیفیت بازترجمه‌ها داشته است.

بنابراین، می‌توان گفت یکی از شرایط لازم، اما نه کافی، در کل ترجمه عبارت است از تسلط بر موضوع مورد بحث کتاب. زیرا در عمل ثابت شده است که در ترجمه آثار ادبی مترجم هر اندازه که بر زبان مبدأ و مقصد مسلط باشد، اگر خود اهل ادبیات نباشد از عهده ترجمه آن بر نخواهد آمد. بنابراین، ترجمه افزون بر اینکه باید از جنبه زبان‌شناختی، انسجام بلاغی، معنایی و فرهنگی درست باشد، باید رابطه‌ای از جنس تعادل هم با متن مبدأ برقرار کند. در واقع، این تعادل می‌تواند نتیجه توانش‌های گفته شده باشد. باید به نقش تعادل در موقعیت‌های ترجمه‌ای خاص توجه کرد و نباید به دیده مطلق به آن نگریست. پیش از انتقال متن، باید جنبه‌های زبان‌شناختی، متنی، موضوعی و فرهنگی معادل در نظر گرفته شود. معادل ترجمه‌ای باید ارتباط نزدیکی با معادل زبان‌شناختی داشته باشد. این ارتباط مربوط به توانش انتقال مترجم است و توانش انتقال هم مربوط

به توانایی‌های ذهنی مترجم. با این اوصاف، راه کارهای انتقال محدود به مسائل زبان‌شناختی، دایرةالمعارف‌ها و فرهنگ‌های واژگانی نیست، بلکه شبکه‌ای پیچیده بین همه‌ی توانش‌های روانشناختی وجود دارد که کاویدن، تبیین و کمک به توسعه‌ای این شبکه وظیفه «مطالعات مترجم» است. در این راستا، در پژوهش حاضر سعی بر آن شد تا گامی برای تبیین این شبکه‌ی پیچیده برداشته شود. روی هم‌رفته با توجه به یافته‌های پژوهش و گفته‌های خود مترجم می‌توان گفت توانش ترجمه‌ای مترجم مورد نظر همواره در حال پیشرفت بوده‌است و کیفیت ترجمه‌ها تحت تأثیر عواملی چون تجربه، تخصص، گذر زمان، انتظارات مخاطب، هنجارهای رایج و دیگر شرایط بافت ترجمه، دست‌خوش تغییر و تحول شده‌است.

فهرست منابع

- اورول، جورج (۱۳۶۱). ۱۹۸۴. ترجمه صالح حسینی. چ ۱. تهران: نیلوفر
- اورول، جورج (۱۳۹۱). ۱۹۸۴. ترجمه صالح حسینی. چ ۱۴. تهران: نیلوفر
- کنراد، جوزف (۱۳۶۲). لرد جیم. ترجمه صالح حسینی. چ ۱. تهران: نیلوفر
- کنراد، جوزف (۱۳۷۵). لرد جیم. ترجمه صالح حسینی. چ ۲. تهران: نیلوفر
- ایران‌منش، احمد (۱۴۰۱). «رویکرد قالب‌بنیاد در ترجمه عناصر فرهنگی: مطالعه موردی دوبله فارسی پویانمایی شاهزاده دل‌ربا». *زبان پژوهی*. سال ۱۴. شماره ۴۲. صص. ۱۴۷-۱۲۵.

References

- Beeby, A. (2000). Evaluating the Development of Translation Competence. In B. Adab, & C. Schaeffner (Eds.), *Developing Translation Competence*. (pp. 185-198). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bensimon, P. (1990). *Presentation*. Palimpsestes, XIII (4), ix-xiii.
- Berman, A. (1990). *La retraduction comme espace de la traduction*. Palimpsestes, XIII (4), 1-7.
- Campbell, S. (1991). Towards a Model of Translation Competence. *Meta: Translators' Journal*, 36(2-3), 329-43.
- Chesterman, A. (2009). The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes Journal of Language and Communication Studies*, 42, 13-22.
- Conrad, J (1996). *Lord Jim, an Authoritative text*. (T. C. Moser, Trans.), Standford University: New York. London.
- EMT group. (2009). European Master's in Translation (EMT) FAQ. European Commission. Retrieved from <http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/network/emt_faq_en.pdf>
- Fox, O. (2000). The Use of Translation Diaries in a Process-Oriented Translation Teaching Methodology. In B. Adab, & C. Schaeffner (Eds.), *Developing Translation Competence* (pp. 115-130). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

- Iranmanesh, A. (2022). Frame-based approach in translating cultural elements: A case study of the Persian dubbing of Charming. *Zabanpazhuhi*, 14(42), 125-147 [In Persian]
- Kastberg, P. (2007). Cultural Issues Facing the Technical Translator. *The Journal of Specialized Translation* (8), 104- 108.
- Koller, W. (1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg: Quelle and Meyer.
- Mousavi Razavi, M. S., & Tahmasbi Boveiri, S. (2019). A Meta-analytical Critique of Antoine Berman's Retranslation Hypothesis. *Translation Studies Quarterly*, 17(65), 21–36.
- Neubert, A. (2000). Competence in language, in languages, and in translation. In C. Shaffner, & A. Beverly (Eds.), *Developing translation Competence* (pp. 3-18). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Nida, E. (1964). *Towards a Science of Translation*. Brill: Leiden.
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology and Didactic: Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rododpi.
- Orozco, M. & Hurtado Albir, A. (2002). Measuring Translation Competence Acquisition. *Meta*, 47(3), 375–402. <https://doi.org/10.7202/008022ar>
- Orwell, G. (1992). *Nineteen Eighty-Four*. Everyman's Library: New York and London, Toronto.
- Orwell, G. (1982). *Nineteen Eighty-Four*. (S. Hosseini, Trans.) (1st ed). Tehran: Niloufar [In Persian].
- Orwell, G. (2012). *Nineteen Eighty-Four*. (S. Hosseini, Trans.) (14th ed). Tehran: Niloufar [In Persian].
- Conard, J. (1982). *Lord Jim*. (S. Hosseini, Trans.) (1st ed). Tehran: Niloufar [In Persian].
- Conard, J. (1996). *Lord Jim*. (S. Hosseini, Trans.) (2nd ed). Tehran: Niloufar [In Persian].
- PACTE. (1998). La competencia traductora y su aprendizaje: Objetivos, hipótesis y metodología de un proyecto de investigación. Poster, IV Congreso Internacional sobre Traducción. Bellaterra (Barcelona): Universitat Autònoma de Barcelona.
- PACTE. (2003). Building a Translation Competence Model. In F. Alves (Ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research* (pp. 43-66). Amsterdam: John Benjamins.
- PACTE. (2005). Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues. *Meta: Translator's Journal*, 50(2), 609-619.
- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 207-230.
- Robinson, D. (1999). Retranslation and ideosomatic drift. Retrieved from: <www.umass.edu/french/people/profiles/documents/Robinson.pdf>
- Rothe Neves, R. (2007). Notes on the Concept of Translator's Competence. *Quaderns: revista de traducció*, 14, 125-137. Retrieved from <<https://www.google.com/search?q=Notes+on+the+concept+of+Translator%27s+competence>>
- Schaffner, C. (2000). Running before Walking? Designing a Translation Programme at Undergraduate Level. In B. Adab, & C. Schaeffner (Eds.), *Developing*

- Translation Competence* (pp. 143-156). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sebokova, S. (2010). Comparing Translation Competence (Unpublished Master's thesis). Brno: Masaryk University. Retrieved from <https://is.muni.cz/th/146168/ff_m/Stase-ctc.pdf>
- Shreve, G. M. (1997). Cognition and evolution of translation competence. In J. H. Danks, G. M. Shreve, S. B. Fountain, & M. K. McBeath (Eds.), *Cognitive processes in translation and interpreting* (pp. 120-136). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taebi, E., & Mousavi Razavi, M. S. (2020). Towards a CPD Framework of Reference for the Translation Profession. *Lebende Sprachen*, 65(2), 303–326.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Toury, G. (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.





Retranslation and Development of the Translator's Translation Competence over Time: A Case Study of Saleh Hosseini's Works

Sajjad Tahmasbi Boveiri¹, Mir Saeed Mousavi Razavi²

Received: 18/06/2021

Accepted: 27/08/2021

1. INTRODUCTION

The present data-driven research addresses retranslation and the development of the translator's (Saleh Hosseini) competence over time. Saleh Hosseini is a very prolific translator of Anglo-American literature in Iran. He spent his time doing full-length translation and teaching translation. His translations are printed and reprinted in huge numbers, making him an influential figure in the Iranian translation market. Moreover, his retranslations of his own previous translations make him an exceptional figure in translation studies. Retranslation is not an easy task; it is an 'artistic recreation' rather than a mere repetition. In fact, the second translation challenges the first translation of the same original work. Thus, the re-translator needs both translation skills and the courage to take up the challenge. The groundbreaking discussion on translators (i.e., *Translator Studies*) proposed by Chesterman (2009) served as the theoretical point of departure for the present research. Accordingly, Chesterman (2009) suggested a diagram as one way for conceptualizing *Translator Studies*. In his opinion, there are three branches in this diagram: Cultural, sociological and cognitive branches. The cultural branch is related to history, values, ideologies, the role of translators, and so forth. The Sociological branch concerns the translators' behavior and their social networks. The cognitive branch deals with the decision-making, mental processes, the influence of emotions, personality, and attitudes towards norms. The present research draws upon the third branch of *Translator Studies* i.e., the cognitive branch.

2. MATERIALS AND METHODS

To this end, the first and second Persian translations of two English novels (*1984*, *Lord Jim*) by the same translator within a decade were compared at the textual (lexical and syntactic) level. Translating literary works such as novels has been considered a challenging topic in the process of translation. In this regard, translators should be cautious, skillful, and creative in translating such texts. *Nineteen Eighty-*

¹ M.A. Graduate in English Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Iran, Tehran; s.tahmasbi.b@gmail.com

² Associate professor at the Department of English Translation, Faculty of Persian Literature and Foreign Language, Allameh Tabataba'i University, Iran, Tehran (corresponding author); s.mousavi@atu.ac.ir / s.mousavi.r@gmail.com

Four, written by George Orwell, is one of the literary works which has had a great influence on contemporary literature across the world. *Lord Jim*, written by Joseph Conrad, is considered one of the most important novels in the history of English literature and its sophisticated language makes it very difficult to understand, and by extension, to translate. Both novels have been (re)translated into numerous languages over and over again. After analyzing the data in the first phase of the study, an interview was conducted with the translator in a bid to triangulate the data in the second phase.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results revealed that, in his self-retranslations, the translator had made numerous corrections. As a result of the translator's new understanding of the source texts, the target language setting, and the author's intended meaning, the self-retranslations were found to be more target-language-oriented, hence more natural, an indication of the development of the translator's translation competence over time. Therefore, it can be said that translators might undertake the retranslation of their own previous works because they have come to a different understanding of the same work (the internal factor). In light of the data, this seems to be the result of the development of the translator's translation competence over time. In fact, the findings of this research demonstrated that in his first translations, the translator attempted to convey the literal meaning in a bid to be faithful (mostly formally) to the source text while in his retranslations, he attempted to represent the source text's meaning more naturally within the target language norms. The findings also indicated the translator's thorough mastery of the Persian literature and his frequent use of Persian literature masterpieces in the self-retranslations. According to the translator himself, he has been reading Persian masterpieces over time and thus made them inner in his self-retranslation after a decade. Therefore, it can be well argued that the disposition of the translator is very influential in shaping one's career as a literary translator.

4. CONCLUSION

As a result, according to the analysis of textual data in the first phase and the translator's explanations in the interview (second phase), it can be concluded that the translator's translation competence is, and indeed *should* be, constantly improving and that the translations undergo substantial changes as a result of factors such as the translator's experience and expertise, the passage of time, readers' expectations, prevalent norms, and other elements pertaining to the translational situation. The findings of the current research can be a great help for other professional translators and publishers of foreign literary works with regard to retranslating and reprinting their previous translations in a bid to improve the overall quality of translated literature in the TL literary system. Also, the results of the current research can pave the way for other researchers, students, and scholars interested in this subject to do further research on this intriguing topic.

Keywords: First Translation; Retranslation; Self-retranslation; Translation Competence



بررسی تطبیقی استعاره مفهومی زمان در آثار محمود دولت آبادی و یوسف ادریس^۱

مهران غلامعلی زاده^۲، علی رضا محمدرضایی^۳، صادق فتحی دهکردی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۸

چکیده

زبان‌شناسان بر آن اند تا برای بسیاری از پژوهش‌های ذوقی، معیاری علمی و عینی به دست دهند. یکی از نظریه‌هایی که در پژوهش‌های ادبی نمود یافته، نظریه استعاره‌های مفهومی جورج لیکاف و مارک جانسون (Lakoff & Johnson, 2018) است. هدف این پژوهش بررسی تطبیقی مفهوم انتزاعی زمان، در سه جلد نخست رمان کلیدر محمود دولت آبادی (Dolatabadi, 1995) و چهار رمان (البيضاء، العسکری الأسود، الحرام و العیب) یوسف ادریس (Idris, 1987; Idris, 2000; Idris, 2004) است تا از این رهگذر به این پرسش پاسخ دهد که انواع نگاهت‌ها برای استعاره مفهومی زمان، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و فکری در آثار محمود دولت آبادی و یوسف ادریس کدام است و دربردارنده چه پیامی هستند. روش پژوهش، به صورت تطبیقی و گردآوری داده‌ها است که در تطبیق و تحلیل داده‌ها بر مبنای مکتب آمریکایی پیش رفته است. مفهوم انتزاعی زمان در آثار دو ادیب، در پنج حوزه مبدأ شیء، مکان، ظرف، انسان و غذا تصویرسازی شده است و حوزه‌های شیء و مکان بیشترین فراوانی را نسبت به

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2021.25894.2048

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛

mehrangholamali@ut.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

amredhaei@ut.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، هیأت علمی پردیس فارابی دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ s.fathi.d@ut.ac.ir

دیگر حوزه‌ها دارند که بیانگر تمایل به بصری‌سازی مفهوم انتزاعی زمان در قالب شیء و مکان در آثار دو ادیب است. در حوزه مبدأ شیء، مفهوم زمان در نمونه‌های فارسی نسبت به عربی، در قالب‌های متنوع‌تری صورت گرفته که بر تنوع تصویرگرایی و انعطاف بیشتر ذهن فارسی‌زبانان اشاره دارد. با توجه به مدل حرکتی ری (Ray, 1991) برای زمان (خطی، دایره‌ای، مارپیچی) در نمونه‌های فارسی شاهد حرکت خطی و در نمونه‌های عربی شاهد حرکت مدور برای زمان هستیم که نوع حرکت‌ها کاملاً برگرفته از بافت اجتماعی و شرایط زندگی نویسنده یا شخصیت‌های داستان است. با توجه به دیدگاه لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2018) پیرامون دو مبنای تجربه محیطی و تجربه بدنی از مبانی تشکیل دهنده استعاره‌های مفهومی، فراوانی‌ها و جامعه آماری به دست آمده، گویای این است که در آثار دو ادیب مفهوم‌سازی صورت گرفته برای مفهوم انتزاعی زمان، بیشتر بر اساس مبنای تجربی متأثر از محیط پیرامون است.

واژه‌های کلیدی: استعاره‌های مفهومی، استعاره‌های مفهومی هستی‌شناختی، زمان،

محمود دولت‌آبادی، یوسف ادریس

۱. مقدمه

علم زبان‌شناسی معاصر همواره به دنبال ارائه نظریه‌های نوین برای علمی و عینی کردن و نیز قاعده‌مند ساختن پژوهش‌های مبتنی بر تخیل است. از این رو، رویکرد معناشناسی شناختی^۱ پا به عرصه نهاد. یکی از نظریه‌هایی که از حوزه معناشناسی شناختی در مطالعات ادبی نمود یافته، نظریه استعاره‌های مفهومی^۲ جورج لیکاف^۳ و مارک جانسون^۴ است. جورج لیکاف (۱۹۴۱م)، زبان‌شناس شناختی آمریکایی و استاد زبان‌شناسی دانشگاه کالیفرنیا با همکاری مارک جانسون (۱۹۴۹م)، استاد گروه فلسفه دانشگاه اورگان، چارچوب نظریه جدید خود در مورد نقش معرفت‌شناختی و مفهومی استعاره را در نخستین کتاب مشترک خود به نام «استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم»^۵ به گستردگی بیان کردند که «نظریه مفهومی در باب استعاره» و یا «استعاره مفهومی» نام گرفت. بر مبنای نظریه لیکاف و جانسون، استعاره‌های مفهومی به سه بخش دسته‌بندی می‌شوند: استعاره‌های جهت^۶، استعاره‌های وجودی یا هستی‌شناختی^۷ و استعاره‌های ساختاری^۸.

^۱ cognitive semantics

^۲ conceptual metaphor

^۳ George Lakoff

^۴ Mark Johnson

^۵ metaphors we live by

^۶ orientational metaphor

^۷ ontological metaphor

^۸ structural metaphor

این پژوهش بر آن است تا با تکیه بر استعاره‌های مفهومی هستی‌شناختی لیکاف و جانسون، مفهوم انتزاعی زمان را در سه جلد نخستین رمان «کلیدر» محمود دولت آبادی از ایران و رمان‌های «البيضا»، «الحرام»، «الغيب» و «العسكري الأسود»، یوسف ادریس از مصر بررسی نماید. افزون بر این پژوهش حاضر بر آن است که بر پایه مکتب آمریکایی، به تطبیق بین این دو ادیب و دو فرهنگ ایران و مصر در مورد چگونگی نگرششان نسبت به مفهوم انتزاعی زمان بپردازد. در این راستا، چگونگی بهره‌گیری دو ادیب از انواع حوزه‌های مبدأ در مورد استعاره مفهومی زمان، و نیز منابع فکری، سطح نگرش و عمق تفکر دو ادیب به عنوان نمایندگان فرهنگ ایرانی و ادبی مورد توجه و ارزیابی قرار می‌گیرد.

۱.۱. پرسش‌های پژوهش

پرسش‌های پژوهش از این قرارند: نخست اینکه، انواع نگاهت‌ها برای استعاره مفهومی زمان با توجه به تفاوت‌های فرهنگی و فکری در آثار محمود دولت آبادی و یوسف ادریس کدام اند و دربردارنده چه پیامی هستند؟ دوم آنکه، پر بسامدترین حوزه‌های مبدأ در استعاره‌های مفهومی زمان در نزد دو ادیب کدام اند و مشتمل بر چه پیامی هستند؟ سوم اینکه، تجربه‌های بدنی، اجتماعی و فرهنگی تا چه اندازه در پیدایش نظام ذهنی دو ادیب نسبت به مفهوم انتزاعی زمان نقش دارند؟

۲.۱. پیشینه پژوهش

در بررسی‌های انجام‌شده پژوهش‌های گوناگونی یافت شد که به بررسی مفهوم انتزاعی زمان و یا دیگر مفاهیم انتزاعی از رهگذر استعاره‌های مفهومی لیکاف و جانسون در متون فارسی پرداخته‌اند. از جمله یوسفی راد و گلفام (Yousefi Rad & Gulfam, 2003)، در پژوهش خود با عنوان «بررسی استعاره زمان در زبان فارسی: رویکرد معناشناسی شناختی»، نشان داده‌است که استعاره تصویری زمان به مثابه حرکت در مدل ذهنی گویشور زبان فارسی برای درک تصویری زمان وجود دارد. گلفام و همکاران (Gulfam et al., 2003)، در مقاله خود، «استعاره مفهومی زمان در شعر فروغ فرخزاد»، بیان کرده‌اند برای مفهوم انتزاعی زمان به نگاهت‌هایی همچون «زمان مکان است»، «زمان شیء است» و «زمان ماده است»، دست یافته‌اند. رضائزاد رامهرمزی (Rezanejad Ramhormozi, 2010) در اثر خود با نام «مقوله بندی زمان در زبان فارسی»، نشان می‌دهد که در زبان فارسی از استعاره‌های شیء بنیاد و مکان بنیاد برای بیان مفهوم‌سازی زمان بهره گرفته شده‌است. سجودی و قنبری (Sojudi & Ghanbari, 2012) در مقاله «بررسی

معناشناختی استعاره زمان در داستان‌های کودک به زمان فارسی»، به این نتیجه رسیده‌اند که کودک فارسی‌زبان مفهوم زمان را به واسطه حرکت در مکان درک می‌کند. افراشی و همکاران (Afrashi et al., 2012)، در اثر «بررسی تطبیقی استعاره‌های مفهومی جهتی در زبان‌های اسپانیایی و فارسی»، طبقه استعاره جهتی را بر مبنای داده‌هایی از زبان فارسی و اسپانیایی مورد سنجش قرار داده‌اند. آن‌ها بر اساس داده‌های به دست آمده به این نتیجه رسیده‌اند که شباهت‌ها میان استعاره‌های مفهومی مبتنی بر درک انسان از مقوله «جهت»، در بین دو زبان به مراتب بیشتر از تفاوت‌ها است. هاشمی (Hashemi, 2010) در مقاله‌ای با نام «نظریه استعاره‌های مفهومی از دیدگاه لیکاف و جانسون»، به بررسی دیدگاه معاصر استعاره در برابر دیدگاه کلاسیک آن پرداخته است و معتقد به تفاوت کامل بین استعاره کلاسیک و استعاره مفهومی است. براتی (Barati, 2017) در اثر «بررسی و ارزیابی نظریه استعاره‌های مفهومی»، به طور کلی، به بررسی نظریه‌ها و دیدگاه‌های گوناگون درباره نظریه استعاره مفهومی پرداخته است. رئیسی و همکاران (Raiisi et al., 2020)، در پژوهش «استعاره‌های مفهومی زمان در زبان فارسی: رویکردی شناختی-پیکره‌ای»، نشان داده‌اند که پرکاربردترین حوزه‌های مبدأ برای درک و بیان استعاره‌ی زمان، شیء، ماده، مسیر، مکان و ظرف هستند.

پژوهش‌های مورد اشاره، اغلب محدود به یک اثر بوده و پژوهشی که از دیدگاه استعاره‌های مفهومی به تطبیق و بررسی مفهوم انتزاعی زمان در دو فرهنگ فارسی و عربی پرداخته باشد، یافت نشد. تطبیقی بودن و بین‌رشته‌ای بودن پژوهش از دیگر جنبه‌های پر اهمیت آن است.

۳.۱. محمود دولت‌آبادی

محمود دولت‌آبادی در نیمه مرداد ماه ۱۳۱۹ در دولت‌آباد از روستاهای اطراف سبزوار چشم به جهان گشود. دولت‌آبادی از سال ۱۳۴۴ با انتشار کتاب «ته شب» نویسندگی را آغاز نمود. در سال ۱۳۴۷، نوشتن رمان کلیدر را آغاز کرد و در سال ۱۳۶۲ آن را در ده جلد به پایان برد. این رمان فضای اجتماعی و سیاسی ملت‌ه‌ب ایران پس از جنگ جهانی دوم را به نمایش می‌گذارد. نثر آهنگین و حماسه‌مانند رمان، لحن غزل‌وار آن در توصیف صحنه‌های رمانتیک و خودمانی بودن شخصیت‌های داستان، به تصویر کشیدن جنبه‌های مختلف تاریخ سیاسی و اجتماعی ایران همگی این رمان را منحصر به فرد کرده است (Abedini, 2003, p. 550; Rajai, 2008, p. 133). (Mir)

۴.۱. یوسف ادریس

یوسف ادریس در سال ۱۹۲۸ در روستای البیروم استان الشریقه مصر به دنیا آمد. وی از سال ۱۹۵۰،

انتشار داستان‌های کوتاهش را در روزنامه‌ها آغاز کرد. نخستین مجموعه داستان‌هایش را با نام «أرخص الليالي» در سال (۱۹۵۴) چاپ کرد. او سرانجام در یکم آگوست ۱۹۹۱ به دلیل بیماری سرطان در گذشت. از جمله آثار وی می‌توان به مجموعه داستان «جمهوریة فرحات»، «أليس كذلك»، «قاع المدينة»، «بيت من لحم»، «آخر الدنيا»، «البطل»، «النداهة» و نمایش‌نامه‌های «الملك القطن»، «المهزولة الأرضية»، «الجنس الثالث»، «البهلوان» و رمان «نیویورک ۸»، «العسکری الأسود»، «العیب»، «الحرام»، «البيضاء»، «الفرافير» و «مجموعه مقالات» اشاره کرد (Hamoud, 2001, p. 373, Farooq, 1994, p. 111).

هر دو نویسنده از نابه‌سامان بودن شرایط زندگی مردمانشان رنج می‌بردند و در این مسیر تحت تأثیر ادبیات جهان هستند. آن‌گاه که دولت آبادی با مطالعه آثار چخوف در دوران جوانی دریافت که نویسندگانی در جهان هستند که درباره واقعیت و حقیقت سخن به میان می‌آورند. یوسف ادريس نیز تحت تأثیر ادبیات روسی بود، اگر چه آثار انگلیسی و فرانسوی نیز خوانده بود. در داستان‌هایشان پایداری در مقابل مشکلات زندگی و شرایط دشوار زندگی در دو کشور، فقر و محرومیت که مردمانشان را از دستیابی به ساده‌ترین حقوق انسانی خود باز داشته‌اند، جلوه‌گر است. (Mokhtari, 2009, p. 23) همه این موارد از جمله انگیزه‌های این پژوهش برای انتخاب این دو ادیب است.

۲. چارچوب نظری پژوهش

بسیاری از پژوهشگران در دهه ۱۹۷۰ معتقد به رابطه میان زبان و ذهن بودند و زبان‌شناسی شناختی^۱ در پرتو آثار آنان به وجود آمد. از تأثیرگذارترین زبان‌شناسان این خط فکری که بر اصول شناختی و سازمان‌دهی تأکید می‌کردند، می‌توان به افرادی چون والاس چیز^۲، چارلز فیل مور^۳، جورج لیکاف^۴ و رولاند لانگاکر^۵ اشاره کرد. رویکرد زبان‌شناسی شناختی به مطالعه زبان در نقش شناختی آن می‌پردازد که این نقش همانا ارتباط ساختارهای اطلاعاتی انسان با جهان خارج است. «در زبان‌شناسی شناختی، تعامل با جهان به وسیله ساختارهای اطلاعاتی ذهن صورت می‌گیرد و در این میان، بر زبان طبیعی به عنوان وسیله‌ای برای سازمان‌دهی، پردازش و انتقال اطلاعات تأکید می‌شود.» (Gulfam et al., 2003, p. 127). به این صورت، علمی به نام معناشناسی^۶ که زیر

¹ cognitive linguistics

² Wallace Chafe

³ Charles Fillmore

⁴ George Lakoff

⁵ Ronald Langacker

⁶ semantics

مجموعه زبان‌شناسی شناختی است، پدیدار می‌شود. معناشناسی علمی است که بر رابطه میان لفظ و نشانه‌های زبانی با معنا یا رابطه لفظ و معنا تمرکز یافته‌است و در پی آن است که روشن کند واژه‌ها با معانی چه ارتباطی پیدا می‌کنند. یکی از نظریه‌هایی که از حوزه معناشناسی شناختی در مطالعات ادبی نمود یافته، نظریه استعاره‌های مفهومی^۱ جورج لیکاف و مارک جانسون^۲ است. بر مبنای نظریه لیکاف و جانسون، استعاره‌های مفهومی به سه بخش دسته‌بندی می‌شوند: استعاره‌های جهتی^۳، استعاره‌های وجودی یا هستی‌شناختی^۴ و استعاره‌های ساختاری^۵.

یکم- استعاره‌های جهتی: در این گونه از استعاره‌های مفهومی یک مفهوم به وسیله جهت فیزیکی درک می‌شود. این نوع از استعاره‌ها با جهت‌های مکانی: بالا-پایین، درون-بیرون، جلو-عقب، دور-نزدیک، عمیق-کم عمق، مرکز-حاشیه پیوند دارند.

۱. الف) کنترل داشتن، بالا است.

ب) من بر او کنترل دارم (روی او، بالای او) (Lakoff & Johnson, 2018, p. 24).

دوم- استعاره‌های هستی‌شناختی یا وجودی: در این بخش مفاهیم انتزاعی و تجربه‌ها به واسطه اجسام و مواد، ظرف و انسان درک می‌شود. لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2018)، این گونه از استعاره را در سه دسته جای می‌دهند:

الف) استعاره‌های پدیده‌ای یا مادی: در این نوع، انسان امور انتزاعی را پدیده‌ای مادی در نظر می‌گیرد. مانند استعاره مفهومی تورم به منزله یک پدیده است.

۲. زیر فشار تورم له شدم (Lakoff & Johnson, 2018, p. 49).

ب) استعاره‌های ظرف(مکان): در این نوع از استعاره، پدیده‌هایی که فاقد ویژگی ظرف بودن یا مکان بودن را به ظرف یا مکان تشبیه کرده و برای آن‌ها درون و بیرون فرض می‌کنیم.

۳. افتادم توی در دسر (Lakoff & Johnson, 2018, p. 53).

ج) استعاره‌های شخصیت‌بخشی: شاید بدیهی‌ترین استعاره‌های هستی‌شناختی، استعاره‌هایی باشند که در آن‌ها شیء فیزیکی شخص پنداشته شده‌است. این شخص‌انگاری به ما اجازه می‌دهد که گستره وسیعی از تجربه‌های مربوط به پدیده‌های غیر انسانی را در چارچوب انگیزه‌ها، مشخصه‌ها و فعالیت‌های انسانی درک کنیم.

۴. سرانجام سلطان او را از پا در آورد (Lakoff & Johnson, 2018, p. 63).

¹ conceptual metaphor

² Mark Johnson

³ orientational metaphor

⁴ ontological metaphor

⁵ structural metaphor

سوم- استعاره‌های ساختاری: در این نوع، ساختار یک کلیت عینی را به یک کلیت انتزاعی انتقال داده می‌شود. برای نمونه، استعاره «بحث جنگ است»، در پاره گفته‌هایی همچون:

۵. به استدلالش حمله کردم (Lakoff & Johnson, 2018, p. 83).

لیکاف و جانسون در تبیین نظریه خود بر این باورند که در استعاره مفهومی یک حوزه مفهومی بر اساس حوزه مفهومی دیگر فهمیده می‌شود و از آن جا که استعاره، نوعی شباهت ضمنی میان دو قلمرو یا دو حوزه مفهومی پدید می‌آورد، لیکاف و جانسون، برای نشان دادن ارتباط میان این دو قلمرو، از اصطلاح «نگاشت»^۱ بهره می‌گیرند. در واقع، نگاشت، تطبیق ویژگی‌های دو حوزه شناختی است که در قالب استعاره به هم‌دیگر نزدیک شده‌اند. استعاره مفهومی در حقیقت فرآیند فهم و تجربه قلمرو (الف) است که به کمک پدیده‌ها و اصطلاحات متعلق به قلمرو (ب) انجام می‌گیرد. بنابراین هر استعاره‌ای سه سازه دارد: ۱- قلمرو (الف) را هدف یا مقصد^۲ می‌نامند که عموماً امور ذهنی و مفاهیم انتزاعی هستند. ۲- قلمرو (ب) را مبدأ^۳ می‌نامند که معمولاً امور عینی و آشنا تر و متعارف تری هستند. ۳- نگاشت: رابطه میان دو قلمرو که به شکل تناظرهایی میان دو مجموعه انجام می‌گیرد (Lakoff & Johnson, 2003, p. 24). این رویکرد در تقابل با نگاه سنتی، استعاره را ابزاری برای زیبایی نمی‌شمرد، بلکه استعاره را یک ویژگی ذهن در نظر گرفته‌است که از رهگذر آن با به کارگیری یک مفهوم ملموس، مفهومی انتزاعی درک می‌شود.

۳. استعاره مفهومی زمان

یکی از روش‌های بیان مفاهیم انتزاعی با استفاده از مفاهیم عینی است. یافته‌های پژوهش‌های شناختی و زبان‌شناختی نشان می‌دهند که برای پردازش مفاهیم انتزاعی به یک مبنای عینی نیاز داریم. نمونه‌ای از مفاهیم انتزاعی مفاهیم زمانی هستند (Motavari et al., 2022, p. 4). مفهوم زمان از دیرباز در حوزه‌های گوناگون از جمله فلسفه، روان‌شناسی، فیزیک و نیز در حوزه زبان و به ویژه زبان‌شناسی شناختی مورد توجه بوده‌است. در حوزه فلسفه مشهورترین تعریف برای زمان را می‌توان ترکیبی از تعریف افلاطون و ارسطو دانست: «زمان، حقیقتی است مستقل از اشیاء خارجی، به طوری که اشیاء با قرار گرفتن در آن، متصف به سیلان و گذرایی می‌شوند» (Aristotle, 2018, p. 160)

در حوزه علم فیزیک «نیوتون زمان را کاملاً مستقل از مکان می‌داند اما انیشتین با مطرح کردن نظریه نسبیت قائل بر این بود که زمان را نمی‌توان کاملاً جدا و مستقل از فضا درک کرد و در

¹ mapping

² target domain

³ source domain

همین راستا مفهوم فضا-زمان شکل گرفت. (Sojudi & Ghanbari, 2012, p. 9).

با بررسی نظریه برگسن^۱ در مورد مفهوم زمان به پیوستگی آن با مکان که مفهومی ملموس است، بیشتر پی می‌بریم. از دیدگاه برگسن «دو مفهوم‌سازی از زمان متصور است. یکی تداوم است که هنگام توالی حالات خودآگاه ما در اثر امتناع هویت از جداسازی حالت جاری خود از حالات گذشته، مفهوم‌سازی می‌شوند. مفهوم‌سازی دیگر وقتی شکل می‌گیرد که حالات خودآگاهمان را به طور موازی در نظر می‌گیریم. یعنی زمان را به مکان تصویر می‌کنیم و تداوم و توالی را معنایی هندسی می‌بخشیم. از دید برگسن (Bergson, 1989) برای تمایز قائل شدن بین این دو مفهوم، دومین مفهوم را «زمان هندسی» می‌نامیم.» (Bergson, 1989, p. 79-83).

دیگر فیلسوفی که به شناخت مفهوم انتزاعی زمان با مفهوم ملموس مکان اشاره می‌کند، الکساندر^۲ است. وی تأکید دارد که فضا در طبیعت خود مفهومی زمان‌دار است و زمان در طبیعت خود مفهومی فضا‌دار است. الکساندر در استدلال‌های خود قائل بر این است که «زمان» ذهن فضا و «فضا» جسد زمان است (Karimi, 2000, p. 12).

۳. ۱. نکاشت: زمان، مکان یا ظرف است.

با توجه به اینکه یکی از دستاوردهای استعاره، فهمیدن چیزی (مفهومی) انتزاعی از طریق چیزی ملموس‌تر است، با بررسی رمان کلیدر و رمان‌های یوسف ادریس به نمونه‌هایی دست یافتیم که در آن‌ها مفهوم انتزاعی زمان به مثابه مکان یا ظرف در نظر گرفته شده‌است. لیکاف و ترنر (Lakoff & Turner, 1989) نیز معتقدند که درک زمان بر پایه مکان و فضا از بارزترین نمونه‌های درک استعاره‌ی یک مفهوم انتزاعی است (Lakoff & Turner, 1989, p. 76). لازم به گفتن است، از آن جا که مکان و ظرف دو مفهوم بسیار نزدیک به یک‌دیگر هستند و می‌توان چنین پنداشت که ظرف نیز مکانی محدود و محصور است، پس در این پژوهش نمونه‌هایی که در آن‌ها مبدأ، مکان و ظرف است، در یک بخش آورده شده‌است. درباره مفهوم‌سازی زمان در قالب مکان در رمان کلیدر و رمان‌های یوسف ادریس به نمونه‌های زیر می‌توان اشاره کرد:

۶. خان عمو به شصت سالگی پا گذاشته بود... (Dolatabadi, 1995, V.1. p. 98)

۷. لحظه‌ای انباشته از کشمکش (Dolatabadi, 1995, V.1. p. 96).

۸. غر نزن خان عمو یله کن تا بهار برسد در بهارگاه پیش رو دلی از عزا در می‌آوریم...

(Dolatabadi, 1995, V. 3. p. 750)

¹ Henri Bergson

² Samuel Alexander

در چهار رمان مورد بحث یوسف ادریس نیز به نمونه‌های زیر می‌توان اشاره کرد:

۹. تدخل فی الصباح... (Idris, 2000, p. 25)

۱۰. تلك اللحظات التي تضع فيها آرائك وأحلامك... (Idris, 1987, p. 44)

۱۱. ماضياً ممتلئاً بالأحداث والذكريات... (Idris, 2000, p. 73)

با توجه به نمونه‌های آورده شده از هر دو متن فارسی و عربی معلوم می‌شود که مفهوم انتزاعی زمان که با هیچ حسی قابل درک نیست، در قالب مکان مفهوم‌سازی شده‌است تا برای مخاطب ملموس تر جلوه کند. در نمونه‌های فارسی پاره گفته‌هایی همچون «انباشته از»، «در بهار گاه» و «به شصت سالگی پا گذاشته بود» و در نمونه‌های عربی «ممتلئاً»، «تضع فيها» و «تدخل فی الصباح» که در آن‌ها حرف (فی) بیانگر این مفهوم‌سازی یعنی ظرفیت هستند. در واقع، مفهوم‌سازی زمان بر اساس مکان بر اساس فرهنگی جهان‌شمول است. لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003) نیز در این باره معتقدند که «درک مقوله زمان بر اساس مکان، ریشه ذاتی و طبیعی دارد» (Lakoff & Johnson, 2003, p. 78). همچنان که در دو فرهنگ ایرانی و عربی، نمونه‌های بیان شده گواه بر اشتراک مفهوم‌سازی زمان بر اساس مکان است. می‌توان گفت یکی از دلایلی که انسان در ذهن خود مفهوم انتزاعی زمان را در قالب مکان تصویرسازی می‌کند، رخ دادها و رویدادهایی است که برای او در هر برهه از زمان رخ می‌دهد. انسان در هر مکانی هم که باشد، همواره زمان را بستر حوادثی می‌داند که برای او رخ داده‌است. برای نمونه می‌نویسد: در فلان سال بود که برای من چنین حادثه‌ای رخ داد. به بیان دیگر، انسان رخ دادها و رویدادهایی را زایده زمان می‌داند. به همین سبب، مفهوم انتزاعی زمان در قالب یک مکان دارای حجم و ابعاد برای او انگاشته می‌شود. پس در نتیجه، زمان همچون ظرف یا مکان است و رویدادها، مظروف آن هستند. یکی از همانندی‌هایی که در مفهوم‌سازی زمان در قالب مکان در آثار هر دو ادیب به چشم می‌خورد، به کار بردن واژه (تنگ-ضیق) است:

۱۲. بگو زودتر بخوانند، وقت تنگه. (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 3)

۱۳. یا الله لفتش نده وقت تنگه. (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 4)

۱۴. عصر تنگ بود و از قضای روزگار، باد و خاک بهم نبود. (Dolatabadi, 1995, v. 2. p. 508)

۱۵. ومع هذا ورغم نسيمات العصر الشتوية والوقت الضيق فقد رحلت أسأل نفسي ذلك السؤال... (Idris, 1987, p. 9)

۱۶. والوقت أمامنا ضيق ومشحون... (Idris, 1987, p. 249)

در واقع مفهوم (تنگی وقت) برای مفهوم (کمی زمان) و (گذرا بودن زمان) استعاره گرفته شده است. به بیان دیگر مفهوم (کم) در قالب مفهوم (تنگ) - که ویژگی خاص مکان است - در هر دو زبان برای مخاطب تبیین شده اما همین مفهوم، زمان را در قالب مکانی که دارای ابعاد و حجم است، برای مخاطب متصور ساخته است. این مورد یکی از نشانه‌های اشتراکات فرهنگی در نوع نگرش به مفهوم انتزاعی زمان در نزد دو ادیب است. با بررسی آثار دو ادیب به نمونه‌هایی برمی‌خوریم که همین واژه (تنگ) به مفهوم زمان، مضمون دیگری القا کرده است:

۱۷. سال اگر تنگ نبود... (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 46)

۱۸. امسال سال تنگیست برای ما. (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 145)

۱۹. به ما رحم کن امسال سال تنگیست... (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 568)

۲۰. اگر از این سال تنگ عبور کنیم... (Dolatabadi, 1995, v. 3. p. 895)

در این نمونه‌ها، واژه «تنگ» به معنای «سختی و شدت رنج» است که فقط در نمونه‌های برگرفته شده از رمان کلیدر نمود دارد. در این جا، می‌توان از مبانی‌ای نام برد که لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003) آن‌ها را مبانی تشکیل‌دهنده استعاره‌های مفهومی می‌داند. از جمله این مبانی، مبنای فکری و فرهنگی است. در مورد مبنای فکری لیکاف و جانسون (همان) بر این باورند که «جایگاه استعاره‌ها را نه فقط در زبان بلکه در حقیقت باید در تفکر و اندیشه انسان جستجو نمود. در واقع استعاره‌ها افکار و اعمال ما را که با آن فکر و عمل می‌کنیم شکل می‌بخشد و با عملکرد هر روز و جزئیات زندگی دنیوی ما نیز سر و کار دارند. این مسأله، چگونگی برقراری ارتباط ما با دنیای پیرامونمان را شکل می‌دهند.» (Lakoff & Johnson, 2003, p. 4). لیکاف (Lakoff, 2017) در بحث مبانی تشکیل‌دهنده استعاره‌های مفهومی بر مبنای فرهنگی هر ملت نیز تأکید دارد. وی بر این عقیده است که «اعضای یک فرهنگ، در جریان برهم کنش‌های خود در راستای برآوردن هدف‌های خاص، گفتمان‌های خاص تولید می‌کنند. این گفتمان‌ها را می‌توان اجتماع خاصی از معانی مربوط به موضوع‌های خاص در نظر گرفت و وقتی این گفتمان‌ها به مثابه هنجارهای پنهان رفتار عمل می‌کنند، می‌توان آن‌ها را ایدئولوژی در نظر گرفت که مختص آن فرهنگ است» (Lakoff, 2017, p. 478). همچنین، به گفته لیکاف «مبنای فرهنگی، پیش فرض مبانی دیگر است» (Lakoff & Johnson, 2003, p. 34). در بحث مفهوم‌سازی زمان در قالب مکان (ظرف) در نمونه‌های مورد اشاره، می‌توان گفت این مفهوم‌سازی بر مبنای فکری - فرهنگی شکل گرفته است. بنابراین، مبانی تشکیل‌دهنده استعاره‌های مفهومی همچون خود استعاره‌های مفومی، نوعی همپوشانی دارند. مفهوم زمان بر اساس فکر و اندیشه انسان و با تأثیرپذیری از بافت فرهنگی - اجتماعی پیرامونش شکل گرفته و تأثیر بیشتر مبنای فکری آن‌جا مشخص می‌شود که

جزئیات مختص هر فرهنگ در این مفهوم‌سازی نمود پیدا می‌کند. همچنان‌که در نمونه‌های بیان‌شده از هر دو ادیب ابتدا شاهد ملموس‌سازی مفهوم انتزاعی زمان در قالب مکان بودیم و در این مسیر همانندی‌های تعبیری‌ای را شاهد بودیم که در دو واژه (تنگ-ضیق) نمود یافته بود. در ادامه نمونه‌هایی به دست آمد که در آن‌ها خصوصیات ویژه فرهنگی نمود یافت و آن هم به کار بردن واژه «تنگ» در نمونه‌هایی از متن فارسی مورد نظر بود که به آن نمونه‌های مفهوم ویژه‌ای بخشیده بود که در نمونه‌های عربی شاهد آن نیستیم.

۳. ۱. ۱. مکان و حرکت (نگاشت‌های هم‌زمان یا دوگانی)

مبحث دیگری که لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003) در باره استعاره‌های زمان مبتنی بر مکان، مطرح می‌کنند، بحث حرکت زمان است. «پیوسته به این مسأله پرداخته شده که زمان در سطح مفهومی بر مبنای تجربه مکانی مانند حرکت از طریق مکان ساختار بندی می‌شود.» (Lakoff & Johnson, 2003. p. 122 & Evans. 2003. p. 101). همچنین لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003) در این باره می‌نویسد «استعاره مفهومی زمان به این قرار است «گذر زمان به مثابه حرکت در مکان است» به این ترتیب که زمان بر اساس (پدیده‌ها و مکان‌ها) حرکت و درک می‌شود» (Lakoff & Johnson, 2003, p. 274) در این استعاره‌ها زمان حال در مکانی قرار گرفته است که فرد در آن حضور دارد. آینده در مکانی جلوتر و گذشته در مکانی پیش از فرد واقع شده است و هر کدام از عناصر ناظر (انسان) یا زمان می‌توانند حرکت کنند، در حالی که دیگری ثابت است (Lakoff & Johnson, 2003, p. 122).

۳. ۱. ۱. ۱. زمان، ثابت و ناظر (انسان)، متحرک

با بررسی‌های انجام شده در متن‌های مورد پژوهش در برخی از نمونه‌های بیان‌شده، زمان در قالب مکانی ثابت است و ناظر (انسان) بر آن وارد می‌شود یا از آن عبور می‌کند:

۲۱. در زمان و مکان انگار جای نداری (Dolatabadi.1995. v. 1. p. 132).

۲۲. موسی در بستر سال‌های سخت پخته کار شده بود و حالا در قلعه چمن برای بابقلی بن‌دار کار می‌کند (Dolatabadi.1995. v. 2. p. 395).

۲۳. خان عمو به شصت سالگی پا گذاشته بود... (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 398)

در این سه مورد از رمان کلیدر عنصر زمان به عنوان مکانی ثابت است که ناظر در حال عبور از آن است، یا اینکه آن را پشت سر گذاشته و اکنون به مراحل جدیدی از زندگی خود رسیده است.

۲۴. و کنا فی الصیف... (Idris, 2000, p. 11)

۲۵. أعيش في نفس اللحظة التي غادرتني فيها... (Idris, 1987, p. 336)

۲۶. تدخل في الصباح... (Idris, 2000, p. 25)

۲۷. والوقت أمامنا مشحون بالحوادث وينتظرنا... (Idris, 1987, p. 249)

در مورد اول و دوم واژه «کنا و غادرتنی فیها» به این اشاره دارد که زمان پشت سر ناظر است که ناظر از آن عبور کرده و در مورد سوم و چهارم واژگانی چون «تدخل و أمامنا» بیانگر این هستند که زمان به عنوان مکانی در مقابل ناظر است که ناظر به آن وارد می‌شود.

۳. ۱. ۱. ۲. زمان، متحرک و ناظر (انسان)، ثابت

۲۸. لحظه‌هایی که انگار ایستاده و مرد را در بستر خود نگاه داشته بودند.

در این مورد زمان در حال حرکت بوده که اکنون ایستاده‌است.

۲۹. بگو زودتر بخوانند، وقت تنگه. (3) (Dolatabadi, 1995. v. 1. p. 3)

۳۰. غرنزن خان عمویله کن تا بهار برسد در بهارگاه پیش رو دلی از عزا در می‌آوریم...
(Dolatabadi, 1995. v. 3. p. 728).

۳۱. هنوز که نوروز نیامده (Dolatabadi, 1995. v. 3. p. 765)

۳۲. بالاخره این زمستان پر از نکبت هم خواهد گذشت (Dolatabadi, 1995, v. 3. p. 891).

۳۳. و مع هذا ورغم نسמת العصر الشتویة والوقت الضیق فقد أسأل نفسي ذلك السؤال...
(Idris, 1987, p. 9)

در این نمونه‌ها، واژه «تنگ» که از ویژگی‌های مکان است، برای زمان به عاریت گرفته شده و بدین گونه مفهوم انتزاعی زمان در قالب مکان تصویر سازی شده‌است. همان گونه که در ابتدای این مبحث هم بیان شد، مفهوم (تنگی وقت) برای مفهوم «کمی وقت» استعاره گرفته شده‌است که به گذرا بودن زمان دلالت دارد. در نتیجه مفهوم «تنگی» که از ویژگی‌های مختص به مکان است، به زمان روح مکانی بخشیده و در عین حال آن را متصف به حرکت نیز ساخته‌است که در حال عبور از ناظر (انسان) است. لیکاف این نوع نگاشت‌ها را نگاشت‌های هم‌زمان یا دوگانی^۱ می‌نامند (Lakoff, 1980, p. 25) که در واقع دو حالت خاص (محل و جسم) را با خود به همراه دارد.

یکی دیگر از مدل‌های حرکت زمان که ورای ساختاربندی مفهوم زمان بر حسب مکان و حرکت در مکان به کار می‌رود، مدل حرکتی ایوانز (Evans, 2003) است. «ایوانز در این مبحث دو مدل ارائه کرده‌است: الف) مدل خودمحوری ب) مدل زمان‌محوری. مدل خودمحوری به دو زیر مجموعه زمان-حرکتی و خود-حرکتی دسته‌بندی می‌شود» (Evans, 2003, p. 101). در

¹ duality

مدل زمان-حرکتی، مفاهیم زمانی همچون آینده، حال و گذشته در حال حرکت اند و به ناظر (انسان) نزدیک می‌شوند. ایوانز (Evans, 2003) در مورد این مدل، به این مثال اشاره دارد: «کریسمس نزدیک است». در مدل خود-حرکتی مفاهیم زمانی با مفاهیم زمانی مدل زمان حرکتی مشترک است و تفاوت عمده آن‌ها در این است که مدل زمان-حرکتی مربوط به حرکت مفاهیم زمانی است، ولی در مدل خود-حرکتی این ناظر (انسان) است که به این مفاهیم نزدیک شده و یا آن‌ها را پشت سر گذاشته‌است. ایوانز (همان) در مورد این نوع حرکت به این مثال اشاره می‌کند: «داریم به کریسمس نزدیک می‌شویم» (Evans, 2003, p. 104-105). در داده‌های به دست آمده از دولت آبادی و ادريس نیز این دو مدل کاملاً نمود یافته‌است. آن جا که زمان را متحرک و ناظر را ثابت انگاشتیم، مدل زمان-حرکتی و آن جا که زمان را ثابت و ناظر را متحرک انگاشتیم، مدل خود-حرکتی بروز پیدا کرده‌است.

نگاشت: زمان، مکان و ظرف است را در آثار محمود دولت آبادی و یوسف ادريس به طور خلاصه می‌توان به صورت الگوی زیر ترسیم کرد:

جدول ۱: زمان به مثابه مکان

متن فارسی		متن عربی	
استعاره، زمان = مکان	۱۸ مورد	استعاره، زمان = مکان	۱۴ مورد
عنصر زمان ثابت و ناظر متحرک	۳ مورد	عنصر زمان ثابت و ناظر متحرک	۱۳ مورد
عنصر زمان متحرک و ناظر ثابت	۱۵ مورد	عنصر زمان متحرک و ناظر ثابت	۱ مورد

داده‌های به دست آمده در جدول (۱) نشان‌دهنده مفهوم‌سازی مفهوم انتزاعی زمان بر اساس مبنای تجربی-فرهنگی در نزد دو ادیب است. در ادامه آمارهای به دست آمده در مورد متحرک و یا ثابت بودن دو عنصر زمان و ناظر، نشان‌دهنده این است که مفهوم زمان در قالب مکان در زبان فارسی مفهومی متحرک و در زبان عربی مفهومی ثابت و ایستا دارد. به بیان دیگر، بر اساس مدل حرکتی ایوانز (Evans, 2003)، در نمونه‌های فارسی ما برای مفهوم زمان بیشتر شاهد مدل زمان-حرکتی و در نمونه‌های عربی بیشتر شاهد خود-حرکتی هستیم.

۳.۲. نگاشت: زمان، شیء است.

تجربه‌های انسان در مورد اشیاء یکی دیگر از ابعاد استعاره‌های هستی‌شناسانه را تشکیل می‌دهند. «در این گونه استعاره، مفاهیم انتزاعی و تجربه‌ها به واسطه اجسام درک می‌شود. تجربه انسان از اشیاء، زمینه درک امور انتزاعی را مانند اجسام و اشیاء و موجودات محسوس ایجاد می‌کند و

۴۶ / بررسی تطبیقی استعاره مفهومی زمان در آثار محمود دولت‌آبادی و یوسف ادریس / غلامعلی زاده و ...

دربارهٔ امور انتزاعی و مجردات همچون مقولات محسوس صحبت می‌کند»
(Lakoff & Johnson, 2018, p. 49).

در بررسی‌هایی که انجام شد یکی دیگر از نگاشت‌هایی که برای مفهوم انتزاعی زمان در نزد دولت‌آبادی و یوسف ادریس به چشم می‌خورد، نگاشت «زمان، شیء است»، است. در این نگاشت، حوزهٔ مبدأ (شیء) حالات متفاوتی دارد. در برخی نمونه‌ها، زمان شیء متحرک و در حال عبور است و در برخی دیگر ثابت است:

۳.۲.۱. زمان، شیء در حال حرکت

در این بخش، نمونه‌هایی را می‌بینید که در آن‌ها مفهوم انتزاعی زمان در قالب یک شیء متحرک مفهوم‌سازی شده است:

۳۴. لحظه‌های کند و سنگین روز را شاهد است (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 40).

۳۵. باران و بادی که به تن ساییده بودند، گویای گذر روزگارانی سیاه و سنگین بود
(Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 41).

۳۶. ای کاش این لحظه‌های سیاه هر چه تندتر بگذرند (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 125)

۳۷. منتظر گذار لحظه‌های سخت و خشک از شب به سپیده می‌ماند (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 306)

با بررسی رمان‌های یوسف ادریس که موضوع این بحث هستند، نیز شاهد نگاشت‌هایی هستیم که در آن‌ها زمان به مثابه شیء در حال حرکت است:

۳۸. إن لكل مناقصة حب دفينه في أغوار نفسه، وكلمما مضى عليها الزمن دفعها أكثر وأكثراً إلى أعماقه... (Idris, 1987, p. 7).

۳۹. كانت الدنيا تمر بلحظة السكون التام (Idris, 1987, p. 9).

۴۰. ولكنها الأيام الأولى كان يجب أن تمر وتحمل معها الذكريات المحرجه الأليمة...
(Idris, 2000, p. 11)

۴۱. أريدك بقلبي المحرجه والزمن يمضي بسرعة خارقه... (Idris, 2000, p. 76)

در همه این نمونه‌های فارسی و عربی به گذرا بودن زمان اشاره شده است. در نمونه‌های عربی پاره‌گفته‌هایی همچون (دیفینه فی أغوار نفسه، تمر ویمضی بسرعه خارقه) گویای گذر زمان در قالب شیء است. پس از دید هر دو ادیب ایرانی و عربی زمان به مثابه شیء‌ای متحرک پنداشته شده که یا در حال نزدیک شدن به ناظر (انسان) است و یا از او عبور کرده که در هر دو حالت ناظر (انسان) ثابت و زمان در حال حرکت است. در تمام این نمونه‌ها، تمام ویژگی‌های یک متحرک فیزیکی

مانند شروع، پایان، مسیر، حرکت و موارد مشابه در نظر گرفته شده است.

اندیشمندان در تعریف زمان از مدل‌های گوناگونی از جمله «خطی»^۱، دایره‌ای (مدور)^۲ و تناوبی^۳ بهره گرفته‌اند (Ray, 1991, p. 45) بر اساس مدل حرکتی ری (Ray, 1991)، چنین به نظر می‌رسد که زمان در نمونه‌های به دست آمده از رمان کلیدر حرکتی خطی دارد که یا از آینده و پیش روی ناظر در حال نزدیک شدن به او است و یا اینکه از ناظر (انسان) عبور کرده و در گذشته و پشت سر او قرار گرفته است. در نمونه‌های بیان شده از رمان‌های یوسف ادریس، افزون بر حرکت خطی، شاهد مدل حرکتی مدور نیز هستیم. هنگامی که به طور کلی همه نمونه‌هایی که در آن‌ها عنصر زمان یا ناظر متصف به حرکت شده‌اند را چه در نگاشت «زمان، مکان است» و چه در نگاشت «زمان، شیء است»، مورد بررسی قرار می‌دهیم، به این نتیجه می‌رسیم که مفهوم‌سازی زمان بر اساس یک مبدأ ملموس که حرکت هم دارد، کاملاً بر اساس بافت اجتماعی آن زمان نویسنده یا (ناظر) و مبنای فکری-فرهنگی که لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003) آن‌ها را جزء مبنای تشکیل دهنده مفهوم‌سازی‌ها می‌دانند (Lakoff & Johnson, 2003, p. 221) شکل گرفته است. یعنی از آن جا که رمان کلیدر بیان حال و سرگذشت مردم عشایری است که جز سخی، فقر و محرومیت چیزی ندیده‌اند و روزها و زمان، در بردارنده رویدادهای سخت و منفی بوده است، ناظر همواره حرکتی رو به جلو و به بیان دیگر رو به آینده دارد:

۴۲. ای کاش این لحظه‌های سیاه هر چه تندتر بگذرند (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 125).

۴۳. منتظر گذار لحظه‌های سخت و خشک از شب به سپیده می‌ماند (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 306).

۴۴. گل محمد به چه غمی؟ غصه نخور پسر کم همه گوسفندها فدای سرت... از این کوران که بگذریم در بهار گوسفندها هم ناخوشیشان می‌خشکد (Dolatabadi, 1995, v. 2. p. 600)

وقتی زمان در حال حرکت است، ناظر خواهان این است که هر چه سریع‌تر آینده فرار رسد یا اینکه زودتر بگذرد و پشت سر او قرار گیرد که اگر گذشته برای ناظر (انسان) گذشته خوبی بود، شاید ما شاهد نوع مدور حرکت برای او بودیم.

در مقابل، در رمان‌های یوسف ادریس شاهد مدل حرکتی مدور نیز هستیم، چرا که

^۱ linear: در انگاره خطی زمان بک بعدی است و بسته به نظریه‌های مختلف از گذشته به حال و سپس به آینده و یا برعکس در حال حرکت است.

^۲ cyclic: در انگاره مدور، زمان به وضوح دو بعدی است و یک حلقه بسته را تشکیل می‌دهد که شخص می‌تواند در آن به سمت گذشته هم برود.

^۳ spiral: در انگاره تناوبی، زمان فضای سه بعدی را اشغال می‌کند و در جهت‌های مختلف حرکت می‌کند.

شخصیت‌ها با رویدادهایی روبه‌رو شده‌اند که خاطره خوشی از آن‌ها در ذهنشان مانده و گاه‌آب به عقب برمی‌گردند و آن خاطرات را مرور می‌کنند.

۴۵. أحب التجول في تلك اللحظات... (Idris, 2000, p. 8).

۴۶. حیبیتی... کثیراً أرجع إلی تلك الذکریات والأزمنة التي تحتوی تلك الأحلام... (Idris, 2000, p. 34)

نمونه‌های پیش‌گفته از آثار دو ادیب، گویای این است که حرکت زمان بر اساس مدل حرکتی ری (Ray, 1991) کاملاً مطابق و شکل‌گرفته از بافت اجتماعی و مبنای فکری شخصیت‌های داستان و به طور کلی فضای داستان است. حتی توصیفاتی که برای زمان انجام گرفته کاملاً متناسب با بافت اجتماعی و شرایط زندگی شخصیت‌هاست، به گونه‌ای که در نمونه‌های رمان فارسی و اژه‌هایی همچون «سخت»، «سیاه»، «سنگین» و «خشک» بیانگر تجربیات زندگی عشایری است.

یکی دیگر از مواردی که در بحث حرکت زمان می‌توان در نمونه‌های پیش‌گفته مطرح کرد، نوع سرعت گذر زمان است. زندگی انسان همواره دچار تغییر و دگرگونی است و در هر برهه از زمان رخداد و رویدادی برای او رخ می‌دهد، تصمیمی می‌گیرد و تغییری در زندگی‌اش ایجاد می‌شود. انسان همواره زمان را بستر رویدادها و رخدادها که آن تغییر و دگرگونی را به همراه دارند، می‌داند. پس در ذهن او پیش‌آمدن و گذر این رخدادها و رویدادها در واقع گذر زمان است که بستری برای این اتفاقات است. بنابراین، آن‌جا که زمان در بردارنده رویدادهای ناپسند و تلخ است، حرکت زمان برای ناظر کند است و در مقابل در نمونه‌هایی که زمان بستر حوادث پسندیده و خوبی برای ناظر است، زمان حرکتی تند پیدا کرده که ناظر خواهان کندتر شدن آن است. چرا که موافق با طبع و خواسته‌هایش است. با توجه به اینکه لیکاف در مفهوم‌سازی‌ها به مبنای فکری اشاره می‌کند، در نتیجه باید گفت مفهوم‌سازی زمان در قالب شیء در حال حرکت و همچنین نوع حرکتی که پیدا کرده است، در نزد دو ادیب بر اساس مبنای فکری-فرهنگی آن دو که متأثر از فضای جامعه و بافت اجتماعی آن زمان است، شکل گرفته است و حرکتی هم که پیدا کرده متناسب با همان فضا، موقعیت و رخدادها است. در واقع، گویای این است که نوع مفهوم‌سازی‌ها با عملکرد هر روز و جزئیات زندگی ما ارتباطی همسو دارند.

۳.۲.۲. زمان، شیء ثابت

در کلان استعاره زمان، شیء است، مبدأ دومی که می‌توان برای این نگاهت در نظر گرفت این است که مبدأ دوم بر خلاف مبدأ اول، شیء ای ثابت است. از آن‌جا که بر پایه گفته لیکاف و جانسون «استعاره مفهومی با تجارب انسان رابطه‌ای مستقیم دارد و انسان با توجه به نیازی که در

ذهنش برای ملموس کردن یک مفهوم ذهنی و ویژگی فیزیکی دادن به آن مفهوم انتزاعی دارد، مبدائی ملموس و فیزیکی را برای آن مفهوم انتزاعی متصور می‌شود» (Lakoff & Johnson, 2003, p. 221). پس در نتیجه در هر کدام از نگاه‌ها با توجه به سیاق جمله‌ای که دربردارنده این استعاره بوده و نیز با توجه به حالات و ویژگی‌های مخاطب و متکلم، مبدأ، شیء‌ای متفاوت است و دارای ویژگی‌ای می‌باشد که متناسب با آن حال و مقام است. در نمونه‌های زیر، از دو ادیب شاهد چنین نمونه‌هایی هستیم:

۴۷. در هر قدم یک جو از روز بریده و به دور افتاده می‌شد (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 31)
۴۸. چنین لحظه‌هایی سرآمدنی نیستند. کش می‌آیند، درازا می‌یابند، سنگین می‌شوند، خمار و تنبل می‌شوند (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 108)

در این نمونه‌ها، زمان به مثابه یک شیء فیزیکی و ملموس تصویر سازی شده که دارای ابعاد مختلفی است؛ دراز می‌شود، سنگین می‌شود و کش می‌آید.
۴۹. لحظه لقی و بی‌اعتبار (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 46).

در این مورد نیز زمان به مثابه شیئی تصویر سازی شده که اساس و پایه‌ای سست دارد.

۵۰. تو در قلاب زمان گرفتار آمده‌ای (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 132)

از آن جا که همواره انسان، زمان را بستر رخدادها و پیشامدها چه خوشایند و چه ناخوشایند می‌داند، در این جا نیز زمان همچون دامی است که انسان را گرفتار کرده‌است.

۵۱. زمان را گم کرده است (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 31).

۵۲. رفت و عمر مرا هم با خود برد (Dolatabadi, 1995, v. 2. p. 429).

۵۳. پس این زمانه زبر و آهنی کی برای ما نرم می‌شود.... (Dolatabadi, 1995, v. 3. P. 857)

عمر، همان زمانی است که انسان در طول زندگانی خود سپری می‌کند. در این مورد، این زمان به مثابه شیء ارزشندی انگاشته شده که صاحبش آن را از دست داده‌است.

۵۴. بل لم اعطه الفرصة حتى لیعضی امری... (Idris, 1987, p. 236)

۵۵. کان یشغل کل وقتی... (Idris, 2000, p. 122)

۵۶. ولكن کان حریصاً فی الوقت..... (Idris, 2000, p. 12)

۵۷. ولا تستغرق وقتاً کبیراً... (Idris, 2000, p. 65)

۵۸. کانت تحس أنها فرصة من السماء أتیحت لها کی تستطیع تجمع شتات نفسها ... (Idris, 2000, p. 93)

در بررسی کلی نمونه‌های فارسی و عربی چنین به نظر می‌رسد که در تمام نمونه‌های عربی

مفهوم انتزاعی زمان شیء ارزشمندی در نظر گرفته شده که انسان به دنبال آن است یا به خاطر از دست دادنش اندوهگین است ولی در نمونه‌های فارسی ما با نگاشت‌های متنوع‌تری روبه‌رو هستیم. به بیان دیگر، مبدایی که برای مفهوم انتزاعی زمان در نمونه‌های فارسی در نظر گرفته شده متنوع و گوناگون‌تر از نمونه‌های عربی است. برای نمونه، در متن فارسی زمان در یک‌جا تکه‌ای از چیزی است در جایی دیگر دام و قلاب است و یا شیء‌ای سست و بی‌اعتبار است و در جایی دیگر یک شیء زبر و آهنی است. ولی در داده‌های اشاره‌شده از متن عربی اغلب، زمان در قالب شیء‌ای گران‌بها مفهوم‌سازی شده‌است. در این زمینه، باید به «اصل مفهومی بودن»^۱ که لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) در بحث نظریه استعاره‌های مفهومی خود ارائه می‌دهند، اشاره کرد. اصل مفهومی بودنپ «به معنای درک یک حوزه مفهومی بر اساس حوزه مفهومی دیگر است» (Lakoff & Johnson, 1980, p. 21). ولی اینکه این مفهوم‌سازی چگونه انجام می‌شود و اینکه در هر فرهنگی چگونه است، لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) به این نکته اشاره دارند که تجارب روزمره ما است که این مفهوم‌سازی را شکل می‌دهد. همچنان که وقتی از نگاشت زمان، پول است صحبت می‌کنند به نگاشت‌های مختلفی اشاره می‌کنند از جمله اینک:

۵۹. زمان زیادی برای او هزینه کردم.

۶۰. وقت خود را بودجه‌بندی کنید (Lakoff & Johnson, 1980, p. 212).

آن‌ها در ادامه به این نکته اشاره دارند که «همه این مفاهیم زمانی استعاری شده‌اند که ما تجارب روزمره خود را درباره پول، منابع محدود و کالای گران‌بها به کار گرفته‌ایم تا وقت را مفهوم‌سازی کنیم» (Lakoff & Johnson, 1980, p. 21). پس «این روش در نزد افراد بشر روشی الزامی برای مفهوم‌سازی وقت نیست، بلکه وقت در هر فرهنگی متناسب با آن فرهنگ خاص، مفهوم‌سازی می‌شود چرا که به طور کلی استعاره‌ها دل‌بخوایی و تصادفی نیستند و با تجارب روزمره یک فرهنگ و ملت سر و کار دارند» (Lakoff & Johnson, 1980, p. 212-). به همین سبب، با وجود تشابهات بسیار و نگاشت‌های ارائه‌شده از سوی دولت‌آبادی و یوسف ادریس در مورد مفهوم‌سازی زمان، شاهد تفاوت‌هایی در این زمینه هستیم؛ بدین گونه که با توجه به داده‌های آورده‌شده برای مفهوم‌سازی زمان، در نثر فارسی با شیوه‌های بیانی متفاوت و در نتیجه نگاشت‌های متنوع و مبداهای متنوع‌تری نسبت به نثرهای عربی روبه‌رو هستیم و نیز این مورد دلیلی بر تصویرسازی بیشتر و متنوع‌تر متن فارسی است.

¹ conceptuality principle

جدول ۲: زمان به مثابه شیء

متن فارسی		متن عربی	
استعاره، زمان=شیء	۲۰ مورد	استعاره، زمان=شیء	۱۹ مورد
زمان=شیء در حال حرکت	۱۲ مورد	زمان=شیء در حال حرکت	۱۰ مورد
زمان=شیء ثابت	۸ مورد	زمان=شیء ثابت	۹ مورد

۳.۳. نگاشت: زمان، انسان است.

در نظریه استعاره مفهومی ارائه شده از سوی لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 2003)، در بخش هستی‌شناختی یکی از مبدهایی که برای مفاهیم انتزاعی معرفی شده، این است که آن مفهوم انتزاعی یک موجود جان‌دار یا یک انسان انگاشته شود (Lakoff & Johnson, 2003, p. 240). در بررسی رمان کلیدر محمود دولت آبادی و چهار رمان یوسف ادریس که موضوع مورد بحث این مقاله هستند، این نگاشت در نمونه‌های زیر نمود یافته است:

۶۱. جای پای روزها و فصل‌ها بر دیواره‌شان حک شده بود (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 41).

۶۲. لحظه‌ها را از پای در می‌آورد (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 132).

۶۳. چنین لحظه‌هایی سرآمدنی نیستند. کش می‌آیند، درازا می‌یابند، سنگین می‌شوند، خمار و تبیل می‌شوند (Dolatabadi, 1995, v. 1. p. 108).

۶۴. نبض زمان از دستش گریخته بود (Dolatabadi, 1995, v. 2. p. 492).

۶۵. والزمن كان قد أفلح في تعليمي أشياء كثيرة... (Idris, 1987, p. 210).

در نمونه‌های بیان شده، مفهوم انتزاعی زمان نزد دولت آبادی و یوسف ادریس، انسان انگاشته شده و به آن ویژگی‌های انسانی مانند جای پای، نبض و تبیل دادن، خمار و تبیل بخشیده شده است. لیکاف از این نوع مفهوم‌سازی، با عنوان مفهوم‌سازی بر اساس مبنای فیزیکی-جسمانی یاد می‌کند «شناخت انسان از جهان اطراف او تجسّدی است. به این معنا که انسان، مفاهیم را بر اساس تجاربش درک می‌کند که در اصل از ساختار بدنی او نشأت گرفته است. زیرا مفاهیم انتزاعی، در وهله نخست، بر اساس مفاهیم عینی شکل می‌گیرند، و به دیگر سخن، در واقع به وسیله جسم و بدن انسان تجربه شده‌اند» (Lakoff & Johnson. 2003. P. 137) در بررسی انجام شده از متن فارسی و عربی، در متن فارسی چهار مورد و در چهار رمان مورد بحث از متن عربی فقط یک مورد یافت شد که در آن برای مفهوم انتزاعی زمان، مبدأ انسان انگاشته شود و به یک مفهوم و یا یک پدیده غیر انسانی ویژگی انسانی داده شود.

جدول ۳: زمان به مثابه انسان

متن فارسی		متن عربی	
استعاره، زمان=انسان	۴ مورد	استعاره، زمان=انسان	۱ مورد

۳. ۴. نگاشت: زمان، غذا است.

یکی دیگر از مبداهایی که برای مفهوم انتزاعی زمان در نزد محمود دولت‌آبادی و یوسف ادريس در نظر گرفته شده، غذا است که در نمونه‌های زیر نمود یافته‌است:

۶۶. گواراترین لحظه‌های عمر (Dolatabadi, 1995, v. 2. p. 416).

۶۷. ولا بأس من دمعۀ تفر من عين المقاول حسرة على الايام الحلوة التي مضت بسرعة كما تمر السحاب... (Idris, 2000, p. 21).

۶۸. ماضياً ممتلئاً بالأحداث والذكريات الحلوة... (Idris, 2000, p. 73).

۶۹. ولا بأس من دمعۀ تفر من عين المقاول حسرة على الايام الحلوة التي مضت بسرعة كما تمر السحاب... (Idris, 2000, p. 21).

با بررسی سه جلد نخست رمان کلیدر محمود دولت‌آبادی و چهار رمان یوسف ادريس (البيضاء، الحرام، العسكري الأسود، العيب) که موضوع مورد بحث این پژوهش هستند، در هر یک، فقط یک استعاره مفهومی در مورد مفهوم انتزاعی زمان یافت شد که مبدأ، غذا انگاشته شده باشد.

جدول ۴: زمان به مثابه غذا

متن فارسی		متن عربی	
استعاره، زمان=غذا	۱ مورد	استعاره، زمان=غذا	۳ مورد

در این نمونه‌ها مفهوم انتزاعی زمان در قالب غذا و یا نوشیدنی مفهوم‌سازی شده‌است که گوارا یا ناگوار است و از این طریق مفهوم انتزاعی و غیر ملموس زمان را ملموس جلوه می‌دهد. هم‌چنان که شنیده می‌شود که شخصی می‌گوید: امروز برایم روز شیرینی بود و یا امروز برایم روز تلخی بود. پس، بدین سان (غذا) مبدأ ملموس دیگری برای مفهوم غیر ملموس و انتزاعی زمان انگاشته می‌شود. لیکاف، افزون بر مبنای فرهنگی، یکی دیگر از عوامل مفهوم‌سازی را تجربهٔ بدنی می‌داند و معتقد است که «برخی استعاره‌های مفهومی مواردی از استعاره‌های بدن-پایه هستند. یکی از معروف‌ترین استعاره‌ها در این گروه استعارهٔ «دانستن، دیدن است»، است. هم‌بستگی نزدیک بین دانستن، فهم و دریافتن چیزی از طریق دیدن و وارسی آن انگیزهٔ جهانی بودن را برای آن فراهم

می‌آورد.» (Lakoff & Johnson, 2003, p. 127). در تأیید این نظریه، زولتان کوچش^۱ آزمایشی را که به وسیله روان‌شناس شناختی، دانیل کاساسانتو^۲ انجام شد، را بیان می‌کند. کاساسانتو استعاره‌های مفهومی «خوب، راست است» و «بد، چپ است» را در پاره گفته‌هایی همچون: «او دست راست من است»، مورد آزمون قرار داد. در این آزمون، از چندین راست‌دست و چپ‌دست خواسته شد تا حیوان خوب (نماینده چیزهای خوب) و حیوان بد (نماینده چیزهای بد) را در هر کدام از جعبه‌هایی که در سمت راست و چپشان است، بگذارند. در این آزمون ۶۷٪ افراد راست‌دست حیوانات خوب را در کارت‌های سمت راست و ۷۴٪ از چپ‌دستان حیوانات خوب را در کارت‌های سمت چپ خود گذاشتند. به بیان دیگر، بیشتر راست‌دستان و چپ‌دستان آزمایش را متناسب با دست خود انجام دادند. این نتیجه نشان می‌دهد که ما مفاهیم انتزاعی را به روش‌های بدن مفهوم‌سازی می‌کنیم (Kovecses, 2017, p. 126-127) در نگاهت «زمان، غذا است» نیز مفهوم‌سازی بر اساس تجربه بدنی انجام گرفته است؛ بدین گونه که انسان وقتی غذا یا نوشیدنی‌ای را می‌خورد که متناسب با سلیقه‌اش است و از آن لذت می‌برد، در نتیجه احساس شادمانی و لذت دارد. بر عکس با غذا و نوشیدنی بدطعم یا نامتناسب با سلیقه‌اش، احساس بدی در او شکل می‌گیرد. در مورد زمان نیز انسان وقتی در هر برهه‌ای از زمان رخداد‌های خوبی برایش پیش آید - با توجه به اینکه زمان را بستر رخدادها می‌داند - نسبت به آن زمان خاص احساس خوبی دارد و آن زمان را گوارا و شیرین تعبیر می‌کند و در هنگام رویارویی با رخداد‌های ناگوار، زمانی را هم که بستر آن حوادث بوده را تلخ و ناگوار می‌داند. همچنین، هنگامی که حالت‌هایی چون تنبلی و کسلی بر انسان عارض می‌شود، احساس کُندی حرکت فیزیکی در بدن خود احساس می‌کند. در نتیجه هنگامی زمان برای او نمی‌گذرد و به اصطلاح کند می‌شود، برای ملموس‌سازی این کندی از تجربه بدنی خود استفاده کرده و مفهوم انتزاعی زمان را متصف به تنبلی و خماری می‌کند. کوچش (Kovecses, 2017) بر این نکته اشاره می‌کند که «استعاره‌های بدن-پایه جهان‌شمول هستند در حالی که استعاره‌های فرهنگ-پایه را نمی‌توان جهان‌شمول دانست چرا که بسیاری از موارد وجود دارد که مفهوم‌سازی صورت گرفته، مختص همان فرهنگ است» (Kovecses, 2017, p. 127) در این پژوهش، فرهنگ-پایه بودن و بدن-پایه بودن مفهوم‌سازی‌هایی که در آثار دو ادیب ایرانی و عربی برای مفهوم انتزاعی زمان انجام گرفته است، کاملاً آشکار است. آن‌جا که ما با نگاهت‌های «زمان، مکان و ظرف است و زمان، شیء است»، روبه‌رو بودیم مفهوم‌سازی بر پایه فرهنگ انجام گرفته بود و در همین نگاهت‌ها هم بود که

¹ Zoltan Kovecses

² Daniel Casasanto

تفاوت‌هایی مشاهده می‌شد که در همان قسمت به طور مفصل شرح داده شد و آن جا که حرف از نگاشت «زمان، انسان است و زمان، غذا است»، شد، ما تفاوتی را شاهد نیستیم. گوارا بودن و ناگوار بودن زمان بر اساس مبنای فیزیکی-بدنی و تجارب بدنی، که به طور کلی می‌توان آن را بدن-پایه نامید، برای همگان حتی خارج از فرهنگ ایران و عرب، یکسان است. با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده و جامعه آماری پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که از دید هر دو ادیب ایرانی و عربی در مورد مفهوم انتزاعی زمان، ذهن برای ملموس کردن آن، به مکان، اشیاء و ویژگی‌های مختص به اشیاء گرایش بیشتری دارد.

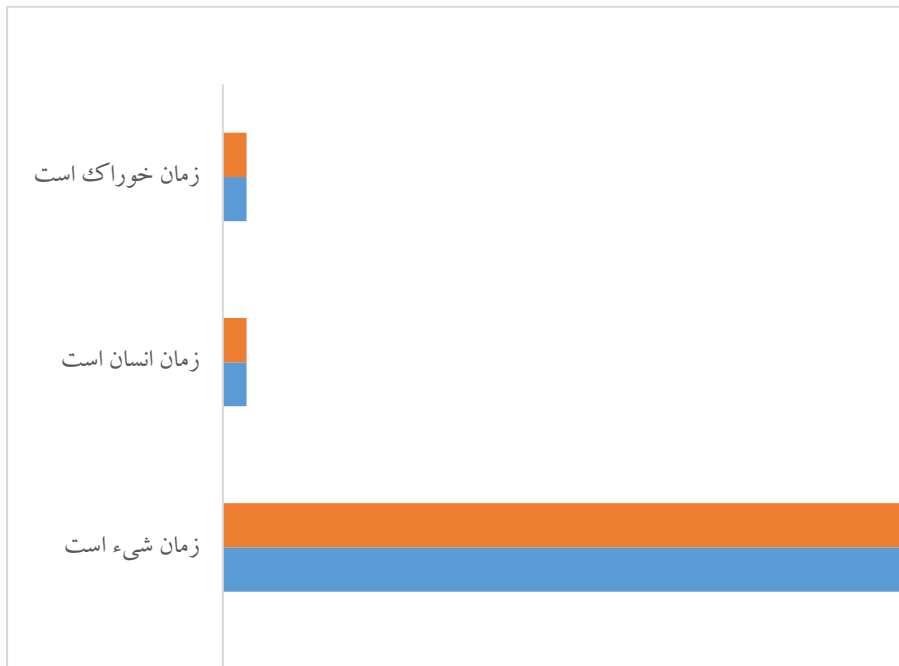
۴. تحلیل داده‌ها

در این پژوهش با مطالعه تطبیقی مفهوم انتزاعی زمان در سه جلد نخست رمان «کلیدر» اثر محمود دولت‌آبادی و چهار رمان: «البيضاء»، «العسكري الأسود»، «الحرام» و «العیب» از یوسف ادریس، به تعداد ۷۸ جمله در مورد چگونگی مفهوم انتزاعی زمان از دید این دو ادیب دست یافتیم. در این جمله‌ها، مفهوم انتزاعی زمان در ۵ نوع نگاشت از جمله «۱- زمان، مکان است»، «۲- زمان، ظرف است»، «۳- زمان، شیء است»، «۴- زمان، انسان است» و «۵- زمان، غذا است»، مفهوم‌سازی شده‌است.

با توجه به آمارهای به‌دست‌آمده از حوزه‌های مبدأ زمان، معلوم شد که بیشترین تعداد نگاشت استعاره‌های مفهومی زمان با فراوانی ۳۹، متعلق به «زمان، شیء است» بوده که از این تعداد ۲۰ مورد، مربوط به نمونه‌های فارسی و ۱۹ مورد مربوط به نمونه‌های عربی است. در مرتبه دوم نگاشت زمان، مکان یا ظرف است با فراوانی ۳۲ قرار دارد که از این ۱۸ عدد متعلق به نمونه‌های فارسی و ۱۴ عدد دیگر متعلق به نمونه‌های عربی است. در مرتبه‌های بعدی نگاشت زمان، انسان است با فراوانی ۵ مشاهده شد که ۴ مورد آن مربوط به نمونه‌های فارسی و ۱ مورد در ارتباط با نمونه‌های عربی است. همچنین، زمان، غذا است با فراوانی ۴ که هر کدام از آثار منتخب فارسی و عربی به ترتیب ۱ و ۳ مورد را شامل می‌شوند. در جدول (۱) این فراوانی‌ها در مورد هر کدام از دو ادیب به نمایش درآمده‌است. فراوانی‌های به‌دست‌آمده بیانگر نوعی بصری‌سازی زمان در قالب شیء و مکان در نزد دو ادیب ایرانی و عربی است. از آن جا که لیکاف و جانسون دو مقوله فرهنگ-پایه و بدن-پایه بودن را در مفهوم‌سازی استعاره‌های مفهومی دخیل می‌دانند، این فراوانی‌ها و جامعه آماری به‌دست‌آمده، گویای این است که در آثار دو ادیب مفهوم انتزاعی زمان بیشتر بر پایه مبنای تجربی متأثر از محیط پیرامون (فرهنگ-پایه) شکل گرفته‌است. به بیان دیگر، تجربه فرهنگی-اجتماعی نمود و تأثیر بیشتری نسبت به تجربه بدنی داشته‌است. این خود به طور

جزئی‌تر و خاص‌تر به این نکته اشاره دارد که از دید هر دو ادیب ایرانی و عربی، ذهن برای ملموس کردن مفهوم انتزاعی زمان، به اشیاء و ویژگی‌های مختص به اشیاء گرایش بیشتری دارد تا اینکه مفهوم زمان را در قالب استعاره‌ی انسان یا غذا تصویرسازی کند و به بیان دیگر گویای شیء‌مدار بودن ذهن نسبت به مفهوم انتزاعی زمان است.

استعاره‌های دوگانی یا همزمان که در واقع دو حالت خاص (محل و جسم) را با خود به همراه دارند یکی از مواردی است که لیکاف و جانسون به آن اشاره دارند. با بررسی نگاشت زمان، مکان یا ظرف است، در نمونه‌های فارسی و عربی ۱۸ مورد مربوط به نمونه‌های فارسی و ۱۴ مورد مربوط به نمونه‌های عربی بود که از مجموع نمونه‌های فارسی ۱۵ مورد را استعاره‌های دوگانی تشکیل داده‌اند که زمان در قالب مکان دارای حرکت نیز هست. این در حالی است که در نمونه‌های عربی فقط شاهد ۱ نمونه استعاره دوگانی هستیم. آمارهای به‌دست آمده در مورد متحرک و یا ثابت بودن دو عنصر زمان و ناظر در نگاشت زمان، مکان یا ظرف است، نشان‌دهنده این است که مفهوم زمان در قالب مکان در زبان فارسی مفهومی متحرک و در زبان عربی مفهومی ایستا دارد.



شکل ۱: تفاوت در نگاشت‌های عربی و فارسی

۵. نتیجه‌گیری

این پژوهش، با هدف بررسی تطبیقی چگونگی مفهوم‌سازی مفهوم انتزاعی زمان از دید دو ادیب ایرانی و عربی، محمود دولت‌آبادی و یوسف ادریس نگاشته شد. در این راستا، به طور کلی به تعداد ۷۸ جمله از هر دو ادیب دست یافتیم که در آن‌ها مفهوم انتزاعی زمان در قالب ۵ اسم‌نگاشت از جمله: «۱- زمان، مکان است»، «۲- زمان، ظرف است»، «۳- زمان، شیء است»، «۴- زمان، انسان است» و «۵- زمان، غذا است»، مفهوم‌سازی شده بود که تحلیل آماری آن‌ها در بخش تحلیل داده‌ها ارائه شد. نتیجه‌ای که از این فراوانی‌ها به دست آمد، بر این نکته اشاره دارد که در آثار دو ادیب مفهوم انتزاعی زمان بیشتر بر پایه مبنای تجربی متأثر از محیط پیرامون (فرهنگ-پایه) شکل گرفته است. به بیان دیگر، تجربه فرهنگی-اجتماعی نمود و تأثیر بیشتری نسبت به تجربه بدنی داشته است که این خود به طور جزئی‌تر و خاص‌تر به این نکته اشاره دارد که از دید هر دو ادیب ایرانی و عربی، ذهن برای ملموس کردن مفهوم انتزاعی زمان، به اشیاء و ویژگی‌های مختص به اشیاء گرایش بیشتری دارد، تا اینکه مفهوم زمان را در قالب استعاری انسان یا غذا تصویرسازی کند و به بیان دیگر، گویای شیء‌مدار بودن ذهن نسبت به مفهوم انتزاعی زمان است. گفتنی است که برخی از نمونه‌هایی که برای هر کدام از پنج نگاشت پیش‌گفته آورده شد، با یک‌دیگر همپوشانی دارند. به این معنی که برخی از این نمونه‌ها را می‌توان در چند نگاشت جای داد. هر چند لیکاف و جانسون نیز به این مورد اشاره دارند و بر این باورند که هر یک از نگاشت‌های مختلف در مورد مفاهیم انتزاعی، برخی از جنبه‌های مختلف آن مفهوم را برای ما روشن می‌سازد.

لیکاف و جانسون درباره استعاره‌های زمان مبتنی بر مکان، مبحث حرکت را مطرح کرده‌اند. با توجه به اینکه اندیشمندانی همچون ری (Ray, 1991) در تعریف زمان از مدل‌های مختلفی از جمله خطی، دایره‌ای و مارپیچی بهره می‌گیرند و افرادی همچون ایوانز (Evans, 2003) که مدل زمان-حرکتی و خود-حرکتی را ارائه داده‌اند، با بررسی نمونه‌های به‌دست آمده، چنین به نظر می‌رسد که زمان در رمان کلیدر بر اساس مدل حرکتی ری (Ray, 1991) حرکتی خطی دارد. در مقابل، در رمان‌های یوسف ادریس برای زمان شاهد مدل حرکتی مدور هستیم که نوع حرکت‌ها کاملاً برگرفته از بافت اجتماعی و مبنای فکری نویسنده و یا شخصیت‌ها است. بر اساس مدل حرکتی ایوانز (Evans, 2003)، در نمونه‌های فارسی ما برای مفهوم زمان بیشتر شاهد مدل زمان-حرکتی و در نمونه‌های عربی بیشتر شاهد خود-حرکتی هستیم که ناظر (انسان) به آینده قدم می‌گذارد و یا از گذشته عبور کرده است. شکل‌گیری نوع حرکت‌هایی که برای زمان یا ناظر برشمرديم و سرعت حرکت‌ها در آثار هر کدام از دو ادیب کاملاً متأثر از بافت اجتماعی (مبنای اجتماعی) و مبنای فکری-فرهنگی شخصیت‌ها است که نشان‌دهنده چگونگی عملکرد مبانی ارائه

شده از سوی لیکاف و جانسون است. آمارهای به‌دست‌آمده در مورد متحرک و ثابت بودن دو عنصر زمان و ناظر در نزد دو ادیب بر این نکته دلالت دارد که مفهوم زمان در قالب مکان در زبان فارسی مفهومی متحرک و در زبان عربی مفهومی ایستا دارد.

در حوزه مبدأ شیء، در نگاه دولت آبادی مفهوم زمان با ویژگی‌هایی چون سیاهی، وزن (سنگینی)، سخت و خشک بودن همراه است که در واقع بیانگر سختی شرایط است. جالب آنکه سنگینی از نظر فیزیکی کندی و پائین آمدن سرعت را با خود به همراه دارد. همین طور ویژگی‌های (سخت و خشک) بی‌گمان برگرفته از همان تجربیات زندگی عشایری و چالش‌های آن است. این در حالی است که در نگاه ادريس مفهوم زمان زمان با ویژگی‌هایی چون (خوشمزه و شیرین بودن) همراه است که سبب شده در دید شخصیت‌ها حرکتی مدور داشته باشد. چرا که تجربیات و خاطرات خوبی را برای آن‌ها به همراه دارد.

در بررسی نگاشت زمان شیء است از نمونه‌های فارسی و عربی چنین به نظر می‌رسد که در تمام نمونه‌های عربی مفهوم انتزاعی زمان شیء ارزشمندی در نظر گرفته شده که انسان به دنبال آن است یا به خاطر از دست دادنش اندوهگین است. هر چند در نمونه‌های فارسی ما با نگاشت‌های متنوع‌تری روبرو هستیم. به بیان دیگر، مفهوم‌سازی مفهوم انتزاعی زمان در نمونه‌های فارسی نسبت به نمونه‌های عربی، متنوع‌تر انجام گرفته است. در این باره، می‌توان به یافته‌های به‌دست‌آمده از پژوهش‌های مشابه نیز اشاره داشت، از جمله پژوهشی با عنوان «استعاره‌های مفهومی زمان در زبان فارسی: رویکردی شناختی-پیکره‌ای»، که رئیسی و همکاران (Raiisi et al., 2020) آن را به نگارش در آورده‌اند که به بصری‌سازی زمان در آثار فارسی‌زبانان اشاره دارد.

فهرست منابع

- ادريس، يوسف (۱۹۸۷). الأعمال الكاملة (الروایات). الطبعة الأولى. القاهرة: الدار الشروق.
- ادريس، يوسف (۱۹۸۷). البيضاء. ج ۲. بیروت: دارالشروق.
- ادريس، يوسف (۲۰۰۰). العیب. بیروت: دارالشروق.
- ادريس، يوسف (بی تا). الحرام. بیروت: دارالعلم.
- ارسطو (۱۳۹۷). متافیزیک. ترجمه شرف الدین خراسانی. تهران: حکمت.
- افراشی، آریتا (۱۳۹۷). استعاره و شناخت. تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- افراشی، آریتا، تورج حسامی و بناتریس سالاس. (۱۳۹۱). «بررسی تطبیقی استعاره‌های مفهومی جهتی در زبان‌های اسپانیایی و فارسی». جستارهای زبانی. دوره ۳. شماره ۴. صص ۱-۲۳.
- براتی، مرتضی (۱۳۹۶). «بررسی و ارزیابی نظریه استعاره‌های مفهومی». مطالعات زبانی و بلاغی. دوره ۸. شماره ۱۶. صص ۸۴-۵۱.

۵۸ / بررسی تطبیقی استعاره مفهومی زمان در آثار محمود دولت‌آبادی و یوسف ادريس / غلامعلی زاده و ...

- برگسن، هانری (۱۳۶۸). پژوهش در نهاد زمان. ترجمه علی قلی بیانی. تهران: سهامی انتشار.
- حمود، محمد (۲۰۰۱)، موسوعه الأدباء والشعراء العرب. الطبعة الأولى. دارالفکر: بیروت.
- دولت آبادی، محمود (۱۳۷۴). کلیدر، چ ۱۱. تهران: فرهنگ معاصر.
- رجائی، نجمه (۱۳۸۷). آشنایی با نقد معاصر عربی. مشهد: انتشارات دانشگاه مشهد.
- رضانژاد رامهرمی، امیر (۱۳۸۹). مقوله بندی زمان در زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- رئسی، فاطمه، آریتا افراشی، شهین نعمت زاده و مریم مقدسین (۱۳۹۸). استعاره‌های مفهومی زمان در زبان فارسی: رویکردی شناختی-پیکره‌ای، مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران. دوره ۸، شماره ۱. صص ۲۰-۱۵.
- سجودی، فرزانه و زهرا قبری (۱۳۹۱). «بررسی معناشناختی استعاره زمان در داستان‌های کودک به زمان فارسی». نقد ادبی. سال ۵. شماره ۱۹. صص ۱۵۶-۱۳۵.
- صدری، نیره (۱۳۸۴). بررسی استعاره در زبان فارسی از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- فاروق، عبدالمعطی (۱۹۹۴). یوسف ادريس بين القصص القصيرة والابداع الأدبی. الطبعة الأولى. بیروت: دارالکتب العلمیة.
- کوچش، زولتان (۱۳۹۶ الف). استعاره‌ها از کجا می‌آیند. ترجمه جهان‌شاه میرزاییگی. تهران: آگاه.
- کوچش، زولتان (۱۳۹۶ ب). استعاره، مقدمه‌ای کاربردی. ترجمه جهان‌شاه میرزاییگی. چ ۳. تهران: آگاه.
- گلفام، ارسلان، عالیه کرد زعفرانلو کامبوزیا و سیما حسن دخت فیروز (۱۳۸۲). «استعاره مفهومی زمان در شعر فروغ فرخزاد». نقد ادبی. دوره ۲. شماره ۷. صص ۱۳۶-۱۲۱.
- لیکاف، جورج (۱۳۹۶). تلمرو تازه علوم شناختی. ترجمه جهان‌شاه میرزاییگی. چ ۲. تهران: آگاه.
- لیکاف، جورج و مارک جانسون (۱۳۹۷). استعاره‌هایی که با آن‌ها زندگی می‌کنیم. ترجمه هاجر آقا ابراهیمی. چ ۳. تهران: نشر علم.
- مختاری، قاسم (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی زندگی و برخی آثار محمود دولت‌آبادی و یوسف ادريس. زبان و ادبیات فارسی. شماره ۲. صص ۱۰۶-۹۲.
- مطوری، حسین، الخاص ویسی، بهمن گرجیان و مهران معماری (۱۴۰۰). «بازنمایی خط ذهنی زمان در ساختار زبانی گویشوران فارسی زبان». زبان پژوهی. دوره ۱۳. شماره ۴۱. صص ۹-۳۲.
- موسوی کریمی، سید مسعود (۱۳۷۹). «زمان چیست؟». نامه مفید. دوره ۶. شماره ۳. صص ۱۶۳-۱۹۶.
- میرعابدینی، حسن (۱۳۸۲). صدسال داستان نویسی ایران. چ ۳. تهران: چشمه.
- هاشمی، زهره (۱۳۸۹). «نظریه استعاره‌های مفهومی از دیدگاه لیکاف و جانسون». ادب پژوهی. دوره ۴. شماره ۲. صص ۱۱۹-۱۴۰.
- یوسفی‌راد، فاطمه و ارسلان گلفام (۱۳۸۲). بررسی استعاره زمان در زبان فارسی: رویکرد معناشناسی شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.

References

- Afrashi, A. (2018). *Metaphor and Cognition*. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies [In Persian]
- Afrashi, A., Hesami, T., Salas, B. (2012). A Comparative Survey of Orientational Conceptual Metaphors in Spanish and Persian. *Language Related Research*, 3(4), 1-23. [In Persian]
- Aristotle (2018). *Metaphysics* (Sh. A. Khorasani, Trans.), Tehran: Hekmat [In Persian].
- Barati, M. (2017). Evaluation of Conceptual Metaphor Theory. *The Journal of Linguistic and Rhetorical Studies*, 8(16), 84-51 [In Persian]
- Bergson, H. (1989). *Research in the Institution of Time*. (A. Gh. Bayani, Trans.), Tehran: Publishing Company [In Persian]
- Dolatabadi, M. (1995). *Kelidar*. (11nd ed). Tehran: Contemporary encyclopedia. [In Persian]
- Evans, V. (2003). *The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin publishing Company.
- Farooq, A. (1994). *Yusuf Idris between short stories and literary innovations* (1nd ed). Beirut: Dar al-Kitab al-Alamiya [In Arabic]
- Gulfam, A., Kordzafaranloo Kambuzia, A., Hassan Dokht Firooz, S. (2003). The Conceptual Metaphor of Time in Forough Farrokhzad's Poetry. *Journal of Literary Criticism*, 2 (7), 121-136. [In Persian]
- Hamoud, M. (2001). *Encyclopedia of Arabic Literature and Poets*. (1nd ed). Beirut: Dar al-Fikr [In Arabic]
- Hashemi, Z. (2010). Theory of Conceptual Metaphors from the Viewpoint of Lakoff and Johnson. *Journal of Literary Studies*, 4(2), 119-140 [In Persian]
- Idris, Y. (1987a). *Complete actions (narrations)*. (1nd ed). Cairo: Dar al-Shorouk [In Arabic]
- Idris, Y. (1987b). *Al-Bayda* (2nd ed). Beirut: Dar al-Shorouk [In Arabic].
- Idris, Y. (2000). *Al-Aib*. Beirut: Dar Al-Shorouk [In Arabic].
- Idris, Y. (n.d). *Haram*. Beirut: Dar al-Alam [In Arabic]
- Kovecses, Z. (2017a). *Metaphor, Practical Introduction*. (J. Mirzabeigi, Trans.). (3rd ed), Tehran: Agah [In Persian]
- Kovecses, Z. (2017b). *Where do metaphors come from*, (J. Mirzabeigi, Trans.). Tehran: Agah [In Persian]
- Lakoff, G. (1980). Conceptual metaphor in Everyday Language. *The Journal of Philosophy*. 77 (8), 453-486
- Lakoff, G. (2017). *The New domain of cognitive sciences*. (J. Mirzabeigi, Trans.). (2nd ed). Tehran: Agah [In Persian]
- Lakoff, G. and Johnson, M. (2018). *Metaphors we live with*. (H. Agha Ebrahimi, Trans.). (3rd ed). Tehran: Alam [In Persian]
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003) *Metaphors we live by*. (2nd ed). Chicago: University of Chicago Press
- Lakoff, G., Johnson, M., & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press
- Mir Abedini, H. (2003). *One Hundred Years of Iranian Fiction*. (3rd ed), Tehran: Cheshmeh [In Persian]
- Mokhtari, Gh. (2009). A Comparative Study of the Life and Some Works of Mahmoud Dolatabadi and Yousef Idris. *Quarterly Journal of Persian*

- Language and Literature*, 2. 92-106 [In Persian]
- Motavari, H., Veisi, A., Georgian, B., & Memari, M. (2022). Representation of the mental line of time in the linguistic structure of Persian speakers. *Zanapazhuhi*. 13(41), 9-32 [In Persian]
- Mousavi Karimi, S. M., (2000). The Nature of Time. *Nameh-ye-Mofid*, 6 3(23), 163-196 [In Persian]
- Raiisi, F., Afrashi, A., NematZadeh, Sh., Moghadasin, M. (2020). Conceptual Metaphors of time in Persian: A cognitive and Corpus-based Approach. *Journal of Western Iranian Language and Dialect*. 8 (1), 15-29 [In Persian]
- Rajaei, N. (2008). *Introduction to Contemporary Arabic Criticism*. Mashhad: Mashhad University Press. [In Persian]
- Ray, C. (1991). *Time, space and philosophy*. London: Routledge
- Rezanejad Ramhormozi, A. (2010). Classification of Time in Persian Language (Master Thesis). Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran [In Persian]
- Sadri, N. (2005). *A Study of Metaphor in Persian Language from the Perspective of Cognitive Linguistics*. Tehran: Allameh Tabatabai University. [In Persian]
- Sojudi, F., and Ghanbari, Z. (2012). A Semantic Study of the Metaphor of Time in Persian Children's Stories. *Literary Criticism Quarterly*, 5(19), 156-135. [In Persian]
- Yousefi Rad, F., Gulfam, A. (2003). A Study of Metaphor of Time in Persian (Master thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian]





A Comparative Study of Time Metaphor in Persian and Arabic Novels

(Relying on the theory of ontological conceptual metaphors of George Lakoff
and Mark Johnson)

Mehran Gholamalizadeh¹
Ali reza Mohammadrezaei², Sadegh Fathi Dehkordi³

Received:09/05/2021

Accepted: 19/07/2021

1. INTRODUCTION

Contemporary linguistics always seeks to present new theories to regulate studies systematically and objectively. After the emergence of cognitive semantics, many researchers and linguists started to write about it. One of the theories of cognitive semantics in literary studies is George Lakoff and Mark Johnson's conceptual metaphors theory. *Metaphors, we live by* described conceptual theory of metaphor or conceptual metaphor in detail in their first joint book.

Regarding their theory, Lakoff and Johnson believe that one conceptual domain is understood based on another conceptual domain in conceptual metaphor. Since metaphor creates an implicit similarity between two domains or two conceptual domains, the term *mapping* can illustrate the connection between the two dominions. This term matches the characteristics of two cognitive domains close to each other in the form of metaphors. Conceptual metaphor is, in fact, the process of understanding and experiencing dominion (a), which takes place with the help of phenomena and terms related to dominion (b).

2. MATERIALS AND METHOD

Each metaphor has three constructs: 1- Target domain (a), which generally covers mental and abstract concepts. 2- Source domain (b) is usually more objective, familiar, and conventional matters. 3- Mapping is the relationship between two domains that takes the form of correspondences between two sets (Lakoff & Johnson, 2003, p. 24). In contrast to the traditional view, this approach does not

¹ PhD in Arabic language and literature, Farabi Campus, University of Tehran, Iran, Tehran; mehrangholamali@ut.ac.ir

² Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Farabi Campus, University of Tehran, Iran, Tehran (corresponding author); amredhaei@ut.ac.ir

³ Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Farabi Campus, University of Tehran, Iran, Tehran; s.fathi.d@ut.ac.ir

consider metaphor as a tool for beauty but instead considers metaphor as a feature of the mind through which an abstract concept is understood by applying a tangible concept. According to Lakoff and Johnson, conceptual metaphors are divided into orientational metaphors, existential or ontological metaphors, and structural metaphors.

Oriental metaphors: in this type of conceptual metaphor, a concept is understood by the physical direction. These types of metaphors are associated with spatial orientations: up-down, in-out, forward-backward, far-near, deep-shallow, and center-margin.

Ontological or existential metaphors: In this form of metaphor, abstract concepts and experiences are understood through objects and materials, the container, and man.

Structural metaphors: The third type of conceptual metaphors that Lakoff and Johnson pay attention to are structural conceptual metaphors. It is structural since it transfers an objective whole to an abstract whole.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The purpose of this study is to conduct a comparative study regarding the abstract concept of time in the first three volumes of Mahmoud Dolatabadi's novel (Kelidar) and Yusuf Idris's four novels (Al-Bayda, Al-Askari Al-Aswad, Al-Haram, and Al-Aib). After data collection, the descriptive-analytical method has been used based on an American school. The abstract concept of time in their works is depicted in five domains of origin: object, place, container, man, and food. Object and location domains have the highest frequency than other domains, which indicates the tendency to visualize the abstract concept of time in the form of object and place in two writers' works. Regarding the source domain of object, the concept of time in Persian examples has been stated in more diverse formats than Arabic, which refers to the diversity of imagery and flexibility of Persian speakers' minds. According to Ray's movement model for time (linear, circular, and spiral) in Persian examples, we observed linear movement, and in Arabic observed circular movement for a time, which is completely derived from the social context and intellectual-cultural basis of the author or characters. Since Lakoff and Johnson consider the two schemas of culture-based and body-based concepts in the conceptualization of conceptual metaphors, the results indicate that in the works of these authors, the abstract concept of time is more culture-based.

It is worth mentioning that in this regard, we obtained a total of 78 sentences from both writers in which the abstract concept of time was conceptualized in the form of 5 mapping names: 1- Time is place. 2- Time is a container. 3- Time is an object. 4- Time is human. 5. Time is food. Their statistical analysis was presented in the data analysis section.

4. CONCLUSION

The result obtained from these frequencies indicates that in the works of the two writers, the abstract concept of time was formed more on the basis of an empirical basis influenced by the surrounding environment (culture-base), in other words, it had a socio-cultural experience He has had physical experience, which in itself indicates in more detail and in particular that in both Iranian and Arabic writers the mind is more inclined to objects and properties specific to objects in order to make the abstract concept of time tangible than to the concept of time in the form of The

metaphor of man or food illustrates, in other words, it shows that the mind is object-oriented in relation to the abstract concept of time. In the field of origin of the object, in Dolatabadi's view, the concept of time is associated with features such as blackness, weight (heaviness), hardness and dryness, which in fact indicates the difficulty of the situation, and interestingly, the weight is physically slow and slows down. Likewise, the characteristics (hard and dry) are undoubtedly derived from the same experiences of nomadic life and its challenges. Have a circular motion because it brings good experiences and memories for them.

In the study of time mapping, it is an object from Persian and Arabic examples. We are faced with more variety, and in other words, the conceptualization of the abstract concept of time in Persian examples is more diverse than in Arabic examples. It is also worth noting that some of the examples given for each of the five aforementioned maps overlap, meaning that some of these samples can be placed in multiple maps. Of course, Likoff and Johnson also point to this, and believe that each of the different writings on abstract concepts sheds light on some of the different aspects of that concept.

Keywords: Cognitive Linguistics; Conceptual Metaphors; Mahmoud Dolatabadi; Time; Yusuf Idris



تحلیل تعادل واژگانی بین متن مبدأ و ترجمه بر اساس نظریه بیکر: مواضع آیت الله خامنه‌ای در مورد فلسطین^۱

نفیسه بیطاری^۱، مرتضی زارع برمی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۲۸

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین چالش‌ها و تشریح راهکارهای برقراری تعادل واژگانی بین متن مبدأ و ترجمه است تا دانشجویان مترجمی به صورت متمرکز با گونه‌های مختلف عدم تعادل واژگانی بین زبان‌های مبدأ و مقصد و همچنین با راهکارهای حل و فصل آن‌ها آشنا گردند؛ بنابراین ساختار و محتوای این اثر، به دو بخش نظری و مقابله‌ای گروه‌بندی شده است: بخش نظری، درباره تعادل بین زبان‌ها در سطح واژگان با نگاه ویژه به کتاب «In other words: A coursebook on translation» (ویرایش دوم) نوشته بیکر (Baker, 2011) است. بیکر (همان) در این کتاب به یازده چالش برقراری تعادل واژگانی بین زبان‌ها اشاره کرده و از هشت راهکار نیز برای حل و فصل آن‌ها نام برده است. بخش مقابله‌ای، بر اساس مبانی بخش نظری شکل گرفته و محدود به تحلیل مسائل تعادل واژگانی، بین متن فارسی و ترجمه عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای درباره فلسطین است. روش پژوهش، توصیفی تحلیلی است. یافته‌های پژوهش نشان داد که گونه‌های مختلف عدم تعادل بین زبان‌های فارسی و عربی، در سطح واژگان با استفاده از

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2021.36166.2037

^۲ کارشناسی ارشد مترجمی زبان عربی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران؛

n.beaytari@std.du.ac.ir

^۳ استادیار گروه مترجمی زبان عربی، هیأت علمی دانشکده علوم انسانی، دانشگاه دامغان، دامغان، ایران (نویسنده

مسئول)؛ m.zare@du.ac.ir

یک واژهٔ عام‌تر، یک واژهٔ خنثی‌تر یا از نظر معنایی کمتر الفائی، جایگزینی فرهنگی، دگرگویی با استفاده از واژه‌های مرتبط، دگرگویی با استفاده از واژه‌های غیر مرتبط و همچنین با حذف واژه‌ها حل و فصل شده‌است، با این وجود، تحقق یک‌جای معیارهای تعادل جامع، یعنی تعادل وابسته به معنای آشکار، تعادل وابسته به معنای ضمنی، تعادل هنجاری، تعادل منظورشناختی و تعادل صوری/زیباشناختی، بین دو متن فارسی و عربی، ممکن به نظر نمی‌رسد، زیرا زبان‌ها نسبت به یکدیگر تفاوت‌های ذاتی دارند.

واژه‌های کلیدی: زبان‌شناسی، ترجمه، تعادل، واژگان، سخنرانی‌ها.

۱. مقدمه

تأثیر عمومی یک ترجمه ممکن است به طور معقول به متن مبدأ نزدیک باشد، اما برابری در تمام جزئیات نمی‌تواند بین این دو وجود داشته باشد. به منظور توجیه و تبیین این مسأله در نظر بگیرید، هر مترجمی که می‌پذیرد ترجمه‌ای را انجام دهد، در واقع، دینی را به گردن گرفته‌است، ولی او برای ادای این دین، لازم نیست که با عین متن مبدأ، بدهی خود را پردازد، بلکه باید هم‌ارز و هم‌قدر آن را پس بدهد. به این معنا که در این داد و ستد بین زبانی، فقط هم‌ارز و هم‌قدر بودن بازپرداخت با اصل دین مهم است، نه اینکه این دو همانند هم باشند. به بیان دیگر، ترجمه باید هم‌ارز، هم‌قدر، هم‌رتبه، هم‌معنا و در یک کلام، معادل متن مبدأ باشد، زیرا زبان‌ها به این سبب که در معانی واژه‌های هم‌معنا و همچنین در چگونگی نظم و ترتیب واژه‌ها در عبارت‌ها و جمله‌ها مانند هم نیستند، امکان برقراری تعادل جامع بین متن مبدأ و ترجمه را برای هر مترجمی ناممکن ساخته‌اند. با توجه به این مطالب، می‌توان نتیجه گرفت که فقط هم‌ارزی، هم‌قدری، هم‌معنایی و به بیان دیگر، تعادل بین متن مبدأ و ترجمه امکان‌پذیر است و نه تساوی و برابری کامل. زیرا در فرایند ترجمه، معنای متن اصلی از صورت اصلی در زبان مبدأ به یک صورت متفاوت در زبان مقصد منتقل می‌شود و همین تفاوت در صورت، نوعی تفاوت در معنا هم ایجاد می‌کند. ولی این تفاوت معمولاً در ترجمه‌های حرفه‌ای آن‌قدر جزئی و ناچیز است که می‌توان ترجمه را هم‌ارز، هم‌قدر، و هم‌معنا با متن مبدأ دانست. با این وجود، تساوی یا برابری کامل بین متن مبدأ و ترجمه همچنان انجام‌نشدنی است.

تعادل در ترجمه همیشه با نوعی از تفاوت بین متن مبدأ و ترجمه همراه است؛ هر زبانی نظام واژگانی و ساختارهای دستوری ویژه به خود را دارد که با زبان دیگر متفاوت است. همین تفاوت در صورت زبان‌ها است که سبب شده در ترجمه از اصطلاح «تعادل» و نه «تساوی» بهره گرفته شود. در واقع، تحقق تعادل، هم یک امر همیشه حتمی نیست؛ بیکر (Baker, 1992) معتقد است،

تبادل بین متن مبدأ و ترجمه تحت تأثیر عوامل زبان‌شناختی و فرهنگی است، بنابراین تحقق تبادل را باید نسبی دانست (Baker, 1992, p. 6)؛ بر این مبنای مترجم همیشه باید مهبای برخورد با انواع مختلف عدم تبادل بین متن مبدأ و ترجمه باشد که اغلب در قالب مفاهیم خاص، واژگانی نشدن مفهوم، پیچیدگی معنایی واژه، تمایزات متفاوت معنایی، نبود واژه عام، نبود واژه خاص، تفاوت در دورنمای فیزیکی یا بین فردی، تفاوت در معنای القائی، تفاوت در صورت واژه‌ها، تفاوت در فراوانی و هدف از به کار بردن صورت‌های واژگانی خاص و چالش برانگیزی واژه‌های قرضی آشکار می‌شود.

مبحث‌های بالا، به دو دلیل، بخش کردن مقاله را به دو بخش نظری و مقابله‌ای ضرورت می‌بخشد: نخست اینکه، حل و فصل گونه‌های مختلف عدم تبادل واژگانی بین متن مبدأ و ترجمه فقط با دانستن عوامل ایجاد بی‌تعدالی امکان‌پذیر است، پس شناخت عوامل مقدم بر عرضه راهکارها است؛ دوم اینکه، راهکارها باید در عمل آزموده شوند تا قابلیت آن‌ها برای حل و فصل بی‌تعدالی‌ها روشن گردد. در راستای عملی ساختن این ایده، بخش نظری به توضیح واژه، معانی واژه و انواع مختلف عدم تبادل بین متن مبدأ و ترجمه در سطح واژه‌ها پرداخته‌است. سپس، بخش مقابله‌ای به متن فارسی و ترجمه عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای در مورد فلسطین اختصاص یافته‌است؛ انتخاب این مواضع با دو انگیزه انجام گرفت: نخست اینکه ماهیت روابط ایران و جهان عرب، عمدتاً سیاسی است؛ دوم آنکه در برنامه درسی رشته مترجمی زبان عربی (دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته) بر مبنای دلیل نخست، به ترجمه متون سیاسی توجه ویژه شده و بی‌شک فلسطین یکی از کلیدواژه‌های اصیل گفتمان انقلاب اسلامی است.^۱

میانی نظری و مبحث‌های مقابله‌ای مورد اشاره، پاسخ به سه پرسش را ضروری ساخته‌اند: (۱) منظور از انواع گوناگون عدم تبادل بین متن مبدأ و ترجمه در سطح واژه‌ها چیست؟ (۲) انواع مختلف عدم تبادل واژگانی بین متن فارسی و ترجمه عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای در مورد فلسطین، چگونه حل و فصل شده‌است؟ (۳) راهکارهای پیشنهادی بیکر برای حل و فصل گونه‌های مختلف عدم تبادل واژگانی بین متن مبدأ و ترجمه اگر با محورهای تبادل جامع سنجیده شود تا چه میزان کارایی دارد؟

برای هر یک از این سه پرسش، یک عنوان مشابه در متن مقاله پیش‌بینی شده‌است تا به این

^۱ در اصل ۱۵۲ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران آمده‌است: «سیاست خارجی جمهوری اسلامی ایران براساس ... دفاع از حقوق همه مسلمانان ... استوار شده است» و در اصل ۱۵۴ می‌خوانیم: «جمهوری اسلامی ایران، ... در عین خودداری کامل از هرگونه دخالت در امور داخلی ملت‌های دیگر، از مبارزه حق طلبانه مستضعفین در برابر مستکبرین در هر نقطه از جهان حمایت می‌کند».

وسیله ساختار سلسله‌مراتبی پرسش‌ها که نقش مهمی در به نتیجه رساندن پژوهش حاضر دارد، آسیب نبیند. به دنبال این تصمیم، در پاسخ به پرسش‌ها پنج گام برداشتیم: در گام نخست، شمار چشمگیری از منبع‌های مکتوب که گونه‌های مختلف عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه را مورد بحث قرار داده‌اند، شناسایی شدند؛ در گام دوم، کتاب «In Other Words: A coursebook on translation/ 2011» تألیف بیکر (Baker, 1992) به عنوان تکیه‌گاه نظری و تحلیلی پژوهش حاضر برگزیده شد. زیرا کتاب مورد اشاره، منحصر به تحلیل تعادل بین متن مبدأ و ترجمه در انواع رده‌های زبانی است؛ در گام سوم، انواع مختلف عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه و همچنین راهکارهای حل و فصل آن‌ها از منابع موجود، به ویژه کتاب بیکر (همان)، به دست آمد؛^۱ در گام چهارم، راهکارهای پیشنهادی بیکر برای حل و فصل انواع مختلف عدم تعادل در سطح واژه‌ها به صورت مقابله‌ای بین متن مبدأ و ترجمه آزموده شد. به این منظور، جهت‌گیری‌های آیت‌الله خامنه‌ای دربارهٔ فلسطین و ترجمهٔ این مواضع به زبان عربی انتخاب گردید؛ و سرانجام در آخرین گام، راهکارهای پیشنهادی بیکر (همان) براساس محورهای تعادل جامع ارزیابی شد تا امکان برقراری تعادل کامل بین متن مبدأ و ترجمه سنجیده شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

بررسی پیشینهٔ نظری تعادل نشان داد که این واژه، مفهومی اساسی و البته مناقشه‌برانگیز در نظریه‌های زبان‌شناسی و مطالعات ترجمه دارد. زیرا رویکرد نظریه‌پردازان به موضوع تعادل، تا اندازه‌ای متفاوت از یک‌دیگر است. برخی از آن‌ها (Catford, 1965; Nida & Taber, 1969; Toury, 1980; Pym, 1992 & 1995; Koller, 1995) روابط بین زبان‌ها را در فرایند ترجمه براساس تعادل تعریف کردند. این در حالی است که تعدادی هم مفهوم نظری تعادل را نپذیرفتند و مدعی شدند که تعادل یا ارتباطی با مطالعات ترجمه ندارد (Snell-Hornby, 1988) و یا به آن آسیب می‌زند (Gentzler, 1993). بیکر (Baker, 1992) از مفهوم «تعادل به سبب راحتی کار استفاده کرد، به این دلیل که بیشتر مترجم‌ها به آن عادت دارند نه به دلیل آنکه شأن نظری دارد» (Baker, 1992, p. 5-6)؛ بنابراین، تعادل به هر شکل که باشد، دو برداشت از آن وجود دارد: نخست اینکه موقعیتی ضروری برای شناختن زبان و انجام ترجمه است؛ دوم آنکه مانعی بر سر راه مطالعات ترجمه به شمار می‌آید.

طرفداران نظریه‌های تعادل بنیاد،^۲ معمولاً تعادل ترجمه‌ای را هم‌معنا با هم‌ارزی و هم‌قدری

^۱ از پیش، دربارهٔ این راهکارها برنامه‌ریزی نشده بود.

^۲ equivalence-based

دانسته‌اند که اجازه می‌دهد متن مقصد، به عنوان ترجمه و معادل متن مبدأ شناسایی شود. با وجودی که این تعریف برای تعادل مشکل آفرین نیست، اما ترجمه را مجبور به برگشت‌پذیری و مقایسه شدن با متن مبدأ می‌سازد. بنابراین، پیم (Pym, 1992)، به درستی، «به دور باطل تعادل اشاره کرد، یعنی تعادل باید ترجمه را و ترجمه باید تعادل را تعریف کند» (Pym, 1992, p. 37). متأسفانه کوششی هدفمند هم انجام نگرفته تا تعادل به شکلی در ترجمه تعریف شود که دچار این دور باطل نگردد.

نظریه پردازانی که معتقدند ترجمه بر پایه نوعی از تعادل قرار دارد، اغلب به ایجاد رده‌شناسی^۱ تعادل توجه دارند و بر مرتبه‌ای (یعنی واژه، جمله، یا سطح متن) تأکید می‌ورزند که گفته می‌شود تعادل در آن مرتبه به دست می‌آید (Baker, 1992)، یا بر نوعی از معنا (یعنی وجه صریح،^۲ وجه ضمنی،^۳ وجه منظورشناختی^۴) تمرکز می‌کنند که گفته می‌شود در ترجمه پایدار می‌ماند.

بررسی پیشینه پژوهشی مرتبط با تعادل بین متن مبدأ و ترجمه در ایران نشان داد که ولی‌پور (Valipour, 2004) در مقاله «بررسی نظریات معادل‌یابی در ترجمه» مفهوم معادل‌یابی را یکی از مسأله‌سازترین و بحث‌انگیزترین موارد در زمینه ترجمه دانسته‌است. بنابراین، نظریه‌پردازان معادل‌یابی را به سه گروه گروه‌بندی کرده‌اند: نخست آن‌هایی که نسبت به ترجمه‌نگرشی زبان‌شناسانه دارند و ترجمه را در زمره موضوعات زبان‌شناسی در نظر می‌گیرند؛ دوم آن‌هایی که معتقد هستند مترجم به طور هم‌زمان با دو فرهنگ مختلف روبه‌رو است؛ بنابراین معادل‌یابی برای آن‌ها فرایندی کاربردی معنایی دارد؛ و گروه سوم آن‌هایی هستند که هم‌زمان از دو گروه پیشین نمایندگی می‌کنند. انوشیروانی (Anoushirvani, 2005) نیز در مقاله «تعادل واژگانی در ترجمه متون دینی: چالش‌ها و راهکارها» رسیدن به تعادل ترجمه‌ای را امری پیچیده و نامشخص دانسته‌است. وی در نهایت به این نتیجه رسیده‌است که انتقال کامل صورت و معنای متن مبدأ به متن ترجمه را باید غیر ممکن دانست؛ بنابراین مترجم مجبور است در فرایند ترجمه تعدیل‌هایی را در نظر بگیرد؛ این تعدیل‌ها دستوری، واژگانی، معنایی و سبکی هستند. میرحاجی و همکاران (Mirhaji et al., 2011) هم در مقاله «کاربردشناسی اصل تعادل ترجمه‌ای واژگان در فرایند ترجمه قرآن» ایجاد تعادل بین متن مبدأ و ترجمه را بسیار دشوار و گاهی ناممکن دانسته‌اند؛ بنابراین آن‌ها نتیجه گرفته‌اند که مترجم مجبور است برای رسیدن به ترجمه‌ای معادل، وفادار، دقیق و مطابق با متن مبدأ دقت و کوشش بسیاری داشته باشد. به بیان دیگر، تحقق تعادل بین متن مبدأ و

¹ typology

² denotative

³ connotative

⁴ pragmatic

ترجمه موضوعی از پیش تضمین شده نیست.

۳. مبانی نظری پژوهش

در این بخش از مقاله دربارهٔ واژه، معانی واژه و گونه‌های رایج عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه در سطح واژه‌ها، بحث می‌شود تا زمینه برای حل و فصل اختلاف‌ها در عمل فراهم آید. به همین دلیل، نخست و پیش از ورود به مباحث اصلی، ضروری است که رویکرد مطالعاتی پژوهش توجیه شود.

۳.۱. رویکرد مطالعاتی جزء به کل در برقراری تعادل بین متن مبدأ و ترجمه

رویکرد مطالعاتی این مقاله از جزء به کل است و نه از کل به جزء؛ به بیان دیگر، این مقاله از سطح واژه‌ها به سطح متن می‌رسد و نه برعکس. این انتخاب می‌تواند با توجه به اندیشه‌های مدرن، دربارهٔ زبان‌شناسی کاربردی و مطالعات ترجمه شگفت به نظر برسد. اسنل هورنبی (Snell-Hornby, 1988) بر این است «تحلیل متنی که مقدمه‌ای ضروری برای زبان‌شناسی و ترجمه است باید از کل به جزء صورت بگیرد، یعنی از سطح کلان به سطح خرد، از متن به نشانه» (Snell-Hornby, 1988, p. 69). الگوی حاتم و میسون (Hatim & Mason, 1990) از فرایند زبان‌شناسی و ترجمه نیز رویکرد کل به جزء دارد و مواردی مانند نوع متن و بافت را به عنوان نقطهٔ شروع بحث دربارهٔ زبان و مشکل‌ها و راهکارهای ترجمه در نظر گرفته‌است (Hatim & Mason, 1990; Hatim & Mason, 1997).

رویکرد مطالعاتی کل به جزء از جنبهٔ نظری از رویکرد جزء به کل اعتبار بیشتری دارد، ولی برای آن‌هایی که زبان‌شناس متخصص یا مترجم حرفه‌ای نیستند، پیروی از رویکرد کل به جزء مشکل‌ساز است. نخست به این دلیل که نکته‌ها در یک لحظه و نه به مرور، در برابر کاربرد پدیدار می‌شوند. دوم اینکه تأکید مفرط بر «متن» و «بافت» خطر این ابهام را به وجود می‌آورد که اگرچه «متن یک واحد معنایی است و نه یک واحد دستوری ... ولی معنا از طریق شیوهٔ بیان تحقق پیدا می‌کند؛ و بدون یک نظریه برای طرز بیان ... راهی برای برداشت کاربرد از معنای یک متن وجود ندارد» (Halliday, 1985, p. xvii). به بیان دیگر، متن یک واحد معنایی است و نه یک واحد صوری، ولی معنا از طریق صورت نمایانده می‌شود و بدون فهمیدن معنای صورت‌های منفرد نمی‌توان معنای متن را به عنوان یک کل منسجم دریافت؛ بنابراین توقع ما از دانشجوی مترجمی، برای گرفتن تصمیم‌های درست زبانی و ترجمه‌ای در سطح متن نابه‌جا است، در حالی که او یک فهم منطقی از سطح‌های پائین‌تر متن (یعنی واژه‌ها، پاره‌گفته‌ها و ساخت‌های دستوری مستقل) که

معنای کلی متن را شکل می دهند و آن را کنترل می کنند، ندارد. با این اوصاف، هر دو رویکرد جزء به کل و کل به جزء در جای خود معتبر هستند و ما فقط به دلایل آموزشی از رویکرد جزء به کل بهره می گیریم.

۳.۲. واژه

واژه چیست؟ کوچک ترین واحدی که انتظار داریم معنای مستقلی داشته باشد، واژه است. واژه «کوچک ترین واحد زبانی است که به تنهایی و به طور مستقل می توان از آن استفاده کرد» (Bolinger & Sears, 1968, p. 43). با توجه به تعریف بولینگر و سیرز (Bolinger & Sears, 1968)، یک پرسش مطرح می شود که آیا واژه واحد اصلی معنا در زبان است؟ برای پاسخ به این پرسش باید دو نکته را در نظر گرفت: نخست اینکه زبانها ساختارهای ویژه به خود را برای بیان معانی دارند، دوم آنکه زبانها معانی را هم با واحدهای کوچک تر از واژه (یعنی تکواژ) و هم بزرگ تر از واژه (یعنی ورای سطح واژهها) منتقل می کنند، ولی معانی اغلب توسط واحدهای پیچیده تر زبان منتقل می شوند. برای نمونه، زبان فارسی برای بیان معنای تظاهر کردن به واحدهای بالاتر از سطح واژهها مراجعه دارد. به این منظور، جمله های «خود را به نادانی زد»، «خود را به بیماری زد» و «خود را به مردن زد» را ساخته است، اما همین معنا در زبان عربی با واژه های «تَجَاهَلَّ»، «تَمَارَضَ» و «تَمَاوَتَ» بیان شده است (Muiqat, 1997, p. 32). این موضوع در بیان وجه خشن و تأکیدی معانی نیز صدق می کند. برای نمونه، «متلاشی شد یا به شدت شکست» در زبان عربی با «كَسَّرَ» یا «حَطَّمَ» (یعنی: کسر بعنف شدید) بیان شده است (همان، ۳۰)؛ بنابراین عناصر معنایی که در یک زبان (برای نمونه، زبان فارسی) با نظام های نگارشی چندواژه ای نمود پیدا می کنند، ممکن است در زبان دیگر (برای نمونه، زبان عربی) با نظام های نگارشی تک واژه ای بیان شوند (Baker, 2011, p. 10).

۳.۳. انواع معانی در واژهها

واژه، چه معنایی را منتقل می کند؟ «هر واژه دارای معنایی منحصر به فرد است که آن را از سایر واژهها متمایز می سازد. پس معنا برجسته ترین خصوصیت هر واژه ای است» (Zgusta, 1971, p. 67). کروز (Cruse, 1986; quoted in Baker, 2011) معتقد است، ما می توانیم چهار نوع اصلی از معنا را در واژهها و گفتهها مشخص کنیم (منظور از گفته، تکه هایی از متن نوشتاری یا

¹ word

گفتاری است). این معانی عبارت هستند از: منطقی،^۱ القائی،^۲ پیش‌انگاشته^۳ و برانگیخته^۴ (Baker, 2011, p. 11).

معنای منطقی یک واژه یا گفته از رابطهٔ بین آن و چیزی که آن واژه یا گفته بر آن دلالت دارد و یا چیزی که در دنیای واقعی یا تخیلی توصیف می‌کند و کاربر آن زبان خاص، به همان شکل آن را تصور می‌کند، به دست می‌آید (Baker, 2011, p. 11). برای نمونه، معنای منطقی واژه «خانه» محلی برای زندگی است؛ بنابراین، بهره‌گیری از این واژه در شرایط عادی برای اشاره به محل برگزاری کلاس‌های آموزشی دانشگاه نادرست است.

معنای القائی را نمی‌توان به صورت اشتباه یا درست داوری کرد، زیرا معنای القائی بیشتر به احساس و نگرش افراد ارتباط دارد تا به این که واژه‌ها و گفته‌ها به چه چیزی اشاره دارند (Baker, 2011, p. 11). برای نمونه، تفاوت بین «حرف زن» و «نق زن» در معنای منطقی آن‌ها نیست، بلکه در توان معنارسانی «نق زن» است که نشان می‌دهد گوینده عملی را بیش از اندازه ناراحت‌کننده می‌داند.

معنای پیش‌انگاشته از محدودیت‌های هم‌آبی ناشی می‌شود. به بیان بهتر، یعنی کدام واژه‌ها یا عبارت‌ها را انتظار داریم که پیش یا پس از یک واحد واژگانی خاص ببینیم. محدودیت‌های مورد اشاره دو نوع هستند: نخست محدودیت‌های انتخابی، ما در این سطح انتظار داریم یک فاعل انسانی را برای «خائن» و یک فاعل غیر انسان را برای صفت «هندسی» داشته باشیم؛ دوم محدودیت‌های هم‌آبی، این‌ها از نظر معناشناختی محدودیت‌های اختیاری و دل‌خواهی هستند و همیشه از معنای منطقی واژه پیروی نمی‌کنند. برای نمونه، قوانین در فارسی «شکسته یا نقض» می‌شوند، اما در عربی، فقط «نقض» می‌شوند (Baker, 2011, p. 12-13).

معنای برانگیخته از گویش و سیاق سخن ناشی می‌شود؛ گویش، گونه‌ای از زبان است که میان گروهی خاص از سخنگویان رواج دارد. سیاق سخن نیز گونه‌ای از زبان است که متناسب با زمینهٔ بحث (سیاسی، فرهنگی و موارد مشابه)، رابطهٔ بین شرکت‌کننده‌ها (مادر/ فرزند، بالادست/ زیردست و مواردی از این قبیل)، نقش زبان (سخنرانی، مقاله، نطق و موارد مشابه) و شیوهٔ بیان (گفتاری، نوشتاری) نمود پیدا می‌کند (Baker, 2011, p. 13-14).

دقت داشته باشید که انتخاب معادل مناسب در یک بافت خاص و برقراری تعادل^۵ فقط محدود

¹ propositional meaning

² expressive meaning

³ presupposed meaning

⁴ evoked meaning

⁵ equivalence

به دانستن معانی نیست و بستگی به عوامل زیادی دارد؛ بعضی از این عوامل، زبانی و برخی دیگر، فرازبانی هستند. یعنی انتخاب معادل مناسب فقط به نظام‌های زبانی بستگی ندارد، بلکه به چگونگی به کار گرفتن نظام‌های زبانی به وسیله نویسنده و مترجم، به چشم‌داشت‌ها، به دانش پیشینه‌ای و انتظارات خوانندگان در یک موقعیت زمانی و مکانی خاص، به درک مترجم از کارش (از جمله ارزیابی اینکه در یک موقعیت خاص چه چیزی مناسب است) و به طیف وسیعی از محدودیت‌هایی که می‌توانند در یک محیط ویژه و در یک زمان معین وجود داشته باشند (از جمله سانسور و انواع مختلف مداخلات توسط کسانی به غیر از مترجم، مؤلف و خواننده) بستگی دارد؛^۱ بنابراین ارائه طرحی از انواع مختلف عدم تعادل^۲ بین زبان‌ها و خلق راهکارهای برقراری تعادل جامع،^۳ یعنی تعادل وابسته به معنای آشکار،^۴ تعادل وابسته به معنای ضمنی،^۵ تعادل هنجاری،^۶ تعادل منظورشناختی^۷ و تعادل صوری/زیبا شناختی^۸ واقعیتی پیچیده است و بیشترین کاری که می‌شود در این مقاله انجام داد، شناسایی بخشی از چالش‌ها و معرفی راهکارهاست که در قالب دو بخش نظری و مقابله‌ای انجام می‌گیرد.

۳. ۴. انواع مختلف عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه در سطح واژه‌ها

مواردی که در ادامه آمده‌اند، برخی از گونه‌های مختلف عدم تعادل در سطح نظام‌های نگارشی تک‌واژه‌ای و چندواژه‌ای هستند که شرح و توضیح آن‌ها با آوردن نمونه‌هایی پشتیبانی شده‌است.

۳. ۴. ۱. مفاهیم خاص

ممکن است واژه زبان مبدأ مفهومی را بیان کند که به طور کامل، در زبان مقصد ناشناخته باشد؛ این مفهوم می‌تواند انتزاعی یا ملموس باشد، می‌تواند وابسته به باورهای دینی، مراسم اجتماعی، یک نوع خاص از غذا (Baker, 2011, p. 18) و همچنین ابداع‌های علمی و فنی باشد (Lederer, 2017, p. 102).^۹ برای نمونه، «Speaker of the House of Commons» به

^۱ تعادل رویه‌ای است که موقعیت متن مبدأ را با استفاده از واژه‌های متفاوت در مقصد بازسازی می‌کند (Vinay & Darbelnet, 1995, p. 342).

^۲ non-equivalence

^۳ comprehensive equivalence

^۴ equivalence in explicit meaning

^۵ equivalence in implicit meaning

^۶ normative equivalence

^۷ equivalence in semantics

^۸ equivalence in aesthetics

^۹ بیکر برای توضیح این مورد، از عنوان «مفاهیم خاص وابسته به فرهنگ» بهره گرفته‌است، در حالی که دامنه مفاهیم خاص، بیش از فرهنگ ویژه‌ها است؛ بنابراین در پژوهش حاضر، به جای عنوان مورد نظر بیکر، از عنوان «مفاهیم خاص» استفاده شد.

معنای «سخنگوی مجلس عوام» در بسیاری از زبان‌ها از جمله روسی، چینی، فارسی، عربی و موارد مشابه معادلی ندارد (Baker, 2011, p. 18).

۳. ۴. ۲. واژگانی نشدن مفهوم

ممکن است واژهٔ زبان مبدأ مفهومی را بیان کند که در زبان مقصد شناخته شده‌است، ولی زبان مقصد آن را واژگانی نکرده‌است، یعنی هیچ واژه‌ای را برای بیان آن، اختصاص نداده‌است. صفت «standard» به معنای «معمولی» در عبارت «standard range of products» (و نه به معنای «اضافی»)، مفهومی را بیان می‌کند که به آسانی فهمیده می‌شود، ولی با این وجود، زبان‌های فارسی و عربی، معادلی برای آن ندارند (Baker, 2011, p. 18-19).

۳. ۴. ۳. پیچیدگی معنایی واژه

واژه‌ها حتماً نباید از نظر ساخت‌واژی پیچیده باشند تا از نظر معنایی نیز پیچیده شوند. به بیان دیگر، یک واژهٔ بسیط که شامل یک تکواژ است، گاهی می‌تواند مجموعه‌ای پیچیده از معانی را بهتر از یک جملهٔ کامل بیان کند؛ بنابراین عجیب نیست اگر زبان‌ها به طور خودکار، صورت‌های مختصری را برای اشاره به مفاهیم پیچیدهٔ متداول بسازند. واژهٔ برزیلی «arrumação» به معنای پاک کردن زمین زیر درختان قهوه از آشغال و گردآوری آن‌ها در وسط زمین به صورت منظم است تا در زمان گردآوری محصول، بتوان دانه‌های افتاده بر زمین را به راحتی جمع کرد (Baker, 2011, p. 19).

۳. ۴. ۴. تمایزات متفاوت معنایی

ممکن است زبان مقصد تمایزات بیشتر یا کمتری در معنا نسبت به زبان مبدأ داشته باشد، یعنی چیزی را که یک زبان تمایز مهم در معنای واژه به شمار می‌آورد، زبان دیگر ممکن است مهم نشمارد. زبان اندونزیایی بین «kehujanan» به معنای «بیرون رفتن از منزل در باران بدون اطلاع از بارندگی» و «hujanhujan» به معنای «بیرون رفتن از منزل در باران با اطلاع از این که باران می‌بارد» تمایز می‌گذارد، در حالی که بسیاری از زبان‌ها در این باره تمایزی در نظر نمی‌گیرند؛ بنابراین مترجم اندونزیایی اگر در سایر زبان‌ها با پاره‌گفتهٔ «بیرون رفتن در باران» روبه‌رو شود، برای یافتن معادل اندونزیایی آن، به دردرس می‌افتد، مگر اینکه در متن، قرینه‌ای برای اطلاع یا عدم اطلاع از بارندگی وجود داشته باشد (Baker, 2011, p. 19). این مشکل را باید در بالاترین جایگاه انواع عدم تعادل قرار داد، زیرا به باور پرگنیر (Pergnier, 1976)، دشواری‌های ترجمه در

بررسی همگونی و ناهمگونی زبان‌ها نیست، بلکه در داشتن یا نداشتن (یعنی امکان یافتن) معادل برای معنای پیام‌های ویژه است (Pergnier, 1976, p. 466).

۳. ۴. ۵. نبود واژه عام^۱

ممکن است زبان مقصد، برای یک حوزه معنایی خاص، واژه‌های خاص داشته باشد، ولی واژه عام برای قرار گرفتن در رأس آن حوزه معنایی خاص نداشته باشد. برای نمونه، زبان روسی، معادلی برای «facilities» به معنای «هر وسیله، ساختمان، خدمت و موارد مشابه که برای یک فعالیت یا هدف خاص ارائه می‌شود» ندارد. البته این زبان، دارای واژه‌های خاص مختلفی است که می‌توان آن‌ها را از انواع «facilities» دانست. برای نمونه «sredstva peredvizheniya» (به معنای وسیله حمل و نقل) (Baker, 2011, p. 19-20).

۳. ۴. ۶. نبود واژه خاص

گرایش زبان‌ها به داشتن واژه‌های عام معمولاً بیش از واژه‌های خاص است، زیرا محیط ویژه به یک زبان از زبان دیگر متفاوت است. به بیان دیگر، محیط‌های ویژه زبانی، در قیاس با محیط‌های عام زبانی، کمتر و محدودتر هستند؛ بنابراین تولید واژه‌های خاص، نسبت به واژه‌های عام در زبان‌ها کمتر است. نمونه‌های بی‌شماری از این نوع عدم تعادل، بین زبان‌ها وجود دارد؛ برای نمونه، زبان انگلیسی، واژه‌های خاص بسیاری از جمله «feature»، «survey»، «report»، «critique»، «commentary» و «review» را در ارتباط با «article» دارد که پیدا کردن معادل‌های دقیق آن‌ها در زبان‌های دیگر، مشکل و در مواردی غیر ممکن است (Baker, 2011, p. 20).

۳. ۴. ۷. تفاوت در دورنمای فیزیکی یا بین فردی

دورنمای فیزیکی با این موضوع سروکار دارد که افراد و اشیاء، نسبت به یک‌دیگر یا یک مکان در کجا قرار دارند. این موضوع را می‌توان در جفت‌واژه‌هایی مانند «come/ go»، «take/ bring»، «arrive/ depart» و موارد مشابه دید (Baker, 2011, p. 20). همچنین دورنمای می‌تواند شامل ارتباط بین کاربران یک زبان باشد. برای نمونه، در زبان ژاپنی، اهمیت دارد که چه کسی، چه چیزی را به چه کسی می‌دهد. بنابراین، زبان ژاپنی، شش معادل برای فعل «give» دارد که عبارت هستند از: «yaru»، «ageru»، «morau»، «kureru»، «itadaku» و «kudasaru» (همان).

¹ superordinate

۳. ۴. ۸. تفاوت در معنای القائی

ممکن است در زبان مقصد واژه‌ای پیدا شود که با واژهٔ زبان مبدأ در معنای منطقی یکسان و در معنای القائی متفاوت باشد. این تفاوت ممکن است مختصر یا قابل توجه باشد، ولی به هر حال می‌تواند، در یک بافت خاص، برای مترجم ایجاد دردسر کند (Baker, 2011, p. 20). پیشنهاد این است که مترجم، معنای القائی را به شیوه‌ای به جمله بیافزاید. به بیان دیگر، اگر معادل زبان مقصد، نسبت به واژهٔ زبان مبدأ خنثی است، مترجم می‌تواند عنصر القائی مبدأ را در مقصد با آوردن یک قید یا توصیف‌کننده حفظ کند. برای نمونه، واژهٔ «batter» (در پاره‌گفته‌هایی مانند child/ wife battering) را می‌توان با یک واژهٔ کمتر القائی، مانند «tataku» به معنای «زدن» و با افزودن یک توصیف‌کننده از قبیل «savagely» یا «ruthlessly» که همان معنا را دارد، به زبان ژاپنی ترجمه کرد. در یک وضعیت متفاوت، ممکن است واژهٔ مقصد از جنبهٔ عاطفی، نسبت به واژهٔ مبدأ بار بیشتری داشته باشد؛ این مورد، اغلب دربارهٔ واژه‌هایی که مربوط به مقوله‌های مذهبی، سیاسی و جنسی هستند، بیشتر دیده می‌شود، «homosexuality» و «homosexual» نمونه‌های خوبی در این زمینه هستند؛ «homosexuality» ذاتاً یک واژهٔ تحقیرآمیز در زبان انگلیسی نیست، اگرچه غالباً چنین کاربردی دارد. معادل این واژه در زبان عربی «الشذوذ الجنسي» (به معنای انحراف جنسی) است که ذاتاً تحقیرآمیز است و بهره‌گیری از آن، در یک بافت خنثی و بدون رگهٔ شدید مخالفت، کاملاً دشوار خواهد بود (Baker, 2011, p. 20-21).

۳. ۴. ۹. تفاوت در صورت واژه‌ها

پسوندها و پیشوندهایی که معانی را در یک زبان (برای نمونه، انگلیسی) ایجاد می‌کنند، مانند «employer/ employee»، «trainer/ trainee» و «payer/ payee» اغلب معادل مستقیم و یکسانی در زبان‌های دیگر ندارند. همچنین زبان انگلیسی از پسوندی‌هایی مانند «ish» (مانند drinkable, retrievable, able) و «greenish, hellish, boyish» (برای نمونه) برخوردار است که در زبان‌های فارسی و عربی، فرایند مستقیمی برای تولید چنین صورت‌هایی وجود ندارد. بنابراین، در ترجمهٔ آن‌ها از راهکار دگرگویی^۱ استفاده می‌شود. برای نمونه، «retrievable» به «بتوان بازیابی کرد» و «drinkable» به «مناسب برای نوشیدن» ترجمه می‌شود (Baker, 2011, p. 21).

^۱ paraphrase

۳. ۴. ۱۰. تفاوت در فراوانی و هدف از به کار بردن صورت‌های واژگانی خاص

حتی اگر یک صورت خاص زبان مبدأ معادلی در زبان مقصد داشته باشد، ممکن است بین این دو تفاوت‌هایی در میزان و هدف از به کار بردن این صورت وجود داشته باشد. برای نمونه، در زبان انگلیسی از صورت استمراری «ing» برای به هم پیوستن جمله‌واره‌ها و ساختن جمله‌ها بسیار بهره گرفته می‌شود، یعنی فراوانی کاربرد این صورت در زبان انگلیسی بیشتر از زبان‌های دیگر از جمله آلمانی و اسکاندیناویایی است که معادلی برای «ing» دارند؛ بنابراین اگر صورت‌های «ing» دار انگلیسی بی‌کم و کاست به زبان‌های مورد اشاره ترجمه شوند، شاهد سبکی غیر طبیعی و تصنعی خواهیم بود (Baker, 2011, p. 22).

۳. ۴. ۱۱. واژه‌های قرضی

واژه‌ها قرض گرفته می‌شوند، زیرا در زبان مقصد خلق اعتبار می‌کنند، یعنی می‌توانند جو فرهیختگی را به متن یا موضوع مورد بحث منتقل کنند. این تأثیر اغلب در ترجمه از بین می‌رود، زیرا انتقال تمام معانی و تداعی‌های واژه قرضی به زبان مقصد ممکن نیست. «dilettante» (یعنی کسی که سرسری و به طور سطحی، دنبال علم یا هنر می‌رود) یک واژه قرضی در زبان‌های انگلیسی، روسی و ژاپنی است که در زبان عربی هیچ واژه قرضی معادلی ندارد؛ بنابراین فقط معنای منطقی «dilettante» را می‌توان به عربی ترجمه کرد و تأثیر سبکی آن، به طور قطع از بین خواهد رفت. واژه‌های قرضی، مشکل دیگری را نیز برای مترجم ایجاد می‌کنند، این مشکل را اغلب، مشکل واژه‌های هم‌ریشه کاذب می‌نامند. هم‌ریشه کاذب، واژه‌ها یا عبارت‌هایی هستند که صورتی یکسان در دو یا بیش از دو زبان دارند، ولی بر معانی مختلفی دلالت می‌کنند. وقتی یک واژه یا عبارتی از زبان دیگری قرض گرفته می‌شود، نمی‌توانیم معانی اضافه‌ای را که به خود می‌گیرد یا از دست می‌دهد، پیش‌بینی یا کنترل کنیم. بعضی از واژه‌های هم‌ریشه کاذب را می‌توان به سادگی تشخیص داد، زیرا تفاوت معنایی آن‌ها به اندازه‌ای است که شاید فقط مترجم فوق‌العاده بی‌تجربه آن را نداند. برای نمونه، احتمال ندارد که مترجم متوسط ژاپنی، واژه انگلیسی «Feminist» را با واژه ژاپنی شده «Feminist» (مردی که رفتار بسیار لطیف و زنانه‌ای در برابر زنان دارد) اشتباه بگیرد (Baker, 2011, p. 22).

۴. راهکارهای برقراری تعادل واژگانی بین متن فارسی و ترجمه عربی مواضع

آیت‌الله خامنه‌ای

راهکارهای بیکر برای حل و فصل انواع مختلف عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه، مبنای نقد و

تحلیل مسائل تعادل واژگانی بین متن فارسی و ترجمهٔ عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای دربارهٔ فلسطین است و برای آنکه دستاوردهای پژوهش در این زمینه قابل اعتماد باشد، در ارتباط با هر راهکار، دو عنوان مثال با شیوهٔ مقابله‌ای تحلیل شده‌است. با این وجود، لازم به گفتن است که بیکر ربط دادن انواع خاص عدم تعادل به راهکارهای مشخص را ممکن نمی‌داند، زیرا متن‌ها از یک‌دیگر متفاوت هستند؛ بنابراین وی پذیرفته‌است که راهکارهای پیشنهادی مورد نظرش، برای حل و فصل انواع مختلف عدم تعادل در سطح واژه‌ها به معنای آخرین گام در تهیهٔ فهرستی جامع در این زمینه نیست (Baker, 2011, p. 44).

۴. ۱. ترجمه با استفاده از یک واژهٔ عام‌تر

این یکی از متداول‌ترین راهکارهایی است که برای حل و فصل انواع مختلف عدم تعادل، به ویژه در حوزهٔ معنای منطقی اعمال می‌شود. این راهکار در بیشتر زبان‌ها کاربرد دارد، زیرا ساخت سلسله‌مراتبی حوزه‌های معنایی، مختص به یک زبان خاص نیست (Baker, 2011, p. 23).

۴. ۱. ۱. لرزه (به لرزه درآمدن زنان صهیونیست‌ها)

۱. ما نباید به تسلیم کردن و نوید کردن ملت فلسطین کمک کنیم؛ ما باید حقیقت را بیان کنیم. حقیقت، امید و افق تازه و به لرزه درآمدن زنان صهیونیست‌ها و محتاج شدن و مستأصل شدن قدرت‌های حامی صهیونیست‌ها در مقابل حرکت عمومی ملتی است که متکی به ایمانش حرکت می‌کند (Khamenei, 2011, p. 282).^۱ علینا أن لانساهم فی استسلام الشعب الفلستینی وإحباطه؛ لابد لنا أن نبرز له الحقائق. فالحقیقة تتمثل بالأمل والأفق الجديد وبالرعب الذی ملأ قلوب الصهاينة، وباستئصال شوكة القوى الداعمة للصهاينة أمام نهضة شاملة لشعب يدفعه ایمانه للنهوض (Al-Khamenei, 2012, p. 274).

مترجم «لرزه» را با یک واژهٔ عام‌تر، یعنی «رعب» معادل ساخته و برای جبران معنای القائی «به لرزه درآمدن زنان صهیونیست‌ها» که صورتی خاص از ترس توأم با ذلت است، عبارت «الذی ملأ قلوب الصهاينة» را به دنبال «رعب» آورده که البته وافی به مقصود نیست، زیرا از قلب غرق در ترس، معنای ذلتی که در لرزیدن زانوهاست، درک نمی‌شود؛ با این وجود، نمی‌توان منکر انتقال معنای منطقی متن فارسی به متن عربی شد، افزون بر این، بخشی از معنای القائی متن مبدأ با محوریت «خود را باختن» نیز به ترجمه منتقل شده و همین دو اتفاق کافی است تا تعادل بین دو

^۱ بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار با شرکت‌کنندگان در همایش بین‌المللی رسانه‌های جهان اسلام، حمایت از انتفاضهٔ فلسطین 2002/01/31

طرف را بپذیریم. وضعیت تعادلی این مثال و ترجمه‌اش در معنای پیش‌انگاشته و برانگیخته به اندازه معنای القائی پیچیده نیست، زیرا متن ترجمه (یعنی قلب پر از ترس) در محدودیت‌های انتخابی و هم‌آیی خود، با متن اصلی (یعنی زانوی لرزان از وحشت) اختلاف قابل‌ذکری ندارد؛ بنابراین بین آن‌ها از جهت معنای پیش‌انگاشته یک تعادل هم‌قدر و هم‌ارزش وجود دارد. همین سطح از تعادل، در معنای برانگیخته این دو نیز قابل‌درک است، زیرا سیاق سخن متن اصلی، یعنی زمینه بحث، رابطه بین مشارکت‌کننده‌ها در کلام، نقش زبان و شیوه بیان، به صورت طبیعی در ترجمه هم دیده می‌شود؛ زمینه بحث سیاسی است، مشارکت‌جویان در بحث مسلمانان و آزادی‌خواهان هستند، نقش زبان به صورت سخنرانی و شیوه بیان نیز خطابی است.

۴. ۱. ۲. خواب خوش (این خواب خوش بی‌تعبیر)

۲. ممکن است با سرکوب و فشار و ارعاب، چند صباحی این نسل را به سکوت تحمیلی و اجباری وادار کنند؛ اما این خواب خوش بی‌تعبیری است که صهیونیست‌ها گمان کرده‌اند خواهند توانست از این پس به راحتی بر سرزمین غصب‌شده فلسطین حکومت کنند (Khamenei, 2011, p. 59-).^۱ قد یكون یامکانهم من خلال القمع والضغط والإرهاب أن یجبروا هذا الجیل لفترة قصيرة علی السکوت المفروض؛ إلا أن ظنونهم خابت عندما تصوروا أنهم سوف یتمکون من أن یحکموا بسهولة أرض فلسطین المعتصبة (Al-Khamenei, 2012, p. 57).

واژه «خواب» به واسطه «خوش بودنش» با «ظنون»، و «بی‌تعبیری» اش با «خابت» معادل شده است. «خواب خوش» به معنای خواب راحت، خواب امن و خواب عافیت آمده و «ظنون» به معنای گمان‌ها و خیال‌ها است که در قیاس با «خواب خوش» باید آن را واژه‌ای عام‌تر دانست، زیرا خود در رأس هرم معنایی «گمان» قرار دارد. افزون بر این، هم‌آیی «ظنون» در مقایسه با هم‌آیی «خواب خوش» عمومی‌تر و به همین میزان، محدودیت‌های انتخابی آن نیز کمتر است که سبب می‌شود عام‌تر بودن این واژه در مقایسه با واژه متن مبدأ کاملاً تثبیت شود.

۴. ۲. ترجمه با استفاده از یک واژه خنثی‌تر یا از نظر معنایی کمتر القائی

واژه یا واحد واژگانی از سه وضعیت معنایی برخوردار است: ۱) هر دو معنای منطقی و القائی را دارد؛ ۲) فقط معنای منطقی دارد؛ ۳) فقط معنای القائی دارد (Baker, 2011, p. 12). اکنون اگر در واژه یا واحد واژگانی زبان مبدأ وجه القائی غالب باشد و این وجه القائی در مقصد واژگانی

^۱ بیانات در خطبه‌های نماز عید سعید فطر ۲۷/۱۲/۲۰۰۰

نشده باشد یا قابل درک نباشد، مترجم می‌تواند از راهکار ترجمه با استفاده از واژه یا واحد واژگانی خشی‌تری یا از نظر معنایی، کمتر القائی استفاده کند.

۴. ۲. ۱. پا (پای آمریکا ... پای سی. آی. ای.)

۳. او (یا سر عرفات) پای آمریکا را باز کرد، پای سی. آی. ای. را - بیش از آنچه که بود - باز کرد، امکان مداخلهٔ آن‌ها را بیشتر کرد (Khamenei, 2011, p. 198).^۱ إنه فتح الطريق أمام الأمريكان وأمام السی آی إیه أكثر من قبل، ومهد السبیل للمزید من تدخّلهم (Al-Khamenei, 2012, p. 191).

«پا» یک معنای منطقی دارد که نشانهٔ راه رفتن است، اما «پای آمریکا و پای سی. آی. ای. را باز کردن به ...» حامل معنای القائی است، به این دلیل که براساس معنای از پیش‌انگاشته (یعنی محدودیت‌های انتخابی و هم‌آیی) ما توقع نداریم که آمریکا پا داشته باشد. به منظور حل و فصل این موضوع، از پاره‌گفته «فتح الطريق»، در ارتباط با راهکار برقراری تعادل با واژه‌های خشی‌تری یا از نظر معنایی، کمتر القائی استفاده شده‌است. توجیه استفاده از این عبارت نیز چنین است که «فتح الطريق» به اندازهٔ «پای آمریکا و پای سی. آی. ای.» ناقص محدودیت‌های انتخابی و هم‌آیی‌های منطقی به نفع آرایه‌های ادبی نیست، زیرا محدودیت‌های انتخابی در زبان ادبی معمولاً نقض می‌شوند.

۴. ۲. ۲. گناه (گناه را به گردن این و آن بیندازند)

۴. البته آن‌ها از اوضاع این سه هفتهٔ فلسطین اشغالی، از قیام جوانان، از شجاعت مردان و زنان، از عزم و ارادهٔ والای آن مردم مظلوم و خشمگین، به شدت عصبانیند و مرتب می‌خواهند گناه را به گردن این و آن بیندازند (Khamenei, 2011, p. 58).^۲ إنهم غاضبون بشده بسبب الأوضاع فی فلسطین خلال الأسابیع الثلاثة الأخيرة، وبسبب ثورة الشباب، وشجاعة الرجال والنساء، وعزم الشعب المظلوم الغاضب وإرادته القویة. ویریدون إلقاء المسؤولیة بشكل مستمر علی عاتق هذا وذلك (Al-Khamenei, 2012, p. 56).

«مسؤولیة» در بافت «إلقاء المسؤولیة بشكل مستمر علی عاتق هذا وذلك» از جنبهٔ معنای القائی و همچنین رعایت محدودیت‌های انتخابی و هم‌آیی، معادل «گناه» در بافت «گناه را به گردن این و آن بیندازند» است. با این وجود، بین این دو، یعنی «گناه» و «مسؤولیة» به سه دلیل، در معنای منطقی

^۱ خطبه‌های نماز جمعهٔ تهران ۱۳۹۸/۱۰/۳۰

^۲ سخنرانی در اجتماع بزرگ بسیجیان شرکت‌کننده در اردوی فرهنگی رزمی باران امام علی (ع) ۲۰۰۰/۱۰/۲۰

اختلاف وجود دارد. بنابراین، نمی‌توان «مسئولیه» را معادل دقیقی برای «گناه» دانست: نخست اینکه معنای منطقی «گناه» یک چیز و معنای منطقی «مسئولیه» چیز دیگری است؛ دوم آنکه «گناه» بیش از «مسئولیه» برای انسان، حامل معنای القائی نکوهشی با وزن منفی قابل توجه است و سوم اینکه عده‌ای مسئول شرایط و خیم فعلی هستند و در قبال شرایط و خیم فعلی مسئولیت دارند و این موضوع در مقایسه با «گناه» و انداختن گناه به گردن دیگری، یک بحث کاملاً متفاوت است؛ بنابراین با نظر به توضیحاتی که داده شد، تعادل بین «گناه» و «مسئولیه» را باید در معنای منطقی، تقریبی یا تخمینی^۱ دانست.

۴.۳. ترجمه با استفاده از جایگزینی فرهنگی

این راهکار، شامل جایگزین کردن یک مقوله یا عبارت مختص و مقید به فرهنگ مبدأ با معادلی در زبان مقصد است که ممکن است معنای منطقی معادلی با مبدأ خود نداشته باشد، ولی به احتمال بالا دارای تأثیر مشابهی بر روی خواننده مقصد است (برای نمونه از طریق ایجاد بافتی مشابه در فرهنگ مقصد). مزیت اصلی بهره‌گیری از این راهکار، مفهومی است که به خواننده ارائه می‌دهد تا وی بتواند ماهیتی آشنا و خوشایند را تشخیص دهد. تصمیم مترجم (با اختیار خودش) برای استفاده از این راهکار، اغلب به سه مورد بستگی دارد: (۱) مترجم چقدر از طرف افرادی که ترجمه را به او سفارش داده‌اند، آزادی عمل دارد؛ (۲) هدف از ترجمه چیست؛ (۳) داوری خود مترجم درباره روشن ساختن یا مبهم نمودن موارد خاص فرهنگی متن مبدأ چیست (Baker, 2011, p. 29).

به طور کلی، تصمیم‌های مترجم تا اندازه‌ای هنجارهای حاکم بر ترجمه را در یک جامعه نشان می‌دهد. برای نمونه، واکنش به استفاده از راهکارهایی که در آن‌ها دور شدن قابل ملاحظه از معنای منطقی متن مبدأ وجود دارد، می‌تواند در میان جوامع زبانی مختلف و موقعیت‌های مکانی گوناگون متغیر باشد (Baker, 2011, p. 29).

۴.۳.۱. زاییده (زاییده انقلاب)

۵. بی‌گمان آن کسانی که زاییده این انقلابند؛ یعنی انقلاب‌های دیگری که در سراسر کشورهای مسلمان‌نشین به وقوع پیوسته است و به وجود آمده است و خواهد آمد، این‌ها به کمک انقلاب اسلامی ایران می‌آیند، اما انقلاب اسلامی ایران باید راه خود را ادامه بدهد (Khamenei, 2011, p. 47).^۲ لا شک فی أن أنصار هذه الثورة وأتباعها؛ أي الثورات الأخرى

^۱ approximation

^۲ بیانات در خطبه‌های نماز جمعه تهران ۱۹۸۰/۰۸/۸۰

التي حدثت في جميع أرجاء البلدان المسلمة وظهرت وستظهر، هي التي ستبادر إلى مساعدة الثورة الإسلامية، إلا أن ثورة إيران الإسلامية يجب أن تواصل طريقها (Al-Khamenei, 2012, p. 45). معنای منطقی «انصار و أتباع» به طور کامل از «زاییده» متفاوت است، ولی این واژه‌ها با قرار گرفتن در بافت «زاییده انقلاب» و «انصار الثورة و أتباعها» از جهت معانی القائی، پیش‌انگاشته و برانگیخته به یک تعادل هم‌قدر رسیده‌اند که دلیل آن، به سبب مشابهت‌های متن مبدأ و ترجمه در محدودیت‌های انتخابی، محدودیت‌های هم‌آبی، زمینهٔ بحث، نقش زبان و همچنین شیوهٔ بیان مواضع است. با این توضیحات، به نظر می‌رسد که راهکار جایگزینی فرهنگی حتی در صورت اختلاف‌های آشکار بین معنای منطقی متن مبدأ و ترجمه به ویژه در واژه‌های کلیدی، ارزش آزموده شدن را دارد.

۴.۳.۲. توسری خور (اقلیت توسری خور)

۶. انتفاضه یعنی چه؟ یعنی قیام یک ملت برای احقاق حق خود؛ ملتی که سرزمینش را گرفته‌اند، خانه‌اش را گرفته‌اند، اموالش را گرفته‌اند، مزارعش را گرفته‌اند، تحقیرش کرده‌اند، در داخل کشور خود [ش] مثل یک اقلیت توسری خور با او رفتار می‌کنند (Khamenei, 2011, p. 122-123).^۱ تری ماذا تعنی الانتفاضه؟ إنها ثورة شعب لإحقاق حقه، شعب اغتصب بيته و صودرت أمواله و إنتزعت حقوقه، شعب أهين و يتعاملون معه داخل بلده كأقلية مستضعفة (Al-Khamenei, 2012, p. 118).

«مستضعفة» به عنوان معادل «توسری خور» ذیل جایگزینی فرهنگی قرار می‌گیرد و یادآور آیه (وَتُرِيدُ أَنْ نَمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتَضَعُّوا فِي الْأَرْضِ) (سورة القصص، آیه ۵/۲۸) است. بدون تردید، استناد قرآنی مورد اشاره، همراه با شباهت تقریبی متن مبدأ و ترجمه در معانی القائی، پیش‌انگاشته و برانگیخته کمک می‌کند تا اختلاف جزئی «توسری خور» و «مستضعفة» در برخی از معانی منطقی (برای نمونه، احساس ذلتی که در واژه فارسی است) پوشیده گردد؛ بنابراین انتخاب فعلی با قدری خوش‌بینی، می‌تواند کاربران زبان عربی را همانند کاربران زبان فارسی از معنای متن اصلی متأثر سازد، به ویژه اگر دریابیم که در فرازی مشابه از مواضع آیت‌الله خامنه‌ای دربارهٔ فلسطین، شیوهٔ حل و فصل عدم تعادل از جایگزینی فرهنگی به ترجمه تحت‌اللفظی تغییر رویه پیدا کرده‌است:

۷. آن ملتی که نتواند از حق خودش دفاع کند، باید توسری بخورد (Khamenei, 2011, p. 126).^۲ إن شعباً لا يستطيع الدفاع عن حقه، سوف يضرب على رأسه (Al-Khamenei, 2012, p. 126).

^۱ بیانات در خطبه‌های نماز جمعه ۲۱ رمضان ۱۴۰۷/۱۲/۲۰۰۱

^۲ سخنرانی در دیدار با گروهی از آزادگان، جمعی از خانواده‌های معظم شهدا و جانبازان، مسؤولان اجرایی و نمایندگان مجلس شورای اسلامی و ائمه جمعهٔ استان‌های کرمانشاه، یزد و چهارمحال و بختیاری و گروهی از مردم شهرهای گرگان، گنبد، محلات، گنوند، شوشتر، سپیدان، تهران، شیراز و جهرم ۱۳۹۰/۱۰/۲۴

تجربه نشان داده ترجمه موارد خاص با استفاده از جایگزین‌های فرهنگی، معمولاً برای کاربران زبان مقصد، نسبت به ترجمه‌های تحت‌اللفظی همین موارد، پذیرفتنی‌تر است، زیرا تعهد مترجم به جمله‌پردازی و سبک نگارش معمول متن مقصد، یعنی هم‌آیندهای طبیعی، عبارت‌های ثابت و نیمه ثابت و حفظ ساختارهای اصطلاحی، خوانش‌پذیری ترجمه را به میزان زیادی بهبود می‌بخشد.

۴. ۴. ترجمه با استفاده از یک واژه قرضی یا واژه قرضی به علاوه توضیح

این راهکار، به ویژه هنگام سروکار داشتن با واژه‌های خاص فرهنگی، مفاهیم جدید و واژه‌های تازه ابداع شده، رایج است. توضیح دادن، پس از آوردن واژه قرضی، زمانی بسیار سودمند است که آن واژه چندین بار در متن به کار رفته باشد. وقتی واژه قرضی را یک بار شرح دادیم، دیگر می‌توان آن را به تنهایی در متن به کار برد، زیرا خواننده آن را می‌فهمد و حواسش با توضیحات اضافی و طولانی، پرت نمی‌شود (Baker, 2011, p. 33). از راهکار مورد اشاره، برای حل و فصل چالش‌های عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای در مورد فلسطین استفاده نشده، به این دلیل که زبان عربی، تحمل ناچیزی برای قبول واژه‌های قرضی دارد.

۴. ۵. ترجمه از طریق دگرگویی و با استفاده از واژه‌های مرتبط

دگرگویی چنین تعریف می‌شود: «ترجمه‌ای که با آزادی عمل انجام می‌شود و در آن مترجم همواره نویسنده را مد نظر دارد تا هرگز محو نشود، اما آن قدر که به مفهوم مورد نظر نویسنده وفادار است از واژه‌های او پیروی نمی‌کند» (Dryden, 1989, p. 8). استفاده از راهکار دگرگویی با واژه‌های مرتبط، زمانی ممکن است که مفهوم بیان‌شده توسط زبان مبدأ در زبان مقصد با فرض تفاوت شکلی، به صورت واژه‌ای وجود داشته باشد، یعنی واژگانی شده باشد (Baker, 2011, p. 36). استفاده از این راهکار در ترجمه‌های عربی به فارسی بسیار رایج هست.

۴. ۵. ۱. زیر منگنه (زیر منگنه سؤال و بازجویی)

۸ بنده در همان سال‌ها، یک وقت در جمع دانشجویان، به مناسبت تفسیر آیات مربوط به بنی اسرائیل - در اوایل سوره بقره - مطالبی گفته بودم. بعد، در یکی از بازداشت‌ها زیر منگنه سؤال و بازجویی‌ام قرار دادند که شما اسم از اسرائیل آورده‌اید (Khamenei, 2011, p. 168).^۲ اذکر

^۱ واژه «باید» در «باید توستری بخورد» وجه التزامی دارد که به «سوف یضرب علی رأسه» انتقال نیافته است.

^۲ بیانات در دیدار عمومی، به مناسبت روز ولادت حضرت جواد(ع) و در آستانه میلاد امام علی(ع) ۱۴/۱۲/۱۹۹۴

ذات مره - فی ذلک الزمان - وأثناء إلقاء لدرس أمام مجموعة من الطلاب طرحت بعض المباحث حول تفسير الآيات المرتبطة ببني إسرائيل من أوائل سورة البقرة، فكان أن اعترضوا على في المعتقل - بعد حين - أثناء الاستجواب تحت وطأة مكبس التعذيب بأنه: لماذا ذكرت إسرائيل (Al-Khamenei, 2012, p. 162).

«منگنه» یک معنای منطقی دارد. بنابراین نوع کاربری و همچنین ترجمه‌اش کاملاً روشن است،^۱ اما هنگامی که این واژه در پاره گفته «زیر منگنه سؤال و بازجویی» قرار بگیرد، مترجم با شرایط متفاوتی روبه‌رو خواهد شد، زیرا معانی القائی و پیش‌انگاشته به صورت مشترک در کنار معنای منطقی «منگنه» قرار می‌گیرند و امکان نقض محدودیت‌های انتخابی و توسعه هم‌آیی‌های آن را فراهم می‌سازند. یعنی «منگنه» کارکرد منطقی محض خود را به عنوان دستگاهی که صفحه‌های کاغذ را با سوزن منگنه و تحت فشار یک عامل خارجی به هم متصل می‌کند به نفع معنای القائی تحت فشار قرار دادن انسان بازداشتی از دست می‌دهد. تحول مورد اشاره، بدون تردید بر ترجمه این متن نیز اثرگذار است و مترجم را وامی‌دارد تا پاره گفته خاص «زیر منگنه سؤال و بازجویی» را به «الاستجواب تحت وطأة مكبس التعذيب» (یعنی بازجویی زیر فشار دستگاه پرس یا منگنه شکنجه) دگرگویی کند. در این دگرگویی، عمل «منگنه» در «مکبس» به قوت خود باقی است، ولی هم‌آیی «منگنه سؤال و بازجویی» به «مکبس التعذيب» تبدیل شده است؛ به دنبال این تصمیم مترجم، «سؤال و بازجویی» در ترجمه از پیرو بودن به پایه بودن تغییر وضعیت داده و در ابتدای زنجیره کلامی قرار گرفته است. افزون بر این، مترجم واژه «وطأة/ فشار» را به متن ترجمه افزوده تا فشار «مکبس» را تشدید و تأکید کرده باشد. به طور خلاصه، جایگزینی، جابه‌جایی و افزایش در ترجمه سبب شده متن مبدأ به چیزی تبدیل شود که دقیقاً غرض‌گوینده نیست، اما با این وجود، راهکار دگرگویی با استفاده از واژه‌های مرتبط، در ایجاد تعادل تقریبی بین متن مبدأ و ترجمه مؤثر است.

۴. ۵. ۲. این ظلم می‌رود (ظلم بر مردم غزه می‌رود)

۹. فشارها، بی‌رحمی‌ها، قساوت‌ها و ظلم‌هایی که همین امروز نسبت به مردم غزه می‌شود، حتی بعد از آن جنگ بیست و دو روزه که دولت صهیونیست ناکام شد و نتوانست مقاصد خودش را عمل کند، تا امروز همچنان این ظلم بر مردم غزه می‌رود (Khamenei, 2011, p. 234).^۳ فین

^۱ الدَّبَّاسَةُ أَوِ الْمِكْبَسِ

^۲ المِکْبَس: دستگاه فشار، منگنه، دستگاه پرس، پستون. جمع مکابس

^۳ بیانات در دیدار با جمعی از مردم و مسؤولان نظام به مناسبت ولادت حضرت رسول اعظم (ص) و امام صادق (ع)

الضغوط وعدم الرحمة والقسوة والظلم الذي يمارس اليوم ضد أهالي غزة حتى بعد تلك الحرب التي استمرت ۲۲ يوماً، والتي أخفقت فيها الحكومة الصهيونية ولم تستطع نيل مقاصدها، لا زال هذا الظلم مخيماً على أهالي غزة لحد الآن (Al-Khamenei, 2012, p. 228).

«الظلم مخيماً على...» دگرگویی «ظلم بر... می‌رود» است، به نظر می‌رسد مترجم ضمن توجه به غرض گوینده و همچنین اطلاع از صورت‌های دقیق این عبارت در زبان عربی، ترجیح داده با افزودن واژه «مخیم» به متن ترجمه، دگرگویی ابتکاری خود را از متن فارسی و کاملاً هماهنگ با موقعیت غزه داشته باشد، زیرا مردم غزه بیش از آنکه در معرض ظلم صهیونیست‌ها باشند، تحت سیطره ظلم و احاطه شده با ظلم صهیونیست‌ها هستند و این ظلم بر خاک غزه اردو زده است.

۶.۴. ترجمه از طریق دگرگویی و با استفاده از واژه‌های غیر مرتبط

اگر مفهومی با واژه مبدأ بیان شود که در زبان مقصد واژگانی نشده باشد، راهکار دگرگویی را می‌توان در برخی از بافت‌ها به کار برد، ولی در این مورد به جای یک واژه مرتبط، دگرگویی را می‌توان بر اساس تعدیل یک واژه فراگیر و یا فقط از طریق باز کردن معنای واژه مبدأ انجام داد. این مورد، به ویژه زمانی کاربرد دارد که واژه مورد بحث از نظر معنایی پیچیده باشد (Baker, 2011, p. 38). مزیت اصلی و اساسی این راهکار در تعیین معنای منطقی با دقت بالا است و از جمله معایب این است که دگرگویی در هر حال، شأن و مقام یک مقوله واژگانی را ندارد؛ بنابراین، نمی‌تواند معنای القائی، برانگیخته و یا هر نوع از معنای متداعی^۱ را برساند. معنای القائی و برانگیخته معمولاً با مقوله‌های واژگانی ثابت که در بافت‌های خاص تکرار می‌شوند، همبسته هستند. عیب دیگر این راهکار متوجه بی‌ظرافت بودنش است، به این دلیل که گاهی به جای یک واژه یا ترکیب ثابت، از توصیفی که شامل چند واژه است، بهره می‌گیرد. این فرایند در انواعی از بافت‌ها و محیط‌ها مانند زیرنویسی و ترجمه تبلیغات که در آن‌ها اغلب محدودیت‌های قابل ملاحظه‌ای برای محل نوشتار وجود دارد، پذیرفته نمی‌شود (Baker, 2011, p. 41).

۶.۴.۱. مفت (حرف‌های مفت)

۱۰. موضوع کمک به تروریسم، یا نقض حقوق بشر و یا ادعاهایی از این قبیل، حرف‌های مفت و بهانه‌های واهی است (Khamenei, 2011, p. 84).^۲ این موضوع دعم الارهاب، أو انتهاك حقوق الانسان، أو ادعاءات من هذا القبيل، ما هي إلا أقاويل لا أساس لها، وذرائع واهية (AI-

¹ associative meaning

^۲ بیانات در دیدار با اعضای سپاه پاسداران و نیروی انتظامی، به مناسبت سوم شعبان ۱۳۹۳/۰۱/۲۶

(Khamenei, 2012, p. 80).

معنای متنی واژهٔ «مفت» با استفاده از راهکار دگرگویی با واژه‌های غیر مرتبط (از جهت معانی قاموسی) به «لا اساس» ترجمه شده‌است، این شکل از دگرگویی معمولاً معنای القائی و شیوهٔ بیان متن اصلی را در زبان مقصد تضعیف می‌کند، با این حال، دگرگویی با استفاده از واژه‌های غیر مرتبط، مانع از شباهت معنای منطقی متن ترجمه به متن مبدأ نمی‌شود. به بیان دیگر، اگر به واسطهٔ راهکار مورد اشاره نتوان در انتقال معنای خاص زبان مبدأ به زبان مقصد توفیق ویژه‌ای به دست آورد، اما در تغییر وضعیت متن مبدأ از ترجمه‌ناپذیری به ترجمه‌پذیری می‌توان موفق بود. ناگفته پیداست که در این شرایط باید با تضعیف برخی از معانی اصلی واژهٔ مبدأ در ترجمه کنار آمد.

۴.۶.۲. بوندگی (بوندگی اسلام)

۱۱. امروز بعد از این که انقلاب اسلامی، بوندگی اسلام را نشان داد، دشمنان اسلام و مسلمین جدی‌تر شدند (Khamenei, 2011, p. 118).^۱ لقد أصبح أعداء الإسلام أكثر جدية اليوم بعد أن أثبتت الثورة الإسلامية قدرة الإسلام (Al-Khamenei, 2012, p. 114).

در وهلهٔ اول، واژهٔ «قدرة» از جنبهٔ شکلی، یک دگرگویی غیر مرتبط برای «بوندگی» است؛ مصرف واژهٔ «بوندگی» با معنای تیزی، قاطعیت و کارایی در زبان فارسی بالا است، زیرا این واژه به لطف دامنهٔ وسیعی که در هم‌آیی‌ها و محدود نشدن به انتخاب‌های از پیش‌انگاشته دارد، می‌تواند در موقعیت‌های متنوع معنایی، تجسم زبانی پیدا کند. واژهٔ «قدرة» نیز افزون بر داشتن معنای منطقی مشترک با «بوندگی» از توانمندی‌های مشابه با این واژه در هم‌آیی‌ها برخوردار است. در وهلهٔ دوم، «بوندگی» به واسطهٔ هم‌آیی با «اسلام»، معنای القائی قابلیت بُرد و نفوذ را افزون بر معنای منطقی خود، به دست آورده‌است، همین تحلیل دربارهٔ هم‌آیی «قدرة الإسلام» نیز صادق است؛ بنابراین «قدرة الإسلام» را باید به عنوان یک معادل هم‌ارزش و هم‌قدر برای «بوندگی اسلام» در نظر گرفت.

۴.۷. ترجمه از طریق حذف

ممکن است این راهکار تا اندازه‌ای ناخوشایند به نظر برسد، ولی در واقع، حذف یک واژه یا پاره‌گفته، در برخی از بافت‌ها به متن مقصد آسیبی نمی‌زند. به بیان بهتر، اگر یک واژه یا پاره‌گفتهٔ خاص برای فهم متن ضروری نباشد، می‌توان با این توجیه که حواس خواننده با توضیحات مطول

^۱ سخنرانی در دیدار با شرکت‌کنندگان در اولین کنفرانس اسلامی فلسطین ۱۹۹۰/۱۲/۰۴

پرت می‌شود، به سادگی از آن، پرهیز کرد. پیشنهاد می‌شود این راهکار به عنوان آخرین راه حل به کار برده شود (Baker, 2011, p. 42-43).

۴.۷.۱. سرپنجه (سرپنجه قدرت نظامی ...)

۱۲. طرح از نیل تا فراتی که یک وقت اعلام کردند می‌خواهند با سرپنجه قدرت نظامی آن را به دست بیاورند، در واقع الان می‌خواهند با سرپنجه قدرت سیاسی و اقتصادی آن را به دست بیاورند. البته قطعاً به این هدف نخواهند رسید؛ نه امریکایی‌ها و نه صهیونیست‌ها و غاصبان فلسطین (Khamenei, 2011, p. 132).^۱ اینهم بریدون تحقیق مشروع «من النيل إلى الفرات» الذي أعلنوا في وقت ما أنه سيتحقق بالقوة العسكرية. بالطبع إنهم سوف لا ينالون هذا الهدف بالتأكيد، لا الأمريكان ولا الصهاينة ولا مغتصبو فلسطين (Al-Khamenei, 2012, p. 128).

مترجم با نادیده گرفتن و ترجمه نکردن بخشی از متن فارسی، یعنی «سرپنجه» و «در واقع الان می‌خواهند با سرپنجه قدرت سیاسی و اقتصادی آن را به دست بیاورند» محتوای متن مبدأ و غرض بلاغی گوینده را نزد کاربران زبان مقصد تباه ساخته است؛ منظور از غرض بلاغی، توحش و درنده‌خویی آمریکایی‌ها، صهیونیست‌ها و غاصبان فلسطین است که از «سرپنجه» فهمیده می‌شود؛ بنابراین تصمیم مترجم برای استفاده از راهکار حذف در این فراز را باید نکوهش کرد.

۴.۷.۲. پرو (قدرت‌های پروی دنیا)

۱۳. اگر قدرت‌های پروی دنیا، با جنجال و هیاهو و سر و صدا، آمدند و خواستند ناحقی را حق کنند، ما هم مثل دیگران کنار برویم و بگوییم «صحیح می‌فرماید»؟! پس معنای حکومت اسلامی چیست؟ (Khamenei, 2011, p. 85).^۲ وإذا جاءت قوى العالم تثير الضجة والوضوء وترید أن تضفی الشرعیه علی ظلم ما، فهل علينا أن ننسحب كالأخرین ونقول إن ما تقولونه صحیح؟ إذن ماذا تعنی الحكومة الإسلامية؟ (Al-Khamenei, 2012, p. 82).

واژه «پرو» به این دلیل که حامل معانی بی‌ادب، بی‌حیا، بی‌شرم، وقیح و گستاخ است، در نکوهش قدرت‌های جهانی و جهت دادن به محتوای متن فارسی، نقش بسیار مؤثری دارد. با این وجود، مترجم آن را در ترجمه نادیده گرفته و به واسطه این تصمیم، زمینه تحریف متن مبدأ را در مقصد فراهم ساخته است.

^۱ بیانات در دیدار با اعضای مجلس خبرگان رهبری ۲۰۰۵/۰۳/۱۷

^۲ بیانات در دیدار با فرماندهان و مسئولان سپاه پاسداران انقلاب اسلامی ۱۹۹۳/۰۹/۱۶

۴.۸. ترجمه با استفاده از تصویر

تصاویر می‌توانند مترجم را در انتقال معنا یاری دهند (Zand & Nazari Robati, 2020, p. 179). برای نمونه، اگر واژهٔ مبدأ معادلی در زبان مقصد نداشته باشد و آن واژه دلالت بر یک شیء فیزیکی کند که بتوان تصویر آن را کشید، در این صورت، ترجمه با استفاده از تصویر، انتخابی مفید خواهد بود. این موضوع بیشتر در مواردی صدق می‌کند که محدودیت‌هایی از جنبهٔ موقعیت وجود دارد و یا متن ترجمه باید کوتاه، فشرده و دقیق باشد (Baker, 2011, p. 43). راهکار مورد اشاره، در فرایند حل و فصل انواع مختلف عدم تعادل بین متن فارسی و ترجمهٔ عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای استفاده‌ای نداشت.

۴.۹. یافته‌های پژوهش از برقراری تعادل واژگانی بین متن فارسی و ترجمهٔ عربی مواضع

راهکارهای بیکر، برای حل و فصل گونه‌های مختلف عدم تعادل واژگانی بین متن فارسی و ترجمهٔ عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای با موضوع فلسطین نشان داد، هر زبانی برای بیان معانی از نظام واژگانی و ساختارها و الگوهای طبیعی مخصوص به خود استفاده می‌کند که با عنوان ویژگی‌های زبانی شناخته می‌شوند، این ویژگی‌های زبان‌شناختی در متفاوت و متمایز بودن یک زبان نسبت به سایر زبان‌ها مؤثر هستند. آنچه در فرایند ترجمه اتفاق می‌افتد، انتقال معنا از واژه‌ها، ساختارها و الگوهای طبیعی خاص یک زبان به واژه‌ها، ساختارها و الگوهای طبیعی خاص زبان دیگر است. در این فرایند انتقالی همیشه چیزی از معنای متن مبدأ از دست می‌رود یا دگرگون می‌شود و این به سبب عوض شدن صورت یا ظرف معنا در فرایند ترجمه است؛ بنابراین تعادل به دلیل تفاوت‌های بین زبانی، واقعیتی همیشه در نوسان است.

۵. تعادل جامع بین متن مبدأ و ترجمه

چه چیزی سبب می‌شود که یک معادل‌سازی، خوب به نظر برسد، در حالی که واژه‌ها و ساختارهای دستوری متن مبدأ و ترجمه معادل یک‌دیگر نیستند؟ در پاسخ به این پرسش، عناصر مورد نیاز برای دستیابی به تعادل جامع را به پنج گروه گروه‌بندی کرده‌اند:

(۱) تعادل وابسته به معنای آشکار: متن مقصد باید اطلاعات متن مبدأ دربارهٔ واقعیت‌های فرازبانی را انتقال دهد، یعنی اطلاعات متن مبدأ کاملاً به کاربر زبان مقصد منتقل شود.

(۲) تعادل وابسته به معنای ضمنی: متن مقصد باید سبک متن مبدأ را رعایت کند، یعنی سطح زبانی (شامل سادگی و پیچیدگی متن)، گویش‌های اجتماعی، گسترهٔ جغرافیایی اصطلاحات و

سایر مسائل وابسته به متن مبدأ در متن مقصد دیده شود.

- (۳) تعادل هنجاری: متن مقصد باید پیرو ژانر متن مبدأ باشد، برای نمونه دستور آشپزی همانند معاهده‌های حقوقی نوشته نمی‌شود، افزون بر این، متن مقصد نباید بوی ترجمه بدهد.
- (۴) تعادل منظورشناختی: خلق متن در مقصد باید با دانش خواننده سازگار باشد تا قابل فهم گردد، یعنی مترجم هنگام برگردان واژه‌ها یا پاره‌گفته‌های خاص زبان مبدأ به زبان مقصد، باید از معادل‌هایی استفاده کند که در بردارنده دقیق‌ترین یا نزدیک‌ترین شباهت اطلاعاتی به متن اصلی باشند تا به این وسیله، فرایند سازگاری بین متن مبدأ و خواننده ترجمه با موفقیت انجام پذیرد.
- (۵) تعادل صوری/زیباشناختی: صورت متن مقصد باید همان اثر زیباشناختی متن مبدأ را ایجاد کند، یعنی حس متن مبدأ در مقصد به خوبی دریافت شود (Lederer, 2017, p. 84-88).^۱

۵. ۱. نقد راهکارهای بیکر در تحقق تعادل جامع بین متن فارسی و ترجمه عربی

مواضع

راهکارهای بیکر، برای حل و فصل چالش‌های برقراری تعادل واژگانی بین متن فارسی و ترجمه عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای در مورد فلسطین، اگر با معیارهای تعادل جامع سنجدیه شود، از موفقیت تا ضعف‌های مقطعی (با قابلیت چشم‌پوشی) نوسان دارد. برای تبیین دقیق این مسأله به معیارهای تعادل جامع، امکان قرار گرفتن در سه وضعیت موفقیت قابل ملاحظه، موفقیت نسبی تا قابل قبول و عدم موفقیت را می‌دهیم:

(۱) تعادل وابسته به معنای آشکار و تعادل هنجاری معمولاً امکان موفقیت قابل ملاحظه را می‌دهند؛

(۲) تعادل وابسته به معنای ضمنی به دلیل فرهنگ‌ویژه‌های هر زبان، تعادل منظورشناختی به دلیل معانی القائی و تعادل صوری/زیباشناختی به دلیل تفاوت‌های ساختاری زبان‌ها با یکدیگر، معمولاً امکان موفقیت قابل ملاحظه یا نسبی یا در اندازه قابل قبول را می‌دهند؛

(۳) عدم موفقیت در ایجاد تعادل جامع بین دو زبان، وقتی رقم می‌خورد که از راهکار حذف واژه/واژه‌ها استفاده شود.

بر مبنای این توضیحات، راهکارهای بیکر (صرف نظر از راهکار حذف) برای تحقق موردی و نسبی محورهای تعادل جامع مفید به نظر می‌رسند. مقطعی یا نسبی بودن موفقیت راهکارهای بیکر،

^۱ بی‌گمان این معیارها هنگام ارزیابی تعادل بین زبان‌های مبدأ و مقصد مد نظر قرار می‌گیرند و برای نقد تعادل بین زبانی نیز مفید هستند، اما به عنوان روش‌های برقراری تعادل به شمار نمی‌آید و در این مقاله نیز به عنوان روش پیشنهاد نشده‌اند.

در تحقق معیارهای تعادل جامع، به این دلیل است که زبان‌ها با یک‌دیگر متفاوت هستند و افزون بر این، فضای دگرگویی بر راهکارهای پیشنهادی بیکر سیطره دارد؛ این مهم از عنوان «In Other Words/» به عبارت دیگر» هم به روشنی آشکار است.

۶. نتیجه‌گیری

عدم تعادل در سطح نظام‌های نگارشی تک‌واژه‌ای یا چندواژه‌ای به این معنا است که زبان مقصد، هیچ معادل مستقیمی برای نظام نگارشی متن مبدأ ندارد؛ بنابراین نوع و میزان دشواری که به دنبال این بی‌تعادلی ایجاد می‌شود، بسته به ماهیت عدم تعادل می‌تواند بسیار متغیر باشد. تا اندازه‌ای که فرایند حل و فصل انواع مختلف عدم تعادل بین متن مبدأ و ترجمه به راهکارهای متنوع که برخی از آن‌ها دقیق و برخی دیگر کمتر دقیق هستند، مشروط می‌شود. افزون بر این، متغیر بودن ماهیت عدم تعادل و تنوع راهکارهای حل و فصل آن، بر این نکته تأکید می‌ورزد که مبحث‌های پیرامون انواع مختلف عدم تعادل از بحث راهکارهای حل و فصل آن مجزا است و ربط دادن نوع خاصی از عدم تعادل به راهکاری مشخص، نه تنها ممکن نیست بلکه باعث ضعف نظریه‌های تعادل‌بنیاد می‌شود. به دنبال این مبحث‌ها، معلوم می‌شود که به دو علت، برقراری تعادل بین متن فارسی و ترجمهٔ عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای در مورد فلسطین، یک اصل چالش‌برانگیز است: نخست اینکه جایگزین کردن عناصر متن فارسی با مناسب‌ترین معادل‌ها در ترجمه که باید از مجموع معادل‌های بالقوهٔ زبان عربی برگزیده شوند، همیشه به آسانی امکان‌پذیر نیست؛ دوم آنکه تعادل بین متن فارسی و ترجمهٔ عربی مواضع آیت‌الله خامنه‌ای، گاهی در عین تفاوت محقق می‌شود. به بیان دیگر، تفاوت‌های زبانی معمولاً اجازهٔ معادل‌یابی دقیق را به مترجم نمی‌دهند؛ بنابراین برقراری تعادل بین نظام‌های نگارشی تک‌واژه‌ای و چندواژه‌ای در زبان‌های مبدأ و مقصد، اغلب با تغییرات شکلی و محتوایی متن مبدأ در ترجمه همراه است. این تغییرات در هر صورت، منجر به تضعیف راهکارهای پیشنهادی بیکر برای تحقق تعدادی از معیارهای تعادل جامع، به ویژه تعادل صوری/زیباشناختی و تعادل وابسته به معنای ضمنی می‌شود که البته غیر طبیعی هم نیست، زیرا ایجاد تعادل جامع بین زبان‌ها با وجود تفاوت‌هایی که نسبت به یکدیگر دارند ممکن به نظر نمی‌رسد.

فهرست منابع

انوشیروانی، علیرضا (۱۳۸۴). «تعادل واژگانی در ترجمهٔ متون دینی: چالش‌ها و راهکارها». پژوهش‌های

ادبیات معاصر جهان. دورهٔ ۱۰. شمارهٔ ۲۸. ص ۳۴-۱۹.

جهانگیر، منصور (۱۴۰۰). *قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: دوران.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱ / ۹۱

خامنه‌ای، سید علی (۱۳۹۰). فلسطین از منظر حضرت آیت‌الله العظمی سیدعلی خامنه‌ای(مد ظله‌العالی) رهبر معظم انقلاب اسلامی. به کوشش سعید صلح میرزایی. ج ۱. تهران: انقلاب اسلامی (وابسته به مؤسسه پژوهشی فرهنگی انقلاب اسلامی).

الخامنتی، سید علی (۲۰۱۲). فلسطین فی مواقف آیه الله العظمی الإمام الخامنئی. باهتمام سعید صلح میرزائی. مؤسسه أبناء روح الله الدولیة للتقافه والفنون.

زند، فاطمه و فاطمه زهرا نظری رباطی (۱۳۹۸). «ترجمه زبان مخفی در رمان‌های خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معركة تام گیتس». زبان پژوهی. سال ۱۱. شماره ۳۳. صص ۱۸۲-۱۶۱.

قرآن کریم (۱۳۸۸). ترجمه مهدی الهی قمشه ای. قم: اسوه.

لودهرر، مارین (۱۳۹۶). ترجمه در روزگار ما. ترجمه فاطمه میرزا ابراهیم تهرانی. ج اول. تهران: قطره.

موقت، أحمد (۱۹۹۷). علم اللغة والترجمة مشکلات دلالية فی الترجمة من العربية إلى الإنكليزية. الطبعة الأولى. حلب: القلم العربي.

میرحاجی، حمیدرضا، جلال مرآمی و رضا امانی (۱۳۹۰). «کاربردشناسی اصل تعادل ترجمه‌ای واژگان در فرایند ترجمه قرآن». ادب عربی. دوره ۳. شماره ۲. صص ۱۶۴-۱۳۷.

ولی‌پور، واله (۱۳۸۲). «بررسی نظریات معادل‌یابی در ترجمه». متن پژوهی ادبی. دوره ۷. شماره ۱۸. صص ۷۳-۶۲.

References

- Al-Khamenei, S. A. (2012). *Ayatollah Al-Imam Al-Khamenei's Lectures on Palestine*. With the efforts of Saeed Solh Mirzaei. Tehran: Ruhollah Sons International Institute for Culture and Arts [In Persian]
- Anoushirvani, A. R. (2005). Vocabulary equivalence in the translation of religious texts: Challenges and solutions. *Research in Contemporary World Literature*. 10 (28), 19-34 [In Persian].
- Baker, M. (1992). *In Other Words: A Coursebook on translation*. London and New York: Routledge
- Baker, M. (2011). *In Other Words: A coursebook on translation*. (2nd ed). London and New York: Routledge
- Bolinger, D. & Sears, D. (1968/1981). *Aspects of Language*. New York: Harcourt Jovanovich
- Catford, J. C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dryden, John (1989) Metaphrase, paraphrase and imitation. In A. Chesterman (ed.) *Readings in Translation Theory* (pp. 7-12). Helsinki: Oy Finn Lectura
- Gentzler, E. (1993). *Contemporary Translation Theories*. London and New York: Routledge
- Halliday, M. A. K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold
- Hatim, B. & Mason, I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman
- Hatim, B. & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London:

- Routledge
- Jahngir, M. (2021). *Constitution of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Douran [In Persian].
- Khamenei, S. A. (2013). *Ayatollah Seyed Ali Khamenei's Lectures on Palestine, Leader of the Islamic Revolution*. With the efforts of Saeed Solh Mirzaei. (4nd ed). Tehran: Islamic Revolution [In Persian].
- Koller, W. (1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. (4nd ed). UTB. Quelle und Meyer: Heidelberg
- Koller, W. (1995). The Concept of Equivalence and the Object of Translation Studies. *Target*, 7(2). 191-222.
- Lederer, M. (2017). *La traduction aujourd'hui*. (F. Mirza Ebrahim Tehrani, Trans.). (1st ed). Tehran: Qatre [In Persian].
- McCreary, D. R. (1986). Improving Bilingual Japanese-English and English-Japanese Dictionaries. *Papers in Linguistics*, 19(1), 55-66.
- Mirhaji, H. R., Marami, J. & Amani, R. (2011). Pragmatics of Principle of Lexicons Translation Equivalence in Quran Translation Process. *Arabic Literature*. 3 (2), 137-164 [In Persian].
- Muiqat, A. (1997). *Linguistics and translation: semantic problems in translation from Arabic to English*. First Edition. Aleppo: Arabi Al-Qalam [In Arabic].
- Nida, E. A., & Taber, C. R. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill
- Pergnier, M. (1976). *Le fondements sociolinguistiques de la traduction*. Honoré Champion: Paris
- Pym, A. (1992). *Translation and Text Transfer*. Frankfurt: Peter Lang
- Pym, A. (1995). European Translation Studies, une science qui dérange, and Why Equivalence Needn't be a Dirty Word. *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 8 (1). 153-76.
- Snell-Hornby, M. (1988). *Translation Studies: An Integrated Approach*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins
- The Holy Qur'an*. (2009) (M. Ellahi Ghomshei, Trans.) Qom: Osveh [In Arabic & Persian].
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute
- Valipour, V. (2004). A Survey of Theories Regarding Translation Equivalence. *Literary Text Research*. 7 (18), 62-73 [In Persian].
- Vinay, J. P., & Darbelnet, J. (1995). *Comparative Stylistics of French and English: A Methodology for Translation* (Juan C. Sager & M. J. Hamel, Trans.), Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. The Hague: Mouton





The Analysis of Equivalence at The Level of Words Between Source Text and Translation based on Baker's Theory: Ayatollah Khamenei's Lectures on Palestine

Nafiseh Beaytari¹, Morteza Zare Beromi²

Received: 29/05/2021

Accepted: 20/10/2021

1. INTRODUCTION

The concept of equivalence in translation has long been a bone of contention. This article provides a number of examples of situations in which producing equivalence in translation may be a challenge, e.g., when faced with culture-specific words, differences in expressive meaning between languages, differences in form, or words not (yet) lexicalized in the target language. Some of the strategies of producing what the translator considers equivalence include using a cultural substitution, a loanword, a loan translation, a less expressive word, a paraphrase, or an explanation. The translator may even choose to omit an aspect of meaning which, if transposed into the target language, would merely distract the reader from the key message. overall, it seems that equivalence in translation is not something that exists, but something the translator has to create.

If the language is a set of names used for naming, then language users can replace the Arabic name with a Persian name that conveys the meaning. If the language is similar to what has been said, learning a new language will be easy, but anyone who has learned a language has realized that languages are not just a collection of nouns, and that language concepts can be different from concepts in another language.

2. MATERIALS AND METHODS

This article has two theoretical and practical sections. The theoretical section is about the equivalence translation between languages at the level of words, in this section, we have a special look at the book "In other words A coursebook on translation" Second edition, by Baker. In Other Words, is the definitive course book for anyone studying translation. Assuming no knowledge of foreign languages, it offers both a practical and theoretical guide to translation studies, and provides an important foundation for training professional translators. Drawing on modern

¹ M.A. in Arabic Language Translation, Faculty of Humanities, Damghan University, Iran, Damghan; n.beaytari@std.du.ac.ir

² PhD in Arabic Language and Literature, Assistant professor, Arabic Language Translation, Faculty of Humanities, Damghan University, Iran, Damghan (corresponding author); m.zare@du.ac.ir

linguistic theory, this text provides a solid base to inform and guide the many key decisions trainee translators have to make. Each chapter offers an explanation of key concepts, identifies potential sources of translation difficulties related to those concepts, and illustrates various strategies for resolving these difficulties.

Authentic examples of translated texts from a wide variety of languages are examined, and practical exercises and further reading are included at the end of each chapter. The second edition has been fully revised to reflect recent developments in the field and new features include: 1- A new chapter that addresses issues of ethics and ideology, in response to increased pressures on translators and interpreters to demonstrate accountability and awareness of the social impact of their decisions. 2- Examples and exercises from new genres such as audiovisual translation, scientific translation, oral interpreting, website translation, and news/media translation. 3- New project-driven exercises designed to support master's thesis work. 4- Updated references and further reading. 5- A companion website featuring further examples and tasks. 6- Written by Mona Baker, a leading international figure in the field, this key text is the essential course book for any student of translation studies. Baker's contribution to the field of translation studies is widely acknowledged on account of her providing a systematic approach to training translators through the elaboration of specific strategies that can be used to deal with the numerous translation problems translators encounter daily.

Hence, by addressing both theoretical and practical issues in translation, this book forms a sound basis for translators. Adopting a bottom-up approach, Baker acknowledges the importance of individual words during the translation process, since the translator looks firstly at the words as single units in order to find their equivalent in the TL. Baker goes on to provide a definition of the term word referring to its complex nature since a single word can sometimes be assigned different meanings in different languages. Baker points to Eleven challenges of mismatch between languages at the level of words and suggests seven strategies for resolving challenges. The comparative section is limited to the challenges of Equivalence at the level of words between Persian and Arabic Texts of Ayatollah Khamenei's Lectures on Palestine.

The research method is descriptive and analytical; The concept of descriptive analytical approach is in-depth descriptive method, in which the scientific researcher describes the various scientific phenomena and problems, and solve problems and questions that fall within the scientific research department, then the data collected is analyzed by the descriptive analytical approach, so that the appropriate explanation and results can be extracted.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results showed that the challenges of non-equivalence on the level of words between Persian and Arabic texts of Ayatollah Khamenei's Lectures on Palestine have been solved by six strategies: by a more general word (superordinate), by a more neutral/ less expressive word, by cultural substitution, by paraphrase using a related word, by paraphrase using unrelated words and by omission. If the challenges of non-equivalence are resolved at the level of words, then comprehensive equivalence can also be achieved between Persian and Arabic languages. The criteria for comprehensive equivalence are as follows: Equivalence in Explicit Meaning; Equivalence in Implicit Meaning; Normative Equivalence; Equivalence in Semantics; and Equivalence in Aesthetics.

4. CONCLUSION

The examples discussed in this article do not, by any means, represent an exhaustive account of the strategies available for dealing with non-equivalence at word level. You are encouraged continually to study and analyze texts prepared by professional translators in order to discover more strategies and learn to assess the advantages and disadvantages of using each strategy in various contexts.

Keywords: Equivalence; Lectures; Linguistics; Translation; Words



تحلیل خطاهای املائی فارسی زبانان روسی آموز^۱

شهرام نباتی^۲، مجید استیری^۳، اردلان نصرتی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۸

چکیده

در دوره مقدماتی زبان روسی، موضوع املاء یکی از ارکان مهم برای مهارت نوشتن به شمار می‌رود. از آن جا که زبان روسی در دسته زبان‌های صرفی قرار دارد، پایانه‌های صرفی اسم‌ها، صفت‌ها، اعداد، ضمائر و موارد مشابه به اعتبار ایفای نقش دستوری آن‌ها در جمله تغییر می‌یابد. بنابراین، آگاهی از شکل درست واژه‌ها اهمیت بسزایی در املاء و جمله‌سازی دارد. در این ضمن، بروز خطا در نوشتار واژه‌های روسی از سوی دانشجویان روسی آموز فارسی‌زبان امری بدیهی و اجتناب‌ناپذیر است. مقاله حاضر، به بررسی و تجزیه و تحلیل خطاهای املائی ۵۱ فارسی‌زبان روسی آموز در سطح مقدماتی زبان روسی در دانشگاه‌های گیلان، اصفهان و گنبد می‌پردازد. به این منظور، پیکره زبانی متشکل از ۵۱ برگه املاء دانشجویان روسی آموز به دست آمد. نخست، نوع خطاها، فراوانی و علت بروز آن‌ها شناسایی شد، سپس صورت درست خطاها مشخص گردید. یافته‌های بررسی‌ها نشان داد که بیشترین فراوانی خطاهای نوشتاری به خطاهای «فرایند جایگزینی حروف صدادار» و خطاهای فرایندهای واجی شامل فرایندهای «تبدیل حروف بی صدا» «حذف» و «همگونی» مربوط می‌شود.

واژه‌های کلیدی: فرایندهای واجی، تبدیل حروف بی صدا، حذف، همگونی.

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.36516.2049

^۲ استادیار گروه زبان روسی، هیأت علمی دانشگاه گیلان، گیلان، ایران (نویسنده مسئول)؛

shnabati@guilan.ac.ir

^۳ استادیار گروه زبان‌های خارجه، هیأت علمی دانشگاه گنبد کاووس، گنبد کاووس، ایران؛

m.estiri@gonbad.ac.ir

^۴ استادیار گروه زبان روسی، هیأت علمی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران؛ a.nosrati@fgn.ui.ac.ir

۱. مقدمه

هر فردی هنگام یادگیری زبان دوم ممکن است مرتکب خطا شود و چنین می‌نماید که خطاها به منزله بخش اجتناب‌ناپذیر در فرایند فراگیری انگاشته می‌شوند. در صورتی که فرد در مراحل یادگیری مهارت‌های زبانی توجه کافی به خطاهای زبانی خود نداشته باشد و از شکل‌های مختلف بازخورد آن‌ها بهره نبرد، روند یادگیری وی اساساً همراه با مشکل خواهد بود. برای معلم‌ها و نگارندگان کتب درسی نیز تجزیه و تحلیل خطاهای زبان‌آموزان، یافتن عوامل مؤثر در ایجاد آن‌ها و طراحی مواد درسی متناسب از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است. اهمیت تحلیل خطاهای املائی زبان‌آموزان فارسی‌زبان روسی‌آموز سطح مقدماتی و نبودن پیشینه چشمگیری در این زمینه، نگارندگان مقاله حاضر را بر آن داشت تا با به کارگیری رویکرد تحلیل خطا، خطاهای املائی فارسی‌زبانان روسی‌آموز را توصیف و تجزیه و تحلیل نمایند. زبان‌آموزانی که نوشته‌های آن‌ها در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته‌است دانشجویان ورودی سال ۱۳۹۸ رشته زبان روسی هستند که در دانشگاه‌های گیلان، اصفهان و گنبد کاووس مشغول به تحصیل هستند. تعداد آزمودنی‌ها ۵۱ نفر است. از این تعداد، ۱۵ دانشجو (۱۳ نفر دختر و ۲ نفر پسر) از دانشگاه گیلان، ۲۳ دانشجو (۱۵ نفر دختر و ۸ نفر پسر) از دانشگاه اصفهان و ۱۳ دانشجو (۱۱ نفر دختر و ۲ نفر پسر) از دانشگاه گنبد کاووس در تحقیق مشارکت داشتند. آزمون نوشتاری شامل بخش املائی بود که در دانشگاه‌های مورد اشاره بدون آگاهی پیشین دانشجویان انجام پذیرفت. در این بخش، از دانشجویان خواسته شده بود که املائی با جمله‌ها داده شده بنویسند. سپس، خطاهای ارتكابی در سطح املائی دسته‌بندی و در چندین نوبت و در نهایت دقت مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در این مقاله، تلاش شده‌است علل زبانی بروز خطاها شناسایی، طبقه‌بندی و تحلیل شود و میزان فراوانی هر دسته از خطاها مشخص و ارائه گردد. مقاله حاضر در پنج بخش ارائه می‌شود. نخست، مقدمه بیان می‌شود. بخش دوم به پیشینه پژوهش و بخش سوم به مبانی نظری تحلیل خطاها اختصاص دارد. در بخش چهارم که بخش اصلی مقاله را تشکیل می‌دهد، تحلیل کمی و کیفی از خطاهای رایج املائی فارسی‌زبانان روسی‌آموز که عمدتاً ناشی از فرآیند جایگزینی حروف صدادار، فرآیند واجی حذف، فرآیند واجی تبدیل حروف بی‌صدا و فرآیند واجی همگونی هستند، ارائه می‌شوند. در بخش پایانی، یافته‌های پژوهش و پیشنهادها لازم برای به حداقل رساندن میزان خطاهای روسی‌آموزان فارسی‌زبان بیان می‌گردد.

هدف پژوهش حاضر شناسایی، توصیف و تجزیه و تحلیل خطاهای املائی در نوشتار فارسی‌زبانان روسی‌آموز دوره مقدماتی زبان روسی و ارائه پیشنهادهایی برای بهبود مهارت نوشتن آنان است. پرسش‌های مطرح در این پژوهش از این قرارند؛ نخست اینکه، کدام خطاها در املائی

روسی آموزان فارسی زبان پرسامد به شمار می‌روند؟ دوم آنکه، دسته بندی خطاها در این حوزه چگونه است؟ سوم اینکه، بر اساس یافته‌های پژوهش چه راهکارها و پیشنهادها برای آموزش برای کاهش یا رفع خطاهای روسی آموزان فارسی زبان می‌توان پیشنهاد نمود؟

۲. پیشینه پژوهش

در دو دهه اخیر، پژوهش‌های فراوانی در حوزه‌های مختلف زبان روسی از قبیل صرف، نحو، معناشناسی، واژه‌سازی و موارد مشابه به وسیله پژوهشگران روسی و ایرانی انجام گرفته‌است، اما تاکنون پژوهش‌های جامعی در مورد تحلیل خطاهای املائی فارسی زبانان روسی آموز در ایران انجام پذیرفته‌است. این در حالی است که پژوهش‌های گسترده‌ای در حوزه خطاهای املائی زبان آموزان در روسیه و خارج از ایران و نیز خطاهای فراگیران فارسی زبان در ایران توسط پژوهشگران انجام شده‌است که نمایانگر درک اهمیت بررسی تحلیل خطاهای املائی است. در ادامه به چند نمونه از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

علی میرزایوا (Алимирзаева, 2011) در مقاله «انواع خطاهای املائی و دلایل بروز آنها نزد کودکان مدارس ابتدایی» به خطاهای رایج دانش آموزان در پایه‌های اول تا سوم ابتدایی بر اساس مشاهدات و تجزیه و تحلیل کارهای دانش آموزان اشاره می‌کند. وی خطاهای املائی را به خطاهای املائی، خطاهای دستوری-املائی و خطاهای آواشناسی-املائی گروه‌بندی می‌کند. کینازبوا (Князева, 2015) در مقاله «آیا املاء برای آموزش دانشجویان لازم است؟» موضوع ضرورت بررسی قوانین املاء و شکل‌گیری هوش املائی را با هدف جلب توجه برای یادگیری املائی زبان روسی و به طور کلی زبان مادری مطرح می‌نماید.

درگا (Дрога, 2014) در مقاله «خطاهای معمول املائی دانشجویان خارجی و راه‌های رفع آنها» خطاهای املائی را فقط ناشی از تلفظ اشتباه تلقی نمی‌کند، بلکه عوامل دیگری همانند ناآشنایی با واژه‌ها، نداشتن آگاهی لازم از قوانین دستوری و نیز بی‌دقتی را از عوامل بروز خطاهای املائی به شمار می‌آورد.

تیوو (Тью, 2012) در مقاله «پیرامون ویژگی خطاهای املائی» بیان می‌کند که درک درست از ویژگی خطاها سبب می‌شود دلیل بروز آنها مشخص شده و به تناسب، خطاها مورد طبقه‌بندی قرار گرفته و روش مناسبی برای رفع آنها در نظر گرفته شود.

سلیمانی و همکاران (Soleymani et al, 2008) در مقاله خود با نام «ارتباط آگاهی واج‌شناختی و نمره دیکته دانش آموزان فارسی زبان دوم ابتدایی» با انجام پژوهش بر روی ۲۱۹ دانش آموز دختر و پسر دوم ابتدایی که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شده بودند، به ارتباط

آگاهی واج‌شناسی و مهارت درست نوشتن واژه‌های فارسی در بین کودکان اشاره دارند. آن‌ها همچنین در این مقاله به خطاهای واجی (مریض = مریز) و انواع خطاهای آوایی، شامل خطای حذف (می‌خوریم = می‌خویم)، خطای جانشینی (پژمرده = پجمرده) و خطای اضافه‌نویسی (تند = توند، دشمن = دوشمن) کودکان پرداخته‌اند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که نمره کل دیکته با نمره کل آزمون آگاهی واج‌شناختی ارتباط معنادار دارد. در میان مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آزمون آگاهی واج‌شناختی و آگاهی هجایی کمترین و آگاهی واجی بیشترین ارتباط را با نمره دیکته داشت. پژوهش نشان داد که در کودکان فارسی‌زبان نیز همانند سایر کودکان بین آگاهی واج‌شناختی و مهارت دیکته ارتباط وجود دارد.

علوی‌مقدم (Alavi-Moghadam, 2014) در مقاله «تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان و دوزبانه دوره ابتدایی» اشتباه‌های نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان و نیز دوزبانه (ترک زبان) دوره ابتدایی، شامل خطاهای املائی، واژگانی، ساختاری و گفتمانی را بررسی کرده‌است که در آن فراوانی خطاهای ساختاری بیشتر از انواع دیگر است. مقایسه خطاهای نوشتاری دو گروه مورد بررسی نشان داد که اگرچه درصد خطاهای ساختاری گروه اول نسبت به گروه دوم ۱۸ درصد کمتر است، اما دانش‌آموزان ایرانی فارسی‌زبان دوره ابتدایی نسبت به دانش‌آموزان ایرانی دوزبانه خطاهای املائی و گفتمانی بیشتری در نوشتار خود داشته‌اند.

استم بکنوف و همکاران (Bakenov Astam et al., 2019) در پژوهشی با نام «خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان قزاق: مطالعه‌ای بر پایه انگاره کوردور» خطاهای نویسه‌ای-آوایی را پس از خطاهای دستوری، بیشترین درصد خطای فارسی‌آموزان قزاقی که دو نیم‌سال تحصیلی را گذرانده‌اند، به شمار می‌آورند. آن‌ها مطابق انگاره کوردور (Corder, 1975; quoted in Bakenov Astam et al., 2019)، خطاهای زبانی فارسی‌آموزان قزاق را در سه دسته کلی خطاهای نویسه‌ای-آوایی، خطاهای دستوری و خطاهای واژی-معنایی طبقه‌بندی کرده و ریشه خطاها را نیز در چهار گروه خطاهای ناشی از انتخاب، حذف، اضافه و ترتیب واحدهای زبانی قرار داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان داد از مجموع ۴۶۶ خطای شناسایی‌شده در نوشتار فارسی‌آموزان قزاق، بیشترین خطاها متعلق به رعایت نکردن نکته‌های دستوری با ۲۳۱ مورد و ۴۷ درصد از مجموع خطاها بوده و پس از آن خطاهای نویسه‌ای-آوایی با ۱۸۲ مورد و ۴۱ درصد از جمع خطاها، بیشترین خطا است. خطاهای واژگانی با ۴۳ رخ داد و ۱۰ درصد از مجموع خطاها، در رتبه پسین، فراوانی خطاها قرار دارد و کم‌ترین خطاها با ۱۰ رخ داد و ۲ درصد خطاها، مربوط به خطاهای کاربردشناختی است.

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱ / ۱۰۱

افزون بر این، در دیگر زبان‌های خارجی مانند انگلیسی، آلمانی، عربی و موارد مشابه، پژوهش‌هایی در مورد تحلیل خطاهای املائی زبان‌آموزان انجام گرفته‌است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

نوابی قمصری (Navabi Ghamsari, 2006) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان عرب زبان» به بررسی و تحلیل خطاهای عرب زبانان فارسی‌آموز پرداخته‌است. یافته‌های پژوهش نشان داد که در بین همه خطاهای زبان‌آموزان، خطاهای ناشی از انتقال بین زبانی بیشترین نوع خطاها را شامل می‌شوند.

مطبوعی بناب (Matbooi Bonab, 2006) در رساله کارشناسی ارشد خود با نام «تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان سطح مقدماتی انگلیسی‌زبان» نشان داد که بیشترین خطا نزد زبان‌آموزان، خطاهای املائی و سپس خطاهای نحوی و زیر مقوله‌های آن است.

احمدوند (Ahmadvand, 2010) در پژوهشی با موضوع «تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان آلمانی زبان در سطح مقدماتی» به بررسی و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان آلمانی زبان سطح مقدماتی بر مبنای فراوانی رخداد خطا پرداخته‌است. یافته‌های پژوهش نشان داد که خطاهای درون‌زبانی در مقایسه با خطاهای میان‌زبانی بیشترین درصد خطاها را تشکیل می‌دهند. سلیمی (Salimi, 2011) در رساله کارشناسی ارشد خود با نام «بررسی و تحلیل خطاها در نوشتار متون انگلیسی دانش‌آموزان فارسی زبان دبیرستان با توجه به متغیر مقطع تحصیلی و جنسیت» به بررسی خطاهای نوشتاری فارسی‌زبانان انگلیسی‌آموز پرداخته‌است. وی انتقال درون‌زبانی را مهمترین عامل ایجاد چنین خطاهایی می‌داند.

رضائی (Rezaei, 2018) در مقاله «ارتباط زبان‌های ترکی و مغولی و خطا در تشخیص واژه‌های دخیل ترکی و مغولی در زبان فارسی» بیان می‌کند که با نگاهی به فرهنگ‌لغت‌های فارسی، می‌توان دریافت که گاهی فرهنگ‌نویس‌های ایرانی، در شناسایی واژه‌های ترکی و مغولی دچار اشتباه شده‌اند. بدون در نظر گرفتن خویشاوند بودن و یا نبودن دو زبان ترکی و مغولی، در بیان منشأ واژه‌های دخیل ترکی و مغولی در زبان فارسی باید به مستقل بودن دو زبان مورد اشاره نیز توجه کرد. همچنین در این زمینه، باید از آوردن پاره‌گفته ترکیبی ترکی-مغولی در فرهنگ‌های فارسی پرهیز کرد. نویسنده در این مقاله تلاش می‌کند تا پیوند میان زبان‌های ترکی و مغولی را به طور کلی بررسی کرده و میزان تفاوت این دو زبان را از جنبه‌های گوناگون نشان دهد. با توجه به آثار اشاره‌شده و اهمیت تحلیل خطاهای املائی، نگارندگان مقاله حاضر معتقدند با شناسایی و تحلیل خطاهای املائی و فراوانی آن‌ها نزد فارسی‌زبانان روسی‌آموز می‌توان آموزش نوشتن درست واژه‌های زبان روسی را آسان نمود.

۳. مبانی نظری تحلیل خطاها

خطاها در روند یادگیری زبان جدید در حوزه‌های گوناگون زبانی و در سطح‌های مختلف روی می‌دهند. از همین رو، خطاهایی که فرد زبان‌آموز در روند یادگیری زبان جدید انجام می‌دهد باید دقیقاً مورد بررسی قرار گیرد. زیرا این خطاها نکات مهمی را به ما گوشزد می‌کنند که به کمک آن‌ها می‌توانیم به چگونگی درک، فهم و روند فراگیری زبان جدید زبان‌آموزان دست یابیم. در وهله نخست، یر پایه دیدگاه براون (Brown, 1994) برای اینکه زبان‌آموز از دیدگاه مناسب مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گیرد، باید بین اشتباه و خطا تمایز در نظر گرفت. این امر بسیار مهم است، زیرا اشتباه و خطا دو پدیده بسیار متفاوت هستند.

کریستال (Crystal, 2003) تفاوت میان خطا و اشتباه را این‌گونه بیان می‌کند: «خطاها صورت‌های غیرقابل قبولی هستند که زبان‌آموزان یک زبان خارجی با استفاده از اصول و شیوه‌های زبان‌شناختی آن‌ها را تولید می‌کنند و تصور می‌شود که این خطاها، به شیوه‌های نظام‌مند، بازتاب‌دهنده سطح توانش زبانی کسب‌شده آن زبان‌آموزان باشد؛ در حالی که اشتباهات، محدودیت‌های کنش زبانی هستند که زبان‌آموز قادر است آن‌ها را درست کند» (Crystal, 2003, p. 165).

به باور کوردر (Corder, 1986, p. 66) خطاهای زبانی بخشی اجتناب‌ناپذیر در فرآیند یادگیری هر زبانی به شمار می‌آیند که معلم‌ها با مطالعه و بررسی آن‌ها می‌توانند به سطح دانش زبان‌آموزان و راه‌های یادگیری آن‌ها دست یابند.

خطاهای یادگیرنده زبان بسیار مهم هستند، چرا که آن‌ها شواهدی از چگونگی یادگیری یا فراگیری زبان برای پژوهشگران فراهم می‌کنند و اینکه چه راهکارهایی و روش‌هایی یادگیرندگان در کشف یک زبان در اختیار دارند (Corder, 1986, p. 393). در واقع، پرواضح است که اگر خطاها مورد توجه قرار نگرفته و به طور ویژه مورد تجزیه و تحلیل قرار نگیرند و یافته‌های این خطاها نیز به کار گرفته نشود ممکن است، روند یادگیری در ادامه برای زبان‌آموز با چالش همراه شود.

به کمک تحلیل خطاها^۱ در حوزه‌های گوناگون زبانی می‌توان خطاها را کشف و توصیف کرد و دلیل یا دلایل آن‌ها را یافت. به بیان دیگر، تحلیل خطاها شامل مجموعه‌ای از روش‌ها برای شناسایی، توصیف و توضیح خطاهای زبان‌آموزان است.

پژوهشگران با توجه به ماهیت و نوع مقوله زبانی، خطاها را از دیدگاه‌های متفاوت طبقه‌بندی

¹ error analysis

می‌کنند. در طبقه‌بندی خطاها بر حسب مقوله‌های زبانی، خطاها در نظام زبان مقصد بر اساس موضوعات زبانی در جایگاه‌های متفاوتی قرار می‌گیرند (Dulay et al., 1982, p. 146).

دولای و همکاران (Dulay et al., 1982, p. 150)، خطاها را از دیدگاهی دیگر طبقه‌بندی می‌کنند که در این دیدگاه خطاها بر اساس ساختار سطحی طبقه‌بندی می‌شود. در این نوع طبقه‌بندی، آن‌ها چهار مقوله حذف، افزایش، صورت یا انتخاب نادرست و ترتیب نادرست را بیان می‌کنند. در بررسی تحلیل خطاها، کشف علل خطاها یکی از فرایندهای تحلیل است. البته عوامل دیگری مثل عوامل درون زبانی و میان‌زبانی نیز از عوامل مهم خطاها هستند.

ولی به باور جیمز (James, 1998, p.185-188) عوامل دیگری مانند راهبردهای یادگیری^۱ و ارتباطی^۲ نیز می‌توانند در ایجاد خطاها دخیل باشند. خطاهای راهبرد یادگیری شامل مقایسه نادرست، تحلیل نادرست قاعده‌ای در زبان دوم بر اساس زبان اول، تعمیم افراطی، به کار بردن قاعده‌ای به صورت ناقص و موارد مشابه و خطاهای راهبرد ارتباطی شامل تغییر زبان، بیان غیر مستقیم، ترجمه واژه به واژه و مواردی از این قبیل هستند.

به باور فلاحی (Fallahi, 1991, p. 25) تحلیل خطاها همانند سرنخی برای معلم است تا بتواند سختی‌های یادگیری که تحلیل مقابله‌ای به دشواری می‌تواند آن‌ها را پیش‌بینی کند، آشکار سازد. به باور وی خطاها منابع بسیار مهمی برای درک نظام ذهنی زبان‌آموزان هستند. از دید وی (همان)، بر اساس تحلیل خطاها، تعداد بارهای تکرار خطاها با میزان سختی یادگیری در ارتباط هستند.

کشاوریز (Keshavarz, 1994) چنین می‌پندارد که تحلیل خطا، کنش زبان‌آموز را شرح می‌دهد. کنش زبان‌آموزان بر اساس فرایندهای شناختی است که در سازماندهی داده‌های زبانی خود در زبان مقصد دریافت می‌کنند. او تحلیل خطاها را مبتنی بر سه اصل اساسی می‌داند: نخست اینکه، خطاها اجتناب‌ناپذیر هستند. دوم آنکه، خطاها از جنبه‌های مختلفی مهم هستند. سوم اینکه، زبان مادری ریشه تمام خطاها به شمار نمی‌رود.

براون (Brown, 1994) بر این باور است که بررسی داده‌های گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان بهترین راه‌حل برای تجزیه و تحلیل یادگیری زبان دوم به شمار می‌رود، زیرا بازنمایاننده توانایی واقعی آن‌ها است.

پیش‌تر در تحلیل مقابله‌ای، خطا در تمام حوزه‌های زبانی از جمله املاء نشانه عدم موفقیت در یادگیری زبان به شمار می‌آید، اما بعدها در تحلیل خطاها، دیدگاه نسبت به خطاهای زبانی کاملاً

¹ learning -strategy

² communication-strategy

متفاوت شد. در این نظریه، خطاها حلقه‌ای جدانشدنی از زنجیره فرایند زبان‌آموزی در نظر گرفته می‌شوند که بیانگر میزان پیشرفت یادگیری زبان‌آموزان به شمار می‌رود و راهکارهایی برای آموزش بهتر ارائه می‌دهد. نگارندگان مقاله، با استناد به این مهم و نقطه نظر براون (Brown, 1994) مبنی بر تفاوت خطا و اشتباه و بررسی داده‌های گفتاری و نوشتاری زبان‌آموزان که آن‌ها را بهترین راه‌حل برای تجزیه و تحلیل یادگیری زبان دوم تلقی می‌کند، آزمون نوشتاری شامل املائی فارسی‌زبانان روسی‌آموز را مورد تحلیل و بررسی قرار داده‌اند تا از این رهگذر خطاهای پربسامد املائی روسی‌آموزان فارسی‌زبان شناسایی و در ادامه با شناسایی این خطاها، خطاها کاهش یا رفع شوند. در بخش پسین به این موضوع پرداخته می‌شود.

۴. تحلیل کمی و کیفی خطاهای املائی فارسی‌زبانان روسی‌آموز

در این بخش بر مبنای داده‌های گردآوری‌شده به بررسی و تحلیل بخشی از خطاهای املائی دانشجویان فارسی‌زبان روسی‌آموز پرداخته‌ایم. بر این اساس، چارچوب کلی طبقه‌بندی خطاها در پژوهش حاضر به صورت زیر ارائه می‌گردد. پس از شناسایی خطاهای یافت‌شده، آن‌ها را در سطح نوشتار در حوزه خطاهای املائی ارزیابی و تحلیل می‌کنیم.

املاء یا مهارت درست‌نویسی واژه‌ها یکی از مقوله‌هایی است که در حوزه زبان‌نوشتاری قرار می‌گیرد و در دوره مقدماتی زبان روسی از جایگاه و اهمیت بسزایی برخوردار است. گنجاندن درس مهارت‌های نوشتاری در سرفصل جدید رشته زبان روسی به وسیله وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نیز نمایانگر اهمیت این مهم است. اهمیت این موضوع آنجایی بیش از پیش نمود پیدا می‌کند که پایانه صرفی اسم‌ها، صفت‌ها، صفت‌های فعلی، اعداد ترتیبی و موارد مشابه با توجه به نقشی که در جمله ایفا می‌کنند، تغییر پیدا کرده و عدم آگاهی دانشجویان از فرم درست واژه‌ها منجر به ساختن جمله‌های اشتباه می‌شود. دانشجویان در دوره مقدماتی زبان روسی ضمن آشنایی با نظام نوشتاری واژه‌های روسی قادر خواهند بود بخش عمده‌ای از مهارت نوشتن املائی درست واژگان را کسب کنند تا از این رهگذر بتوانند به توانایی تطابق درست صورت مکتوب واژگان با شکل آوایی آن‌ها دست یابند.

خجسته (Khojaste, 2016, p. 70) ضمن اشاره به عدم انطباق صورت مکتوب و ملفوظ نوشتار در زبان فارسی، آن‌ها را نامطابق‌های املائی و در واقع همان «فرایندهای واجی» می‌داند که فقط نمود آوایی دارند. به بیان دیگر، عدم تناظر کامل میان حروف و صداها (واج‌ها) می‌تواند عامل پیدایش خطاهای واجی در هر زبان باشد که فراگیران روسی‌آموز در سطوح مقدماتی و مرحله‌های اولیه یادگیری نیز از این مقوله مستثنی نیستند. این دسته از خطاها در دسته خطای املائی

قرار می‌گیرند که در ادامه آن‌ها را بر پایه یافته‌های پژوهش در چهار گروه بررسی خواهیم کرد. گروه نخست شامل خطای «فرایند جایگزینی حروف صدادار»، گروه دوم، سوم و چهارم به فرایندهای واجی گفته می‌شوند که به ترتیب شامل فرایندهای «تبدیل حروف بی صدا» «حذف» و «همگونی» هستند.

۴. ۱. خطای ناشی از فرایند جایگزینی حروف صدادار

پس از بررسی خطاهای املائی در املائی دانشجویان، نمونه خطاهای زیر در جدول (۱)، آشکار است:

جدول ۱: خطای جایگزینی حرف صدادار

شماره	نمونه خطا	صورت درست
۱	Онi учитсѧ на подготoвительном факультете. Онi учатсѧ на подготoвительнаѧ факультете. Онi учатсѧ на подгатавительном факультете. Онi учатсѧ на подготoвительном факультете. Онi учатсѧ на падгатавительном факультете.	Онi учатсѧ на подготoвительном факультете. برگردان: آن‌ها در دوره مقدماتی تحصیل می‌کنند.
۲	Вчера онi бѧли на красной плoщѧди.	Вчера онi бѧли на красной плoщѧди. برگردان: آن‌ها دیروز در میدان سرخ بودند.

خطاهای بالا در جدول (۱)، نمایانگر آن است که دانشجویان در تشخیص درست نوشتن حرف صدادار تحت تأثیر قواعد آواشناسی زبان روسی مرتکب خطاهای جایگزینی شده‌اند. در زبان روسی متناسب با محل قرارگیری تکیه در واژه، حروف صدادار [a]، [o]، [e] و [я] هنگامی که تکیه‌دار نیستند، یعنی در موقعیت ضعیف قرار دارند می‌توانند به صورت‌های مختلفی تظاهر آوایی یابند. در جمله (۱)، بر پایه قاعده حرف صدادار [a] در واژه «учатсѧ» پس از حرف بی صدای نرم [ч] نزدیک به صدای [и] تلفظ می‌گردد. از مجموع دانشجویان، تعداد ۴۰ نفر در نوشتن واژه مورد نظر مرتکب خطا شده‌اند و ۱۱ نفر واژه را به درستی نوشته‌اند؛ یعنی ۷۸٪ خطا و ۲۲٪ درست. در جمله (۲) نیز این قاعده صادق است. یعنی صورت ملفوظ حرف صدادار [a] در واژه «плoщѧди» پس از حرف بی صدای نرم [щ] نزدیک به صدای [и] است. تعداد دانشجویانی که واژه مورد اشاره را خطا و درست نوشته‌اند، به ترتیب عبارت است از ۲۳ و ۲۸ نفر؛ یعنی ۴۵٪

مرتکب خطا و ۵۵٪ آن را بدون خطا نوشته‌اند. همچنین در جمله (۱)، چهار حرف صدادار [o] در هجای بدون تکیه متناسب با محل قرارگیری‌شان در واژه «ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ» نزدیک به صدای [a] کوتاه و ضعیف و [a] بسیار کوتاه و خیلی ضعیف تلفظ می‌شوند. آنچه روشن است یادگیری و نوشتن املای درست واژه‌هایی که از حروف صدادار بدون تکیه [o] بیشتری برخوردار هستند برای دانشجویان سطح مقدماتی دشوارتر و در نتیجه سبب تولید خطاهای پرشمارتر می‌گردد؛ بررسی نمونه واژه «ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ» در جمله (۱)، نیز روشنگر همین موضوع است. با توجه به مطالب بالا دانشجویان در نوشتار واژه‌های روسی مورد اشاره حرف صدادار [и] را جایگزین [a] و حرف صدادار [a] را جایگزین [o] نموده‌اند و به دلیل فرایند جایگزینی دچار خطاهایی شده‌اند. لازم به گفتن است که همه روسی‌آموزان حرف صدادار بدون تکیه [e] در واژه «ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ» را که در این موقعیت نزدیک به صدای [и] بسیار کوتاه و ضعیف تلفظ می‌شود بدون خطا نوشته‌اند. از مجموع دانشجویان، تعداد ۲۵ نفر در نوشتن واژه مورد نظر مرتکب خطا شده‌اند و ۲۶ نفر واژه را به درستی نوشته‌اند؛ یعنی ۴۹٪ خطا و ۵۱٪ بدون خطا.

۴.۲. خطای ناشی از فرآیند واجی حذف

بروز این دسته از خطاها از آن‌جا ناشی می‌شود که طبق قواعد حاکم بر نظام نوشتاری زبان روسی برخی از ترکیب‌های ثابت حروف بی‌صدا هنگامی که در واژه‌ای در کنار یک‌دیگر قرار می‌گیرند یکی از آن‌ها در هنگام تلفظ حذف می‌شود. در جدول زیر نمونه خطاهایی از این‌گونه ارائه شده‌است:

جدول ۲: خطای ناشی از فرآیند واجی حذف

شماره	نمونه خطای نوشتاری	صورت درست نوشتاری
۱	Завтра праздник.	Завтра праздник. برگردان: فردا جشن است
۲	Виктор и Анна, здравствуйте!	Виктор и Анна, здравствуйте! برگردان: ویکتور و آنا، سلام.
۳	На улице солнце.	На улице солнце. برگردان: بیرون هوا آفتابی است.
۴	Скажите, пожалуйста, где аптека?	Скажите, пожалуйста, где аптека? برگردان: لطفاً بگوئید که داروخانه کجاست؟

همان گونه که از جدول استنباط می‌شود، عامل بروز چنین خطاهایی این است که روسی آموزان ترکیب‌های ثابت و مشخصی از حروف بی‌صدا که در هنگام تلفظ کنار هم قرار می‌گیرند و یکی از آن‌ها تلفظ نمی‌شود را به شیوه مطلوبی نیاموخته‌اند و یا در ذهن آن‌ها این ترکیبات هنوز به طور کامل نهادینه نشده‌است. از همین رو، به علت عدم توجه به قواعد بالا آن واژه‌ای را که شنیده‌اند، عیناً نگاشته‌اند. در جمله (۱) در واژه «праздник» که دارای سه حرف بی‌صدای متوالی «ЗДН» است واج /Д/ هیچگاه تلفظ نمی‌گردد و به بیان دیگر حذف می‌شود. از مجموع شرکت‌کننده‌های مورد آزمون، تعداد ۲۴ نفر در نوشتن واژه مورد نظر مرتکب خطا و ۲۷ نفر واژه را به درستی نوشته‌اند؛ یعنی ۴۷٪ خطا و ۵۳٪ بدون خطا.

در جمله (۲) در واژه «ЗДРАВСТВУЙТЕ» که در ترکیب خود چهار حرف بی‌صدای متوالی «ВСТВ» دارند طبق قاعده، نخستین واج از این ترکیب یعنی /В/ در هنگام تلفظ حذف می‌گردد. ۲۶ روسی آموز در نوشتن واژه بالا دچار خطا شده‌اند و ۲۵ نفر آن را درست نوشته‌اند؛ به بیانی ۵۱٪ خطا و ۴۹٪ درست.

در جمله (۳)، در واژه «СОЛНЦЕ» که در ترکیب خود سه حرف بی‌صدای متوالی «ПНЦ» دارد طبق قاعده، نخستین واج از این ترکیب یعنی /П/ در هنگام تلفظ حذف می‌گردد. تعداد دانشجویانی که واژه مورد اشاره را خطا و درست نوشته‌اند، به ترتیب عبارت است از ۳۷ و ۱۴ نفر. یعنی ۷۳٪ خطا و ۲۷٪ درست.

در جمله (۴)، در واژه «ПОЖАЛУЙСТА» واج /Й/ در هنگام تلفظ حذف می‌گردد. از مجموع ۵۱ دانشجوی روسی آموز، تعداد ۲۶ نفر در نوشتن واژه مورد نظر مرتکب خطا شده‌اند و ۲۵ نفر به درستی نوشته‌اند؛ یعنی ۵۱٪ خطا و ۴۹٪ درست.

۳.۴. خطای ناشی از فرآیند واجی تبدیل حروف بی‌صدا

گاهی تحت شرایط مشخصی واج‌ها در تلفظ به یک‌دیگر تبدیل می‌شوند. با این تعبیر که «واج‌ها در برخی از بافت‌های آوایی بر یک‌دیگر تأثیر می‌گذارند» (Meshkatoddini, 1985, p. 107)؛ یعنی ممکن است صامتی ضمن تأثیر بر صامت مجاور خود مشخصه‌های آوایی آن را تغییر دهد (همان، ۱۰۹).

در زبان روسی بر اساس قاعده این فرآیند به دو صورت زیر انجام می‌پذیرد: ۱. تبدیل حروف بی‌صدای زنگ دار (واک‌دار) به بی‌زنگ (بی‌واک)؛ ۲. تبدیل حروف بی‌صدای بی‌زنگ به زنگ‌دار. تبدیل حروف بی‌صدای در زمان تلفظ می‌تواند در ابتدا، میانه و انتهای واژه انجام گیرد. حروف بی‌صدای زنگ‌دار و بی‌زنگ که قابلیت تبدیل به یک‌دیگر را در شرایط ویژه‌ای دارند، در

جدول (۳) آمده‌است:

جدول ۳: حروف بی‌صدای زنگ‌دار و بی‌زنگ

حروف بی‌زنگ بدون جفت	حروف زنگ‌دار بدون جفت	حروف زنگ‌دار و بی‌زنگ جفت	حرف بی‌صدا
-----	л, м, н, р, й	б, в, г, д, ж, з	زنگ‌دار (واکدار)
х, ц, ч, щ	-----	п, ф, к, т, ш, с	بی‌زنگ (بی‌واک)

نمونه‌های ارائه‌شده در جدول (۳)، بیانگر این دسته از خطاها هستند که در جدول (۴) آورده شده‌اند:

جدول ۴: خطاهای تبدیل واج‌ها

شماره	تبدیل حروف بی‌صدا	نمونه خطای نوشتاری	صورت درست نوشتاری
۱	در ابتدای واژه	Я завтра это [з]делаю.	Я завтра это сделаю. برگردان: فردا این کار را انجام می‌دهم.
	در میانه واژه	Я за[ф]тра это сделаю.	
۲	در انتهای واژه	Это но[ш], а это ложка.	Это нож, а это ложка. برگردان: این چاقو و این قاشق است.
	در میانه واژه	Это нож, а это ло[ш]ка.	
۳	در انتهای واژه	Это горо[т], а это остров.	Это город, а это остров. برگردان: این شهر و این جزیره است.
		Это город, а это остро[ф].	
۴	در میانه واژه	Это во[г]зал.	Это вокзал. برگردان: این ایستگاه راه آهن است.
۵	در انتهای واژه	Пое[с] [т] идёт.	Поезд идёт. برگردان: قطار دارد می‌رود (می‌آید).

همان‌گونه که از یافته‌های جدول بر می‌آید دانشجویان روسی‌آموز به دلیل عدم توجه به نامطابقت‌های آواها (واج‌ها) با حروف که در هنگام تلفظ واژه‌ها رخ می‌دهند و نیز ناآگاهی از ویژگی‌های آوایی حروف زنگ‌دار و بی‌زنگ، در نوشتار مرتکب خطا شده‌اند.

در جمله (۱)، شاهد تبدیل دو فرایند زنگ‌دار شدن و بی‌زنگ شدن حروف بی صدا در ابتدا و میانه واژه هستیم. در واژه «ДЕЛАЮ» حرف بی‌صدای С که در ابتدای واژه قرار دارد تحت تأثیر حرف بی‌صدای Д زنگ‌دار شده و به صورت [3] تلفظ می‌گردد. در همین جمله در واژه «ЗАВТРА» حرف بی‌صدای В که در میانه واژه قرار دارد تحت تأثیر حرف بی‌صدای Т آوای خود را از دست می‌دهد و به صورت [Ф] تلفظ می‌شود. ۲۹ نفر واژه «ДЕЛАЮ» را خطا و ۲۲ نفر درست نوشته‌اند، یعنی ۵۷٪ خطا و ۴۳٪ بدون خطا.

در نمونه (۲) عمل تبدیل فرایند بی‌زنگ شدن حروف بی صدا در انتها و میانه واژه رخ می‌دهد. طبق قاعده حروف بی‌صدای زنگ‌داری که در پایان واژه‌ها قرار بگیرند آوای خود را از دست می‌دهند. برای نمونه در واژه «НОЖ» حرف بی‌صدای «Ж» که در پایان واژه قرار دارد بی‌زنگ شده و در نتیجه به شکل [Ш] تلفظ می‌گردد. در واژه «ЛОЖКА» حرف بی‌صدای «Ж» تحت تأثیر «К» بی‌زنگ شده و به صورت [Ш] ادا می‌شود. از همین رو، دانشجویان در نوشتار دچار خطا شده‌اند و واژه‌های «НОЖ» و «ЛОЖКА» را به ترتیب «НОШ» و «ЛОШКА» نوشته‌اند. از مجموع شرکت‌کنندگان، تعداد ۱۰ نفر در نوشتن کلمه مورد اشاره مرتکب خطا شده‌اند و ۴۱ نفر به درستی نوشته‌اند؛ یعنی ۲۰٪ خطا و ۸۰٪ بدون خطا.

خطاهای ارتكابی در نمونه (۳)، ناشی از فرایند بی‌زنگ شدن حروف بی صدا در انتهای واژه‌ها است. حروف بی‌صدای زنگ‌دار «Д» و «В» که به ترتیب در پایان واژه‌های «ГОРОД» و «ОСТРОВ» قرار دارند آوای خود را از دست می‌دهند و در نتیجه به صورت [Т] و [Ф] تلفظ می‌شوند. تعداد روسی‌آموزانی که واژه «ГОРОД» را خطا و درست نوشته‌اند، به ترتیب عبارت است از ۹ و ۴۲ نفر. یعنی ۱۸٪ خطا و ۸۲٪ بدون خطا. در مورد واژه «ОСТРОВ» ۷ نفر در نوشتن مرتکب خطا شده‌اند و ۴۴ نفر بدون خطا نوشته‌اند، یعنی ۱۴٪ خطا و ۸۶٪ درست.

در نمونه (۴)، حرف بی‌صدای К متاثر از حرف بی‌صدای 3 زنگ‌دار می‌شود و آن را باید به شکل [Г] تلفظ نمود. ۲۹ نفر واژه «ВОКЗАЛ» را خطا و ۲۲ نفر آن را درست نوشته‌اند، یعنی ۵۷٪ خطا و ۴۳٪ بدون خطا.

نمونه (۵) کمی متفاوت تر و دشوارتر از نمونه‌های بالا است؛ دلیل بروز این نوع خطا آن است که دانشجویان تلفظ واژه را عیناً در نوشتار اعمال کرده‌اند. فرایند بی‌زنگ شدن دو حرف بی صدا در انتهای واژه رخ می‌دهد، یعنی حرف بی‌صدای «Д» تبدیل به صدای [Т] می‌شود، سپس حرف «3» تحت تأثیر [Т]، به صورت [С] تلفظ می‌گردد. از مجموع دانشجویان، تعداد ۴۰ نفر در نوشتن واژه «ПОЕЗД» دچار خطا شده‌اند و فقط ۱۱ نفر واژه را درست نوشته‌اند؛ یعنی ۷۸٪ خطا و ۲۲٪ غیر خطا.

۴. ۴. خطای ناشی از فرایند واجی همگونی

فرایند همگونی که از آن به عنوان ادغام نیز یاد می‌شود، با «اصل اقتصاد زبانی»^۱ - که یکی از کارکردهای آن کوتاه‌شدگی و سهولت تلفظ است - سازگاری دارد و به طور گسترده‌ای در زبان روسی به کار می‌رود. در زنجیره گفتار این فرایند تحت تأثیر اصوات بر یک‌دیگر در واژه‌ها و گروه واژه‌ها (ترکیب حرف اضافه با اسم) اعمال می‌شود که در نتیجه آن دو صوت مجاور می‌توانند در یک‌دیگر ادغام و به بیانی دیگر شبیه هم شوند (Акишина & Барановская, 2011, p. 72; Лекант, 2019, p. 23). در زبان روسی فرایند واجی همگونی از جنبه جهت^۲ در حوزه پس‌رو^۳ قرار می‌گیرد و صرفاً در بین حروف بی صدا کاربرد دارد. منظور از همگونی پس‌رو آن است که در تلفظ، حرف بی صدای دوم بدون تغییر می‌ماند و حرف بی صدای نخست دچار همگونی می‌شود.

پس از بررسی نوشته‌های روسی‌آموزان فارسی‌زبان، برخی از نمونه خطاهای ناشی از فرایند همگونی در جدول (۵) آورده شده‌است:

جدول ۵: خطای ناشی از فرایند واجی همگونی

شماره	همگونی	نمونه خطای نوشتاری	صورت درست نوشتاری
۱	در میانه واژه	Я напишу тебе поже. Я напишу тебе подже.	Я напишу тебе позже. برگردان: من بعداً برای تو می‌نویسم.
	حرف اضافه + واژه	Он живёт бе жены. Он живёт бес жены.	Он живёт без жены. برگردان: او بدون همسرش (زنش) زندگی می‌کند.
۲	حرف اضافه + واژه	Он женой гуляет в парке. Он жженой гуляет в парке.	Он с женой гуляет в парке. برگردان: او به اتفاق همسرش (زنش) در پارک گردش می‌کند.
۳	حرف اضافه + واژه	Виктор стоит шапкой в руке.	Виктор стоит с шапкой в руке. برگردان: ویکتور کلاه بدست ایستاده است.
۴	حرف اضافه + واژه	Мария была бе шапки. Мария была бес шапки. Мария была бесшапки.	Мария была без шапки. برگردان: ماریا بدون کلاه بود.

^۱ принцип языковой экономии

^۲ направление

^۳ регрессивный

همان‌گونه که مشاهده می‌شود خطاهای مورد اشاره تحت تأثیر قوانین حاکم بر نظام نوشتاری زبان روسی به وجود آمده‌اند. به این مفهوم که دانشجویان روسی آموز به عدم تطابق آواها یا همان واج‌ها با حروف که در هنگام تلفظ رخ می‌دهند، توجه نکرده‌اند و قواعد نظام نوشتاری موجود در زبان روسی را بر روی واژه‌ها و گروه واژه‌ها اعمال ننموده‌اند.

در نمونه (۱)، فرایند همگونی در میانه واژه و در ترکیب حرف اضافه با واژه و در نمونه (۲)، همگونی در ترکیب حرف اضافه با واژه رخ داده‌است. بر مبنای قواعد نظام نوشتاری زبان روسی ترکیب‌های «ЗЖ» و «СЖ» به صورت [ЖЖ] سخت و کشیده تلفظ می‌شوند؛ یعنی واج‌های همگون شده /з/ و /с/ تحت تأثیر آوای مجاور خود - یعنی همان عامل همگونی - به /ж/ تبدیل می‌شوند. خطاهای شماره (۱) و (۲) بیانگر آن است که دانشجویان به دلیل عدم اعمال قواعد مورد اشاره و همچنین درک شنیداری نادرست از آواها مرتکب خطا شده‌اند. از منظر دیگر وقوع چنین خطاهایی را می‌توان عدم تسلط کافی فراگیران روسی آموز به قواعد دستوری، یعنی کاربرد حروف اضافه «без» و «с» در ترکیب با اسامی در حالت‌های «اضافی^۱ و بایی^۲» دانست. تعداد ۴۲ دانشجو واژه «Позже» را خطا و ۹ نفر درست نوشته‌اند، به بیان دیگر، ۸۲٪ مرتکب خطای نوشتن و ۱۸٪ آن را بدون خطا نوشته‌اند. از مجموع شرکت‌کننده‌ها، تعداد ۳۰ نفر در نوشتن گروه واژه «без жены» مرتکب خطا شده‌اند و ۲۱ نفر به درستی نوشته‌اند؛ یعنی ۵۹٪ خطا و ۴۱٪ بدون خطا. تعداد دانشجویانی که «с женой» را خطا و درست نوشته‌اند، به ترتیب عبارت است از ۴۰ و ۱۱ نفر؛ یعنی ۷۸٪ خطا و ۲۲٪ بدون خطا.

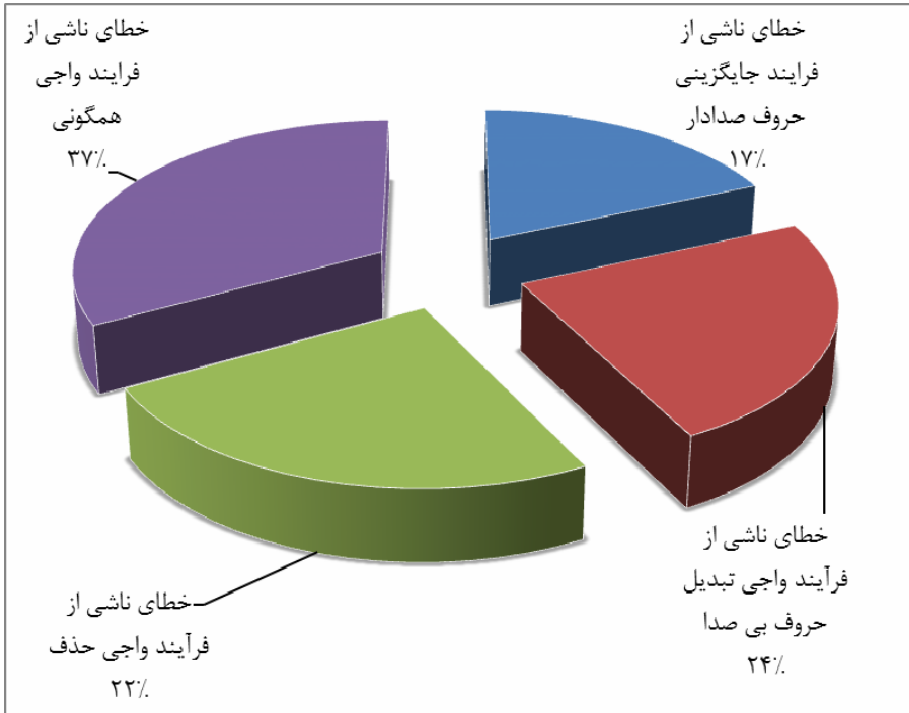
در مورد نمونه‌های (۳) و (۴)، طبق قواعد ترکیب‌های «ЗШ» و «СШ» به صورت [ШШ] سخت و کشیده تلفظ می‌شوند. یعنی واج‌های همگون شده /з/ و /с/ تحت تأثیر آوای مجاور خود به /ш/ تبدیل می‌گردند. دلیل بروز نمونه خطاهای ارتکابی شماره (۳) و (۴) نیز مانند نمونه خطاهای (۱) و (۲) استدلال می‌شود. در نمونه (۳) از مجموع دانشجویان، تعداد ۵۰ نفر در نوشتن گروه واژه «с шапкой» دچار خطا شده‌اند و فقط ۱ نفر درست نوشته‌است؛ یعنی ۹۸٪ خطا و ۲٪ درست. در نمونه ۴، تعداد ۳۴ دانشجو گروه واژه «без шапки» را خطا و ۱۷ نفر درست نوشته‌اند، به بیان دیگر ۶۷٪ مرتکب خطا و ۳۳٪ بدون خطا.

شایسته توجه است که فرایند واجی همگونی در نمونه‌های شماره (۳)، (۲) و (۴) می‌تواند به تنهایی در قالب واژه (مانند فعل و صفت) به کار رود. مانند: низший, сжимать, шить. ولی به دلیل عدم فراگیری واژه‌های مورد اشاره توسط زبان‌آموزان از آوردن آن‌ها در آزمون

^۱ родительный падеж
^۲ творительный падеж

صرف نظر شد.

در این بخش از پژوهش، پس از شناسایی و طبقه‌بندی خطاهای موجود و هم‌چنین تجزیه تحلیل آن‌ها در حوزه خطای املائی، میزان فراوانی رخداد هر یک از خطاها و هم‌چنین منشأ وقوع آن‌ها در قالب شکل زیر نشان داده شده‌است.



شکل ۱: مقایسه فراوانی رخداد هر یک از خطاهای ناشی از خطای املائی

یافته‌های شکل بالا نمایانگر آن است که از میان خطاهای املائی، فراوانی رخداد بیشترین درصد خطا در نزد روسی‌آموزان در دوره مقدماتی زبان روسی اختصاص به خطای ناشی از فرایند واجی همگونی دارد؛ این به این مفهوم است که روسی‌آموزان در تطابق آواها یا همان واج‌ها با حروف که در هنگام تلفظ رخ می‌دهند، دچار مشکل هستند و قواعد مربوط را به خوبی فرا نگرفته‌اند. کمترین درصد رخداد خطا متعلق به خطای ناشی از فرایند جایگزینی حرف صدادار است. این امر می‌تواند بیانگر آن باشد که دانشجویان روسی‌آموز توانایی بیشتری در تشخیص درست نوشتن حروف صدادار نسبت به حروف بی‌صدا داشته‌اند و قواعد نظام آوایی و نوشتاری را در نگارش املاء کمتر نقض کرده‌اند.

با توجه به بررسی و تحلیل خطاهای املائی مشخص شد که زبان روسی در تولید این چهار دسته از خطاها نقش قابل ملاحظه و پرننگی دارد و ۱۰۰٪ کل خطاها ناشی از عدم تسلط آنها به قوانین حاکم بر زبان روسی است. بنابراین ضرورت دارد در راستای بهینه‌سازی آموزش زبان روسی به غیر روس زبانان موارد بالا به طور جدی مورد توجه قرار گیرد. در این قسمت، به دلیل محدودیت حجم مقاله از آوردن نمودار مربوط خودداری می‌کنیم.

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادها

یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش بیانگر این موضوع است که تجزیه و تحلیل خطاها می‌تواند فراوانی و موارد مشکل‌آفرین در حوزه املائی را نزد دانشجویان روسی آموزش‌شناسایی کند. چهار دسته از خطاها در دسته خطاهای املائی قرار گرفتند که به ترتیب میزان فراوانی عبارت‌اند از خطاهای ناشی از فرایند واجی همگونی، خطای ناشی از فرآیند واجی تبدیل حروف بی‌صدا، خطای ناشی از فرآیند واجی حذف، خطای ناشی از فرایند جایگزینی حروف صدا دار.

یافته‌های پژوهش در حوزه املائی مشخص نمود که از میان خطاهای شناسایی‌شده بیشترین فراوانی وقوع خطا متعلق به خطای ناشی از فرایند واجی همگونی با ۳۷٪ خطا است که دلیل آن عدم تطابق آواها یا همان واج‌ها با حروف است که در هنگام تلفظ رخ می‌دهند. با تکیه بر یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان چنین استنباط کرد که در حوزه املائی تمام خطاهای ارتکابی دانشجویان متأثر از دشواری و گستردگی نظام نوشتاری زبان دوم، یعنی روسی هستند. توصیف و تجزیه و تحلیل خطاها سبب می‌شود تا مدرس دقیق‌تر و جزئی‌تر به خطاهای املائی دانشجویان روسی آموزش توجه کرده و در راستای پیشبرد اهداف آموزشی، برای اربابین بردن موارد مشکل‌آفرین گام بردارد.

پیشنهاد می‌شود برای به حداقل رساندن میزان خطاهای روسی‌آموزان فارسی‌زبان افزون بر تأکید بر این موضوع که شکل ملفوظ واژه‌ها با شکل نوشتار آنها ممکن است متفاوت باشد، موارد زیر مورد توجه قرار گیرد:

یکم- تمرین‌های آواشناسی بسیار مورد توجه قرار گیرد، زیرا خواندن درست واژه‌ها با استفاده از قوانین آواشناسی به نوشتن درست آنها نیز کمک شایانی می‌کند؛

دوم- اهمیت هجا و محل تکیه بر روی هجا به زبان‌آموزان تأکید شود. برای تحقق این امر هجاها دسته‌بندی شده، محل تکیه مشخصاً تعیین شده، هجاهایی که تکیه بر روی آنها قرار نمی‌گیرد، مورد تأکید قرار گرفته و سپس واژه نوشته شده چندبار با شکل درست آن مقایسه شود؛

سوم- در درس مهارت‌های نوشتاری به املاء اهمیت بسزایی داده شود؛
چهارم- به درک بصری واژه‌ها بر روی تخته توجه شود. برای تحقق این مهم می‌توان از ابزارهای محتوای بصری همانند استفاده از تصاویر با واژه‌ها بهره برد؛
پنجم- به دانشجویان به استفاده از نرم‌افزارهای غلط‌یاب خطاهای املائی همانند آرفو^۱ و یا استفاده از برنامه ورد^۲ روسی پیشنهاد شود؛
ششم- خطاهای رایج نوشتن واژه‌ها مانند خطاهای تحلیل شده که فراوانی بسیاری در بین روسی‌آموزان فارسی زبان دارد، مورد توجه بیشتری قرار گیرد؛
هفتم- با استفاده از فلش کارت‌هایی که بر روی آن‌ها چند واژه اشتباه نوشته شده‌است، از زبان‌آموزان در قالب گروه‌های چند نفره پس از پراکندن کارت‌ها بین آن‌ها خواسته می‌شود کارت‌هایی که بر روی آن‌ها واژه‌ها اشتباه نوشته شده‌است را جدا کنند؛
هشتم- به زبان‌آموزان جمله‌ها و متن‌هایی داده شده و از آن‌ها خواسته شود از روی جمله‌ها و متن‌ها رونویسی کنند.

فهرست منابع

- احمدوند، احمد (۱۳۸۹). *تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان آلمانی زبان سطح مقدماتی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- بکنوف، استم، محمد باقر میرزایی حصاریان و لیلیا گل پور (۱۳۹۸). «خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان قزاق: مطالعه‌ای بر پایه‌ی انگاره‌ی کورد». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۴۵-۶۵.
- خجسته، مژگان. (۱۳۹۵). «نامطابق‌های املائی یا فرایندهای واجی». *رشد آموزش زبان و ادب فارسی*. شماره ۱۱۹. صص ۷۱-۷۰.
- رضائی، مهدی (۱۳۹۸). «ارتباط زبان‌های ترکی و مغولی و خطا در تشخیص واژه‌های دخیل ترکی و مفعولی در زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. سال ۱۱. شماره ۳۰. صص ۱۷-۱۶.
- سلیمانی، زهرا، امیر آرامی، بهروز محمودی بختیاری و شهره جلالی (۱۳۸۷). «ارتباط آگاهی واج شناختی و نمره‌ی دیکته دانش‌آموزان فارسی‌زبان دوم ابتدایی». *تازه‌های علوم شناختی*. سال ۱۰. شماره ۱. صص ۲۸-۲۱.
- سلیمی، سارا (۱۳۹۰). *بررسی و تحلیل خطاها در نوشتار متون انگلیسی دانش‌آموزان فارسی‌زبان دبیرستان با توجه به متغیر مقطع تحصیلی و جنسیت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران.
- علوی مقدم، سید بهنام (۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان فارسی‌زبان و دوزبانه دوره

¹ opfo
² word

- ابتدایی». نوآوری‌های آموزشی. دوره ۱۳. شماره ۲. صص ۱۴۰-۱۲۴.
- مشکوه الدینی، مهدی (۱۳۶۴). ساخت آوایی زبان، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- مطبوعی بناب، مجید (۱۳۸۵). بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان انگلیسی زبان سطح مقدماتی در یادگیری زبان فارسی. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
- نوابی قمصری، اعظم (۱۳۸۵). تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب زبان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

References

- Ahmadvand, A. (2010). Persian Writing Error Analysis of German-Speaking Students of elementary Persian-language teaching to non-Persian speaker (Master thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Alavi-Moghadam, S. B. (2014). Analysis of writing errors of Persian language and bilingual primary school students. *Scientific Quarterly of Educational Innovations* 13 (2), 140-124. [In Persian]
- Bakenov, A., Mirzaei Hasarian, M. B., & Golpou L. (2019). Writing Errors Analysis of Kazakh Persian Language Learners Based on Corder Model. *Language Research* 10 (2), 45-65 [In Persian]
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language Teaching and Learning*. New Jersey: Prentice-Hall
- Corder, S. P. (1986). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistic & Phonetics* (6nd ed). Oxford: Blackwell Publishing
- Dulay, H.C., Burt M. K. & Krashen, S.D. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press
- Fallahi, M. (1991). *Contrastive Linguistics & Analysis of Errors*. Tehran: Iran University Press
- James, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. England: Pearson Education
- Keshavarz, M. H. (1994). *Contrastive Analysis & Error Analysis*. Tehran: Rahnama Publications
- Khojaste, M. (2016). Spelling mismatches or phonological processes. *Quarterly Journal of Persian Language and Literature Education*. 119 consecutive, 71-70. [In Persian]
- Matbooi Bonab, M. (2006). Investigating the writing errors of English language learners of introductory level in learning Persian language (Master Thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Meshkat al-Dini, M. (1985). *Phonetic language production*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian]
- Navabi Ghamsari, A. (2006). Analysis of writing errors of Persian language learners of Arabic language (Master Thesis). Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran. [In Persian]
- Rezaei, M. (2018). The Relationship between Turkic and Mongolian Languages and Errors in Detection of Turkic and Mongolian Loan Words in Persian. *Zabanpazhuhi*, 11(30), 17-16 [In Persian]

- Salimi, S. (2011). Investigating and analyzing errors in writing English texts of high school Persian language students according to the variable of degree and gender (Master Thesis). Payame Noor University of Tehran, Tehran, Iran. [In Persian]
- Soleymani, Z., Arami, A., Mahmoudi Bakhtiari, B., & Jalaei, S. (2008). Relationship between phonological awareness and dictation score of second grade Persian language students. *Cognitive Science News*. 10 (1), 28-21. [In Persian]
- Акишина А. А., Барановская С.А. (2011). *Русская фонетика на фоне общей: Учебное пособие*. (Изд. 6-е) -М.: Книжный дом
- Алимирзаева З.А. (2011). Типы орфографических ошибок и причины их возникновения у младших школьников. *Социогуманитарный вестник*, 2(7), 56-60
- Дрога М.А. (2014). Типичные орфографические ошибки студентов-иностранцев и пути их преодоления. В сборнике: Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. сборник материалов III-ей Международной научно-методической конференции (стр. 103-107). Воронежский государственный университет: филологический факультет
- Князева, О.Ю. (2015). Нужна ли орфография при обучении студентов? статья в сборнике трудов конференции «преподаватель высшей школы в XXI веке, Ростов-на-Дону, 124-129
- Лекант П. А. (2019). Русский язык: справочник (П. А. Лекант, Н. Б. Самсонов; под ред. П. А. Леканта). (-3-е изд). М. : Издательство Юрайт
- Тью, Ф.А. (2012). О природе орфографических ошибок. Русский язык за рубежом. 5 (234), 34-37





Analysis of Spelling Errors of Persian-Speaking Learners of Russian

Shahram Nabati¹, Majid Estiri², Ardalan Nostari³

Received: 19/06/ 2021

Accepted: 20/10/2021

1. INTRODUCTION

In the introductory course of the Russian language, the subject of spelling is one of the most important pillars for writing skills. Since Russian is a morphological language, morphological endings of names, adjectives, numbers, pronouns, etc., change according to their grammatical role in the sentence. Therefore, knowing the correct form of words is very important in spelling and sentence construction. Meanwhile, the occurrence of errors in the spelling of Russian words by Persian-speaking learners of Russian is obvious and inevitable. The present article examines and analyzes the spelling errors of 51 Persian-speaking Russian learners at the elementary level of Russian language in universities of Guilan, Isfahan and Gonbad. In this study, first the type of errors, frequency and causes of their occurrence were identified and then the correct form of errors was determined. The results showed that the highest frequency of spelling errors is related to the errors of the "vowel replacement process" and the errors of phonological processes, including the processes of "converting consonants", "deleting", and "homogeneity".

2. MATERIALS AND METHODS

In the present article, using the error analysis approach, the spelling errors of Persian-speaking learners of Russian are described and analyzed. The language learners whose written test has been used in this research are 51 incoming students of the Russian language cruited in 2020 who are studying in the universities of Guilan, Isfahan, and Gonbad Kavous. The students were asked to write the given sentences. Then, the errors were categorized at the spelling level and analyzed several times with utmost accuracy. In this article, an attempt has been made to identify, classify, and analyze the linguistic causes of errors and to determine and present the frequency of each category of errors.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The incomplete matching of letters and sounds (phonemes) can cause phonological

¹ Assistant Professor in Department of Russian language, University of Guilan, Rasht, Iran, (corresponding author); shnabati@guilan.ac.ir

² Assistant Professor in Department of Foreign languages, Gonbad Kavous University, Gonbad Kavous, Iran; m.estiri@gonbad.ac.ir

³ Assistant Professor in Department of Russian language, University of Isfahan, Isfahan, Iran; a.nosrati@fgn.ui.ac.ir

errors in every language, and Persian-speaking learners of Russian at the elementary level in the early stages of learning, are no exception. These errors fall within spelling interference, which in this article, according to the research findings, were examined in four groups. The first group includes the "vowel substitution process" error, the second, third, and the fourth groups are phonological processes, which include the "consonants conversion", "delete", and "homogeneity" processes, respectively.

4. CONCLUSION

The results of this study indicate that four categories of errors were subjected to spelling interference, which in order of frequency are errors due to the phonological process of homogeneity, errors due to the phonological process of converting consonants, errors due to the phonological process of deletion, and error due to substitution of vowels process, respectively. Findings in the field of spelling showed that among the identified errors, the highest frequency of errors belongs to the error due to the phonological process of homogeneity with 37% error. This is because the sounds or phonemes do not match the letters that occur during pronunciation.

It is suggested that in order to minimize the errors of Persian-speaking Russian students, while emphasizing that the pronounced form of words may be different from the written form, the following points should be considered:

- Phonetic exercises should be given more attention, because reading the words correctly using phonological rules also helps to write them correctly;
- The importance of the syllable and the place of stress on the syllable should be emphasized to the learners and in order to achieve this, the syllables should be divided, the place of stress should be identified, the syllables without stress should be emphasized and then compare the written word several times with its correct form.
- In the course of "spelling skills" great importance should be given to spelling;
- Pay attention to the visual comprehension of the words on the board. To achieve this, visual content tools such as images with words can be used;
- Students should be advised to use misspellings softwares such as Orfo or the Russian Word application;
- Common errors in writing words, such as analyzed errors, which have a high frequency among Persian-speaking Russian students, should be given more attention;
- Using flashcards on which a few words with wrong spelling are written, learners should be asked to form multi-member groups and after dividing the cards between them, they should be asked to find the cards containing wrong words;
- Learners should be given sentences and texts and asked to transcribe them.

Keywords: Converting Consonants; Deleting; Homogeneity; Phonological Processes



تحلیلی منظورشناختی بر ترکیب و همایی گفتمان‌نماها در متون: کاربردی‌شدگی نقش گفتمان‌نماها^۱

علی محمد محمدی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۲۳

چکیده

در آفرینش گفتمان نویسنده و گوینده روابط بین واحدهای گفتمان را ایجاد می‌کنند و مخاطب هم برای تفسیر گفتمان این روابط را کشف می‌کند. نظام تولید و شناسایی روابط میان گفتمان‌ها با بهره‌گیری از گفتمان‌نماها محقق می‌شود که بر پایه فواعدی فراگفتمان‌مدار به مدیریت این نظام می‌پردازند. ولی مسئله ترکیب این عناصر موضوع مهمی است و لازم است آثار آن در مدیریت گفتمان بررسی شود. همچنین، ترکیب این عناصر گفتمان‌شناختی به صورت چندزبانه بررسی نشده است. مقاله حاضر، با روشی توصیفی و کیفی به مطالعه ترکیب گفتمان‌نماها در پیکره‌های انگلیسی، عربی، و فارسی بر اساس نظریه گفتمان‌شناختی انسجام (Schiffrin, 1987; Schiffrin, 2006) و الگوهای تحلیلی گفتمان‌نما (Fraser, 2006) و نقش‌نما (Brinton, 1996) پرداخته است. یافته‌ها نشان داد که از میان گفتمان‌نماهای تفصیلی، تقابلی، استنباطی و توالی، رتبه اول ترکیب و همایی با ۹۶٪ به گفتمان‌نماهای تفصیلی، رتبه دوم با ۶۲٪ به گفتمان‌نماهای تقابلی، و رتبه‌های سوم و چهارم با ۵۴٪ و ۱۵٪ به گفتمان‌نماهای استنباطی و توالی متعلق است. در ترکیب گفتمان‌نماها، نخستین گفتمان‌نما رابطه‌ای عام را نشان می‌دهد و گفتمان‌نمای دوم به بازنمایی رابطه‌ای ویژه می‌پردازد. واکاوی دقیق نقش

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2020.32471.1902

^۲ استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و زبان‌ها، دانشگاه اراک، اراک، ایران؛
a-mohammadi@araku.ac.ir

منظورشناختی این عناصر فراگفتمانی در این پیکره‌ها منجر به کشف یک منظومه سیال طیف نقشی شش‌وجهی برای گفتمان‌نماها گردید. این فرایند سیال و متغیر در آفرینش و تفسیر گفتمان، تحت تأثیر مثلث منظورشناختی فراتفسیر، فراارتباط، و فراگفتمان به وجود می‌آید. در نتیجه تعامل این سه عنصر، نظام کاربردی‌شدگی پدیدار می‌شود. این فرایند سبب ایجاد استنباطات جدید، پیچیده، و خلاق در نقش گفتمان‌نماها می‌گردد که همیشه هم در حال تغییر و نوآوری است.

واژه‌های کلیدی: ترکیب گفتمان‌نماها، کاربردی‌شدگی، نقش، گفتمان‌نماها

۱. مقدمه

برای آفرینش و تفسیر گفتمان لازم است ابتدا روابط بین واحدهای گفتمان ایجاد و سپس کشف گردد. در فرایند آفرینش و تفسیر گفتمان، نویسنده/گوینده و مخاطب با استفاده از گفتمان‌نماها^۱ روابط مختلف بین واحدهای گفتمان را ایجاد و کشف می‌کنند. گفتمان‌نماها در تمامی شکل‌های نوشتاری، گفتاری، رسمی، و غیر رسمی تعاملات انسان مؤثر هستند (Crible & Dagand, 2019; Mohammadi & Radjaee, 2020; Schiffrin, 1987). ترکیب فعل‌ها، قیدها، حروف ربط و اضافه، و همپایه‌سازها گفتمان‌نماها را به وجود می‌آورد که کارآمدترین، فراوان‌ترین و مبهم‌ترین - در عین حال از نظر ظاهری - ساده‌ترین عناصر زبانی هستند (Faghih Malek Marzban, 2008; Sayadkooh, & Reisi, 2017). گفتمان‌نماها دستورهای فراگفتمانی هستند که از طرف گوینده و نویسنده برای ساده‌سازی تفسیر مخاطب از گفتمان، منتشر شده‌اند که نظام مدیریت گفتمان را تشکیل می‌دهند (Frankjob, 2006; Fraser, 2006; Mohammadi, 2015). بر خلاف تأثیر گسترده گفتمان‌نماها در مدیریت گفتمان، در بسیاری از محفل‌های آموزشی بحث گفتمان‌نماها پی گرفته نمی‌شود (Hellerman & Vergen, 2007). افزون بر این، گفتمان‌نماها به صورت چندزبانه بررسی نشده‌است و بیشتر پژوهشگران به تحلیل انفرادی آن‌ها در یک زبان اقدام کرده‌اند (Sami, 2019). به باور آیمر (Aijmir, 2002) بررسی‌های یک زبانه در این حوزه کارایی لازم را ندارند و لازم است پژوهش‌هایی با پیکره‌های چند زبانه انجام شود تا شناخت جامع‌تری از نظام گفتمان‌نماها به دست آوریم. یافته‌های این پژوهش‌ها می‌توانند نخست، مبانی بررسی‌های رده‌شناختی و نظریه‌پردازی برای ترکیب و ترتیب گفتمان‌نماها معرفی نمایند (Kassaei & Amouzadeh, 2020)؛ دوماً، در گستره مطالعات کلام سلیس و روان، آموزش پژوهش - محور گفتمان‌نماها تأثیر مثبتی در فراگیری زبان دوم دارند. چرا

¹ discourse markers

که کاربرد، تحلیل و بررسی آن‌ها به معرفی ویژگی‌های کلام روان، خودکارشدگی کنش زبانی فرد، و راهبردهای طراحی گفتمان کارآمد می‌انجامد. سوماً، تحلیل و بررسی استفاده ترکیبی گفتمان‌ها سبب کشف فرایندهای شناختی آفرینش و تفسیر گفتار یعنی تولید و درک می‌شود که نتیجه آن شناخت و معرفی الگوی^۱ ترکیب و همایی گفتمان‌ها خواهد بود (Crible & Dagand, 2019; Crible & Pascal, 2020).

این پژوهش بر آن است تا با مطالعه نقش‌ها و کاربردهای ترکیبی گفتمان‌ها در پیکره‌های چند زبانه انگلیسی، عربی و فارسی بر اساس نظریه گفتمان‌شناختی انسجام^۲ بپردازد. به دنبال آن با استفاده از الگوهای تحلیلی گفتمان‌شناختی با رویکردی توصیفی و کیفی نظام مدیریت گفتمان از طریق ترکیب گفتمان‌ها را در چارچوب فرایند منظورشناختی کاربردی‌شدگی^۳ تجزیه و تحلیل نماید. بر اساس این نظریه، انسجام نتیجه تلاش طرفین تعامل برای درهم‌تنیدگی زبان با بافت اجتماعی کاربردی آن است و گفتمان‌ها به دلیل داشتن طیف‌های نقشی مختلف، تأثیر مهمی در ایجاد انسجام در گفتمان دارند (Schiffrin, 1987). بنابراین با توجه به مباحث‌های بالا، فرض نگارنده بر این است که احتمالاً درجات مختلفی از ترکیب انواع گفتمان‌ها و با نقش‌های مختلف تأکیدی وجود دارد که در چارچوب پرسش‌های زیر کشف خواهد شد: الف) کدام گروه از گفتمان‌ها دارای بالاترین قدرت ترکیبی با دیگر گفتمان‌ها در زبان‌های انگلیسی، عربی، و فارسی هستند؟ ب) کدام گروه از گفتمان‌ها دارای پایین‌ترین قدرت ترکیبی با دیگر گفتمان‌ها در زبان‌های انگلیسی، عربی، و فارسی هستند؟ پ) نقش‌های این گفتمان‌ها در ترکیب کدام‌اند؟ بخش‌های پسین مقاله شامل پیشینه پژوهش، روش تحقیق، یافته‌ها و بحث و بررسی، و نتیجه‌گیری هستند.

۲. پیشینه پژوهش

پیشینه پژوهش بر پایه رویکردی توصیفی-تحلیلی به طبقه‌بندی موضوعی پژوهش‌های پیشین پرداخته است. سپس، بررسی‌ها در حوزه همایی، ترکیب و مجاورت گفتمان‌ها بررسی شده‌اند. پس از مرور مهمترین پرسش‌های مورد بررسی پژوهشگران، دلیل‌ها، شرایط، و استدلال‌های پژوهشگران درباره ترکیب گفتمان‌ها تحلیل می‌شود. سپس، نوع گفتمان‌های ترکیب شده بررسی می‌گردد. سرانجام، نقش ترکیب آن‌ها در گفتمان بررسی می‌شود. به منظور توصیف و

¹ model

² coherence

³ pragmaticalization

شرح نظام ترکیب گفتمان‌نماها، نوع، هدف، دلایل و عوامل ترکیب مورد توجه قرار گرفته و مهمترین پرسش‌های پژوهش‌های پیشین در این زمینه آورده شده‌است.

فریزر (Fraser, 2013; Fraser, 2015) در پی بررسی این مسئله بود که کدام گروه یا نوع از گفتمان‌نماها با هم ترکیب می‌شوند؟ هدف از ترکیب این گفتمان‌نماها چیست؟ آیا بافت زبانی تاثیرگذار است یا بافت ذهنی؟ هم راستا با فریزر (همان) دگند و کیوانکا (Dagand & Cuanca, 2019) نیز بر آن بودند تا دریابند کدام شرایط، عوامل، عناصر، و دلایل زمینه ترکیب گفتمان‌نماها را فراهم می‌کنند؟ عوامل موثر در انتخاب، مکان، و ترتیب چندین گفتمان‌نما در یک متن کدام است؟ نقش این راهبرد چیست؟ بنابراین، ماهیت، علل، و فرایند ترکیب این عناصر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته‌است.

در پیوند با علل و شرایط ترکیب، عوامل گوناگونی مطالعه شده‌اند. بررسی و تحلیل کسایی و عموزاده (Kassaei & Amouzadeh, 2020) در زبان فارسی نشان داد که آرایش، ترتیب، و استفاده ترکیبی از گفتمان‌نماها به هیچ‌وجه تصادفی و اختیاری نیست. در پژوهش کریبل و پاسکال (Crible & Pascal, 2020) مشخص شد که ترکیب گفتمان‌نماها تحت تأثیر دو راهبرد گفتمانی تکرار و اصلاح کلام قرار دارد که سبب بهره‌گیری از گفتمان‌نماهای ویژه و با ترکیب ویژه می‌شوند. همچنین، داگاندا و کوانکا (Dagand & Cuanca, 2019) به این نتیجه می‌رسند که علل احتمالی ترکیب ممکن است نوع متن، لهجه، و سبک باشد. آن‌ها در بررسی خود (همان) گزارشی از تحلیل کیفی همایی گفتمان‌نماها را با تمرکز بر گستره عمل^۱ ارائه می‌کنند. تحلیل آن‌ها درجاتی از ترکیب بر اساس تفاوت در گستره عمل را نشان می‌دهد که منجر به تفاوت در مجاورت و ترکیب گفتمان‌نماها می‌شود.

افزون بر این، تحلیل پیکره‌های کوکوا و ان‌بی‌سی^۲ در بررسی فریزر (Fraser, 2013; Fraser, 2015) منجر به کشف نظام ترکیب قابل قبول گفتمان‌نماها در زبان انگلیسی گردید که شامل شرایط ترکیب و نقش‌های گفتمان‌نماها است. شرایط ترکیب گفتمان‌نماها از این قرارند: یکم- هر یک از گفتمان‌نماها باید بتواند به صورت انفرادی هم در گفتار به کار رود، دوم- معنای گفتمان‌نماهای ترکیب شده باید با هم هم‌خوانی داشته باشد. همچنین، تجزیه و تحلیل نقش گفتمان‌نماها به یافته‌های زیر انجامید: ۱. گفتمان‌نماهای ترکیبی بر اساس نقش خود به دو گروه اولیه و ثانویه دسته‌بندی می‌شوند، ۲. گفتمان‌نمای اولیه رابطه‌ای عام را میان واحدهای اول و دوم گفتمان نشان می‌دهد، ۳. گفتمان‌نمای ثانویه رابطه‌ای خاص را از طریق نمایش نقش

¹ scope

² COCOA & NBC

خاص گفتار به نمایش می‌گذارد.

ترمایر (Thurmaier, 1991) با هدف کشف نظام طبیعی ترکیب گفتمان‌نماها در کاربرد زبان، در تحلیل پیکره خود دریافت که اولاً ترکیب گفتمان‌نماها فقط در جمله‌های ویژه‌ای صورت می‌گیرد و دوماً پیکره او نشان داد که معنای تک‌تک گفتمان‌نماهای ترکیب شده در یک جمله با هم هم‌خوانی داشتند. بخش سوم یافته او نشان داد که گفتمان‌نماهای ترکیب شده در ترتیب خطی ثابتی قرار داشتند. همچنین، هدف پژوهش اوتس (Oates, 2000) تعیین عوامل موثر بر انتخاب مکان، و ترتیب گفتمان‌نماهای چندگانه در گفتار بود. بخش اول بررسی وی نشان داد که محدودیت در مکان گفتمان‌نماهای چندگانه در جمله به این شکل است که ۱. گفتمان‌نمای کلی‌تر پیش از گفتمان‌نمای جزئی‌تر و خاص‌تر قرار می‌گیرد، ۲. گفتمان‌نمای ضعیف‌تر قبل از گفتمان‌نمای قوی‌تر قرار می‌گیرد، ۳. خاص بودن یا قوی‌بودن یک گفتمان‌نما بر اساس تعداد روابطی است که نشان می‌دهد، ۴. هر چه گفتمان‌نمایی قوی‌تر باشد، تعداد روابط کمتری را نشان می‌دهد. در بخش دوم یافته‌های خود، این پژوهشگر، تأثیر مقوله‌های دستوری و نحوی را بر استفاده از چند گفتمان‌نما در متن را بررسی نمود و یک روند سلسله‌مراتبی مبتنی بر روابط و تعداد گفتمان‌نماها را به شکل زیر معرفی کرد: ۱. دو عدد گفتمان‌نما که یک رابطه گفتمانی را نشان می‌دهند، ۲. دو عدد گفتمان‌نما که دو نوع رابطه گفتمانی را به نمایش می‌گذارند که یکی از آن‌ها در بطن دیگری است، ۳. آن رابطه عمدتاً بر روابط بلاغی متمرکز است نه معنای محدود لغوی گفتمان‌نماها.

هدف بررسی کوانکا و مارتین (Cuenca & Martin, 2009) تحلیل همایی گفتمان‌نماها در پیکره روایی سفاهی بود. آن‌ها نشان دادند که دو یا سه گفتمان‌نما در جمله‌های ترکیب شده و دارای همایی هستند. همچنین، بررسی آن‌ها نشان داد که همایی و ترکیب گفتمان‌نماها دارای سه درجه متفاوت از ترکیب و به هم پیوستگی نقشی و صوری بود: ۱. مجاورت گفتمان‌نماها، یعنی اینکه تعداد دو یا چند گفتمان‌نماها باهم همایی دارد، اما از نظر نحوی و معنایی با هم ترکیب نمی‌شوند، ۲. افزایش گفتمان‌نماها به این معنا است که گفتمان‌نماها با هم ترکیب شده و در سطح محدود و محلی عمل می‌کنند، ولی نقش‌هایی متفاوت و جداگانه‌ای بازی می‌کنند، ۳. ترکیب گفتمان‌نماها، یعنی اینکه دو یا چند گفتمان‌نماها با هم ترکیب می‌شوند و در نقش یک واحد پیچیده عمل می‌کنند و به طور مشترک در سطح گسترده به ایفای نقش‌های منظورشناختی می‌پردازند.

در ارتباط با نوع گفتمان‌نماهای ترکیب شده، یافته‌های پژوهش کریسل و داگان

(Crible & Dagand, 2019) نشان داد که یکی از عوامل موثر در ترکیب آن‌ها نوع گفتمان‌نماها بود. آن‌ها دریافتند که گفتمان‌نماهای کلی تر ابتدا قرار می‌گیرند و جزئی‌تر بعد از آن‌ها. نتیجه بررسی کسای و عموزاده (Kassae & Amoozadeh, 2020) نشان داد که گفتمان‌نماهای تقابلی اغلب با دیگر گفتمان‌نماهای تقابلی ترکیب می‌شوند. ولی گفتمان‌نماهای تفصیلی بیشتر با گفتمان‌نماهای استنباطی ترکیب می‌شوند. گفتمان‌نماهای استنباطی هم به ترکیب درون مقوله‌ای تمایل دارند. ولی در مقایسه با گفتمان‌نماهای تقابلی از فراوانی کمتری برخوردار هستند. گفتمان‌نماهای تقابلی کمترین گرایش به ترکیب با گفتمان‌نماهای استنباطی را نشان دادند. در پیوند با نقش گفتمان‌نماهای ترکیبی، داگاندا و کوانکا (Dagand & Cuanca, 2019) معتقدند که به طور کلی ترکیب‌ها نقش تأکید دارند. در بررسی بوردریا (Bordería, 2018) نیز ترکیبات با نقش‌های متنی مشاهده گردید. همچنین، تحلیل سامی (Sami, 2019) نشان داد که افراد با ترکیب «اه خب» (Oh well) در انگلیسی با لهجه آمریکایی به کاهش تهدید وجه، آغاز کلام، نشان دادن نقل قول، و تغییر موضوع پرداختند. افزون بر این، در شرایطی نقش‌های گفتمانی دیگری مانند اتمام سخن و نوبت، و در نقش نماد گفتار کنایه‌ای نیز عمل می‌کنند. هاسلو (Haselow, 2019) هم ترتیب خطی گفتمان‌نماهای انگلیسی را در همایی‌ها و ترکیب‌های دو و چندگانه مطالعه کرد و به این نتیجه رسید که برای آغاز و پایان نوبت در گفتار روزمره کارایی دارند. بنابراین، بر اساس مباحث‌ها و پژوهش‌های بالا و نبود چنین پژوهشی، این مطالعه بر اساس نظریه انسجام و الگوهای ارایه شده در آن انجام گردید.

۳. روش پژوهش

مقاله حاضر، با استفاده از روش‌های پژوهشی کیفی و توصیفی انجام شده است. گفتمان‌نماهای مورد بررسی پژوهش حاضر، بر پایه کاربرد زبان در بافت، گردآوری شده‌اند و با تلفیق ساز و کارهای روش شناختی تحلیل گردیده‌اند. واکاوی پیکره به روش توصیفی انجام شده است (Seliger & Shohamy, 1989). مبانی نظری آن را نظریه انسجام^۱ و الگوهای تحلیل گفتمان شناختی ارایه شده در این نظریه شکل می‌دهد. در نظریه انسجام فرض پژوهشگران بر این است که انسجام نتیجه تلاش دو سوی تعامل و گفت‌وگو برای درهم‌تیدگی زبان با بافت اجتماعی کاربردی آن است و گفتمان‌نماها به دلیل داشتن طیف‌های نقشی مختلف، تأثیر مهمی در ایجاد انسجام در گفتمان دارند (Schiffrin, 1987). برای انجام پژوهش، ابتدا از فهرست گفتمان‌نمای^۲

¹ coherence theory

² discourse markers inventory

فریزر (Fraser, 2006) برای تشخیص گفتمان‌نماها در پیکره‌ها استفاده شد. در این فهرست گفتمان‌نماها به گروه‌های چهارگانه تفصیلی، تقابلی، استنباطی و توالی دسته‌بندی شده‌اند. با استفاده از الگوی نقش‌گرایی^۱ برینتن (Brinton, 1996) طیف نقش‌های گفتمان‌نماها تعیین گردید. در این الگو، نقش منظورشناختی گفتمان‌نماها بر اساس نظریه زبان‌شناختی نقش‌گرایی هیلدی به دو گروه دسته‌بندی می‌شود: متنی و بینافردی. همچنین، برای تأیید پایایی و اعتبار ابزار پژوهش، نمونه‌های انتخابی از پیکره‌های پژوهش به ارزیاب‌ها تحویل گردید. ارزیاب‌ها دارای سوابق تدریس زبان، مدرک کارشناسی ارشد در حوزه‌های آموزش زبان انگلیسی و زبان‌شناسی همگانی، و پروژه پایان‌نامه آن‌ها نیز در حوزه تحلیل طیف نقش‌های گفتمان‌نماها بود.

پیکره‌های استفاده شده برای بررسی ترکیب و همایی گفتمان‌نماها در این پژوهش برگرفته از طرح کلی و گسترده پژوهشی مدیریت گفتمان است که در قالب پروژه‌های گوناگون زیر تعریف شده است: کاربرد گفتمان‌نماها در متن‌های ادبی (Boojari, 2019) - داستان‌های انگلیسی و آمریکایی، متن‌های پژوهشی (Gandomkar, 2018) کتب روش تحقیق فرهادی و نونان، متون سیاسی (Gholamzadeh, 2020) - مناظره انتخاباتی ترامپ و کلینتن، متون آموزشی (Nadi, 2020) - سخنرانی استادها و دانشجویان در کلاس‌های مقطع تحصیلات تکمیلی، متن‌های انتقادی (Dehghan, 2020) - نقد ترجمه در ایران، متون قرآنی (Ahmadi, 2018) - کاربرد گفتمان‌نماها در قرآن کریم. چهار پروژه اول منتهی به پایان‌نامه کارشناسی ارشد شده است و پروژه پنجم طرح پژوهشی است و پروژه پایانی هم پروژه درسی دانشجوی کارشناسی ارشد است. برای دست‌یابی به نتایج پایا، پیکره گسترده‌ای مورد بررسی قرار گرفت. حجم پیکره این پروژه گسترده بیش از ۲۰۰۰۰۰ هزار واژه است و در هیچ‌یک از این پروژه‌ها ترکیب و همایی این عناصر گفتمان‌شناختی بررسی نشده‌اند و در این بررسی فقط از داده‌های پژوهش‌های بالا برای تحلیل این موضوع استفاده شده است.

۴. یافته‌ها و بحث و بررسی

این بخش مشتمل بر مطالعه نظام ترکیب، بررسی متون ادبی، تحقیقی و سیاسی و تحلیل متون آموزشی، انتقادی و قرآنی است.

۴. ۱. نظام ترکیب گفتمان‌نماها

جدول (۱)، نظام ترکیب گفتمان‌نماها را در پیکره‌های ششگانه این پژوهش را نشان می‌دهد. برای

¹ functional model

نشان دادن نوع گفتمان‌نماها از فهرست چهاروجهی گفتمان‌نماهای تفصیلی^۱، تقابلی^۲، استنباطی^۳، و توالی^۴ فریزر (Fraser, 2006) بهره گرفته شد.

جدول ۱: ترکیب گفتمان‌نماها در پیکره‌های ششگانه طرح

ردیف	نوع پیکره‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	کل
		E+E	E+C	E+H	E+T	C+C	C+E	C+H	C+T	I+H	I+E	I+C	I+T	T+T	T+E	T+C	T+I	
۱	متون ادبی	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	۶۳٪
۲	متون تحقیقی	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-	٪۶۳
۳	متون سیاسی	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	-	٪۶۹
۴	متون آموزشی	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	٪۴۴
۵	متون انتقادی	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-	٪۶۹
۶	متون قرآنی	-	+	+	+	-	-	-	-	+	-	+	+	-	-	-	+	٪۴۴
	کل	٪۸۳	۱۰۰	٪۱۰۰	٪۱۰۰	٪۵۰	٪۵۰	٪۶۷	٪۸۳	٪۶۷	٪۵۰	٪۸۳	٪۶۷	٪۱۰	٪۵۰	٪۰	٪۰	

جدول (۱)، گزارشی از نظام ترکیب و همایی گفتمان‌نماها در پیکره‌های ششگانه این پژوهش را ارائه می‌کند. علایم اختصاری این جدول در پانوشته‌های (۱) تا (۴) معرفی شده‌اند و علامت‌های + و - نشان‌دهنده وجود و عدم وجود ترکیب مورد نظر است. موضوع پرسش نخست بررسی گفتمان‌نماها با بالاترین میزان قدرت ترکیبی بود. ردیف‌های عمودی (۱) تا (۴) ترکیب گفتمان‌نماهای توصیفی را با گروه‌های چهارگانه گفتمان‌نماها نشان می‌دهد. در این گروه غیر از متن‌های قرآنی، گفتمان‌نماهای تفصیلی در تمام پیکره‌های این پروژه گسترده دارای ترکیب درون مقوله‌ای است. به این معنا که گفتمان‌نماهای تفصیلی در تمام پیکره‌های شش‌گانه با هم ترکیب شده‌اند. افزون بر این، گفتمان‌نماهای تفصیلی با گفتمان‌نماهای استنباطی، تقابلی، و توالی در هر ۶ پیکره در سه زبان انگلیسی، عربی، و فارسی ترکیب شده‌اند که با ۹۶٪ رتبه اول میل ترکیبی نیز متعلق به آن‌هاست.

همچنین، ردیف‌های عمودی (۵) تا (۸) ترکیب گفتمان‌نماهای تقابلی را با دیگر گفتمان‌نماها نشان می‌دهد. ترکیب گفتمان‌نماهای تقابلی با دیگر گفتمان‌نماهای تقابلی در رمان‌های انگلیسی،

¹ elaborative (E)

² contrastive (C)

³ inferential (I)

⁴ temporal (T)

متون تحقیقی، و انتقادی دیده می‌شود و سه گروه دیگر یعنی متن‌های قرآنی، سیاسی و آموزشی فاقد این نوع ترکیب است. ترکیب گفتمان‌نماهای تقابلی با گفتمان‌نماهای تفصیلی هم شامل متون ادبی، سیاسی، و انتقادی ترجمه می‌گردد و پیکره‌های دیگر فاقد این نوع میل ترکیبی هستند. بخش بعدی مربوط به ترکیب گفتمان‌نماهای تقابلی با گفتمان‌نماهای استنباطی است که شامل چهار پیکره ادبی، تحقیقی، سیاسی، و انتقادی است بدون متن‌های آموزشی و قرآنی. قسمت پایانی دربرگیرنده ترکیب گفتمان‌نماهای تقابلی با گفتمان‌نماهای توالی است و شامل همه پیکره‌ها به جز پیکره قرآنی است. بنابراین، با ۶۲٪ رتبه دوم میل ترکیبی را دارند.

در بررسی پیکره‌های ششگانه این طرح پژوهشی مشخص شد که ۶۷٪ کل ترکیب همایی گفتمان‌نماها متعلق به گفتمان‌نماهای تفصیلی و تقابلی بود. به این معنا که بیش از دو برابر ترکیب‌ها متعلق به گفتمان‌نماهای تفصیلی (رتبه اول) و تقابلی (رتبه دوم) است که در راستای پژوهش کسایی و عموزاده (Kassaei & Amouzadeh, 2020) است. بر اساس اینکه چه استدلالی در این باره می‌توان ارائه نمود و اهمیت آن در چیست، این یافته را از چند منظر می‌توان تجزیه و تحلیل نمود. نخستین بخش تحلیل و استدلال نگارنده مربوط به هدف کلی این دو گروه گفتمان‌نماها است. در این بخش هر دو گروه تفصیلی و تقابلی هدف کلی گفتمانی یکسانی دارند و آن افزودن واحدهای جدید گفتمانی به گفتمان است اما با دو روند متفاوت. گروه اول با موضوع افزایش و موافقت و گروه دوم با موضوع مخالفت و تضاد. هر دو گروه هم بیشتر در بحث‌ها و مناظره‌ها به کار گرفته می‌شوند (Brinton, 2015; Fraser, 2006, 2015; Muschler & Schiffrin, 2015). دومین بخش از استدلال نگارندگان مربوط به دلیل‌های فراوانی بیشتر این دو گروه و به دنبال آن استفاده بیشتر ترکیبی از آن‌ها در این پیکره‌های سه‌زبانه است. پژوهشگران به دو صورت این مسئله را تحلیل نموده‌اند.

شکل نخست این تحلیل را پژوهشگران خارجی ارائه کرده‌اند. گروه اول آنان به این نتیجه رسیده‌اند که در یادگیری و آموزش زبان مادری و زبان دوم، فرد ابتدا در معرض این نوع گفتمان‌نماها قرار می‌گیرد و بیشتر از دو گروه دیگر به تمرین و تکرار آن‌ها می‌پردازد (Aysu, 2002; Martinez, 2006; Fraser, 2017). گروه دوم این محققان استدلال می‌کنند که یادگیری و آموزش آن‌ها آسان‌تر از یادگیری و آموزش دو گروه دیگر است (Hellerman & Vergen, 2007; Matei, 2010; Quan & Zheng, 2012). شکل دوم تحلیل متعلق به محققان ایرانی است. آن‌ها دیدگاه دیگری دارند و موضوع تقدم این دو گروه بر گروه‌های استنباطی و توالی و راحت‌تر بودن یادگیری آن‌ها را قبول ندارند. پژوهشگران ایرانی در

بررسی پیکره‌های خلاق ادبی به این نتیجه می‌رسند که این نوع گفتمان‌نماها کارآمدترین، خلاق‌ترین، مهم‌ترین، و کارسازترین عناصر گفتمانی در مدیریت گفتمان در تعاملات اجتماعی هستند و به دلیل حساسیت گسترده آن‌ها به بافت، انسان از آن‌ها در مدیریت خلاق گفتمان خویش بیشتر استفاده می‌کند. افزون بر این، این دو گروه تأثیر زیادی در ایجاد چارچوب پردازشی خلاق برای مخاطب دارند (Faghieh Malek Marzban, 2008; Hoseini, 2000; Mohammadi, 2015; Mohammadi & Dehghan, 2021; Mohammadi & Radjaee, 2020; Omranpur, 2006. Sayadkooch, & Reisi, 2017).

همچنین، پژوهشگران دیگری نیز در بررسی پیکره‌های زبانی در زبان‌هایی مانند عربی، چینی، و انگلیسی (Farghal & Samateh, 2017; Nejadansari & Mohammadi, 2014; Ying, 2007) به این نتیجه رسیده‌اند که این گفتمان‌نماها در این زبان‌ها نیز پرکاربردترین و کارآمدترین عناصر در مدیریت تعاملات گفتمانی هستند. بنابراین، اهمیت این یافته‌ها در این است که اولاً منطبق با یافته‌های دیگر محققان در گستره زبان‌هایی مانند انگلیسی، چینی، عربی، و فارسی است. دوماً هر کدام از این زبان‌ها دارای پشتوانه فرهنگی، ادبی، و تاریخی غنی هستند.

۴.۲. بررسی متون ادبی، تحقیقی و سیاسی

جدول‌های (۲)، (۳) و (۴) نمونه‌هایی از انواع گفتمان‌نماهای به کاررفته در متون ادبی، تحقیقی و سیاسی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: مثال‌های ترکیبی گفتمان‌نماهای چهارگانه از متون ادبی

نقش	مثال‌ها	نوع ترکیب	ردیف
تغییر موضوع	Stephanie owed it to me for sleeping with my husband. And also . . . she was born to be the fish.	E+E	۱
اطلاع‌رسانی	And though we still, so to speak, shared custody of the boys, ferrying them back and forth from house to house, and though she still picked them up at school in the afternoons, I hadn't seen much of her.	E+C	۲
اطلاع‌رسانی	At first they thought I was Sean's wife, so why had he reported his wife missing? And then they thought that my house was Sean's house...	E+I	۳
توالی	Miles had stopped hiding, and now I tell myself that Nicky will stay strong.	E+T	۴
اطلاع‌رسانی	The officer must have been used to dealing with people in shock, but still he looked at me oddly...	C+C	۵
	How it was important to be able to tell the taxman to take a flying f**k, but also to ensure that every sh**t he had ever passed could be proved in triplicate.	C+E	۶
اطلاع‌رسانی	Not because I stole it from Sean's mom or because it had any sentimental associations with him, but because it was the last thing that touched my sister.	C+I	۷
توالی	"I'm going out for a moment," I said. "I can't listen to this. But first I want to see Nicky."	C+T	۸
اطلاع‌رسانی	You didn't ask people to invest in a business that wasn't worthy. That was a given. More so because he knew that, without investors, he had no f**king business, anyway.	I+I	۹
	Because, although she had never said it to Aiden, she could tell that his dad didn't really like her at all.	I+C	۱۰

جدول ۳: مثال‌های ترکیبی گفتمان‌نماهای چهارگانه از متون تحقیقی

نقش	مثال‌ها	نوع ترکیب	ردیف
توالی	The researchers considered and dismissed the notion that the groups hearing these passages were less proficient, and also the possibility that the quality of the recording for that particular version was inferior.	E+E	۱
تغییر موضوع	Others arrange them according to the subject matter; and still some others organize them according to the different sections of research report...	E+C	۲
پایان کلام	It might simply be, for example, that criminals from immigrant communities are smarter, and therefore less likely to be caught than native-born criminals.	E+I	۳
توالی	He tastes many flavors and corresponds them with their referents. And finally , he touches numerous objects and textures and learns to identify them.	E+T	۴
تغییر موضوع	It must be kept in mind, however , that there is still a 5% chance in the case of both the experimental and the control groups...	C+C	۵
تغییر موضوع	Certainly, laboratory experimentation is one of the many systematic ways to conduct research, but of course , not the only way.	C+I	۶
اطلاع‌رسانی	To provide an example, the bibliographical information of the present book is given in both MLA and APA forms. However, before giving the example, the formulaic presentation will be helpful.	C+T	۷
توالی	...and control groups sometimes dictated that a quasi- or pre-experiment rather than a true experiment be conducted. Of course , it is also possible that a quasi- or pre-experiment is carried out...	I+E	۸
توالی	So, although the relationship between the two variables has been repeatedly investigated, the contexts of research have been different.	I+C	۹
توالی	Thus, when a research question is formulated, the researcher has a strong motivation to accumulate information about the topic under investigation.	I+T	۱۰

جدول ۴: مثال‌های ترکیبی گفتمان‌نماهای چهارگانه از متون سیاسی

ردیف	نوع ترکیب	مثال‌ها	نقش
۱	E+E	That starts with raising the national minimum wage and also guarantee, finally, equal pay for women's work.	بیان نظر
۲	E+C	if we overcome the divisiveness that sometimes sets Americans against one another, and instead we make some big goals....	توالی
۳	E+I	because taxes are too high and because some of them have lots of money outside of our country.	اطلاع‌رسانی
۴	E+T	Well, maybe we'll give three or three or four or five or something. 33,000 e-mails deleted, and now she's saying there wasn't anything wrong.	توالی
۵	C+E	But he also went after a disabled reporter, mocked and mimicked him on national television.	توالی
۶	C+T	But when I look at what you have proposed, you have what is called now the Trump loophole, because it would so advantage you and the business you do.	توالی
۷	C+I	We are going to be choosing a president who will set policy for not just four or eight years, but because some important decisions we have to make here at home and around the world, from the Supreme Court to energy and so much else, and so there is a lot at stake.	توالی
۸	I+I	He said, back in 2006, "Gee, I hope it does collapse, because then I can go in and buy some and make some money."	توالی
۹	I+T	Mental health is one of the biggest concerns, because now police are having to handle a lot of really difficult mental health problems on the street.	اطلاع‌رسانی
۱۰	T+T	first when I hear Donald talk like that and know that his slogan is "Make America Great Again."	توالی
۱۱	T+E	Now , what I am also arguing is that bringing undocumented immigrants out from the shadows, putting them into the formal economy would be good.	بیان نظر

ردیف‌های عمودی (۹) تا (۱۲) (جدول ۱) مربوط به ترکیب گفتمان‌نماهای استنباطی با دیگر گروه‌هاست. بخش اول ترکیب درون مقوله‌ای از این گفتمان‌نماها را نشان می‌دهد که شامل ترکیب گفتمان‌نماهای استنباطی با دیگر گفتمان‌نماهای استنباطی در متون ادبی، سیاسی، انتقادی، و قرآنی است. بخش دوم این گروه به گزارش ترکیب گفتمان‌نماهای استنباطی با گفتمان‌نماهای تفصیلی پرداخته‌است و دربرگیرنده متون ادبی، تحقیقی و انتقادی می‌شود و دیگر پیکره‌ها فاقد این نوع ترکیب هستند. بخش سوم ترکیب گفتمان‌نماهای استنباطی با گفتمان‌نماهای تقابلی را نشان می‌دهد و فقط در متون تحقیقی و قرآنی از این نوع ترکیب استفاده شده‌است. بخش نهایی این

ترکیب به گزارش ترکیب گفتمان‌نماهای استنباطی با گفتمان‌نماهای توالی پرداخته و شامل چهاربیکره متون تحقیقی، سیاسی، آموزشی و قرآنی بوده و رتبه سوم میل ترکیبی متعلق به این گروه است.

ردیف‌های عمودی (۱۳) تا (۱۶) (جدول ۱)، به گزارش ترکیب گفتمان‌نماهای توالی با دیگر گفتمان‌نماها پرداخته‌است. در این بخش، ترکیب درون مقوله‌ای گفتمان‌نماهای توالی با گفتمان‌نماهای توالی دیگر فقط در متن‌های سیاسی مشاهده شد و ترکیب گفتمان‌نماهای توالی با گفتمان‌نماهای تفصیلی هم در متون سیاسی، آموزشی و انتقادی کشف گردید. ترکیب گفتمان‌نماهای توالی با گفتمان‌نماهای تقابلی هم در هیچ‌یک از متون مشاهده نشد و سرانجام ترکیب گفتمان‌نماهای توالی با گفتمان‌نماهای استنباطی هم فقط در متون قرآنی کشف گردید که شایسته رتبه چهارم است با کمترین میل ترکیبی و پاسخ پرسش دوم را نشان می‌دهد. چنین یافته‌ای در پژوهش کسایی و عموزاده (Kassaei & Amouzadeh, 2020) نیز گزارش شده‌است.

بهره‌گیری از اصول تفسیری برای بررسی و تشخیص اهداف گوینده/نویسنده و داشتن واکنش مناسب از طریق تحلیل واحدهای گفتمان، ابعاد و مراحل استنباط را تشکیل می‌دهد. به این معنا که فرد ابتدا ایده‌ها را خلاصه می‌کند و سپس یافته‌ها را معرفی می‌نماید. به این معنا که فرد توجیه و ادعای خود را آغاز کرده، سپس آن را به واقعیت‌های خارجی ارتباط می‌دهد تا اعمال و کنش‌های علی، شرط، و نتیجه را اثبات نماید. و در پایان، طبقه‌بندی و تنظیم این روابط مقایسه‌ای، تطبیقی و استدلالی به کمک راهبرد گفتمانی توالی زمانی، مکانی و موارد مشابه انجام می‌شود که دارای پیچیدگی ویژه‌ای است و این موضوع سبب می‌شود تا کاربرد کمتری از این دو گروه انجام گیرد و در نتیجه در مقایسه با دو گروه پیشین از ترکیب کمتری نیز برخوردار باشند (Urgelles-Coll, 2010; Crible & Dagand, 2019; Muschler & Schiffrin, 2015; Scholman & Demberg, 2017).

دلیل استفاده از گفتمان‌نماهای استنباطی و توالی (۳۳٪) این است که در آفرینش گفتمان فرد نیازمند بهره‌وری از راهبردهای استدلالی و تنظیم فعالیت‌ها و کنش‌های تعاملاتی در ارتباطات خود است. افزون بر این، در تفسیر و درک گفتمان نیز توجه و تمرکز بر روش استدلالی و سلسله مراتبی نویسنده/گوینده در متن نیز وابسته به تحلیل نظام کاربردی و کارکردی گفتمان‌نماهای استنباطی است. پیروزی در ایجاد تعادل، تعامل، و هم‌خوانی بین فرآیند آفرینش گفتمان و تفسیر گفتمان وابسته به شناخت ابعاد، عناصر، و شرایط بافت اجتماعی است که شامل علم و آگاهی دو طرف تعامل گفتمانی یعنی نویسنده/گوینده و مخاطب از افراد، شرایط زمان و مکان، موضوع

گفتمان، و اهداف ارتباطی افراد است (Hedge, 2000; Muschler & Schiffrin, 2015). نتیجه این تعامل و تعادل در آفرینش و تفسیر گفتمان این است که اولاً نویسنده/گوینده به شکلی خلاقیت ذهنی و زبانی ایجاد می‌کند تا گفتمان شکلی عینی‌تر به خود گرفته و ساختار گفتمانی آن برای مخاطب قابل قبول باشد. در این چارچوب است که او می‌تواند دستورات گفتمانی یا فراگفتمانی خود را برای مخاطب مقبول نشان‌دهد و او هم به اجرای آن‌ها اقدام نماید. البته ترکیب گفتمان‌ها ما توفیق این فرایند و قدرت تأکید فراگفتمانی آن را دو چندان می‌کند (Dagand & Cuenca, 2019; Hasloo, 2019; Sami, 2019). به سبب اینکه این کار به شکلی هدفمند، هوشمندانه، و خلاقانه در بافت اجتماعی انجام می‌گیرد. نتیجه آن آفرینش رفتارهای منظورشناسی جدیدی برای عناصر گفتمانی است (Richards, 2015). این رفتارهای جدید تعاملی و خلاق، ساختارهای گفتمانی جدیدی برای واحدهای گفتمان به وجود می‌آورد که گفتار فرد طبیعی‌تر، مقبول‌تر، و رساتر جلوه نماید (Crible & Dagand, 2019). این کار به کمک ایجاد رابطه بین واحدهای قبلی و فعلی گفتار و پیش‌بینی واحدهای آتی انجام می‌گیرد تا فعالیت‌های گفتمان‌مدار-تولید، توزیع، و بهره‌برداری از گفتمان-مناسب، به موقع، و منطبق با شرایط بافت اجتماعی انجام گیرد و صمیمیت بیشتر در تعامل را نشان می‌دهد (Crible & Degand, 2019; Fraser, 2013, 2015; Hyland, 2005).

بنابراین، معرفی و کشف راهبردهای نویسنده/گوینده در آفرینش گفتمان و روش‌های مخاطب در تفسیر آن، در خدمت تولید و پیشرفت دانش، گسترش مهارت‌های ارتباطی، و کشف روش‌های خلاقانه مدیریت گفتمان است. به دلیل اینکه نویسندگان موفق در آفرینش گفتمان می‌دانند که بخشی از توفیق در بهره‌گیری از راهبردهای گفتمانی وابسته به نحوه ترکیب گفتمان‌هاست. این تحلیل گفتمانی نشان داد که استفاده از تمایل ترکیبی گفتمان‌ها ساختار گفتمانی صمیمی، خلاق و کارآمدی را به وجود می‌آورد و می‌تواند مخاطب را بیشتر تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر، مخاطب هم همانند گوینده/نویسنده از این فرایندهای خلاق گفتمانی آگاه است و در تفسیر به آن‌ها متوسل می‌شود تا مشکلات ارتباطی خویش را از بین ببرد و تصمیم گفتمان‌مدار درست، دقیق، و منطبق با شرایط بافت اجتماعی را بگیرد (Aijmir, 2002). کشف نظام مدیریت استفاده ترکیبی از گفتمان‌ها برای موفقیت بیشتر در بهره‌گیری از راهبردهای گفتمانی وابسته به ارزیابی درست منابع گفتمانی مخاطب در تفسیر گفتمان و پیش‌بینی نسبی واکنش احتمالی او است. این استفاده ترکیبی ابعاد مختلفی از جمله تأکید و موارد مشابه را در پی دارد که ابعاد اطلاعاتی و تعاملی متن را با هم ترکیب می‌کند و موضوعات فرازبانی مانند

ذهنیت‌ها، علائق، اهداف، و نیازهای ارتباطی را در چارچوب متن می‌گنجاند (Fraser, 2013, 2015; Haselow, 2019; Hyland, 2005; Sami, 2019).

۴.۳. تحلیل متن‌های آموزشی، انتقادی و قرآنی

جدول‌های (۵)، (۶) و (۷) نمونه‌هایی از گفتمان‌نماهای ترکیبی در متون آموزشی، انتقادی و قرآنی را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نمونه‌های ترکیبی گفتمان‌نماهای چهارگانه در متن‌های آموزشی

نقش	مثال‌ها	نوع ترکیب	ردیف
اطلاع‌رسانی	The third one is testable, that is whenever that is something is testable, this means that that is real; it is tangible; it is teachable and also it is researchable.	E+E	۱
اطلاع‌رسانی	Again, you see learners who cannot manage small talks, often find themselves come away from socially encounters feeling awkward or that they did not make a good impression and consequently may avoid the situation where a small talk is required.	E+I	۲
توالی	We had a normal approach to our language, relations, maxims ,overlaps; but after 70s, especially in 80s, they talked about the relationship between language and power or language and ideology.	C+T	۳
پایان کلام	Wodak believes that the context of a chart or let say the context can be shown in a chart, ok? So, when you see them in that situation a visual chart is very efficient.	I+T	۴
اطلاع‌رسانی	No agreed definition for task, ok? Now, then , what should we do? Suggestion? Suggests task-based on three categories of method, language-centered, learning- centered, learner-centered.	T+T	۵

جدول ۶: نمونه‌های ترکیبی گفتمان‌نماهای چهارگانه در انتقادی

ردیف	نوع ترکیب	مثال‌ها	نقش
۱	E+E E+I	اما کتاب تاریخ حمیدی کتابی است در باره سلطان عبدالحمید دوم، آخرین سلطان عثمانی. و نیز درباره فرمانروایی این سلطان و البته بیشتر به شخصیت و خصایل خود سلطان می‌پردازد.	اطلاع‌رسانی
۲	E+C	و اما نظر دیک در باره ترجمه میرعباسی را بخوانیم...	آغار کلام
۳	E+I	در اینجا لازم است دو نکته را ذکر کنم. اولاً در عموم موارد ترجمه لفظ به لفظ اجزاء ترکیب، یا اجزای جمله در فارسی قابل درک و حتی قابل قبول است و به همین دلیل است که لفظ‌گرایی مترجم را فریب می‌دهد.	توالی
۴	E+T	یکی از علائق سیر در دنیای ترجمه است. بازخوانی و تطبیق متن مقصد با متن مبدا و در گام بعدی قیاس ترجمه‌های موجود از یک متن، جهت نمایان کردن شباهت‌ها، تفاوت‌ها و گاهی هم تقلیدها در ترجمه.	توالی
۵	C+C	برخی از این ملاحظات به اصل مطلب ضروری نمی‌زند، اما به هر حال ، انتظار خوانندگان این است که متن دقیق باشد.	تغییر موضوع
۶	C+I	برخی از واژه‌ها از ابداعات شخص مترجم هستند که احتمالاً برای باروری بیشتر زبان فارسی ابداع شده‌اند. اما از آن جا که ایشان تسلط کافی به زبان فارسی نداشته‌اند، نتیجه معکوس به بار آورده‌است.	بیان نظر
۷	C+T	فهرست واژه‌هایی که به طور یکنواخت به کار گرفته نشده زیاد است، اما در این جا به ذکر دو مورد اکتفا می‌شود.	آغاز کلام
۸	I+I	به طور کلی پای بندی به متن اصلی حتی در ترجمه داستان‌های عامه پسند مثل شرلوک هلمز روشی پسندیده است. زیرا در نتیجه خواننده با تعبیر نویسنده و شیوه او در ادای مفاهیم آشنا می‌شود که این برای خواننده تجربه زبانی- فرهنگی متفاوت و لذت‌بخشی است.	بیان نظر
۹	C+E	نخست به دو مورد اشتباه می‌پردازم که هنوز هم شاید در نود درصد از ترجمه‌های امروزی به چشم می‌خورد.	بیان نظر
۱۰	I+E	بار عاطفی و معنایی کلمه را حس نمی‌کند چندان با زبان فارسی آشنا نیست تا بداند که در ترجمه ادبی نمی‌توان ترجمه برگردان واژه به واژه بسنده کرد زیرا مثلاً آن ترکیب از کلمات که در انگلیسی رساننده معنا هست و لکن در فارسی ناقص و نارسا باشد.	اطلاع‌رسانی
۱۱	T+E	در این بخش گفته شده مجازات آدم کشی مرگ است آدم کشی مقوله‌ای نیست که شامل جنین شود. در این جا نیز دقت مطلب در این است که این کلمه «murderer» قتل عمد ترجمه شود نه آدم کشی.	بیان نظر

جدول ۷: مثال‌های ترکیبی گفتمان‌نماهای چهارگانه در متون قرآنی

ردیف	نوع ترکیب	مثال‌ها	نقش
۱	E+C	وَأَمَّا مَنْ جَاءَكَ يَسْعَىٰ ۝۸- عبس	اطلاع‌رسانی
۲	E+T	وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ آمِنُوا كَمَا آمَنَ النَّاسُ قَالُوا أَنُؤْمِنُ كَمَا آمَنَ السُّفَهَاءُ أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ السُّفَهَاءُ وَلَكِنْ لَا يَعْلَمُونَ ۝(آیه ۱۳، سوره بقره)	اطلاع‌رسانی
۳	E+I	وَلَقَدْ عَلَّمْتُمُ الَّذِينَ اعْتَدُوا مِنْكُمْ فِي السَّبْتِ فَقُلْنَا لَهُمْ كُفُّوا قِرْدَهُ خَاسِئِينَ ۝(آیه ۶۵، سوره بقره)	اطلاع‌رسانی
۴	I+T	فَلَمَّا بَلَغَا مَجْمَعَ بَيْنِهِمَا نَسِيَا حُوتَهُمَا فَاتَّخَذَ سَبِيلَهُ فِي الْبَحْرِ سَرَبًا ۝(آیه ۶۱، سوره كهف)	اطلاع‌رسانی
۵	I+I	فَإِنَّمَا هِيَ زَرْعٌ وَاحِدَةٌ ۝۱۳ نازعات	اطلاع‌رسانی
۶	I+C	فَأَمَّا مَنْ طَغَىٰ وَآثَرَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا ۝۳۷ و ۳۸ نازعات	اطلاع‌رسانی
۷	I+E	فَوَرَبِّكَ لَنَسَأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ۝۹۲ حجر	اطلاع‌رسانی

در این بخش به بررسی نقش‌ها و رفتارهای منظورشناختی ترکیب گفتمان‌نماها می‌پردازیم (پرسش سوم). مطابق جدول‌های (۲) تا (۷) رفتارهای منظورشناختی زیر برای گفتمان‌نماها کشف کردید: اطلاع‌رسانی، بیان نظر، تغییر موضوع، توالی، آغاز کلام، و پایان کلام. برای کشف این نقش‌ها در پروژه‌های زیر مجموعه این طرح گستره پژوهشی از دو ارزیاب استفاده شد تا اعتبار علمی تحلیل و کشف نقش‌های منظورشناختی گفتمان‌نماها تضمین گردد. اهمیت این یافته‌ها در این است که افزون بر معنای تحت‌اللفظی، لغوی، و گزاره‌ای، گفتمان‌نماها اولاً به خاطر حساسیت گسترده خود به شرایط متغیر و سیال افراد، زمان‌ها، و مکان‌ها دارای نقش‌های تعاملی جدیدی می‌شوند. و دوماً افراد (نویسنده/گوینده و مخاطب) با آگاهی از این وضعیت سیال این عناصر گفتمانی، با استفاده از خلاقانه و هوشمندانه از آن‌ها در بافت اجتماعی زبان به آفرینش گفتمانی با ساختارها، روابط، الزامات، و تفاسیر جدیدی می‌پردازند که در کتب دستور زبان و فرهنگ لغت‌ها بررسی و تحلیل نشده‌اند. در پژوهش‌های منظورشناختی این فرایند سیال و متغیر در آفرینش و تفسیر گفتمان در قالب مفاهیمی مانند فراتفسیر، فراارتباط، و فراگفتمان تجزیه و تحلیل شده‌است. ترکیب مثلی این مفاهیم سه گانه زمینه پیدایش فرایند کاربردی شدگی^۱ در مطالعات منظورشناختی را فراهم می‌کند که پژوهشگران تغییرات در نقش تعاملی عناصر گفتمانی را تحلیل و معرفی

^۱ pragmaticalization

می‌کند و انتشار دستورات فراگفتمان‌مدار^۱ جدید از یافته‌های این فرایند است. در این فرایند، رفتارهای متغیر گفتمان‌نماها تحت تاثیر استنباط‌های گوناگون افراد در تعاملات اجتماعی قرار دارد و خلاقیت زبانی سبب می‌شود که گفتمان‌نماها در تعاملات اجتماعی پیوسته نقش خود را تغییر دهند (Aijmir, 2002). نمونه جالب اجرای فرایند کاربردی‌شدگی را با نمونه زیر از تفسیر فراگفتمانی (Shafee kadkani, 2006) از اشعار حافظ را مشاهده می‌کنیم:

۱. «دفتر دانش ما جمله بشوید به می که فلک دیدم و در قصد دل دانا بود»
در این بیت، گفتمان‌نمای «و» تحت تأثیر این فرآیند، معنای لغوی خود را از دست داده و رفتار منظورشناختی درک کردن و متوجه‌شدن را به نمایش می‌گذارد که در کتب دستور و فرهنگ لغات به آن‌ها پرداخته نشده است.

البته چنین یافته‌هایی در پژوهش‌های کسترو (Castro, 2009)، نژاد انصاری و محمدی (Nejadansari & Mohammadi, 2014) و (Fisher, 2006) نیز گزارش شده است که روابط گوناگون منطقی، زمانی، و مکانی بین واحدهای گفتمان را نشان می‌دهند. افزون بر این، در ترکیب گفتمان‌نماها پرکاربردترین نقش، نقش اطلاع‌رسانی است. در توجیه این بخش یافته‌ها برینتن (Brinton, 2015) معتقد است که فرد در تعاملات خویش برای رسیدن به اهداف خود نیازمند ارائه اطلاعات است تا مخاطب را به پذیرش اهداف، ذهنیات، و نیت‌های خود (دستورات فراگفتمانی) متقاعد کند. ولی لويس (Lewis, 2006) این موضوع را از منظر نظام خود گفتمان‌نماها تحلیل می‌کند. او بر این باور است که روی هم‌رفته تمایل کلی گفتمان‌نماها بر اطلاع‌رسانی است و نتیجه آن معرفی ایده‌ها و زمینه‌سازی برای دیگر نقش‌های پنج‌گانه است.

۵. نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، گفتمان‌شناختی تجزیه و تحلیل ترکیب فراوان‌ترین، گسترده‌ترین و کارآمدترین عناصر گفتمان‌شناختی در پیکره‌های شش‌گانه در زبان‌های انگلیسی، عربی، و فارسی با استفاده از الگوهای پژوهشی گفتمان‌شناختی ارائه شده در نظریه انسجام بود. تحلیل پیکره‌های ادبی، تحقیقی، آموزشی، سیاسی، انتقادی و قرآنی نشان داد که رتبه نخست ترکیب گفتمان‌نماها متعلق به گفتمان‌نماهای تفصیلی است و رتبه دوم هم مربوط به گفتمان‌نماهای تقابلی. رتبه سوم و چهارم هم به گفتمان‌نماهای استنباطی و توالی اختصاص دارد. این پژوهش نشان داد که برخلاف ظاهر ساده خود ترکیب گفتمان‌نماها به تقویت مدیریت تعاملات گفتمانی کمک می‌کند. این

¹ metadiscursive instructions

راهبرد، فعالیت‌ها و کنش‌های گفتمان‌مدار تولید، توزیع، و استفاده از عناصر زبانی را عینی‌تر، روان‌تر نموده و با تاکید، صمیمیت، و انطباق بیشتری نشان می‌دهد (Cuenca & Crible, 2019). این راهبردهای گفتمان‌آفرین که زمینه کاربردی‌شدگی عناصر زبانی را فراهم می‌کنند، معمولاً در برنامه‌ریزی‌های آموزشی مورد توجه قرار نمی‌گیرند و ظاهر ساده گفتمان‌نماها نیز سبب عدم توجه و تمرکز پژوهشگران بر آن‌ها می‌شود (Hellerman & Vergen, 2007). در نتیجه، جامعه علمی-آموزشی کشور از دانش و مهارت کافی در گستره راهبردهای کاربردی‌شدگی در عرصه گفتمان برخوردار نمی‌شود.

بنابراین، بهره‌برداری بهتر از مطالعات منظورشناختی مستلزم تحول در نظام آموزشی در حوزه‌های آموزش زبان، ترجمه و دیگر حوزه‌های مرتبط است. با توجه به عدم شناخت کافی نظام آموزشی از ماهیت، راهبردها، عناصر، و ابعاد منظومه گفتمان‌آفرین کاربردی‌شدگی پیشنهاد می‌گردد رویکردی کاربردی و پیکره-محور جایگزین رویکرد صوری فعلی در مقطع‌های گوناگون شود تا جامعه علمی-آموزشی کشور شناخت جامعی از این راهبردها به دست آورد. لازمه رسیدن به این هدف، تدریس گفتمان و راهبردهای منظورشناختی از مقطع کارشناسی و به صورت کاربردی است. به طور ویژه، در آموزش زبان لازم است آموزش دستور زبان، نگارش، و مکالمه با روندی پیکره-محور و کاربردی انجام گیرد. در پژوهش این عناصر گفتمانی کارهای بسیاری انجام شده است، اما هدف‌مند نیستند و مانند جنگلی از جزایر جدا از هم هستند (Fisher, 2006; Fraser, 2015). نیازمند پژوهش‌های هدف‌مند گروهی، چندزبانه، و میان‌رشته‌ای با بهره‌برداری از نظریه‌ها و الگوهای مطالعاتی مختلف هستیم. به نظر می‌رسد بهتر است مبنای تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پژوهشی در عرصه تعاملات انسانی را راهبردهای کاربردی‌شدگی با تکیه بر پیش‌فرض‌های علمی-تحقیقاتی در عرصه مدیریت گفتمان تشکیل دهد. به دلیل اینکه توجه و تمرکز گسترده بر بافت، موقعیت، عناصر اجتماعی، و شرایط این عوامل متغیر و سیال از راهبردهای اساسی فرایند کاربردی‌شدگی است که نقش‌های جدیدی برای عناصر گفتمانی بوجود می‌آورد و تحلیل مداوم آن‌ها لازم است.

فهرست منابع

- حسینی، حسن (۱۳۷۹). *مشت در نمای درشت*. تهران: سروش.
- شفیعی کدکنی، محمد (۱۳۸۵). *موسیقی شعر*. تهران: آگاه.
- صیاد کوه، اصغر و آسیه رئیسی (۱۳۹۶). «کارکردهای گسترده واو در گلستان سعدی». *هنر زبان*. دوره ۲. شماره ۱. صص ۳۲-۵.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱ / ۱۳۹

عمران پور، محمدرضا (۱۳۸۴). «ساخت‌های همپایه و نقش آن در کلیله و دمنه» پژوهش زبان و ادبیات فارسی. شماره ۵. صص ۱۴۶-۱۲۱.

فقیه ملک مرزبان، نسرین (۱۳۸۷). شور عطف. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء. سال ۵. شماره ۴. صص ۱۶۸-۱۴۵.

محمدی، علی محمد و رحیم دهقان (۱۴۰۰). «تحلیلی گفتمان‌شناختی بر طیف‌های نقشی گفتمان‌ها در نقد ترجمه: کاربردهای آموزشی و پژوهشی در مدیریت گفتمان». زبان پژوهی. سال ۱۳. شماره ۳۹. صص ۹۱-۱۱۴.

محمدی، علی محمد (۱۳۹۴). «درآمدی بر نظام مدیریت گفتمان: نظریه‌ها، مدل‌ها، راهبردها و پژوهش‌ها». پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. دوره ۵. شماره ۱. صص ۶۱-۸۶.

محمدی، علی محمد و علی رجایی (۱۳۹۹). «پژوهشی گفتمان‌شناختی در گستره کاربردها و کارکردهای نقش‌نمای «واو» در اشعار حافظ و گوته: کاربردهای آموزشی و پژوهشی». پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۴۰۶-۴۲۱.

References

- Ahmadi, R. (2018). A Study of Discourse Markers in Quoranic Texts (Master's Term Project). Arak University, Arak, Iran
- Aijmir, K. (2002). *English discourse particles: Evidence from a corpus*. Amsterdam: Johan Benjamins
- Aysu, S. (2017). The use of discourse markers in the writing of Turkish students. *Journal of Higher Education and Sciences*, 7(1), 132-138
- Boojari, S. (2019). A Comparative Study of the Frequency and Polyfunctionality of Discourse Markers used in A Simple Favor by the American Author Darcey Bell and Betrayal by the British Author Martina Cole: with Pedagogical Implications, (Unpublished Master Thesis), Arak University, Arak, Iran
- Bordería, S. (2018). The combination of discourse markers in spontaneous conversations. *International Journal of Romance Languages*, 53 (1), 121-158
- Brinton, L. J. (1996). *Pragmatic Markers in English: grammaticalization and discourse functions*. New York: Mouton de Gruyter
- Brinton, L., J. (2015). Historical Discourse Analysis, In N. Tanen, T. Hamilton, and D. Schiffrin. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis*, (pp. 222-242) Oxford: Blackwell
- Castro, C., M. (2009). The use and functions of discourse markers in EFL classroom interaction. *Profile*, 11, 57-77
- Crible, L., & Degand, L. (2019). Domains and functions: a two-dimensional account of discourse markers. *Discourse*, 4(5), 15-30
- Crible, L., & Pascual, E. (2020). Combinations of discourse markers with repairs and repetitions in English, French and Spanish. *Journal of Pragmatics*, 5(7), 54-67
- Cuenca, M., & Crible, L. (2019). Co-occurrence of discourse markers in English: From juxtaposition to composition. *Journal of Pragmatics*, 140(5), 171-184

- Cuenca, M. J. & Marin, M. J. (2009). Co-occurrence of discourse markers in Catalan and Spanish oral narrative. *Journal of Pragmatics*, 41(5), 899-914
- Dagand, L. & Cuenca, M. J. (2019). Discourse Marker use: from production to comprehension. Retriever from: <<http://www.sle2020.eu/downloads/workshops>>
- Dehghan, R. (2020). An Analysis of the Application of Discourse Markers in Translation Criticism (Research Project). Arak University, Arak, Iran
- Faghih Malek Marzban, N. (2008). The Functions of Conjunctions. *Faslnameh ElmiPazhuheshi olum Ensani*, 4(6), 145-168 [In Persian].
- Farghal, M. & Samateh, A. (2017). Explicitation vs Implicitation: Discourse Markers in Translation. *Al-Balqa for Research and Studies*, 19(2), 27-49
- Fisher, K. (2006). *Approaches to Discourse Particles*. Amstersam: Elsevier
- Frank-Job, B. (2006). A dynamic-interactional approach to discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 359-375). Oxford: Elsevier
- Fraser, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 240-256). Oxford: Elsevier.
- Fraser, B. (2013). Combinations of Contrastive Discourse Markers in English. *Journal of Pragmatics* 30(7), 112-121
- Fraser, B. (2015). The combining of Discourse Markers – A beginning. *Journal of Pragmatics* 86(7), 123-138
- Gandomkar, L. (2018). A Comparative Study of the Frequencies and Functions of Discourse Markers in Research Genre, (Master Thesis). Arak University, Arak, Iran
- Gholamzadeh, L. (2020). A Study of Discourse Markers in US Presidential Debates in 2016 between Donald John Trump and Hillary Clinton: with Pedagogical Implication, (Master Thesis). Arak University, Arak, Iran
- Haselow, A. (2019). Discourse marker sequences: Insights into the serial order of communicative tasks in real-time turn production. Retrieved from: <<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.04.003>>
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press
- Hellerman, J., & Vergen, H. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39(2), 157-179
- Hoseini, H. (2000). *Mosht Dar Nemaye Dorosht*. Tehran: Soroush [In Persian]
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London: Continuum
- Kassaei, Gh. & Amouzadeh, M. (2020). The combination of Discourse Markers in Persian. *International Review of Pragmatics*, 12(1), 135-163
- Lewis, M. (2006). Discourse markers in English: a discourse-pragmatic view. In K. Fischer, *Approaches to Discourse Particles* (pp. 43-61). Oxford: Elsevier
- Martínez, A. C. (2002). The use of discourse markers in E.F.L. learners' writing. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 15(4), 123-132.
- Maschler, Y. & Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In N. Tanen, T. Hamilton, and D. Schiffrin. (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 179-221) Oxford: Blackwell
- Matei, M. (2010). Discourse markers as functional elements. *Buletine of the Transilvania University of Brasov*, 25-42

- Mohammadi, A. M. (2015). An Introduction to Discourse Monitoring. *Pazhuheshhaye Zabanshenakhti Dar Amoozesh Zaban*, 4(1), 34-52 [In Persian]
- Mohammadi, A. M. & Dehghan, R. (2021). A discursial analysis of functional spectrum of discourse markers in translation criticism: pedagogic and research implications. *Zabanpazhuhi*, 13(39), 91-114 [In Persian]
- Mohammadi, A. M. & Radjaie, A. (2020). An analysis of the discursial uses and functions of 'AND' as a discourse marker in Hafiz and Goethe poetry: educational and research implications. *Journal of Foreign Language Research*, 10(2), 406-421 [In Persian]
- Nadi, S. (2020). A Comparative Study of the Frequencies and Functions of Discourse Markers in Iranian University Lectures between M.A teachers and Students: with Pedagogical Implications (Master Thesis). Arak University, Arak, Iran
- Nejadansari, D. & Mohammadi, A. M. (2014). The frequencies and functions of discourse markers in the Iranian University EFL classroom discourse. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 4(2), 1-18
- Oates, S. L. (2000). Multiple Discourse Marker Occurrence. Retrieved from <<https://www.researchgate.net/publication/2539670>>
- Omranpor, M. (2005). Coordinations and their functions in Kelileh Demneh. *Pazhuhesh Zaban va Adbiat Farsi*, 1(5), 121-146 [In Persian]
- Quan, L., & Zheng, L. (2012). A study of self-repair markers in conversation by Chinese English learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(5), 1216-1223.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in Language Teaching*. London: Cambridge University Press
- Sami. P. (2019). On a Discourse Marker Combination in Spoken American English: 'Oh Well' as a Case Study. *Journal of Pragmatics*, 39(7), 109-130
- Sayadkooh, A. & Reisi, A. (2017). Functions of Vav in Golestan. *Honar Zaban*, 1(2), 5-35 [In Persian]
- Schiffirin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffirin, D. (2006). Discourse marker research and theory: revisiting and. In K. Fischer (Ed.), *Approaches to Discourse Particles* (pp. 315-339). Amstersam: Elsevier.
- Scholman, M. & Demberg, V. (2017). Examples and specifications that prove a point. *Dialogue and Discourse*, 8(2), 56-83.
- Seliger, H. & Shohamy, E. (1989). *Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press
- Shafee Kadkani, M. (2006). *Poerty Music*. Tehran: Aghah [In Persian]
- Tanen, N. Hamilton, T. & Schiffirin, D. (Ed.), (2015). *The Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell
- Thurmair, M. (1991). Combinatorial regularities for modal particles. *Multilingua* 10(12), 19-42
- Urgelles-Coll, M. (2010). *The Syntax and Semantics of Discourse Markers*. London: Continuum
- Ying, S. (2007). An analysis of discourse markers used by non-native English learners: Its implications for teaching English as a foreign language. Retrieved from: <<http://www.kuis.ac.jp/icci>>



A Pragmatic Analysis of Co-occurrence of Discourse Markers in texts: Pragmaticalization of Functions

Ali Mohammad Mohammadi¹

Received: 16/08/2020

Accepted: 14/10/2020

1. INTRODUCTION

In production and interpretation of discourse, interlocutors apply discourse markers (DMs) to establish and discover the relationship between discourse units (Crible & Dagand, 2019; Mohammadi & Radjaee, 2020; Schiffrin, 1987). DMs offer metadiscursive instructions for the interpretation of discourse by the audience. This interactive process is activated through different types of metacommunicative knowledges and skills. Part of this experience embraces knowledge of text to employ grammatical and lexical elements to convey meaning. More important aspect of this faculty is related to metalanguage involving the capability to communicate different individual and social characteristics, to utilize language to communicate feelings, thoughts, and negotiate meaning (Maschler & Schiffrin, 2015). The analysis of DMs co-occurrences and combinations as a metadiscursive strategy can help researchers to predict specific possible patterns of DMs' categorizations and such empirical and pragmatic findings will build up some foundations for future typological exploration as well as for the theorization of DM co-occurrences and collocations in general (Kassaei & Amouzadeh, 2020). Moreover, research in the area of language fluency has substantiated the positive influence of DMs investigation and analysis on second language acquisition and opens new horizons towards cognitive processes of discourse production and comprehension (Crible & Dagand, 2019; Crible & Pascal, 2020). Based on DMs' combinations sensitivity to contextual variables in real life situations, they develop novel interactive pragmatic strategies in communication in terms of emphasis, fluency of communication, and intimacy among the interlocutors (Jucker & Ziv, 1998). Consequently, the present researcher tried to investigate and compare the uses and pragmatic functions of co-occurrences of DMs in Arabic, English, and Persian texts.

2. MATERIALS AND METHODS

This descriptive and qualitative investigation benefited from various scientific and research informing bases and resources. Theoretically, the study is supported by coherence theory, assuming that generally texts enjoy coherence (Schiffrin, 1987,

¹ Assistant professor, Department of English Language and Literature, Arak University, Arak, Iran; a-mohammadi@araku.ac.ir

2006). In addition, pragmatic analysis of the coexistences of DMs and their functional spectrum in Arabic, English, and Persian literary, research, educational, political, critical, and the Quranic texts formed the second informing resource of the investigation. Moreover, the current analysis utilized Fraser's (2006) classification of DMs and Brinton's (1996, 2015) functional analysis framework in order to discover DMs pragmatic functions and behaviors. Fraser's classification of DMs provides the criteria for determination of whether an element is a DM or not in these texts. And Brinton's (1996, 2015) functional analysis framework was used to investigate the functions of DMs' co-occurrence in these texts. Another resource of the research was inviting two raters for each text in the projects. All raters were English instructors with 5 to 10 years of experience in teaching. Also, they were familiar with the literature, theories, and models in DMs research. Their MA theses were conducted in this area, and as a result, they possessed the necessary knowledge and expertise. Moreover, each rater had the experience of rating two other MA research projects in her resume.

The corpus consisted of literary, research, educational, political, critical, and the Quranic texts consisting of more than 200000 words. The selection procedure was based on stratified sampling. All of the instances of DMs co-occurrences in the corpora were verified and sorted using Fraser's (2006) classification of DMs and DMs' functional spectrums were analyzed and explored through Brinton's (1996, 2015) functional analysis framework. First all the texts were read by the researchers and DMs instances were identified and marked. Then, their pragmatic functions and behaviors were analyzed and determined. After that, from 20 to 50 percent of the DMs occurrences and co-occurrences along with their identified pragmatic functions in the texts were extracted and presented to the raters to approve the reliability of the research findings. As the raters were familiar with the literature, theories, and models, they examined and reviewed the instances and expressed their agreement or disagreement with the functions determined for the instances of DMs.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results revealed that the first rank of co-occurrence tendency of DMs belonged to elaborative DMs with 96% of frequency. And contrastive DMs possessed the second rank with %65 frequency of co-occurrence. Third and fourth ranks belonged to inferential and temporal DMs with 54% and 15% frequency of co-occurrence. Generally, in all instances of co-occurrences of DMs, the first DMs indicated a general relationship between discourse units and the second DMs reflected a specific relationship between discourse units. However, analysis of the pragmatic functions and behaviors of DMs by applying Brinton's (1996, 2015) functional analysis framework resulted in a multilateral system of functional spectrum consisting of a six-plane framework for monitoring the relationship between discourse units in these literary, research, educational, political, critical, and the Quranic texts. This multilateral functional model consisted of the following pragmatic behaviors: information indicators, topic switchers, attitude markers, temporal markers, opening markers, and closing markers. Grammar textbooks and dictionaries do not cover these functions. The variety and flexibility of the functions can be the result of triangular interaction among three pragmatic strategies of metacomment (Aijmer, 2002), metacommunication (Frank-job, 2006), metadiscourse (Hyland, 2005). The result of this interaction is the pragmatization DMs' pragmatic behaviors. Pragmatization results in new, complex, and creative inferences regarding the

functions of DMs. These inferences are changing and developing constantly. This interpretation is in accordance with results reported by Fischer (2006). Moreover, justification for this flexibility is supported by Frank-job's (2006) findings in real life situations where DMs take on novel pragmatic connotations. As the concept and the strategies of pragmaticalization are not introduced to our educational and research settings, authorities, teachers, practitioners, and researchers are not equipped with the necessary knowledge and skills in this area. Therefore, it seems necessary to introduce modifications in our present approaches to teaching discourse and pragmatics in TEFL, translation, and other relevant areas. Specially, teaching grammar, writing, and conversation should be approached on a corpus-oriented, practical, and innovative system following the strategies established in pragmaticalization of these discourse monitoring variables.

Keywords: Co-occurrence; Discourse Markers; Pragmatic Analysis; Pragmaticalization of Functions



درباره دو ترکیب اوستایی $upā.θβaiieiti$ و $aəm.mərəncō$ در ویشناسپ یشت^۱

مهشید میرفخرایی^۲، سمیرا زهدی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۳۰

چکیده

متن اوستایی ویشناسپ یشت، بخشی از اوستای متأخر و مشتمل بر هشت فرگرد و شصت و پنج بند است. از این متن برگردان پهلوی، زند، هم در دست است. در این یشت، زردشت با خطاب «ای پسر» چکیده‌هایی از اصول دین را به همان شیوه‌ای که اهوره‌مزدا در فرگرد نوزدهم و نندیداد برای زردشت بیان می‌کند، به ویشناسپ می‌آموزد. ویشناسپ یشت، احتمالاً، متعلق به نسک دوم از بیست و یک نسک اوستای ساسانی به نام «ویشناسپ ساست» بوده است. متن اوستایی متأخر و پر از ابهام است. حالت‌های صرفی واژه‌ها، اغلب نادرست و گاه از میان رفته است. بخش‌هایی از متن وام گرفته از قسمت‌های دیگر اوستا به ویژه وندیداد است. در این پژوهش، دو ترکیب اوستایی $upā.θβaiieiti$ و $aəm.mərəncō$ از این یشت تجزیه و تحلیل می‌شوند و خوانش و معانی تازه‌ای برای آن‌ها پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: اوستا، زند، ویشناسپ یشت، ویشناسپ، زردشت

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.36778.2057

^۲ استاد فرهنگ و زبان‌های باستان، هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران؛

mahshidmirmfakhraie@ihcs.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری فرهنگ و زبان‌های باستانی، گروه فرهنگ و زبان‌های باستان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات

فرهنگی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ samirazohdi@ihcs.ac.ir

۱. مقدمه

ویشتاسپ‌یشت بخشی از اوستای متأخر، مشتمل بر هشت فرگرد و شصت و پنج بند است. متن اوستایی ویشناسپ‌یشت متأخر است. در بسیاری از واژه‌ها، حالت‌های صرفی به جای هم به کار رفته و در برخی موارد تصریف از میان رفته‌است. زبان متن و ویژگی‌های صرفی آن تا اندازهٔ بسیاری ناشناخته‌است. شاید بتوان گفت که متن، ساختار زبانی نزدیک به فارسی میانه دارد. برخی از دانشمندان مانند دارمستتر (Darmesteter, 1962, p. 325) و هوگ (Haug, 1884, p. 224) تمام متن را وام گرفته از وندیداد و بخش‌های دیگر اوستا دانسته و تمرکز چندانی بر آن نکرده‌اند. ولی برخی دیگر مانند موله (Molé, 1963, p. 350)، آن را از نظر زبانی قابل بررسی می‌دانند. بررسی متن اوستایی ویشناسپ‌یشت و زند آن از یک سو ویژگی‌های زبانی این دو متن و سیر و چگونگی دگرگونی‌های زبانی را در گذار از دورهٔ باستان به میانه می‌نمایاند و از سوی دیگر، گوشه‌هایی از پندارها، اسطوره‌ها و ویژگی‌های دین ایران باستان را آشکار می‌سازد. از آن جایی که متن در بردارندهٔ اندرزهایی از زبان زردشت خطاب به ویشناسپ نیز است، بررسی متن در زمینهٔ شناخت و بررسی اندرزها که بخش قابل توجهی از ادبیات فارسی میانه را به خود اختصاص داده و بخش مهمی از آن‌ها به متون دورهٔ اسلامی نیز راه یافته‌اند، مفید خواهد بود.

دارمستتر (Darmesteter, 1962) متن اوستایی را به انگلیسی و موله (Molé, 1963; Molé, 2016) زند آن را به فرانسه ترجمه کرده‌اند.^۱ واژه‌ها و پاره‌گفته‌های چندی در متن اوستایی مبهم و ناشناخته است. در این مقاله، کوشیده شده‌است برای دو ترکیب مبهم، خوانشی نو و در نتیجه ترجمه‌ای بهتر ارائه شود. این دو ترکیب عبارتند از */a • əm.mərəncō/* و */upā. θ β aiieiti/*. بازخوانی‌ها و تصحیح‌های انجام گرفته با مقایسهٔ صورت‌های به کاررفته در دست‌نویس‌های موجود از ویشناسپ‌یشت، واکاوی برگردان زند واژگان و پاره‌گفته‌ها در روایت پهلوی متن، بررسی شواهد و نمونه‌ها و همچنین یافتن سرخ‌هایی از بخش‌هایی دیگر اوستا انجام شده‌است. تا جایی که متن اجازه داده‌است، از نظر معنی و اشتقاق، ژرف‌کاوی کرده‌ایم و خوانش‌های نو دربارهٔ واژه‌ها و عبارات مبهم را پیش نهاده‌ایم.

برای هر واژه یا پاره‌گفته، نخست ضبط و سترگارد از بندی که آن واژه یا عبارت در آن به کار رفته ارائه می‌شود. در ادامه، برگردان فارسی آن بند بر اساس ترجمهٔ دارمستتر (Darmesteter, 1962) یا توضیحات بارتمله (Bartholomae, 1904) خواهد آمد. در موارد نیاز، برگردان زند واژگان، پاره‌گفته‌ها و بندهای اوستایی ارائه شده‌است.

^۱ این اثر به فارسی ترجمه شده‌است (← کتاب‌نامه)

۲. /a • əm.mərəŋcō/

در بند دوم ویشتاسپ یشت آمده‌است:

1. a) «a • auua ya θ a zara θ uštrō paouru.gāuūō ya θ a ā θ β iianōiš
paouru.aspō ya θ a paourušaspah a • əm.mərəŋcō ya θ a kauua husrauua
raŋhām dūraē.pāraŋm amauu • ya θ a vifrō nauuāzō».

(ب) «پرهیزکار چون زردشت، پُرگاو (= دارنده گاووان بسیار) چون از خاندان آثویه، پُراسب (= دارنده اسبان بسیار) چون از خاندان پوروشسپ، /a • əm.mərəŋcō/ چون کی خسرو در بار دورکنار آرننگ، توانا چون کشتی‌ران ماهر».

وسترگارد (Westergaard, 1852-1854) این ترکیب را /a • əm.mərəŋcō/ ضبط کرده و بارتلمه (Bartholomae, 1904, p. 258) آن را نهادی مفرد از /a • əm.mərəŋk-/ و «نابودکننده راستی» معنی کرده و با توجه به بافت جمله آن را پرسش‌برانگیز می‌داند. تردید بارتلمه (Bartholomae, 1904) کاملاً به‌جا است؛ چنین معنی‌ای برای این واژه که کی خسرو به عنوان نماد آن معرفی شده‌است، بعید و دور از ذهن می‌نماید.

دارمستتر (Darmesteter, 1962, p. 328) ضبط /a • əm.mərəjō/ سه دست‌نویس «F12»، «G18a» و «یزد» را اساس کار خود قرار داده و آن را برابر با /a • əm.mərəzō/، حالت نهادی مفرد از /a • əm.mərəza-/ و «هم‌مرز با اشه»، «دارای مرز با اشه» معنا کرده و عنوانی برای کی خسرو دانسته‌است. احتمالاً دارمستتر (Darmesteter, 1962) با درست دانستن ضبط سه دست‌نویس یادشده به صورت /a • əm.mərəjō/، آن را برابر با /a • əm.mərəzō/ — حالت نهادی مفرد از /a • əm.mərəza-/ به معنی «هم‌مرز با اشه، دارای مرز با اشه» — و لقبی برای کی خسرو در نظر گرفته‌است. در تعبیر مورد نظر دارمستتر /a • əm/ نیز حالت رایبی مفرد از اسم خنثی /a • a-/ «آشه، راستی» را دارد. پیدا نیست «بی‌مرگی» ای که دارمستتر معنی وصفی آن یعنی «بی‌مرگ» را مفهوم اصلی این ترکیب اوستایی دانسته‌است چه ارتباطی می‌تواند با «آشه» و هم‌مرز بودن با آن داشته باشد؟

ضبط وسترگارد (Westergaard, 1852-1854) می‌تواند شکل تصحیف‌شده /aš.mərəŋcō/ باشد. جزء اول ترکیب، /aš/ قید و به معنی «بسیار» در ترکیب‌های اوستایی بسیاری به کار رفته‌است (Bartholomae, 1904, p. 264). بخش دوم، /mərəŋcō/ در حالت نهادی مفرد از /-c-/ /mərəŋk/ ماده مضارع از /-mark-/ /marək/ به معنی «نابودکردن»، «از میان‌بردن» است و به این ترتیب معنی ترکیب «بسیار نابودکننده» صفتی برای کی خسرو است. بنا بر روایت پهلوی و مینوی خرد، از کارهای مهم کی خسرو نابودکردن بتکده در بار دریاچه چیچست

است.

روایت پهلوی (Mirfakhrayi, 1988, p. 60):

۲. «و سوشیانس گوید که: تو همان کی خسرو هستی که با هوش دوریاب، با دانایی، دریافتی زمانی که بتکده را در دریای چیچست بکندی؟ کی خسرو گوید که من همان کی خسرو هستم».
مینوی خرد (Tafazzoli, 1975, p. 45):

۳. «و از کی خسرو این سودها بود چون کشتن افراسیاب و کندن بتکدهٔ (ساحل) چیچست و پابرجا ساختن کنگدز».

مارکوآرت (Marquart, 2020, p. 42-47) ارننگ را با جیحون یا آمودریای کنونی که پرآب‌ترین رودخانهٔ آسیای میانه است، منطبق می‌داند. بعدها که ایران مستملکات شرقی خود را از دست داد، نام بسیاری از مکان‌ها با مناطق غربی تطبیق داده شد. به این ترتیب، این احتمال وجود دارد که ویران کردن بتکده و برپا ساختن آتشکده در جای آن نیز در ساحل رود ارننگ روی داده و سپس، از طریق افسانه و اسطوره به ساحل چیچست منتقل شده باشد.

در این تصحیح، نکته‌های زیر مورد نظر بوده‌است:

یکم- /a • əm/ اشه/ راستی کاربرد بسیار بیشتری از قید /aš/ به معنی «بسیار» دارد.

دوم- خطای رونویسگر که گواه زیاد دارد.

سوم- دوباره‌نویسی /m/ در /a • əm/ در آغاز سطر پسین

چهارم- در این بند از ویژگی‌های مثبت شخصیت‌ها سخن می‌رود و صفت «نابودکنندهٔ راستی» برای کی خسرو بعید به نظر می‌رسد.

به این ترتیب، می‌توان این بند را به صورت زیر تصحیح و ترجمه کرد:

4. a) «a • auua ya θ a zara θ uštrō paouru.gāuuō ya θ a ā θ β iiānōiš paouru.aspō ya θ a paourušaspah aš.mərəncō ya θ a kauua husrauua ranḥam dūraē.pāraḥ amauu • ya θ a vifrō nauuāzō».

ب) «پرهیزکار چون زردشت، پُرگاو (= دارنده گاوان بسیار) چون <فریدون>^۱ از خاندان اَثویه، پُراسب (= دارنده اسبان فراوان) چون پوروشَسپ، ویران‌کننده <بتکده> در دوربار (= ساحل) ارننگ چون کی خسرو، توانا چون <پائوروَه>^۱ کشتی‌ران ماهر».

^۱ این دو نام با توجه به آبان‌یشت (بندهای ۶۱-۶۵) افزوده شد. پائوروَه کشتی‌ران ماهر است که فریدون او را به پیکر کرکس در می‌آورد تا از مرگ رهایی بخشد. اناهیتا، ایزدبانوی آب‌ها، به او کمک می‌کند تا سالم به زمین فرود آید و زردشت دعا می‌کند تا ویشناسپ مانند پائوروَه در آن سوی ارننگ، سالم، به زمین برسد.

۳. /upā. θ β aiieiti/

در بند ۲۷ ویشتاسپ یشت آمده‌است:

5. a) «pa θ ąm zruuō.dātanąm upā. θ β aiieiti yasca druua'te yasca a • aone
bao δ ąm auua θ a fratərəsąnti ya θ a maē • i vąhrkauuaiti vąhrka • haca
fratərəsaiti».

ب) «چه <روان> گناهکار، چه پرهیزکار از راه‌های زروان‌داده /upā. θ β aiieiti/ روان‌های
<دروندان> از بوی <پرهیزکاران> چنان می‌ترسند که میش گرفتار گرگ از گرگ می‌ترسد».
تمام دست‌نویس‌های ویشتاسپ یشت صورت /upā. θ β aiieiti/ را ضبط کرده‌اند. بارلمه
(Bartholomae, 1904, p. 794) آن را فعل از پیشوند /upā/ و ریشه فعلی /-θ β ay/ «ترسیدن» گرفته، ولی این معنی را در این بند مناسب نمی‌داند. زیرا کاملاً پیدا است که روان
پرهیزکار برای گذر از راه زروان‌داده ظاهراً نباید دچار ترس و هراس شود. بنابراین
/upā. θ β aiieiti/ از نظر معنایی در این جایگاه مناسب نخواهد بود.

این مفهوم از بخش بند ۲۷ ویشتاسپ یشت را در بند ۲۹ و نندیداد ۱۹ مشاهده می‌کنیم؛ با این
تفاوت که در آن به جای /upā. θ β aiieiti/، فعل /jasaiti/ «می‌رسد» ضبط شده‌است
(Hoshang Jamasp, 1907, p. 629):

6. a) «pa θ ąm zruuō.dātanąm jasaiti yasca druuaite yasca ašaone cinuua •
pərətūm mazda δ ātąm».

ب) «چه <روان> گناهکار چه پرهیزکار از راه‌های زروان‌داده به پل چنود مزداداده می‌رسد».
در زند بند ۲۷ گرچه معادل فعل مورد بحث /be tarsēd/ «بترسد» آمده ولی در گزارش آن
/abar rasēd/ «برسد» افزوده شده‌است؛ فعل اخیر ما را به /jasaiti/ «می‌رسد» و نندیداد رهنمون
می‌شود. برگردان زند این بخش از بند ۲۷ ویشتاسپ یشت چنین است:
rāh ī zurwān-dād [abar rasēd] be tarsēd kē-z druwand kē-z ahlaw ruwān ».

7. a) «bawē

ب) «چه روان دروند و یا روان پرهیزگار باشد، بر راه زروان‌داده [می‌رسد] و می‌ترسد».

از سویی دیگر، در بند ۲۶ ویشتاسپ یشت آتش ستوده می‌شود:

9. a) «taxməm hąntəm ra θ aēštārəm yazom pu θ rəm ahurahe θ β ā paiti
ātarō».

ب) «تورا، ای آتش، پسر اهوره‌مزدا، هستندهٔ تهم و مبارز را می‌ستایم».
در مورد جایگاه و خویش‌کاری آتش یا ایزد آذر بر پایهٔ متونی چون مینوی خرد، بندهشن،

ارد/ویراف نامه و هادخت نسک در می یابیم که ایزد آذر به همراه سروش اهلو روان فرد در گذشته را بر سر چینودپل به پذیره می آید، و او را در مسیر بهشت همراهی می کند.

به این ترتیب، این احتمال وجود دارد که املاي $upā. θ β aiieiti$ که وسترگارد و همهٔ دست نویس های اوستایی دیگر در ضبط آن هم داستاند، را ناشی از خطای رونویسگر دانست و آن را به $upā + θ β ā + aiieiti$ تصحیح کرد و $θ β ā$ / که بین پیشوند و فعل فاصله انداخته را ضمیر دوم شخص مفرد در حالت بایی و مرجع آن را آتش در بند پیشین (۲۶) دانست. $Upā$ / پیشوند فعل $aiieiti$ است و این دو هر گاه با هم به کار روند، معنایی نزدیک به و بلکه مترادف با $jasaiti$ / می سازند (Bartholomae, 1904, p. 150). این فعل از ریشهٔ $ay-$ / «رسیدن» و مضارع اخباری سوم شخص مفرد گذرا است.

در بند ۲۶ ویشتاسپ یشت سخن با آتش است و آتش در این بند ستوده می شود؛ در بند ۲۷ نیز آتش با ضمیر دوم شخص مفرد $θ β ā$ / (حالت بایی مفرد) دیگر بار مورد خطاب قرار می گیرد تا به عنوان همراهی کنندهٔ روان در گذشته، او را به یکی از دو راه زروان داده یعنی راه گرودمان برای روان آشون و راه دوزخ برای روان فرد دروند برساند.

بر این اساس، بند ۲۷ ویشتاسپ یشت اوستایی و برگردان فارسی آن پس از تصحیح این گونه

خواهد بود:

«چه <روان> گناهکار، چه پرهیزکار با تو (= آتش) از راه های زروان داده می رسد. <روان گناهکاران> از بوی <روان پرهیزکاران> چنان می ترسد که میش گرفتار گرگ، از گرگ می ترسد».

۴. نتیجه گیری

ویشتاسپ یشت متنی متأخر، پر از ابهام و از نظر دستوری نابسامان است. در این پژوهش خوانش و معنی تازه ای برای دو ترکیب $a • əm.mərəṇcō$ / و $upā. θ β aiieiti$ / پیشنهاد شده است. مبنای تصحیح نخست، اشاره به کار سودمندی است که در دو متن پهلوی مینوی خرد و روایت پهلوی به کی خسرو نسبت داده شده و دومین تصحیح بر اساس فعلی در وندیداد ۲۹/۱۹، نیز تفسیر زند فعل ویشتاسپ یشت $abar rasēd$ / است.

فهرست منابع

- تفضلی، احمد (گزارنده) (۱۳۵۴). *مینوی خرد*. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- مارکوارت، ژوزف (۱۳۹۹). *وهروود و ارننگ*. ترجمه داوود منشی زاده. تهران: سخن.
- مکنزی، دیوید نیل (۱۳۷۹). *فرهنگ کوچک زبان پهلوی*. ترجمه مهشید میرفخرایی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مولایی، چنگیز (گزارنده) (۱۳۹۲). *آبان یشت، سرود اوستایی در ستایش اردوی سوراناهید*. تهران: دایرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- موله، ماریان (۱۳۹۵). *آیین، اسطوره و کیهان شناسی در ایران باستان*. ترجمه محمد میرزایی. تهران: نگاه معاصر.
- میرفخرایی، مهشید (گزارنده) (۱۳۶۷). *روایت پهلوی*. تهران.

References

- Bartholomae, J. (1904). *Altiranisches Wörterbuch*: Strassburg.
- Darmesteter, J. (1962). *Le Zend Avesta*. Leroux: Paris.
- Dhabhar, B. N. (1927). *Zand-i Khürtak Avestāk*: Bombay.
- Dhabhar, B. N. (1963). *Translation of Zand-i Khürtak Avestāk*. Dhabhar: Bombay.
- Hoshang Jamasp. (1907). *Vendidad*. 2 Vols: Bombay.
- Haug, M. (1884). *Essays on The Sacred Language, Writings and Religions of the Parsis*: London.
- Mackenzie, D. N. (2000). *A Concise Pahlavi Dictionary*. Tehran: Institute for Humanities and Historical Studies [In Persian].
- Marquart, J. (2020). *Vehrud ud Arang*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Mirfakhrai, M. (1988). *Pahlvi Rivāyat*. Tehran [In Persian].
- Molayi, Ch. (2013). *Ābān Yasht, An Avestan Hymn To Ardvi-sur Anāhid*. Tehran: Encyclopaedia Islamica [In Persian].
- Molé, M. (1963). *Culte, Myth et Cosmologie dans l'Iran Ancien*: Paris.
- Molé, M. (2016). *Religion, Myth and Cosmology in Ancient Iran*. Tehran: Nigāh-e Moaser [In Persian].
- Tafazzoli, A. (1975). *Mēnōg ī xrad*. Tehran: Bonyad-e Farhang-e Iran [In Persian].
- Westergaard, N. L. (1852-1854). *Zendavesta, or the Religious Books of the Zoroastrians*: Copenhagen.





About two Avestan compounds in Vishtasp yasht

Mahshid Mirfakhraie¹, Samira Zohdi²

Received: 10/07/2021

Accepted: 21/07/2021

1. INTRODUCTION

The Avestan version of Vishtāsp Yasht is part of a late Avesta and consists of eight Fragards and sixty-five verses. In This Yasht, Zarathushtra concisely teaches the principles of religion to Vishtāsp addressing by "O my son" as Ormazd does to Zarathushtra in the nineteenth Fragard in Vendidad. Vishtāsp Yasht presumably belongs to the second Nask of twenty-one Nasks of Sasanid Avesta named Vishtāsp Sāst from Hādāgmānsarig class. What we call it Vishtāsp Sāst does not exist now and the abstract that we can find in eighth Fragard of Dinkard is too incomplete. Nevertheless, it allows us to inform on its content. According to eighth Fragard of Dinkard Vishtāsp Sāst relates to believing of Vishtāsp in Zarathushtra's religion and subjects relevant to it. Zarathushtra, the messenger, for reporting his task according to Ormazd's request, offers the needed knowledge to Vishtāsp. Then Ormazd sent Amahrāspands to testify the truth of Zarathushtra's message and also to show Vishtāsp what he will obtain with accepting Zarathushtra's religion. This acceptance results in Arjāsp's opposition. Arjāsp, who was provoked by anger, starts a war against Vishtāsp. The narration of this war which has been reported in Vishtāsp Sāst is missed in the existing text titled as Vishtāsp Yasht. In the other hand, according to the abstract which we know according to the eighth book of Dinkard, the narrative of the pious man and also wicked man after death which allocates the eighth fragards of Vishtāsp Yasht and has many resemblances with the second fragard of Hādokht Nask, does not exist in Vishtāsp Sāst.

For many years, Avestan scholars have thought that the Avestan text of Vishtāsp Yasht is very new; Even newer than Vendidad, which Skjærvø (2007: 112ff) considers its time to be later than Yasna and Wisperad and in the partian period. The common sentences and phrases that Vishtāsp Yasht has with the Vendidad-e-sade have made Darmsteter consider it just a text of a combination of Vendidad sentences and phrases and an imitation of it. According to Darmsteter (1962: 324-325), Vishtāsp Yasht is not original, and is entirely borrowed from Vendidad and some other parts of Avesta. Mole (1963: 650) describes the linguistic structure of the

¹ Member of the Faculty & Professr of the department of Old & Middle Iranian Languages & Culture, Institute for Humanities & Cultural Studies; mahshidmirfakhraie@yahoo.com

² PhD. Student of Old & Middle Iranian Languages & Culture (Corresponding author); samirazohdi1393@gmail.com

Avestan text Vishtāsp Yasht as the most inaccurate among the existing Avestan texts, and according to the linguistic features of this text, he believes that Vishtasp Yasht is not only a part of the Achaemenid dynasty of Avesta, but also a part of the Sassanid dynasty. However, Mole does not accept Darmesteter's view either, and does not see this text as the result of the accidental juxtaposition of borrowed passages from other parts of the Avesta. Mole believes that Vishtāsp Yasht has practically all the elements in the narration of Vishtāsp Sāst: encouraging acceptance of religion, visiting Amahraspands, promising of blessing and victory, teaching religion, and revealing the reward after death. In contrast, what is lacking are details with narrative characteristics: the description of the coming of Amahraspands, the battle with Arjāsp, and so on. Mole is of the opinion that Vishtāsp Yasht probably indicates the adaptation of the content of Vishtāsp Yasht's myths to a prayer application (Mole, 2016: 413).

2. MATERIALS AND METHODS

Although There are not many manuscripts left from Vishtāsp Yasht, in this study we used all the manuscripts left. Geldner introduces the two manuscripts K4 and L5 in the section on manuscripts. The K4 manuscript was written in Kerman by Vehmard Fereydoun Vehmard Fereydoun Vehmard Gupatshah Rostam Bondar Shahmard Dinoyār on the day of Bahman from the month of Bahman in 1092 (July 26, 1723 AD). It is clear that this manuscript was written with great care from another original. The L5 Manuscript, an appendix to the modern and highly careless manuscript of the Vendidad-e-Sade, was written in Mumbai in 1792. Cantera has published several other manuscripts on the Digital Avestan Archive, and we have used all of them in writing this treatise. These manuscripts are G18a, F12, G120, KM1-A and Yazd manuscript. Manuscript G18a is a transcript of another transcript written by Manouchehr Ardeshir Vahrām Sefandiad Ardeshir for Fereydoun Marzban in 996 AD, 20 years after the coronation of Yazdgerd. The G18a manuscript is of the same origin as the K4. The manuscript called Yazd, which is in the possession of an ordinary person near Yazd, has no trace of the author or date of writing. Cantera believes that this manuscript belongs to the Safavid period. Manuscript F12 is the only manuscript that also contains Zand text. This manuscript was written in Mumbai in 1227 AH by its owner Iraj Dastur Sohrabji Kavousji Mehrji Rana. Manuscript F12 has better and more accurate recordings than other manuscripts. The Persian meaning or explanation of some words or sentences can be found below the word or in the margin of the page in some parts of this manuscript. The G18a manuscript is badly distorted and unreadable in some places. The G18a manuscript is badly distorted and unreadable in some places. Fargard I is absent from the KM1-A manuscript.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The Avestan text of Vishtāsp Yasht is late and full of ambiguity. Morphological modes are mostly incorrect and sometimes missing. Some Parts of the text are borrowed from the other parts of Avesta particularly Vendidad. Several words and phrases in the Avestan text are vague and unknown. In this article, an attempt has been made to provide a new reading for the two ambiguous combinations, resulting in a better translation. These two combinations are a • əm.məṛəncō and upā.θβaiieiti. Re-readings and corrections have been made by comparing the forms used in the

existing manuscripts of Vishtāsp Yasht, analyzing the translation of words and phrases in the pahlavi narration of the text, examining the evidence and examples, as well as finding clues from other parts of the Avesta. As far as the text allows, we have explored the meaning and derivation in depth and suggested new readings of ambiguous words and phrases.

For each word or phrase, the Westergaard recording from the verse in which that word or phrase is used is provided. In following, The Persian translation of that paragraph will be based on Darmsteter's translation or Bartholomae's description. When needed, Zand translations of Avestan words, phrases and verses are provided.

4. CONCLUSION

Vishtasp Yasht is a late text, full of ambiguity and grammatically disorganized. In this research, a new reading and meaning for the two combinations a • əm.mərəncō and upā.θβaiieiti is proposed. The basis of the first correction refers to the useful work that has been attributed to Kaykhosrow in the two Pahlavi texts of Mēnōg ī Xrad and Rivāyat ī Pahlavi. And the second correction based on the verb in Vendidad 19/29, is also the interpretation of Zand verb "bar rasēd" Vishtasp Yasht.

Keywords: Avesta, Zand, Vishtasp Yasht, Vishtasp, Zarathushtra



معرفی الگوی روایت محور هیجامدی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی^۱

شیما ابراهیمی^۱، زهرا جهانی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۴

چکیده

یکی از نکته‌های مهمی که باید در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی به آن توجه شود، در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نیازهای دانشجویان است. از جمله این ویژگی‌ها، توجه به تمایلات عاطفی آنان است. برای بهره‌گیری از این ویژگی می‌توان ابزار روایت را به کار گرفت، زیرا به نظر می‌رسد روایت سبب افزایش انگیزه دانشجویان در یادگیری می‌شود. از سوی دیگر، هیجان‌ات از جمله نیازهای اجتناب‌ناپذیر در فرآیند آموزش و یادگیری است. از این رو، برای پوشش این نیاز و افزایش هیجان‌ات مثبت دانشجویان می‌توان از الگوی هیجامد در کنار روایت در طراحی کتاب‌های درسی استفاده کرد. هیجامد تلفیقی از دو واژه (هیجان و بسامد) است که به هیجان‌ات متأثر از استفاده حواس گوناگون در یادگیری توجه می‌کند و متشکل از سه مرحله هیچ آگاهی (تهی)، برون آگاهی (شنیداری)، دیداری و لمسی-حرکتی) و درون آگاهی (درونی و جامع) است. در پژوهش حاضر برای بازنگری محتوای آموزشی کتاب‌های تاریخ زبان فارسی و بهبود وضعیت موجود، الگوی روایت محور هیجامدی به عنوان الگوی پیشنهادی برای تهیه و تدوین کتاب‌های تاریخ زبان فارسی معرفی شده است. بر مبنای این الگو، محتوای درس در قالب داستان گنجانده می‌شود و در طول داستان برای بهره‌گیری از حواس مختلف شنیداری، دیداری، لمسی-

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.33856.1947

^۲ استادیار آموزش زبان فارسی، هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)؛

shimaebrahimi@um.ac.ir

^۳ کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران؛ jahanizahra@um.ac.ir

حرکتی و تولید هیجان‌ناشی از بهره‌گیری از این حواس از لوح فشرده و نرم‌افزارهای صوتی، تصاویری مرتبط با موضوع و فعالیت‌های عملی به کار برده می‌شود. به نظر می‌رسد با بهره‌گیری از الگوی روایت‌محور هیجامدی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی بتوان به دانشجویان در یادگیری و یادسپاری مطالب تاریخ زبان فارسی کمک کرد.

واژه‌های کلیدی: تاریخ زبان فارسی، روایت، هیجامد، الگوی روایت‌محور هیجامدی

۱. مقدمه

کتاب درسی^۱ یکی از ابزارهای غالب در نظام آموزشی کشور است که در آن مجموعه‌ای از اطلاعات در یک حوزه خاص، برای فراگیران آن حوزه فراهم می‌شود. هدف از تدوین کتاب درسی به عنوان یکی از اصلی‌ترین منابع فعالیت‌های آموزشی، کمک به فراگیر و یادگیرنده برای دست‌یافتن به اطلاعات منسجم است (Rezvani & Amiri, 2013). از جمله عوامل مؤثر در یادگیری محتوای کتاب، چگونگی تنظیم مطالب موجود در آن است؛ زیرا گاهی، نامناسب بودن محتوا و هم‌راستا نبودن با توانایی درک فراگیران، سبب عدم کارایی آن و دشوار شدن فرآیند یادگیری می‌شود. از این رو، در تهیه منابع آموزشی اثربخش، محتوای آن‌ها باید به گونه‌ای سازماندهی شوند که منطبق با توانایی‌های فراگیران و تسهیل‌کننده یادگیری آن‌ها باشد (Niknafs & Aliabadi, 2013).

در همین راستا، یکی از نکته‌های مهم که در تدوین کتاب درسی باید به آن توجه داشت، برخورداری مخاطب و یادگیرنده آن از تمایلات عاطفی است که به تعلقات و تأثیرپذیری او مرتبط است. بر این اساس، ابزار یادگیری باید به گونه‌ای طراحی شود که مخاطب را به سوی مطالب درسی جذب کرده و انگیزه^۲ وی برای ادامه یادگیری را تقویت کند (Malekighasim, 2006). به نظر می‌رسد روایت^۳ ابزار مؤثری برای جذاب کردن محتوای درسی و به دنبال آن افزایش انگیزه مخاطبان برای یادگیری باشد (Rahmani, 2010) که می‌توان از آن در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی بهره گرفت.

از سوی دیگر، فراگیران برای یادگیری بهتر نیاز به تجربه هیجانی پیوسته دارند، زیرا هیجان^۴ به فضای کلاس درس کمک می‌کنند و همچنین سبب تعامل بیشتر میان مدرسان و دانش‌آموزان

¹ textbook

² motivation

³ narrative

⁴ emotions

می‌شوند که این تعامل ایجاد انگیزه برای یادگیری را در پی دارد (Meyer & Turner, 2006). در پیوند با اهمیت هیجان‌ات در فرآیند آموزش و یادگیری، پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) الگوی هیجامد را طراحی کرده‌است. مفهوم هیجامد، تلفیقی از دو واژه هیجان و بسامد^۱ است و بر عوامل هیجانی تأکید دارد؛ به بیان دیگر این مفهوم دربردارنده هیجان‌هایی است که در نتیجه درگیری حواس^۲ مختلف به وجود می‌آیند و تحت تأثیر بسامد می‌توانند شناخت افراد را نسبی کنند. بر اساس این مفهوم، واژه‌های هر زبان برای گویشوران گوناگون هر جامعه زبانی درجه‌های متفاوتی از حس عاطفی-هیجانی دارند که این درجه حس هیجانی، هیجامد آن واژه نامیده می‌شود (Pishghadam & Firuziyan Puresfahani, 2017). هر چه واژه‌ای درجه بالاتری از حس هیجانی برای فرد در بر داشته باشد، یادگیری آن راحت‌تر است و در حقیقت ارتباط مستقیمی میان درجه هیجانی واژگان و زبان‌آموزی وجود دارد (Pishghadam et al., 2013b). از این رو، با توجه به ویژگی‌های این الگو به نظر می‌رسد می‌توان از آن در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی نیز بهره برد.

زبان، اساسی‌ترین و همگانی‌ترین وسیله ارتباط است و در زندگی روزانه نیز مناسب‌ترین وسیله برای صورت‌دهی و به هستی درآوردن اندیشه است. در واقع، زبان ماده تفکر است و اندیشه در زبان جسمانیت می‌پذیرد (Maskoob, 2006). پس برای حفظ و شناخت بهتر زبان ضرورت دارد در جوامع علمی مورد بررسی قرار گیرد. در همین راستا، درسی با نام تاریخ زبان فارسی در رشته‌های گوناگون دانشگاهی از جمله زبان و ادبیات فارسی در نظر گرفته شده‌است و کتاب‌هایی نیز برای انتقال مطالب این دو واحد درسی به نگارش درآمده‌است.

با توجه به جایگاه انگیزه و هیجان‌ات در تهیه و تدوین منابع آموزشی و تأثیرات ناشی از آن‌ها بر روی مخاطبان از جمله آموزگاران و فراگیران، به نظر می‌رسد میزان توجه به این مؤلفه‌های روان‌شناختی در کتاب‌های درسی بسیار کم‌رنگ باشد. در بیشتر این منابع، هدف اصلی نگارنده، انتقال دانش و اطلاعات به مخاطبان است و در هر درس مطالب بسیاری را به آنان ارائه می‌دهد و تلاش بسیاری در جهت برانگیختن هیجان‌ات و حواس آن‌ها مانند استفاده از تصویرها، جدول‌ها و نمودارها و به دنبال آن درک و یادگیری فراگیران انجام نگرفته‌است. از این رو، نگارندگان در پژوهش حاضر بر آن هستند تا برای بازنگری منابع آموزشی تاریخ زبان فارسی با تلفیق دو روش روایت و الگوی هیجامد، به معرفی الگوی روایت محور هیجامدی بپردازند. همچنین نگارندگان به این پرسش پاسخ می‌دهند که چگونه می‌توان از این الگو در بازنگری محتوای این کتاب‌ها بهره

¹ frequency

² senses

گرفت؟ از این رو، پس از بررسی پیشینه و مبانی نظری پژوهش، چگونگی بهره‌گیری از این روش در بازنگری کتاب‌های درسی کنونی تاریخ زبان فارسی شرح داده می‌شود و در ادامه بخش کوتاهی از کتاب درسی تاریخ زبان فارسی با استفاده از این الگو بازنگری می‌شود. لازم به گفتن است که هدف از جستار حاضر، ارائه الگوی نوین در راستای بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی برای کمک به مخاطبان آن‌ها برای یادگیری بهتر و عمیق‌تر است.

۲. پیشینه پژوهش

روایت، از جمله، ابتدایی‌ترین ابزار انتقال دانش و تجربیات میان انسان‌ها است که بر اساس آن راوی محتوای پیام خود را در قالب بیانی هنرمندانه به مخاطب خود ارائه می‌کند (Malekighasim, 2006). در نتیجه، جایگاه و اهمیت روایت در تهیه و تدوین مواد آموزشی فرآورده چند دهه اخیر نیست و ریشه بسیار عمیقی در تاریخ دارد. با توجه به ویژگی‌های روایت و تأثیری که بر آموزش دارد، پژوهشگران بررسی‌های بسیاری در این زمینه انجام داده‌اند، که در ادامه برخی از این پژوهش‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند.

به باور انصاری (Ansari, 2019) در حوزه آموزش مهارت خواندن، داستان جایگاه ارزشمندی دارد. بنابراین، در پژوهش وی مسائل درسی و روزمره زندگی دانش‌آموز در قالب قصه و داستان گنجانده شده و برای گروه آزمایش که اعضای آن از ناتوانی در درک مطلب رنج می‌بردند، ارائه شده است و در گروه کنترل آموزش خواندن به همان شیوه سنتی و رایج پیش رفت. در پایان، یافته‌ها نشان داد دانش‌آموزانی که آموزش آنان با داستان همراه بوده است در مهارت خواندن پیشرفت چشم‌گیری داشته و به دنبال آن مشکلات درک مطلب آن‌ها رو به بهبودی رفته است.

میلر و پنیکوف (Miller & Pennycuff, 2008) نیز معتقدند برای اینکه مدارس بتوانند سبب بهبود و پیشرفت همه دانش‌آموزان در امر سوادآموزی باشند، باید راهکارهای مختلف آموزشی را به کار گیرند. در این میان، داستان‌پردازی یکی از روش‌های زیبایی‌شناختی مؤثر در آموزش است که افزون بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در زمینه‌های خواندن و نوشتن، موجب تقویت هنر در آموزش و ایجاد انگیزه در کودکان برای ارتباط با یادگیری خود می‌شود. بر این اساس، مک کوئیگان و همکاران (McQuiggan et al., 2008) در پژوهشی تطبیقی، به بررسی تأثیر روش سنتی در مقابل روش روایت‌محور بر یادگیری درس میکروبیولوژی توسط دانش‌آموزان پایه متوسطه پرداختند. آنان در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند دانش‌آموزانی که در معرض تدریس به روش سنتی قرار گرفتند، در فرایند یادگیری دارای دستاوردهای بیشتری

بودند، اما نسبت به مزایای روش روایت‌محور که انگیزه را برای یادگیری با توجه به خودکارآمدی^۱، حضور، علاقه و درک بیشتر می‌کند، نباید غفلت ورزید. پرینس و همکاران (Prins et al., 2017) نیز با انجام یک پژوهش تجربی به این نتیجه رسیده‌اند که بهره‌گیری از داستان‌ها در سخنرانی درس زیست‌شناسی سبب می‌شود دانش‌آموزان اشتیاق بیشتری به یادگیری داشته باشند. همچنین داستان درس را برای آن‌ها لذت‌بخش‌تر می‌کند و فرصتی برای تأمل، ارزیابی، تصویرسازی، نمونه‌گیری و پژوهش فراهم می‌سازد.

در پژوهشی دیگر آکتاس و اوزونریورت (Aktas & Uzuneryurt, 2017) به بررسی رابطه میان داستان‌های دیجیتالی بر پیشرفت در یادگیری، حفظ و انگیزه زبان‌آموزان پرداختند. به باور آن‌ها، داستان‌های دیجیتالی به عنوان نوعی فرآورده‌های هنری در بالابردن علاقه و انگیزش دانشجویان نسبت به درس، توسعه هوش هیجانی^۲ و مهارت‌های ارتباطی و مشارکت در فرایند یادگیری بسیار تأثیرگذار است و همچنین به آنان فرصت تأمل بیشتر داده و بر شخصی‌سازی تجربه‌شان می‌افزاید. با انجام پژوهشی تجربی آنان دریافتند این روش تفاوت چشم‌گیری میان دانشجویان گروه آزمایش و کنترل ایجاد کرده‌است و در طی مصاحبه با دانشجویان گروه آزمایش آنان به افزایش انگیزه بیشتر برای یادگیری درس به دلیل استفاده از روش داستان‌محور اشاره کردند. وو (Wu, 2018) معتقد است استفاده از روایت در کنار روش چندحسی^۳ در آموزش متون علمی جایگاه ویژه‌ای دارد. به بیان دیگر، روایت به عنوان یک واسطه میان وقایع واقعی مشابه و ساختار شناختی از پیش موجود در انسان به درک بهتر مفاهیم کمک می‌کند. وی با هدف بررسی تأثیر روایت در یادگیری متون علمی، پژوهشی آزمایشی در قالب دو گروه کنترل و آزمایش انجام داد که یافته‌ها نشان داد میان نمرات دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد اما گروه آزمایش انگیزه بیشتری برای یادگیری داشتند.

افزون بر ابزار روایت و تأثیری که در یادگیری دارد، پژوهش‌های بسیاری نیز در راستای تأثیر الگوی هیجانی بر آموزش و یادگیری انجام شده‌است که برخی از آن‌ها به شرح زیر است: پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2013a) به جنبه عاطفی و احساسی واژگان پرداختند. از دید آن‌ها واژگان برای افراد مختلف دارای بار هیجانی^۴ متفاوتی هستند و به هر میزان تجربه افراد نسبت به آن واژه بیشتر باشد، درک هیجانی بالاتری نسبت به آن واژه دارند. پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2013b) نیز در پژوهشی دیگر با در نظر گرفتن هیجانی، بر این

¹ self-efficacy

² emotional intelligence

³ multisensory

⁴ emotional load

باورند واژگانی که دارای بار عاطفی بالاتری هستند نسبت به واژگان دارای بار عاطفی کم‌تر، سریع‌تر و آسان‌تر یاد گرفته می‌شوند. بنابراین، با توجه به مفهوم هیجامد می‌توان به زبان‌آموزان کمک کرد تا به سطوح عمیق‌تری از یادگیری دست یابند. به بیان دیگر، بهره‌گیری از مرتبه‌های مختلف هیجامد سبب افزایش بار هیجانی زبان‌آموز نسبت به مفاهیم و واژگان می‌گردد و در نتیجه یادگیری بهتری انجام می‌گیرد.

با توجه به پژوهش‌های بالا، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2016) با ایده گرفتن از فرضیه نسبت‌گرایی^۱ سپیر-ورف^۲ که به جهان‌بینی متفاوت افراد از یک موضوع اشاره دارد، مفهوم نسبت‌حسی^۳ را معرفی کردند که بر اساس آن هیجان‌های تولیدشده بر اثر تجربیات حسی در شناخت افراد مؤثر است. بر این اساس، با توجه به نوع هیجان‌ناشی از تجربیات، درک و دریافت افراد از یک مفهوم متفاوت است. بنابراین، آنان براساس تجربیات مثبت، منفی و یا خنثی، تجربه متفاوتی از یک حس خواهند داشت و همه افراد جامعه تجربه واحدی از یک مفهوم ندارند. در نتیجه با توجه به نوع حس و هیجان، افراد تعریف‌های گوناگونی از یک مفهوم خواهند داشت. آنان برای تأیید فرضیه خود در طی یک آزمایش نگرش افراد گوناگون را درباره «حجامت» جویا شدند و نشان دادند افراد در مرحله برون‌آگاهی^۴ از تداعی‌های بیشتری درباره آن بهره گرفتند و توضیح‌های این افراد دربردارنده هیجان‌های دور^۵ بوده است. هیجان‌ات دور زمانی انجام می‌پذیرد که افراد تجربه شخصی و مستقیمی از مفهوم ندارند و این امر سبب خلق مفهومی در ذهن می‌شود که چندان مبتنی بر واقعیت نیست، اما افراد درون‌آگاه (در دو مرحله درونی^۶ و جامع^۷) چون خود درگیر می‌شوند و سابقه تجربه مستقیم حجامت را از سر گذرانده بودند، هیجان‌اتی نزدیک به واقعیت^۸ داشته و مطالب بیشتری در مورد آن ارائه داده‌اند. همچنین به گمان آنان ادغام حواس، هیجان‌ات و فراوانی در قضاوت‌های افراد، تأثیر بسیاری دارد.

با توجه به جایگاه حواس و تأثیر آن‌ها در یادگیری، پیش‌قدم (Pishghadam, 2018) دو مفهوم «حواس افزوده»^۹ و «حواس کاسته»^{۱۰} را به عنوان دو شیوه آموزشی بیان کرده‌است. در آموزش حواس افزوده، مدرس سعی بر به کارگیری انواع حواس اعم از شنیداری، دیداری، لمسی،

¹ relativism

² Sapir-Whorf

³ sensory relativism

⁴ exvolvedment

⁵ distal emotion

⁶ inner

⁷ arch

⁸ proximal emotion

⁹ thick-slice sensory

¹⁰ thin-slice sensory

بویایی و چشایی دارد و هدف آن است که حواس بیشتری از فراگیران درگیر شود؛ زیرا با درگیری بیشتر حواس، بخش وسیع‌تری از مغز درگیر می‌شود و این امر منجر به یادگیری کارآمدتر خواهد شد. در مقابل، آموزش حواس کاسته همان آموزش به روش سنتی است که در آن حواس کمتری درگیر می‌شود و بر این اساس یادگیری مطالب به صورت تقلیدی و طوطی‌وار انجام می‌پذیرد.

با بهره‌گیری از مطالعات عصب‌شناسی نیز تأثیر استفاده از هیجامد بر یادگیری مورد بررسی قرار گرفته است. برای نمونه، شایسته و همکاران (Shayesteh et al., 2020) تأثیر آموزش مبتنی بر هیجامد را از بُعد شناختی بر میزان درک مطلب زبان دوم مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها برای دریافت نتیجه، ۱۵ شرکت‌کننده انتخاب کردند و پس از بررسی‌های اولیه ۹ واژه که شرکت‌کنندگان هیچ شناخت و دانش قبلی نسبت به آن‌ها نداشتند را شناسایی کردند و این ۹ واژه را در قالب ۴۳۲ جمله با استفاده از روش تدریس مبتنی بر هیجامد آموزش دادند. آن‌ها پس از ثبت قابلیت‌های وابسته به رخداد مغزی^۱ و تحلیل آن‌ها با توجه به مؤلفه‌های اف.ان.۴۰۰^۲ و مؤلفه‌های مثبت تأخیری^۳ دریافتند در جمله‌هایی که آموزش با درگیری حسی کم‌تری همراه بوده است، افراد به تلاش بیشتری برای بازتحلیل جمله نیاز دارند.

در پژوهشی مشابه، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2020) تأثیر آموزش مبتنی بر الگوی هیجامد را بر ویژگی‌های عملکردی الکتروفیزیولوژیک (ان ۴۰۰^۴ و ال.پی.سی.^۵) مورد بررسی قرار دادند. به این منظور، آن‌ها برخی از واژه‌ها را در قالب جمله و با استفاده از دو روش درگیری سه حسی (شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی) و پنج حسی (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، بویایی و چشایی) آموزش دادند. یافته‌های بررسی پاسخ‌های رفتاری و عصبی شرکت‌کنندگان نسبت به واژه‌ها نشان داد هر چند روش سه حسی پاسخ مؤلفه‌های مثبت تأخیری را به جمله‌ها تعدیل می‌کند، اما در ان ۴۰۰، تغییری ایجاد نمی‌شود. از این رو برای تقویت درک و کاهش بارشناختی حواس بیشتری باید درگیر شود.

اعظم نوری (Azamnouni, 2018) به بررسی تأثیر الگوی هیجامد بر درک مطلب در سطح جمله، سختی فعالیت^۶ و بار شناختی^۷ (گنجایش حافظه در نگهداری اطلاعات) دانشجویان

¹ event related brain potential

² FN 400

³ late positive component (LPC)

⁴ N 400

⁵ LPC

⁶ task difficulty

⁷ cognitive load

پرداخته‌است. وی برای دست یافتن به نتیجه، از ۲۰۰ زبان آموز برای پاسخ دادن به پرسشنامه بهره گرفت که یافته‌های پژوهش تأثیر مثبت الگوی هیجامد بر بار شناختی، کاهش میزان سختی تکلیف و افزایش میزان درک مطلب را نشان داد. به بیان دیگر، با درگیر کردن احساسات از طریق الگوی هیجامد، گنجایش حافظه فعال خالی می‌شود و این امر سبب می‌شود که از دشواری فعالیت کاسته شده و درک مطلب در سطح جمله افزایش یابد.

به طور کلی، با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته، به نظر می‌رسد روایت و الگوی هیجامد با توجه به تأثیری که بر مخاطب دارند، از جمله روش‌های مؤثر و ارزشمند در حوزه آموزش هستند. باید خاطر نشان کرد تاکنون پژوهش‌هایی که در این زمینه‌ها انجام گرفته است، آفرینش و استفاده از روایت و الگوی هیجامد را وظیفه آموزگار می‌دانند؛ اما ممکن است عواملی مانند کمبود وقت و نداشتن علاقه و خلاقیت مدرس سبب شود همه مدرسان نتوانند از این دو روش قدرتمند در آموزش مخاطبان بهره ببرند. از این رو، نگارندگان و تهیه و تدوین کنندگان کتاب‌های درسی می‌توانند با تدوین کتاب کمک آموزشی با توجه به این دو مؤلفه به مدرسان در تدریس بهتر مطالب و به فراگیران در یادگیری بیشتر کمک کنند. همچنین بیشتر این پژوهش‌ها در حوزه آموزش زبان یا به صورت کلی آموزش در سطوح مقدماتی است؛ اما به نظر می‌رسد می‌توان از تلفیق این دو روش در تهیه و تدوین کتاب‌های درسی همه مقطع‌ها و سطح‌ها حتی سطوح دانشگاهی نیز بهره برد و با استفاده از آن‌ها و برانگیختن انگیزه و هیجانات دانشجویان، فرآیند یادگیری را برای آنان راحت‌تر و در عین حال هیجان‌انگیز کرد. از این رو، در ادامه با تشریح مبانی نظری مربوط به این دو حوزه، چگونگی بهره‌گیری از آن‌ها در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳.۱. روایت و انواع آن

معنای واژه روایت برابر است با «نقل سخن و یا خبر از کسی (ناظم الاطباء)، نقل کردن سخن (غیاث اللغات)، واگویی کردن سخن کسی را» (Dehkhoda, 1998, v. 8, p. 12298) و در اصطلاح، روایت معرف زنجیره‌ای از رخدادها است که در زمان و مکان (فضا) قرار گرفته‌است (Lothe, 2009). با این تعریف، گونه‌های روایتی بی‌شماری در دنیا وجود دارد؛ گونه‌هایی که هر کدام در رسانه‌های گوناگونی مانند زبان ملفوظ شفاهی و یا مکتوب، تصاویر ثابت و متحرک، اسطوره، افسانه، قصه، حکایت، تابلوهای نقاشی، فیلم، اخبار محلی و گفت‌وگو و شنود مردم حضور دارند. آنچه مورد توجه نگارندگان پژوهش حاضر است، بهره‌گیری از داستان کوتاه به مثابه یک

متن روایی است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

۳.۱.۱. متن روایی

روایی بودن متن، به این معنا است که متن با استفاده از کلام داستانی را نقل می‌کند که به آن ارتباط روایی^۱ گفته می‌شود. ارتباط روایی، نشان‌دهنده فرآیند انتقال پیام از نگارنده به عنوان خطاب‌گر به خواننده یا مخاطب است (Lothe, 2009). الگوی ارتباط روایی بر اساس نظریه‌های مختلف درباره زبان و داستان روایی ساخته شده است و نظریه پردازان این الگو را در چند شکل نشان داده‌اند که یکی از این شکل‌ها، الگوی ارتباط زبانی یا کوبسن (Jakobson, 1987) است. به باور وی در هر ارتباط زبانی، خطاب‌گر پیامی را برای مخاطب می‌فرستد که برای کارآمد بودن پیام افزون‌بر خطاب‌گر و مخاطب به عوامل دیگری شامل زمینه‌ای که مخاطب آن را می‌گیرد؛ رمزگان یا همان مجموعه‌ای از هنجارها و قواعد که به طور کامل و یا در موارد بسیار میان خطاب‌گر و مخاطب مشترک است؛ و در نهایت رابط و مجرای فیزیکی و ارتباطی برای رساندن پیام به مخاطب نیاز است (Jakobson, 1987). روی هم رفته، الگوی یا کوبسن دارای شش سازه فرستنده^۲، گیرنده^۳، موضوع^۴، پیام^۵، رابطه^۶ و رمز^۷ است که این شش جزء فرآیند ارتباط، تعیین‌کننده کارکردهای شش‌گانه زبان هستند و مشتمل‌اند بر:

یکم- نقش ترغیبی^۸: هنگامی که جهت‌گیری پیام به سمت جلب مشارکت گیرنده و برانگیزاندن او باشد، کارکرد انگیزشی و ترغیبی زبان تحقق می‌یابد.

دوم- نقش عاطفی^۹: این کارکرد زبان بیان‌کننده نگرش و احساس گوینده (شاعر و نویسنده) نسبت به پیام و موضوع است. به بیان دیگر، گوینده در مرکز نقش عاطفی قرار می‌گیرد و در قالب زبان احساس خود را بیان می‌کند.

سوم- نقش همدلی^{۱۰}: در این کارکرد گوینده از طریق ارتباط همدلانه قصد دارد مخاطبان هم‌فکر خود را جذب و با آنان ارتباط برقرار کند.

1 narrative communication

2 sender

3 receiver

4 context

5 message

6 connection

7 code

8 conative

9 emotive

10 phatic

چهارم- نقش ادبی^۱: این نقش زمانی کاربرد دارد که هدف از پیام خود پیام است و ایجاد ارتباط مورد نظر نباشد، به بیان دیگر گوینده برای تأثیر بیشتر کلام خود، از اصل زیبایی‌آفرینی بهره می‌گیرد.

پنجم- نقش فرازبانی^۲: هنگامی که گوینده و مخاطب در مورد بهره‌گیری از رمز به توافق رسیده و جهت‌گیری پیام به سوی رمز باشد، این نقش تحقق می‌یابد. در این کارکرد زبان، واژه‌های مورد استفاده در گفتار شرح داده می‌شوند.

ششم- نقش ارجاعی^۳: هنگامی در مورد موضوعی قابل درک سخن گفته می‌شود و هدف از این سخن انتقال مفهومی به مخاطب باشد، نقش ارجاعی زبان کاربرد دارد. به این معناکه اجزا و عناصر یک جمله در راستای توضیح و تبیین موضوع در کنار یک‌دیگر قرار می‌گیرند (Ahmadi, 2018).

۲.۳. کارکردهای روایت در آموزش و تهیه و تدوین مواد درسی

یکی از مکان‌هایی که بهره‌گیری از روایت در آن هواداران فراوانی دارد، مکان‌های آموزشی است. بسیاری از آموزگاران برای تدریس برخی نکته‌ها و مفاهیم به صورت خودآگاه و یا ناخودآگاه از روایت بهره می‌گیرند. در واقع، مدرس محتوای آموزش را در قالب داستان می‌ریزد و خود آن را برای مخاطب که در نقش روایت‌نویس هستند، روایت می‌کند. از این رو، به نظر می‌رسد بتوان از داستان به عنوان یک روش، در تهیه و تدوین مواد آموزشی و تدریس بهره‌گرفت. برای نمونه، با توجه به نقش ادبی و فرازبانی روایت و با هدف ایجاد التذاذ و تأثیر بیشتر بر مخاطب می‌توان محتوا و مطالب درسی را در قالب ادبی و زیبا ریخت و در اختیار یادگیرنده قرار داد؛ زیرا بهره‌گیری از ادبیات سبب ایجاد لذت در کلاس درس می‌شود (Lazar, 2001) و برآیند آن افزایش انگیزه یادگیرندگان و به دنبال آن یادگیری بیشتر مطالب است.

همچنین، بهره‌گیری از نقش‌های ترغیبی و عاطفی روایت، سبب ایجاد لذت در مخاطب و فعال‌شدن احساس شناخت و معرفت در او می‌شود (Culler, 2002). به بیان دیگر، نگارنده کتاب می‌تواند محتوای آموزشی خود را با بهره‌گیری از روایت و داستان به گونه‌ای بیان کند که انگیزه یادگیرنده را برای یادگیری مطالب برانگیزاند و او را ترغیب به مشارکت در بحث‌های کلاسی کند. از آن جا که مخاطب از تمایلات عاطفی بهره‌مند است، می‌توان با بیان مطالب در قالب بیانی

¹ poetic

² metalingual

³ referential

عاطفی و احساسی تأثیر بیشتری بر یادگیری مطالب توسط یادگیرنده گذاشت (Miller & Pennycuff, 2008).

کارکرد همدلی روایت نیز سبب می‌شود مخاطب تحت سیطره آن قرار گیرد و احساس همدلی، هویت و نقش‌پذیری در او برانگیخته شود (Bameshki, 2013). در نتیجه، یادگیرنده به گونه مستقیم با مطالب روبه‌رو می‌شود، آن‌ها را لمس کرده و به بررسی و تجزیه و تحلیل می‌پردازد و مطالب در ذهن او درونی خواهد شد. همچنین درگیری عاطفی با داستان و هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌های آن این امکان را به فراگیران می‌دهد تا آن‌چه را که آموخته‌اند به راحتی به خاطر بسپارند (Sovia & Afrineta, 2017).

از سوی دیگر، روایت کارکرد ارجاعی دارد و این به آن معناست که میان اجزای از هم گسسته و به ظاهر بی‌ارتباط، مواردی از شباهت و تناسب ایجاد کرده و از این طریق میان آن‌ها نظم و هماهنگی برقرار می‌کند (Ricoeur, 2013). از این رو، با بهره‌گیری از روایت می‌توان ساختار مطالب را به گونه‌ای منسجم با هدف تسهیل در درک و یادگیری فراگیران تنظیم و ارائه کرد.

همچنین بهره‌گیری از کارکرد تجربی روایت در تهیه کتاب درسی سبب می‌شود فراگیران تجربه‌های گوناگون را تصور کنند و بر اساس آن تصور به تجربه‌های برآمده از روایت‌ها معنا ببخشند. این روند ادامه دارد و با یک روایت جدید یک تجربه جدید به دست می‌آید و به تأمل و تفسیر درباره آن تجربه می‌پردازند و در نهایت آن را درک می‌کنند. به بیان بهتر، درک و یادگیری افراد به وسیله تجربه برآمده از روایت شکل می‌گیرد (Clark & Rossiter, 2008). از دیگر ویژگی‌های روایت این است که بسیاری از راهبردهایی که مغز برای یادگیری از آن‌ها استفاده می‌کند را در خود دارد. برای نمونه، مغز می‌تواند اطلاعات را هم به صورت جزئی و هم در یک تصویر بزرگ به صورت هم‌زمان و ناخودآگاه درک کند. یادگیری به وسیله روایت نیز به یادگیرندگان این امکان را می‌دهد تا این دو عنصر را در فرآیند یادگیری خود در کنار یکدیگر داشته باشند (Szurmok & Thuna, 2013).

از آن جایی که یکی از ابزار تولید هیجان می‌تواند میزان درگیری حواس مخاطب باشد، مبنای نظری انتخاب شده دیگر، در این پژوهش الگوی هیجامد است که به نظر می‌رسد قابلیت پیاده‌سازی و بهره‌گیری در تدوین مطالب درسی و روایت‌سازی را دارد و در ادامه به معرفی این الگو پرداخته می‌شود.

۳.۳. معرفی الگوی هیجامد

هیجامد، تلفیقی از دو واژه «هیجان» و «بسامد» است که بر هیجان‌ناشی از به کارگیری حواس تأکید دارد. این الگو مبتنی بر نظریه روان‌شناختی تحول یکپارچه انسان^۱ گرینسپن (Greenspan, 1970) است که هیجان‌ها را پایه و اساس تحول و یادگیری می‌داند (Greenspan, 1970 as cited Greenspan & Weider, 1998). با الهام از این نظریه پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2013b) مفهوم هیجامد را به عنوان الگویی در آموزش زبان معرفی کردند.

افزون بر هیجان‌ها، حواس در این الگو جایگاه مهمی دارد. این مؤلفه هیجامد برگرفته از روش آموزش چندحسی مونتسوری (Montessori, 1912) است که معتقد به استفاده از حواس پنجگانه در آموزش است؛ زیرا با درگیر کردن حواس مختلف یادگیری کارآمدتری به وجود می‌آید (Pishghadam & Ebrahimi, 2020). با در نظر گرفتن هیجان‌ها و حواس در الگوی هیجامد و میزان بسامد آن پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) شش سطح هیجامد تهی^۲ (۰)، هیجامد شنیداری^۳ (۱)، هیجامد دیداری^۴ (۲)، هیجامد لمسی-حرکتی^۵ (۳)، هیجامد درونی^۶ (۴) و هیجامد جامع^۷ (۵) را برای این الگو در نظر گرفته‌است.

در هیجامد تهی، میزان تجربه فرد نسبت به موضوع صفر است؛ در واقع در این سطح از هیجامد، فرد هیچ‌گونه اطلاعاتی نسبت به موضوع نداشته و به دنبال آن هیچ حس هیجانی نیز نسبت به آن موضوع نخواهد داشت؛ در نتیجه سطح هیجامد موضوع برای وی در مرحله هیچ‌آگاهی^۸ قرار می‌گیرد و این بدان معناست که موضوع کاملاً برای فرد ناآشنا است. در صورتی که فرد برای نخستین بار اطلاعاتی در مورد موضوع با استفاده از حس شنیداری به دست آورد، میزان تجربه او به عدد (۱) و سطح هیجامد او از سطح تهی به سطح شنیداری می‌رسد. همچنین هنگامی که فرد در مورد آن موضوع تصاویری ببیند، تجربه او به سطح (۲) و هیجامد او به دیداری تغییر وضعیت پیدا می‌کند. در سطح (۳) او افزون بر تجربه شنیداری، دیداری، از حس لمسی-حرکتی خود استفاده می‌کند و به هیجامد لمسی-حرکتی دست می‌یابد. در این مرحله، فرد موفق شده‌است نسبت به موضوع، شناختی کلی به دست بیاورد؛ ولی هنوز تجربه مستقیمی از آن

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

² null emotioncy

³ auditory emotioncy

⁴ visual emotioncy

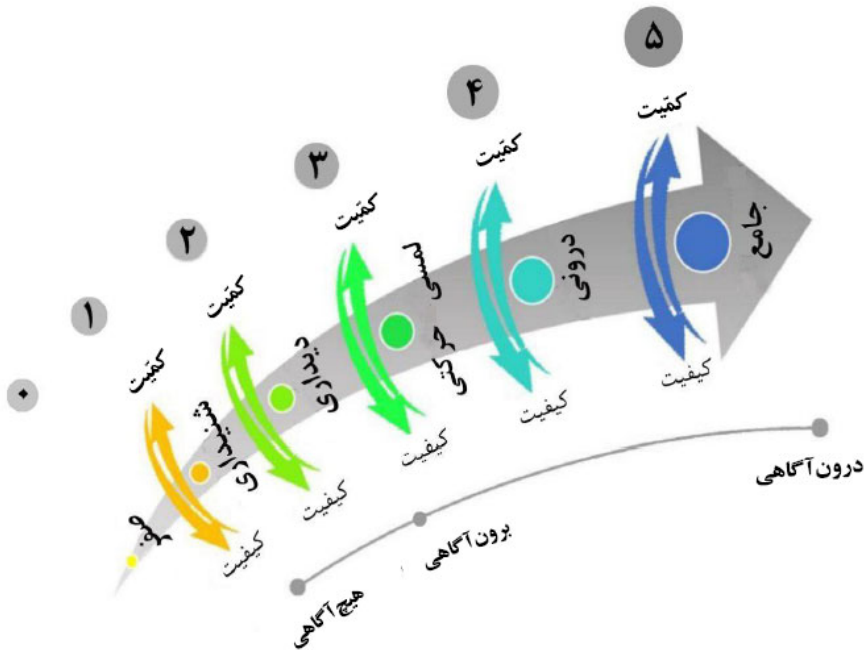
⁵ kinesthetic emotioncy

⁶ inner emotioncy

⁷ arch emotioncy

⁸ involvement

نداشته و شناخت او درونی نشده‌است. بنابراین، از مرحله هیچ آگاهی به مرحله برون آگاهی پیشرفت می‌کند. در صورتی که در مرحله پسین اطلاعات و تجربیات فرد نسبت به موضوع بیشتر شود و به سطح (۴) برسد، تجربه مستقیمی نسبت به آن خواهد داشت و موضوع برای او درونی خواهد شد. در مرحله پایانی، فرد می‌تواند با انجام تحقیق و پژوهش به بالاترین سطح تجربه (۵) برسد و با گذر پلکانی از این مرحله‌ها است که به درک کاملی نسبت به موضوع دست یافته و یادگیری عمیق را نیز در پی خواهد داشت. از این رو، با عبور از سطح درونی و جامع به هیجامد جامع^۱ دست خواهد یافت (Ebrahimi et al., 2017). چکیده مطالب بیان‌شده را می‌توان در شکل زیر مشاهده کرد:



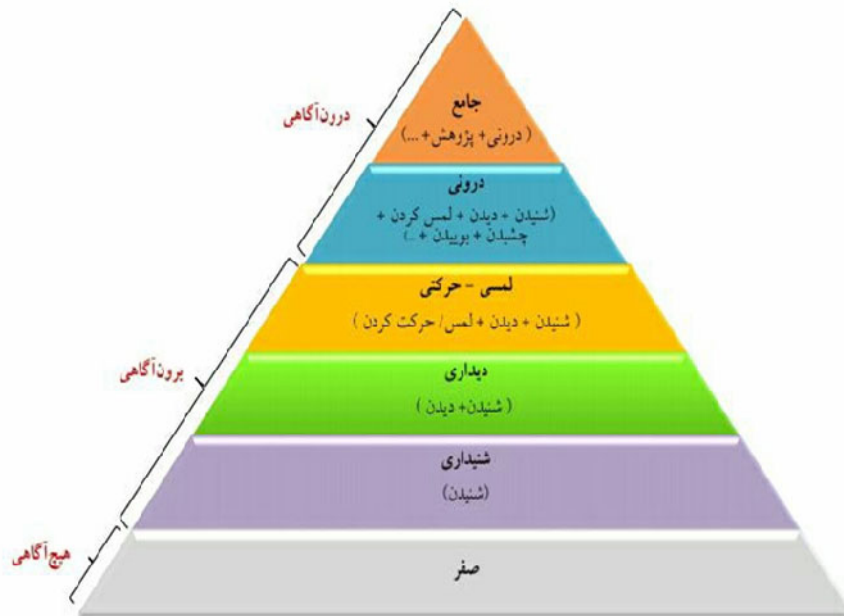
شکل ۱: سطوح چندگانه هیجامد (Pishghadam, 2015)

افزون بر این سطح‌ها، پیش‌قدم و همکاران (Pishghadam et al., 2019) با افزودن سطح هیجامد مرجع به طیف سطوح چندگانه هیجامد در اثر «رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان»، الگوی هیجامد مبسوط را طراحی کردند که در آن فرد می‌تواند پس از سطح جامع، به فراآگاهی^۲ برسد و این یعنی پس از درونی شدن اطلاعات در مخاطب و انجام تحقیق و پژوهش

¹ involvement

² metavolvement

در رابطه با موضوع میزان تسلط او به اندازه‌ای است که وی توانایی تدریس آن برای دیگری را دارد (Pishghadam et al., 2019). نمونه گویاتر مرحله‌های بالا، در شکل (۲) قابل مشاهده است:



شکل ۲: هرم آموزشی هیج‌آمدی (Pishghadam, 2016)

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش کیفی و از نوع کاربردی است. به منظور ارائه پیشنهاد الگوی روایت‌محور هیج‌آمدی در راستای بازنگری کتاب‌های درسی کنونی تاریخ زبان فارسی، نخست به معرفی آن پرداخته می‌شود. در گام بعد، بخش کوتاهی از مبحث‌های مطالب تاریخ زبان فارسی بر اساس الگوی روایت‌محور هیج‌آمدی به عنوان نمونه تهیه و به مخاطبان ارائه می‌شود.

۵. یافته‌های پژوهش (معرفی الگوی روایت‌محور هیج‌آمدی)

همان گونه که پیش از این گفته شد، از جمله مواردی که مطالب علمی را برای مخاطب زنده، جذاب و شوق‌انگیز می‌کند، بهره‌گیری از روایت است (Sojudi, 2018). از این رو، استفاده از این ابزار سبب افزایش انگیزه در مخاطبان برای یادگیری مطالب می‌شود. افزون بر انگیزه، یکی از ملزومات اساسی دیگر که باید در فرآیند آموزش به آن توجه داشت، هیجان است. بر این اساس،

به نظر می‌رسد الگوی هیجامد یکی از روش‌هایی است که به هیجانات و حواس سلسله‌مراتبی فراگیران توجه دارد. به باور نگارندگان می‌توان با تلفیق این دو روش و کاربرد آن در بازننگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی، یادگیری و به‌یادسپاری عمیق و در عین حال آسان‌تری را بری دانشجویان این درس رقم زد.

بر اساس این الگو، می‌توان محتوای درس را در قالب داستانی درآورده که حوادث، شخصیت‌ها و دیگر اجزای آن حول محور آن محتوا شکل می‌گیرد و در طول آن برای هیجان‌محور کردن داستان، سطوح الگوی هیجامد نیز به کار گرفته می‌شود؛ با هدف فعال‌سازی حس شنیداری دانشجویان می‌توان از لوح فشرده که یکی از ابزارهای مهم و مؤثر در یادگیری این درس است، بهره گرفت و در آن از لحن‌های گوناگونی برای بیان جمله‌ها و گفتگوهای میان شخصیت‌ها بهره برد. زیرا توجه به لحن و آهنگ کلام تأثیر چشم‌گیری در یادگیری دارد (Zamani & Madani, 2011). همچنین از آن جا که در قالب این درس دانشجویان با تلفظ‌های گوناگون حروف، واژگان و موارد مشابه در سیر تحول زبان‌ها آشنا می‌شوند، برای سهولت بیشتر و یادگیری بهتر این تحولات، افزون بر تکنیک آوانگاری این امکان وجود دارد که از نرم‌افزارهای تلفظ بهره گرفته شود. همچنین این امکان وجود دارد که نرم‌افزارهایی تخصصی ویژه محتوای این درس طراحی شود و در کنار متن اصلی، در فعالیت‌هایی که در طول درس و تمرین‌های پایان هر درس نیز طراحی می‌شود، می‌توان تمرین‌هایی را به سطح شنیداری دانشجویان اختصاص داد.

برای افزایش تجربه دانشجویان از سطح شنیداری به سطح دیداری، می‌توان از نثر تجسمی^۱ و الگوهای آن و تصاویر جذاب و مرتبط با محتوا بهره برد و حس دیداری آنان را درگیر کرد. نثر تجسمی، شگردی است که بر اساس آن نویسنده می‌تواند با استفاده از هنجارگریزی‌های نوشتاری، برجسته‌سازی‌های زبانی، به کارگیری تصاویر در متن و جایگزین کردن آن‌ها به جای واژه‌ها به تجسم‌بخشی مفهوم مورد نظر خود پردازد (Parhizgar, 2019). برخی از الگوهای هنجارگریزی که می‌توان از آن بهره گرفت مشتمل‌اند بر نوشتن جمله‌ها به صورت عمودی به جای افقی، فاصله‌دار نوشتن واژه‌ها، متفاوت نوشتن واژه یا پاره گفته با توجه به درون‌مایه آن، تغییر قلم، رنگی کردن و برجسته کردن واژه یا عبارتی در متن (Machale, 2013). در کنار استفاده از این الگوها می‌توان از برخی الگوهای تصویری مانند استفاده از طرح‌های گرافیکی، نقل قول از سایر متن‌ها و قراردادن تصاویر، نمودارها، جدول‌ها و طرح‌هایی در متن بهره گرفت (Payande, 2011). افزون بر این تصاویر، می‌توان فیلم و یا مستندهایی مرتبط با موضوع درس

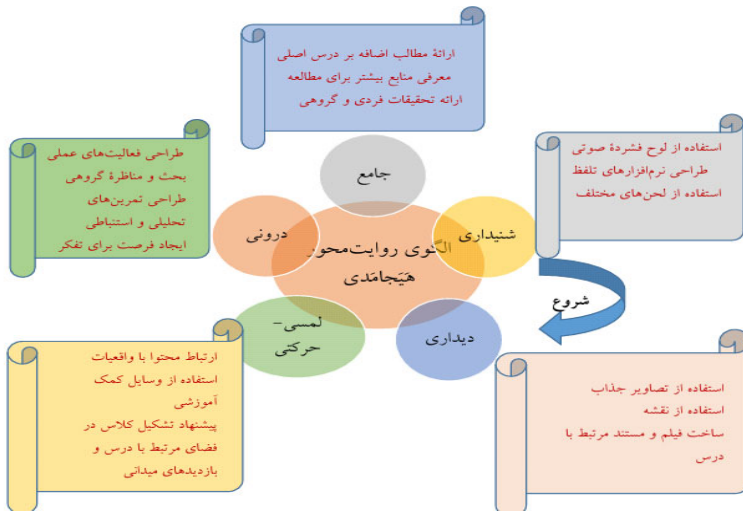
¹ concrete prose

تهیه کرد. بهره‌گیری از این تصاویر و فیلم‌ها سبب افزایش سطح هیجامد دانشجویان از سطح شنیداری به دیداری می‌شود.

به منظور توجه به حس لمسی-حرکتی نیز می‌توان مطالب درس را تا اندازه‌ممکن به کمک گفتگو و چالش‌های میان شخصیت‌ها کاربردی کرده و به دنیا و مسائل امروز دانشجویان مرتبط ساخت و یا به مدرسان پیشنهاداتی مانند بهره‌گیری از ابزار مرتبط با درس و یا بازدیدهای میدانی ارائه کرد. در این مرحله، تجربه دانشجویان از سطح دیداری به سطح لمسی افزایش می‌یابد و سطح هیجامد آنان نیز به سطح لمسی-حرکتی ارتقا می‌یابد. در پایان این مرحله، دانشجویان شناخت کاملی نسبت به موضوع پیدا می‌کنند و سطح دانش آنان از هیچ‌آگاهی به برون‌آگاهی افزایش می‌یابد.

با کامل شدن شناخت دانشجویان و رسیدن به سطح برون‌آگاهی، زمان آن است که این اطلاعات در ذهن دانشجویان درونی شود. به همین منظور می‌توان از دانشجویان درخواست کرد همراه شخصیت‌های داستان به فعالیت‌های عملی مشغول شوند یا با توجه به دیدگاه و دانشی که نسبت به موضوع به دست آورده‌اند، به بحث و گفتگو پردازند. همچنین می‌توان در پایان داستان تمرین‌های عملی و تحلیلی و استنباطی و تفکر بیشتر برای درگیری و تجربه مستقیم دانشجویان با موضوع طراحی کرد تا سطح هیجامد آنان به درونی افزایش یابد.

در پایان برای افزایش سطح تجربه دانشجویان و ارتقای سطح هیجامد آنان به سطح جامع می‌توان افزون بر مطالب اصلی درس که باید فراگیرند، آنان را به تحقیق و پژوهش بیشتر متمایل کرد. به همین منظور با ارائه مطالبی با عنوان «برای مطالعه بیشتر» در رابطه با موضوع و تعریف پژوهش‌ها و پروژه‌های فردی و گروهی و در اختیار قرار دادن فهرستی از منابع مرتبط با موضوع، آنان را به پژوهش و به دست آوردن اطلاعات بیشتر در رابطه با موضوع تشویق کرد. با گذر از این مرحله، سطح دانش دانشجویان از برون‌آگاهی به درون‌آگاهی فزونی می‌یابد و یادگیری آنان عمیق خواهد شد. برای دست‌یابی به فراآگاهی با در اختیار گذاشتن فرصتی هر چند کوتاه می‌توان از آنان خواست که یافته‌های دستاوردهای خود را در کلاس برای سایر دانشجویان ارائه دهند. چکیده این مطالب در شکل زیر قابل مشاهده است:



شکل ۳: الگوی روایت محور هیجانی

برای تبیین بیشتر، بخش کوتاهی از یکی از موضوعات کتاب‌های تاریخ زبان فارسی کنونی با توجه به این الگوی پیشنهادی بازنگری شده است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود. و با اشاره به تابلوی دیگر گفت: «که این کتیبه اردشیر بابکان در نقش رستمه که به سه زبان پونانی، پهلوی اشکانی و فارسی میانه نوشته شده»



شکل ۴: تصویر کتیبه اردشیر بابکان در نقش رستم (به سه زبان پارسیک، پهلوانیک و یونانی)

کتیبه را قبلاً هم دیده بودم و حتی تحلیلش کرده بودم: «بله چقدر خوب که شما از نزدیک این آثار رو دیدید، این باید همون کتیبه ملاقات اهورامزدا و ادشیر بابکان باشه که در اون اردشیر به نژاد ایزدان نسبت داده شده». او وقتی من را علاقه‌مند به این عکس‌ها دید قول داد عکس‌های بیشتری در رابطه با این موضوع به من نشان دهد و بعد از تماشای دو تابلو از من اجازه خواست تا بحث دیروز را ادامه دهد، که گفتم ترجیح می‌دهم من ادامه‌دهنده باشم و او با اشتیاق فراوان پذیرفت و به خاطر وقتی که برای آموزش مقدمات می‌گذارم از من تشکر کرد.

لپ‌تاپ را روشن کردم: «خب تا این جا رسیدیم که به طور جدی خط پهلوی از دوران اشکانی تا سه قرن نخست اسلامی در



شکل ۵: تصویر نمونه‌هایی از خط پهلوی (در کتیبه‌ها، سکه‌ها و کتاب‌ها)

به کار می‌رفته و در خصوص انواع خط اونا رو به دو دسته پهلوی شمال شرقی و جنوب غربی تقسیم کردیم، الان زمان اون رسیده که بفهمیم ما با چه نوع خط پهلوی مواجه‌ایم که به نظر من خط فارسی میانه یا همون پهلوی کتابیه که حروفش به این صورت هست.

د = ۱.آ	ذ = ۱.ب	ځ = ۱.ک
ب = ۱.پ	ځ = ۱.ر	ځ = ۱.س
ن = ۱.ف	س = ۱.ز	ن = ۱.ج
ص = ۱.ت	ث = ۱.ز	م = ۱.ع
ب = ۱.ع	س = ۱.س	ن = ۱.ا
۹ = ۱.ع	ه = ۱.س	پ = ۱.ا
د = ۱.خ	ع = ۱.غ	ا = ۱.و، او
و = ۱.د	ن = ۱.ق	ی = ۱.ی، ای

شکل ۶: حروف الفبای پهلوی کتابی



این محصول کدوم حرفاست؟»

: «بذارید ببینم _____ سوم عمودی و پنجم افقی»



: «یک عمل مخلوط هم انجام بدیم این رو با این مخلوط کنید و بگید نتیجه چی می‌شه؟»

: «نگید نمی‌فهمم دارید ازم امتحان می‌گیرید بچشون خونه ششم ستون ۳ عمودی منتظر شونه»
برای تمرین و یادآوری حروف هم که شده بود چند دقیقه این بازی را ادامه دادیم. یک شگفتانه دیگر هم بود و آنکه روی لوحه گلی که اشکان با خود آورده بود نوشتن را تمرین کردیم.

فعالیت

فعالیت

شما هم با توجه به دو جدول مربوط به خط فارسی میانه همراه اشکان و مهتاب به تمرین پردازید.

هیجان در صدای اشکان اوج گرفته بود: «حالا دیدید اینقدرها هم سخت نیست و نیاز به

تمرین داره»

: «حرف شما درست اما عیب دوشو چی می‌گید یک حرف نشانه چند صدای مختلفه، مثلاً اینارو

ببینید:



شکل ۸: تصویر نمونه آواهای دو حرف الفبای پهلوی

نگاهی به تابلو انداخت و گفت: «این از اولی راه حل راحت تری داره چند تا حرف که بیشتر نیس هم می شه به خاطر سپردشون و هم جلوی چشم گذاشت و بسته به موقعیت تشخیص داد که الان چه حرفی هستن».

: «به نظر من حرف باید مستقل باشه. الان اینا وضعیشون مثل اون آدماییه که چندتا نقاب دارن و مدام رنگ عوض می کنن».

اشکان متوجه حرفم شد و همان طور که از پنجره فضای سبز دانشگاه را نگاه می کرد گفت: «این آدمای چهره های مختلف دارن اما مطمئن باش اگه بخوان تصمیم می گیرن و یک چهره رو برای همیشه انتخاب می کنن».

به دنبال راه فراری از این موقعیت بودم که صدای زنگ گوشی نجاتم داد و ادامه بحث برای بعد از ظهر ماند. همراه دوستم مریم که دم در منتظر ایستاده بود راهی تریا شدیم، برخلاف همیشه که مشتاق شیرین زبانی های او بودم این بار اصلاً دوست نداشتم آن شوخی های بی مزه را بشنوم چه رسد که از ته دل بخندم. مریم متوجه موضوع شد و با پشتکار همیشگی اش از ماجرا سردر آورد. اول گمان کرد شوخی است اما وقتی جدیتم را دید از من خواست که عجولانه تصمیم نگیرم و از کیفش رمان ساربان سرگردان را که خودم چند روز پیش به او داده بودم درآورد و شروع به خواندن کرد.



تمرین

به لوح فشرده گوش کنید و به این پرسش ها پاسخ دهید.

۱. خط پهلوی از چه زمانی رواج پیدا کرد و برای نوشتن چه زبان هایی استفاده می شده است؟
۲. ایرادهای خط پهلوی چیست؟
۳. هزوارش چیست و چرا از آن استفاده می کردند؟
۴. تصویر زیر مربوط به شاپور دوم و سوم در طاق بستان است، نوشته های این تصویر به چه خطی است و محتوای آن چیست؟



شکل ۹: تصویر کتیبه شاپور دوم و سوم در طاق بستان

۵- ابتدا با استفاده از لوح فشرده به متن زیر گوش کنید و سپس تمرین کنید و به کمک هم گروهی هایتان متن زیر را حرف نویسی کنید.



شکل ۱۰: تصویر نمونه‌ای از خط پهلوی

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱ / ۱۷۷

۶- مدت زمان حیات هزوارش‌ها چقدر بود و چه عواملی باعث منسوخ شدن آن شد؟

۷- افزون بر آثار معرفی شده چند اثر دیگر که به خط پهلوی شده است نام ببرید؟

۸- هزوارش‌ها واژه‌های زیر را از فرهنگ معرفی شده در متن پیدا کنید؟

گاو - شتر - خانه - آب - آخر

به وقت پژوهش



با استفاده از منابع معرفی شده خط‌های دیگر موجود در دوران فارسی میانه و ویژگی‌های هر یک را شناسایی کنید و نتیجه تحقیق‌تان را در کلاس گزارش کنید؟

کتابنامه

ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۳). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: سمت.

ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۷۸). *تاریخ مختصر زبان فارسی*. تهران: طهوری.

باقری، مه‌ری. (۱۳۸۲). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: نشر قطره.

جنیدی، فریدون. (۱۳۶۵). *نامه پهلوانی*. تهران: انتشارات بلیغ.

دانشور، سیمین. (۱۳۸۰). *ساریان سرگردان*. تهران: خوارزمی.

حسن زاده، جمیله. (۱۳۹۱). *هزوارش. دانشنامه زبان و ادب فارسی، ج ۷*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.

رضائی باغ بیدی، حسن. (۱۳۸۸). *تاریخ زبان‌های ایرانی*. تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.

مشکور، محمدجواد. (۱۳۴۶). *فرهنگ هزوارش‌های پهلوی*. تهران: بنیاد فرهنگ.

ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۶۹). *تاریخ زبان فارسی*. تهران: نشر نو.



منابع پیشنهادی

آموزگار، ژاله و تفضلی، احمد. (۱۳۷۲). *زبان پهلوی، ادبیات و دستور آن*. تهران: آگاه.

ابوالقاسمی، محسن. (۱۳۸۴). *راهنمای زبان‌های ایرانی باستان*. تهران: سمت.

زرشناس، زهره. (۱۳۸۲). *زبان و ادبیات ایران باستان*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

زرشناس، زهره. (۱۳۸۴). *میراث ادبی روایی در ایران باستان*. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

رضائی باغ‌بیدی، حسن. (۱۳۹۱). *خط و نظام‌های نوشتاری در جهان اسلام. دانشنامه جهان اسلام ج ۱۵*. تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.

عریان، سعید. (۱۳۹۴). *متن‌های پهلوی*. تهران: علمی.

مکنزی، دیویدنیل. (۱۳۷۳). *فرهنگ کوچک زبان پهلوی*. ترجمه مهشید میرفخرایی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شکل ۱۱: تصویر نمونه منابع برای مطالعه بیشتر

همان گونه که مشاهده می‌شود در این متن برای توجه به حس شنیداری دانشجویان می‌توان مطالب را به صورت شفاهی تولید و ضبط کرد و همچنین برای تلفظ حروف نوشته شده در جدول‌ها نرم‌افزارهایی ویژه تلفظ به کمک متخصصان در حوزه زبان‌شناسی را طراحی کرد. برای افزایش تجربه دانشجویان از سطح شنیداری به سطح دیداری تصویرها و جدول‌های جذاب به کار گرفته شده‌است و با هدف توجه به حس لمسی آنان شخصیت‌های داستان به کمک مکعب‌های کوچکی که حروف پهلوی روی آن تراشیده شده‌است، به تمرین مشغول می‌شوند و یا نوشتن را روی لوح گلی تجربه می‌کنند که در قالب فعالیتی به دانشجویان و مدرس پیشنهاد شده‌است آن‌ها نیز در کلاس این تجربه را از سر بگذرانند. با گذر از این مرحله دانشجویان تقریباً به موضوع درس اشراف پیدا می‌کنند و سطح دانش آنان به برون‌آگاهی می‌رسد. برای درونی کردن اطلاعات در

ذهن آن‌ها چند پرسش در قالب تمرین طراحی شده‌است که در طی آن به حواس مختلف دانشجویان توجه شده‌است. در پایان نیز برای رسیدن به مرحله جامع، با تعریف یک پژوهش و ارائه منابع مرتبط با آن از دانشجویان خواسته شده‌است به پژوهش بیشتر بپردازند و نتایج آن را در کلاس با همکلاسی‌های خود به اشتراک بگذارد و آنان را در دانش خود سهیم کند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

کتاب درسی یکی از ابزار مهم در همه سطوح آموزشی است. در این میان کتاب‌های درسی دانشگاهی نیز در تحقق هدف‌های آموزش عالی جایگاه مهمی دارند. در واقع، بخشی از کیفیت آموزشی در نظام آموزش عالی به کیفیت کتاب‌های درسی بستگی دارد (Armand & Maleki, 2012). از این رو، در تهیه و تدوین آن باید بسیار دقت کرد.

یکی از شاخصه‌های کتاب درسی که باید در فرآیند تهیه و تدوین به آن توجه داشت، در نظر گرفتن ویژگی‌ها و نیازهای مخاطبان و یادگیرندگان آن است (Armand, 2008) و از جمله این ویژگی‌ها برخورداری از تمایلات عاطفی است که مرتبط با تعلقات و تأثیرپذیری آن‌ها است. به همین منظور، ابزار یادگیری باید به گونه‌ای طراحی شود که برای یادگیرنده جذاب بوده و انگیزه او را برای ادامه یادگیری تقویت کند. با وجود آنکه این ویژگی در سطوح پائین آموزشی موضوعیت بیشتری دارد، نباید اهمیت آن را در سطوح دانشگاهی نادیده گرفت (Malekighasem, 2006). با این وجود کتاب‌ها و منبع‌هایی که برای آموزش مطالب تاریخ زبان فارسی برای دانشجویان در نظر گرفته شده‌است، به این مؤلفه نپرداخته‌اند. در همین راستا به نظر می‌رسد یکی از ابزارهای مؤثر در توجه به این ویژگی در کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی بهره‌گیری از فن روایت است.

انسان و روایت دو عنصر جدایی‌ناپذیر از یک‌دیگر و پیوسته با هم در ارتباط هستند. در این رابطه، انسان یا خود روایت‌کننده است و یا در معرض روایت دیگران قرار دارد. با توجه به عادت و علاقه انسان نسبت به داستان و روایت و همچنین کارکردهایی که برای آن بیان شد، به نظر می‌رسد می‌توان در آموزش از این شیوه بهره برد؛ زیرا روایت کارکردهای گوناگونی دارد که فرآیند یادگیری و یادسپاری دانشجویان را آسان‌تر می‌کند. کارکرد ادبی و فرازبانی و ترغیبی روایت سبب ایجاد التذاذ مخاطب می‌شود و برآیند این التذاذ افزایش انگیزه مخاطبان به یادگیری است. همچنین بیان مطالب در قالب بیان عاطفی و احساسی در فرآیند یادگیری دانشجو تأثیری دو برابر دارد. از سوی دیگر، احساس همدلی نشأت گرفته از روایت در مخاطب موجب درگیری مستقیم او با مطالب و لمس و تجزیه و تحلیل آن‌ها می‌شود. در نتیجه مطالب در ذهن افراد درونی

خواهد شد و درگیری عاطفی با روایت و هم‌ذات‌پنداری با شخصیت‌ها سبب به‌خاطر سپاری مطالب می‌شود. در نهایت، کارکرد ارجاعی روایت موجب پیوستگی و ارتباط مطالب به ظاهر بی‌ربط می‌شود. یافته‌های به‌دست‌آمده از این پژوهش در راستای پژوهش‌های میلر و پنیکوف (Miller & Pennycuff, 2008)، مک کوئیگان و همکاران (McQuiggan et al., 2008)، پرینس و همکاران (Prins et al., 2017) و اکتاس و اوزونریورت (Aktas & Uzuner Yurt, 2017) است. آن‌ها در قالب پژوهش‌هایی نشان دادند که ویژگی‌ها و کارکردهای روایت مانند لذت‌انگیزی و ایجاد همدلی سبب شده‌است که فراگیران انگیزه زیادی برای یادگیری پیدا کنند در نتیجه پیشرفت تحصیلی چشم‌گیری در تحصیلشان داشتند.

به نظر می‌توان با هیجان‌محور کردن روایت، کارکردهای آن را در فرآیند آموزش چند برابر و یادگیری مطالب را راحت‌تر و ماندگارتر کرد، زیرا یکی از نیازهای اساسی فراگیران توجه به هیجان‌ات‌هاست.

بر این اساس به باور نگارندگان با ریختن محتوای مطالب تاریخ زبان فارسی در قالب داستان و بهره‌گیری از سطوح گوناگون هیجامد شامل سطوح شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی، درونی و جامع در طول این داستان مطالب، نه فقط برای دانشجویان جذاب می‌شود، بلکه یادگیری و به‌یادسپاری آن مطالب برای آنان راحت‌تر و سریع‌تر انجام می‌گیرد. کتاب‌هایی که تاکنون در زمینه آموزش مطالب تاریخ زبان فارسی نوشته شده‌اند، به دلیل انتخاب روش آموزشی سنتی کسل‌کننده و دشوار هستند و این امر سبب خستگی و دل‌زدگی دانشجویان می‌شود. از این رو، می‌توان این مطالب را در قالب روایت ارائه کرد و انگیزه آنان را برای مطالعه این مطالب افزایش داد. لذت ناشی از خواندن داستان نیز سبب یادگیری ناخودآگاه و درک مطلب می‌شود (Moallemi, 2010). همچنین، با توجه به آنکه یکی از ملزومات کلاس‌های درسی هیجان‌ات‌هاست (Meyer & Turner, 2006)، می‌توان از این هیجان‌ات‌ها در راستای یادگیری بهتر مطالب بهره گرفت. همچنین با بهره‌گیری از الگوی هیجامد و شیوه‌های مختلف هیجامدافزایی مانند تهیه لوح فشرده صوتی و خوانش گفتگوها با توجه به لحن‌های مختلف و یا نرم‌افزارهای ویژه تلفظ (مطابق با هیجامد شنیداری)، در نظر گرفتن انواع نقشه، تصویرها و فیلم‌های مرتبط با موضوع (همسو با هیجامد دیداری)، برقراری ارتباط میان محتوای درس با واقعیت و ترغیب مدرسان به برگزاری کلاس در فضاهای مرتبط با درس مانند موزه‌ها، بازدید از آثار تاریخی و یا کتابخانه‌های دارای نسخ خطی (توجه به هیجامد لمسی-حرکتی)، طراحی تمرین‌های فردی و گروهی و ایجاد فضایی برای بحث و تبادل نظر و ترغیب دانشجویان به تفکر و تجزیه و تحلیل داده‌ها (توجه به

هیچامد درونی) و در پایان معرفی منابع بیشتر و در نظر گرفتن پروژه‌های فردی و گروهی و ارائه نتایج در کلاس (مطابق با هیچامد جامع) در کنار متن روایی این امکان را فراهم آورد تا با افزایش هیجان‌ات مطلوب ناشی از استفاده حواس مختلف شنیداری، دیداری و لمسی-حرکتی یادگیری دانشجویان ارتقا یابد. این امر در راستای پژوهش ابراهیمی و همکاران (2017) است که نشان دادند با استفاده از الگوی هیچامد می‌توان سطح‌های مختلف هیچامد را در فراگیران در هر مرحله با درگیری حواس و هیجان در مقایسه با مراحل قبل افزایش داد. به این صورت که آنان در سطوح بالای آن (درونی و جامع) در مقایسه با سطوح پائین‌تر (شنیداری، دیداری، لمسی-حرکتی) به سطح بیشتری از آگاهی و هیجان دست یافتند و با افزایش هیجان‌ات مثبت و کاهش هیجان‌ات منفی یادگیری کارآمد به وجود آمد.

از این رو به نظر می‌رسد الگوی روایت‌محور هیچامدی روش مناسبی برای بازنگری کتاب‌های درسی تاریخ زبان فارسی باشد. در همین راستا پیشنهاد می‌شود کتاب‌های درسی کنونی تاریخ زبان فارسی براساس این الگو بازنگری شود و کتابی کمک‌آموزشی در راستای یادگیری بهتر و ماندگارتر کردن مطالب به صورت الکترونیکی و یا چاپی به نگارش درآید. همچنین می‌توان برای درس‌های دیگر که مبحث‌های آن‌ها انتزاعی و یادگیری مطالب دشوار است، از این الگو بهره برد.

فهرست منابع

ابراهیمی، شیما، رضا پیش‌قدم، اعظم استاجی و سیدامیر امین یزدی (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر الگوی هیچامد بر هیجان‌ات زبان‌آموزان فارسی زبان زن در ایران». *جستارهای زبانی*. دوره ۹، شماره ۳، صص ۶۳-۹۷.

انصاری، هادی (۱۳۹۸). *بررسی اثربخشی خواندن داستان بر بهبود مهارت‌های خواننداری دانش‌آموزان با مشکلات درک مطلب*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

آرمند، محمد (۱۳۸۷). «ویژگی‌های نمونه‌ای از یک کتاب درسی دانشگاهی (کاربرد روانشناسی در زندگی جدید)». *سمت*. شماره ۲۰، صص ۱۴۷-۱۵۶.

آرمند، محمد و حسن ملکی (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*. تهران: سمت.

بامشکی، سمیرا (۱۳۹۲). *روایت‌شناسی داستان‌های مثنوی*. تهران: هرمس.

پاینده، حسین (۱۳۹۰). *داستان کوتاه در ایران: داستان‌های پسامدرن*. تهران: نیلوفر.

پرهیزگار، فاطمه (۱۳۹۸). *نثر تجسمی در داستان‌های فارسی دهه هشتاد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.

پیش‌قدم، رضا و آیدا فیروزیان پوراصفهان‌ی (۱۳۹۶). «معرفی هیچامد به عنوان ابزاری مؤثر در پذیرش

۱۸۲ / معرفی الگوی روایت‌محور هیج‌آمدی در بازنگری کتاب‌های تاریخ زبان فارسی / ابراهیمی و ...

- نواژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی. «جستارهای زبانی». دوره ۸، شماره ۵. صص ۷۹-۱۰۵.
- پیش‌قدم، رضا و شیما ابراهیمی (۱۳۹۹). «بررسی تأثیر الگوی تدریس مبتنی بر «هیج‌آمد» بر هوش فرهنگی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲، شماره ۳۵. صص ۸۲-۵۶.
- پیش‌قدم، رضا، شیما ابراهیمی و مریم طباطبائیان (۱۳۹۸). *رویکردی نوین به روان‌شناسی آموزش زبان*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیش‌قدم، رضا، مریم طباطبائیان و صفورا ناوری (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *لغت‌نامه دهخدا*. ج ۸. تهران: دانشگاه تهران.
- رحمانی، فاطمه (۱۳۸۸). *تأثیر استفاده از داستان‌های طنز مصور بر روی انگیزه خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- رضوانی، رضا و طیبه امیری (۱۳۹۲). «تحلیل محتوای کتب آموزش زبان انگلیسی منتخب دانشگاهی از نظر میزان توجه به هوش‌های چندگانه». *رهیافتی‌نو در مدیریت آموزشی*. دوره ۴. شماره ۱۶. صص ۱۸۹-۲۰۰.
- ریکو، پل (۱۳۹۲). *زندگی در دنیای متن: شش گفتگو و یک بحث*. ترجمه بابک احمدی. تهران: مرکز زمانی، عشرت و احمد مدنی (۱۳۹۰). «راهبردهای افزایش کارایی و اثربخشی اساتید در آموزش‌های مجازی». *مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی*. شماره ۶. صص ۴۰-۵۰.
- سجودی، مرجان (۱۳۹۷). «قصه‌گویی جهانی‌ترین تجربه انسانی». *رشد جوانه*. شماره ۶۰. دوره ۲. صص ۳۶-۳۷.
- لوته، یاکوب (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر روایت در ادبیات سینما*. ترجمه امید نیک‌فرجام. تهران: مینوی خرد.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۸۵). *هویت ایرانی و زبان فارسی*. تهران: فروزان.
- معاونت پژوهشی. (۱۳۸۲). *در جستجوی راهکارهای تدوین متون درسی*. تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مک‌هیل، برایان (۱۳۹۲). *داستان پسامدرنیستی*. ترجمه علی معصومی. تهران: ققنوس.
- ملکی قاسم، حسن (۱۳۸۵). *آشنایی با فعالیت‌های تربیتی اجتماعی فعالیت‌های فوق برنامه*. تهران: آبیژ.
- نیک نفس، سعید و خدیجه علی‌آبادی (۱۳۹۲). «نقش تحلیل محتوا در فرآیند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی». *مجله جهانی رسانه-نسخه فارسی*. دوره ۸، شماره ۲. صص ۱۵۰-۱۲۴.

References

- Aktas, E., & UzunerYurt, S. (2017). Effects of digital story on academic achievement, learning motivation and retention among university students. *International Journal of Higher Education*, 6(1), 180-196
- Armand, M. (2008). *Exemplary features of an academic textbook (on the application*

- of psychology in new life*). Tehran: SAMT, 20, 147-156 [In Persian]
- Armand, M., & Maleki, H. (2012). *An introduction to designing academic coursebooks*. Tehran: SAMT [In Persian]
- Azamnouri, N. (2018). Investigating cognitive load, sentence comprehension, and level of task difficulty in light of emotioncy: A case of Iranian EFL (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
- Bameshki, S. (2013). *Narrative of Masnavi Stories*. Tehran: Herms [in Persian]
- Clark, M., & Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119(10) 61-70
- Dehkhoda, A. (1998). *Dehkhoda dictionary*. Tehran: University of Tehran [In Persian]
- Ebrahimi, S., Pishghadam, R., Estaji, A., & Amin Yazdi, S. A. (2017). Examining the effects of emotioncy-based teaching on the emotions of non-Iranian female Persian language learners in Iran. *Language Related Research*, 9(3), 63-97 [In Persian]
- Greenspan, S., & Weider, S. (1998). *The child with special needs. Encouraging intellectual and emotional growth*. Boston: Perseus Publishing
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Cambridge. Mass: Harvard University Press
- Lothe, J. (2009). *Narrative in fiction and film: An introduction*. (O. Nikfarjam, Trans.) Tehran: Minoye kherad Press [In Persian]
- Machale, B. (2013). *Postmodernist story*. (A. Masoumi, Trans.), Tehran: Qoqnoos [In Persian]
- Malekighasem, H. (2006). *Familiarity with educational and activities (Extracurricular Activities)*. Tehran: Abijah Press [In Persian]
- Maskoob, Sh. (2006). *Iranian identity and Persian language*. Tehran: Forouzan Press [In Persian]
- McQuiggan, S., Rowe, J., Sunyoung, L. & Lester, J. (2008). Story-based learning: The impact of narrative on learning experiences and outcomes. *Department of Computer Science, North Carolina State University*, 27(10), 1-11
- Meyer, D. & Turner, J. (2006). Reconceptualizing emotion and Motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(8), 377-390
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008). The power of story: Using storytelling to improve literacy learning. *Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 36-43
- Moallemi, S. (2010). A la recherche d'un outil didactique memoire de master en didctique de FLE (Unpublished Master thesis). Tarbiat Modares University of Tehran, Tehran, Iran
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. New York: Frederick A, Stokws Company
- Niknafs, S., & Aliabadi, Kh. (2013). Content analysis and its role in educational process in designing textbooks. *Global Media Journal*, 8(2), 124-150 [In Persian]
- of task difficulty in light of emotioncy: A case of Iranian EFL* (Unpublished Master's thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian].
- Parhizgar, F. (2019). Concrete prose Stories in the 2000s (Unpublished Master thesis). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran [In Persian]
- Payande, H. (2011). *Short story in Iran*. Tehran: Niloufar Press [In Persian]
- Pishghadam, R. & Ebrahimi, Sh. (2020). Examining the effects of emotioncy-based

- language instruction on non-Persian language learners' level of cultural intelligence. *Zabanpazhuhi*, 12(35), 56-82 [In Persian]
- Pishghadam, R. (2015). *Emotioncy in language education: From exvovement to involvment*. Paper presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature, and Translation Studies. Iran, Mashhad
- Pishghadam, R. (2016). *A look into the life of the senses: Introducing educational emotioncy pyramid* [PowerPoint slides]. Retrieved from <http://pishghadam.profcms.um.ac.ir/index.php/index.php?option=com_prof_activity&task=allPublications.>
- Pishghadam, R. (2018). An introduction to thin-slice sensory education: Less is more. Paper presented at the International Academic Conference on Economics, Business, and Social Sciences, Tbilisi, Georgia
- Pishghadam, R., & Firouzian Pour Esfahani, A. (2017). Introducing emotioncy as an effective tool for the acceptance of Persian neologisms. *Language Related Research*, 8(5), 79-105 [In Persian]
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013a). Emotion-based language instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(9), 1-16
- Pishghadam, R., Ebrahimi, S., & Tabatabaeian, M. (2019). *A new approach to the psychology of language teaching*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian]
- Pishghadam, R., Jajarmi, H. & Shayesteh, S., (2020). Sense combinations influence the neural mechanism of L2 comprehension in semantically violated sentences: Insights from emotioncy. *Journal of Neurolinguistics*, 58,1-12
- Pishghadam, R., Jajarmi, H., & Shayesteh, S. (2016). Conceptualizing sensory relativism in light of emotioncy: A movement beyond linguistic relativism. *International Journal of Society, Culture & Language*, 4(2), 11-21
- Pishghadam, R., Tabatabaeian, M., & Navari, S. (2013b). *A critical and practical analysis of first language acquisition theories: The origin and development*. Mashhad, Iran: Ferdowsi University of Mashhad Press [In Persian]
- Prins, R., Avraamidou, L. & Goedhart, M. (2017). Tell me a story: The use of narrative as a learning tool for natural selection. *Educational Media International*, 54(1), 20-33
- Rahmani, F. (2010). *The effect of comic strips on Iranian EFL learners' motivation and reading comprehension* (Unpublished Master's thesis). Allameh Tabatabai University of Tehran, Tehran, Iran [In Persian]
- reading skills with comprehension problems* (Unpublished Master's thesis). Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran [In Persian]
- Rezvani, R. & Amiri, T. (2013). Multiple intelligences representation in Iranian official ESP textbooks: A content analysis study. *Journal of New Approaches in Educational Admonition*, 4 (16), 189-200 [In Persian].
- Ricoeur, P. (2013). *Lavie dans Ie Monde Du Texte*. (B. Ahmadi, Trans.), Tehran: Markaz Press [In Persian]
- Shayesteh, S., Pishghadam, R., & Khodaverdi, A. (2020). FN400 and LPC responses to different degrees of sensory involvement: A study of sentence comprehension. *Advances in Cognitive Psychology*, 16(1), 45-58
- Sojudi, M. (2018). Storytelling, the most universal human experience. *Roshd Javaneh*, 60(2), 36-37 [In Persian]

- Sovia, S. & Afrineta, Y. (2017). *Using narrative and drama models in teaching the history of Sukma Bangsa school* (Unpublished Master thesis). Tampere University of Tampere, Tampere, Finland
- Szurmak, J., & Thuna, M. (2013). Tell me a story: The use of narrative as a tool for instruction. *Indionapolis*, 10(13), 546-552
- Wu, M. (2018). *The effect of story narrative in multimedia learning*. Arizona State University, Arizona, USA
- Zamani, E., & Madani, A. (2011). Guidelines for increasing the efficiency and effectiveness of teachers in virtual education. *Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 6, 40-50 [In Persian]





Introducing the Narrative-Based Emotioncy Model in Updating and Revising the Content of Coursebooks Featuring History of Persian Language

Shima Ebrahimi¹, Zahra Jahani²

Received: 04/12/2020

Accepted: 23/01/2020

1. INTRODUCTION

Persian language is one of the main cores of national identity in Iran; hence, efforts should be made to preserve it and awareness about it should be raised. The Supreme Council for Higher Education introduced a compulsory two-credit course for the history of Persian language. There is no doubt that this course demands a coursebook to facilitate learning and teaching as it is really important that coursebooks content be systematically arranged so that learning is not negatively affected or hampered. Research has it that content which is unfit and unsuitable and is not in line with student learning capacity results in the inefficiency of learning and teaching. Therefore, determining and developing effective course content according to the learners' demands and cognitive and learning capacities is a must (Niknafs & Aliabadi, 2013).

The interconnectedness of emotions and learning underpins the importance of students' emotional engagement with the course content as the content should look and sound appealing enough to them. Narration appears to be a powerful technique to make the content engaging and attractive and to increase students' motivation for learning. Narration is a sequence of events happening in time and place (Lothe, 2009). Numerous forms of narration can be found and this study focuses on the application of short stories as narrative text. Accordingly, text has diverse functions, including referential, emotive, persuasive, phatic, metalingual, and poetic, and each function plays a pivotal role in student's successful learning. Metalingual and poetic functions bring about enjoyment and amusement and greatly affect audience. Also, the use of emotive and phatic functions can give pleasure to audience and give a sense of knowledge and understanding. The persuasive function shapes people's attitudes and enables the sense of empathy, identity and imprinting. As a result, the learner directly encounters the content and can feel and analyze it. This helps students better internalize the information and learning materials. Additionally, when students are emotionally engaged in the stories and identify with the

¹Assistant Professor of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Iran, Mashhad (corresponding author); shimaebrahimi@um.ac.ir

² M.A. in Persian Language Teaching, Ferdowsi University of Mashhad, Iran, Mashhad; jahanizahra@um.ac.ir

characters, they can easily memorize the materials (Sovia & Afrineta, 2017).

Students' emotional experiences can improve their ability to learn as emotions act as facilitators within the classroom and strengthen interactions among teachers and students, resulting in boosting the motivation for learning (Meyer & Turner, 2006).

On account of the interconnectedness of emotions and learning, Pishghadam (2015) introduced the emotioncy notion which is a combination of emotion and frequency, wherein emotions are counted as the core of learning. This model hinges on the varying degrees of sensory emotions each word has and carries for individuals in their own society and these emotions are constructed through frequent exposure to diverse types of senses. More specifically, an individual has a higher degree of emotioncy towards a word when they have heard, seen, touched, experienced that word (Pishghadam et al., 2013). Emotioncy, as Pishghadam (2015) introduces, stands on a hierarchical matrix of six levels, including Null (0), Auditory (1), Visual (2), Kinesthetic (3), Inner (4), and Arch (5) or more specifically, avolvement (null) and exvolvement (auditory, visual, and kinesthetic) to involvement (inner and arch).

Null emotioncy happens when an individual has not heard about, seen, or experienced an object or a concept while Auditory emotioncy has it that an individual has merely heard about a word. Visual emotioncy concerns the fact that an individual has both heard about and seen the item and Kinesthetic emotioncy occurs when an individual has touched, worked, or played with the real object. It is Inner emotioncy where an individual has directly experienced the word and Arch emotioncy implies that an individual has done research to get additional information.

Despite the fact that motivation and emotions have been of importance in preparing and compiling educational resources and influence teachers and learners, the importance of the psychological factors in designing coursebooks has been ignored. This is because the main objective of many coursebooks is to convey information, and consequently, students' emotions and feelings are simply overlooked. On the whole, relying upon the significance of students' emotions and motivations in learning, the present study attempts to bring to the light the model of narrative-based emotioncy as a tentative model for revising coursebooks featuring history of Persian language.

2. MATERIALS AND METHODS

The present work is qualitative and applied and aims at presenting a narrative-emotioncy-based model to revise coursebooks featuring history of Persian language.

3. RESULTS AND DISCUSSION

In doing so, the course content and teaching materials are taught through stories and tales and a range of applications, devices and techniques are implemented to activate and enable students' emotions. At the auditory and visual levels, the students are introduced to electronic applications and graphic storytelling and visual narrative. When it comes to Kinesthetic, the story dialogues and characters are brought to discussion and are linked to students' requirements. As to the visual level, visual arts (diverse patterns), together with attractive images relating to the content can be employed. Students are also engaged in the course content through activities and assignments so that the students can internalize the materials. Last but not least, students are presented with resources and are encouraged to do research so that they

can reach the highest level of acquiring knowledge.

4. CONCLUSION

Not only does the model, which is based on emotioncy and narration, offer ways to make the course content more attractive and appealing but it also facilitates the process of learning. So far, the coursebooks which have been written on history of Persian language are boring and tedious due to their traditional teaching approaches, leading to students' boredom and demotivation. Narrative, therefore, should come into focus as it boosts students' motivation towards courses. The pleasure of reading a story also results in unconscious learning and comprehension.

In the light of such an adopted procedure, it is suggested that presenting the content of books featuring the history of Persian language in the forms of stories and employing different levels of emotioncy, including Auditory, Visual, Kinesthetic, Inner, and Arch can create an appealing learning environment for students and can result in acquiring and internalizing knowledge more efficiently. All in all, the employment of emotioncy in drafting coursebooks on the history of Persian language is highly recommended and the existing books should be revised accordingly. Likewise, toolkit and resources should be prepared to facilitate learning and make it more meaningful to students.

Keywords: Emotions; History of Persian Language; Narrative-Based Emotioncy Model; Senses



نفرین در زبان عامیانه بر اساس روش تحلیل محتوا^۱

مریم جعفرزاده^۲، حسین قربان پورآرانی^۳، عباس زارعی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۵

چکیده

بخش قابل توجهی از فرهنگ و روحیات گویشوران در جامعه زبانی را می توان در زبان آن ها یافت؛ از این روی، نفرین ها به عنوان یک بخش از زبان و فرهنگ، قابل بررسی است. پژوهش حاضر، به روش توصیفی-تحلیلی و با هدف طبقه بندی مضمونی نفرین های فارسی به شیوه تحلیل محتوا در چارچوب نظری رابطه متقابل زبان و فرهنگ (زباننگ) انجام شد. نخست، با بررسی تمام گونه ها و نمونه های نفرین های ثبت شده در فرهنگ های معتبر زبان عامیانه، دوست و بیست و پنج نفرین گردآوری شد. پس از گردآوری داده ها و انتخاب هر نفرین به عنوان واحد تحلیل، با استفاده از شیوه کدگذاری محوری مضامین اولیه بر اساس محتوا استخراج و در مرحله دوم کدگذاری مضامین اصلی نفرین ها مشخص شد. یافته های پژوهش نشان داد که دوست و بیست و پنج نوع نفرین ثبت شده در منبع های دیگر را می توان بر مبنای طبقه بندی محتوایی نفرین های فارسی، در ده مضمون اصلی مرگ، درد و بیماری، خیرن دیدن و بدبختی، عضو و نقص فیزیکی، رزق و روزی، مصیبت، حساب و کتاب، شرافت خانوادگی، بی سعادت و پس از مرگ دسته بندی کرد. این ده مضمون و فراوانی های مربوط به آن ها انعکاسی از درجه تأثیر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2021.36003.2042

^۲ دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول)؛

jafarzadeh@grad.kashanu.ac.ir

^۳ استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران؛

ghorbanpoor@kashanu.ac.ir

^۴ دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران؛

zare-ee72@kashanu.ac.ir

ارتباط متقابل فرهنگ و زبان در استفاده از نفرین هاست. یافته‌ها نشان داد که فراوان‌ترین مضمون در نفرین‌های زبان فارسی از آن طبقه مرگ است (فراوانی = ۹۴ نوع، معادل ۷۷٪ ۴۱ درصد). نفرین‌های دارای کمترین فراوانی در بردارنده مضمون بی‌سعادت و مضمون زندگی پس از مرگ هستند که هر یک فقط ۱.۳۳ درصد داده‌ها را تشکیل می‌دهند. اگرچه این یافته‌ها نمایانگر فراوانی بالای نفرین‌های مربوط به مرگ در زبان فارسی هستند، پژوهش‌های بیشتری برای درک بهتر آن‌ها در پیکره‌های نوشتاری و گفتاری فارسی پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: زبان فارسی، فرهنگ عامیانه، زبانهنگ، نفرین، تحلیل محتوا.

۱. مقدمه

در روابط تنگاتنگ زبان و فرهنگ، ساختارها و پاره‌گفته‌های زبانی، نما و شمای فرهنگی یک قوم را نشان می‌دهند؛ به گونه‌ای که یکی از شاخه‌های مهم پژوهشی مربوط به شناخت فرهنگ اقوام، بررسی نمودهای فرهنگی در زبان است. ادبیات عامیانه بخش عمده‌ای از فرهنگ و ادبیات فارسی است و به دلیل اینکه پدیدآورندگان و مخاطبان اصلی‌اش مردم اند، گستردگی آن غیر قابل انکار است. به باور ترادگیل (Trudgill, 1997) افرادی که در یک جامعه زبانی نسبتاً باثبات زندگی می‌کنند و به طور کلی رفتار اجتماعی منظمی دارند، معمولاً پیام‌ها و افکار و احساسات خود را به وسیله زبان مشترکی به یک‌دیگر منتقل می‌نمایند (Modarressi, 2012, p. 23). زبان نقشی اساسی در پایه‌ریزی دستگاه افکار و اندیشه‌ها یا نظریه‌هایی که انسان به جهان تحمیل می‌کند، دارد (Fowler, 2016, p. 50) و به عنوان یک پدیده اجتماعی، ارتباط تنگاتنگی با ساخت اجتماعی و نظام ارزش‌های جامعه دارد (Trudgill, 1997, p. 25). در حقیقت، خصلت اجتماعی زبان سبب پیوند آن با بسیاری از پدیده‌ها، روندها و عوامل اجتماعی-فرهنگی شده است و این پیوستگی به گونه‌ای است که می‌توان زبان (و واژگان زبان) را آینه‌ای برای بازتاب پدیده‌ها و دگرگونی‌های مختلف اجتماعی-فرهنگی جامعه دانست (Modarressi, 2012, p. 23). بی‌گمان رد پای فرهنگ و روحیات اهالی هر جامعه زبانی را می‌توان در زبان آن‌ها یافت؛ چنان‌که «با واکاوی دقیق هر زبان می‌شود تا حدی به فرهنگ پشت آن پی برد» (Pishghadam, 2012, p. 52). پیشقدم (Pishghadam, 2012) رابطه بین زبان و فرهنگ را با مفهوم «زبانهنگ» مطرح می‌کند. به باور وی «زبانهنگ» از دو واژه «زبان» و «فرهنگ» تشکیل یافته و «نمایش فرهنگی از یک زبان» معرفی می‌شود (Pishghadam, 2012, p. 52). پیشقدم (Pishghadam, 2012) همچنین علم واکاوی و بررسی زبانهنگ‌ها را «فرهنگ کاوی زبان» می‌نامد. او بر این باور است که

مجموع چندین زبانهنگ، تصویری کلی تر از فرهنگ یک جامعه در اختیار فرهنگ‌کاوان قرار می‌دهد؛ بنابراین، آنچه ماورای زبانهنگ قرار می‌گیرد، «فرازبانهنگ» نامیده می‌شود. بر این مبنا، چندین پاره‌گفته زبانی تشکیل‌دهنده یک زبانهنگ هستند و چندین زبانهنگ یک فرازبانهنگ را به وجود می‌آورند. وی همچنین بیان می‌کند که به همین سبب، حوزه مفهومی زبانهنگ‌ها که معمولاً ویژگی‌های بارز فرهنگی و قوم‌شناختی را نشان می‌دهد، در پژوهش‌های بین‌زبانی و بین‌فرهنگی از اهمیت بسیاری برخوردار بوده و ابزار مناسبی برای جستجو در جهان‌بینی یک فرهنگ به شمار می‌آید؛ بنابراین، «با توجه به اهمیت زبان و واژه‌ها و تأثیر آن‌ها در شکل‌گیری شناخت و در نهایت، تغییر رفتار افراد، به نظر می‌رسد آشنایی با واژه‌های ارزشی در زبان فارسی می‌تواند به ما در شناخت بهتر جامعه، فرهنگ و عوامل مؤثر بر آن‌ها یاری رساند (Pishghadam & kermanshahi, 2016, p. 28). در بررسی مضامین متفاوت به کاررفته در نفرین‌های زبان فارسی و در کاربرد نفرین در مفهوم عام آن تعریف‌های بالا از زبانهنگ و فرازبانهنگ می‌تواند راه‌گشا باشد. این پژوهش، به بررسی زبانهنگ نفرین در فرهنگ و زبان فارسی می‌پردازد تا افزون بر طبقه‌بندی محتوایی نفرین‌های فارسی و تحلیل محتوای آن‌ها دریچه‌ای رو به درک باورهای فکری فرهنگ و زبان فارسی باز نماید. در این پژوهش برآنیم به این پرسش‌ها پاسخ دهیم: نخست اینکه، پراکندگی انواع در نفرین‌ها چگونه‌اند؟ دوم آنکه، کدام انواع نفرین‌ها دارای نمونه‌های بیشتری هستند؟ و سوم اینکه، چه ارتباط فرهنگی می‌توان بین انواع نفرین و فراوانی آن‌ها برقرار کرد؟

۲. پیشینه بحث

۲.۱. کاربرد نفرین در زبان

«زبان همواره به عنوان نشانی کلیدی از هویت اجتماعی ما عمل می‌کند (Chandler, 2007, p. 226). نفرین در همه زمان‌ها و زبان‌ها وجود داشته و افراد هر جامعه با هر فرهنگی از نفرین استفاده می‌کنند؛ در صورتی که از نظر مبانی نظری زبان‌شناختی، نفرین را بخشی از پدیده عمومی ادب کلامی دانسته‌اند که یک واقعیت زبانی جهان‌شمول است؛ به این معنا که در حال حاضر هیچ زبان زنده یا منقرض شده‌ای در جایی شناخته نشده‌است که ادب و بی‌ادبی شامل نفرین در آن به طور شفاهی و کلامی بیان نشده باشد (نگاه کنید به (D'Anna, 2014)). درحقیقت، شاید بتوان گفت وجه مشترک همه زبان‌ها استفاده از نفرین است. در زبان فارسی، برخی پژوهشگران، واژه‌ها و پاره‌گفته‌های عامیانه از جمله نفرین‌ها را گردآوری کرده و در فرهنگ‌های مختلف ارائه نموده‌اند: امینی در «فرهنگ عوام» (Amini, 1974) نفرین‌ها را در کنار دیگر واژه‌ها و اصطلاح‌های عامیانه چون دشنام‌ها و تحقیرها و موارد مشابه می‌آورد. ثروت و انزابی‌نژاد (Servat & Enzabi

Nejad, 1998) نیز در «فرهنگ لغات عامیانه و معاصر» به معنای واژه‌ها و ترکیب‌های عامیانه و واژه‌های نو و متداول در آثار نویسندگان معاصر فارسی می‌پردازند. «فرهنگ فارسی عامیانه» (Najafi, 2001)، نیز از فرهنگ‌هایی است که می‌توان نفرین‌های فارسی را در آن مشاهده کرد. نفرین‌ها در «فرهنگ لغات عامیانه» (Jamalzadeh, 1962) نیز در کنار دیگر واژه‌های عامیانه معنا می‌شوند. در «کتاب کوچه» شاملو (Shamlou, 2018) به گردآوری واژه‌ها و اصطلاح‌ها، مثل‌ها، دشنام‌ها و نفرین‌ها و موارد مشابه و معناکردن آن‌ها پرداخته‌است؛ درحقیقت، نفرین، بخشی از کاربردهای زبانی روزمره ما را تشکیل می‌دهد و ما برای ابراز احساس خشم، ناراحتی و نارضایتی در زندگی روزمره از نفرین استفاده می‌کنیم و یا به راحتی آن‌ها را در اطراف خود در مکالمه‌ها، تلویزیون یا رادیو، و اینترنت و به ویژه در شبکه‌های اجتماعی می‌شنویم.

نویسنده کتاب «چرا ما نفرین می‌کنیم» معتقد است که نفرین نشان‌دهنده یک عمل روان‌شناختی و روانی-اجتماعی است. نفرین، به چندین نوع استفاده از گفتار توهین‌آمیز اشاره دارد و از نظر فنی، آرزوی صدمه‌زدن به شخص می‌کند (برای نمونه، گنگ شدن و مردن). به طور جامع نفرین دسته‌هایی مانند فحش، مبهم‌گویی، بدگویی، کفر، نامگذاری بد، توهین، پرخاشگری کلامی، زبان تابو، گفتار بد، شعارهای قومی-نژادی، زبان ابتذال، و زبان عامیانه پراکنده‌گویی را در بر می‌گیرد. جی (Jay, 2000) می‌افزاید: «نفرین عبارت است از قدرتی عاطفی و توهین‌آمیز که گوینده را قادر می‌سازد تأثیری عاطفی بر شنونده بگذارد که می‌تواند مثبت یا منفی باشد» (Jay, 2000, p. 9-10). برخی نفرین را توسل به یک قدرت فوق‌طبیعی برای وارد کردن صدمه یا شر به دیگری می‌دانند (Hughes, 2015, p. 114).

۲.۲. پیشینه پژوهش

پیشینه این پژوهش در دو بخش خلاصه می‌گردد. بر اساس کتاب‌ها و مقاله‌های مربوط، در بخش نخست به پژوهش‌های درباره مفهوم زبانهنگ و کاربرد آن در بررسی زبان و فرهنگ اشاره می‌شود. پس از آن منابعی که به طور خاص به پژوهش در زمینه نفرین پرداخته‌اند، معرفی می‌گردد. مفهوم «زبانهنگ» را نخستین بار پیشقدم (Pishghadam, 2012) برای توصیف ارتباط زبان و فرهنگ به کار برد. بحث اصلی وی بر اساس نظریه‌های جبر زبانی و نسیت زبانی سپیر-ورف و همچنین دیدگاه‌های هالیدی درباره ماهیت اجتماعی و فرهنگی زبان این بود که فرهنگ زبان را شکل می‌دهد و زبان نیز به نوبه خود اندیشه را تولید می‌کند و واسطه‌ای است برای درست اندیشیدن. او سپس ادعا کرد که با مهندسی معکوس و بررسی دقیق هر زبان می‌توان به فرهنگ هر جامعه چه در حال و چه در گذشته تا اندازه‌ای پی برد. به بیان دیگر، اگر منشأ پیدایش زبان و

اندیشه فرهنگ باشد، زبان می‌تواند بازتاب‌دهنده فرهنگ باشد و پژوهشگر می‌تواند با بررسی دقیق زبان‌شناختی زوایای مختلفی از فرهنگ را روشن کند (Pishghadam, 2012, p. 52).

پژوهش‌هایی که تاکنون با موضوع نفرین انجام شده‌است و در زیر به آن‌ها اشاره می‌شود، کمتر از این دیدگاه به این مفهوم نگریسته‌اند. شریفی و ابراهیمی (2012) & Ebrahimi (Sharifi) در مقاله «ارزیابی اعمال گفتاری نفرین و دعا به زبان فارسی» طبقه‌بندی خاصی از دعا و نفرین ارائه می‌دهند: دسته اول دعاها و نفرین‌هایی که ارتباط تنگاتنگی با فرهنگ، سنت و آئین ما دارند و دسته دوم دعاها و نفرین‌هایی که به تدریج تولید شده‌اند و هیچ ریشه فرهنگی خاصی برای آن‌ها قابل ردیابی نیست. این مقاله به طور کلی برای هر دو دسته، نمونه‌هایی را آورده و به این موضوع پرداخته که چه مضامین و محتواهایی نفرینی در ارتباط با این دو طیف قرار دارد. قنبری عدیوی (2007) Ghanbari Adivi و ناآفرین را در فرهنگ مردم بختیاری بررسی می‌کند. در این پژوهش میدانی، به پاره‌گفته‌های کوتاه و روزمره در زندگی عشایر بختیاری که در مقام دعا یا نفرین مورد استفاده قرار می‌گیرد، توجه شده‌است. نویسنده نفرین‌ها را تصویری از مبحث مهم مردم‌شناسی معنوی می‌داند که می‌تواند به خاستگاه و عناصر واژگانی در فولکلور بختیاری اشاره کند.

پیشقدم و همکاران (2014) Pishghadam et al در مقاله «نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی» با بررسی ۲۰۰ فیلم فارسی و انگلیسی به بررسی کنش گفتار نفرین در جامعه و فرهنگ ایرانی و انگلیسی با توجه به مدل هایمز پرداخته، ارتباط آن را با جنسیت بیان می‌کنند. همچنین بافت‌های مختلفی که کنش گفتار نفرین در آن‌ها به کار برده شده‌اند، تحلیل می‌شوند و سپس، به کاربردهای آن کنش پرداخته می‌شود. دهرامی و فهیمی‌پور (2017) Dehrami & Fahimipour در مقاله «آفرین و نفرین در آثار ایرانی باستان و میانه» وجوه مختلف آن را در آثار دوران پیش از اسلام بررسی کرده‌اند. در این مقاله، انواع دعا و نفرین استخراج شده و از جنبه‌هایی مانند نقش آن در پیشبرد کارها، اهداف درخواست‌کنندگان، بلا یا نعمت‌های درخواست شده، کارکردها و جنبه‌های بلاغی آن بحث می‌شود. نتیجه پژوهش نشان داد که دعا و نفرین در آثار فارسی پیش از اسلام نیز وجود داشته تا جایی که در نخستین آثار ایرانی نیز بازتاب یافته‌است؛ در اوستا موجودات یا صاحبان صفات اهریمنی نفرین و اهورایی مورد دعا واقع شده‌اند. در کتیبه‌های هخامنشی نیز نفرین و دعا با کارکردهای مختلفی بازتاب یافته‌است؛ ولی تاکنون پژوهشی که به تحلیل محتوایی زبانهنگ نفرین در زبان فارسی به روش تحلیل کدگذاری پردازد، انجام نگرفته‌است. این مقاله هم از نظر روش گردآوری داده و هم از نظر روش انجام پژوهش، تازگی دارد.

۳. نفرین در فرهنگ اسلامی-ایرانی

نفرین، از نظر لفظی از واژه نفی «نه» یا «نا» و «آفرین» ترکیب یافته است (Moin, 2001) دهخدا، واژه «نفرین» را ضد آفرین و به معنای دعای بد می‌داند (Dehkhoda, 2000). در فرهنگ سخن نفرین به معنای دعای بد برای مرگ، ناکامی و بدبختی کسی یا چیزی آمده است (Anvari, 2003). همچنین، به معنای راندن و دور کردن همراه با ناراحتی است. نفرین در جامعه و فرهنگ ایرانی پیش و پس از اسلام کاربرد داشته است؛ به گونه‌ای که در قدیم‌ترین متن فارسی یعنی اوستا نیز بازتاب دارد. به باور دهرامی و فهیمی‌پور (Dehrami & Fahimipour, 2017) «در بخش‌هایی از اوستا، نفرین ظهور چشم‌گیری دارد و گاه در چندین بند متوالی انعکاس یافته است و تلاش و کوشش طبیعی در راستای نابودی دشمن به استفاده از نیروی فراطبیعی نفرین تبدیل یافته است» (Dehrami & Fahimipour, 2017, p. 69). در شاهنامه فردوسی نیز به عنوان یک متن ملی که نمایانگر فرهنگ ایرانی است، نفرین نمایانگر خشم و خروش قهرمان است. «شگفت‌انگیز این است که آغاز و فرجام شاهنامه به نفرین آمیخته است. یکی نفرین کیومرث نخستین کی داغدار پس از کشته شدن فرزندش سیامک به دست اهریمنان:

۱. کی نامور سر سوی آسمان بر آورد و بد خواست بر بدگمان

بر آن برترین نام یزدانش را بخواند و بیالود مژگانش را

و دیگری نفرین بزرگان بر دوده ماهوی بیدادگر، کشنده یزدگرد است که چون نقطه پایانی بر

این جمله دراز آهنگ شاهنامه نشسته است:

۲. بزرگان بر آن دوده نفرین کنند سر از کشتن شاه پر کین کنند

که نفرین بر او باد و هرگز مباد که او را نه نفرین فرستد به داد»

(Sarrami, 1989, p. 285).

لعن و نفرین مانند دعا در دین اسلام و منبع‌ها و متن‌های این دین نیز به رسمیت شناخته شده و قابل بررسی است. لعن اگر از جانب خداوند متعال باشد -چنان که از آیات قرآن کریم بر می‌آید (سوره الأحزاب، آیه ۵۷، سوره آل عمران، آیه ۸۷؛ سوره هود، آیه ۱۸) به معنای دور ساختن کسی از رحمت خویش در دنیا، و در آخرت، گرفتار نمودن به عذاب و کیفر است و اگر از طرف بندگان باشد، به معنای نفرین و دعا به ضرر و بر ضد دیگران است (Ragheb, 1992). با وجود آیه‌ها و دعاهایی که در دین اسلام به لعن فاسقین و ظالمین و موارد مشابه می‌پردازد، نفرین در آموزه‌های دین اسلام ناپسند و فقط نفرین کردن رؤسای ظلم و ضلالت، روا دانسته شده است؛ چرا که بر اساس آموزه‌های اسلامی، گاهی فرد در نفرین بر ظالم تا اندازه‌ای زیاده‌روی می‌کند که

پروردگار خود او را نیز از ستمکاران به شمار می‌آورد (Naraqi, 2007, p. 385)؛ ولی در بافت‌های مختلف زبانی هم به صورت نوشتاری و هم گفتاری موارد گوناگونی از نفرین را می‌توان در گفتمان یافت. بررسی پیشینه پژوهشی مرتبط با نفرین و همچنین مجموعه‌های متفاوتی از نفرین‌هایی که توسط فرهنگ‌نویسان تهیه شده‌است، نمایانگر کاربرد آن به ویژه در زبان عامیانه است. به کوتاه سخن، در فرهنگ ایرانی و در جامعه دینی، نفرین کردن چیزی است که بنا به انتظار باید از آن دوری کرد؛ ولی «ایرانیان هنوز هم برای بیان احساس خشم، ناامیدی، تعجب، نفرت، و نارضایتی از یک وضعیت از زبان بد استفاده می‌کنند» (Bagatin, 2019, p. 59). به هر حال، عوامل استفاده از نفرین در فرهنگ ایرانی قابل بررسی است. بررسی زبان‌شناختی نفرین‌ها در چارچوب نظری این پژوهش، نه تنها به درک بهتری از کاربرد روزمره زبان فارسی کمک می‌کند؛ بلکه می‌تواند ارزش فرهنگی و قوم‌شناسی یافته و زوایایی از ارتباط ظریف فرهنگ و زبان را در این بافت نشان دهد.

۴. روش انجام پژوهش

با توجه به ماهیت موضوع پژوهش و پرسش‌های مورد بررسی که مستلزم کاوش در داده‌های زبانی و تحلیل متن نفرین‌ها بود، روش تحقیقی تحلیل محتوا به کار گرفته شد. این روش، یکی از پرکاربردترین شیوه‌های کیفی پژوهش درباره داده‌های زبان‌شناختی است. «تحلیل محتوا یک فرآیند مکانیکی و فنی نیست؛ بلکه فرایندی از استدلال استقرایی، تأمل و نظریه‌پردازی است» (Seyed Seyed-Emami, 2007, p. 462). «پژوهشگر در تحلیل محتوای خود به دنبال شناخت عوامل مختلفی است که شامل خطوط کلی بر فکر، اندیشه، جهان‌بینی، دنیای ذهنی و نگرش‌های ایده‌آلیستی صاحب محتوای آن می‌باشد» (Saroukhani, 2003, p. 286-290). در پژوهش حاضر، دلیل استفاده از این طرح تحقیقی کمک به دستیابی به مضامین موجود در نفرین‌ها بود.

داده‌های پژوهش حاضر، نفرین‌های ثبت‌شده در کتاب‌های مرجع زبان فارسی بود. برای گردآوری داده‌های این پژوهش (نفرین‌های مرسوم در فارسی)، کتاب‌های فرهنگ عوام، فرهنگ لغات عامیانه، فرهنگ کوچه، فرهنگ لغات عامیانه و معاصر و فرهنگ فارسی عامیانه بررسی و نفرین‌ها استخراج شدند. افزون بر تنظیم الفبایی آن‌ها، موارد تکراری حذف و در پایان، دو بیست و بیست و پنج نفرین برای بررسی دقیق‌تر مشخص گردید. لازم به گفتن است که نفرین‌ها در برخی از کتب فرهنگ به صورت مصدر آمده بود و در برخی به صورت خطابی؛ این دو را یکسان دانسته و یک بار در شمارش آورده‌ایم. برای نمونه، «گور به گور شده» یا «پرپر زده» در برخی فرهنگ‌ها

به شکل مصدری «گور به گور شدن» یا «پرپرزدن» آمده که ما صورت مفعولی آن را با شکل مصدری یکسان دانسته، یک بار در شمارش آورده‌ایم؛ اما مواردی چون «الهی ذلیل شی» با «ذلیل شدن» به دلیل اینکه واژه «الهی» بر بارمعنایی و شدت نفرین می‌افزاید دو بار بررسی و شمارش شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر به روش کدگذاری انجام گرفت. کدگذاری در تحلیل محتوا «بر اساس مفاهیم و معانی مورد نظر و عملیاتی نمودن متغیرها انجام می‌گیرد؛ بنابراین پژوهشگر به پالایش مفاهیم می‌پردازد و ارتباط موجود میان مفاهیم را به دست می‌آورد و با استفاده از کدگذاری یا طبقه‌بندی مفاهیم مورد نظر، به عملیاتی نمودن بررسی محتوا دست می‌یابد» (Babbie, 2005, p. 2 & 663-774). هر نفرین به عنوان یک واحد تحلیل در نظر گرفته شد. پس از توافق بر روی شیوه کدگذاری، نفرین‌ها به دقت توسط دو نفر از پژوهشگران خوانده و بر اساس محتوا و مضمون آن، کدگذاری و مضامین موجود در آن‌ها استخراج شدند. برای اطمینان از روایی کدگذاری و طبقه‌بندی، داده‌های کدگذاری شده دو پژوهشگر مقایسه شد و ضریب توافق نود و پنج درصد بین دو کدگذار نشان از اعتبار مضامین مستخرج از نفرین‌ها بود. در مواردی که تناقض در کدگذاری دیده می‌شد، بررسی دوباره با حضور پژوهشگر سوم به پذیرش نهایی و گنجاندن مضمون مورد توافق کمک کرد.

در این پژوهش، هر نفرین به روش تحلیل محتوا و با کدگذاری محوری در سه سطح یک تا سه بررسی شد. پس از درج نفرین‌ها در جدول‌های کدگذاری، در سطح یک، مشخص شد که محتوای هر نفرین در پیوند با چه مضمونی است (برای نمونه، درد یا مرگ یا مصیبت و موارد مشابه) و تک تک برای همه نوشته شد. در سطح دو، مضامین مستخرج از نفرین‌های سطح یک در شاخه‌های کلی تری نام‌گذاری و خوشه‌های جامع‌تری از مضامین مشترک تهیه شد. در سطح سه، کدگذاری نهایی منجر به استخراج مضامین نهایی و طبقه‌های کلی نفرین‌ها شد. بنابراین، نفرین‌ها بر اساس کدهای مشترک، طبقه‌بندی شدند و در نهایت با شمارش دستی، تعداد نفرین‌های ناظر بر هر مضمون و در صد مربوط به هر یک استخراج شد. در پایان، بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده از مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها، به واکاوی محتوای هر گروه نفرین و بحث در مورد ارتباط آن با فرهنگ و زبان پرداخته شد.

۵. یافته‌های پژوهش

بررسی آثار پژوهشی مرتبط با نفرین‌ها و بهره‌گیری از آن‌ها نشان می‌دهد که نفرین‌ها بخش جدایی‌ناپذیری از کاربرد زبان در زندگی روزمره به شمار می‌روند. با وجود اینکه در فرهنگ ایرانی-اسلامی نفرین کردن کار پسندیده‌ای به شمار نمی‌رود؛ نفرین‌ها کم و بیش در گفتمان افراد

جامعه حضور دارند و افراد برای کاهش ناراحتی، بیان عصبانیت، مسائل روان‌شناختی یا مسائل تربیتی از نفرین بهره می‌گیرند. تحلیل محتوای نفرین‌های گردآوری شده در پژوهش حاضر با استفاده از شیوه کدگذاری محوری نشان می‌دهد که در فرهنگ و زبان فارسی، نفرین‌ها را می‌توان از جنبه محتوا به ده گروه یا طبقه دسته‌بندی کرد. یافته‌های پژوهش، که در جدول (۱) خلاصه شده‌است نشان می‌دهد که این ده طبقه، از جنبه محتوا و مضمون شامل موارد زیرند:

جدول ۱: مضامین مرسوم در نفرین‌های زبان فارسی

شماره	نوع طبقه‌بندی داده‌ها	زیر شاخه‌ها	فراوانی	درصد فراوانی
۱	مرگ	۱۴	۹۴	٪۷۷.۴۱
۲	درد و بیماری	۹	۳۲	٪۲۲.۱۴
۳	خیرندیدن و بدبختی	۶	۳۰	٪۱۳.۳۳
۴	عضو و نقص فیزیکی	۷	۲۵	٪۱۱.۱۱
۵	رزق و روزی	۶	۲۱	٪۹.۳۳
۶	مصیبت	۲	۶	٪۲.۶۶
۷	حساب و کتاب	۲	۶	٪۲.۶۶
۸	شرافت خانوادگی	۲	۵	٪۲.۲۲
۹	بی‌سعادت	۳	۳	٪۱.۳۳
۱۰	پس از مرگ	۲	۳	٪۱.۳۳

بررسی فراوانی نفرین‌های موجود در فهرست تهیه شده در داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نفرین‌هایی که با مضمون و محتوای مرگ به کار می‌روند بالاترین فراوانی را دارند و ۷۷.۴۱ درصد از کل نفرین‌های موجود در فهرست نفرین‌های فارسی را در بردارد. در رده دوم فراوان‌ترین نفرین‌ها، از آن طبقه درد و رنج و بیماری است؛ یعنی شخص نفرین‌کننده برای مخاطب آرزوی بیماری و رنج می‌کند. فراوانی این دسته ۳۲ و شامل ۲۲.۱۴ درصد از کل نفرین‌ها است. پس از آن، در دسته سوم خیرندیدن و بدبختی با ۳۰ داده، ۱۳.۳۳ درصد را داراست. سپس، گروه‌های عضو و نقص فیزیکی، رزق و روزی، مصیبت، حساب و کتاب، شرافت خانوادگی، بی‌سعادت و پس از مرگ به ترتیب با درصدهای ۱۱.۱۱، ۹.۳۳، ۲.۶۶، ۲.۲۲، ۲.۶۶، ۱.۳۳، ۱.۳۳ در دسته‌های بعدی قرار می‌گیرند. در ادامه بررسی نفرین‌ها، برای هر مضمون جداگانه جدول مربوط و زیرشاخه‌های محتوایی و مضمونی هر یک از دسته‌های ده‌گانه شرح داده می‌شود.

۵. ۱. مضامین اصلی در نفرین‌های مرگ در زبان فارسی

مضمون مرگ یکی از مضمون‌های اصلی موجود در نفرین‌هاست که شامل مفاهیمی چون نیست و نابود شدن، غسل میت، دفن شدن، مرگ با ذلت، مرگ ناگهانی و مواردی از این قبیل است. بیشترین مضمون اولیه در این گونه نفرین‌ها، نفرین نیست و نابود شدن با فراوانی ۲۵ داده و کمترین آن‌ها با ۱ داده، مربوط به نفرین‌های عزا، سنگ قبر و عمر کوتاه به طور یکسان است.

شاید بتوان یکی از دلایل فراوانی نفرین مرگ را نسبت به سایر موارد مربوط به فرهنگ جامعه ایرانی دانست. از دید صنعتی، در جامعه ایران، به ویژه پیش از دین اسلام، شاید به جز مذهب زرتشت که بسیاری از جنبه‌های آن معطوف به زندگی و حیات است، بخش مهمی از آئین‌ها، باورها و فولکلورمان در حوزه‌های فرهنگی گوناگون، به مرگ‌اندیشی می‌گرایند و به نیستی و سوگ اشاره و دلالت می‌کنند (Sanati, 2004). پیشقدم و همکاران (Pishghadam et al., 2020) نیز عواملی از جمله مرگ‌اندیش و مرگ‌طلب بودن ایرانیان، غم‌ستایی و شادی‌گریزی در جامعه ایرانی را از علل کاربرد بسیار گفتمان مرگ‌محور می‌دانند (Pishghadam et al., 2020). از سویی، اگر چه در ادیان آسمانی، به ویژه دین مبین اسلام حقایقی از مرگ بازگو شده‌است؛ اما هنوز ناشناخته بودن مرگ و میل به جاودانگی سبب ترس از مرگ است. به باور حسینی تهرانی (Hosseini Tehrani, 2000) «مرگ، فرایندی است ترسناک که نشان اتمام همه چیز است یا وحشتناک‌ترین واقعیتی است که در زندگی هر کسی رخ می‌دهد و راه‌گیری از آن نیست» (Hosseini Tehrani, 2000, p. 140)؛ از این جهت، نابودی و مرگ طرف مقابل بالاترین و در واقع سخت‌ترین نفرینی است که برای نفرین‌شونده درخواست می‌شود.

در این شاخه نفرین، زیر شاخه‌هایی چون غسل میت، دفن که مربوط به آیین تدفین میت در اسلام است و نیز مواردی چون عزا، سنگ قبر، مجلس ختم و لباس سیاه عزا در مجموع با فراوانی ۲۸ از ۹۴، از جمله مواردی است که ریشه در جمع‌گرا بودن ایرانی‌ها و توجه به مراسم‌ها و برخاسته از آداب و رسوم و فرهنگ جامعه دارد.

جدول ۲: مضامین اصلی در نفرین‌های مرگ در زبان فارسی

ردیف	مضمون زیرشاخه‌ها	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	نیست و نابود شدن	از روی زمین ورت داره	۵۹۵.۲۶٪ (۲۵)
۲	غسل میت	الاهی (فلان اندام) ات رو تخته بیفتد!	۹۵۷.۱۵٪ (۱۵)
۳	جان دادن سخت و بد	الاهی پرپر بزنی!	۸۹۳.۱۴٪ (۱۴)
۴	مرگ آنی و ناگهانی	الاهی رو تخته مرده شور خونه از تنت در آرن!	۷۶۵.۱۲٪ (۱۲)
۵	دفن شدن	الهی خاک چشمات را پر کند!	۳۸۲.۶٪ (۶)
۶	جوان مرگی	الهی حجله ات مزار بشود!	۲۲۵.۴٪ (۴)
۷	مرگ با ذلت	الهی ذلیل بمیری!	۲۲۵.۴٪ (۴)
۸	مجلس ختم	الهی حلویت را بخورم!	۱۹۱.۳٪ (۳)
۹	خبر مرگ	الهی خبرت را بیاورند!	۱۹۱.۳٪ (۳)
۱۰	بیدار نشدن	کپه مرگ را بگذار	۱۹۱.۳٪ (۳)
۱۱	سیاه‌پوشی (لباس عزا)	الهی سیاهت را سرم کنم!	۱۲۷.۲٪ (۲)
۱۲	عمر کوتاه	الهی خدا صد سال عمر (فلان) را یک روز کند!	۰۶۳.۱٪ (۱)
۱۳	عزا	الاهی مادرت به عزایت بنشیند!	۰۶۳.۱٪ (۱)
۱۴	سنگ قبر	الاهی اسمش را روی سنگ بکنند!	۰۶۳.۱٪ (۱)
	جمع کل		۱۰۰٪ (۹۴)

۵. ۲. مضامین اصلی در نفرین‌های درد و بیماری در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون درد و بیماری پس از نفرین مرگ بالاترین فراوانی را دارد. در واقع، پس از نفرین مرگ، نفرین‌کننده درخواست بیماری برای طرف مقابل دارد تا به این سبب آشکارا ناراحتی او را ببیند. این گروه، با فراوانی ۳۲، شامل مفاهیمی همچون بیماری‌های پوستی، بیماری سل، بیماری بی‌درمان، درد و موارد مشابه است. بیشترین مضمون اولیه در این گونه نفرین‌ها «بیماری سل» با فراوانی ۸، و کمترین آن‌ها فلج شدن با فراوانی ۱ است. از ۳۲ داده این جدول ۱۰ مورد با واژه الهی بر شدت نفرین‌ها می‌افزاید.

جدول ۳: مضامین اصلی در نفرین‌های درد و بیماری در زبان فارسی

ردیف	مضمون زیرشاخه‌ها	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	بیماری سل	الهی جز جگر بزنی!	۲۵٪ (۸)
۲	درد	درد (فلان) بگیرد به جان (بهمان)!	۶۲۵٪ (۵)
۳	بیماری پوستی	الاهی آکله ی شتری به بالا و پاینت بریزد	۱۲٪ (۴)
۴	بیماری بی درمان	الهی دردت بی دوا بشود، حکیمت بی نسخه!	۱۲٪ (۴)
۵	تکه تکه شدن جگر	دل و جیگرت سر لگن پایین بیاد!	۳۷۵٪ (۳)
۶	بیماری مداوم	الاهی سر از بالین ورننداری.	۳۷۵٪ (۳)
۷	بیماری کشنده	زهر مار	۶٪ (۲)
۸	بیماری سفلیس	کوفت کاری	۶٪ (۲)
۹	فلج شدن	زمین گیر بشی	۳٪ (۱)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۳۲)

۳.۵. مضامین اصلی در نفرین‌های خیرندیدن و بدبختی در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون خیرندیدن و بدبختی با فراوانی ۳۰، با مفاهیمی چون ناخوشی، بیچارگی، خیرندیدن و مواردی از این قبیل آورده می‌شود. بیشترین مضمون اولیه در این گونه نفرین‌ها بیچارگی با فراوانی ۱۳ و کمترین آن‌ها در به دری با فراوانی ۱ است.

جدول ۴: مضامین اصلی در نفرین‌های بی‌خیری و بدبختی در زبان فارسی

ردیف	مضمون زیرشاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	بیچارگی	الاهی به روز سیاه بیفتی	۴۳٪ (۱۳)
۲	خیرندیدن	الهی به حق پنج تن خیر (از عمر و جوانیت) نبینی!	۲۰٪ (۶)
۳	گرفتاری	الاهی جز بلاله بزنی!	۶۶۶٪ (۵)
۴	ناخوشی	الهی چشم خوش (از خواب) باز نکنی	۱۰٪ (۳)
۵	ذلت	خدا ذلیلش کند	۶۶۶٪ (۲)
۶	در به دری	الهی مرغ پریشان بشوی!	۳٪ (۱)
	جمع کل	-----	۱۰۰٪ (۳۰)

۵. ۴. مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به عضو و نقص فیزیکی در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون عضو و نقص فیزیکی با فراوانی ۷ زیرشاخه و ۲۵، شامل مفاهیمی چون چشم، زبان، پا، کمر و موارد مشابه است. بیشترین مضمون اولیه در این گونه نفرین‌ها مربوط به چشم و زبان با فراوانی یکسان ۷ و کمترین آن‌ها دست با فراوانی ۱ است. برخی موارد مانند الهی زبانت به اشهد ان لا اله الا الله نگرده! یا الهی لال از دنیا بروی، ارتباط نفرین را با فرهنگ اسلامی نشان می‌دهد.

جدول ۵: مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به عضو و نقص فیزیکی در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	چشم	تا کور شود هر آنکه نتواند دید	۲۸٪ (۷)
۲	زبان	الهی زبانت به اشهد ان لا اله الا الله نگرده!	۲۸٪ (۷)
۳	پا	چلاق شده	۱۶٪ (۴)
۴	کمر	جدت کمرت را بزند!	۱۲٪ (۳)
۵	گردن	گردن خرد	۸٪ (۲)
۶	پستان	پستانش آتش بگیرد	۴٪ (۱)
۷	دست	الهی کزدم کاشان دستت را بزند.	۴٪ (۱)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۲۵)

شاید بتوان فراوانی نفرین در شاخه چشم را به دلیل اعتقادات مردم به چشم زخم دانست. در صورتی که «بنابر اعتقاد عمومی، گروهی از مردم، دارای چشم یا نگاه بدشگون و شوم هستند. نگاه این افراد به هر کسی که جلب شود، برایش بدشانسی و مصیبت به بار می‌آورد» (Gholāmosseïn Zādeh, et al., 2010, p. 99-100)؛ از این روی، برخی از نفرین‌ها در حقیقت نفرین بر چشم بد است.

۵. ۵. مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به رزق و روزی در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون رزق و روزی با فراوانی ۲۰ و ۶ زیرشاخه شامل مفاهیمی چون محرومیت از نیازهای اولیه، روزی حرام و مواردی از این قبیل است. بیشترین مضمون اولیه در این گونه نفرین‌ها، محرومیت از نیازهای اولیه با فراوانی ۱۲ است و کمترین آن‌ها محرومیت از معاشقه و ازدواج با فراوانی ۱ است. از آن جاکه نیازهای اولیه با حیات انسان در ارتباط است، این نوع نفرین بر شدت آن می‌افزاید.

جدول ۶: مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به رزق و روزی در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	محرومیت از نیازهای اولیه	الهی آب بدود، نان بدود، تو به دنبالش!	۱۴۲.۵۷٪ (۱۲)
۲	روزی حرام	از گوشت سگ حرامترش باشد!	۲۸.۱۴٪ (۳)
۳	از بین رفتن رزق	الهی به طلا دست بزنی خاک بشود	۵۲۳.۹٪ (۲)
۴	روزی کشنده	کوفت (یا زهر مار) ات بشود!	۵۲۳.۹٪ (۲)
۵	محرومیت از مقام	الهی به عرصه نرسی!	۷۶۱.۴٪ (۱)
۶	محرومیت از معاشقه و ازدواج	الاهی کف پایت مهتاب را نبیند!	۷۶۱.۴٪ (۱)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۲۰)

نمونه نفرین رزق را در اوستا نیز داریم و در آنجا «یکی از بهترین آفرینندگان مزدا یعنی آب را مورد خطاب قرار داده و خواسته است که نصیب برخی افراد نگردد: آب از آن کسی که از میان بد اندیش است مباد، آب از آن کسی که از ما بدگفتار است مباد» (Fahimipour, 2017, p. 70). (Dehrami & 70).

۵.۶. مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به مصیبت در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون مصیبت که یکی از مضمون‌های اصلی موجود در نفرین‌هاست با مفاهیمی چون مرگ عزیز با ۴ داده و مرگ والدین با ۲ داده، بیشترین و کمترین مضمون، آورده می‌شود.

جدول ۷: مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به مصیبت در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	مرگ عزیز	الهی مرده عزیزت را بغل کند!	۶۶۶.۶۶٪ (۴)
۲	مرگ والدین	الهی ننه ات زیر گل برود!	۳۳۳.۳۳٪ (۲)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۶)

پیوند و هم‌پوشانی برخی مضامین در نفرین‌ها به خوبی دیده می‌شود. برای نمونه مرگ والدین از طرفی با زبانه‌نگ مرگ و از طرفی با زبانه‌نگ خانواده در ارتباط است و اهمیت مرگ و خانواده را در فرهنگ ایرانیان نشان می‌دهد. جدای از این، به مسئله عواطف و احساسات که در فرهنگ ایرانیان بسیار قوی است، نیز اشاره دارد.

۵. ۷. مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به حساب و کتاب در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون حساب و کتاب با مفاهیمی چون واگذاری به خدا و مقابله به مثل به ترتیب با فراوانی ۵ و ۱ می‌آید.

جدول ۸: مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به حساب و کتاب در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	واگذاری به خدا	الهی به لعنت خدا گرفتار شی	۳۳.۳۳٪ (۵)
۲	مقابله به مثل	همین جور که تن منو می لرزونی...	۶۶.۶۶٪ (۱)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۶)

۵. ۸. مضامین اصلی در نفرین‌های مربوط به شرافت خانوادگی در زبان فارسی

نمونه‌های مضمون شرافت خانوادگی با مفاهیمی همچون بی‌آبرویی و فحش به ترتیب با فراوانی ۲ و ۱ می‌آید.

جدول ۹: مضامین اصلی در نفرین‌های شرافت خانوادگی در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	بی‌آبرویی	به تهمت ناحق گرفتار بشی!	۶۰٪ (۳)
۲	فحش	بی‌پدر مادر	۴۰٪ (۲)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۵)

بر مبنای آنچه پیشقدم (Pishghadam, 2012) در راستای تشریح مفهوم زبانهنگ مطرح کرده‌است، کاربرد این نوع پاره‌گفته‌ها در زبان فارسی حکایت از نقش مهم خانواده در فرهنگ فارسی دارد و به نقل از او «ایرانیان گاهی در بیان تعریف و تمجید و حتی لعن و نفرین به نقش تربیتی خانواده به ویژه پدر و مادر اشاره می‌کنند» (Pishghadam, 2012, p. 52). مادرمرده، بی‌پدر و مادر، نفرین به اون شیری که تو خوردی و نمونه‌های روشنی از کاربرد این زبانهنگ در محاوره روزمره است که می‌تواند در ترکیب با زبانهنگ‌های دسته‌های دیگر نفرین نوعی فرازبانهنگ قلمداد شده و فرهنگ جایگاه رفیع خانواده و تأکید بر نقش مستقیم و غیر مستقیم تربیت خانوادگی را نشان دهد.

۵. ۹. مضامین اصلی در نفرین های مربوط به بی سعادتی در زبان فارسی

نمونه های مضمون بی سعادتی با مفاهیمی چون ناامیدی و شفاعت و روسیاهی قیامت هر کدام با یک داده به طور یکسان آمده است.

جدول ۱۰: مضامین اصلی در نفرین های مربوط به بی سعادتی در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	ناامیدی	الهی از دو دنیا نا امید بشوی!	۳۳۳. ۳۳٪ (۱)
۲	شفاعت	الهی از شفاعت محمد بی نصیب بشوی!	۳۳۳. ۳۳٪ (۱)
۳	روسیاهی قیامت	الهی پیش حضرت فاطمه رو سیاه بشوی!	۳۳۳. ۳۳٪ (۱)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۳)

باور به شفاعت و حضور در برابر ائمه علیهم السلام از اعتقادات دینی جامعه ایران است که در نفرین ها نیز نمایان شده است.

۵. ۱۰. مضامین اصلی در نفرین های پس از مرگ در زبان فارسی

نمونه های مضمون پس از مرگ با مفاهیمی چون بی نام و نشانی و عذاب آتش به ترتیب با فراوانی ۲ و ۱ بیان می شود.

جدول ۱۱: مضامین اصلی در نفرین های پس از مرگ در زبان فارسی

ردیف	زیر شاخه	نمونه	درصد (فراوانی)
۱	بی نام و نشانی پس از مرگ	گوربه گوری	۶۶۶. ۶۶٪ (۲)
۲	عذاب آتش	آتش به گورت بگیره	۳۳۳. ۳۳٪ (۱)
-	جمع کل		۱۰۰٪ (۳)

وجود سفارشات که در دین اسلام در باب احترام به اموات از جمله یاد آن ها و فاتحه و موارد مشابه وارد شده، در فرهنگ و زبان مردم نیز تأثیر داشته است و شاید بتوان گفت این فرهنگ باعث شده در جامعه ایران، نفرین های پس از مرگ کمتر کاربرد داشته باشد. پیشقدم و همکاران (Pishghadam, et al., 2020) به رابطه مستقیم مردن افراد با تقدس آنان در جامعه ایران، اشاره می کند و می گوید: «نگاهی به گذشته نشان می دهد که معضل فرهنگی مرده پرستی و توجه بیش از حد به مردگان از دیرباز با ایرانیان همراه بوده است. در واقع، در فرهنگ عامه مردم ایران، خصلت

مرده‌پرستی بیشتر به شکل یک عادت عمومی و سنت پایدار در آمده‌است» (Pishghadam, et al., 2020, p. 200).

۶. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که می‌دانیم، در فرهنگ مردم ایران، مفاهیم مرتبط با انواع مختلف نفرین به کار می‌رود. نفرین، در مقابل دعای خیر قرار می‌گیرد. میزان و نوع کاربرد نفرین در گفتمان اشخاص به باور و اعتقاد و زمینه‌های فرهنگی آن‌ها بستگی دارد. در فرهنگ ایرانیان، نفرین کردن سابقه‌ای طولانی دارد. دهرامی و فهیمی‌پور (Dehrami & Fahimipour, 2017)، دعا و نفرین را از یک سو به عنوان یکی از موضوعات دینی دانسته و از سوی دیگر از بن‌مایه‌های فرهنگی جامعه می‌دانند. دعا و نفرین از موضوعات و مضامین پر بسامد در آثار فارسی پیش از اسلام است تا جایی که در نخستین آثار ایرانی نیز بازتاب یافته‌است. اصل نفرین و دعا یکسان است و بر اساس آن برای تحقق امری از نیروهای فراطبیعی درخواست یاری می‌شود. دهرامی و فهیمی‌پور (همان) همچنین اشاره می‌کند در اوستا موجودات یا صاحبان صفات اهریمنی نفرین شده و در کتیبه‌های هخامنشی نیز نفرین با کارکردهای مختلفی بازنمایی شده‌است. بلایا و مصیبت‌هایی که در این نفرین‌ها درخواست شده، بیشتر دنیوی و شامل بی‌فرزند و نسل شدن و به هدر رفتن کارها و بی‌نتیجه ماندن آن‌هاست (Dehrami & Fahimipour, 2017, p. 77).

پیشقدم نیز انگیزه‌های احتمالی نفرین را به هشت گروه دسته‌بندی می‌کند: ۱. نشان دادن خشم؛ ۲. عجز و درماندگی؛ ۳. توهین؛ ۴. ضرر؛ ۵. گلایه؛ ۶. رفع بلا؛ ۷. دعا؛ ۸. دلسوزی (Pishghadam et al., 2014, p. 60-64). یافته‌های او با نتایج این پژوهش که نشان می‌دهد نفرین‌ها قابل طبقه‌بندی به مضامین متفاوت هستند، همخوانی دارد. یافته‌های به‌دست‌آمده از بررسی‌های انجام‌گرفته در ارتباط با زبانهنگ نفرین نشان از تنوع نفرین‌ها در زبان فارسی دارد. یکی از مباحثی که در ارتباط با زبانهنگ نفرین در فرهنگ فارسی قابل طرح است، ارتباط این زبانهنگ با مفهوم هیجامد است. هیجامد که ترکیبی از حواس، هیجان و بسامد است، اشاره به این واقعیت دارد که واژگان در هر زبان دارای درجه‌های متفاوتی از حس عاطفی برای افراد یک جامعه زبانی هستند که هیجامد آن واژه نامیده می‌شود؛ از این رو، هر قدر که سطح هیجامد واژه‌ای بر اساس تجربه‌های گوناگون که افراد از طریق حواس پنج‌گانه مانند شنیدن، دیدن و لمس کردن به دست آورده‌اند، بالاتر باشد آن واژه برای سخن‌گویان آن جامعه زبانی قابل درک‌تر خواهد بود. بنابراین، زبانهنگ نفرین از دیدگاه هیجامد نیز در بعد کاربرد شفاهی و کتبی قابل بررسی است.

پیامد افزایش سطح درک و شناخت یک واژه برای سخنگویان یک زبان، بسیاری شمار واژگان مرتبط با آن در زبان خواهد بود؛ بنابراین، شاید بتوان چنین ادعا کرد که میان درجه هیجامد واژگان و بی‌شماری آن‌ها در زبان ارتباط مستقیم وجود دارد (Pishghadam et al., 2013, p. 150-151). بر اساس آن‌چه در ارتباط با هیجامد گفته شد، شاید بتوان چنین نتیجه‌گیری کرد که به دلیل اهمیت و گستردگی کاربرد این زبانهنگ در فرهنگ ایران و نیز تنوع محتوایی آن در جامعه، میزان تجربه و در نتیجه درجه هیجامد فارسی زبانان در ارتباط با این زبانهنگ در سطح بالایی قرار گرفته‌است. تقریباً همه افراد جامعه از این زبانهنگ استفاده کرده و به سطح هیجامد درونی از آن دست یافته‌اند. فراوانی بالای نفرین‌های دارای مضمون مرگ در پژوهش حاضر در پیوند با همین موضوع است. بر اساس هیجامد نفرین مرگ می‌توان چنین ادعا کرد که گستردگی تجربیات افراد در مورد مرگ دوستان و آشنایان و نهادینه شدن مفهوم گریزناپذیری از مرگ در افراد، کاربرد این نوع نفرین را نسبت به سایر نفرین‌ها بیشتر کرده‌است. همچنین از آن‌جا که هیجامد افراد نسبت به برخی مفاهیم در سطح کمتری قرار دارد، کاربرد آن‌ها در زبان فارسی کمتر است؛ برای نمونه، طبقه نفرین پس از مرگ، فقط ۳ داده و ۱,۳٪ از کل را در بردارد و می‌توان گفت از آن‌جا که پس از مرگ تا زمان حیات افراد، قابل تجربه نیست، هیجامد افراد به آن بیرونی است و در زبان نیز کمتر پدیدار شده‌است. به هر روی، پیوند اعتقادات فرهنگی و مذهبی با بسیاری از نفرین‌ها به روشنی دیده می‌شود: در شاخه نفرین مرگ، زیر شاخه‌هایی چون غسل میت، دفن که مربوط به آیین تدفین میت در اسلام است و نیز مواردی همچون عزا، سنگ قبر، مجلس ختم و لباس سیاه عزا از جمله مواردی است که برخاسته از آداب و رسوم و فرهنگ جامعه است. برخی موارد نیز مانند الهی زبانت به اشهد ان لا اله الا الله نگردد! یا الهی لال از دنیا بروی، ارتباط نفرین را با فرهنگ اسلامی نشان می‌دهد. اعتقاد به شفاعت از اعتقادات دینی جامعه ایران است که در برخی نفرین‌ها چون «الهی از شفاعت محمد بی نصیب بشوی»، نمایان شده‌است. برخی نفرین‌ها ریشه در باورهای عامه دارد؛ برای نمونه، اعتقاد و باور به چشم و نگاه بدشگون برخی نفرین‌ها را چون «تا کور شود هر آنکه نتواند دید» می‌سازد. ارتباط نفرین با فرهنگ در شیوه بیان نفرین و مرجع تمسک نیز قابل پیگیری است. به گفته پیشقدم و وحیدنیا (Pishghadam & Vahidniya, 2015) ایرانیان برای نسبت دادن دعا‌های خود، به مذهب خود رجوع می‌کنند. همین نکته در مورد نفرین‌ها نیز صادق است.

کلام آخر اینکه همان گونه که زبان مجموعه‌ای از مهارت‌ها، اجزا، روابط لفظی، معنایی، آوایی و نحوی است، روابط فرهنگی درون زبانی نیز تصادفی و بدون ساختار نیست. فرهنگ

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء^(س)، سال چهاردهم، شماره ۴۳، تابستان ۱۴۰۱ / ۲۰۷

وابسته به هر زبان مجموعه‌ای از زبانهنگ‌ها و فرا زبانهنگ‌هاست که هریک در جای خود قابل بررسی است. در این پژوهش، هر یک از مضامین نفرین به عنوان یک زبانهنگ تلقی شده که در ارتباط با مضامین دیگر نفرین فرازبانهنگ کلی تر نفرین را تشکیل می‌دهد. این نوع رابطه درباره سایر مفاهیم فرهنگی موجود در زبان مانند ناسزا^۱، تملق، دعا، مدح و هجو و موارد مشابه نیز قابل بررسی است.

فهرست منابع

- قرآن کریم (۱۳۸۸). ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای. قم: اسوه.
- انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ بزرگ سخن. ج ۸. تهران: انتشارات سخن.
- امینی، امیرقلی (۱۳۵۳). فرهنگ عوام. اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
- بی، ارل (۱۳۸۴). روش تحقیق در علوم اجتماعی. ترجمه رضا فاضل. ج ۲. تهران: سمت.
- پیشقدم، رضا (۱۳۹۱). «معرفی «زبانهنگ» به عنوان ابزاری تحول‌گرا در فرهنگ کاوی زبان». *مطالعات زبان و ترجمه (دانشکده ادبیات و علوم انسانی)*. شماره ۱۴. صص ۴۷-۶۲.
- پیشقدم، رضا و پریا نوروز کرمانشاهی (۱۳۹۵). «ارتباط میان زبان، مذهب و فرهنگ: تحقیق و تدقیق در کارکردهای «حاجی» لقب و وابسته‌های واژه در زبان فارسی». *زبان‌پژوهی*. سال ۸. شماره ۲۰. صص ۴۵-۷۱.
- پیشقدم، رضا و فاطمه وحیدنیا (۱۳۹۴). «کاربردهای دعا در فیلم‌های فارسی و انگلیسی در پرتو الگوی هایمز». *جستارهای زبانی*. شماره ۷. پیاپی ۲۸. صص ۵۳-۷۲.
- پیشقدم، رضا، مریم طباطبائیان و صفورا نوری (۱۳۹۲). *تحلیل انتقادی و کاربردی نظریه‌های فراگیری زبان اول از پیدایش تا تکوین*. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
- پیشقدم، رضا، فاطمه وحیدنیا و آیلین فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۳). «نگاهی جامعه‌شناختی به کنش گفتار نفرین: مقایسه زبان‌های فارسی و انگلیسی». *مطالعات زبان و ترجمه*. دوره ۴۷. شماره ۲. صص ۴۵-۷۱.
- پیشقدم، رضا، آیدا فیروزیان پوراصفهانی و آیلین فیروزیان پوراصفهانی (۱۳۹۹). «معرفی زبانهنگ مرگ‌محوری و شادی‌گریزی از طریق تفحص در گفتمان‌شناسی «مرگ» در زبان فارسی». *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*. سال ۲۱. شماره ۴۹. صص ۲۰۶-۱۸۱.
- ترادگیل، پیت (۱۳۷۶). *زبان‌شناسی اجتماعی در آمدی بر زبان و جامعه*. ترجمه محمد طباطبایی. تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.
- ثروت، رضا و منصور انزابی نژاد (۱۳۷۷). *فرهنگ لغات عامیانه و معاصر*. تهران: سخن.

¹ Curse

- جمالزاده، سید محمدعلی (۱۳۴۱). *فرهنگ لغات عامیانه*. به کوشش محمدجعفر محبوب. تهران: ابن سینا.
- چندلر، دانیل (۱۳۸۶). *مبانی نشانه‌شناسی*. ترجمه مهدی پارسا. تهران: انتشارات سوره مهر.
- حسینی تهرانی، محمدحسین (۱۳۷۹). *معادشناسی*. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۰). *لغت‌نامه دهخدا*. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- دهرامی، مهدی و مجتبی فهیمی پور (۱۳۹۶). «آفرین و نفرین در آثار ایرانی باستان و میانه». *مطالعات ایرانی*. سال ۱۶. شماره ۳۱. صص ۶۵-۷۹.
- راغب اصفهانی، حسن (۱۴۱۲ق). *المفردات فی غریب القرآن (مفردات الفاظ قرآن)*. بیروت ادمشق: دارالعلم.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۲). *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سرامی، قدمعلی (۱۳۶۸). *از رنگ گل تا رنج خار*. چ ۴. تهران: نشر علمی و فرهنگی.
- سید امامی، کاووس (۱۳۸۶). *پژوهش در علوم سیاسی (رویکردهای اثبات‌گرا، تفسیری و انتقادی)*. تهران: دانشگاه امام صادق.
- شاملو، احمد و آیدا سرکیسیان (۱۳۹۷). *کتاب کوچک*. ۱۴ ج. تهران: انتشارات مازیار.
- صنعتی، محمد (۱۳۸۳). «فاجعه و زیبایی‌شناسی سیاه مرگ‌اندیشی و هنر ایرانی». *کتاب ماه هنر*. شماره ۷۵-۷۶. صص ۱۳-۳.
- غلامحسین زاده، غلامحسین، محمود روح‌الأمینی و افسون قنبری (۱۳۸۹). «عوامل چشم‌زخم در شعر شاعران فارسی». *کهن‌نامه ادب پارسی*. سال ۱. شماره ۱. صص ۹۳-۱۱۰.
- فاولر، راجر (۱۳۹۵). *سبک و زبان در نقد ادبی*. مریم مشرف. تهران: نشر سخن.
- قنبری عدیوی، عباس (۱۳۸۶). «آفرین و ناآفرین در فرهنگ مردم بختیاری». *فرهنگ مردم ایران*. شماره ۱۱. صص ۶۹-۸۸.
- مدرسی، یحیی (۱۳۹۱). *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- معین، محمد (۱۳۸۰). *فرهنگ فارسی (متوسط)*. ج ۴. چ ۱۷. تهران: امیرکبیر.
- نجفی، ابوالحسن (۱۳۷۸). *فرهنگ فارسی عامیانه*. تهران: نیلوفر.
- نراقی، محمد مهدی (۱۳۸۶). *ترجمه جامع السعادات: علم اخلاق اسلامی*. ج ۱. ترجمه سیدجلال الدین مجتبیوی. چ ۹. تهران: حکمت.

References

Quran.

Amini, A, G. (1974). *The Culture of the People*. Isfahan: Isfahan: Isfahan University Press [In Persian].

Anvari, H. (2003). *Comprehensive dictionary Persian to Persian*. Tehran: Sokhan [In Persian]

- Babbie, E. (2005). *The Practice of Social Research*. (R. Fazel, Trans.), Tehran: SAMT [In Persian]
- Bagatin, M. (2019). ROMANO-ARABICA XIX Curses and Profanity in the Languages and Cultures of the Middle East and North Africa editura universității din bucurești. XIX. 207-222.
- Chandler, D. (2007). *The Basics Semiotics Mehdi Parsa*. Tehran: Sure-ye Mehr [In Persian]
- D'Anna, L. (2014). Aspects of verbal Politeness in Maghrebi Arabic Dialects (Unpublished PhD Dissertation). University of Nepal, Naples, Italy.
- Dekhoda, A, A. (2000). *Dekhoda Dictionary*. Tehran: Publishing and Printing Institute of the University of Tehran [In Persian]
- Dehrami, M., & Fahimipour, M. (2017). Blessing and Imprecation in Ancient Iranian and Middle Persian Works. *Journal of the Iranian Studies*. 16 (31), 65-79 [In Persian].
- Fowler, R. (2016). *Style and Language in Literary Criticism*. (M. Mosharraf, Trans), Tehran: Sokhan [In Persian]
- Ghanbari Adivi, A. (2007). Prayer and curse in the culture of Bakhtiari people .*Culture of the Iranian people*, 11, 69-88 [In Persian].
- Gholāmhossein Zādeh, Gh. H. Rouh-ol-Amini, M., & Ghanbari, A. (2010). The Holders of Evil Eye in the Poetry of Persian Poets. *kohan-name-ye-Adab-e Parsi*. 1 (1), 93-110 [In Persian].
- Hosseini Tehrani, M. H. (2000). *Resurrection*. Tehran: Islamic Culture Publishing Office [In Persian].
- Hughes, G. (2015). *An encyclopedia of swearing: The social history of oaths, profanity, foul language, and ethnic slurs in the English-speaking world*. United Kingdom: Routledge.
- Jamalzadeh, S. M. A. (1962). *Vocabulaire du Persan populaire*. Tehrrn: Ibn-Sina [In Persian].
- Jay, T. (2000). *Why We Curse: A Neuro-Psycho-Social Theory of Speech*. Philadelphia & Amsterdam: John Benjamins.
- Sharifi, Sh., and Ebrahimi, Sh. (2012), Assessing Speech Acts of Curses and Prayers in Persian. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (9), 1911-1916.
- Modarressi, Y. (2012). *An Introduction to the Sociology of Language*. Tehran :Institute of Humanities and Cultural Studies [In Persian]
- Moin, M. (2001). *Moin Encyclopedic Dictionary*. Tehran: Amirkabir [In Persian]
- Najafi, A. (1995). *Folk Persian culture*. Tehran: Niloufar [In Persian]
- Naraqi, M. M. (2007). *Jami-Al-saadat, Seyed Jalal-al-din Mojtabavi*. Vol 9. Tehran: Hekmat [In Persian]
- Pishghadam, Firouzian Pour Esfahani, A., Firouzian Pour Esfahani, I. (2020) Introducing Cherophobia Cultuling: A Close Look into the Discursive Functions of Death-oriented Terms in Persian Language. *Culture-Communication Studies* 21 (49), 181-206 [In Persian]
- Pishghadam, R. (2012). Introduced "Zbahang" as a transformational tool in the culture of mining Language Language and Translation Studies, 4, 47-62 [In Persian].
- Pishghadam, R., and Norouz Kermanshahi, P. (2016). Relationship between language, religion and culture: research and analysis of the functions of the

- Hajji and related terms in Persian language. *Zabanpazhuhi* 8(20), 45-71 [In Persian].
- Pishghadam, R., and Vahidniya, F. (2015) Uses of Praying in Persian and English Movies in the Light of Hymes' Model. *Language Related Research*. 6 (7), 53-72 [In Persian].
- Pishghadam, Reza et al. (2014) A Sociological Look into Speech Act of Cursing: A comparison of Persian and English Languages. *Language and Translation*. 2(47), 45-71.
- Pishghadam, Reza., Tabatabaian, M., & Navari, S., (2013). *A Critical and Practical Analysis of First language Acquisition Theories the Origin and Development*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad [In Persian].
- Pishghadam, Reza., Vahid nia, F., Firouzian Pour Esfahani, I. (2015) A Sociological Look into Speech Act of Cursing: A comparison of Persian and English Languages. *Language and Translation* 47(2), 45-71 [In Persian].
- Ragheb Isfahani, H. (1992). *Vocabulary of Quranic words*. Beirut/Damascus: Dar-al-Elm [In Arabic]
- Sanati, M. (2004). Disaster and beauty of the Death mindedness and Iranian Art. *Monthly Book of the Month of Art*. 75-76, 3-13 [In Persian].
- Saroukhani, B. (2003). *Research Methods in social sciences*. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies [In Persian]
- Sarrami, Gh. A. (1989). *From the color of flowers to the the Sting of Thorn: The morphology of the tales of Shahnameh*. Tehran: Elmi-Farhangi [In Persian]
- Servat, M., and Enzabi Nejad, R. (1998). *Folk and contemporary vocabulary*. Tehran: Sokhan [In Persian]
- Seyed-Emami, K. (2007). *Research in political science (positivist, interpretive and critical approaches)*. Tehran: Emam Sadegh University [In Persian]
- Shamlou, A., and Sarkisyan, A. (2018). *Kuce*. 14 Vols. Tehran: Maziyar. [In Persian].
- The Holy Qur'an. (2009). (M. Ellahi Ghomshei, Trans.) Qom: Osveh [In Arabic & Persian].
- Trudgill, P. (1997). *Sociolinguistics: An introduction to language and society*. (M. Tabatabai, Trans.). Tehran: Agah [In Persian].





A Content Analysis of Themes in Persian Curses*

Maryam Jafarzadeh¹, Hossein Ghorbanpoor Arani², Abbas Zare-ee³

Received: 12/05/2021

Accepted: 06/07/2021

1. INTRODUCTION

Undoubtedly, traces of culture and spirit of people of any language community can be found in their language. With the careful analysis of each language, one can understand the culture it reflects. Pishghadam (2012) introduces the Persian concept of Zabahang that refer to the interrelationship between language and culture. He claims that each concept like the curse in a language is one manifestation of the culture that it represents and believes that cross-cultural and cross-linguistic research can use the concept of Zabahang to explore the representation of culture through language. Curse, as part of the vernacular/culture of society, is one of the most important speech acts in any language. This has been rarely noticed by researchers and it is necessary to provide a systematic classification of the themes of curses. In this study, the researchers intended to answer the following questions: What is the distribution of types of curses? Which types of curses have more tokens? And what is the connection between the types of curses and the culture of the society?

2. MATERIALS AND METHODS

The present study used a descriptive method with the aim of thematically classifying Persian curses through content analysis. First, by examining all types and tokens of curses registered in related sources, two hundred and twenty-five curses were collected. After collecting the data and selecting each curse as the unit of analysis, the primary themes were extracted based on the content analysis using axial coding. To ensure validity two rater discussed the coding and coded the curses with 95 percent agreement. In cases of disagreement, a third coder was summoned for help in coding to extract the main themes in the curses.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results showed that although cursing is not considered acceptable in Iranian/Islamic culture; curses are more or less present in the discourse of people in

¹ PhD student of Persian language and literature, University of Kashan, Iran, Kashan (corresponding author); jafarzadeh@grad.kashanu.ac.ir

² Assistant professor, Faculty of Literature and Foreign Languages, University of Kashan, Iran, Kashan; ghorbanpoor@kashanu.ac.ir

³ Associate professor, Faculty of Literature and Foreign Languages, University of Kashan, Iran, Kashan; zare-ee72@kashanu.ac.ir

society. People use curses to reduce discomfort, express anger, psychological issues, or educational issues. The content analysis of the curses collected in the present study using the axial coding method showed that in the Persian language, curses can revolve around ten themes. The results of the research, summarized in Table 1, showed that these ten categories, in terms of content, include the following:

N	Theme	Sub-themes	F	%
1	Death	14	94	41.77%
2	Pain	9	32	14.22%
3	Misery	6	30	13.33%
4	Physical damage	7	25	11.11%
5	Sustenance problems	6	21	9.33%
6	Disasters	2	6	2.66%
7	Punishments	2	6	2.66%
8	Family face	2	5	2.22%
9	Unhappiness	3	3	1.33%
10	The hereafter	2	3	1.33%

As indicated in the table, the highest frequency was that of “death category” referring to curses which call for the death of the cursed. 94 out of 225 curses equalling 41.77% of the data had the themes of death. After that, with a significant difference, there is the theme of pain/disease with 32 curses (14.22%). Misery was next with 30 tokens (13.33%). The lowest frequency was related to the unhappiness and post-mortem problems in the hereafter, each bearing 1.3% of the data.

4. CONCLUSION

What can be concluded from this study is that curses are used in Persian with a variety of themes. This extended use and high variation in themes and tokens is a cultural reflection which indicates that Persian native speakers use these to reflect their feelings. The reasons for the widespread use of the death curse compared to other curses, as reflected in the tokens with this theme, can be a reflection of the culture of society. Iranians witness mortality, sadness, depression, mysterious and sometimes scary deaths, so, the most frequent type of curse is for them the death curse. However, those related to the hereafter are less in number as life in the other world is farther from the real experience of the language users. The sub-themes of the curse category of death, such as cleansing the dead, burial mourning, tombstone, funeral and black mourning clothes are frequent in this cultural category. It can be one of the cases that arise from the customs and culture of the society. What this study shows is that the culture represented through language can be considered structured because the language reflecting it is structured. Further research is suggested to better understand curses in Persian written and spoken corpora. Further research can also concentrate on similar cultural concepts such as praise, prayer, acknowledgement, etc.,

Keywords: Content Analysis; Curse; Persian Culture; Persian Language



نقش برخی تفاوت‌های فردی در درک استعاری زمان در زبان فارسی: رویکردی شناختی^۱

امیرعلی خوشخونزاد^۲، عباسعلی آهنگر^۳،

پاکزاد یوسفیان^۴، مهرداد مظاهری^۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۹

چکیده

یکی از اساسی‌ترین و مبهم‌ترین تجربه‌های بشری که بخشی از پیچیدگی و غنای زبان را شکل می‌دهد، مقوله «زمان» است. زمان به تنهایی قابل درک و تجربه نیست. از این رو، در قالب مقوله «فضا» درک و تجربه می‌شود. به طور کلی، دو رویکرد مختلف نسبت به عبارت‌های زمانی اشاره‌ای نمایان است: یکی استعاره ناظر متحرک و دیگری استعاره زمان متحرک. از دیدگاه ناظر متحرک، زمان ثابت درک می‌شود و ناظر خودش به سمت زمان حرکت می‌کند. ولی در دیدگاه زمان متحرک، زمان به عنوان چیزی در حال حرکت درک می‌شود و ناظر نسبت به آن ثابت است. هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش برخی تفاوت‌های فردی در درک استعاری زمان در زبان فارسی است. این تفاوت‌ها شامل تفاوت در شیوه زندگی (دانشجویان در مقابل کارمندان دانشگاه)، اهمال‌کاری، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی است. به این منظور، به پیروی از دافی و فیست

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.25168.1673

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، سیتان و بلوچستان، ایران؛

amiralikhoshkhounjad@pgs.usb.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)؛

ahangar@english.usb.ac.ir

^۴ استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران؛

yousefian@lihu.usb.ac.ir

^۵ دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران؛ mazaher@hamoon.usb.ac.ir

(Duffy & Feist, 2014) و بر اساس پرسش مبهم جلسه چهارشنبه بعد مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) سه آزمایش طراحی شد. یافته‌های به‌دست‌آمده از این سه آزمایش با آزمون‌های آماری همخوانی خوبی داشتند و نتایج مستقل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که بین متغیرهای پژوهش به شرح زیر ارتباط وجود دارد: (۱) شیوه زندگی (دانشجویی در مقابل کارمندی)، بر درک استعاره عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر معناداری دارد، (۲) افزون بر این، افعال کاری و وظیفه‌شناسی دانشجویان فارسی‌زبان بر درک استعاره عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر معناداری دارد، و (۳) همچنین، برون‌گرایی دانشجویان فارسی‌زبان بر درک استعاره عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر معناداری دارد.

واژه‌های کلیدی: زمان، استعاره، تفاوت‌های فردی، ناظر متحرک، زمان متحرک

۱. مقدمه

زمان یکی از مهم‌ترین مفاهیم در زندگی روزانه بشر است. بدون فهم آن بشر قادر به انجام بسیاری از کارها نخواهد بود. با وجود این، زمان مفهومی انتزاعی است که بشر به سختی می‌تواند آن را ببیند یا لمس کند؛ بنابراین، از طریق تجربه‌های عینی برای بشر مفهوم‌سازی می‌شود. از سوی دیگر، بشر مفهوم فضا را بسیار زود فرا می‌گیرد و توانایی درک آن را دارد. پرودیتسکی (Boroditsky, 2011) معتقد است بشر از طریق بازنمایی ذهنی فضا به صورت خودکار و ناخودآگاه، زمان را درک می‌کند. برای نمونه، واژه‌های فضایی ایبی مانند «جلو» و «عقب»، برای توصیف رویدادهای زمانی ترتیبی به کار گرفته می‌شود. در زبان‌شناسی این پدیده استعاره فضا-زمان نامیده می‌شود (Clark, 1973). زبان‌شناسانی مانند لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) توصیفی از نحوه مفهوم‌سازی و درک انسان از استعاره‌های زمان ارائه می‌دهند. این درک استعاره‌ی زمان از طریق محتوای فضایی و حرکتی انجام می‌گیرد. آن‌ها دو نوع استعاره فضایی را برای بازنمایی زمان مطرح کردند: ناظر متحرک^۱ و زمان متحرک^۲. در استعاره ناظر متحرک (جمله (۱))، ناظر عامل فعالی است که به سمت زمان آینده در حرکت است، در حالی که زمان در این نوع استعاره ثابت است.

۱. ما داریم به عید نوروز نزدیک می‌شویم.

¹ moving ego metaphor

² moving time metaphor

در مقابل، در استعاره زمان‌متحرک (جمله ۲)، ناظر ثابت است و زمان به گونه‌ای در حال حرکت به جلو مفهوم‌سازی می‌شود.

۲. عید نوروز دارد نزدیک می‌شود.

پژوهش‌های بسیاری نشان داده‌اند که استعاره‌های فضا-زمان در فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف به طور گسترده به کار گرفته می‌شوند. مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) پارادایمی برای تفکیک میان این دو دیدگاه زمانی ارائه دادند. این پارادایم با استفاده از پرسش مبهم «*Next Wednesday's meeting*»^۱ طراحی شد. در این پارادایم، ابتدا جمله مبهم زیر بیان شد که به خوبی تفاوت معنایی این دو دیدگاه را نشان می‌دهد:

3. “The meeting originally scheduled for next Wednesday has been moved forward two days” (McGlone & Harding, 1998, p. 1214).^۲

سپس از شرکت‌کننده‌ها پرسیده شد که

4. “What day is the meeting now that it has been rescheduled?”^۳ (همان)

دو پاسخ برای این پرسش به وسیله آن‌ها بیان شد: یکی «جمعه» و دیگری «دوشنبه». پاسخ به این پرسش هم می‌تواند «دوشنبه» باشد و هم «جمعه»، زیرا جمله دارای ابهام است. در جمله (۳)، ابهامی وجود دارد که فقط با تمایز میان حرکت زمان و حرکت فرد قابل تفسیر است. اگر از منظر حرکت فرد به این جمله بنگریم، رویدادهای آینده جلوتر از فرد قرار گرفته‌اند و جلوتر رفتن آن‌ها سبب می‌شود تا آن‌ها به زمانی دورتر از فرد در آینده واگذار شوند. در نتیجه، پاسخ «جمعه» بازنمایی ناظرمتحرک را نشان می‌دهد. از سوی دیگر، از منظر حرکت زمان، زمان به سمت فردی که ثابت است، حرکت می‌کند. بنابراین جلوتر افتادن رویداد، آن را به فرد و در نتیجه زمان حال نزدیک‌تر می‌کند. از این رو، پاسخ «دوشنبه» حاکی از بازنمایی زمان‌متحرک است.

در این راستا، عوامل بسیاری ممکن است بر انتخاب هر یک از این دیدگاه‌ها تأثیر داشته باشد. زیرا درک ما از زمان به طور مستقیم به تجربه ما از حرکت در فضا و استدلال فضایی ارتباط دارد.

^۱ جلسه چهارشنبه بعد

^۲ «جلسه‌ای که چهارشنبه آینده قرار بود برگزار شود، دو روز جلو رفته‌است». در ترجمه فارسی نیز همانند واژه مبهم «forward» در زبان انگلیسی واژه «جلو» مبهم است. زیرا در خوانش نخست به ترتیب زمانی ایام هفته در تقویم دلالت دارد که در آن روز دوشنبه جلوتر از روز چهارشنبه قرار دارد. در حالی که در خوانش دوم به معنایی پس از روز چهارشنبه یعنی روز جمعه درک می‌شود. افزون بر این، برای بررسی این پارادایم نویسندگان مقاله حاضر چندین ترجمه ارائه داده‌اند که سعی شد با کمک اساتدهای زبانشناسی و زبان فارسی بهترین ترجمه انتخاب شود. سپس روایی و پایایی آن بررسی گردید. در نهایت، با توجه به تأیید اساتدهای متخصص و نمره بالای روایی و پایایی بومی‌سازی شد.

^۳ اکنون این جلسه در چه روزی برگزار می‌شود؟

زبان و فرهنگ نیز به درک ما از ساختار مفاهیم اساسی زبان کمک می‌کند. برای نمونه، عناصری فرهنگی مانند «تقویم» و «ساعت» می‌تواند بر انتخاب دیدگاه زمانی مؤثر باشد (Duffy & Feist, 2014). همچنین، ظرفیت عاطفی رویدادهای آینده می‌تواند بر انتخاب دیدگاه زمانی تأثیرگذار باشد (Zheng et al, 2019). افزون بر این، عوامل، شخصیت به عنوان یک کل سبب تمایز افراد از دیگران می‌شود و هر کس ویژگی‌های منحصر به فرد خود را داراست، که بر جنبه‌های متفاوت رفتار مانند شیوه زندگی، اهمال کاری و وظیفه‌شناسی و همچنین برون‌گرایی و درون‌گرایی تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، این پژوهش به بررسی شناختی تأثیر برخی تفاوت‌های فردی (تفاوت در شیوه زندگی دانشجویی در مقابل کارمندی، اهمال کاری، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی دانشجویان) بر درک استعاره‌ی عبارت مبهم زمانی جلسه چهارشنبه بعد در زبان فارسی می‌پردازد.

در این راستا، پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش‌های زیر است: نخست اینکه، آیا بین شیوه زندگی دانشجویان و کارمندان فارسی‌زبان در درک استعاره‌ی عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تفاوت معناداری وجود دارد؟ دوم آنکه، آیا در زبان فارسی اهمال کاری و وظیفه‌شناسی دانشجویان بر درک استعاره‌ی عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر دارد؟ سوم اینکه، آیا در زبان فارسی برون‌گرایی دانشجویان بر درک استعاره‌ی عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر دارد؟

بر اساس این پرسش‌ها، فرضیه‌های زیر بیان می‌شود: یکم - بین شیوه زندگی دانشجویان و کارمندان فارسی‌زبان در درک استعاره‌ی عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تفاوت معناداری وجود دارد. دوم - در زبان فارسی اهمال کاری و وظیفه‌شناسی دانشجویان بر درک استعاره‌ی عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر دارد. سوم - در زبان فارسی برون‌گرایی دانشجویان بر درک استعاره‌ی عبارت زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد تأثیر دارد.

در این مقاله، پس از بیان مقدمه، پیشینه پژوهش آورده شده است. در این بخش، به معرفی عمده‌ترین آثار در زمینه درک استعاره‌ی زمان و عوامل مؤثر بر آن پرداخته می‌شود. در بخش چارچوب نظری پژوهش، به معرفی دیدگاه‌های مختلف در مورد استعاره‌ی زمان اشاره می‌گردد. سپس، در بخش روش پژوهش، شرکت‌کننده‌ها، ابزارها و مواد آزمودنی معرفی می‌شوند. در پایان، در بخش بحث و نتیجه‌گیری، یافته‌های پژوهش مورد بحث قرار می‌گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

یوسفی‌راد (Yussefi Rad, 2003) بر اساس چارچوب نظری لیکاف (Lakoff, 1990, 1994;) به بررسی استعاره‌های تصویری زمان در زبان فارسی

پرداخت. وی دو مدل لیکاف در مورد استعاره تصویری «ناظر متحرک و زمان متحرک» را در زبان فارسی تأیید می‌کند. همچنین، یوسفی‌راد مدل سومی را برای زبان فارسی پیشنهاد می‌دهد. در این مدل هم ناظر و هم زمان در حال حرکت هستند.

گلفام، کردزعفرانلو کامبوزیا و حسن دخت (Golfam; Kurdzaferanloo Kambozia & Hassandokht, 2009) استعاره زمان را در شعر فروغ فرخ‌زاد از دیدگاه زبان‌شناختی بررسی کردند. شواهد نشان داد که استعاره‌های زمان به همان صورتی که در گفتار فارسی‌زبانان وجود دارد، در شعر فروغ فرخ‌زاد نیز یافت می‌شود. همچنین، در سه دفتر آغازین فرخ‌زاد، یعنی «دیوار»، «اسیر و عصیان» استعاره‌های قراردادی بیشتر به چشم می‌خورد؛ ولی در دو دفتر پایانی او، «تولد دیگر» و «ایمان بیاوریم به آغاز فصل سرد»، استعاره‌های قراردادی زمان گسترش می‌یابند و با ویژگی‌های جدیدی همراه می‌شوند و یا حتی استعاره‌های کاملاً نو خلق می‌گردند.

افراشی (Afrashi, 2013) تحلیلی شناختی از ادراک و بازنمود زبانی مفهوم زمان در زبان فارسی ارائه داده‌است. یافته‌ها نشان داد که در زبان فارسی زمان به شیوه‌های زیر مفهوم‌سازی می‌شود. نخستین شیوه مفهوم‌سازی بر اساس مکان است که ویژگی معناشناختی جهانی میان زبان‌ها به شمار می‌آید. یکی دیگر از شیوه‌های مفهوم‌سازی زمان، دریافت آن به مثابه شیئی قابل اندازه‌گیری و قابل شمارش است. دریافت زمان بر اساس تقابل میان سکون و حرکت از دیگر ابزارهای مفهوم‌سازی زمان است که در زبان فارسی بیان شده‌است.

نصیب‌ضرابی و پهلوان‌نژاد (Nasibzaraby & Pahlevannezhad, 2014) کوشیدند تا با مبنا قرار دادن نظریه استعاره‌های مفهومی لیکاف و جانسون (Lakoff & Johnson, 1980) (1999) الگویی برای مفهوم زمان در زبان فارسی ارائه دهند. در این راستا، حرکات استعاری دستان که برای اشاره به قیده‌های مختلف زمان توسط فارسی‌زبانان به کار می‌رود، مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که زمان برای فارسی‌زبانان افقی، از عقب به جلو، و از راست به چپ است.

منصوری (Mansoori, 2016) به بررسی فراگیری استعاره‌های حرکتی زمان در کودکان فارسی زبان پرداخت. این پژوهش در بستر زبان‌شناسی شناختی و در چارچوب نظریه استعاره‌های مفهومی انجام شد. این پژوهش یک تقسیم‌بندی چهارحالتی از استعاره‌های حرکتی زمان پیشنهاد می‌دهد: «حرکت ناظر»، «حرکت زمان»، «حرکت ناظر و زمان» و «حرکت بی‌ناظر». یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که درک استعاره‌های حرکتی زمان به دو عامل بستگی دارد. نخستین عامل تعداد موضوع‌ها (arguments) در مسیر حرکت حوزه مبدأ است. هر چقدر استعاره از

موضوع‌های بیشتری برخوردار باشد، برای کودکان پیچیده‌تر بوده و در سنین بالاتری درک می‌شود. عامل دوم در تعیین میزان دشواری استعاره‌ها، نوع موضوع در حال حرکت در حوزه مبدأ است. افزون بر این، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد در صورت یکسان بودن تعداد موضوع‌ها، استعاره‌هایی که شامل حرکت خود فرد باشند، زودتر از استعاره‌هایی درک می‌شوند که از نگاشت حرکت رویدادها ایجاد شده‌اند. یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد در کودکان سنین بالاتر درک حوزه مبدأ تأثیری در درک استعاره‌ها ندارد، در حالی که درک حوزه مقصد در درک استعاره‌ها به ویژه در گروه‌های سنی پائین‌تر بسیار مؤثر است.

نظام‌مندی و انسجام استعاره‌های ناظرمتحرک و زمان‌متحرک در زبان منجر به بررسی واقعیت‌های روان‌شناختی این دو استعاره در زبان‌های دیگر گردیده‌است. در یکی از پژوهش‌های اصلی در این مورد، مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) پارادایم جلسه چهارشنبه بعد را بنیان نهادند. در این پارادایم، درک استعاره مبتنی بر چارچوب مکان-زمان خاصی (حرکت‌ناظر، حرکت‌زمان) است که مورد استفاده قرار می‌گیرد. شرکت‌کننده‌ها در این پارادایم با مجموعه‌ای از جمله‌ها که یا شامل استعاره ناظرمتحرک (We passed the deadline two days ago) و یا استعاره زمان‌متحرک (The deadline passed two days ago) هستند، برانگیخته می‌شوند. پس از برانگیخته کردن شرکت‌کننده‌ها با این جمله‌ها، شرکت‌کننده‌های جمله مبهم هدف را می‌خوانند:

5. The meeting originally scheduled for next Wednesday has been moved forward two days. (McGlone & Harding, 1998, p. 1214)

سپس، از شرکت‌کننده‌ها خواسته می‌شود که روز برگزاری جلسه جدید (دوشنبه یا جمعه) را مشخص کنند. یافته‌ها نشان داد که شرکت‌کننده‌ها پاسخ را متناسب با دیدگاه خود نسبت به زمان انتخاب می‌کنند. به بیان دیگر، شرکت‌کننده‌هایی که با استعاره‌های ناظرمتحرک برانگیخته می‌شوند اغلب «حرکت به سمت جلو» را با دیدگاه حرکت ناظر تفسیر می‌کنند و از این رو، پاسخ «جمعه» را انتخاب می‌کنند. در مقابل، شرکت‌کننده‌هایی که با استعاره‌های زمان‌متحرک برانگیخته می‌شوند بیشتر تمایل دارند که «حرکت به سمت جلو» را متناسب با دیدگاه حرکت زمان درک کنند و بنابراین پاسخ «دوشنبه» را بر می‌گزینند.

برودیتسکی (Boroditsky, 2000) و برودیتسکی و رمسکار (Boroditsky & Ramscar, 2002)، بر اساس یافته‌های مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) مجموعه‌ای از آزمایش‌ها را برای بررسی تأثیر انواع تفکر فضایی بر تفکر زمانی انجام دادند. در یک آزمایش، ابتدا از شرکت‌کننده‌ها درخواست شد که تصور کنند یا در حال حرکت به سمت

شیئی ثابت هستند یا اینکه شیئی به سمت آن‌ها حرکت می‌کند. سپس، از شرکت‌کننده‌ها خواسته شد که به پرسش جلسه چهارشنبه بعد پاسخ دهند. بر اساس این فرضیه که فهم ما از زمان مبتنی بر فهم ما از زمان است (Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1980, 1999)، فرض بر این بود که تصور حرکت ناظر در فضا به سمت شیئی ثابت منطبق با دیدگاه ناظر متحرک و تصور حرکت شیء در فضا به سمت ناظر مطابق با دیدگاه زمان متحرک است. بنابراین فرضیه، شرکت‌کننده‌هایی که از طریق شرایط فضایی ناظر متحرک برانگیخته می‌شوند باید از این دیدگاه برای زمان استفاده کنند و در پرسش مبهم جلسه چهارشنبه بعد پاسخ جمعه را انتخاب کنند، در حالی که شرکت‌کننده‌هایی که در شرایط فضایی شیئی متحرک برانگیخته می‌شوند، باید دیدگاه زمان متحرک و پاسخ دوشنبه را انتخاب کنند. همان گونه که پیش‌بینی شده بود، شرکت‌کننده‌ها به شیوه‌ای متناسب با برانگیختگی به پرسش ملاقات چهارشنبه بعد پاسخ دادند.

یافته‌های این پژوهش‌های نخستین با طرحواره‌های فضایی غیر اشاره‌ای کرانجک (Kranjec, 2006) و نونز و همکاران (Núñez et al., 2006)، طرحواره‌های حرکت فضایی انتزاعی متلوک و همکاران (Matlock et al, 2011) و طرحواره‌های حرکت خیالی اشاره‌ای-جهتی متلوک و همکاران (Matlock et al., 2005) و رمسکار (Ramscar, 2010) گسترش یافت. برای نمونه، متلوک و همکاران (Matlock et al., 2005) و رمسکار (Ramscar, 2010) تعدادی آزمایش انجام دادند تا بررسی کنند که آیا تفکر در مورد حرکت خیالی^۱ همچون تفکر در مورد حرکت واقعی بر روش‌های تفکر در مورد زمان تأثیر می‌گذارد یا خیر. در این پژوهش‌ها، شرکت‌کننده‌ها با یکی از دو جمله حرکت خیالی (۶ و ۷) برانگیخته می‌شدند. سپس، شرکت‌کننده‌ها باید به پرسش جلسه چهارشنبه آینده پاسخ بدهند.

6. The road goes all the way to New York

7. The road comes all the way from New York

یافته‌ها نشان داد هنگامی که شرکت‌کننده‌ها با حرکت خیالی‌ای که از آن‌ها دور می‌شود برانگیخته می‌شوند، بیشتر تمایل دارند که پاسخ جمعه را انتخاب کنند، در حالی که هنگامی شرکت‌کننده‌ها حرکت خیالی‌ای که به آن‌ها نزدیک می‌شود برانگیخته می‌شوند، بیشتر تمایل دارند که پاسخ دوشنبه را انتخاب کنند.

پژوهشگران علوم شناختی بیشتر تمایل دارند تأثیرات برانگیختگی را بر درک جمله‌های زمانی مبهم بررسی کنند. با وجود این، پژوهش‌های اخیر روش‌هایی از درک مقوله زمان را گسترش داده‌اند که واقعیت روان‌شناختی استعاره فضا-مکان را تشریح می‌کند. در نتیجه، رابطه بین

¹ fictive motion (FM)

ویژگی‌های شخصیتی شرکت‌کننده‌ها در پیوند با درک زمان و رفع ابهام جمله‌های مبهم زبانی مورد توجه قرار گرفت. در این رابطه، هوسر و همکاران (Hauser et al., 2009) ارتباط بین حوزه‌های انتزاعی خشم و زمان را مورد بررسی قرار دادند. بر اساس جنبه‌های از نظریه استعاره مفهومی یعنی اینکه مفاهیم انتزاعی مانند خشم یا زمان از طریق حوزه‌های عینی‌تری مانند فضا درک می‌شوند، هوسر و همکاران (Hauser et al., 2009) رابطه بین خشم و بازنمایی زمانی ناظر متحرک را دارای انگیزه فضایی مشابهی در نظر گرفتند. هوسر و همکاران (Hauser et al., 2009) دریافتند هنگامی که پرسش جلسه چهارشنبه بعد به شرکت‌کننده‌ها داده شد، شرکت‌کننده‌هایی که خشم (خشم به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی) بیشتری را نشان دادند، بیشتر تمایل داشتند که هم‌راستا با دیدگاه ناظر متحرک پاسخ جمعه را انتخاب کنند. به بیان دیگر، بازنمایی زمان تحت تأثیر ویژگی خشم قرار دارد. از این رو، هوسر و همکاران (Hauser et al., 2009) به این نتیجه رسیدند که تفاوت‌های شخصیتی ممکن است بر چگونگی استدلال فرد در مورد زمان تأثیر بگذارد.

در سال‌های اخیر، ریچموند و همکاران (Richmond et al., 2012) رابطه بین عاملیت شخصیتی و دیدگاه زمانی را بررسی نمودند. فرض بر این بود افرادی که سطح بالاتری از عاملیت شخصیتی را احساس می‌کنند، بیشتر تمایل دارند که رویکرد ناظر متحرک را انتخاب کنند. همسو با فرضیه، یافته‌ها نمایانگر آن بود شرکت‌کننده‌هایی که دیدگاه ناظر متحرک را انتخاب کردند در پاسخ به پرسش جلسه چهارشنبه بعد به‌طور معناداری عاملیت بالاتری را نسبت به افرادی نشان دادند که دیدگاه زمان متحرک را بر می‌گزیدند. در همین پژوهش (بررسی سوم) ریچموند و همکاران (Richmond et al., 2012) بر تفاوت‌های فردی در تجربه‌های عاطفی و ارتباط آن با دیدگاه‌های زمانی متمرکز شدند. آن‌ها دریافتند شرکت‌کننده‌هایی با دیدگاه ناظر متحرک نسبت به شرکت‌کننده‌هایی با دیدگاه زمان متحرک میزان شادی بیشتری را نشان می‌دهند. در مقابل، شرکت‌کننده‌هایی که دیدگاه زمان متحرک را برگزیدند، میزان اضطراب و افسردگی بیشتری نسبت به شرکت‌کننده‌هایی که دیدگاه ناظر متحرک را انتخاب کردند، داشتند. بنابراین، این یافته‌ها نیز محدوده تفاوت‌های فردی را که ممکن است بر بازنمایی زمان تأثیر بگذارد، گسترش داد.

دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014) رابطه تفاوت‌های فردی (اهمال کاری و وظیفه‌شناسی) و دیدگاه افراد نسبت به مقوله زمان را در زبان انگلیسی بررسی نمودند. در این پژوهش، فرض بر این بود که اهمال کاری مستلزم کنش‌گری است که یک فعالیت یا مجموعه‌ای از فعالیت‌ها را مطابق با دیدگاه حرکت ناظر رو به جلو درک می‌کند، در حالی که در وظیفه‌شناسی

حرکت فعالیت‌ها به سمت ناظر و مطابق با رویکرد حرکت‌زمان است. برای بررسی این فرضیه، دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014) از پرسش‌نامه وظیفه‌شناسی و اهمال‌کاری جان (John, 1990; quoted in Duffy & Feist, 2014) و پرسش‌مبهم «جلسه چهارشنبه بعدی» مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) بهره‌گرفتند. هم‌راستا با فرضیه پژوهش، شرکت‌کننده‌ها با دیدگاه زمان‌متحرک (پاسخ دوشنبه) نسبت به شرکت‌کننده‌ها با دیدگاه ناظرمتحرک (پاسخ جمعه) تفاوت نمره‌های معناداری را برای وظیفه‌شناسی به دست آوردند.

دافی و همکاران (Duffy et al., 2014) رابطه بین رفتار عینی قابل مشاهده به موقع و رفع ابهام زمانی را مورد بررسی قرار دادند. به این منظور، دیدگاه زمانی شرکت‌کننده‌هایی را که به موقع به قرار ملاقات می‌رسیدند و کسانی که تأخیر داشتند را با هم مقایسه کردند. یافته‌های این پژوهش نشان داد شرکت‌کننده‌های که به طور متوسط تعهداتشان را دیرتر انجام می‌دادند، بیشتر تمایل دارند دیدگاه ناظرمتحرک را انتخاب کنند تا دیدگاه زمان‌متحرک.

لی و کاو (Li & Cao, 2019) به بررسی نقش وظیفه‌شناسی در فضاسازی ضمنی مقوله زمان پرداختند. به این منظور، در سه بررسی آزمایشگاهی و میدانی میزان وظیفه‌شناسی دانش‌آموزان و غیر دانش‌آموزان بزرگسال اندازه‌گیری شد. یافته‌های این بررسی نمایانگر آن بود نسبت وظیفه‌شناسی شرکت‌کننده‌هایی که زمان را روبه‌جلو مفهوم‌سازی می‌کنند از کسانی که زمان را روبه‌عقب مفهوم‌سازی می‌کنند، بیشتر است. به بیان دیگر، تفاوت‌های فردی بر مفهوم‌سازی فضایی زمان تأثیرگذار بوده‌است.

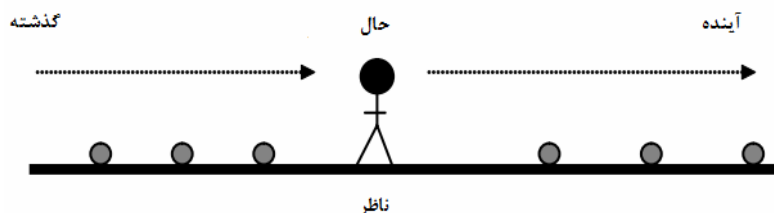
ژنگ و همکاران (Zheng et al, 2019) تأثیر ظرفیت رویداد و حالت‌های عاطفی بر درک استعاری زمان را بررسی نمودند. به این منظور، آن‌ها دو آزمون بر اساس پرسش مک‌گلون و هاردینگ و طرحواره تصویری حرکت زمان طراحی کردند. یافته‌ها نشان داد ظرفیت عاطفی (ترغیب و اجتناب) رویدادهای آینده می‌تواند بر انتخاب دیدگاه زمانی افراد تأثیرگذار باشد.

بیشتر این پژوهش‌ها در مورد زبان‌های انگلیسی انجام شده‌است. بر این اساس پرسشی که مطرح می‌شود این است که آیا تفاوت‌های فردی در زبان فارسی نیز ممکن است بر چگونگی تفکر دانشجویان در مورد زمان تأثیرگذار باشد. برای پاسخ به این پرسش به پیروی از دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014) سه آزمایش توسط نگارندگان برای زبان فارسی طراحی شد. به دلیل اینکه بیشتر این پژوهش‌ها جامعه دانشجویی را مورد بررسی قرار دادند، ولی دانشجویان همه جمعیت مورد بررسی، نیستند، در آزمایش نخست، تأثیر شیوه زندگی دانشجویان و کارمندان دانشگاه بر رویکرد فردی نسبت به مقوله زمان بررسی شد. از سوی دیگر، کارمندان دانشگاه

نسبت به دانشجویان دارای فضا‌های زمانی کاملاً متفاوتی هستند. به این منظور، پاسخ‌های ترجیحی دانشجویان و کارمندان دانشگاه سیستان و بلوچستان به پرسش جلسه چهارشنبه بعد با هم مقایسه شد. در آزمایش دوم، تأثیر تفاوت‌های فردی اهمال‌کاری و وظیفه‌شناسی دانشجویان بر دیدگاه‌های زمانی به کار گرفته شده در پاسخ به پرسش جلسه چهارشنبه بعد بررسی شد. در پایان، تأثیر برون‌گرایی دانشجویان بر دیدگاه‌های زمانی انتخاب شده در پاسخ به پرسش جلسه چهارشنبه بعد مورد بررسی قرار گرفت.

۳. چارچوب نظری پژوهش

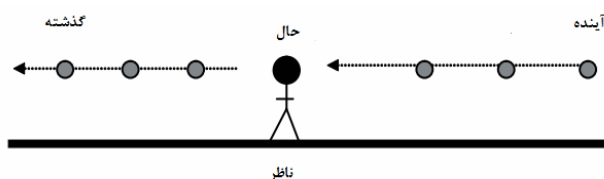
زمان یک بُعد بیکران همانند فضا است و مانند آن نیاز به نقطه‌ای برای جهت‌دهی دارد. معمولاً در تعاملات زبانی، گوینده به عنوان مرکزیت متعارف شناخته می‌شود و محور زمانی در زبان، زمان گوینده یعنی «اکنون» است (Jahangiri & Noorbakhsh, 2016, p. 33). در زبان‌های گوناگون برای صحبت در مورد مفاهیم انتزاعی از مفاهیم عینی استفاده می‌شود. برای نمونه، زمان یکی از مفاهیم انتزاعی‌ایی است که افراد به طور استعاره‌ای از فضا برای سخن گفتن در مورد آن بهره می‌برند (Haspelmath 1997; Evans 2004; Núñez & Sweetser 2006). از این رو، رویکردهای مختلفی از استعاره‌های فضایی برای زمان ارائه شده‌است (Evans, 2013). در این راستا، کلارک (Clark, 1973) بر اساس ارجاع اشاره‌ای^۱ دو دیدگاه را نسبت به زمان معرفی نمود: ناظر متحرک و زمان متحرک. در الگوی ناظر متحرک (ما داریم به مهلت نهایی نزدیک می‌شویم) زمان زمینه‌ای است که ناظر بر روی آن حرکت می‌کند و درک زمان به واسطه حرکت ناظر بر روی این زمینه به سوی لحظه‌ها و رویدادهای زمانی انجام می‌گیرد. در این انگاره، زمان به عنوان مکانی ثابت یا ناحیه‌ای محصور در فضا مفهوم‌سازی می‌شود و از طریق حرکت ناظر است که گذر زمان درک می‌گردد (Evans & Green, 2006, p. 85). الگوی ناظر متحرک در شکل (۱) نمایش داده شده‌است.



شکل ۱: الگوی ناظر متحرک (Evans & Green, 2006, p. 85)

¹ deictic reference

در الگوی زمان متحرک (مهلت نهایی نزدیک می‌شود) تجربه‌گری وجود دارد که ناظر نامیده می‌شود و موقعیت او نشان‌دهنده «حال» است. در این الگو، ناظر ثابت است و لحظه‌ها و رویدادهای زمانی به عنوان اشیایی در حال حرکت مفهوم‌سازی می‌شوند. این اشیاء از آینده به سمت ناظر حرکت می‌کنند و با گذر از او به گذشته می‌روند. این حرکت سبب گذر زمان می‌شود (Evans & Green, 2006, p. 84). این الگو در شکل (۲) ارائه شده است.



شکل ۲: الگوی زمان متحرک (Evans & Green, 2006, p. 84)

همچنین، مور (Moore, 2000; 2006) و نونز و سویستر (Núñez & Sweetser, 2006) دیدگاه دیگری با عنوان ارجاع ترتیبی^۱ را مطرح کردند. مور (Moore, 2006) و نونز و سویستر (Núñez & Sweetser, 2006) معتقدند انتساب حرکت به رویدادها به صورت توالی‌ایی درک می‌شود که ابزاری جایگزین و مکمل برای ارجاع زمانی فراهم می‌کند. به بیان ایوانز (Evans, 2004) در حالی که ارجاع اشاره‌ای رابطه گذشته/آینده را کدبندی می‌کند، ارجاع ترتیبی رابطه زودتر/دیرتر را آسان می‌کند. بدین گونه، رویدادهای زمانی چه قبل‌تر یا بعدتر از هم باشند می‌توانند با هم ارتباط یابند. این ارتباط بر اثر توالی زمانی رویدادها نسبت به یکدیگر به دست می‌آیند. برای نمونه:

۸ بهار قبل از تابستان می‌آید.

در نمونه (۸)، ناظری وجود ندارد که بهار نسبت به آن دارای حرکت باشد، بلکه بهار نسبت به تابستان ثابت است.

افزون بر دیدگاه‌های ارجاع اشاره‌ای و ترتیبی، کرانجک (Kranjec, 2006) دیدگاه سومی را در ارتباط با ارجاع زمانی بیان نمود. وی این دیدگاه را ارجاع بیرونی^۲ نامید. در این دیدگاه نیز از انتساب حرکت به زمان استفاده شد. از دیدگاه کرانجک (Kranjec, 2006) حرکت میدان درونی‌ای را فراهم می‌کند که یک رویداد، یا رویدادها در زمان محصوراند. به بیان دیگر، زمان ماتریسی است که یک رویداد را شکل می‌دهد و رویدادهای دیگر درون آن وقوع می‌یابند. این

¹ sequential reference

² extrinsic reference

روش درک زمان به فرد این امکان را می‌دهد که رویدادها را بر اساس جایی که در زمان رخ می‌دهند، تعیین کند و از طریق انتساب حرکت به رویدادهایی مانند زیر ثابت می‌شود:

۹. زمان برای همیشه جریان دارد.

افزون بر شواهد زبانی، برخی پژوهش‌گران شواهد رفتاری‌ای را ارائه داده‌اند که واقعیت روان‌شناختی این سه راهبرد ارجاع زمانی را تأیید می‌کند. در یکی از نخستین پژوهش‌ها، مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) پارادایمی شامل یک فعالیت زمانی مبهم را پیشنهاد دادند. برای انجام این پژوهش، آن‌ها واقعیت روان‌شناختی دیدگاه زمانی اشاره‌ای را ایجاد کردند. یافته‌های پژوهش مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) با استفاده از بازنمایی فضایی زمان توسط برودیتسکی (Boroditsky, 2000) و جنتنر و همکاران (Gentner, 2002) اثبات شد. با بهره‌گیری از پارادایم مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998)، نونز و همکاران (Núñez et al., 2006) برای واقعیت روان‌شناختی ارجاع ترتیبی شواهد رفتاری ارائه دادند. همچنین، کرانجک (Kranjec, 2006) شواهدی برای واقعیت روان‌شناختی ارجاعی زمانی بیرونی پیشنهاد داد.

از این رویکردها، بیشترین توجه به رویکرد فضا-زمانی مبتنی بر ارجاع اشاره‌ای معطوف شده‌است. این رویکرد بر مکان نسبی ناظر و رویدادها در زمان شکل گرفته‌است (McGlone & Harding, 1998; Boroditsky & Ramscar, 2002; Matlock et al., 2005; Ramscar et al., 2010).

در این پژوهش تأثیر برخی تفاوت‌های فردی بر درک استعاره‌ی جملات مبهم زمانی زبان فارسی بررسی خواهد شد. این تفاوت‌ها شامل تفاوت در شیوه زندگی (دانشجویان در مقابل کارمندان دانشگاه)، اهمال‌کاری، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی است. در ادامه، به این تفاوت‌ها اشاره می‌شود. شخصیت به عنوان یک کل باعث تمایز افراد از دیگران می‌شود و هر کس ویژگی‌های منحصر به فرد خود را داراست، که بر جنبه‌های متفاوت رفتار تأثیر می‌گذارد. برای نمونه، شیوه زندگی دانشجویان از دو دیدگاه متفاوت از شیوه زندگی کارمندان دانشگاه است. نخست، دانشجویان بر سازمان‌دهی زمان خودشان نسبتاً کنترل دارند. در حالی که کارمندان دانشگاه به‌طور نسبی تحت کنترل زمان هستند. دوم، زمان برای دانشجویان نسبت به کارمندان دانشگاه از انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردار است (Duffy & Feist, 2014).

همچنین، اهمال‌کاری ویژگی رفتاری برای به تأخیر انداختن انجام یک تکلیف یا تصمیم‌گیری است (Milgram, Mey-Tal, & Levison, 1998). همچنین، اهمال‌کاری به عنوان تعمیق عمدی کار یا وظیفه‌ای که باید تکمیل شود تعریف می‌شود (Schraw, Wadkins, & Olafson, ...)

(2007). از مصداق‌های اهمال‌کاری، اهمال‌کاری در موقعیت‌های آموزشی است. در میان دانشجویان دو نوع تأخیر در انجام تکالیف مشاهده می‌شود. یک نوع آن تأخیر هدفمند، برنامه‌ریزی‌شده و متفکرانه است (Grunschel, Patrzek, & Frie, 2013). برای نمونه، هنگامی که دانشجویان مجبورند تکالیف بسیاری را هم‌زمان به پایان برسانند، برخی تکالیف مهم را اولویت‌بندی می‌کنند. نوع دیگر آن تأخیر غیر منطقی، خودشکانه و آسیب‌زاست که این نوع تأخیر به‌عنوان اهمال‌کاری تحصیلی شناخته شده‌است (همان).

وظیفه‌شناسی نیز از تفاوت‌هایی است که می‌تواند بر عملکرد افراد تأثیرگذار باشد. این ویژگی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که توسط مونت و باریک (Mount & Barrick, 1991) به عنوان قابل اعتماد بودن، مسئول بودن، سخت‌کوشی و دقیق بودن تعریف شده‌است. وظیفه‌شناسی ویژگی وسیعی است که هم شامل اطمینان و هم حرکت در جهت پیشرفت است. افراد با وجدان بالا تمایل به مراقب بودن، پیگیری کارها و پیشرفت‌گرایی دارند و کارکنانی سخت‌کوش و وظیفه‌شناس هستند (Henning et al., 2009).

یکی دیگر از تفاوت‌های فردی شناخته‌شده، تفاوت بین درون‌گرایی و برون‌گرایی است. افراد با جهان بیرونی با هر دو روش در ارتباط‌اند، مرزی بین درون‌گرایی و برون‌گرایی وجود ندارد ولی معمولاً یکی بر دیگری غالب است. به بیان جان و همکاران (John et al, 2008) افراد برون‌گرا افرادی قاطع، مسلط و پرانرژی هستند و رویکردی فعالانه نسبت به دنیای مادی و اجتماعی دارند. همچنین، این افراد به بیرون و جهان خارج گرایش دارند. در حالی که افراد درون‌گرا شخصیتی منزوی، محتاط و سازگار دارند و رویکردی منفعلانه دارند. از این رو، توجه افراد درون‌گرا به سمت عناصر درونی و ذهنی است. افراد درون‌گرا ضمن مشاهده جهان خارج، اولویت را به دنیای درونی می‌دهد و اگر بیشتر از اینکه تحت تاثیر محیط باشند، از ارزیابی‌های ذهنی سود می‌جویند.

۴. روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای یا پس‌رویدادی است. برای انجام این پژوهش سه آزمایش انجام شد. تمامی آزمایش‌هایی که در پژوهش حاضر انجام گرفته‌است به پیروی از دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014) و مبتنی بر پرسش مبهم جلسه چهارشنبه بعد مگگلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) است. مک گلون و هاردینگ (همان) برای تشریح تفاوت میان دو دیدگاه ناظر متحرک و زمان متحرک پرسش مبهم جلسه چهارشنبه بعد را معرفی نمودند. در این پرسش، ابتدا جمله مبهم زیر بیان می‌شود که به خوبی تفاوت معنایی این دو دیدگاه

را نشان می‌دهد:

10. The meeting originally scheduled for next Wednesday has been moved forward two days.¹

سپس از شرکت‌کننده‌ها پرسیده شد که

11. What day is the meeting now that it has been rescheduled?²

دو پاسخ برای این پرسش انتخاب شد: یکی «جمعه» و دیگری «دوشنبه». پاسخ به این پرسش هم می‌تواند «دوشنبه» باشد و هم «جمعه»، زیرا جمله دارای ابهام است. در پاره‌گفته^{۱۰}، ابهامی وجود دارد که فقط با تمایز میان حرکت زمان و حرکت فرد قابل تفسیر است. اگر از منظر حرکت فرد به این جمله بنگریم، رویدادهای آینده جلوتر از فرد قرار گرفته‌اند و جلوتر رفتن آن‌ها سبب می‌شود تا آن‌ها به زمانی دورتر از فرد در آینده واگذار شوند. در نتیجه، پاسخ «جمعه» بازنمایی ناظر متحرک را نشان می‌دهد. از سوی دیگر، از منظر حرکت زمان، زمان به سمت فردی که ثابت است، حرکت می‌کند. بنابراین جلوتر افتادن رویداد، آن را به فرد و در نتیجه زمان حال نزدیک‌تر می‌کند. از این رو، پاسخ «دوشنبه» نمایانگر بازنمایی زمان متحرک است. این پرسش یعنی پرسش مبهم زمانی جلسه چهارشنبه بعد^۳ نخستین بار در سال ۱۹۹۸ به وسیله مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) معرفی شد. این پرسش توسط نگارندگان به زبان فارسی برگردانده شد. سپس، در قالب پرسش‌نامه به شرکت‌کننده‌ها داده شد. به منظور برآورد اعتبار خرده آزمون‌های به کار گرفته شده در پژوهش با توجه به ماهیت پرسشنامه استفاده شده از ضریب آلفای کرانباخ بهره گرفته شد که مقدار آن ۰/۷۷ برآورد شد. همچنین، برای روایی آزمون از روش روایی محتوا استفاده شد. به این ترتیب که پرسش‌نامه مورد نظر در اختیار استادهاى مرتبط با موضوع پژوهش قرار گرفت و از دید استادهاى مربوط پرسش‌نامه برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش مناسب تشخیص داده شد. مقدار آلفای کرانباخ ۰/۷۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بالا و مطلوب پرسش‌نامه است.

تفاوت‌های فردی مورد بررسی در این پژوهش شامل تفاوت در شیوه زندگی (دانشجویان در مقابل کارمندان دانشگاه)، اهمال‌کاری، وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی است.

^۱ جلسه‌ای که چهارشنبه آینده قرار بود برگزار شود، دو روز جلو رفته‌است.

^۲ اکنون این جلسه در چه روزی برگزار می‌شود؟

^۳ next wednesday's meeting

۴. ۱. آزمایش نخست

۴. ۱. ۱. شرکت کنندگان

جامعه آماری این آزمایش شامل ۲۳۴ نفر از کارمندان و دانشجویان فارسی زبان دانشگاه سیستان و بلوچستان بود. دلیل انتخاب دانشجویان کارشناسی و کارمندان دانشگاه سیستان و بلوچستان در این پژوهش، در دسترس بودن آنها بود. ۱۱۲ نفر از شرکت کنندگان کارمند و ۱۲۲ نفر از آنها دانشجوی بودند. سن آزمودنی‌های کارمند بین ۲۸ تا ۵۸ سال و میانگین سن آنها ۳۷ سال بود. سن آزمودنی‌های دانشجوی بین ۱۹ تا ۳۵ سال و میانگین سن آنها ۲۷ بود. محل زندگی گویشوران فارسی زبان از میان منطقه‌های مختلف کشور از جمله کرمان، اصفهان و شیراز انتخاب شده است.

۴. ۱. ۲. ابزار و مواد آزمودنی

برای انجام آزمایش نخست، شرکت کنندگان در محیط‌های مختلف دانشگاه سیستان و بلوچستان مانند کتابخانه‌ها، بوفه‌ها و کپی‌سنترها انتخاب شدند. پس از اعلام رضایت شرکت کنندگان به آنها پرسش‌نامه پرسش مبهم جلسه چهارشنبه بعد ارائه شد. افزون بر این، پرسش‌نامه اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت کنندگان یعنی سن، جنسیت، زبان بومی، ملیت، شغل سطح تحصیلات نیز خواسته شد. شیوه‌نامه زیر در بالای هر پرسش‌نامه وجود داشت:

۱۲. لطفاً پرسش زیر را بخوانید و به آن جواب دهید. زمان زیادی صرف فکر کردن به این پرسش نکنید، همچنین، جواب‌تان را تغییر ندهید. من علاقه‌مند به واکنش اولیه شما هستم.

جلسه‌ای که چهارشنبه آینده قرار بود برگزار شود، دو روز جلو رفته است. این

جلسه برای چه روزی برنامه‌ریزی شده است؟

داده‌های گردآوری شده از این آزمایش با استفاده از آزمون همخوانی خی‌دو تجزیه و تحلیل شدند. تمام موارد محاسباتی با استفاده از نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس^۱ نسخه ۲۱ انجام شد.

۴. ۱. ۳. توصیف و تحلیل داده‌ها

برای بررسی فرضیه نخست پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنا دار بین کارمندان و دانشجویان فارسی زبان در درک استعاری عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه آینده از آزمون همخوانی خی‌دو استفاده شد. یافته‌های به دست آمده در جدول (۱) ارائه شده است.

^۱ SPSS

جدول ۱: مقایسه پاسخ دوشنبه و جمعه بین کارمندان و دانشجویان

P	درجه آزادی	خی دو	روز جمعه	روز دوشنبه	
۰/۰۰۹	۱	۶/۷۶۸	۲۴/۱	۷۴/۹	کارمندان
			۶۶/۴	۳۳/۶	دانشجویان

همان‌گونه که در جدول (۱)، مشاهده می‌شود، پراکندگی فراوانی انتخاب روز دوشنبه و جمعه در دو گروه مورد بررسی کارمندان و دانشجویان از نظر آماری متفاوت است ($\chi^2=6/768$ ، $p<0/05$ ، $df=1$). بنابراین، فرضیه نخست پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین کارمندان و دانشجویان فارسی‌زبان در درک استعاره‌ی عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه آینده تأیید می‌شود. در نتیجه، می‌توان گفت شرکت‌کننده‌های کارمند بیشتر تمایل دارند پاسخ دوشنبه را انتخاب کنند. در حالی که شرکت‌کننده‌های دانشجو بیشتر تمایل دارند پاسخ جمعه را انتخاب کنند.

۴.۲. آزمایش دوم

۴.۲.۱. شرکت‌کننده‌ها

جامعه آماری این آزمایش شامل ۱۰۲ نفر از دانشجویان کارشناسی فارسی‌زبان دانشگاه سیستان و بلوچستان بود. دلیل انتخاب دانشجویان کارشناسی در این پژوهش، در دسترس بودن آن‌ها بود. ۵۵ نفر از شرکت‌کننده‌ها مرد و ۴۷ نفر از آن‌ها زن بودند. سن آزمودنی‌ها بین ۱۹ تا ۳۲ سال و میانگین سن آن‌ها ۲۴ سال بود. محل زندگی گویشوران فارسی‌زبان از میان منطقه‌های مختلف کشور از جمله کرمان، اصفهان و شیراز انتخاب شده‌است.

۴.۲.۲. ابزار و مواد آزمودنی

برای انجام آزمایش دوم پرسش‌نامه‌ای سه بخشی به شرکت‌کننده‌ها ارائه شد. بخش نخست پرسش‌نامه شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کننده‌ها یعنی سن، جنسیت، زبان بومی، ملیت، شغل و سطح تحصیلات بود. برای بخش دوم پرسش‌نامه، اهمال‌کاری دانشجویان از طریق ۱۶ عبارت پرسش‌نامه اهمال‌کاری تاکمن (Tuckman, 1991; quoted in Kafipour et al., 2020) و وظیفه‌شناسی با ۱۰ پاره‌گفته^۱ (۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰، ۴۵، ۵۰، ۵۵، ۶۰) پرسش‌نامه پنج عامل اصلی شخصیت نتو^۱ سنجیده شد. برای آزمون و سنجش تعلل یا اهمال‌کاری،

^۱ NEO

پرسشنامه استاندارد تاکمن (Tuckman, 1991) به کار گرفته شد. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی ۱۶ ماده‌ای است که بر مبنای طیف لیکرت طراحی شده است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشانه بهانه‌جویی بالا در آن است. تاکمن (همان)، پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرده است. در پژوهش کافی پور و همکاران (Kafipour et al., 2020)، مقدار آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۱ به دست آمد که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است. از آن جا که برای سنجش عوامل مؤثر بر تعلل پرسشنامه استاندارد یافت نشد، همین نگارندگان پس از بررسی پژوهش‌ها و مستندات پیشین در حیطه بهانه‌جویی و همچنین مصاحبه اولیه و نظرسنجی از کارشناسان و استادها، عوامل مؤثر بر بهانه‌جویی را شناسایی و در قالب ۴۰ عامل ریز و جزئی دسته‌بندی کردند. سپس این عوامل در اختیار ۱۵ نفر از استادها و کارشناسان قرار گرفت و پس از اتفاق نظر بین آنها نهایتاً در قالب ۲۰ عامل فرعی و سه طبقه عوامل فردی پرسش‌های ۱ تا ۷، سازمانی پرسش‌های ۸ تا ۱۵ و محیطی پرسش‌های ۱۶ تا ۲۰ دسته‌بندی و مشخص گردید و با مقیاس لیکرت مورد سنجش قرار گرفت. روایی پرسشنامه با نظرخواهی از کارشناسان و استادها مورد تایید قرار گرفت و برای تأیید پایایی آن نیز از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد.

فرم کوتاه‌شده پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیت^۱، یک پرسشنامه ۶۰ سؤالی است و برای ارزیابی ۵ عامل اصلی شخصیت به کار می‌رود. این پرسشنامه به وسیله مک کری و کاستا (Costa & McCrae, 1985) روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا گردید. ضرایب اعتبار این پرسشنامه بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. اعتبار درازمدت این پرسشنامه نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است. یک بررسی طولانی ۶ ساله روی مقیاس‌های روان‌آزردگی خویی، برون‌گرایی و باز بودن نسبت به تجربه، ضریب‌های اعتبار ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ را در گزارش‌های شخصی و نیز در گزارش‌های زوج‌ها نشان داده است. ضریب اعتبار دو عامل سازگاری و باوجدانی به فاصله دو سال به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۶۳ بوده است.

در پایان، پرسش مهم جلسه چهارشنبه بعد به شرکت‌کننده‌ها داده شد. شرکت‌کننده‌ها شیوه‌نامه زیر را می‌خواندند:

۱۳. لطفاً پرسش زیر را بخوانید و به آن جواب دهید. زمان زیادی صرف فکر کردن به این پرسش نکنید و همچنین جواب‌تان را تغییر ندهید. من علاقه‌مند به واکنش اولیه شما هستم. جلسه‌ای که چهارشنبه آینده قرار بود برگزار شود، دو روز جلو رفته است. این جلسه برای چه روزی برنامه‌ریزی شده است؟

^۱ NEO-FFI

۴. ۲. ۳. توصیف و تحلیل داده‌ها

برای بررسی فرضیه دوم پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین اهمال‌کاری و وظیفه‌شناسی و درک استعاره‌ی عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه آینده در زبان فارسی از آزمون همخوانی خی‌دو بهره گرفته شد. برخی از شاخص‌های توصیفی مربوط به اهمال‌کاری بین دو گروه شرکت‌کننده‌ها با پاسخ جمعه و پاسخ دوشنبه در جدول (۲)، ارائه شده‌است.

جدول ۲: برخی شاخص‌های توصیفی مربوط به اهمال‌کاری آزمودنی‌ها

انحراف معیار	میانگین	فراوانی	
۴/۵۲	۳۸/۹۴	۴۵	روز دوشنبه
۳/۹۷	۴۳/۳۳	۵۷	روز جمعه

همچنان‌که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، میانگین نمرات اهمال‌کاری شرکت‌کننده‌ها با پاسخ جمعه (دیدگاه ناظر متحرک) بیشتر است. برای بررسی این موضوع که آیا تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین‌ها از نظر آماری معنادار است یا خیر، از آزمون t برای مقایسه نمونه‌های مستقل استفاده و یافته‌ها به شرح جدول (۳) ارائه شده‌است.

جدول ۳: آزمون t برای مقایسه میانگین اهمال‌کاری و پاسخ جمعه و دوشنبه

P	Df	T	F	مقیاس
۰/۰۰۰	۱۰۰	۵/۱۲۳	۰/۴۰۵	اهمال‌کاری

همچنان‌که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، بین میانگین نمرات اهمال‌کاری شرکت‌کننده‌ها با پاسخ جمعه و دوشنبه تفاوت معناداری وجود دارد ($t(100)=5/123$, $p<0/05$). از این رو، می‌توان گفت کسانی که اهمال‌کاری بیشتر را نشان می‌دهند، ترجیح می‌دهند دیدگاه ناظر متحرک (پاسخ جمعه) را انتخاب کنند.

افزون بر این، برخی از شاخص‌های توصیفی حاصل از اجرای پرسش‌نامه وظیفه‌شناسی شرکت‌کننده‌ها با پاسخ‌های جمعه و دوشنبه در جدول (۴) ارائه شده‌است.

جدول ۴: برخی شاخص‌های توصیفی مربوط به اهمال کاری آزمودنی‌ها

انحراف معیار	میانگین	فراوانی	
۶/۵۳	۳۸/۴۸	۴۸	روز جمعه
۳/۵۵	۴۱/۷۵	۵۴	روز دوشنبه

بر مبنای جدول (۴)، میانگین نمره‌های وظیفه‌شناسی شرکت‌کننده‌ها با پاسخ دوشنبه بیشتر از میانگین وظیفه‌شناسی شرکت‌کننده‌ها با پاسخ جمعه است. برای بررسی این موضوع که آیا تفاوت مشاهده‌شده بین میانگین‌ها از نظر آماری معنادار است یا خیر، از آزمون t برای مقایسه نمونه‌های مستقل استفاده و یافته‌ها در جدول (۵) ارائه شده‌است.

جدول ۵: آزمون t برای مقایسه میانگین وظیفه‌شناسی و پاسخ جمعه و دوشنبه

مقیاس	F	T	Df	P
وظیفه‌شناسی	۹/۴۶	۳/۰۸	۱۰۰	۰/۰۰۳

همان‌گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد، بین میانگین نمره‌های وظیفه‌شناسی شرکت‌کننده‌ها با پاسخ دوشنبه و جمعه تفاوت معناداری وجود دارد ($t(100)=3/08$, $p<0/05$). از این رو، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود تفاوت معنادار بین اهمال کاری و وظیفه‌شناسی و درک استعاری عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه آینده در زبان فارسی تأیید می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت شرکت‌کننده‌هایی که وظیفه‌شناسی بیشتری را نشان می‌دهند، تمایل دارند دیدگاه زمان متحرک (پاسخ دوشنبه) را برگزینند.

۴.۳. آزمایش سوم

۴.۳.۱. شرکت‌کننده‌ها

جامعه آماری این آزمایش شامل ۸۴ نفر از دانشجویان کارشناسی فارسی زبان دانشگاه سیستان و بلوچستان بود. دلیل انتخاب دانشجویان کارشناسی در این پژوهش، در دسترس بودن آن‌ها بود. ۳۶ نفر از شرکت‌کننده‌ها مرد و ۴۸ نفر از آن‌ها زن بودند. سن آزمودنی‌ها بین ۱۹ تا ۳۰ سال و میانگین سن آن‌ها ۲۳ سال بود. محل زندگی گویشوران فارسی زبان از میان منطقه‌های مختلف کشور از جمله کرمان، اصفهان و شیراز انتخاب شده‌است.

۴.۳.۲. ابزار و مواد آزمودنی

در آزمایش سوم از پرسش‌نامه‌ای چهار بخشی استفاده شد. بخش نخست پرسش‌نامه مشتمل بر اطلاعات جمعیت‌شناختی سن، جنسیت، زبان بومی، ملیت، شغل سطح تحصیلات بود. برای بخش دوم پرسش‌نامه، شرکت‌کننده‌ها یک تکلیف دانش خودتعیین^۱ را تکمیل می‌کردند که شامل شش جفت عبارت زمانی بود. این شش جمله در قالب پرسش‌نامه طراحی گردید. این جمله‌ها یا شامل استعاره ناظرمتحرک (مانند: «ما داریم به عید نوروز نزدیک می‌شویم») و یا استعاره زمان‌متحرک (همچون «عید نوروز در حال نزدیک شدن است») بود. این جفت جمله‌ها در قالب طیف لیکرت سه امتیازی به شرکت‌کننده‌ها ارائه شد. شرکت‌کننده‌ها باید میزان مطلوب بودن این جفت جمله‌ها را انتخاب می‌کردند. امتیاز ۱- برای پاسخ جمله زمان‌متحرک، امتیاز صفر برای پاسخ هر دو جمله ناظرمتحرک و زمان‌متحرک و امتیاز ۱ برای جمله دربردارنده ناظرمتحرک معین شد. هدف از گنجاندن این تکلیف این بود که اطمینان به دست آید در عبارت‌های زمانی غیر مبهم هم چارچوب نحوی مربوط به الگوی ناظرمتحرک و هم الگوی زمان‌متحرک برای شرکت‌کننده‌ها قابل قبول باشد. به بیان دیگر، هیچ‌یک از دو جمله ناظرمتحرک و زمان‌متحرک برای شرکت‌کننده‌ها برتری نداشته باشد. در بخش سوم پرسش‌نامه میزان برون‌گرایی شرکت‌کننده‌ها با استفاده از ۱۲ پاره‌گفته (۲، ۷، ۱۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷، ۴۲، ۴۷، ۵۲، ۵۷) فرم کوتاشده پرسش‌نامه پنج عامل اصلی شخصیت نئو اندازه‌گیری گردید. بخش پایانی پرسش‌نامه شامل پرسش مبهم جلسه چهارشنبه بعد بود. شرکت‌کننده‌ها شیوه‌نامه زیر را می‌خواندند:

۱۴. لطفاً پرسش زیر را بخوانید و به آن جواب دهید. زمان زیادی صرف فکر کردن به این پرسش نکنید و همچنین جواب‌تان را تغییر ندهید. من علاقه‌مند به واکنش اولیه شما هستم.

جلسه‌ای که چهارشنبه آینده قرار بود برگزار شود، دو روز جلو رفته است. این

جلسه برای چه روزی برنامه‌ریزی شده است؟

۴.۳.۳. توصیف و تحلیل داده‌ها

نخست، نتیجه آزمون‌های دو تکلیف دانش خودتعیین در جدول (۶) ارائه شده است. این تکلیف برای عدم وجود معنی‌داری بین انتخاب جفت جمله‌های ناظرمتحرک و زمان‌متحرک غیر مبهم انجام شده است.

^۱ acceptability judgment task

جدول ۶: یافته‌های آزمون خی دو تکلیف دانش خودتعیین

خی دو	درجه آزادی	P
۴/۵	۲	۰/۱۰۵

همان گونه که در جدول (۶) نشان داده شده است، با توجه به مقدار خی دو (۴/۵) و سطح معناداری ($p > 0/05$) می توان گفت بین انتخاب جفت جمله‌های ناظر متحرک و زمان متحرک غیر مبهم تفاوت معناداری مشاهده نمی شود.

برای بررسی فرضیه سوم پژوهش، مبنی بر تأثیر معنی دار برون گرایی بر درک استعاری عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه در فارسی از آزمون هم خوانی خی دو بهره گرفته شد. یافته‌ها در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷: برخی شاخص‌های توصیفی مربوط به برون گرایی آزمودنی‌ها

روز جمعه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
۳۶	۴۶/۱۱	۷/۱۷	
روز دوشنبه	۴۸	۴۰/۲۵	۷/۰۹

بر مبنای جدول (۷)، در پرسش نامه برون گرایی، میانگین نمرات آزمودنی‌ها با پاسخ جمعه بیشتر از پاسخ دوشنبه است. به منظور بررسی این موضوع که آیا تفاوت مشاهده شده بین میانگین‌ها از نظر آماری معنادار است یا خیر، از آزمون t برای مقایسه نمونه‌های مستقل استفاده و نتایج به شرح جدول (۸) ارائه شده است.

جدول ۸: آزمون t برای مقایسه میانگین برون گرایی و پاسخ جمعه و دوشنبه

مقیاس	F	T	Df	P
برون گرایی	۰/۹۹	۳/۲۷	۸۲	۰/۰۰۰

همچنان که در جدول (۸) مشاهده می شود، بین میانگین نمرات برون گرایی آزمودنی‌ها و پاسخ دوشنبه و جمعه آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$, $t(82) = 3/27$). بنابراین، فرضیه سوم پژوهش مبنی بر تأثیر معنی دار برون گرایی بر درک استعاری عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه در فارسی تأیید می شود. در نتیجه، می توان گفت دانشجویان برون گرا تمایل دارند دیدگاه ناظر متحرک (پاسخ جمعه) را انتخاب کنند.

۵. بحث

بیشتر پژوهش‌های مربوط به بررسی تفکر انتزاعی زمان بر تأثیر فضایی فضا بر زمان متمرکز شده‌اند؛ با وجود این، برخی پژوهش‌های اخیر شواهد اولیه‌ای را ارائه داده‌اند مبنی بر اینکه تجربه‌های عاطفی و تفاوت‌های شخصیتی ممکن است بر دیدگاه‌های افراد نسبت به حرکت رویدادها در زمان و تفسیرهای آن‌ها در ارتباط با جمله‌های مبهم زمانی تأثیر داشته باشد (Margolies & Crawford, 2008; Hauser et al, 2009; Ruscher 2011; Richmond et al, 2012). بنابراین، هدف از انجام این پژوهش بررسی نقش تفاوت‌های فردی در درک استعاره‌ی جمله‌های مبهم زمانی در زبان فارسی بود. به این منظور، به پیروی از دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014) و بر مبنای پرسش مک‌گلون و هاردینگ (McGlone & Harding, 1998) سه آزمایش برای شرکت‌کننده‌های زبان فارسی طراحی شد.

در آزمایش نخست، تفاوت معناداری بین کارمندان و دانشجویان فارسی‌زبان در درک استعاره‌ی پاره‌گفته‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه آینده بررسی شد. هوسر و همکاران (Hauser et al., 2009, p. 1178) معتقداند بازنمایی زمان نه تنها متأثر از موقعیت فرد در فضا است، بلکه متغیری است که تحت تأثیر تفاوت‌های فردی نیز قرار دارد. شیوه زندگی دانشجویان نیز از دو دیدگاه، متفاوت از شیوه زندگی کارمندان دانشگاه است. نخست، دانشجویان بر سازمان‌دهی زمان خودشان نسبتاً کنترل دارند. در حالی که کارمندان دانشگاه به طور نسبی تحت کنترل زمان هستند. دوم، زمان برای دانشجویان نسبت به کارمندان دانشگاه از انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردار است (Duffy & Feist, 2014). بنابراین، در آزمایش نخست فرض بر این بود که این تفاوت‌ها ممکن است بر نگرش افراد نسبت به زمان تأثیرگذار باشد. در نتیجه، افرادی مانند دانشجویان که بر زمان کنترل دارند و زمان در زندگی روزانه آن‌ها انعطاف‌پذیری بیشتری دارد، ممکن است زمان را کاملاً متفاوت از افرادی مانند کارمندان درک کنند که روزانه نیاز به درجه بالایی از مدیریت زمانی دارند و در معرض محدودیت‌های بیرونی هستند. به این منظور، به کارمندان دانشگاه و دانشجویان پرسش جلسه چهارشنبه بعد داده شد. یافته‌های آزمایش اول نشان داد که دانشجویان بیشتر تمایل دارند دیدگاه ناظر متحرک را انتخاب کنند و، از این رو، در پاسخ به پرسش جلسه چهارشنبه بعد گزینه جمعه را انتخاب کردند. در مقابل، کارمندان دانشگاه بیشتر تمایل داشتند که دیدگاه زمان متحرک را به کار برند و در درک جلسه چهارشنبه بعد بیشتر پاسخ دوشنبه را ترجیح دادند.

این یافته‌ها همسو با پاسخ‌های شرکت‌کننده‌های گروه کنترل در پژوهش‌های انجام‌شده توسط

برودیتسکی (Boroditsky, 2000) و نونز و همکاران (Núñez & Sweetser, 2006) است. در این پژوهش‌ها، دانشجویان بیشتر پاسخ جمعه را به طور معناداری انتخاب کردند. همچنین، این یافته‌ها با نتایج پژوهش ریچموند و همکاران (Richmond et al., 2012) هم‌راستا است. ریچموند و همکاران (Richmond et al., 2012) معتقدند افرادی که سطح بالایی از عاملیت شخصی را گزارش دادند، بیشتر تمایل دارند که دیدگاه ناظرمتحرک (پاسخ جمعه) را انتخاب کنند.

بر این اساس، یافته‌های مرتبط با فرضیه نخست پژوهش حاضر نشان‌دهنده این است که شیوه زندگی دانشجویان بر دیدگاه زمانی و انتخاب پاسخ برای پرسش مبهم زمانی تأثیر معناداری دارد. همان گونه که پیش‌بینی شد، دانشجویان با درجه بالایی از انعطاف‌پذیری زمانی و کنترل نسبی بر ساختار زمانی‌شان بیشتر تمایل داشتند که دیدگاه ناظرمحور (پاسخ جمعه) را به کار گیرند. در مقابل، کارمندان دانشگاه که بیشتر در معرض محدودیت‌های بیرونی قرار دارند و نسبت به تأثیرها و فشارهای بیرونی آگاه هستند، تمایل دارند دیدگاه زمان‌متحرک (پاسخ دوشنبه) را برگزینند.

در آزمایش دوم تأثیر اهمال‌کاری و وظیفه‌شناسی بر درک استعاری عبارت‌های زمانی مبهم جلسه چهارشنبه بعد بررسی شد. شونبرگ و لای (Schouwenburg & Lay, 1995) و میلگرام و تنه (Milgram & Tenne, 2000) معتقدند که بین اهمال‌کاری و وظیفه‌شناسی رابطه منفی وجود دارد. به بیان دیگر، عدم وظیفه‌شناسی ممکن است موجب به تعویق انداختن وظایف و رفتار انحرافی شود. یافته‌های آزمایش دوم نشان داد شرکت‌کننده‌هایی که دیدگاه ناظرمتحرک (پاسخ جمعه) را به کار گرفتند، درجه بالاتری از اهمال‌کاری و درجه پایین‌تری از وظیفه‌شناسی را نشان دادند. در مقابل، شرکت‌کننده‌هایی که دیدگاه زمان‌متحرک (پاسخ دوشنبه) را انتخاب کردند، درجه پایین‌تری از اهمال‌کاری و درجه بالاتری از وظیفه‌شناسی را نشان دادند.

همسو با پژوهش‌های هوسر و همکاران (Hauser et al, 2009)، ریچموند و همکاران (Richmond et al, 2012)، دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014)، دافی و همکاران (Duffy et al., 2014) و لی و کاو (Li & Cao, 2019) یافته‌های آزمایش دوم نشان داد تفاوت‌های فردی (اهمال‌کاری و وظیفه‌شناسی) نقش مهمی بر چگونگی تفکر دانشجویان در مورد زمان و درک پرسش استعاری مبهم زمانی جلسه چهارشنبه بعد دارند.

همچنین، بر اساس مدل اهمال‌کاری زمان‌محور فیشر (Fischer, 2001)، برای افراد اهمال‌کار مهم‌ترین وظیفه با نزدیک‌ترین مهلت زمانی اولویت‌بندی می‌شود و دیگر وظایف به تعویق انداخته می‌شوند. به بیان دیگر، وظایفی که به تعویق انداخته می‌شوند، در مسیری هم‌راستا با حرکت رو به

جلوی ناظر در زمان یعنی دیدگاه ناظر متحرک درک می‌شوند.

در نتیجه، همان‌گونه که پیش‌بینی شد، شرکت‌کننده‌هایی که پرسش مبهم زمانی جلسه چهارشنبه بعد را مطابق با دیدگاه ناظر متحرک (پاسخ جمعه) درک کردند، درجه بالاتری از اهمال‌کاری و پایین‌تری از وظیفه‌شناسی را نشان دادند. بر عکس شرکت‌کننده‌هایی که این پرسش را مطابق با دیدگاه زمان متحرک (پاسخ دوشنبه) درک کردند، درجه پایین‌تری از اهمال‌کاری و بالاتری از وظیفه‌شناسی داشتند.

افزون بر این، یکی از معتبرترین تفاوت‌های شخصیتی شناخته‌شده تمایز بین برون‌گرایی و درون‌گرایی است (Eysenck, 1953; Revelle et al., 1980; Giambra et al., 1988). به بیان جان و همکاران (John et al., 2008) افراد برون‌گرا افرادی قاطع، مسلط و پرنرزی هستند و رویکردی فعالانه نسبت به دنیای مادی و اجتماعی دارند، در حالی که افراد درون‌گرا شخصیتی منزوی، محتاط و سازگار دارند و رویکردی منفعلانه دارند. بر این اساس، در آزمایش سوم فرض بر این بود که دانشجویان برون‌گرا به دلیل انگیزه‌های بیرونی و رفتارهای درگیرانه و هدفمند با رویکرد ناظر متحرک (پاسخ جمعه) سازگارتر هستند. در مقابل، سازگاری دانشجویان درون‌گرا به دلیل رفتارهای منفعلانه و محتاط با دیدگاه زمان متحرک (پاسخ دوشنبه) بیشتر است.

یافته‌های آزمون سوم نیز همسو با پژوهش‌های هوسر و همکاران (Hauser et al., 2009)، ریچموند و همکاران (Richmond et al., 2012)، دافی و فیست (Duffy & Feist, 2014)، دافی و همکاران (Duffy et al., 2014) و لی و کاو (Li & Cao, 2019) نشان داد تفاوت‌های فردی (درون‌گرایی و برون‌گرایی) نقش مهمی بر چگونگی تفکر افراد در مورد زمان و درک پرسش استعارای مبهم زمانی جلسه چهارشنبه بعد دارند.

بر این اساس، همان‌گونه که پیش‌بینی شد، شرکت‌کننده‌هایی که پرسش مبهم زمانی جلسه چهارشنبه هفته بعد را هم‌راستا با دیدگاه ناظر متحرک (پاسخ جمعه) درک کردند، درجه بیشتری از برون‌گرایی نسبت به شرکت‌کننده‌هایی داشتند که پرسش مبهم را مطابق با دیدگاه زمان متحرک (پاسخ دوشنبه) تفسیر نمودند.

۶. نتیجه‌گیری

بررسی درک پرسش مبهم زمانی جلسه چهارشنبه بعد، بیشتر بر این فرض استوار بوده‌است که شرکت‌کننده‌ها باید در محیطی خنثی به این پرسش پاسخ دهند. در حالی که این پژوهش‌ها نقشی برای تفکر فضایی در ابهام‌زدایی از این جمله‌های مبهم زمانی در نظر گرفتند، ولی نقش بالقوه

تعبیر زبانی و ابهام‌زدایی را مورد بررسی قرار ندادند. از این رو، هدف پژوهش حاضر نقش برخی تفاوت‌های فردی در درک زبانی جمله‌های مبهم زمانی بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تفاوت‌های فردی بر دیدگاه‌های دانشجویان پیرامون حرکت رویدادها در زمان تأثیر معناداری دارد. در نتیجه، عوامل فردی در درک زبان مبهم و مفهوم‌سازی زبان نقش دارند. به بیان لوین (Levine, 1997) اینکه افراد چگونه زمان زندگی خود را درک می‌کنند دارای پاسخ‌های بسیار گوناگونی است. به بیان دیگر، در هر سطحی از زندگی یعنی از فرهنگی به فرهنگ دیگر، از شهری به شهر دیگر و از همسایه‌ای به همسایه دیگر تفاوت‌های بسیاری نهفته است. به طور خلاصه، یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن بود که درک کامل پاسخ‌ها به عبارت‌های مبهم زمانی از طریق بررسی مشترک تفاوت‌های فردی و برانگیختگی بافتی امکان‌پذیر است.

فهرست منابع

- افراشی، آریتا (۱۳۹۲). «ادراک و بازنمود زبانی مفهوم زمان: تحلیل شناختی». ارائه شده در دومین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی. ۲۵ اردیبهشت. شیراز. علوم تحقیقات فارس.
- جهانگیری، نادر و سهیلا نوربخش (۱۳۹۵). «بازنمایی معنای ذهنی زمان آینده در پاره گفتارهای زبان فارسی بر پایه نظریه معناشناسی پیش‌فرض». *زبان پژوهی*. سال ۸، شماره ۲۱. صص ۸-۳۱.
- گلفام، ارسلان، عالیه کردزعفرانلو کامبوزیا و سیما حسن‌دخت فیروز (۱۳۸۸). «استعاره زمان در شعر فروغ فرخزاد از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی». *نقد ادبی*. دوره ۲، شماره ۷. صص ۱۳۶-۱۲۱.
- منصوری، بهاره (۱۳۹۵). *فراگیری استعاره‌های حرکتی زمان در کودکان فارسی‌زبان*. پایان‌نامه دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نصیب‌ضرابی، فهمیه و محمد رضا پهلوان نژاد (۱۳۹۳). «تبلور مفهوم زمان: بر اساس حرکت استعاری داستان». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۵، شماره ۱. صص ۱۰۹-۱۲۷.
- یوسفی‌راد، فاطمه (۱۳۸۲). *بررسی استعاره زمان در زبان فارسی: رویکرد معناشناسی شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- کافی پور، رضا، لاله خجسته و شاداب مصلحی (۱۳۹۹). «بررسی ارتباط انگیزه، راهبردهای یادگیری زبان، تیپ شخصیتی و تفاوت‌های فردی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رشته‌های پزشکی در یادگیری زبان انگلیسی». *علوم پزشکی صلرا*. دوره ۸، شماره ۳. صص ۲۳۳-۲۴۸.

References

- Afrashi, A. (2013). Linguistic perception and representation the concept of time: Cognitive analysis. Presented at Second National Conference on Persian Language Education and Linguistics, 15 May. Shiraz, Research Sciences Azad University. [In Persian]

- Boroditsky, Lera. (2000). Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition* 75(1), 1–28.
- Boroditsky, L., & Ramscar, M. (2002). The roles of body and mind in abstract thought. *Psychological Science*, 13(2), 185–188.
- Boroditsky, L. (2011). How languages construct time. In S. Dehaene and E. Brannon (Eds.), *Space Time Number in the Brain: Searching for the Foundations of Mathematical Thought* (pp. 333–341). San Diego, CA: Elsevier Academic Press
- Clark, H. H. 1973. Space, time, semantics, and the child. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 27–63). New York, NY: Academic Press
- Duffy, S. & Feist, M. (2014). Individual differences in the interpretation of ambiguous statements about time. *Cognitive Linguistics*, 25(1), 29-54.
- Duffy, S. E., Feist, M. I., & McCarthy, S. (2014). Moving through time: The role of personality in three real-life contexts. *Cognitive science*, 38(8), 1662-1674.
- Evans, V. (2004). *The Structure of Time: Language, Meaning, and Temporal Cognition*. Amsterdam: John Benjamins
- Evans, V. (2013). *Language and time: A cognitive linguistics approach*. Cambridge: Cambridge University Press
- Eysenck, H. J. (1953). The Science Study of Personality: A Note on the Review. *British Journal of Statistical Psychology*, 6(1), 44-52.
- Fischer, C. (2001). Read this paper later: Procrastination with time-consistent preferences. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 46(3), 249-269.
- Evans, V., & Green, E. M (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Gentner, D., Imai, M., & Boroditsky, L. (2002). As time goes by: Evidence for two systems in processing space→ time metaphors. *Language and cognitive processes*, 17(5), 537-565.
- Giambra, L. M., Quilter, R. E., & Phillips, P. B. (1988). The relationship of age and extraversion to arousal and performance on a sustained attention task: A cross-sectional investigation using the Mackworth clock-test. *Personality and individual differences*, 9(2), 225-230.
- Golfam, A., Kurdzaferanlu Kambozia, A., & Hassan Dukht, S. (2009). Cognitive study of time metaphor in Forough Farrokhzad's poems. *Literary Criticism*, 2(7), 121-136 [In Persian]
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225-233.
- Haspelmath, M. (1997). *From space to time: Temporal adverbials in the world's languages*. Munich: Lincom
- Hauser, D. J., Margaret, S., Carter & Brian, P. M. (2009). Mellow Monday and furious Friday: The approach-related link between anger and time representation. *Cognition and Emotion*, 23(6), 1166–1180.
- Henning, J. B., Stufft, C. J., Payne, S. C., Bergman, M. E., Mannan, M. S., & Keren, N. (2009). The influence of individual differences on organizational safety attitudes. *Safety science*, 47(3), 337-345.
- Jahangiri, N & Noorbakhsh, S. (2016). Representing future conceptualization in Persian utterances in the framework of default semantics. *Journal of Language Research*, 8(21), 32-61. [In Persian]

- John, O. P., Naumann, L. P., & Soto, C. J. (2008). Paradigm shift to the integrative big five trait taxonomy. *Handbook of personality: Theory and Research*, 3(2), 114-158.
- Kafipour R., Khojasteh L., Moslehi Sh. (2020). The Impact of Motivation, Learning Strategies, And Personality Trait on Medical Students' Procrastination in English Courses. *Sadra Medical Science Journal*. 8 (3), 233-248 [In Persian].
- Kranjec, Ar. (2006). Extending spatial frames of reference to temporal concepts. In K. Forbus, D. Gentner & T. Regier (Eds.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 447-452). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press
- Lakoff, G. (1993). *The contemporary theory of metaphor*. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books
- Levine, R. (1997). *A Geography of Time: The Temporal Misadventures of a Social Psychologist, or how every Culture keeps Time just a little bit differently*. New York: Basic Books
- Li, H., & Cao, Y. (2019). Planning for the future: The relationship between conscientiousness, temporal focus and implicit space-time mappings. *Personality and Individual Differences*, 141, 111-116.
- Mansoori, Bahareh. (2016). The Acquisition of Spatial Metaphors of time in Persian Speaking Children (Unpublished PhD thesis). Institute for Humanities & Cultural Studies, Tehran, Iran [In Persian]
- Margolies, S. O., & Crawford, L. E. (2008). Event valence and spatial metaphors of time. *Cognition and Emotion*, 22(7), 1401-1414.
- Matlock, T, Michael, R & Lera, B. (2005). On the experiential link between spatial and temporal language. *Cognitive Science*, 29, 655-664.
- Matlock, T, Keven J. H, Mahesh, S & Michael, R. (2011). Even abstract motion influences the understanding of time. *Metaphor and Symbol*, 26, 260-271.
- McGlone, M. S., & Harding, J. L. (1998). Back (or forward?) to the future: The role of perspective in temporal language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 1211-1223.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European Journal of Personality*, 14(2), 141-156.
- Mount, M. K., & Barrick, M. R (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Milgram, N. N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 297-316.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.
- Costa, Paul T.; McCrae, Robert R. (1985). *The NEO personality inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources
- Moore, K. (2000). *Spatial experience and temporal metaphors in Wolof: Point of view, conceptual mapping, and linguistic practice*. Retrieved from <<https://escholarship.org/uc/item/7s4628f2>>.

- Moore, K. E. (2006). Space-to-time mappings and temporal concepts. *Cognitive Linguistics*, 17(2), 199-244.
- Nasib Zarraby, F., & Pahlavannezhad, M. (2014). Model for the concept of time in Persian speakers' minds: based on metaphoric gestures. *Journal of Language Researches*, 5 (1), 109-127. [In Persian].
- Núñez, R. E., & Sweetser, E. (2006). With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, 30(3), 401-450.
- Núñez, R., Motz, B., & Teuscher, U. (2006). Time after time: The psychological reality of the ego- and time reference point distinction in metaphorical construals of time. *Metaphor and Symbol*, 21, 133-146.
- Ramscar, M. (2010). Computing machinery and understanding. *Cognitive science*, 34(6), 966-971.
- Revelle, W., Humphreys, M. S., Simon, L., & Gilliland, K. (1980). The interactive effect of personality, time of day, and caffeine: A test of the arousal model. *Journal of Experimental Psychology: General*, 109 (1), 1-31.
- Richmond, J., Clare Wilson, J., & Zinken, J. (2012). A feeling for the future: How does agency in time metaphors relate to feelings?. *European Journal of Social Psychology*, 42(7), 813-823.
- Ruscher, J. B. (2011). Moving forward: The effect of spatiotemporal metaphors on perceptions of grief. *Social Psychology*, 42(3), 225-230.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the big-five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18(4), 481-490.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12.
- Zheng, W., Liu, Y., Liu, C. H., Chen, Y. H., Cui, Q., & Fu, X. (2019). The Influence of Event Valence and Emotional States on the Metaphorical Comprehension of Time. *Frontiers in Psychology*, 10, 410, 1-13.
- Yussefi Rad, F. (2003). *The study of metaphor of time in Persian: A cognitive semantic approach* (Unpublished Master thesis). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].





The Role of Some Individual Differences in Metaphorical Comprehension of Time in Persian: A Cognitive Approach

Amirali Khoshkhounezhad¹, Abbas Ali Ahangar²
Pakzad Yousefian³, Mehrdad Mazaheri⁴

Received: 13/04/2019

Accepted 10/07/2019

1. INTRODUCTION

One of the most fundamental and vague human experiences that forms part of the complexity and richness of language is the "time". Time alone cannot be understood and experienced. Therefore, it is understood and experienced in the context of the "space". When thinking or talking about time, this is often done through two perspectives: Moving Ego Metaphor and Moving Time Metaphor. From the Moving Ego perspective, time is constant and the observer moves towards time. But in Moving Time perspective, time is understood as moving, and the observer is constant. The people's perspective of time is determined by vague questions. Various researches have shown that some differences between individuals may influence the choice of a person's time perspective. The purpose of this research is to investigate the role of some individual differences in the metaphorical comprehension of time in Persian. These differences include lifestyle differences (students versus university staff), procrastination, conscientiousness and extroversion. In this regard, the present study seeks to answer the following questions:

1. Is there any significant difference between Persian-speaking staff and university students in the metaphorical comprehension of the time statement of *the next Wednesday's meeting*?
2. Does the procrastination and conscientiousness of people affect the metaphorical comprehension of the time statement of *the next Wednesday's meeting* in Persian language?
3. Does the extroversion of people affect the metaphorical comprehension of the time statement of *the next Wednesday's meeting* in Persian language?

¹ Ph.D. candidate in Department of Linguistics, University of Sistan and Baluchestan, Iran, Zahedan; amiralikhoshkhounezhad@pgs.usb.ac.ir

² Associate Professor in Department of Linguistics, University of Sistan and Baluchestan, Iran, Zahedan; (corresponding author); ahangar@english.usb.ac.ir

³ Assistant Professor in Department of Linguistics, University of Sistan and Baluchestan, Iran, Zahedan; yousefian@lihu.usb.ac.ir

⁴ Associate Professor in Department of Phycology, University of Sistan and Baluchestan, Iran, Zahedan; mazaherimehrdad@gmail.com

2. MATERIALS AND METHOD

Participants

Experiment 1

The statistical population of Experiment 1 consisted of 234 Persian-speaking staff and students from the University of Sistan and Baluchestan. The reason for the selection of undergraduate students and staff at the University of Sistan and Baluchestan was their availability. 112 of the population were the staff members and 122 of them were students. The age of the staff was 28- 58 years old and the average age was 37 years. The age of the students was between 19 and 35, with an average age of 27.

Experiment 2

The statistical population of Experiment 2 included 102 undergraduate students of Sistan and Baluchestan University. The reason for the selection of undergraduate students in this study was their availability. 55 of participants were men and 47 participants were female. The age of the subjects was between 19 and 32 years and the average age was 24 years.

Experiment 3

The statistical population of this Experiment comprised 84 undergraduate students of Sistan and Baluchestan University. The reason for the selection of undergraduate students in this study was their availability. 36 participants were male and 48 were female. The age of the subjects was between 19 and 30 years and the average age was 23 years.

For this end, following Duffy and Feist's (2014) three experiments were designed based on the ambiguous question of *Wednesday's meeting* of McGlone and Harding (1998). In the first experiment, the ambiguous question *Wednesday's meeting* was distributed between the two groups of students and staff. For the second experiment, a three-part questionnaire was submitted to the participants. The first part of the questionnaire included participants' demographic information such as age, gender, native language, nationality, occupation, and education level. For the second part of the questionnaire, the students' procrastination was measured through Tuckman's (1991) questionnaire. Students' conscientiousness also was measured by 10 statements (5, 10, 15, 20, 25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, and 60) of NEO questionnaire. Finally, the ambiguous question of *Wednesday's meeting* of McGlone and Harding (1998) was given to the participants. In the third experiment, a four-part questionnaire was used. The first part of the questionnaire included demographic information about age, gender, native language, nationality, occupation and level of education. For the second part of the questionnaire, the participants completed an acceptability judgment task consisting of six pairs of time statements. These six sentences were designed in the form of a questionnaire. These sentences include either a Moving Ego Metaphor or Moving Time Metaphor (such as "We are approaching Nowruz"), or Moving Time Metaphor (such as "Nowruz is approaching"). In the third part of the questionnaire, the participants' extroversion rate was calculated using 12 terms (2, 7, 12, 27, 32, 37, 42, 47, 52, and 57) of NEO questionnaire. The last part of the questionnaire included the ambiguous question of *Wednesday's meeting* of McGlone & Harding (1998).

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results of these three experiments were analyzed by Chi-square and independent t-test. The results showed that there is a relationship between the research variables

as follow: (1) There is a significant difference between the university students and staff in Persian language in the metaphorical comprehension of the time statement of the ambiguous question of *Wednesday's meeting*. Consequently, it can be said that staff participants are more likely to choose Monday's response. While student participants are more likely to choose Friday's response. (2) The procrastination and conscientiousness of Persian speakers has a significant effect on the understanding of the metaphorical comprehension of the time statement of the ambiguous question of *Wednesday's meeting*.

4. CONCLUSION

In conclusion, it can be said that those participants who show greater conscientiousness are willing to adopt a Time Moving Perspective (Monday's response). And (3) extroversion of Persian speakers has a significant effect on the understanding of the metaphorical comprehension of the time statement of the ambiguous question of *Wednesday's meeting*. Accordingly, it can be said that extroversion people tend to choose Ego Moving Perspective (Friday's response).

Keywords: Individual Differences; Metaphor; Moving Ego Metaphor; Moving Time Metaphor; Time



نمود و تلویحات ایدئولوژیک آن در ترجمه با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی^۱

نسرين عبدی^۱، فرزانه فرحزاد^۲، گلرخ سعیدنیا^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۹

چکیده

بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده درباره ترجمه، از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی بهره می‌گیرند که تولیدات و تفسیرهای گفتمانی را با ایدئولوژی حاکم بر جامعه مرتبط می‌داند. آنچه در نگاه نخست اشتباه ترجمه شده (حذف، اضافه، جابه‌جاشده و به طور کلی ساخت شکنی شده) در واقع ساختار، فرآیندها، هنجارها و محدودیت‌های اجتماعی سیاسی مشخصی را برجسته می‌کند که ترجمه‌ها تحت آن‌ها تولید و دریافت می‌شوند. بنابراین نقد ترجمه به آشکار کردن و نقد رفتارها و روابط اجتماعی سیاسی کمک می‌کند (Schaffner, 2004, p.124). این برجسته‌سازی‌ها و حاشیه‌رانی‌ها سازوکار مشترک حاکم بر کردارها و رفتارهای گفتمان سیاسی است که در سطح جمله و بالاتر از آن عمل می‌کند و شیوه‌ای است برای حفظ و استمرار قدرت (Soltani, 2004, p. 171). هدف پژوهش، بررسی تغییرات نمود در ترجمه و امکان تلویحات ایدئولوژیکی فرآورده این تغییرات از سوی مترجم است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی و اسنادی و نقد مقابله‌ای بوده و با الگوگیری از مدل سه‌وجهی فرحزاد (Farahzad, 2012) که ترکیبی از تحلیل گفتمان انتقادی، راهکارهای ترجمه‌ای و بینامتنیت در سطح

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/JLR.2021.33891.1959

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات قم، قم، ایران (نویسنده مسئول)؛

n-abdi@farabi.tums.ac.ir

^۳ استاد گروه مترجمی، هیأت علمی دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران؛ farahzade@atu.ac.ir

^۴ دکتری تخصصی زبان‌شناسی، پژوهشگر آزاد، تهران، ایران؛ saeednia_g@yahoo.com

متنی انجام شده است. در این پژوهش هر جمله زبان پیشین با معادل آن در زبان پسین یک به یک به لحاظ نمود مقایسه شدند. در بررسی نمود از زندگینامه سه چهره سرشناس سیاسی (اوباما، کلینتون و بوتو) استفاده شد که هر کدام از منظر قدرت حاکم بر جامعه ایران جایگاه اجتماعی-سیاسی خاصی دارند. بررسی سابقه سیاسی در خصوص برخی از این چهره‌ها حاکی از موضع‌گیری‌های دولت ایران بر علیه ایشان و تأثیر این موضع‌گیری‌ها در بازنمایی رویدادها و نمایش ایدئولوژیکی آن در جامعه بوده که تأثیرات آن بر ترجمه غیر قابل انکار می‌نماید. به اعتقاد نگارنده تلویحات ایدئولوژیکی حاصل از زمان نمود در این آثار ترجمه شده در تلاش برای نشان دادن چهره خاصی از فرد است.

واژه‌های کلیدی: تغییر نمود، نقد ترجمه، تحلیل گفتمان انتقادی، ایدئولوژی، قدرت

۱. مقدمه

نقش و اهمیت زبان‌شناسی و پژوهش‌های مربوط به آن همواره در طول زندگی بشر آشکار بوده است، این مطالعات علوم وسیعی را مورد بررسی و چالش قرار داده و زبان‌شناسی به عنوان یک علم، به ویژه در علوم انسانی و ترجمه اهمیت بسیاری داشته است. از سویی به گفته پرز (Calzada-Pérez, 2003, p. 14) عمر ترجمه به کهولت سن بشر است. ترجمه، همچنین از دیدگاه علوم دیگری همچون فلسفه، علوم اجتماعی و ادبیات مورد توجه بوده است، چرا که همواره به نظر می‌رسد عملکرد ترجمه غیر از زبان، حوزه‌های دیگری را نیز درگیر می‌کند. مترجم همواره در نظام‌های فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و موارد مشابه ایفاگر نقش بوده است. این پژوهش، نیز با تکیه بر رویکرد تحلیل گفتمان و به طور ویژه تحلیل گفتمان انتقادی به ارتباط زبان‌شناسی با رشته‌های وابسته‌ای همچون ترجمه می‌پردازد. تحلیل گفتمان انتقادی، یکی از مناسب‌ترین روش‌ها در تحلیل متون ترجمه شده است که از جنبه نظری و روش‌شناختی از مرز توصیف صرف داده‌های زبانی فراتر می‌رود و در پی آن است که فرآیندهای ایدئولوژیک مؤثر بر شکل‌گیری گفتمان در ترجمه، مناسبات زبان با قدرت^۱ و روابط سلطه و هژمونی^۲، پیش فرض‌های گفتمانی حامل بار

^۱ به باور فرکلاف (Fairclough, 2000, p. 61) قدرت از یک سو دارای عملکرد است و این کنش، در گفتمان تجلی می‌یابد و از سویی دیگر، روابطی از قدرت در پس پرده گفتمان پنهان است. در هر دو حالت، قدرت در مبارزات اجتماعی پیروز می‌شود؛ در خصوص نقش قدرت در گفتمان باید به این نکته توجه کرد که گفتمان به مثابه میدانی است از مبارزات قدرت.

^۲ هژمونی (hégémonie) به معنای فرادستی، سلطه‌گری و سلطه، مفهومی است برای توصیف و توضیح نفوذ و تسلط یک گروه اجتماعی بر گروهی دیگر، چنان که گروه مسلط «فرادست» درجه‌ای از رضایت گروه تحت سلطه «فروست» را به دست می‌آورد و با «تسلط داشتن به دلیل زور صرف» تفاوت دارد.

ایدئولوژیک و نابرابری‌های گفتمانی را در کانون توجه خود قرار دهد (Widdowson, 2004, p.134).

۱.۱. بیان مسأله

با توجه به نقش ترجمه و رابطه آن با تحلیل گفتمان، در سال‌های اخیر، توجه ویژه‌ای به بررسی این نقش شده‌است و مدل‌های متفاوت نقد ترجمه بر این پایه طرح‌ریزی شده‌اند. در رویکردهای جدید به ترجمه، متن صرفاً یک فرآورده زبانی و محدود به معنا نیست، بلکه یک رویداد اجتماعی است و ترجمه نیز تنها ابزار انتقال معنای زبان‌شناختی از یک زبان به زبان دیگر نیست، بلکه با معانی و تلویحات اجتماعی سر و کار دارد و برخلاف دیدگاه‌های سنتی که در نقد ترجمه به مسائلی همچون ترجمه نادرست و نارسایی‌ها در معادل‌گزینی می‌پرداختند، در این رویکرد به سیاست‌های ترجمه همچون طبقه‌های اجتماعی، قدرت، جنسیت، تبعیض، ایدئولوژی و بافت اجتماعی توجه می‌شود. این دیدگاه برگرفته از اندیشه‌های ونوتی است که در آن ترجمه به مثابه فعالیتی سیاسی است و به دنبال تحمیل قدرت از جامعه انگلیسی زبان بر دیگر جوامع است. از این رو، این رویکرد انتقادی با تأکید بر جهت‌دار بودن جریان ترجمه در عصر حاضر، ضمن تأکید بر حفظ جایگاه زبان‌ها و فرهنگ‌های دیگر، در پی به چالش کشیدن هژمونی زبان انگلیسی از دیدگاه ترجمه است. از این رو، مطالعات ترجمه‌پسااستعماری در این بین از اهمیت بسزایی برخوردارند (Aghagolzadeh, 2013, p. 94). یکی از مقولاتی که تحلیل گفتمان انتقادی به کمک آن به این چالش یاری می‌رساند، بررسی ایدئولوژی در متن است. در این پژوهش با تکیه بر تحلیل گفتمان انتقادی و با بهره‌گیری از مدل نقد ترجمه فرحزاد (Farahzad, 2012)، منظری دیگر از مباحث نحوی یعنی مقوله نمود^۱ از حیث تأثیرات ایدئولوژیک مورد بررسی قرار گرفت. هدف پژوهش، بررسی تغییرات نمود در ترجمه و امکان تلویحات ایدئولوژیک برآمده از این تغییرات از سوی مترجم است.

۱.۲. مبانی نظری پژوهش

تحلیل گفتمان انتقادی در پی یافتن ردها و تأثیرات قدرت در زبان، گفتمان، متن و نحو است (Hodge & kress, 1993, p.153). به باور فرکلایف (Fairclough, 2000, p. 7) گفتمان را می‌توان کاربرد زبان در کارکرد اجتماعی تعریف نمود. از سویی، به باور پرز (Calzada-Pérez,

¹ aspect

2003) «همهٔ زبان‌ها از ایدئولوژی استفاده می‌کنند» (Calzada-Pérez, 2003, p. 4) و از آن جایی که ترجمه یک پدیدهٔ زبانی و اجتماعی به شمار می‌آید، بر محمل کاربرد زبان جای می‌گیرد و می‌تواند تجلی برخوردارهای ایدئولوژیک باشد. تحلیل گفتمان انتقادی را زبان‌شناسانی همچون فرکلاف، ون‌دایک و ووداک بنیانگذاری کردند و به کوشش متفکرانی چون میشل فوکو^۱ و ژاک دریدا^۲ و دیگر متفکران برجستهٔ غرب وارد مطالعات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی شد و شکل انتقادی به خود گرفت.

مفهوم گفتمان، امروزه به صورت یکی از مفاهیم کلیدی و پرکاربرد در تفکر فلسفی، اجتماعی، و سیاسی-ارتباطی غرب درآمده و با مفاهیمی همچون سلطه، زور، قدرت، مهاجرت، نژادپرستی، تبعیض جنسی، نابرابری قومی و موارد مشابه درآمیخته است. پیش از پرداختن به بحث اصلی در این پژوهش، نگارنده بیان برخی نکته‌های کلیدی در شرح مباحث مهمی همچون ایدئولوژی و قدرت را از جنبهٔ ایفای نقش مهم این دو اصطلاح در مباحث‌های مربوط به تحلیل گفتمان انتقادی بسیار بااهمیت می‌داند.

۲. مفهوم ایدئولوژی و قدرت در تحلیل گفتمان انتقادی

۲.۱. ایدئولوژی

ایدئولوژی معانی و تعبیرهای مختلفی دارد که مهم‌ترین آن تحریف و سلطهٔ سیاسی است، ولی در مطالعات زبانی و ترجمه، این واژه، معنای گسترده‌تری به دست آورده و فقط محدود به حوزهٔ سیاسی نیست. ایدئولوژی به شیوه‌های تفکر، ارزش‌گذاری و رفتارهایی مربوط می‌شود که در جامعه ترویج می‌شوند، بر آن حاکم می‌شوند و به صورت عرف در می‌آیند. ایدئولوژی به تمامی مفاهیم و بافتارهای درهم تنیده‌ای گفته می‌شود که به نوعی به مرکزیت، برداشت یا دیدگاهی کمک می‌کنند و نظریه‌ها و دیدگاه‌های دیگر را به حاشیه می‌رانند و امکان طرح آن‌ها را ضعیف می‌کنند یا از بین می‌برند. در این نگاه، ترجمه هم که با زبان مرتبط است، تحت تأثیر ایدئولوژی قرار می‌گیرد و مترجم هم، عاملی می‌شود برای بازنمایی و شکل دادن به ایدئولوژی‌ها.

تحلیل گفتمان انتقادی، در تلاش است جنبه‌های پنهان گفتمان را که نقش مهمی در شکل‌گیری ایدئولوژی و تغییر واقعیت‌های اجتماعی دارد آشکار سازد و به عنوان یک ابزار کارآمد به تعیین ایدئولوژی‌های عمده در متن بپردازد. بررسی انتقادی تغییرات ایدئولوژیک در مفاهیم متن مبدأ و جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک به دست آمده در ترجمه می‌تواند نشانگر

¹ M. Foucault

² J. Derrida

استراتژی‌های عمدی یا غیرعمدی مترجم به سوی تغییر متن اصلی باشد که آشکارا بر تغییر و تعبیر متن اصلی تأثیر گذارند (Calzada-Pérez, 2003). از سویی، ایدئولوژی در متن ترجمه را می‌توان از طریق تحلیل معایب ترجمه و زیاده‌گویی و تکرار در متن ترجمه شده تشخیص داد و به این توجه کرد که آیا این موارد فرآورده دیدگاه ایدئولوژیک مترجم بوده‌است یا خیر. بر پایه دیدگاه شفنر (Schaffner, 2004, p.142) آن‌چه «ترجمه بد» یا «معیوب» به نظر می‌آید، از دیدگاه زبان‌شناسی در واقع آشکارکننده ساختار اجتماعی، سیاسی یا ایدئولوژیک و همچنین فرایندها، هنجارها و محدودیت‌هایی است که در آن چارچوب ترجمه شکل می‌گیرد. شفنر می‌نویسد «همگی ترجمه‌ها ایدئولوژیک هستند زیرا انتخاب متن مبدأ و کاربردی که به تبع آن متن مقصد حاصل می‌کند از طریق علائق، اهداف و مقاصد عوامل اجتماعی کسب می‌شود.» (Schaffner, 2004, p. 78, 82, 142 & 23).

۲.۲. قدرت

به باور فرکلاف (Fairclough, 2000, p. 61) قدرت از یک سو دارای عملکرد است و این کنش، در گفتمان تجلی می‌یابد و از سویی دیگر، روابطی از قدرت در پس پرده گفتمان پنهان است. در هر دو حالت، قدرت در مبارزات اجتماعی پیروز می‌شود؛ قدرت در گفتمان به مثابه میدانی است از مبارزات قدرت. از دیدگاه وندایک (van Dijk, 1993) در دنیای نوین، قدرت مؤثر، قدرت شناختی است؛ یعنی قدرتی که به واسطه کنترل بر ذهن‌های افراد و گروه‌های اجتماعی اعمال می‌شود. افراد این شکل از قدرت را با شیوه‌های ترغیب، تظاهر و دیگر راهبردها اجرا می‌کنند؛ صاحبان قدرت اذهان گروه‌های اجتماعی را تحت سلطه خود می‌گیرند. بنابر آنچه وندایک (همان) به آن اشاره می‌نماید، بخش عظیمی از قدرت، جنبه سرکوب‌گرایانه ندارد، بلکه در پس پرده گفتمان، اذهان، اعمال، نیات و مقاصد را کنترل می‌کند.

۳. مدل نقد فرحزاد

یکی از مدل‌های نقد ترجمه که با تکیه بر آرای تحلیل گفتمان انتقادی و نظریه‌های مهم در مطالعات ترجمه مطرح شد مدل نقد ترجمه فرحزاد (Farahzad, 2012) است که در ادامه بحث‌های فرحزاد از مدل (Farahzad, 2004) وی در باب نقد بر ترجمه مطرح شد. آن‌چه در این مدل بیان می‌شود، صرفاً تکیه بر درستی عملکرد مترجم در ارائه یک ترجمه درست از متن اصلی نیست، بلکه آن‌چه از منظر فرحزاد مورد توجه قرار داشته، تأثیرات ایدئولوژیک و چگونگی بازتولید آن در متون ترجمه شده‌است که می‌تواند به پژوهشگران زبان‌شناسی، گفتمان و مترجمان

در راستای تحلیل متون کمک شایانی نماید.

مدل فرحزاد در یک مثلث سه وجهی، تحلیل انتقادی گفتمان، انتخاب‌های ترجمه‌ای مترجم و محیط ارتباطی (بینامتنیت)^۱ بین متن پیشین و پسین را در مطالعات ترجمه و مهم‌تر از آن در نقد ترجمه به کار گرفته‌است. از دیدگاه فرحزاد، نقد ترجمه به جای پرداختن به چرایی ترجمه به این می‌پردازد که ترجمه چه می‌کند و چه کارکردی در جامعه دارد. در انتخاب‌های ترجمه‌ای، فرحزاد سه سطح متنی، پیرامنتی و نشانه‌ای را که فرآورده کارکرد ترجمه از منظر موضع و ایدئولوژی در جامعه مقصد هستند نمایش می‌دهد. در این مدل نشانه‌های متنی و انتخاب‌های ترجمه‌ای به موضع‌گیری‌های ایدئولوژیک مرتبط می‌شوند و با در نظر گرفتن متن ترجمه به عنوان یک رویداد اجتماعی بر این باور است که متن ترجمه به صورت یک ابزار ارتباطی در جامعه مقصد عمل می‌کند و محل برخورد دو نظام زبانی و اجتماعی است.

منتقد در این مدل با اشتباه و درست بودن ترجمه سر و کاری ندارد، بلکه بیشتر به این توجه دارد که هر انتخاب واژگانی و نحوی چه تأثیری بر خواننده، جامعه یا جوامع مقصد دارد. با توجه به این دیدگاه جدید در نقد ترجمه، به این توجه می‌شود که بازنمایی متن مبدأ در مقصد چه تأثیراتی را بر آن زبان اعمال می‌نماید و فرهنگ و هویت‌های مبدأ چگونه بازنمایی می‌شوند و چه ایدئولوژی‌هایی را با خود حمل می‌کنند.

فرحزاد با تکیه بر مفهوم جدید برگرفته از زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی و تحلیل گفتمان انتقادی که در آن متن صرفاً یک فرآورده زبانی نیست و به یک رویداد اجتماعی تبدیل شده‌است، ترجمه را نیز یک رویداد اجتماعی می‌انگارد که هم ابزار ارتباط جامعه مبدأ و مقصد است و هم در جامعه مقصد به صورت ابزاری ارتباطی عمل می‌کند. بنابراین متن ترجمه محل برخورد دو نظام زبانی و دو نظام اجتماعی است. با چنین دیدی به ترجمه، رابطه بین دو متن مبدأ و مقصد نیز دیگر در چهارچوب معادل قرار نمی‌گیرد زیرا هیچ دو جامعه‌ای همانند یک‌دیگر و به بیانی معادل یک‌دیگر نیستند. بنابراین فرحزاد با پیروی از باختین^۲ و کریستوا^۳ دیدگاه بینامتنیت را در نظریه خود عنوان می‌کند.

در زیر، به برخی واژه‌ها و اصطلاح‌های مهمی می‌پردازیم که چهارچوب این مدل را می‌سازند:

الف) تحلیل گفتمان انتقادی

با توجه به دیدگاه فرحزاد نقد به چهارچوب نظری نیاز دارد تا بتواند از بن‌بست قضاوت‌های

¹ intertextuality

² M. Bakhtin

³ J. Kristeva

شخصی و غیرشخصی و غیر قابل دفاع رها شود و بهترین چهارچوب نظری که می‌توان برای نقد ترجمه در نظر گرفت، تحلیل گفتمان انتقادی است. به باور وی، فقط تحلیل گفتمان انتقادی است که می‌تواند «نقد» را از «کیفیت» جدا کند.

ب) بینامتنیت

فرحزاد (Farahzad, 2004; Farahzad, 2012) رابطه بین متن پیشین (مبدأ) و پسین (مقصد) را رابطه‌ای بینامتنی دانسته‌است. بر پایه این دیدگاه، همه متن‌هایی که به یک ژانر یکسان تعلق دارند، مؤلفه‌های زبانی و ساختاری مشترک خواهند داشت. متن‌ها به هم ارجاع می‌دهند یا از هم نقل می‌کنند، این نقل قول‌ها و ارجاعات چه آشکار چه غیر آشکار موجب تکرار مفاهیم و سازه‌های صوری، معنایی، مضمونی و ساختاری می‌شوند که به این رابطه بینامتنیت می‌گوییم. بنابراین، بخشی از ترجمه تکراری است و بخش دیگر خلق اثری نوین از سوی مترجم است.

پ) انتخاب‌های ترجمه‌ای

سومین وجه مثلث در مدل فرحزاد به انتخاب‌های ترجمه‌ای اختصاص می‌یابد. مترجم می‌تواند در سه سطح متنی^۱، پیرامنتی^۲ و نشانه‌ای^۳ انتخاب‌هایی داشته باشد. انتخاب‌های واژگانی و نحوی مترجم با توجه به شرایط اجتماعی و تاریخی جامعه مبدأ و مقصد اساس نقد را می‌سازد. در نقد به این توجه می‌شود که مترجم چه انتخاب کرده‌است، چه ساختارهای دستوری و واژگانی و نکته‌های دستوری را به کار برده و به کمک آن چه مفاهیمی را بیان کرده و چه مواردی را بیان نکرده‌است. بنابراین نقد صرفاً با این نمی‌پردازد که آیا مترجم، «متن» را درست ترجمه کرده یا خیر، بلکه این است که وقتی واژه‌ای یا ساختاری را به جای واژه یا ساختار اصلی قرار می‌دهد، این معنی از نظر تحلیل گفتمان بر می‌تابد که مترجم یک ساختار نحوی را به ساختار نحوی دیگر ترجیح داده‌است و با این کار ممکن است نتیجه‌ای در جامعه به وجود بیاورد و تلویحی را نمایش دهد. بنابراین، چنین انتخاب‌هایی در دو سطح خرد و کلان بررسی می‌شود. در سطح خرد، انتخاب‌های واژگانی و نحوی و در سطح کلان، انتخاب‌ها و قضاوت‌های مترجم و استراتژی‌ها و سطوح فرامتنی و نشانه‌ای بررسی می‌شوند.

¹ textual

² paratextual

³ semiotic

۴. نمود^۱ و پیشینه پژوهش‌ها

از میان مقوله‌های گوناگونی که بر فعل اعمال می‌شود (مانند زمان، شخص، شمار، وجه، نمود، و موارد مشابه) به مقوله نمود کمتر پرداخته شده است. شاید دلیل این امر آمیزش بیش از اندازه این مقوله با زمان است که حتی تا چند دهه پیش به وجود آن اشاره نشده بود.

از آن جایی که مطالعه تنوعات زبانی در اوایل دهه ۱۹۷۰، حتی بیش از مبحث‌های مربوط به واج‌شناسی مورد توجه بود (Sankoff, 1973)، بررسی تنوعات و گونه‌های دستوری، از جمله نمود گسترش بسیاری یافت، و در این دوران پژوهش‌های فراوانی در ارتباط با آن انجام گرفت (Comrie, 1985; Dahl, 1985; Smith, 1997). نمود از جنبه‌هایی با زمان ارتباط دارد. نمود بر ساختمان موقتی و درونی یک رویداد یا موقعیت تمرکز می‌کند (Comrie, 1976, p. 3; Smith, 1997, p. 97). بینیک (Binnick, 1991, p. 170) نمود را مشخصه اجباری و کاملاً دستوری شده زبان تعریف می‌کند، ولی تمایزات نمود در عمل ممکن است به هیچ عنوان یا حداقل کاملاً دستوری شده نباشند. به باور کومری (Comrie, 1976, p. 18)، داهل (Dahel, 1985, p. 26) و اسمیت (Smith, 1997, p. 14)، نمود ممکن است به شیوه‌های مختلف یعنی با استفاده از ساختارهای صرفی (تصریف یا اشتقاق)، ساختارهای واژنحوی، واژگانی و یا از طریق محدودیت‌های انتخابی بر ترکیبات واژی و دستوری نمایان شود. بنابراین، نمود یک اصطلاح پوششی است که ممکن است به تمایزات معنایی یا دستوری اشاره کند.

نمود بر روند انجام فعل دلالت دارد، به بیان دیگر، اطلاعات مربوط به کامل شدن، استمرار و تداوم فعل و مانند آن‌ها بر عهده نمود است. پس، تفاوت دو فعل که هر دو در گذشته انجام شده ولی چگونگی انجام آن‌ها متفاوت بوده در نوع نمودشان است. بر پایه دیدگاه گلفام (Golfam, 2014, p. 71)، نمود یکی از مقوله‌های دستوری است که در ساختار فعل بازنمایی می‌شود. نمود یک فعل در واقع بازتاب میزان تداوم رخداد فعل بر محور زمان است.

مقوله نمود، به عنوان یکی از ویژگی‌های فعل، روند انجام آن را از جنبه استمرار، تکرار، تداوم، و موارد مشابه نشان می‌دهد، این مقوله مانند بسیاری از مفاهیم دستوری دیگر، هم به وسیله تکواژهای دستوری و هم به صورت معنایی بیان می‌گردد. این پژوهش، با تکیه بر دیدگاه گلفام (Golfam, 2014) و کومری (Comrie, 1985, p. 3) بر نمود، اغلب از جنبه دستوری توجه بیشتری کرده است.

¹ aspect

۴. ۱. انواع نمود

نمود اغلب از طریق نشانگرهای تصریفی در ساختمان فعل کدگذاری می‌گردد (برای نمونه، در زبان انگلیسی پسوندهای /-ing/ و /-ed/ مسئول نمایش نمود هستند، یا در زبان فارسی پیشوندی همچون «می» نشان‌دهنده استمرار در فعل است که فعل را تصریف کرده و عنصری قابل دسترسی است). ولی این امکان نیز وجود دارد که نمود به صورت مشخصه‌ای معنایی و ذاتی در فعل وجود داشته باشد و آشکارا نمود دستوری فعل را تصریف نکند. نمود، در سه طبقه اصلی قرار می‌گیرد: نمود کامل^۱، نمود ناقص^۲ و نمود ترکیبی که ترکیبی از نمود کامل و ناقص است. نمود عاداتی نیز اغلب مربوط به افعال معین است که حالتی را نشان می‌دهد.

۴. ۱. ۱. نمود کامل

کومری (Comrie, 1985) در مورد نمود کامل می‌نویسد: «نمود کامل موقعیتی را از دیدگاه بیرونی توصیف می‌کند که عمل در آن تکمیل شده است. هنگامی که فعل به صورت تمام و کمال تحقق یابد و به پایان برسد، دارای نمود کامل خواهد بود. در نمود کامل، فعل، عمل یا وضعیت موردنظر به صورت کامل مورد توجه قرار دارد، یعنی شکل فعل موجب می‌شود تا در ذهن گوینده و شنونده، عمل یا وضعیت مورد اشاره به صورت یک کل واحد و محصور در محدوده روانی خاصی متصور گردد» (Comrie, 1985, p.18).

نمود کامل به دو دسته نمود تکمیلی^۳ (در زمان دستوری گذشته ساده و ماضی بعید) و نمود نتیجه‌ای^۴ (در زمان دستوری ماضی نقلی و ماضی نقلی بعید) دسته‌بندی می‌شود (Comrie, 1985, p. 18). نمود تکمیلی، اشاره به انجام عملی است که تمام شده و تکمیل شده است. نمود نتیجه‌ای، نشان‌دهنده عملی است که انجام شده و یا در حال انجام است و نتیجه‌ای را به بار می‌آورد و بین حالت فعل و موقعیت قبلی رابطه برقرار می‌کند.

1. He ate an apple. (نمود تکمیلی)

2. He has built the house. (نمود نتیجه‌ای)

۴. ۱. ۲. نمود ناقص

نمود ناقص از نظر درونی، موقعیتی را نمایش می‌دهد که در حال وقوع^۵ (استمرار^۱) است یا دارای

¹ perfective

² imperfective

³ completive

⁴ resultative

⁵ ongoing

دیرش^۲ (تداوم)^۳ باشد. در نمود ناقص، تحقق فعل فرآیندی ممتد و نامقید است و در محور زمان گستره‌ای را به خود اختصاص می‌دهد. نمود ناقص نشان‌دهنده پویایی و دوام فعل در مقطعی از زمان است. روی هم رفته اگر فعل به عنوان یک فرآیند در حال انجام و بدون نقطه پایانی باشد، دارای نمود ناقص خواهد بود. نمود ناقص شامل نمودهای استمراری، عاداتی و تکرار است (Comrie, 1985, p. 24).

در مقایسه بین نمود کامل و ناقص می‌توان گفت که در نمود کامل، رخداد فعل از جنبه زمانی مقید است - به بیان دیگر در نمود کامل تحقق فعل کامل است، اما در نمود ناقص تحقق فعل فرآیندی ممتد و نامقید است و در محور زمان گستره‌ای را به خود اختصاص می‌دهد؛ برای نمونه، دو جمله زیر را مقایسه می‌کنیم:

۳. علی پرویز را زد. (نمود کامل: مقطعی از زمان گذشته انتخاب می‌شود و رخداد فعل به آن مقطع خاص محدود می‌گردد).

۴. علی پرویز را می‌زد. (نمود ناقص: رخداد فعل فرآیندی است که از مقطع گذشته به سوی زمان حال امتداد می‌یابد).

در زبان فارسی، برای بازنمایی نمود تداومی افزون بر پیشوند «می-» که به ریشه گذشته فعل افزوده می‌شود، از صورت‌های مختلف «داشتن» به عنوان یک نشانگر واژ-نحوی نیز بهره گرفته می‌شود. پیشوند تصریفی «می-» در زبان فارسی در نمودهای عاداتی و تکراری قابل حذف نیست. فعل‌های نشان‌دهنده نمود نقلی همیشه در زمان گذشته به کار می‌روند. نمود کامل نیز متفاوت از نمود نقلی است؛ نمود کامل نشانه تصریفی خاصی ندارد و این نمود با زمان‌های گذشته ساده، ماضی نقلی و بعید به کار می‌رود:

۵. داشتم می‌رفتم.

۶. داشت می‌رفت.

در زبان انگلیسی نیز نمود ناقص فعل با استفاده از ابزار واژ-نحوی محقق می‌شود:

7. Ali was studying. (نمود ناقص: استمراری)

بر پایه دسته‌بندی کومری (Comrie, 1985, p. 25) نمود ناقص را می‌توان به نمود عاداتی و

تداومی گروه‌بندی کرد:

¹ progressive

² enduring

³ continuous

الف) نمود ناقص عادی^۱:

8. John used to smoke here.

در زبان انگلیسی، صورت ساده دیگری همچون جمله زیر وجود دارد که ممکن است نمود عادی داشته باشد، تنها حالتی که امکان وجود معنای استمراری در آن امکان‌پذیر نیست:

9. John worked here.

در زبان فارسی نیز زمان دستوری مضارع اخباری اگر نشان‌دهنده یک حالت باشد، در پیوند با یک عادت است:

-او عاشق پدرش است. (عادی غیراستمراری)

در زبان انگلیسی این امکان وجود دارد که نمود عادی «used to» با نمود استمراری ترکیب شود و صورت «used to be writing» را مثلاً برای فعل «write» ایجاد کند، بنابراین وجود هر دو نمود عادی و استمراری در کنار هم امکان‌پذیر است:

10. John used to be writing poems.

ب) نمود ناقص تداومی^۲

نمود تداومی، نوع دیگری از نمود ناقص، در زبان فارسی و انگلیسی است. نمود تداومی، در زمان‌های دستوری مضارع اخباری (حال ساده)، حال استمراری، حال مستمر (در جریان)، گذشته استمراری و ماضی مستمر (در جریان) دیده می‌شود.

پ) نمود ترکیبی

در بیشتر زبان‌هایی که نمود کامل و ناقص دارند، امکان ترکیب این نمودها با یکدیگر هم وجود دارد (Comrie, 1985, p. 6). در زبان فارسی دو نمود ترکیبی وجود دارند که در دو زمان دستوری ماضی نقلی استمراری و ماضی نقلی مستمر (در جریان) به کار می‌روند.

۴.۲. رابطه نمود و زمان دستوری

در دستور زبان‌های سنتی، همان‌گونه که تمایز بین زمان دستوری و زمان تقویمی روشن نیست، نمود نیز معمولاً مرز روشنی با زمان دستوری ندارد. گلفام (2014, Golfam) در تعریف زمان دستوری به این اصل اشاره دارد که وجود زمان دستوری به منزله بازتاب تمهیداتی است که زبان برای دستوری کردن مفهوم زمان به کار می‌گیرد. «به عبارت دیگر زمان دستوری ارتباط بین دو

¹ habitual aspect

² progressive aspect

رخداد را در گذر زمان متجلی می‌سازد. بر این اساس اگر یک رخداد در زمان «الف» و رخداد دیگر در زمان «ب» به وقوع پیوندد، از زمان دستوری برای نشان دادن اینکه رخداد زمان «الف» قبل از رخداد زمان «ب» اتفاق افتاده یا پس از آن، یا اینکه وقوع هم‌زمان داشته‌اند، استفاده می‌شود» (Golfam, 2014, p. 71-72).

نمود، بدون ارتباط با زمان^۱ امکان‌پذیر نیست، هم نمود و هم زمان دستوری با زمان در ارتباط اند، اما نوع ارتباطشان متفاوت است. زمان دستوری یک مقوله‌ی اشاره‌ای^۲ است، یعنی موقعیت‌ها را در زمان (معمولاً زمان حال) تعیین می‌کند؛ ولی نمود در پی آن نیست که زمان یک موقعیت را به یک نقطه زمانی دیگر مرتبط سازد، مگر آنکه بخواهد با ساختار موقتی و درونی یک موقعیت متصل شود؛ بنابراین می‌توان موقعیتی^۳ را شامل شود (Comrie, 1985, p. 6).

۵. دیدگاه نظام حاکم نسبت به نویسندگان پیکره پژوهش

از آن جایی که ممکن است دیدگاه مترجمان در ترجمه تحت تأثیر نظام و قدرت حاکم بر ایران قرار گیرد، در ابتدا موضع سیاسی وب‌گاه‌ها و روزنامه‌های وابسته به حکومت ایران که به نوعی نشان‌دهنده دیدگاه حکومت ایران است، مطالعه و در زیر گردآوری شد. در بررسی‌ها، به نظر می‌رسد موضع‌گیری وب‌گاه‌های خبری نسبت به برخی از این نویسندگان مثبت‌تر از بقیه است.

۵. ۱. بی‌نظیر بوتو

وی اولین زن مسلمان در تاریخ جهان اسلام بود که در یک کشور اسلامی به مقام نخست‌وزیری رسید و در دسامبر ۲۰۰۷ میلادی در پاکستان ترور شد و به قتل رسید. مادر بی‌نظیر بوتو، نصرت بوتو یا نصرت اصفهانی، از کردهای ایرانی و شیعه مذهب بود. دولت ایران نیز پس از مرگ ژنرال ضیاءالحق و به دنبال آن نخست‌وزیری بی‌نظیر بوتو دگرگونی‌های جدیدی در روابط سیاسی دو کشور به وجود آورد و همکاری با پاکستان به عنوان یک کشور اسلامی غیر عرب برتری یافت و دولت مردان ایران خواستار همکاری بیشتر با نخست‌وزیر نیمه‌ایرانی پاکستان یعنی بی‌نظیر بوتو شدند.^۴

¹ time

² deictic

³ situation-external time

^۴ برگرفته از وب‌گاه دیپلماسی ایرانی: <http://www.irdiplomacy.ir/fa/news/>

۵.۲. باراک اوباما

ایران و آمریکا بیش از سی سال است که رابطه دیپلماتیک ندارند. در آوریل سال ۱۹۸۰ و حدود شش ماه پس از ماجرای گروگان‌گیری دیپلمات‌های آمریکایی در تهران، دولت ایالات متحده رسماً روابط سیاسی خود را با جمهوری اسلامی قطع کرد و از آوریل سال ۱۹۸۱ و در پی مذاکرات منجر به امضای توافق‌نامه الجزیره، مناسبات رسمی دیپلماتیک دو کشور فقط از طریق حافظان منافع آن‌ها برقرار بوده‌است. قاسمی (Ghasemi, 2008, p.123, 149) کارشناس علوم سیاسی در خصوص رابطه ایران و آمریکا بر این باور است: «بعد از انقلاب اسلامی ایران، آمریکا تاکنون سه رویکرد را در مقابله با جمهوری اسلامی ایران در پیش گرفته‌است: قدرت سخت، قدرت نرم و قدرت هوشمند. پس از پیروزی، اوباما در انتخابات ریاست جمهوری آمریکا با شعار «تغییر»، واژه «قدرت هوشمند» را به عنوان سیاست جدید کاخ سفید مطرح کرد که اولین بار توسط هیلاری کلینتون، وزیر امور خارجه‌اش، در کنگره بیان شد و امروز به‌عنوان مهم‌ترین ابزار در برابر ایران به شمار می‌آید». بنابراین می‌توان مشاهده نمود که دیدگاه نظام حاکم ایران نیز نسبت به سیاست‌های اوباما همچون دیگر رئیس‌جمهورهای پیشین آن کشور ثابت مانده که این می‌تواند سبب تأثیرات مهمی بر مواضع ایدئولوژیک اتخاذ شده از سوی مترجم شود.

۵.۳. هیلاری کلینتون

وی سیاست‌مدار آمریکایی و نامزد حزب دموکرات در انتخابات ریاست جمهوری سال ۲۰۱۶ در آمریکا بود که در مقابل رقیب جمهوری‌خواه خود، دونالد ترامپ شکست خورد. او نخستین نامزد زنی است که توانسته به چنین جایگاهی در یکی از احزاب اصلی آمریکا برسد. هیلاری کلینتون از حکومت ایران به عنوان حکومت «حامی تروریسم و عامل بی‌ثباتی منطقه» نام برد که دولت بعدی آمریکا نباید به دنبال عادی‌سازی فوری روابط با آن باشد. رابطه خوب کلینتون با اسرائیل نیز نشانه دیگری بر تفاوت دیدگاه او - اگر نگوییم تناقض - با ایران است.^۱

اکنون، پس از نگاهی به رویکرد سیاسی و اجتماعی موجود بر ترجمه آثار این چهره‌های سیاسی به بررسی و مشاهده تغییرات نمود و زمان دستوری در ترجمه این آثار می‌پردازیم.

۶. تحلیل داده‌های پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع توصیفی - تحلیلی و اسنادی است. نوع نقد، مقابله‌ای بوده و با الگوگیری از

^۱ <https://www.dw.com>

مدل سه‌وجهی فرحزاد در سطح متنی انجام می‌شود. در روش‌شناسی مدل فرحزاد نوع نقد مقابله‌ای است. در این حالت، ابتدا انتخاب‌های ترجمه‌ای تحلیل می‌شوند. سپس با توجه به مؤلفه‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی مربوط به زمان تولید، متن‌های مبدأ و مقصد از لحاظ ایدئولوژیک تبیین می‌شوند. نقد مقابله‌ای ترجمه در سه سطح انجام می‌شود: متنی (واژگان، دستور و راهکار ترجمه)، پیرامنتی (یادداشت مترجم یا ناشر، مقدمه، مؤخره و پانویس) و نشانه‌ای (تصویرهای روی جلد، صفحه‌آرایی، نوع خط، رنگ آمیزی). ولی در این پژوهش بررسی‌ها فقط در سطح متنی انجام می‌شود. بر پایه دیدگاه فرحزاد، در سطح متنی، جمله‌ها، واژه‌ها، ساخت‌های دستوری، معانی آشکار و پنهان و مانند این‌ها تحلیل می‌شوند. دو متن از جنبه انتخاب‌های واژگانی، دستوری و راهکارهای ترجمانی مقایسه می‌شوند، الگوهای تکرار شونده در متن مقصد شناسایی می‌شوند و تلویحات ایدئولوژیک این انتخاب‌ها با توجه به شرایط اجتماعی، تاریخی و سیاسی بررسی می‌گردند.

در این پژوهش تعداد ۵۴۰۴ فعل در زبان مبدأ (انگلیسی) با ترجمه آن در زبان فارسی مقایسه شدند. یافته‌های زیر از جنبه رابطه بین نمود و تلویحات ایدئولوژیک به دست آمد، این فعل‌ها در جمله‌های پایه و پیرویی آمده‌اند که در فصل‌های مورد بررسی پیکره پژوهش به کار رفته‌اند. انتخاب فصل‌ها کاملاً تصادفی بوده و فصل‌های مورد بررسی از بخش‌های ابتدایی، میانی و پایانی اثر برگزیده شده‌اند. پیکره پژوهش از کتاب‌های زیر انتخاب شد: ۱- فصل‌های ۱، ۲، ۱۰، ۱۱ و ۱۷ از کتاب «Obama, Dreams from my father: a story of race and inheritance» (2004) (با ۱۷ فصل ۴۴۲ صفحه‌ای) و ترجمه آن به وسیله علی مرداد کاکایی با نام «باراک اوباما در رویای پدر» (Obama, 2012)؛ ۲- فصل‌های ۱، ۱۳ و ۲۵ از کتاب «Hard Choices» (Clinton, 2014) (با ۶ بخش حاوی ۲۵ فصل ۵۱۳ صفحه‌ای) و ترجمه امیر قادری با نام «انتخاب‌های سخت» (Clinton, 2015)؛ ۳- فصل‌های ۱، ۸ و ۱۷ از کتاب «Daughter of the East: an autobiography» (Bhutto, 1989) با ۱۷ فصل ۵۵۶ صفحه‌ای) و ترجمه علیرضا عیاری با عنوان «بی‌نظیر بوتو دختر شرق» (Bhutto, 2007).

در توضیح و بررسی تغییرات ایدئولوژیک نمود مواردی از هر سه کتاب به همراه ترجمه آن‌ها ارائه شده‌اند. برای بازنمایی الگویی از آنچه فرحزاد در نقد ترجمه متن بیان می‌کند، موارد و شواهدی از سه کتاب زندگینامه اوباما، کلینتون و بوتو و شرح موارد ایدئولوژیک آن‌ها در زیر ارائه شده‌است:

۶. ۱. ۱. **تولیحات ایدئولوژیک نمود در کتاب زندگینامه بوتو**

در زیر، تغییرات نمود و زمان دستوری افعال در کتاب زندگی‌نامه بوتو مورد توجه قرار گرفته است.

۶. ۱. ۱. **تغییر نمود کامل تکمیلی به نمود ناقص تداومی**

با توجه به اینکه نمود کامل تکمیلی در زمان‌های دستوری گذشته ساده و ماضی بعید وجود دارد، نمونه‌هایی از این نمود را در زیر می‌بینیم:

11. a) When I refused to support their lies, they put heavy handcuffs on me and told me to raise my arms over my head (Bhutto, 1989, p. 158).

ب) وقتی قبول نمی‌کردم که از دروغ‌هایشان حمایت کنم، دست‌بندهای سنگینی به دستم می‌بستند و می‌گفتند که دست‌هایم را روی سرم بگذارم (Bhutto, 2007, p. 258).

نمود کامل تکمیلی در زمان گذشته ساده به نمود ناقص تداومی در زمان گذشته استمراری تبدیل شده است. مترجم با استفاده از نمود تداومی در زمان گذشته استمراری (قبول نمی‌کردم) برای ترجمه فعل «refused» تلویحاً این اشاره را دارد که گویی این رد کردن‌ها به طور مداوم اتفاق می‌افتاده است (تأکید و استمرار از طریق نمود تداومی: تغییر نمود اشاره به تأکید بر صبوری دوستان بوتو در تحمل شکنجه‌ها دارد).

تغییر این نمود را می‌توان در جمله‌های زیر نیز مشاهده نمود که یک تلویح ایدئولوژیک را به متن افزوده است.

12. a) When I refused they held me by one foot and hung me over the high walls of the prison (Bhutto, 1989, p. 158).

ب) وقتی خودداری می‌کردم مرا از یک پا می‌گرفتند و از دیوارهای بلند زندان آویزان می‌کردند (Bhutto, 2007, p. 259).

«تأکید مترجم بر صبوری دوستان بوتو در تحمل شکنجه‌ها»

13. a) Throughout 1981, amnesty reported, the number of political prisoners being tortured in Pakistan increased dramatically (Bhutto, 1989, p. 160).

ب) سال ۱۹۸۱ سازمان عفو بین‌الملل گزارش کرد تعداد زندانیان سیاسی که در پاکستان شکنجه می‌شوند به شدت رو به افزایش است (Bhutto, 2007, p. 263).

استفاده از نمود تداومی به جای تکمیلی تأکید مترجم بر بیان شکنجه و دستگیری مخالفان را نشان می‌دهد که با توجه به شرایط سیاسی و امنیتی پاکستان به نظر هنوز هم ادامه دارد.

14. a) Millions had cheered when he became the first politician ever to visit the most forlorn and remote villages of Pakistan (Bhutto, 1989, p. 6).

ب) این فریاد شادی میلیون‌ها انسانی بود که به هنگام استقبال از بوتو به عنوان اولین سیاستمداری که تا آن زمان از مخروبه‌ترین و دورافتاده‌ترین روستاهای پاکستان دیدن کرده بود سر می‌دادند (Bhutto, 2007, p. 35).

تغییر نمود از کامل تکمیلی به تداومی تأکید مترجم بر شدت شادی مردم از حضور بوتو (پدر) و علاقه ایشان به وی را برجسته کرده است.

15. a) Our two families had always been compared in terms of politics (Bhutto, 1989, p. 7).

ب) همواره خانواده هر دوی ما (کاتلین کندی و بی‌نظیر بوتو) را از لحاظ خط مشی سیاسی با یکدیگر مقایسه می‌کردند (Bhutto, 2007, p. 36).

تغییر نمود از کامل تکمیلی که نشان از تکمیل عمل در گذشته دارد به ناقص تداومی که به استمرار عمل اشاره می‌کند نیز مبین استمرار این تفکر از سوی مردم است.

16. a) Civil law in Pakistan had effectively ceased to exist (Bhutto, 1989, p. 149).

ب) عملاً قانون مدنی در پاکستان رو به نابودی می‌رفت (Bhutto, 2007, p. 246).
تغییر نمود به این اشاره دارد که قانون مدنی کاملاً از بین رفته بود ولی مترجم با تغییر نمود این شدت را کاهش داده (رو به نابودی می‌رفت).

۶. ۱. ۲. تغییر نمود ناقص تداومی به نمود کامل نتیجه‌ای

17. a) The reaction in Pakistan was mixed. In spite of my statement, the regime's agents lost no time in spreading rumours that I was giving up politics (Bhutto, 1989, p. 298).

ب) عکس‌العمل‌ها در پاکستان متفاوت بود. علی‌رغم بیانیه‌ام، مأموران حکومتی در گسترش شایعات مبنی بر اینکه من سیاست را کنار گذاشته‌ام وقت را از دست ندادند (Bhutto, 2007, p. 467).

تغییر نمود از ناقص تداومی به کامل نتیجه‌ای اشاره به تداوم عمل در زمان گذشته بر روی محور زمان دارد: «من داشتم سیاست را کنار می‌گذاشتم». با تغییر نمود به کامل نتیجه‌ای این تلویح ایدئولوژیک به وجود می‌آید که عمل در زمان گذشته انجام و اثر و نتیجه‌اش همچنان تا حال باقی است، یعنی مترجم بر اینکه حکومت پاکستان قصد در شایعه‌پراکنی علیه بوتو داشته تأکید بیشتر می‌کند «سیاست را کنار گذاشته‌ام».

18. a) The jail superintendent started a new tactic to demoralize me. "Your party officials are deserting you," he told me (Bhutto, 1989, p. 169).

ب) سرپرست زندان شیوه دیگری برای تضعیف روحیه من به کار گرفت. او گفت مقامات حزبتان پشت شما را خالی کرده‌اند (Bhutto, 2007, p. 275).

تغییر نمود نشان از تأکید مترجم بر این است که حتی مقامات هم حذب بوتو پشت او را مدتی است خالی کرده‌اند.

19. a) The vice-president, Odinga, was a Luo, and he said the government was becoming corrupt (Bhutto, 1989, p. 214).

ب) معاون رئیس جمهور، اودینگا از قبیله «لو» بود و گفت که دولت فاسد شده‌است (Bhutto, 2007, p. 244).

نمود تداومی که اشاره به انجام تدریجی و استمرار عمل دارد (دولت در حال فاسد شدن است) در ترجمه به نمود نتیجه‌ای که اثر و نتیجه عمل را تا حال نشان می‌دهد (فاسد شده‌است) ترجمه شده‌است.

۶. ۱. ۳. تغییر نمود ناقص تداومی به نمود کامل تکمیلی

20. a) Security at Sukkur was being stepped up, he reported, following real news that my brothers were going to try to rescue me following my death sentence (Bhutto, 1989, p. 149).

ب) تدابیر امنیتی در زندان سوکور به دنبال گسترش شایعات مبنی بر اینکه برادرانم در پی صدور حکم اعدام قصد نجات مرا دارند تشکیل شد (Bhutto, 2007, p. 247).

تغییر نمود از تداومی که نشان از استمرار عمل دارد: تدابیر امنیتی در حال تشکیل شدن بود به جمله اصلی به این اشاره دارد که کامل: تدابیر امنیتی مدتی است برقرار شده است، این تلویح ایدئولوژیک در ترجمه را نشان می‌دهد که بر شدت تدابیر امنیتی علیه بوتو تأکید شود.

21. a) While friends and family were gathering inside 70 Clifton, thousands were pressing toward Layari in the center of Karachi (Bhutto, 1989, p. 300).

ب) وقتی دوستان و اعضای خانواده در کلیفتون ۷۰ جمع شده بودند، هزاران نفر به سمت لیاری مرکز کراچی سرازیر شده بودند (Bhutto, 2007, p. 471).

نمود تداومی: مردم در حال جمع شدن بودند به نمود کامل تکمیلی: جمع شده بودند، نشان از تأکید مترجم بر توجه مردم به این خانواده و جمع شدن به دور منزل ایشان از ساعت‌ها قبل دارد.

22. a) What the authorities knew, but I didn't, was that thousands of people were being rounded up all over Pakistan and the biggest sweep ever (Bhutto, 1989, p. 145).

ب) آنچه مقامات می‌دانستند اما من از آن بی‌اطلاع بودم این بود که هزاران نفر در سراسر پاکستان در بزرگترین حرکتی که تاکنون صورت گرفته بازداشت شده بودند (Bhutto, 2007, p. 145).

(p. 241).

نمود تداومی برای نمایش عمل تدریجی «در حال بازداشت بودند» به نمود تکمیلی «بازداشت شده بودند» تغییر یافته که نمایانگر تلویح ایدئولوژیک مترجم در نمایش شدت دستگیری‌ها است.

۶.۱. ۴. نمود کامل تکمیلی به کامل نتیجه‌ای

23. a) This time, I was to find out shortly, Zia had gone across the boundaries of his past repression and brutality (Bhutto, 1989, p. 145).

ب) نگاهم از ترس روی صورت‌هایشان میخکوب شده بود این بار باید می‌فهمیدم که ضیا فراتر از مرزهای قبلی سرکوبی و وحشی‌گری خود رفته‌است (Bhutto, 2007, p. 241).

هر دو رویداد در نقاطی از گذشته بر روی محور زمان روی داده‌اند ولی با این تفاوت که نمود کامل تکمیلی اشاره به عملی دارد که در گذشته کامل شده‌است ولی نمود کامل نتیجه‌ای تا زمان حال ادامه دارد. نویسنده در متن اصلی از زمان ماضی بعید که نشان از این دارد که «ضیا فراتر از مرزهای قبلی خود رفته بود» استفاده کرده ولی مترجم با کاربرد ماضی نقلی این تلویح ایدئولوژیک را نمایش می‌دهد که گویی این وضعیت تا زمان حال باقی است (تأکید مترجم در نمایش استبداد ضیاالحق).

24. a) “Francois Mitterrand has been elected by France to become the first socialist president of post-war France”, I noted in my diary on May 11th. The Anglo-American media had run quiet ferocious anti-Giscard campaign (Bhutto, 1989, p. 165).

ب) فرانسه، فرانسوا میتران را به عنوان اولین رئیس‌جمهور سوسیالیست بعد از جنگ انتخاب کرده‌است. رسانه‌های آنگلو آمریکایی مبارزه کاملاً بی‌رحمانه‌ای را علیه ژیسکار دستین آغاز کرده‌اند (Bhutto, 2007, p. 270).

تغییر نمود از کامل تکمیلی به کامل نتیجه‌ای نشان می‌دهد عمل و تأثیرات آن تا زمان حال باقی است. نویسنده با کاربرد زمان ماضی بعید به این موضوع اشاره دارد که رسانه‌ها در گذشته دور این مبارزه را آغاز کرده بودند اما مترجم با کاربرد ماضی نقلی از شدت دیدگاه نویسنده در بیان اینکه این مبارزات از قدیم آغاز شده بود کاسته‌است.

۶.۲. تلویحات ایدئولوژیک نمود در زندگینامه اوباما

در زیر تغییرات نمود و زمان دستوری فعل‌ها در کتاب زندگینامه اوباما مورد توجه قرار گرفته‌است.

۶.۲.۱. تغییر نمود کامل تکمیلی به کامل نتیجه‌ای

25. a) I would realize that the position of most black students in predominantly white colleges was already too tenuous..... (Obama, 2004, 193).

ب) بعدها به این باور رسیدم که موقعیت اغلب دانشجویان سیاه‌پوست در دانشگاه‌های سفیدپوست‌ها بسیار ضعیف بوده‌است (Obama, 2014, p. 221).

تغییر نمود کامل تکمیلی در زمان گذشته ساده «was» به نمود کامل نتیجه‌ای بیانگر آن است که امری که در گذشته تمام شده با تغییر نمود تا زمان حال ادامه پیدا می‌کند. مترجم این تلویح ایدئولوژیک را در متن ایجاد کرده که گویی هنوز هم وضعیت دانشگاه‌های سفیدپوستان برای سیاه‌پوستان نامناسب است.

26. a) Just talk. Yet what concerned me wasn't just the damage loose talk caused efforts at coalition building, or the emotional pain it caused others. It was the distance between our talk and our action, the effect it was having on us as individuals and as a people (Obama, 2014, p. 203).

ب) فقط حرف می‌زنند. آنچه مرا نگران کرده‌است، تنها گفت‌وگوی آزادانه مضر که در ساختمان‌های دولت ائتلافی ارائه می‌شود یا دردمندی احساسی که در دیگران باعث می‌شود، نیست. این فاصله بین حرف و عمل ماست و تأثیرش روی ما، تک تک افراد و مردم می‌باشد (Obama, 2014, p. 232).

چهار فعل زمان گذشته ساده «concerned-wasn't-caused-caused-was» در متن وجود دارند که به ترتیب به زمان ماضی نقلی و مضارع اخباری ترجمه شده‌اند. نویسنده نگرانی‌هایش در گذشته را بیان می‌کند و وضعیت گفت‌وگوها در ساختمان دولت ائتلافی در گذشته را بیان می‌کند و فاصله بین حرف و عمل جامعه سیاه که بر روی تک تک آن‌ها تأثیراتی برجای گذاشت اما در ترجمه این تلویح ایدئولوژیک را در پی دارد که همه این نگرانی‌ها مربوط به زمان حال است و یا حداقل تا زمان حال ادامه دارد. (به نظر می‌رسد مترجم قضاوت خود از اوضاع موجود در جامعه سیاه‌پوستان را نیز در ترجمه وارد کرده‌است.) هم جابه‌جایی نقطه عمل بر روی محور زمان تغییر کرده‌است و هم با تغییر نمود تکمیل و تداوم آن تغییر کرده‌است.

27. a) What I doubted was that all the talk about self-esteem could serve as the centerpiece of an effective black politics (Obama, 2004, 194).

ب) آنچه مرا به شک انداخته این است که همه گفت‌وگوها درباره عزت‌نفس، اصل سیاست‌های تأثیرگذار سیاه‌ها را تشکیل می‌دهند (Obama, 2014, p. 222).

تغییر نمود تکمیلی به نتیجه‌ای مبین این امر است که این شک تاکنون ادامه دارد. مترجم تجربیات و نظرات شخصی خود را وارد ترجمه کرده‌است.

28. a) Ever since the first time I'd picked up Malcolm X's autobiography, I had tried to untangle the twin strands of black nationalism, aruing that nationalism's affirming message-of solidarity and self-reliance, discipline and communal responsibility- need not depend on hatred of whites... (Obama, 2004, 197).

ب) از وقتی که اولین بار کتاب زندگی نامهٔ ملکولم را خواندم، سعی کرده‌ام گره‌های مشابه در سر راه ناسیونالیسم سیاه‌ها را باز کنم، پیام تأییدکنندهٔ ناسیونالیسم را به خود بقبولانم - پیام اتحاد و اعتماد به نفس، مقررات و پاسخگویی فرقه‌ای - که اصلاً به تنفر از سفیدها یا بخشندگی آنها ربط ندارد (Obama, 2014, p. 226).

تغییر نمود از تکمیلی به نتیجه‌ای مبین این امر است که با جابه‌جایی جایگاه فعل بر روی محور زمان، اثر و نتیجهٔ فعل نیز تا حال ادامه دارد (تلویح مترجم در بیان این امر که هنوز نویسنده سعی در باز کردن گره‌های این مسیر دارد).

29. a) My mother had warned me about bigots-they were ignorant, uneducated people one should avoid (Obama, 2004, 51).

ب) مادرم همیشه در مورد انسان‌های متعصب نگران من بوده‌است: «آنها انسان‌های بدون تعلیم و تربیت و جاهلی هستند که هرکس باید از آنها دوری کند» (Obama, 2014, p. 72).

تغییر نمود کامل تکمیلی که مربوط به عملی در گذشته است به نمود نتیجه‌ای تغییر کرده‌است که اثر و نتیجهٔ فعل را تاکنون بیان می‌کند (تأکید مترجم بر نمایش روابط خانوادگی او با ما).

30. a) Yes, I'd seen weakness in other men- Gramps and his disappointments, Lolo and his comporomise (Obama, 2004, 220).

ب) بله، من ضعف را در دیگران دیده‌ام - گرامپس و ناامیدی‌اش، لولو و سازش و مسأله‌اش (Obama, 2014, p. 250).

فعل ماضی بعید «had seen» به ماضی نقلی (دیده‌ام) ترجمه شده‌است. نویسنده قصد بیان امری در گذشتهٔ دور را دارد (من ضعف را در دیگران دیده بودم، نمود نیز کامل تکمیلی و مبین همین امر است) ولی مترجم وقوع آن را تا زمان حال ادامه می‌دهد (نمود نتیجه‌ای). به نظر می‌رسد مترجم قضاوت شخصی خود را وارد ترجمه کرده‌است.

۶.۲.۲. نمود ناقص تداومی به نمود کامل نتیجه‌ای

31. a) The vice-president, Odinga, was a Luo, and he said the government was becoming corrupt (Obama, 2004, 214).

ب) معاون رئیس جمهور، اودینگا از قبیله «لو» بود و گفت که دولت فاسد شده است
(Obama, 2014, p. 244).

نویسنده با تغییر زمان و به تبع آن تغییر نمود قصد بیان این امر را دارد دولت در حال فاسد شدن بود ولی مترجم تلویح ایدئولوژیک خود را در ترجمه متن به کار برده و دولت را فاسد اعلام کرده است.

۶.۲.۳. نمود ناقص تداومی به نمود کامل تکمیلی

32. a) They spend half their lives worrying about what white folks think (Obama, 2004, 197).

ب) آن‌ها نیمی از زندگی‌شان را با این نگرانی که سفیدها در موردشان چه فکری می‌کنند، گذرانند (Obama, 2014, p. 225).

با تغییر نمود از ناقص تداومی به کامل تکمیلی مترجم قصد اصلی نویسنده در بیان دیدگاه همیشگی سیاه‌پوست‌ها نسبت به سفیدپوستان را محدود به زمان کوتاهی در گذشته کرده است.

۶.۲.۴. نمود کامل نتیجه‌ای به کامل تکمیلی

33. a) In fact, how and when the marriage occurred remains a bit murky, a bill of particulars that I've never quite had the courage to explore (Obama, 2004, 22).

ب) در واقع چگونگی و زمان ازدواج مادرم کمی مبهم است و من هم شهادت لازم برای تحقیق در مورد آن را نداشتم (Obama, 2014, p. 40).

نمود کامل نتیجه‌ای در زمان ماضی نقلی «I've had» به نمود کامل تکمیلی در گذشته ساده (نداشتم) ترجمه شده است. مترجم با بهره‌گیری از نمود کامل تکمیلی رویدادی را به گذشته واگذار کرده است که همچنان ادامه دارد.

۶.۳. تلویحات ایدئولوژیک نمود در زندگینامه کلینتون

در زیر، تغییرات نمود و زمان دستوری افعال در کتاب زندگی‌نامه کلینتون مورد توجه قرار گرفته است.

۶.۳.۱. نمود کامل تکمیلی به نمود ناقص تداومی

34. a) Lieberman viewed negotiating concessions as a sign of weakness and had_a long history of opposition to the Oslo peace process. baby and lieberman also believed that iran's nuclear program was_a bigger and

more urgent threat to Israel's long-term security than the Palestinian conflict (Clinton, 2014, p. 121).

ب) لیبرمن اعطای امتیاز از طریق مذاکره را نشان ضعف می‌داند و سابقه مخالفت‌اش با فرایند صلح به پیمان اسلو باز می‌گردد. لیبرمن و نتانیاهو همچنین اعتقاد دارند که برنامه هسته‌ای ایران تهدیدی خطرناک و اورژانسی‌تر از بحران امنیتی و قدیمی فلسطینی‌هاست (Clinton, 2015, p. 264).

نمود کامل تکمیلی به نمود ناقص تداومی تبدیل شده، مترجم به طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که لیبرمن (رئیس حزب اسرائیلی بیتنا هنوز اعطای امتیاز از طریق مذاکره با فلسطینی‌ها را نشان از ضعف می‌داند و معتقد است که برنامه هسته‌ای ایران نیز تهدیدی برای منطقه است (در حالی که منظور نویسنده با استفاده از نمود کامل تکمیلی بیان حادثه‌ای در گذشته است). به نظر می‌رسد مترجم با تلویح ایدئولوژیک خود سابقه تاریخی این رابطه را برای آینده نیز پیش‌بینی کرده و مفهوم جدیدی به متن اضافه نموده‌است.

35. a) The mistreatment of women was certainly not the only or even the chief cause of our problems in Afghanistan, where the Taliban banished girls from school and forced women to live in medieval conditions, or in Central Africa, where rape became a common weapon of war (Clinton, 2014, p. 207).

ب) قطعاً بدرفتاری با زنان تنها یا دلیل عمده مشکلات ما در افغانستان نبود جایی که طالبان دختران را از مدرسه رفتن باز می‌دارد و زنان را وادار می‌کنند در شرایط قرون وسطی زندگی کنند یا در آفریقای مرکزی جایی که تجاوز به یک سلاح مشترک جنگی تبدیل شد (Clinton, 2015, p. 495).

با تغییر نمود از کامل تکمیلی به تداومی، مترجم به‌طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که هنوز وضعیت در افغانستان به گونه‌ای است که دختران را از مدرسه رفتن باز می‌دارند و ادارشان می‌کنند که در شرایط قرون وسطی زندگی کنند (در حالی که منظور نویسنده بیان حادثه‌ای در گذشته را نشان می‌دهد)، مترجم با این عمل تلویح ایدئولوژیکی و مفهوم جدیدی به متن اضافه نموده‌است.

36. a) I was proud to stand with President Obama at the White House when he declared that the United States would sign the United Nations Convention on the Rights of persons with disabilities.....(Clinton, 2014, p. 206).

ب) افتخار می‌کنم زمانی که او با ما اعلام کرد ایالات متحده آمریکا کنوانسیون سازمان ملل درباره حقوق انسان‌های معلول را امضا می‌کند در کاخ سفید کنار او ایستاده بودم..... (Clinton, 2015, p. 493).

با تغییر نمود از کامل تکمیلی به تداومی، مترجم به‌طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد

کرده که کلیتون هنوز به آن لحظه در کنار او با ما افتخار می‌کند (در حالی که منظور نویسنده بیان رویدادی در گذشته است).

37. a) I hoped that one day the constituencies for peace among both peoples would grow so strong and loud that their leaders would be forced to compromise. In my head I heard the deep and steady voice of my slain friend Yitzhak Robi: "The coldest peace is better than the warmest war" (Clinton, 2014, p. 128).

(ب) امیدوارم روزی برسد که ستاد صلح در میان هر دو ملت به قدری قوی و رسا باشد که رهبران را مجبور به مصالحه کند. در سرم صدای دوست مقتولم اسحاق رابین را بلند و دائم می‌شنوم که می‌گفت: «سردترین صلح، بهتر از گرم‌ترین جنگ است.» (Clinton, 2015, p. 283).

با تغییر نمود از کامل تکمیلی (در زمان گذشته) به تداومی (مضارع اخباری)، مترجم به طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که کلیتون هنوز به برقراری صلح در منطقه امیدوار است (در حالی که منظور نویسنده بیان رویدادی در گذشته است). مترجم در حال بازگویی نظر کنونی کلیتون نسبت به وضعیت منطقه و نیز حمایت و تصدیق وی از سیاست‌های اسرائیل است، با این عمل، مترجم مفهوم جدیدی به متن اضافه نموده است.

38. a) For years some Muslim -majority nations at the Council had pushed resolutions opposed by the United States and others that would have threatened freedom of expression in the name of preventing "defamation" of religion (Clinton, 2014, p. 121).

(ب) سال‌ها برخی از کشورهای مسلمان در شورا قطعنامه‌هایی را در مخالفت با ایالات متحده آمریکا و دیگران تحمیل می‌کردند که آزادی بیان را به نام جلوگیری از هتک حرمت مذهب تهدید می‌کرد (Clinton, 2015, p. 505).

تغییر زمان دستوری از ماضی بعید با نمود کامل تکمیلی به گذشته استمراری با نمود تداومی، نشان از تأکید مترجم و موضع ایدئولوژیکی وی در بیان استمرار و موضع مسلمانان نسبت به این قضیه دارد.

۶.۳.۲. نمود کامل تکمیلی به کامل نتیجه‌ای

39. a) Despite our policy differences Netanyahu and I worked together as partners and friends (Clinton, 2014, p. 121).

(ب) با وجود اختلافات سیاسی نتانیاهو و من به‌عنوان شریک و دوست با هم کار کرده‌ایم (Clinton, 2015, p. 263).

با تغییر نمود از تکمیلی به نتیجه‌ای، مترجم به‌طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که

کلینتون از سال‌ها قبل با نتانیاهو به‌عنوان شریک و دوست کار کرده‌است و هنوز نیز این رابطه ادامه دارد (تأکید مترجم بر رابطه دوستانه کلینتون و اسرائیل)

40. a) For years, under both Democratic and Republican administrations, the United States had been committed to helping Israel maintain a “qualitative military edge” over every competitor in the region (Clinton, 2014, p. 120).

ب) طی سال‌ها چه در دولت‌های جمهوری خواه و چه در دولت‌های دموکرات، ایالات متحده خود را متعهد دانسته تا به اسرائیل در بالا نگه داشتن توان نظامی خود از نظر کیفی نسبت به تمام رقبای موجود در منطقه کمک کند (Clinton, 2015, p. 261).

به کمک نمود کامل نتیجه‌ای مترجم به‌طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که آمریکا از سال‌ها قبل تاکنون متعهد به تقویت نظامی اسرائیل بوده‌است.

۶.۳.۳. نمود ناقص تداومی به کامل تکمیلی

41. a) The candor of our conversation was reassuring and reinforced my resolve to support him (Clinton, 2014, p. 16).

ب) صراحت و صداقتی که در صحبت‌ها مان وجود داشت مرا مطمئن و قانع کرد که به او (اوباما) کمک کنم (Clinton, 2015, p. 22).

با تغییر نمود تداومی به کامل تکمیلی، مترجم مجدداً بر تصدیق سیاست‌های اوباما توسط کلینتون تأکید نموده‌است.

42. a) I oversee eight doctors for a region with a population of half a million...we never have enough supplies- at least half of what the government purchases ends up on the black market (Clinton, 2014, p. 354).

ب) ... دیدم برای یک ناحیه با نیم میلیون نفر جمعیت هشت دکتر وجود دارد. ما هیچ وقت ضروریات کافی نداشتیم. حداقل نیمی از آنچه که دولت تهیه می‌کرد، سر از سوپرمارکت‌ها در می‌آورد (Clinton, 2015, p. 392).

چهار فعل زمان حال ساده در متن اصلی «oversea-have-purchases-ends up» دیده می‌شوند که دو فعل به زمان گذشته ساده ترجمه شده‌اند (دیدم - نداشتیم) با تغییر نمود تداومی به تکمیلی مترجم با استفاده از زمان گذشته این نیاز را به زمان گذشته منتقل کرده‌است (هم جابه‌جایی عمل بر روی محور زمان و هم تغییر نمود از تداومی به تکمیلی). در تبدیل زمان حال ساده به زمان گذشته استمراری، دوباره مترجم زمان انجام عمل را بر روی محور زمان به عقب کشیده‌است (نادیده گرفتن مشکلات همیشگی آفریقا).

۶. ۳. ۴. نمود ترکیبی به کامل تکمیلی

43. a) I'd been grappling for years with the challenges facing the United States around the world, as both first lady and senator (Clinton, 2014, p. 20).

ب) من سال‌ها مواجه با چالش‌های فراوانی در داخل و خارج از ایالات متحده چه به عنوان بانوی اول و چه به عنوان نماینده سنا بودم (Clinton, 2015, p. 33).

نمود ترکیبی در زمان ماضی بعید استمراری به نمود کامل تکمیلی در گذشته ساده یعنی (مواجهه بودم) ترجمه شده، زمان ماضی بعید استمراری با نمود ترکیبی آن که شامل نمود کامل و ناقص هر دوست اشاره به انجام امری دارد که در گذشته تمام و کامل شده است ولی مدتی هم در همان گذشته طول کشیده است. مترجم به طور تلویحی این ایدئولوژی را در متن وارد کرده که کلینتون سال‌ها قبل برای مدت‌ها با چالش‌های داخل و خارج از ایالات متحده مواجه بوده است (اشاره نویسنده به استمرار و دوام چالش‌های وی در گذشته و همچنین تجربه و لیاقت وی در حل این چالش‌ها). در این جمله با توجه به زمان انتخاب شده، تغییر نمود به کامل تکمیلی تأکید مترجم بر اتمام عمل در گذشته را نشان می‌دهد.

۷. نتیجه پژوهش

در ترجمه یک زمان دستوری به زمان دستوری دیگر می‌بینیم که بین زمان‌ها تطابق یک به یک وجود ندارد. در این پژوهش، با یک نقد مقابله‌ای هم زمان دستوری و هم نمود فعلی مورد بررسی قرار گرفت. در زبان‌شناسی مقابله‌ای با هدف ترجمه به این نتیجه می‌رسیم که زمان و نمود در هم تنیده می‌شوند و گاهی در ترجمه فقط زمان دستوری و گاهی نمود ترجمه می‌شود و گاهی این پدیده در هم تنیده ترکیبی زمان و نمود ترجمه می‌شود. از سویی، به این توجه شد که این امر چرا باید ارزش ایدئولوژیک داشته باشد، چون هرگاه تقابل یک به یک زمان‌ها به هم می‌ریزد که در بسیاری از نمونه‌های مورد مطالعه در ترجمه چنین امری رخ می‌دهد یعنی موقعیت رویداد^۱ و موقعیت اتفاق کنش و فعل تغییر می‌کند، در واقع آنچه تغییر می‌کند، واقعیت^۲ است که تغییر می‌کند یعنی با تغییر هر یک از رویدادها ما با یک واقعیت تغییر یافته روبه‌رو می‌شویم و بنابراین ممکن است متن مبدأ با زمان و نمودهای خودش یک واقعیت را نشان دهد و متن مقصد با تغییرات آن زمان‌ها و نمودها یک واقعیت دیگر را نشان دهد.^۳

^۱ state of affairs

^۲ reality

^۳ فرحزاد معتقد است ممکن است زمان خطی عمل کند ولی رابطه زمان و نمود خطی نیست و مارپیچی (spinal) است.

در جامعه‌ای همچون ایران، مترجم آگاهانه یا ناآگاهانه در این راستا قرار می‌گیرد که با انتخاب‌های ترجمه‌ای خود چه از دیدگاه خرد یعنی در انتخاب واژگان و دستور و چه از دیدگاه کلان‌تر یعنی بازنمایی رویدادها از منظر گفتمانی و اجتماعی در یک محیط بینامتنی و گفتمانی قرار گیرد. بنابراین، مترجم از یک سو به بازنمایی رویدادها در متن پیشین پرداخته و از سوی دیگر بازنمایی‌ها را به رویدادهای دیگر جامعه مقصد پیوند می‌زند، این همان تکرار گفتمانی از طریق بینامتنیت است. در این تکرارهای گفتمانی، گاه ترجمه دچار تغییرات و تلویحات ایدئولوژیک می‌شود که منطبق با نیاز جامعه مقصد یا حاصل فشار قدرت حاکم بر جامعه است، بررسی این گفتمان‌ها و تغییرات برآمده می‌تواند اطلاعاتی را از محیط‌های گفتمانی مختلف ارائه نماید. بنابراین مترجم یک عامل اجتماعی است که در ترجمه، یک جایگاه ایدئولوژیک کسب می‌کند؛ این جایگاه ایدئولوژیک که متأثر از ایدئولوژی‌ها و قدرت حاکم بر جامعه است، بر ترجمه به عنوان روند و فرآورده، تأثیر بسزایی دارد. به بیان دیگر، به‌جز مفهوم امانت‌داری، مفاهیم دیگری چون ایدئولوژی و قدرت نیز بر ترجمه اثر گذارند. مترجم در مسیر یک رویداد اجتماعی همچون ترجمه، فعالیت‌های اجتماعی، حوادث و موقعیت‌های مختلف اجتماع خود را در نظام و ساختار اجتماعی خاص آن بازنمایی می‌کند. تلویحات ایدئولوژیک حاصل از تغییر نمود در کلیه آثار ترجمه‌شده در تلاش برای نشان دادن چهره محبوب یا غیر محبوبی از فرد است. بنابراین، به باور نگارنده ممکن است یافته‌های به‌دست آمده از فراوانی چندان‌ی برخوردار نباشند، اما به نظر می‌رسد که دیدگاه‌های متفاوتی از این افراد در جامعه فارسی‌زبان ترسیم شده که می‌تواند از جنبه فراهم آوردن تصویری متفاوت از بعضی زوایای زندگی سیاسی، شخصیتی و رفتاری ایشان بسیار مهم باشد.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان در خدمت بومی‌سازی مفاهیم نظری مربوط به تحلیل انتقادی گفتمان و نیز آگاه ساختن مترجمان به اهمیت بار ایدئولوژیک انتخاب‌های دستوری در بحث نمود به کار گرفت. بنابراین، با تکیه بر این مدل ضمن توجه به تغییرات دستوری در ترجمه، علت و نقش این تغییرات به ویژه در زمینه زمان و نمود فعل در متن پسین از جنبه انتقال ایدئولوژی مبدأ یا کسب مواضع ایدئولوژیک مستقل از متن پیشین مورد توجه قرار خواهند گرفت. تاکنون پژوهشی در ارتباط با تغییرات نمود و مناسبات ایدئولوژیک به‌دست آمده از آن بین زبان مبدأ و مقصد انجام نشده است. از سویی، در این پژوهش در تلاش هستیم که یک رابطه نظام مند بین تغییرات نمود و نتایج برآمده از این تغییرات در مناسبات ایدئولوژیک به دست آوریم.

فهرست منابع

- اوباما، باراک (۱۳۹۱). *در روایای پدر*. مترجم علی مراد کاکائی. تهران: نشر آزاد مهر.
- آقاگل زاده، فردوس (۱۳۹۲). *فرهنگ توصیفی تحلیلی گفتمان و کاربردشناسی*. تهران: نشر علمی.
- بوتو، بی نظیر (۱۳۸۷). *بی نظیر بوتو دختر شرق*. ترجمه علیرضا عیاری. ج ۳. تهران: نشر مؤسسه اطلاعات سلطانی، سید علی اصغر (۱۳۸۳). «تحلیل گفتمان به مثابه نظریه و روش». *علوم سیاسی*. سال ۷. شماره ۲۸. صص ۱۵۳-۱۸۰.
- فرحزاد، فرزانه (۱۳۸۳). «بینامتنیت در ترجمه». *مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی*. شماره ۶. صص ۲۴۸-۲۴۳.
- فرحزاد، فرزانه (۱۳۹۰). «نقد ترجمه: مدلی سه وجهی بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی». *مطالعات ترجمه*. سال ۹. شماره ۳۶. صص ۴۸-۳۰.
- فرحزاد، فرزانه و افسانه محمدی شاهرخ (۱۳۹۴). *فرهنگ جامع مطالعات ترجمه*. تهران: نشر علمی.
- فر کلاف، نورمن (۱۳۷۹) «*تحلیل گفتمان انتقادی*». ترجمه محمود نیستانی، شعبان‌علی بهرام‌پور، رامین کریمیان، پیروز ایزدی، فاطمه شایسته‌پیران، محمدجواد غلامرضا کاشی و رضا ذوقدارمقدم. ج ۱. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- قاسمی، مصطفی (۱۳۸۷). «*راهبرد اوباما در قبال جمهوری اسلامی ایران*». *انسان پژوهی دینی*. شماره ۱۷. صص ۱۴۹-۱۲۳.
- کلینتون، هیلاری (۱۳۹۴). *انتخاب‌های سخت*. ترجمه امیر قادری. تهران: نشر میلکان.
- گلفام، ارسلان (۱۳۹۳). *اصول دستور زبان*. ج ۶. تهران: انتشارات سمت.
- میرشجاعی، آناهیتا و محمدحسین قریشی (۱۳۹۵). «*بررسی نشانه‌ای-فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه* (بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی». *زبان‌پژوهی*. سال ۸. شماره ۱۹. صص ۷-۳۲.

References

- Aghagolzadeh, F. (2013). *Descriptive and Analytical Dictionary of Discourse and Pragmatics*. Tehran: Elmi [In Persian]
- Bhutto, B. (1989). *Daughter of destiny* (1st ed). New York: Simon & Schuster.
- Bhutto, B. (2007). *Daughter of destiny*. (A. Ayari, Trans.), Tehran: Moaseseh Etelaat [In Persian].
- Binnick, R. I. (1991). *Time and the verb: a guide to tense and aspect*. New York and Oxford: Oxford University Press
- Calzada-Pérez. M. (2003). *Apropos of Ideology. Translation Studies on Ideology-ideologies in Translation Studies*. Uk: Routledge
- Clinton R., H. (2014). *Hard Choices*. UK: Simon and Schuster
- Clinton R., H. (2015). *Hard Choices*. (Amir Ghaderi, Trans). Tehran: Milikan [In Persian]
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press

- Dahl, O. (1985). *Tense and Aspect Systems*. USA: Blackwell Ltd.
- Fairclough, N. (2000). *Critical Discourse Analysis*. (M. Neyestni., Sh. A. Bahram Pour., R. Karimian., P. Izadi, F. Shayeste Piran, M. J. Gholamreza Kashi., R. Zolghadar Moghadam, Trans.). Tehran: The center for Studies and researches of Media [In Persian]
- Farahzad, F. (2004). Intertextuality. *An articles series of AllemeH Tabatabaeei University*. 6, 243-248 [In Persian]
- Farahzad, F. (2012). Translation Criticism: a three-dimensional model based on CDA. *Quarterly of Translation Studies*, 36(9), 30-48 [In Persian]
- Farahzad, F. (2015). *A comprehensive Dictionary of Translation Studies*. Tehran: Elmi [In Persian]
- Ghasemi, M. (2008). Obama strategies toward Islamic Republic of Iran. *Religious Human Researches Quarterly*, 17, 123-149 [In Persian]
- Golfam, A. (2014). *Principles of grammar*. (6nd ed). Tehran: SAMT [In Persian]
- Hodge, R., & Gunther Kress, G. (1993). *Language as ideology* (2nd ed.) London: Routledge
- Mirshojaee, A., & Ghoreishi, M. H. (2016). A cultural and semiological study and ideology shift in translation (based on CDA). a case study: Old man and the sea, by Ernest Hemingway. *Quarterly of Iranian Journal of Language Research*. 19 (8), 7-32 [In Persian]
- Obama, B. (2004). *Dreams from my father: a story of race and inheritance*. Bedfordview: Crown Publication.
- Obama, B. (2012). *Dreams from my father*. (A. M. Kakaee, Trans.), Tehran: Azad Mehr [In Persian].
- Sankoff, G. (1973). Above and beyond phonology in variable rules. In Charles-James N. Bailey & Roger Shuy (eds.), *New Ways of Analyzing Variation in English* (pp. 44-61). Washington, Dc: Georgetown University Press.
- Schaffner, C. (2004). Political Discourse Analysis from the point of view of Translation Studies. *Journal of Language and Politics*. 3 (1), 117 - 150
- Smith, C.S. (1997). Situation Aspect. In C. S. Smith (eds.), *The Parameter of Aspect. Studies in Linguistics and Philosophy* (vol 43, pp. 17-37). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5606-6_2.
- Soltani, A. (2004). Discourse Analysis as theory and method. *Political science journal*, 28(7), 153-180 [In Persian]
- van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discourse & Society*. 4(2), 249-283
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, and pretext: Critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell

وبگاهها

<http://www.irdiplomacy.ir/fa/news/>

<https://www.dw.com>





Aspect and its Ideological Implications on Translated Texts Based on CDA

Nasrin Abdi¹, Farzaneh Farahzad², Golrokh Saeednia³

Received: 01/01/2020

Accepted: 30/06/2021

1. INTRODUCTION

Linguistics and related studies have had a significant role on human sciences such as translation. Translation as an inter-disciplinary course plays an important role in transferring information and establishing relationship among individuals and nations. We can say translation is a "conscious, planned activity, performed in a controlled manner and aims at establishing communication between different cultural environments" (as cited in Sidiropoulou, 2004, p. 1). Although today translation enjoys many other tools in investigating fields of studies but still linguistics and especially critical discourse analysis (CDA) as one of the branches of linguistics has had a significant role in related studies, such as ideology and power and their covert and overt influences on many disciplines such as translation. CDA finds traces and influence of power and ideology on language, discourse, texts and syntax (Hodge & Kress, 2004, p.134).

Today, ideology is considered highly important in a wide range of academic disciplines including cultural and scientific studies, communications, linguistics, pedagogical methods and translation studies. Ideology and its effect on translation have long become a research focus in the field of translation studies. If we advocate the theories on the relationship between translation and ideology, then we would witness many cultural clashes revealing the distance between the source text and the ideological encounters it creates in the translated text.

2. MATERIALS AND METHODS

This paper studies "verb aspects and their probable ideological implications on translation" based on Farahzad's Critical Model of Translation (2012), which enjoys a combination of Critical Discourse Analysis (CDA), Translation Strategies and Intertextuality. The corpus of study has been taken out of the memories of three non-Iranian politicians (Benazir Bhutto, Barak Obama, and Hilary Clinton) and their translated versions. The research is a descriptive-analytical method based on

¹ PhD student of Linguistics, Azad University Qom Branch, Iran, Qom (correspondent author); n-abdi@farabi.tums.ac.ir

² Professor in Translation Studies, Allameh Tabataba'i University, Iran, Tehran; farahzade@atu.ac.ir

³ PhD in Linguistics, Iran, Tehran; saeednia_g@yahoo.com

comparative view. About 5404 verbs related to three non-Iranian autobiographies investigated and the "aspect shifts and their ideological implications" were studied in this research. The unit of study here is "sentence" except in the cases I need.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The present paper reports the results of a study conducted with the aim of exploring the relationship between ideology and translation as well as the impact of the translator's own ideology and the dominant ideology on the target text. The process of translation is manipulated by ideology, from two views: the translator's individual ideology and the dominant ideology of the society. There is a complex interaction of two ideologies that results in the differences in the translation product as well as the necessary changes made in the process of translation through the translator's subjectivity. Many scholars have emphasized that the exercise of ideology is as old as the history of translation itself. According to Fawcett (1998, p.107), "throughout the centuries, individuals and institutions applied their particular beliefs to the production of a certain effect in translation". He further claims that an ideological approach to translation can be found in some of the earliest examples of translation known to us. Nevertheless, the linguistic-oriented approach to translation studies have failed to address the concept of ideology through years of prevalence, because such approaches are limited to their scientific models for research and the empirical data they collect, so that according to Venuti (1998a), "they remain reluctant to take into account the social values and ideologies that enter into translating as well as the study of it". As Fawcett (1998, p. 107) demonstrates, "translation, simply because of its existence, has always been ideological". Schuffner (2003) mentions that ideological aspects within the text are determined at the lexical level and grammatical level. She explains: ideological aspect can [...] be determined within a text itself, both at the lexical level (reflected, for example, in the deliberate choice or avoidance of a particular word [...]) and the grammatical level (for example, use of passive structures to avoid an expression of agency). Ideological aspects can be more or less obvious in texts, depending on the topic of a text, its genre and communicative purposes.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The results showed a number of aspects shifts in translation and their ideological implications, however not significant. Ideological implications in studying of these books were not the same in three books. The political background in Iran shows that these politicians enjoy different political and social perspectives from the points of view of dominant political power in Iran.

4. CONCLUSION

The study showed that applying aspect shifts explore some ideological implications, consciously or unconsciously, to present Bhutto as a popular, moral and political character and person; but on the other hand, in translation of Obama's and Clinton's, the translator faces a new status in representation of happenings and events during the story. It is obvious that ideological implications resulting the aspect shifts in three translations attempt to represent a significant and special characteristic of these persons in society of Iran. The author believes that aspect shifts, almost insignificantly, represent different outlooks from some angles of political, personality and behavior of these three political faces. These viewpoints can

influence on students and scholars' views towards ideological implications of translation studies.

Key words: Aspect Shifts; CDA; Ideology; Power; Translation Criticism

Contents

- 29 **Retranslation and Development of the Translator's Translation Competence over Time: A Case Study of Saleh Hosseini's Works**
Sajjad Tahmasbi Boveiri, Mir Saeed Mousavi Razavi
- 61 **A Comparative Study of Time Metaphor in Persian and Arabic Novels**
Mehran Gholamalizadeh, Ali Redha Mohammad Redhaei, Sadegh Fathi Dehkordi,
- 93 **The Analysis of Equivalence at The Level of Words Between Source Text and Translation based on Baker's Theory: Ayatollah Khamenei's Lectures on Palestine**
Nafiseh Beaytari, Morteza Zare Beromi
- 117 **Analysis of Spelling Errors of Persian-Speaking Learners of Russian**
Shahram Nabati, Majid Estiri, Ardalan Nostari
- 142 **A Pragmatic Analysis of Co-occurrence of Discourse Markers in texts: Pragmaticalization of Fuunctions**
Ali Mohammad Mohammadi
- 152 **About two Avestan compounds in Vishtasp yasht**
Mahshid Mirfakhraie, Samira Zohdi
- 186 **Introducing the Narrative-Based Emotioncy Model in Updating and Revising the Content of Coursebooks Featuring History of Persian Language**
Shima Ebrahimi, Zahra Jahani
- 211 **A Content Analysis of Themes in Persian Curses**
Maryam Jafarzadeh, Hossein Ghorbanpoor Arani, Abbas Zare-ee
- 241 **The Role of Some Individual Differences in Metaphorical Comprehension of Time in Persian: A Cognitive Approach**
Amirali Khoshkhounezhad, Abbas Ali Ahangar, Pakzad Yousefian, Mehrdad Mazaheri
- 273 **Aspect and its Ideological Implications on Translated Texts Based on CDA**
Nasrin Abdi, Farzaneh Farahzad, Golrokh Saeednia

In the Name of God

**Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)**
Vol. 14, No. 43, Summer 2022

Chief Executive: **F. Ghatreh**
Editor-in- Chief: **F. Haghbin**
Deputy Editor: **A. Abbasi**
Editor (Persian): **N. Monfared**
Editor (English): **F. Hamidi**
Managing Director: **N. Jafari**

Editorial Board

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*
F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*
F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*
E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*
M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*
Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*
B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

International Board

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*
M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*
E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*
M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*
M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institue, SOAS University, U.K*

The Journal of Linguistics is published by **the Iranian Linguistic Association** and **the French Language and Literature Association**.



Alzahra University Publications

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran
Postal Code: 1993891176
Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833
E-ISSN: 2538-1989