



پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

دوفصلنامه گروه زبان فرانسه

سال سوم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۹

- مطالعه رفتار بهینه معلم در آموزش زبان فرانسه به کودکان در ایران
فاطمه خموش، رویا لطافتی، حمیدرضا شعیری، محمودرضا گشمردی
- نام آواها در کمیک استریپ بابا: نگاهی بر معادل‌های فارسی و فرانسه
ناهید جلیلی مرند، مهسا طاهری نیا
- کودک قربانی در «بچه کثیف» و «بچه مردم»
طاهره جعفری حصارلو
- ضرورت به‌روزرسانی دروس رشته ی زبان و ادبیات فرانسه؛ با تکیه بر آموزش و تقویت مهارت نگارش
دانیال بسنج، سارا جوانمردی، دومینیک کارنوا ترابی
- بررسی تطبیقی ساختار روایی افسانه «گنبد مشکین» و «صادق» ولتر با تکیه بر مؤلفه های ریخت
شناسانه ولادیمیر پراپ
علی درخشان نسب، محبوبه فهیم کلام، محمدرضا محسنی
- تحلیل رمان "وصیت نامه فرانسوی" اندره مکین بر اساس نظریه منطق چندصدایی باختین
مینا تقی پور بیجاری، بهزاد هاشمی، فاطمه خان محمدی
- خوانش واژگان دارای نیم‌فاصله در زیرنویس فیلم با استفاده از ردیاب چشمی: مورد پژوهشی ترجمه
فارسی دو فیلم فرانسوی
صابر زاهدی، مسعود خوش سلیقه
- گذار برخی عناصر زیبایی‌شناختی دیوان شمس در ترجمه‌ی فرانسوی اوا دو ویتره میروویچ
سپیده نواب زاده شفیعی، معصومه احمدی، زهره الوند کوهی
- بررسی برگردان تکنیک چندصدایی در دو ترجمه فارسی از رمان مادام بواری اثر گوستاو فلوبر
محدثه امیرخانی، اکرم آیتی، مرگن مهدوی زاده
- بررسی پدیده اجتماعی «هنجار گسیختگی» و بازتاب آن در هزار خورشید تابان اثر خالد حسینی
آرزو دستا، محمد حسین جواری
- ارزیابی کیفیت ترجمه کردی قرآن کریم توسط هزار مکرانی بر اساس گرایشهای ریخت‌شناسانه
آنتوان پرمِن
اسماعیل برواسی، نسرین اسماعیلی



نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر محمدرضا فارسیان

سرمدیر: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر محمد رحیم احمدی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه الزهرا)
دکتر الله شکر اسدالهی تحرق (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز)
دکتر ناهید جلیلی‌مرند (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه الزهرا)
دکتر محمدحسین جواری (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز)
دکتر مسعود خوش سلیقه (استاد زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر سید مهدی زرقانی (استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر مهران زنده‌بودی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر حمیدرضا شعیری (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تربیت مدرس)
دکتر فریده علوی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تهران)
دکتر محمدرضا فارسیان (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر محمودرضا گشمردی (دانشیار آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس تهران)
دکتر هما لسان‌پزشکی (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه اکس آن پروانس فرانسه)
دکتر فاطمه میرزاابراهیم‌تهرانی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه علامه طباطبائی)
دکتر محمدنادر نصیری‌مقدم (استاد زبان و ادبیات فارسی و مطالعات ایرانی دانشگاه استراسبورگ فرانسه)
دکتر ژولی دووینو (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اینالکو فرانسه)

بر اساس آئین نامه کمیسیون نشریات وزارت علوم تحقیقات و فناوری از سال ۱۳۹۸، کلیه نشریات دارای درجه "علمی-پژوهشی" به نشریه علمی "تغییر نام یافتند.

ویراستار فارسی: دکتر فاطمه رضوی
ویراستاری انگلیسی: مرکز ویراستاری و ترجمه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (عبدالله نوروزی)
کارشناس مجله: زهرا بنی اسد
دستیار سردبیر: زهرا سعادت نژاد
حروفنگاری و صفحه‌آرایی: محمد کریمی طریقه
طراح جلد: امیر اسفندیار عامل محرابی
نشانی: مشهد، میدان آزادی، دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۳ تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۵
نشانی اینترنتی: <https://rltf.um.ac.ir/> پست الکترونیکی: rltf@um.ac.ir

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



نشریه علمی

پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

این نشریه براساس مجوز شماره ۳/۱۸/۲۶۳۳۸۷ مورخ ۱۳۹۷/۱۰/۱۹ وزارت علوم و تحقیقات و فناوری منتشر می‌شود.

دوره سوم، شماره یکم (پیاپی ۴) بهار و تابستان ۱۳۹۹

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان ۱۴۰۰)

راهنمای شرایط مجله برای پذیرش و چاپ مقاله

- ۱- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که به زبان فارسی و در زمینه پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه باشد.
- ۲- مقاله به ترتیب شامل چکیده (۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده‌نویسی)، کلیدواژه‌ها (حداکثر ۵ واژه)، مقدمه (سؤال تحقیق، فرضیه‌ها، اهداف)، بحث و بررسی (که الزاماً عنوان آن «بحث و بررسی» نیست) و نتیجه‌گیری باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۷۰۰۰ کلمه) معذور است.
- ۳- مشخصات نویسنده یا نویسندگان (نام و نام‌خانوادگی، مرتبه علمی، نام مؤسسه متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار) در صفحه جداگانه بیاید.
- ۴- مقاله‌های ارسالی تنها به صورت تایپ‌شده با قلم لوتوس ۱۳ در برنامه word مطابق با معیارهای مندرج در این راهنما و منحصرأ از طریق صفحه خانگی (وبگاه) پذیرفته می‌شود.
- ۵- ارسال چکیده انگلیسی و فرانسه (۵ تا ۸ سطر) در صفحه‌ای جداگانه، شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسسه/ مؤسسات متبوع الزامی است.
- ۶- منابع مورد استفاده در پایان مقاله و بر اساس ترتیب الفبایی نام‌خانوادگی نویسنده به شرح زیر آورده شود:
 - کتاب: نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). نام کتاب (ایتالیک). نام مترجم. محل نشر: نام ناشر.
 - مقاله از مجله: نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). «عنوان مقاله» (داخل گیومه). نام نشریه (ایتالیک). دوره / سال. شماره. شماره صفحات مقاله.
 - مقاله از مجموعه‌ها: نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). «عنوان مقاله» (داخل گیومه). نام ویراستار یا گردآورنده. نام مجموعه مقالات (ایتالیک). محل نشر: نام ناشر. شماره صفحات مقاله.
 - سایت‌های اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در سایت اینترنتی. «عنوان موضوع» (داخل گیومه). نام و نشانی سایت/ اینترنتی (ایتالیک).
- ۷- ارجاعات در متن مقاله داخل پرانتز (نام خانوادگی مولف، سال انتشار: شماره صفحه مورد نظر) نوشته شود. در مورد منابع لاتین نیز همانند منابع فارسی عمل شود.
- ۸- نقل قول‌های مستقیم بیش از ۵ سطر به صورت جدا از متن با تورفتگی (نیم سانتی‌متر) از دو طرف درج شود.
- ۹- معادل لاتین کلمات در پایین صفحه بیاید و توضیحات جانبی به یادداشت‌های پایان مقاله منتقل شود.
- ۱۰- مقاله باید بر اساس شیوه‌نامه فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شود. در صورت لزوم، مجله در ویراستاری زبانی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.
- ۱۱- نویسندگان محترم باید مقاله‌های خود را از طریق سامانه مجله پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه به نشانی ذیل ارسال کنند:
<https://rltf.um.ac.ir/>
- ۱۲- تمام اطلاعات مربوط به مقاله، پس از دریافت، از طریق صفحه خانگی (وبگاه) به اطلاع نویسندگان محترم خواهد رسید.

فهرست مقالات

۱-۱۹	فاطمه خموش، رویا لطافتی حمیدرضا شعیری، محمودرضا گشمردی	مطالعه رفتار بهینه معلم در آموزش زبان فرانسه به کودکان در ایران
۲۱-۳۹	ناهید جلیلی مرند، مهسا طاهری نیا	نام‌آواها در کمیک استریپ بابا: نگاهی بر معادل‌های فارسی و فرانسه
۴۱-۶۷	طاهره جعفری حصارلو	کودک قربانی در «بچه کشیف» و «بچه مردم»
۶۹-۸۲	دانیال بسنج سارا جوانمردی، دومینیک کارنوا ترابی	ضرورت به‌روزرسانی دروس رشته زبان و ادبیات فرانسه با تکیه بر آموزش و تقویت مهارت نگارش
۸۳-۱۰۳	عسل درخشان نسب محبوبه فهیم کلام، محمدرضا محسنی	بررسی تطبیقی ساختارروایی افسانه «گنبد مشکین» و «صادق» ولتر با تکیه بر مؤلفه‌های ریخت‌شناسانه ولادیمیر پراپ
۱۰۵-۱۱۸	مینا تقی پور اسطبلخ بیجاری بهزاد هاشمی، فاطمه خان محمدی	تحلیل رمان «وصیت نامه فرانسوی» اندره مکین بر اساس نظریه «منطق چندصدایی» باختین
۱۱۹-۱۳۹	صابر زاهدی، مسعود خوش سلیقه	خوانش واژگان دارای نیم‌فاصله در زیرنویس فیلم با استفاده از ردیاب چشمی: موردپژوهشی ترجمه فارسی دو فیلم فرانسوی
۱۴۱-۱۵۹	سپیده نواب‌زاده شفیعی معصومه احمدی، زهره الوند کوهی	گذار برخی عناصر زیبایی‌شناختی دیوان شمس در ترجمه فرانسوی اوا دو ویتره میروویچ
۱۶۱-۱۸۴	محدثه امیرخانی اکرم آیتی، مژگان مهدوی‌زاده	بررسی برگردان تکنیک چندصدایی در دو ترجمه فارسی از رمان مادام بواری اثر گوستاو فلوبر
۱۸۵-۱۹۹	محمدحسین جواری آرزو دستا	بررسی پدیده اجتماعی «هنجارگسیختگی» و بازتاب آن در هنر خورشید تابان اثر خالد حسینی
۲۰۱-۲۲۰	اسماعیل برواسی، نسرین اسماعیلی	ارزیابی کیفیت ترجمه کُردی قرآن کریم توسط هزار موکریانی بر اساس گرایش‌های ریخت‌شناسانه آنتوان پرمن

مطالعه رفتار بهینه معلم در آموزش زبان فرانسه به کودکان در ایران

مقاله پژوهشی

فاطمه خموش

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران

رویا لطافتی (نویسنده مسئول)^۱

استاد، گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران

حمیدرضا شعیری

استاد، گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران

محمودرضا گشمردی

دانشیار، گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران

چکیده

زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی به واسطه فارغ‌التحصیلان و دانشجویان این رشته در مؤسسات و مدارس ابتدایی غیرانتفاعی و بخش اندکی در موسسه دولتی کانون زبان ایران به کودکان تدریس می‌شود. با توجه به تأثیر گذراندن دوره آموزشی بر بهبود روند تدریس معلم، بعضاً مواجه هستیم که در برخی از مؤسسات و مدارس کشور معلمان تنها با تکیه بر تحصیلات دانشگاهی در گرایش‌های مختلف زبان فرانسه و بدون گذراندن دوره آموزشی مشغول تدریس این زبان به کودکان هستند. این پژوهش به شیوه توصیفی-تحلیلی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه در صدد مطالعه وضعیت کنونی معلمان از حیث سن، جنسیت، تحصیلات دانشگاهی، گذراندن دوره آموزشی و نوع موسسه آموزشی در آنان است و با تکیه بر مطالعات واتیه (۲۰۰۹) به مطالعه رفتار بهینه در معلمان آموزش‌دیده و آموزش‌ندیده پرداخته است تا تفاوت‌های این دو گروه را نسبت به این شاخص بسنجد. رفتار بهینه درواقع مجموعه روش‌های اداره کلاس است که مورد تأیید متخصصان و تدوین‌گران متدهای آموزش زبان می‌باشد. یافته‌های این پژوهش کمی که بر روی ۸۳ نفر از معلمان از طریق آمار توصیفی و استنباطی (آزمون تی مستقل، همبستگی پیرسون، اسپیرمن، آنوا) انجام شد، نشان می‌دهد که بیش از نیمی از آنان دوره‌های ویژه آموزش به کودکان را نگذرانده بودند. همچنین تفاوت معناداری در نمره رفتار بهینه

معلمان دو گروه مشاهده شد. این تفاوت صرفاً با گذراندن دوره آموزشی و مدرسان مؤسسه دولتی معنادار بود و هیچ ارتباط معناداری با سن، جنسیت، سطح تحصیلات و گرایش مدرسان نداشت. **کلیدواژه‌ها:** معلم، دوره آموزشی، رفتار بهینه، زبان آموز کودک ایرانی، زبان خارجی فرانسه

۱. مقدمه

امروزه تسلط بر یک یا چند زبان زنده در دنیا نوعی ارزش اجتماعی به خود گرفته به گونه‌ای که آن را جزو معلومات ضروری و لازم در زندگی بشر به شمار می‌آورند؛ از این رو، دوره‌های آموزش زبان به شدت و به صورت مداوم در حال پیشروی هستند. یکی از فرایندهایی که نشان از توسعه این نوع آموزش دارد پایین آمدن سن شروع یادگیری-یاددهی [زبان خارجی] است (حیدری، ۱۳۹۲: ۱۱۱). از نظر متخصصان آموزش زبان نیز «آموزش زود هنگام هدفی دوگانه دارد: یکی مجهز کردن کودکان در سنین پایین‌تر به مهارت‌های ارتباطی خوب و در عین حال آماده‌سازی بزرگسال آینده برای ورود به دنیای واقعی معاصر» (پورشه و گرو، ۲۰۰۳: ۸).

در ایران زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی دوم بعد از زبان انگلیسی، در مؤسسات خصوصی و دولتی نظیر آموزشگاه‌های زبان، مدارس ابتدایی غیرانتفاعی و مهد کودک‌های کلان‌شهرهایی چون تهران، اصفهان، مشهد و... به کودکان تدریس می‌شود. تمرکز این مقاله بر کودکان ۷ الی ۱۱ ساله است که مهارت‌های خواندن و نوشتن را در زبان فارسی پیش از یادگیری زبان فرانسه آغاز کرده‌اند. معلم زبان فرانسه با قرار دادن کودک در محیطی متشکل از بازی، ترانه و قصه‌گویی و در واقع با استفاده از رویکردی سرگرم‌کننده^۱ می‌تواند به صورت ضمنی زبان خارجی دیگری را به او بیاموزد. علی‌رغم به کار بستن چنین روش‌هایی، باید به این نکته توجه داشت که «یادگیری یک زبان خارجی هیچ‌گاه همسان با یادگیری همان زبان به عنوان زبان مادری نیست» (گاونک^۲، ۲۰۰۶: ۸۵). درواقع این نوع شیوه‌ها، نحوه یادگیری و آموزش به کودکان را از نوع بزرگسالان متمایز می‌کند و موجب می‌گردد تربیت معلمان زبان خارجی هیچ‌گاه با تربیت معلمان زبان دوم مشابه نباشد (مکر^۳، ۲۰۱۰: ۲۵).

با نگاهی بر سرفصل دروس دانشگاهی رشته زبان فرانسه، آموزش زبان فرانسه به کودکان در دو واحد در سرفصل دروس دانشگاهی رشته آموزش زبان فرانسه در مقطع کارشناسی ارشد گنجانده شده است. درحالی‌که این درس تنها در دپارتمان زبان فرانسه دانشگاه تهران و دانشگاه علوم تحقیقات تهران ارائه می‌گردد. آموزش زبان فرانسه به کودکان در ایران نیز بر عهده معلمان است که فارغ التحصیل یا دانشجوی رشته زبان

1. Approche ludique

2. Gaonac'h

3. Macaire

فرانسه از گرایش‌های مترجمی، آموزش و ادبیات هستند. برخی از مدرسان دوره‌های آموزش زبان فرانسه به کودکان را در بخش فرهنگی سفارت فرانسه در ایران، انجمن ایرانی زبان و ادبیات فرانسه در دانشگاه الزهرا گذرانده و برخی دیگر بدون گذراندن دوره آموزشی مشغول تدریس این زبان به کودکان هستند.

در بافت آموزش زبان خارجی به کودکان شرایطی اعم از مدت زمان محدود آموزش، عدم برخورد آنان با زبان در خارج از کلاس، دوره‌های تربیت معلمان زبان خارجی و سطح زبانی مدرسان بر کیفیت آموزش اثر می‌گذارد (گنگولی، ۲۰۱۷: ۶۸). از آنجایی که در دانشگاه‌های ایران، هدف تربیت دانشجویان و فارغ‌التحصیلان گرایش ادبیات و مترجمی در حوزه تدریس زبان فرانسه نیست و در گرایش آموزش نیز تمرکز بر آموزش به کودکان هم وجود ندارد، فرضیه این پژوهش را می‌توان بدین گونه به تألیف درآورد که گذراندن دوره آموزشی ویژه کودکان تأثیر مثبت بر رفتار بهینه مدرسان دارد. رفتار بهینه مدرسان عبارتی است که پژوهشگر در جریان این پژوهش به آن رسیده است و آن، مجموعه‌ای از رفتارهایی است که متخصصان حوزه آموزش زبان خارجی در روند تدریس به کودکان به معلمان توصیه کرده‌اند که براساس آن آموزش چهار مهارت زبانی را پیش ببرند. در بخش انتهایی نظریات پیرامون آموزش زبان به کودکان به تفصیل به شرح این موضوع خواهیم پرداخت. با توجه به اهمیت گذراندن دوره آموزشی ویژه کودکان و تفاوت شیوه‌های آموزش به آنان از نوع بزرگسال، چگونه می‌توان مسئولیت تدریس به زبان آموزان خردسال را به دست معلمانی سپرد که صرفاً با تکیه بر دانش زبانی که در گرایش‌های مختلف زبان فرانسه در دانشگاه‌ها کسب کرده‌اند، مشغول تدریس به کودکان بشوند؟ با تکیه بر این مساله، در این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این سؤالات خواهیم بود که وضعیت کنونی معلمان زبان فرانسه کودکان در ایران از حیث سن، جنسیت، نوع مؤسسه آموزشی، تحصیلات آکادمیک، گرایش تحصیلی، گذراندن دوره‌های آموزشی چگونه است؟ تفاوت نمره رفتار بهینه در معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده چگونه است؟ کدامیک از ویژگی‌های معلمان نظیر سن، جنسیت، تحصیلات، گرایش تحصیلی و نوع مؤسسه، گذراندن دوره‌های آموزشی با نمره رفتار بهینه رابطه معناداری دارند؟ برای پاسخ به این سؤالات ابتدا به شرح نظریاتی در مورد نحوه عملکرد معلم در کلاس آموزش زبان خارجی به کودکان می‌پردازیم و براساس آن به تعریف شاخص رفتار بهینه معلم که در این پژوهش مورد توجه است، خواهیم پرداخت. در این تحقیق، از طریق مطالعه میدانی به توصیف وضعیت فعلی معلمان زبان فرانسه کودکان پرداخته و در انتها ارتباط نمره رفتار بهینه را با هریک از متغیرهای بالا بررسی می‌کنیم.

۲. پیشینه تحقیق

اونی^۱ معتقد است تاریخچه آموزش زبان‌ها به کودکان به سال ۱۹۶۰ و پس از جنگ جهانی دوم بازمی‌گردد

1. O'Neil

درحالی که این نوع از آموزش به طور رسمی از سال ۱۹۸۵ آغاز شده و تاکنون ادامه دارد (اونی، ۱۹۹۳: ۱۴). در حوزه آموزش زبان خارجی به کودکان مطالب بسیاری در قالب کتاب، رساله دکتری، مقاله و پایان‌نامه کارشناسی ارشد انجام شده است که از آن میان به موارد مرتبط اشاره می‌کنیم.

نازنین خاوری (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «آموزش زبان خارجی به کودکان: شرایط و امکانات» یادگیری زبان خارجی را موجب تقویت قدرت شناختی کودک و ایجاد انگیزه در او می‌داند و به راهبردهای یادگیری زبان فرانسه در کودکان اشاره می‌کند. انجلی گنگولی^۱ (۲۰۱۷) رساله دکتری خود را به موضوع آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی به کودکان در محیط آموزشی: مورد مطالعه هند اختصاص داده است. وی در این تحقیق به مطالعه نحوه یادگیری زبان فرانسه در هند و نظر والدین در مورد دلایل یادگیری این زبان توسط فرزندشان پرداخته است. مهدی حیدری (۱۳۹۲) با نگارش مقاله «آموزش زبان فرانسه به کودکان ایرانی با رویکرد ارتباطی» پس از بررسی عامل سن به عنوان عامل تأثیرگذار در یادگیری زبان خارجی، به بررسی رویکرد سمعی بصری و ارتباطی از خلال دو متد زبان کودکان پرداخته است. محمودرضا گشمردی و ملیحه سعیدی (۱۳۹۲) در مقاله «تأثیر بافت‌گذاری، سازماندهی معنایی و یادگیری مرحله‌ای بر کاهش فراموشی نزد فراگیران خردسال ایرانی زبان فرانسه» معتقدند یادگیری کلمات جدید با استفاده از متن، موضوعاتی که کلمات آن ارتباط معنایی دارند و یادگیری مرحله‌ای در چند جلسه موجب کاهش فراموشی می‌گردد. احمد آیکان^۲ (۲۰۱۳) در مقاله خود تحت عنوان «آموزش زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی به کودکان به کمک رسانه‌های جمعی» از نقش اینترنت در بهبود وضعیت یادگیری در کودکان در مقایسه با گروه کنترل سخن گفته است. محمودرضا گشمردی و عاطفه زهره وندی (۱۳۹۰) در مقاله «تأثیر مهارت‌های عصب‌شناسی زبان^۳ بر یادگیری زبان خارجی نزد زبان‌آموزان خردسال» به کارگیری شیوه‌های به حافظه‌سپاری تصویری را موجب فعال‌سازی نیم‌کره راست کودک و یادگیری پایدار زبان خارجی می‌دانند. مقاله «تأثیر قصه‌گویی بر یادگیری زبان فرانسه نزد زبان‌آموز جوان ایرانی (فرانسه)» به نگارش نازینا عظیمی میبدی و دیگران (۱۳۹۰) استفاده از ابزار آموزشی قصه را در سه مرحله طرح‌ریزی، اجرا و یاددهی در رشد زبان کودکان ۱۰ الی ۱۲ ساله با مداخله معلم را تأثیرگذار می‌داند. شیما معلمی (۱۳۸۹) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان در جست‌وجوی ابزاری مناسب برای آموزش به زبان آموز ایرانی: قصه، ابزار قصه را از عوامل افزایش قدرت تخیل در کودکان و به عنوان ابزاری سرگرم‌کننده باعث رشد درک و تولید شفاهی کودکان دانسته

1. Anjali Gangolli

2. Ahmet Aycan

3. PNL (Programmation neurolinguistique)

است. مالک الپار^۱ (۲۰۱۰) با نگارش مقاله‌ای تحت عنوان «ضرورت و اهمیت آموزش - یادگیری زود هنگام زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی در ترکیه» شروع آموزش زبان فرانسه از سنین پایین را به دلیل انعطاف پذیری که گوش کودکان دارد، ضروری می‌داند. هانیه سادات حسینی مقدم (۱۳۸۷) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان نقش بازی‌های نمایشی در آموزش زبان فرانسه به کودکان ۶ الی ۱۱ سال از بازی به عنوان ابزار آموزشی در بالا بردن مهارت ارتباطی کودکان یاد می‌کند و آن را موجب فراگیری طبیعی زبان می‌داند. پایان نامه کارشناسی ارشد دیگری را مهتاب مروارید (۱۳۸۵) با عنوان نقش تصویر ثابت در آموزش زبان فرانسه به کودکان ۷ الی ۱۱ سال دفاع کرده است. وی معتقد است که با تاکید بر تصویر به عنوان ابزار آموزشی می‌توان انگیزه، توجه و یادگیری را در کودکان افزایش داد. شیوا سهیلی ارسی (۱۳۷۹) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان آموزش زبان فرانسه به کودکان ۶ الی ۱۱ ساله از طریق شعر و قصه استفاده از ملودی شعر و قصه‌ها را موجب سهولت درک و یادگیری مطالب در کودکان مطرح کرده است.

پژوهش‌هایی که پیش از این در ایران انجام شده، بر استفاده از ابزارهای کمک آموزشی چون قصه، تصویر، بازی و نمایش در کلاس، مقایسه متدهای آموزشی کودکان، مولفه سن و تکنیک‌های یادگیری زبان خارجی تاکید دارد. درواقع، برحسب مفهوم مثلث آموزشی^۲ (دانش، معلم، زبان آموزان) (به نقل از رزو^۳، ۲۰۰۲: ۲) ضلع دانش بسیار در این پژوهش‌ها پررنگ بوده و دانش فرانسه به واسطه این ابزارها به زبان آموز انتقال داده شده است، در حالی که هدف این پژوهش نقش معلم را به عنوان رکن مهم در به کارگیری این ابزارها و انتقال دانش زبان فرانسه به کودکان برعهده دارد و تاکنون پژوهشی در باب مطالعه وضعیت کنونی آموزش زبان فرانسه به کودکان در ایران، تأثیر و اهمیت گذراندن دوره آموزشی بر روند تدریس معلم انجام نشده است.

۳. نظریات پیرامون آموزش زبان فرانسه به کودکان

متخصصان آموزش زبان و و تدوین‌گران متدهای آموزشی کودک هم‌چون مکر، وانتیه^۴، دنیزو^۵ در زمینه آموزش و تربیت معلم زبان خارجی تکنیک‌ها و روش‌هایی را در کتاب و مقالات خود براساس مراحل رشد کودک و نیازهای او ارائه کرده‌اند.

در نظریه رشد مرحله‌ای پیاژه، (به نقل از وانتیه، ۲۰۰۹) رشد کودک به چهار مرحله مهم تقسیم می‌شود؛

1. Melek Alpar
2. Triangle pédagogique
3. Rézeau
4. Hélène Vanthier
5. Hugues Denisot

۱. دوره حسی حرکتی^۱ (از تولد تا دو سالگی)، ۲. دوره پیش عملیاتی^۲ (از دو سالگی تا ۶ یا ۷ سالگی)، ۳. دوره عملیات عینی^۳ (از ۶ یا ۷ سالگی تا ۱۱ یا ۱۲ سالگی)، ۴. دوره عملیات انتزاعی یا صوری (از ۱۲ سالگی به بعد)^۴. در هر یک از این دوره‌ها مراحل رشد کودک متفاوت است. از آنجایی که در این پژوهش تمرکز ما بر سن ۷ الی ۱۱ سال است، صرفاً به تعریف مرحله سوم از رشد می‌پردازیم. در دوره عملیات عینی، کودک می‌تواند دنیای خارج از وجود خود را تجربه کند، استدلال‌های منطقی براساس تجربیات عینی خود داشته باشد، با دیگری همکاری کرده و با مقدار معینی از انتزاع می‌تواند به حل محاسبات ریاضی در حوزه پدیده‌های قابل مشاهده بپردازد (وانتیه، ۲۰۰۹: ۱۹-۱۸).

از آنجایی که کودکان در کلاس آموزش زبان خارجی به انتخاب والدین‌شان حضور می‌یابند باید آموزش به آنان براساس رویکردی مرکز محور، براساس علاقه‌مندی‌ها و متناسب با سن آنان تعبیه شود؛ زیرا کودکان از هفت سالگی به بعد نسبت به روش‌های آموزشی که از سنین آنان پایین‌تر است، واکنش نشان می‌دهند (دونیزو، ۲۰۰۵: ۴۹-۴۸). کودکانی که در محیط پیرامونی خویش هم‌چون ایران با زبان خارجی مواجه نیستند و این مواجهه صرفاً به محیط آموزشی کلاس محدود می‌شود، می‌بایست در آنان انگیزه یادگیری ایجاد کرد و این انگیزه حاصل نحوه عملکرد معلم در کلاس درس از همان جلسات اول است. بنابراین، معلم باید سکانس‌های آموزشی را از همان ابتدا طوری تدارک ببیند که کودکان را مشتاق به یادگیری این زبان جدید کند و اهمیت و توجه کردن به این نحوه تعامل در جلسات اول برای ایجاد اشتیاق در آنان است. هم‌چنین، از آنجایی که کودکان آواهای این زبان خارجی را برای اولین بار در محیط مصنوعی (کلاس) می‌شنوند، معلم باید به انجام فعالیت‌هایی بپردازد که ابتدا گوش کودکان را به آوای زبان جدید حساس^۵ کند تا آنان بتوانند صدای زبان خارجی جدید را از میان دیگر زبان‌ها تمیز^۶ دهند (مکر، ۲۰۱۱: ۱۳-۱۲).

نیازهای احساسی و حرکتی^۷ معلم زبان خارجی را بر آن می‌دارد تا زبان مورد نظر را با به کارگیری رویکردی سرگرم‌کننده و به صورت ضمنی و با در نظر گرفتن فعالیت‌های حرکتی متناسب با علاقه‌مندی آنان (انجام بازی، خواندن ترانه و قصه‌گویی) به کودکان آموزش داده دهد. معلم با اتخاذ رویکرد بینا فرهنگی^۸ نیز می‌تواند از خلال فعالیت‌هایی آموزشی که در نظر دارد، مؤلفه‌های فرهنگی و تفاوت‌های زبانی را در

1. Sensorimoteur
2. Pré-opératoire
3. Opérations concrètes
4. Opérations formelles
5. Sensibilisation
6. Discrimination
7. Affectifs et moteurs
8. Approche interculturelle

بازی‌ها، جشن‌ها، ژست‌ها و... به کودکان القا کند (وانتیه، ۲۰۰۹: ۴۸-۴۳).

شوو و روگاشوو^۱ (به نقل از وانتیه، ۲۰۰۹: ۵۳-۵۰) به کار بست چند توانش به منظور محقق شدن عمل خواندن در زبان خارجی اشاره می‌کنند که از آن میان می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. توانش واژگانی^۲: در این توانش به منظور اینکه کودک بتواند در زبان خارجی متنی را قرائت کند باید

کلمات آن زبان را بشناسد تا بتواند در هنگام خواندن یک متن نوشتاری متوجه معنای آن شود.

۲. توانش نوشتاری-آوایی^۳: کودک در این توانش صورت نوشتاری حروف یا مجموعه‌ای از حروف را می‌تواند به آوای آن زبان مرتبط کند.

۳. توانش نوشتاری-تصویری^۴: در این توانش پیش از اینکه کودکان بتوانند متن یا کلمه‌ای را در زبان خارجی قرائت کنند، حافظه تصویری آنان نقش کلیدی در ثبت تصویر نوشته‌ها، اندازه و یا آکسان‌های کلمات در ذهنشان دارد.

۴. توانش دستوری^۵: در این توانش کودکان می‌توانند عملکرد زبان و چگونگی سازماندهی کلمات در جمله‌ها را دریابند که این عمل ابتدا از صورت شفاهی و سپس به صورت کتبی منتقل می‌گردد.

در آموزش زبان خارجی هم چنین معلم باید یادگیری کودکان را از فهم کلی مطالب به سمت فهم جزئی پیش برد. در واقع باید یادگیری هر مطلبی براساس آن چیزی باشد که کودکان نسبت به آن شناخت دارند و در مرحله بعد از مطالب شناخته شده به سمت مطالب ناشناخته و کشف مطالب جدید گام برداشت. «آموزش زبان‌ها به کودکان معلمان ماهری را می‌طلبد که هم توانش‌های تربیتی و هم توانش‌هایی را در آموزش زبان‌ها داشته باشند» (دونیزو، ۲۰۰۵: ۵۰). در این پژوهش نیز چارچوب نظری بر مطالعات وانتیه در کتاب آموزش به کودکان در کلاس زبان استوار است تا از طریق آن شاخص رفتار بهینه را در بخش تحلیل داده‌های این پژوهش بررسی نماییم.

شاخص رفتار بهینه معلم در واقع، مجموعه فنون و شیوه‌های اداره کلاس است که متخصصان آموزش زبان و تدوینگران متدهای کودکان در دوره‌های تربیت معلمان بر آن تأکید دارند و در حین آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان، استفاده از این روش‌ها را در کلاس توصیه می‌کنند. بنابراین مدرس زبان فرانسه کودکان با توجه به توضیحات بالا ابتدا ضروری به نظر می‌رسد شناختی از ویژگی‌های کودکان و نوع یادگیری متفاوت آنان از بزرگسالان کسب کند و سپس در دوره‌های آموزشی به آموختن این فنون بپردازد. در این

1. Chauveau et Rogas-Chauveau
2. Compétence lexicale
3. Compétence grapho-phonétique
4. Compétence idéographique
5. Compétence grammaticale

پژوهش نیز با مطالعه کتب، مقالات و شرکت در دوره‌های تربیت معلم زبان خارجی ویژه کودکان مجموعه رفتارهایی را در زمینه به کارگیری رویکرد سرگرم‌کننده در کلاس درس، نحوه آموزش گرامر تقویت درک و بیان شفاهی، درک و بیان کتبی، شناخت ویژگی‌های کودکان، انتقال فرهنگ خارجی، نحوه آماده‌سازی مطالب و جلسات اول کلاس در نظر گرفته شده است که در هر یک موارد ذکر شده رفتارهایی را به صورت رفتار مطلوب و پیشنهاد شده از سوی متخصصان در نظر گرفته و در کنار آن برای استخراج رفتارهای مطلوب، رفتارهای نامطلوبی نیز آورده شده است. از مجموع نمره پاسخگویی به کل سؤالات توسط مدرسان شاخصی تحت عنوان رفتار بهینه ساخته شده است و در روند نمره‌دهی به رفتارهای مطلوب و نامطلوب میزان نمره‌دهی مستقیم و بالعکس لحاظ شده است. از آنجایی که در این پژوهش به دنبال تأثیر گذراندن دوره آموزشی بر رفتار مدرسان هستیم، از عبارت رفتار بهینه در جهت پاسخ به این فرضیه برآمدم و پژوهشگر در جریان پژوهش عبارت یادشده را برای نام‌گذاری این شاخص قلمداد کرده است بدین ترتیب پایه و بنیان نظری ندارد.

۴. مطالعه میدانی

در مطالعه میدانی، ابتدا به شرح وضعیت معلمان زبان فرانسه از حیث سن، جنسیت، تحصیلات آکادمیک، گذراندن دوره آموزشی و نوع موسسه آموزشی پرداخته و در ادامه نمره رفتار بهینه را در دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده براساس متغیرهای بالا بررسی خواهیم کرد.

۴-۱. معرفی جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را تمامی معلمان زبان فرانسه کودکان در ایران تشکیل می‌دهند. نمونه آماری این تحقیق براساس مطالعه ۸۳ نفر از این معلمان به روش غیرتصادفی است. این افراد ۷۸ زن و ۵ مرد بودند و به گروه سنی ۲۳ تا ۴۸ سال تعلق داشتند (جدول ۱ و ۲). تحصیلات معلمان شامل سه سطح (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) و از سه گرایش تحصیلی (مترجمی، آموزش، ادبیات) بود. لازم به یادآوری است که یک نفر بدون تحصیلات آکادمیک در این نمونه حضور داشت (جدول ۳ و ۴). از مجموع ۸۳ معلم مورد مطالعه، ۳۹ نفر دوره‌های آموزش به کودکان را گذرانده بودند که تمام این جمعیت را زنان تشکیل می‌دادند. این افراد دوره‌ها را در بخش فرهنگی سفارت فرانسه در ایران، کشور فرانسه، دانشگاه‌های دولتی الزهرا، علامه طباطبائی، دانشگاه تهران، کانون زبان ایران، مؤسسه آرتا دانش و مدارس بین‌المللی چون ملل و آفتاب آذرین گذرانده بودند. ۴۴ نفر از این نمونه آماری (متشکل از ۳۹ زن و ۵ مرد) به هیچ عنوان دوره‌های مذکور را نگذرانده بودند (جدول ۵). افرادی که دوره‌های آموزش به کودکان را گذرانده بودند، ۲۵ نفر در مؤسسه‌های خصوصی، ۸ نفر در مؤسسه دولتی و ۶ نفر تجربه تدریس همزمان در مؤسسه‌های خصوصی و دولتی را

داشتند درحالی که ۳۹ معلمی که دوره‌های مذکور را نگذرانده بودند صرفاً در مؤسسات خصوصی مشغول به کار بودند (جدول ۶ و ۷).

جدول ۱- فراوانی جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
زن	۷۸	۹۳/۰
مرد	۵	۶/۰
کل	۸۳	۱۰۰/۰

جدول ۲- فراوانی گروه‌های سنی

گروه سنی	فراوانی	درصد
زیر ۲۵ سال	۱۳	۱۵/۰
۲۵-۳۰ سال	۳۳	۳۹/۰
۳۱-۳۵ سال	۱۹	۲۲/۰
۳۶-۴۰ سال	۱۲	۱۴/۰
بالای ۴۰ سال	۶	۷/۰
کل	۸۳	۱۰۰/۰

جدول ۳- سطح تحصیلات

تحصیلات دانشگاهی	فراوانی	درصد
کارشناسی	۵	۶/۰
کارشناسی ارشد	۵۸	۶۹/۰
دکتری	۱۹	۲۲/۰
بدون تحصیلات دانشگاهی	۱	۱/۰
کل	۸۳	۱۰۰/۰

جدول ۴- گرایش تحصیلی

گرایش تحصیلی	فراوانی	درصد
مترجمی	۲۱	۲۵/۰
آموزش	۳۸	۴۵/۰
ادبیات	۲۳	۲۷/۰
بدون تحصیلات دانشگاهی	۱	۱/۰
کل	۸۳	۱۰۰/۰

جدول ۵- گذراندن دوره آموزشی

دوره آموزشی	جنسیت	فراوانی	درصد
بله	زن	۳۹	۴۶/۰
خیر	زن/مرد	۵/۳۹	۵۳/۰
کل	۸۳	۸۳	۱۰۰/۰

جدول ۶- نوع مؤسسه آموزشی معلمان دوره‌دیده

نوع مؤسسه آموزشی	زن	مرد
خصوصی	۲۵	۰
دولتی	۸	۰
خصوصی و دولتی	۶	۰
کل	۳۹	۰

جدول ۷- نوع مؤسسه آموزشی معلمان دوره‌ندیده

نوع مؤسسه آموزشی	زن	مرد
خصوصی	۳۹	۵
دولتی	۰	۰
خصوصی و دولتی	۰	۰
کل	۳۹	۵

۴-۲. مواد تحقیق

در این تحقیق در صدد سنجش تفاوت عملکرد معلمان برآمدم که برخی از آنان دوره‌های آموزشی ویژه کودکان را گذرانده بودند و برخی از آنان بدون شرکت در هیچ دوره آموزشی و تنها با تکیه بر دانش زبان فرانسه آکادمیک خود مشغول آموزش به کودکان بودند. به منظور نائل شدن به این تفاوت، به مطالعه آموزش به کودکان در کلاس زبان (وائتیه، ۲۰۰۹)، آموزش فرانسه به عنوان زبان خارجی در دبستان: روش‌ها و تمرین‌ها (پروسکولی^۱ و فوراکیس^۲، ۲۰۰۶)، مقاله «تربیت شدن برای آموزش زبان‌ها به کودکان» (مکر، ۲۰۱۱)، گذراندن دوره‌های آموزشی در دانشگاه الزهراء، کانون زبان ایران پرداختیم تا دریابیم این مطالب و کارگاه‌ها چه پیشنهادها و عملی در زمینه تدریس زبان فرانسه به کودکان دارند. بدین منظور سؤالاتی را مطرح کردیم که در آن رفتارهای درست معلم (از نظر متخصصان این حوزه) و رفتارهای نادرست در گزینه‌های متفاوتی مطرح شوند تا در انتها با نمردهی به این دو نوع سؤال بتوانیم

1. Proscolli

2. Forakis

نمره رفتار بهینه را در دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده مشخص نماییم.

۳-۴. روش تحقیق

در این پژوهش، به دلیل محدودیت و عدم همکاری مدارس به منظور مشاهده و مداخله در روند آموزش از روش کمی و ابزار پرسشنامه (محقق ساخته) استفاده شده است. این پرسشنامه به زبان فارسی و در قالب سؤالات بسته در سه بخش طراحی شد. بخش اول آن شامل سؤالات زمینه‌ای نظیر سن، جنسیت، تحصیلات و... بود. بخش دوم به پرسش ۵ سؤال مشروط از معلمان آموزش دیده در مورد نحوه و چگونگی گذراندن دوره‌های آموزشی اختصاص داشت. در بخش سوم نحوه عملکرد معلم در قالب دو نوع سؤال (عملکرد درست و نادرست) در حوزه رویکرد سرگرم‌کننده (۱۳ سؤال)، آموزش گرامر (۳ سؤال)، درک و بیان شفاهی (۱۱ سؤال)، درک و بیان کتبی (۹ سؤال)، شناخت ویژگی‌های کودکان (۸ سؤال)، رویکرد فرهنگی (۱ سؤال)، نحوه آماده‌سازی مطالب و جلسات اول کلاس (۱۲ سؤال) و نظرخواهی در مورد گذراندن دوره آموزشی (۱ سؤال) مورد بررسی قرار گرفته است. نحوه پاسخ‌گویی به سؤالات با استفاده از طیف ۵ عددی لیکرت^۱ از خیلی زیاد (۵) تا خیلی کم (۱) طراحی شد. پس از تأیید روایی^۲ توسط متخصصان آموزش زبان و آمار، پرسشنامه از روش آزمون-باز آزمون^۳ با بازه زمانی دو هفته به صورت کاغذی بین ده نفر توزیع شد و آلفای کرونباخ (۰.۷۷۰) پایایی^۴ و اعتبارسنجی درونی آن را تأیید کرد. پس از تأیید اعتبار، طراحی پرسشنامه به صورت الکترونیک در سایت پرس‌لاین انجام و لینک آن از طریق شبکه‌های اجتماعی (تلگرام، واتس‌آپ، ایمیل، اینستاگرام) در دسترس معلمان قرار گرفت، سپس از طریق این معلمان به شیوه گلوله‌برفی به اطلاعات معلمان دیگر دسترسی حاصل شد. نحوه امتیازدهی به سؤالاتی که عملکرد درست معلم را در کلاس نشان می‌دادند نمره یک الی پنج در نظر گرفته شد (به عنوان مثال: نمره ۵ مناسب‌ترین نحوه عملکرد معلم را در کلاس درس نشان می‌دهد) و در سؤالاتی که عملکرد نادرست معلم را نشان می‌دادند، نحوه امتیازدهی، معکوس محاسبه شد (به عنوان مثال: نمره ۱ مناسب‌ترین رفتار معلم است). پس از اتمام جمع‌آوری ۸۳ پرسشنامه، اطلاعات به دست آمده از طریق نرم افزار تحلیل داده کمی SPSS، در دو گروه معلمان آموزش دیده و آموزش ندیده سنجیده شد.

۴-۴. تحلیل داده‌ها

در این بخش به تحلیل داده‌های حاصل از این پژوهش کمی با استفاده از آمار استنباطی (آزمون تی مستقل^۵،

1. Likert

2. Validité

3. Test-Retest

4. Fiabilité

5. Independent-Sample T Test

همبستگی پیرسون^۱، اسپیرمن^۲ و آزمون آنوا^۳ خواهیم پرداخت. لازم به ذکر است که ریز اطلاعات به دست آمده از این پژوهش در رساله دکتری نگاشته شده است و به علت حجم بالای مطالب تنها به ذکر آمار نهایی بسنده می‌کنیم.

به منظور شناسایی رفتار بهینه معلم در زمینه به کارگیری رویکرد سرگرم‌کننده در کلاس درس، نحوه آموزش گرامر تقویت درک و بیان شفاهی، درک و بیان کتبی، شناخت ویژگی‌های کودکان، انتقال فرهنگ خارجی، نحوه آماده‌سازی مطالب و جلسات اول کلاس، از مجموع نمرات پاسخگویان اعم از گروه آموزش دیده و آموزش ندیده به سؤالات، نمره میانگین گرفته شد. این نمره میانگین را در طول تحقیق به عنوان شاخص رفتار بهینه معلم در نظر گرفتیم. جدول ۸ نشان‌دهنده نمره میانگین ۴۷۵/۳ پاسخگویان به ۵۸ سؤال است.

جدول ۸- نمره میانگین شاخص رفتار بهینه

تعداد داده‌ها	میانگین	انحراف معیار
۵۸	۴۷۵/۳	۳۲۲۳۰

سپس به منظور سنجش تفاوت نمره رفتار بهینه با عملکرد دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده، از آزمون تی مستقل بهره گرفتیم. نتایج حاصل از این آزمون (جدول ۹) نشان می‌دهد که تفاوت بین این دو گروه در رابطه با نمره رفتار بهینه در سطح ۹۹٪ اطمینان ($\text{sig} = .001$) معنادار است؛ بدین معنا که میانگین نمرات معلمانی که دوره‌های آموزشی مربوط به کودکان را گذرانده بودند در مقایسه با میانگین نمرات معلمان آموزش ندیده بالاتر بود و افراد مذکور، عملکرد بهینه‌ای را در پاسخ‌گویی به سؤالات نشان داده بودند.

جدول ۹- آزمون t مستقل در بررسی تفاوت دو گروه آموزش دیده و آموزش ندیده در نمره رفتار بهینه

شاخص	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	T	p-value
رفتار بهینه	آموزش دیده	۴۹۵۷/۳	۳۸۹۰۱۳/۰	۳۳۹۳/۳	.۰۰۱
	آموزش ندیده	۳۶۹۲/۳	۱۹۹۲۸۱/۰		

هم‌چنین در پرسش‌نامه نظر معلمان را در مورد میزان موافقت یا عدم موافقت‌شان با آموزش زبان فرانسه به کودکان بدون گذراندن دوره‌های مذکور مورد پرسش قرار دادیم. جدول ۱۰ به صورت توصیفی به نحوه پاسخگویی آنان اشاره می‌کند و نشان می‌دهد که ۱۸ نفر در گروه دوره‌دیده بیشترین میزان مخالفت را با این جمله داشتند در حالی که ۵ نفر از گروه دوره ندیده به این سؤال پاسخ خیلی مخالفم داده بودند.

1. Pearson
2. Spearman
3. Anova

جدول ۱۰ - نحوه پاسخگویی مدرسان به سؤال آموزش به کودکان بدون گذراندن دوره آموزشی

گروه	خیلی مخالفم	مخالفم	نظری ندارم	موافقم	خیلی موافقم
آموزش دیده	۱۸	۷	۱۴	۰	۰
آموزش ندیده	۵	۸	۲۲	۵	۴

برای درک بهتر نحوه پاسخگویی گروه آموزش دیده و آموزش ندیده به سؤال بالا از آزمون همبستگی اسپیرمن بهره جستیم تا میزان معناداری این پاسخ‌ها را با نمره رفتار بهینه بسنجیم. جدول ۱۱ با $(sig = .015)$ با همبستگی $(-.267)$ در جهت معکوس معنادار شد؛ بدین معنا که میزان رفتار بهینه در افرادی که با آموزش به کودکان بدون گذراندن دوره آموزشی مخالف بودند، بالا بود و از سوی دیگر، میزان رفتار بهینه در افرادی که موافق آموزش به کودکان بدون گذراندن دوره آموزشی بودند، پایین بود. درواقع، نوع پاسخگویی افراد دوره ندیده به این سؤال نشان از پایین بودن نمره رفتار بهینه‌شان دارد.

جدول ۱۱ - آزمون اسپیرمن در سنجش همبستگی متغیر آموزش به کودکان بدون گذراندن دوره با رفتار بهینه

شاخص	همبستگی (R)	p-value
رفتار بهینه	$-.267^*$	.015

در مراحل انجام تحلیل‌های آماری، نمره رفتار بهینه را با متغیرهای دیگری نیز آزمودیم. به منظور سنجش تفاوت نمره رفتار بهینه با نوع مؤسسه آموزشی که مدرسان در آن تجربه تدریس داشتند، از آزمون آنوا بهره جستیم. این آزمون تفاوت نمره بهینه را در سه گروه مستقل اعم از معلمان مؤسسه‌های خصوصی، مؤسسه دولتی و خصوصی دولتی هم‌زمان سنجیده است. همان‌طور که در جدول ۱۲ نیز مشاهده می‌شود نمره میانگین $(3/8047)$ معلمان مؤسسه دولتی صرفاً در یک عدد با نمره میانگین $(3/8046)$ معلمان تفاوت دارد که هم‌زمان تجربه تدریس در مؤسسه‌های خصوصی و دولتی را دارند. تفاوت به دست آمده در یک عدد است و به هیچ عنوان چشمگیر نیست. در مقابل، نمره میانگین $(3/4089)$ معلمان که صرفاً در مراکز خصوصی مشغول به کار بوده‌اند، تفاوت فاحشی با دو گروه قبل دارد. براساس این آزمون تفاوت میانگین نمره رفتار بهینه بین دو گروهی که در مراکز دولتی و خصوصی تدریس داشته‌اند، در سطح ۹۹ درصد اطمینان $(sig = .000)$ معنادار است. بدین صورت که میانگین رفتار بهینه معلمان مراکز دولتی با میانگین $(3/80)$ بیشتر از میانگین $(3/40)$ معلمان است که در مراکز خصوصی تدریس کرده‌اند.

جدول ۱۲- آزمون Anova سنجش تفاوت میانگین رفتار بهینه با نوع مؤسسه اشتغال

شاخص	نوع مؤسسه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	F	p-value
رفتار بهینه	خصوصی	۶۹	۳/۴۰۸۹	۲۵۹۸۱.	۱۰/۸۹۳	.۰۰۰
	دولتی	۸	۳/۸۰۴۷	۳۵۴۰۴.		
	دولتی و خصوصی	۶	۳/۸۰۴۶	۴۹۵۴۸.		

به منظور سنجش تفاوت معنادار بین نمره رفتار بهینه و متغیر جنسیت نیز از آزمون تی مستقل استفاده کردیم. جدول ۱۳ ($\text{sig} = .۵۷۲$) نشان می‌دهد که متغیر جنسیت باعث ایجاد تفاوت معناداری در شاخص رفتار بهینه معلمان نشده است.

جدول ۱۳- آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت جنسیت در رفتار بهینه

شاخص	جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	T	p-value
رفتار بهینه	زن	۷۸	۳/۴۷۰	.۲۴۳۳۴	۵۶۷.	۵۷۲.
	مرد	۵	۳/۵۵۵	۳۲۷۲۸.		

به منظور سنجش معناداری رابطه سن و شاخص رفتار بهینه از آزمون همبستگی پیرسون بهره جستیم. جدول ۱۴ ($\text{sig} = .۹۱۶$) نشان‌دهنده عدم رابطه معنادار بین متغیر سن و رفتار بهینه است.

جدول ۱۴- آزمون پیرسون در سنجش همبستگی متغیر سن با رفتار بهینه

متغیر	شاخص	هم بستگی (R)	p-value
سن	رفتار بهینه	.۰۱۲	.۶۱۹

به منظور سنجش رابطه همبستگی بین متغیر سطح تحصیلات (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) معلمان و نمره رفتار بهینه از آزمون اسپیرمن بهره جستیم. نتایج این آزمون ($\text{sig} = .۱۶۶$) در جدول ۱۵ نشان می‌دهد که بین سطح تحصیلات معلمان و نمره رفتار بهینه رابطه معناداری وجود ندارد.

جدول ۱۵- آزمون اسپیرمن در سنجش همبستگی متغیر سطح تحصیلات با رفتار بهینه

متغیر	شاخص	هم بستگی (R)	p-value
سطح تحصیلات	رفتار بهینه	.۱۵۵	.۱۶۶

به منظور سنجش رابطه همبستگی بین متغیرگرایش‌های زبان فرانسه (ادبیات، مترجمی و آموزش) در تحصیلات معلمان و نمره رفتار بهینه از آزمون اسپیرمن استفاده نمودیم. همان‌طور که در جدول ۱۶ نیز قابل

مشاهده است، نتایج این آزمون ($\text{sig} = .۳۶۶$) نشان می‌دهد، بین متغیر گرایش‌های زبان فرانسه مدرسان و نمره رفتار بهینه رابطه معناداری وجود ندارد.

جدول ۱۶- آزمون اسپیرمن در سنجش هم‌بستگی متغیر گرایش تحصیلی با رفتار بهینه

متغیر	شاخص	هم‌بستگی (R)	p-value
گرایش تحصیلی	رفتار بهینه	.۱۰۱	.۳۶۶

۴-۵. نتایج مطالعه میدانی

از آنجایی که روش نمونه‌گیری ما از نوع غیرتصادفی یا غیراحتمالی بود بنابراین قصد تعمیم نتایج را به کل جامعه آماری نداریم و صرفاً یافته‌های این پژوهش بر مطالعه ۸۳ نفر از معلمان زبان فرانسه به کودکان در ایران استوار است. نتایج حاصل از تحلیل این داده‌ها نشان می‌دهد که بخش اعظمی از آموزش زبان فرانسه به کودکان در ایران در مراکز و مؤسسات آموزشی خصوصی و بخش اندکی در مؤسسات دولتی کانون زبان ایران محقق می‌شود. درواقع کانون زبان ایران تنها نهاد دولتی در ایران است که زبان فرانسه را در مجموعه‌های ذی‌ربط خود به کودکان آموزش می‌دهد.

نتایج استخراج شده نشان می‌دهد که با تأکید بر گذراندن دوره‌های آموزشی ویژه کودکان به دلیل اهمیت این موضوع، صرفاً ۴۷ درصد از معلمان دوره‌های مذکور را گذرانده بودند و ۵۳ درصد آنان از گذراندن دوره آموزشی بی‌بهره بوده‌اند. از نظر سن، معلمان زبان فرانسه در ایران با میانگین ۳۱ سال مشغول آموزش به کودکان هستند. بررسی‌ها نشان داد که از نظر جنسیت صرفاً زنان گذراندن دوره آموزشی را مورد توجه قرار داده بودند و هیچ یک از مردان در دوره‌های آموزشی شرکت نکرده و صرفاً با تکیه بر دانش زبان فرانسه به کودکان آموزش داده‌اند. زنان با تعداد ۷۸ نفر بیشتر از مردان با تعداد ۵ نفر در این حوزه آموزشی وارد می‌شوند. هم‌چنین تمامی افرادی دوره‌دیده تجربه آموزش را هم در مراکز خصوصی و هم در مؤسسه دولتی داشتند درحالی که افراد گروه دوره‌دیده صرفاً در مراکز خصوصی مشغول به کار بوده‌اند. از این منظر میزان اهمیت دادن مراکز دولتی به گذراندن دوره و به‌کارگیری افراد دوره‌دیده بسیار قابل توجه است. بیشتر معلمان از گرایش آموزش زبان فرانسه (۳۸ نفر) مشغول تدریس این زبان به کودکان هستند و تفاوت فاحشی میان معلمان با گرایش تحصیلی ادبیات (۲۳ نفر) و مترجمی (۲۱ نفر) نیست. هم‌چنین از نظر سطح تحصیلات به ترتیب فارغ التحصیلان کارشناسی ارشد (۵۸ نفر)، دکتری (۱۹ نفر) و کارشناسی (۵ نفر) وارد این حیطه شغلی می‌گردند.

با توجه با آزمون‌های سنجش تفاوت و هم‌بستگی که گرفته شد، مشاهده کردیم رفتار بهینه افرادی که دوره‌های ویژه آموزش به کودکان را گذرانده بودند نسبت به معلمان دوره‌دیده عملکرد بهینه‌ای در پاسخگویی

به سؤالات داشتند. تفاوت این رفتار بهینه صرفاً با گذراندن دوره آموزشی معنادار شد و در سنجش نمره رفتار بهینه با متغیرهای سن، جنسیت، میزان تحصیلات و گرایش تحصیلی مدرسان هیچ هم‌بستگی معناداری وجود نداشت. فلوزی^۱ نیز معتقد است «ویژگی‌های فردی معلمان تأثیری بر فراگیری شاگردان ندارد. از این منظر "معلم خوب" این چنینی وجود ندارد. سن، جنسیت، خاستگاه اجتماعی یا وضعیت تأثیری بر اثربخشی ندارند» (فلوزی، ۱۹۹۷: ۳۲). هم‌چنین لوران تلبو^۲ نیز معتقد است نسبت دادن عملکرد معلمان به ویژگی‌های فردی آنان ما را در نوعی «روانشناسی»^۳ محبوس می‌کند (تلبو، ۲۰۱۲: ۷) و در پایان، نمره رفتار بهینه با گروه معلمانی که در مراکز دولتی تدریس داشته‌اند، معنادار شد، زیرا تمامی افرادی که در این نوع مؤسسات مشغول به تدریس هستند دوره‌های آموزش زبان فرانسه به کودکان را گذرانده بودند.

۵. نتیجه‌گیری

آموزش زبان خارجی به کودکان از دیرباز مورد توجه بوده است و مطالعات متخصصان زبان در این زمینه مؤید میزان بهره‌وری و سرعت یادگیری نزد کودکان است. از آنجایی که وارد شدن به این حرفه توانایی خاص خودش را هم به لحاظ شناخت مباحث نظری و عملی و هم آشنایی با ویژگی‌های کودکان و نحوه یادگیری در آنان را می‌طلبد، بنابراین گذراندن دوره‌های آموزشی ویژه کودکان برای معلمان امری ضروری به نظر می‌رسد.

در این پژوهش نیز، با توجه به نتایج آزمون‌های سنجش تفاوت و هم‌بستگی، مدرسانی که دوره‌های ویژه آموزش به کودکان را گذرانده بودند نسبت به مدرسان دوره‌ننیده عملکرد بهینه‌ای در پاسخگویی به سؤالات داشتند و نمره این رفتار بهینه صرفاً با گذراندن دوره آموزشی معنادار شد و هیچ هم‌بستگی با سن، جنسیت، میزان تحصیلات و گرایش تحصیلی مدرسان نداشت. نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج تحقیقات برسو، کرامارز و پروست^۴ (۲۰۰۹) نیز همسو شد. در یافته‌های آنان نیز نمره شاگردانی که معلمان آنان دوره‌های ویژه کودکان را دیده بودند، سه نمره بالاتر از شاگردان معلمان دوره‌ننیده بود؛ در واقع این مساله تأثیر معلم و تأثیر گذراندن دوره آموزشی بر کیفیت آموزش را نشان می‌دهد.

با توجه به مطالبی که ذکر شد باید توجه داشت که برخورداری از تحصیلات آکادمیک و توانایی صحبت کردن به این زبان از شروط لازم جهت تدریس به کودکان است اما این مهم کافی نیست. با توجه به ظرافت و ویژگی‌های و روش‌های متفاوت آموزش به کودکان به نظر می‌رسد مدیران مراکز آموزشی گذراندن دوره

1. Georges Felouzis

2. Laurent Talbot

3. Psychologisme

4. Bressoux, Kramarz et Prost

[D9%87%20%DA%AF%D8%B1%D8%A7%DB%8C%D8%B4%20%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4?version=1.0&t=1473152773340](http://language.iauctb.ac.ir/fa/page/2112/%DA%AF%D8%B1%D9%88%D9%87-%D8%B2%D8%A8%D8%A7%D9%86-%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%87%D9%88%D8%B2%D8%B4?version=1.0&t=1473152773340)

چارت دروس مقطع کارشناسی ارشد آموزش زبان فرانسه. (بی تا). گروه آموزش زبان فرانسه دانشگاه علوم تحقیقات تهران. (۲۵ خرداد ۱۳۹۹).

[Http://language.iauctb.ac.ir/fa/page/2112/%DA%AF%D8%B1%D9%88%D9%87-%D8%B2%D8%A8%D8%A7%D9%86-%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%87](http://language.iauctb.ac.ir/fa/page/2112/%DA%AF%D8%B1%D9%88%D9%87-%D8%B2%D8%A8%D8%A7%D9%86-%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3%D9%87%D9%88%D8%B2%D8%B4?version=1.0&t=1473152773340)

- Alpar, Malek. (2010). «La nécessité et l'importance de l'enseignement/apprentissage précoce du français langue étrangère en Turquie». *Synergies Turquie*. N° 3. 173-179.
- Aycan, Ahmet. (2013). «L'enseignement du FLE aux enfants assiste par le multimédia». *Etudes Turques*. Année 8. N° 10. 77-96.
- Azimi-Meibodi, Nazita et al. (2011). «L'impact de la lecture du Conte sur l'apprentissage du Français chez jeunes apprenants iraniens». *Recherches en langue et Littérature Françaises*. Année 3. N° 1. 21-32.
- Bressoux, Pascal. et al. (2009). «Teachers Training, Class Size and Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes». *Economic Journal*. N° 119. 540-561.
- Denisot, Hugues. (2005). «Enseignement précoce: Sept constats pour répondre aux besoins des enfants». *Synergies Pologne*. N°1. 48-50.
- Felouzis, Georges. (1997). *L'efficacité des enseignants*. Paris: PUF.
- Gangolli, Anjali. (2017). L'enseignement du français langue étrangère aux enfants en milieu institutionnel: le cas de l'Inde. Thèse de doctorat. Université Bourgogne Franche-Comté.
- Gaonac'h, Daniel. (2015). L'apprentissage précoce d'une langue étrangère: le point de vue de la psycholinguistique. Paris: Hachette.
- Gashmardi, Mahmoud Reza., & Saeedi, Malihe. (2013). «L'impact de la contextualisation, de l'organisation sémantique et de l'apprentissage reparté sur la diminution de l'oubli: le cas des apprenants enfants Iraniens du FLE». *Recherches en langue et Littérature Françaises*. Année 6. N° 9. 43-64.
- Gashmardi, Mahmoud Reza., & Zohrevandi, Atefeh. (2011). «Impact des techniques de PNL sur l'apprentissage de langue étrangère chez l'enfant». *Recherches en langue et Littérature Françaises*. Année 5. N° 7. 11-24.
- Hosseini Moghaddam, Haniye sadat. (2008). *Le rôle des jeux dramatiques dans l'enseignement du FLE aux enfants de 6 à 11 ans*. Mémoire de master. Université Tarbiat Modares.
- Macaire, Dominique. (2010). «(Se) former à enseigner les langues aux enfants». *Causa*. Consultable en ligne: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580548/document>
- Moallemi, Shima. (2010). A la recherche d'un outil pédagogique pour enseigner au jeune apprenant iranien: le conte. Mémoire de master. Université Tarbiat Modares.
- Morvarid, Mahtab. (2007). Le rôle de l'image fixe dans l'enseignement du FLE aux enfants de 7 à 11 ans. Mémoire de master. Université Tarbiat Modares.

- O'neil, Charmian. (1993). Les enfants et l'enseignement des langues étrangères. Paris: Didier.
- Porcher, Louis., & Groux, Dominique. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. Paris: Presses universitaires de France.
- Proscolli, Argyro., & Forakis, Kyriakos. (2006). Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire: méthodes et pratiques. Athènes: Université d'Athènes.
- Rézeau, Joseph. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS*, N° 35-36. 183-200.
- Robin, Jean - Marc. (2020, avril 12). Effet établissement, effet classe et effet maître. Consultable en ligne: <https://lyceeduruy.fr/wp-content/uploads/2010/12/Effet-etablissement-effet-classe-effet-maitre-.pdf>
- Soheili Arasi, Soheila. (2001). L'enseignement du FLE aux enfants de 6 à 11 ans à travers des contes et des chansons. Mémoire de master. Université Azad islamique.
- Talbot, Laurent. (2012). «Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives». *Questions vives. Recherches en éducation*. Année 6. N° 18. 129-140.
- Vanthier, Hélène. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE INTERNATIONAL.

نام آواها در کمیک استریپ بابا: نگاهی بر معادل‌های فارسی و فرانسه

مقاله پژوهشی

ناهید جلیلی مرند (نویسنده مسئول)^۱
دانشیار گروه فرانسه دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

مهسا طاهری‌نیا
کارشناس ارشد مترجمی فرانسه دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

چکیده

کتب مصور (کمیک استریپ یا پی‌نما) کتاب‌هایی در حوزه ادبیات کودک و نوجوان هستند که نویسندگان در آن داستان را به شیوه‌ای متفاوت نقل می‌کنند. نوشتار، تصویر و نام آواها در کنار هم صحنه‌های زنده و جذابی برای خوانندگان جوان به وجود می‌آورند. با توجه به اهمیت این سبک، بر آن شدیم تا پژوهشی در چهارچوب این مقاله انجام داده و نقش نام آواها را در آن بررسی کنیم. از آنجایی که این نوع کتاب‌ها در ادبیات کودک و نوجوان فرانسه و بلژیک جایگاه خاصی دارند، برای پیکره پژوهش سه جلد از مجموعه کمیک استریپ بابا را انتخاب کرده و از زبان فرانسه به فارسی برگردانده‌ایم تا مطالعه تطبیقی خود را روی نام آواهای آن انجام دهیم. به تعاریف زبان‌شناسان از نام آواها، جایگاه و دسته‌بندی آن‌ها در این حوزه ادبی نیز پرداخته‌ایم. شایان ذکر است که در این سه جلد، مثال‌های منتخب را به کمک رویکرد امبرتو اکو تحلیل کرده‌ایم. این پژوهش ما را به تشخیص همگرایی و واگرایی آواشناختی و زبان‌شناختی نام آواها در دو زبان فرانسه و فارسی هدایت می‌کند، چراکه با مراجعه به فرهنگ نام آواهای فارسی (۱۳۸۹) به عنوان منبعی موثق در اغلب موارد با در نظر گرفتن دیدگاه اکو موفق به یافتن معادل شده‌ایم. در صورت عدم وجود صوت‌واژه مناسب در فارسی، وام‌گیری و رونویسی را انتخاب کرده و در نتیجه، نه تنها موانع پیش رو را در ترجمه نام آواها برداشته‌ایم، بلکه متوجه غنای زبان فارسی در این زمینه شده‌ایم.

کلیدواژه‌ها: ادبیات کودک و نوجوان، امبرتو اکو، صوت، کتب مصور، کمیک استریپ بابا، نام آوا

۱. مقدمه

هر زبانی دارای کلماتی است که در واژه‌شناسی آن زبان فاقد معنی است، کلماتی که به تقلید از صدای چهار عنصر طبیعت (خاک، آب، هوا، آتش)، حیوانات، انسان و اشیای ساخته شده و به «نام‌آوا» معروف هستند. این صوت‌واژگان پربسامد اسم، صفت، قید و فعل را در بر می‌گیرند و در ذهن شنونده یا خواننده تصویری از آن صدا به وجود می‌آورند. از آنجایی که نام‌آواها دارای محتوای احساسی و هیجانی بسیار غنی هستند، شعرا و نویسندگان از آن‌ها در انواع متون نظم و نثر استفاده می‌کنند. به عنوان مثال ادبیات کودک و نوجوان هر زبانی برای القای مفاهیم گوناگون به خوانندگان خردسال خود نیاز مبرمی به این دسته از واژگان دارد، خصوصاً در کمیک استریپ (واژهٔ منتخب فارسی، پی‌نما) که تعداد زیاد و تنوع آن‌ها از مشخصات بارز این سبک نسبتاً جدید است.

خواندن و درک مفهوم این نوع متون به زبان مادری اغلب امری بدیهی است، ولی هنگامی که برگردان آن‌ها به زبان دیگری در میان است، موضوع چالش برانگیز می‌شود. از این روی حضور بسیار پررنگ و متنوع نام‌آواها در کمیک استریپ بابا ما را به فکر معادلیابی برای آن‌ها در زبان فارسی واداشت. بدین ترتیب به ترجمهٔ سه جلد آن پرداخته و در این مسیر با مشکلاتی مواجه شدیم. در نتیجه انجام این پژوهش را ضروری دیدیم تا پاسخی منطقی برای پرسش‌های خود بیابیم.

۱.۱. پرسش‌ها و فرضیه‌های پژوهش

با توجه به جایگاه مهم نام‌آواها در کمیک استریپ بابا و پربسامد بودن آن‌ها در این داستان، این سوال‌ها مطرح است: معادل فارسی این صوت‌واژگان وجود دارد یا باید برای آن‌ها معادل‌سازی کرد؟ برای معادل‌سازی این گروه از کلمات به چه روش‌های واژه‌سازی باید متوسل شد؟

از آنجایی که فارسی زبان شعر و ادبیات است، تصور می‌شود که در اغلب موارد معادل نام‌آواها در این زبان وجود دارد و نسبت به موقعیت واژه‌ها باید معادل آن‌ها را رصد کنیم. همچنین برای ترجمهٔ آن‌هایی که در فارسی معادل ندارند، ساده‌ترین روش واژه‌سازی، رونویسی^۱ و وام‌گیری^۲ است. استفاده از این روش‌ها به حفظ بیگانگی متن نیز کمک می‌کند.

۲.۱. نگاهی بر پیکرهٔ پژوهش

در میان کتاب‌های پرتعداد ادبیات کودک و نوجوان می‌توان به کمیک استریپ (پی‌نما) اشاره نمود. این نوع کتاب ترکیبی از تصویر و نوشتار است که نویسنده به وفور از نام‌آواها یا صوت‌واژه‌ها به منظور ملموس‌تر شدن

1. Transcription

2. Emprunt

داستان استفاده می‌کند. در واقع کمیک‌استریپ نوعی پویانمایی صامت است که در قالب کتاب یا مجله ارائه می‌شود. از کمیک‌استریپ‌های خارجی شناخته شده در ایران می‌توان به مجموعه ماجراهای تن تن، داستان‌های ابرقهرمانان کمپانی مارول اشاره نمود. در ایران نیز صفحاتی از هفته‌نامه کیهان بچه‌ها به این سبک داستان اختصاص دارد که در دهه پنجاه عمدتاً پی‌نماهای خارجی ترجمه شده به فارسی چاپ می‌شد، ولی امروزه پی‌نماهای ایرانی جایگزین آن‌ها شده است.

کمیک‌استریپ بابا، اثر برونو شوریه^۱ فرانسوی ملقب به نوب^۲، داستان پدری است که با چهار دخترش زندگی می‌کند. او از چهار همسر سابقش جدا شده و از هر یک صاحب دختری در رده‌های سنی مختلف و دارای روحیاتی بسیار متفاوت است. پدر خانواده، بازیگر و کم‌دین بیکار، به خانه‌داری و نگهداری از دخترهایش می‌پردازد. او گه‌گاه پیشنهادهایی برای بازی در یک سکانس کوتاه یا یک آگهی تبلیغاتی دریافت می‌کند، اما اکثر اوقات وقتش را در خانه می‌گذراند و تمام تلاشش را می‌کند که دخترها در آسایش باشند. او مردی بسیار مهربان است و زنده بودن کودک درونش باعث شده تا همواره مانند یک کودک رفتار کند. داستان سری کمیک‌استریپ بابا حول محور این خانواده و پستی و بلندی‌هایی است که در زندگی‌شان اتفاق می‌افتد.

۲. پیشینه پژوهش

پژوهش‌های زیادی پیرامون موضوع نام‌آواها در ادبیات فارسی انجام شده است. همچنین در رابطه با ترجمه نام‌آواها از زبان‌های دیگر نیز مقالاتی وجود دارد. تا به امروز دو فرهنگ لغات در این زمینه به زبان فارسی گردآوری شده است. فرهنگ نام‌آواهای فارسی (۱۳۷۵) اثر تقی وحیدیان کامیار است. مقاله‌ای نیز تحت عنوان «موسیقی حروف و واژه‌ها» از ایشان در ۱۳۶۹ در مجله نشر دانش به چاپ رسیده است. در اولی به توصیف و تحلیل نام‌آواها و همچنین جمع‌آوری نام‌آواهای زبان فارسی پرداخته و در دومی از آهنگ واژگان، تأثیر آن‌ها و جنبه صوتی یک اثر سخن گفته است. علاوه بر آن، ایشان نام‌آواهای گویش‌های مختلف زبان فارسی را نیز جمع‌آوری کرده است.

دومین فرهنگ نام‌آواها متعلق به سروش سپهری است که در آن شاهد تحلیل و بررسی کاملی از نام‌آواها و اصوات هستیم. همچنین او نام‌آواها را به طور جامعی گردآوری کرده و برای هر کدام از آن‌ها مثالی از آثار فارسی یا ترجمه شده آورده است. در آوا و القا به نگارش مهوش قویمی، نام‌آواها و موسیقی القاگر آن‌ها بررسی شده و این پژوهش بر اساس نظریه موریس گرامون^۳ انجام شده است. قویمی از زبان گرامون

1. Bruno Chevrier

2. Nob

3. Maurice Grammont

می‌گوید: «نه تنها نام‌آواها و تکرارها بلکه در شرایطی خاص واج‌ها نیز القاگرند» (۱۳: ۱۳۸۳).

همچنین مقالات زیادی روی موضوع نام‌آواها در زبان فارسی به نگارش در آمده که به معرفی چند نمونه از آن‌ها می‌پردازیم. احمد ابومحبوب در مقاله خود تحت عنوان «کارکرد نام‌آواها در غزلیات مولانا» نام‌آواها را در غزلیات مولانا بررسی کرده است. به اعتقاد وی، مولانا با استفاده از نام‌آواها در اشعارش به زبان نخستین بشر نزدیک شده و این امر به نوعی نشانگر روح طبیعت‌گرای اوست. از طرفی چون بعضی حالات عرفانی با واژگان قابل وصف نیستند، شاعر به استفاده از نام‌آواها و اصوات روی آورده است. در مقاله دیگری با عنوان «بررسی کارکرد نام‌آواها در هشت کتاب سپهری»، نویسندگان توصیف جامعی از نام‌آوا ارائه نموده و معتقدند که سهراب سپهری به دلیل پیوند عمیقی که با طبیعت داشته به منظور انتقال احساس در اشعارش از نام‌آواها استفاده زیادی کرده است. مقاله دیگری با عنوان «بررسی نام‌آواها در زبان گُردی» به رشته نگارش در آمده که به عقیده نویسندگان آن معتقدند هرچه انسان رابطه بیشتری با طبیعت داشته باشد نام‌آواهای موجود در زبان او فراوان‌تر است، به همین دلیل در زبان‌های اصیل ایرانی نام‌آواها از پر بسامدترین کلمات هستند.

با بررسی‌های به عمل آمده روی سایت نشریات مختلف، پژوهشی روی نام‌آواها در کمیک استریپ یافت نشد، و این در حالی است که در زبان‌های دیگر مانند فرانسه از جنبه‌های مختلف به این موضوع پرداخته شده است.

۳. روش پژوهش

برگردان سه جلد از مجموعه کمیک استریپ بابا به زبان فارسی ما را با مشکل معادل‌یابی نام‌آواها روبرو کرد، صوت‌واژگانی که حضوری بسیار پررنگ در این اثر دارند. بدین ترتیب مثال‌های چالش برانگیز در این سه کتاب را گردآوری و دسته‌بندی کرده، سپس به تحلیل آن‌ها پرداخته‌ایم. در رابطه با روش ترجمه آن‌ها و یافتن معادل مناسب برای هر نام‌آوا در موقعیت خاص از رویکرد اُمبرتو اکو^۱ و همچنین از دو دیدگاه وی در زمینه «متراصف‌های آلتاویستا»^۲ و «برگشت‌پذیری و تاثیرگذاری»^۳ استفاده کرده‌ایم.

۴. یافته‌ها و بحث

۴.۱. نگاهی به تعاریف نام‌آواها

از آنجایی که هدف ما در این مقاله مطالعه نام‌آواها در زبان فرانسه و چگونگی برگردان آن‌ها به فارسی است، لذا قبل از پرداختن به تحلیل این واژگان در پیکره پژوهش، لازم می‌دانیم نگاهی گذرا به تعاریف این گروه از

1. Umberto Eco
2. Les synonymes d'Altavista
3. Réversibilité et effet

لغات در فارسی و فرانسه بیاندازیم.

در فرهنگ نام‌آواها در زبان فارسی نام‌آوا واژه‌ای است طبیعی و واقعی، نه قراردادی و مصنوعی. در کتاب کراتیلوس^۱، افلاطون، که طبیعت‌گرا بود، باور داشت که همه واژه‌ها با مفاهیم خود رابطه‌ای طبیعی دارند. در بعضی واژه‌ها این رابطه آشکار است و افراد عادی هم آن را درمی‌یابند مانند کوکو، میومیو، شرشر، جرینگ که بر صدای فاخته، گربه، ریزش آب و شکستن شیشه دلالت دارند. در بعضی دیگر رابطه طبیعی واضح نیست و تنها فلاسفه به آن پی می‌برند. این نوع واژگان نام‌آوا هستند. واژه‌شناسان نام‌آوا را محدود به کلماتی می‌کنند که با تقلید صدا ساخته شده‌اند. اما زبان‌شناسان و اهل شعر و ادب آن را در مفهومی گسترده‌تر به کار می‌برند یعنی شامل هر واژه‌ای می‌دانند که میان لفظ و معنای آن نوعی رابطه طبیعی یا ذاتی باشد مانند: واژه‌هایی که پژواک صدا هستند همچون جیک جیک که صدای گنجشک است و کوکو که هم صدای فاخته است و هم نام دیگر آن. در واژه «زنجر» صدای جرینگ جرینگ نهفته و در واژه «اژه» خرخر آن، یا واژه‌هایی مانند مورمور و گزگز که گرچه مدلول آن‌ها صدای مسموع ندارد، اما وقتی این عارضه‌ها پیدا شود، در استخوان‌ها و عضلات احساس مورمور و گزگز می‌کنیم.

به نظر زبان‌شناسان، نام‌آوا شامل صوت‌های عاطفی^۲ نیز می‌شود، زیرا میان اصوات عاطفی و مفاهیم آن‌ها نیز رابطه‌ای طبیعی وجود دارد. به عنوان مثال «آه» که به طور طبیعی و غیر ارادی بر زبان اندوهگینی جاری می‌شود و یا «هن» که از دهان هیزم‌شکنی خسته، در کاری سنگین بی‌اختیار و طبیعی خارج می‌گردد. در تعجب بی‌اختیار، لفظ «ا» و در بد آمدن از چیزی، لفظ «آه» بر زبان می‌آید.

فرق این دسته از اصوات با دیگر نام‌آواها در این است که صوت‌های عاطفی در اثر حالات شدید روانی چون اندوه، شادی، تعجب، تحسین، تحقیر و غیره به طور غیر ارادی تولید می‌شوند و درحقیقت واکنش طبیعی این حالات است. اما دیگر نام‌آواها بر اساس همانندی و شباهت استوار هستند، اعم از اینکه همانندی لفظی باشد، شبه لفظی، تکراری و غیره. از آنجایی که اصوات عاطفی به طور طبیعی از نهاد انسان بر می‌آیند، لذا بعضی از آن‌ها در زبان‌های مختلف به هم شبیه‌اند مثلاً کلمه «آخ یا آه» فارسی، و در انگلیسی و فرانسه، ترکی، عربی «ah». «اصوات ندایی مانند «آی، ای، آهای» نیز جزو اصوات عاطفی به شمار می‌آیند. (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۵: ۹-۱۴)

قویمی در کتاب آوا و الفا نام‌آوا را این گونه تعریف می‌کند: «نام‌آواها در واقع کلماتی هستند که ما به برخی جانوران و اشیاء نسبت می‌دهیم و از طریق واج‌های خود، صداهایی را که در طبیعت وجود دارند کم

1. Cratylus
2. Interjection

و بیش تقلید می‌کنند یا این اصوات را به نوعی یادآور می‌شوند. برخی نام‌آواها ارادی‌اند. به این معنی که در اصل هدفی جز بازسازی مجدد و هرچه دقیق‌تر صداهایی که در طبیعت به گوش می‌رسند، ندارند. برخی دیگر برحسب اتفاق نام‌آوا شده‌اند؛ یعنی تحول آواشناختی کلمه سبب شده است که اصوات آن‌ها ارزش و ماهیت تقلیدی پیدا کنند» (۱۳۸۳: ۹).

سپهری در کتاب فرهنگ نام‌آوا ابتدا به تعریف و بررسی انواع نام‌آوا پرداخته است. او معتقد است «آوایی را که بشر اولیه شنید و تقلید کرد، امروزه «نام‌آوا» می‌نامند. اگرچه برخی زبان‌شناسان، گستره آن را از صداهای طبیعی فراتر می‌دانند. مهم‌ترین ویژگی نام‌آوا، این است که انسان، در هر نقطه کره زمین، وقتی آن را می‌شنود می‌تواند، چه ناقص چه تقریباً کامل، به تقلید آن بپردازد. منظور از «ناقص و تقریباً کامل» این است که مثلاً دستگاه تولید صدای فاخته با انسان تفاوت دارد و آدمی همان گونه «کوکو» نمی‌گوید که فاخته می‌گوید. حتی بین انسان‌ها نیز این تقلید به سبب نبود بعضی آواها، متفاوت است. ایرانیان صدای به هم خوردن گرز و شمشیر را «چک‌چاک، چقاچق و...» می‌شنوند و آوای پرتاب تیر را «شپ‌شاپ»؛ زبان‌هایی که واج‌های «چ» و «پ» را ندارند، مانند زبان عربی، آشکار است که آن را به گونه‌ای دیگر می‌شنوند و بر زبان می‌رانند» (۱۳۸۹: ۱۹).

در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل و بررسی نام‌آواها در زبان کردی» نویسندگان از زبان محمود نشاط چنین می‌گویند: اسم صوت، تقلید صدای انسان، حیوان و برخورد اشیاء و حالات مکانیکی، هر سه را شامل می‌شود. وی صوت خواندن و راندن حیوانات و کلماتی نظیر «جیز» در مورد ترساندن کودک از آتش و «پیف» را اسم صوت نمی‌داند و آن‌ها را جزء اصوات دانسته است.

صفوی نیز معتقد است: «نام‌آوا عبارت است از شکل بندی و به کار بردن واژه‌ها به تقلید از صدا. این شیوه‌ای در زبان انسانی است که در آن صدا، احساس را بازتاب می‌دهد. احتمالاً این شکل از بیان نخستین بشر بوده است که بعدها در اثر تکامل و دگرگونی، به واژه‌های زبان تبدیل شده است» (۱۳۶۰: ۱۶).

شارل نودیه^۱، نویسنده فرانسوی (۱۷۸۰-۱۸۴۴)، در سال ۱۸۰۸ در یک فرهنگ تخصصی نام‌آواهای زبان فرانسه را گردآوری نموده، سپس معنا و کاربرد هر کدام را بیان کرده است. نودیه به نقل از دومارسه^۲، فیلسوف و متخصص دستور زبان فرانسه، نام‌آوا را این‌گونه تعریف می‌کند: «نام‌آوا صوتی است که یک کلمه صدای طبیعی معنای آن را تقلید می‌کند. این صورت خلاصه‌ایست از کلماتی که تقلید صدا ایجاد می‌کند» (۱۸۰۸، پیشگفتار: ۸).^۳ نودیه درباره نام‌آواها چنین می‌گوید: «نام اشیاء به طور شفاهی، تقلیدی

1. Charles Nodier

2. Dumarsais

3. Nodier. 1808. préface. VIII

از صدای آن‌هاست و به طور نوشتاری، تقلیدی از صورت آن‌هاست. نام‌آوا نوعی زبان ملفوظ است، و هیروگلیف نوع نوشتاری زبان. ساختارهایی که نه شکل خاصی دارند و نه صدای مخصوصی و فقط بر اساس قیاس ایجاد شده‌اند، خواه در زبان باشند خواه در نوشتار» (همان: ۱۱-۱۲).^۱

۲.۴. رابطه لفظ و معنا

درباره رابطه لفظ و معنا دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. عده‌ای از دانشمندان معتقدند بین لفظ و معنا رابطه ذاتی وجود دارد. اما عده‌ای دیگر بر این عقیده‌اند که رابطه لفظ و معنا قراردادی و مصنوعی است. در یونان باستان افلاطون که طبیعت‌گرا بود اعتقاد به این داشت که همه واژه‌ها با معنای خود رابطه‌ای طبیعی دارند. اما ارسطو این نظر را رد کرد و گفت چنین رابطه‌ای وجود ندارد و تفاوت واژه‌های هر زبان را دلیل بر قراردادی بودن این رابطه می‌داند. در ایران هم دانشمندانی به ذاتی بودن رابطه لفظ و معنا معتقد بودند از جمله خلیل ابن احمد فراهیدی و سیبویه که باور داشتند که عرب لفظ را به شکل و هیئت معنی می‌سازد. ابوعلی فارسی و شاگردش ابن جنی و سیوطی و میرداماد نیز رابطه لفظ و معنا را طبیعی می‌دانستند (وحیدیان کامیار، ۱۳۷۵: ۹-۱۰).

اما فردینان دوسوسور^۲ زبان‌شناس مشهور فرانسوی (۱۸۵۷-۱۹۱۳) دلالت مستقیم الفاظ به پدیده‌های جهان خارج را رد کرده و معتقد است که انتخاب یک لفظ برای یک معنا امری کاملاً اختیاری^۳ است و محتوای کلمات با دنباله حروفشان هیچ نسبتی ندارند. اما درباره نام‌آواها موضوع کمی متفاوت است. به عقیده دوسوسور نام‌آواها از اجزای اساسی زبان نیستند و تعدادشان نیز محدود است. با این حال او انتخاب لفظ برای نام‌آواها را نیز به نوعی اختیاری می‌داند و برای اثبات به تفاوت لفظ نام‌آواهای یکسان در زبان‌های مختلف اشاره می‌کند. در زمان ما گرچه زبان‌شناسان قراردادی بودن لفظ و معنا را به اثبات رسانده‌اند اما همه آنان بر این باورند که در تمام زبان‌های دنیا، گروهی از واژه‌ها هستند که دلالت لفظ آن‌ها بر معنی کمابیش طبیعی و ذاتی است. این‌گونه واژه‌ها را نام‌آوا یا اسم صوت می‌نامند (همان: ۱۰). در این پژوهش ما همچنین به طور مستقیم و غیر مستقیم به رابطه لفظ و معنی این گروه از واژگان می‌پردازیم.

۳.۴. انواع نام‌آوا

زبان‌شناسان دسته‌بندی‌های مختلفی از نام‌آواها داده‌اند از جمله وحیدیان کامیار که آن‌ها را به پنج دسته تقسیم و بدین ترتیب معرفی کرده است:

1. Nodier.1808 .préface .XI-XII

2. Ferdinand de Saussure

3. Arbitraire

نام‌آوایی که لفظ آن‌ها بر صدا دلالت ندارد بلکه بر حرکت و عمل همراه با صدا تأکید می‌شود مانند بوس، ماچ که بر عمل دلالت دارد نه خود صدا. نام‌آوایی که مدلول آن‌ها صدا ندارد اما احساس می‌کنیم دارای صداست مانند ژُق‌زُق، مورمور، گِرِگِر، قیلی‌ویلی. نام‌آوایی که بر صوت دلالت ندارند اما ظاهر کلمه احساسی را در ما ایجاد می‌کند، مانند ریز، فسقلی، باریک، نزدیک، درشت، بزرگ، گنده، کلفت، دور و غیره. رابطه لفظ و معنی در این‌گونه واژه‌ها طبیعی و ذاتی است زیرا مصوت‌های a, e, i زیر هستند (به ترتیب از راست به چپ) و بر کوچکی دلالت دارند و مصوت‌های æ, u, o بم هستند (به ترتیب از راست به چپ) و بزرگی را می‌رساند. نام‌آوایی مانند شل، تلپ، لپته، گِل، لجن، لای، زلال، لیز بدون صدا هستند، اما صدای آب را تداعی می‌کنند. یعنی واژه‌های تلپ، تلاپ، قلپ، شلپ‌شلپ، غل‌غل و غیره صدای آب را می‌رساند و حرف «ل» نقش اصلی را در آن‌ها جهت دلالت بر آب دارد. [...] به عبارت دیگر ذهن انسان در وهله اول میان صدای آب و مایعات که دارای حرف «ل» هستند و خود مایعات رابطه‌ای طبیعی برقرار می‌کند. گروه آخر نام‌آوایی که با شنیدن آن‌ها ذهن حتی به کشف رابطه‌ای دورتر نیز دست می‌یابد یعنی واژه‌ای مثل هول را که دارای حرف «ل» است برای ترس مناطق رطوبتی و جنگلی مناسب‌تر است از رعب، ترس، خوف می‌بیند. برعکس خوف را با ترس در مناطق خشک کویری سازگار می‌بیند. زیرا حرف «خ» رساننده خشکی است و صدایی است که از کشیدن مثلاً ریگی بر روی پوست خشک برمی‌خیزد. لذا نه تنها واژه‌های خشک، خس، خار، خزان نام‌آوا هستند بلکه خوف هم ارزش نام‌آوایی دارد: هول غالب همه چیزی مغلوب (همان: ۲۹-۳۰).

نیکوبخت نیز در مقاله «نظریه منشاء زبان» نام‌آواها را بر اساس منشاء آن‌ها به ده گروه دسته‌بندی کرده که تلفیقی از عناصر طبیعت، حیوانات، انسان و اشیاء است.

اما سپهری تقسیم بندی کلی‌تری از نام‌آواها انجام داده و آن‌ها را در دو دسته معرفی می‌کند: نام‌آوایی که می‌توانند در جایگاه صوت قرار گیرند: آه، آخ، وای و غیره. نام‌آوایی که نمی‌توانند مفهوم صوت را داشته باشند: شرشر، عوعو، هوهو و غیره. به همین دلیل باید بین اصوات و نام‌آواها، فاصله معینی ایجاد کرد. اما او تقسیم بندی جزئی‌تری از لحاظ منبع تولید نیز ارائه کرده و معتقد است که نام‌آواها دارای منابع تولید متفاوتی هستند مانند پرنده، حیوانات وحشی، آب و هوا، اجسام سخت، جنگ، صنعتی، اندام آدمی، موسیقی، خواندن و راندن حیوانات، تلفظ کودکان، صداهای عاطفی و... (۱۳۸۹: ۲۴-۲۵).

از آنجا که اصوات جزو نام‌آواها در نظر گرفته می‌شوند اما این نکته را نمی‌توان نادیده گرفت که نام‌آواها از نظر دستوری اسم و اصوات شبه‌جمله‌اند. اما به دلیل نزدیکی آن‌ها تشخیص اینکه یک صوت کجا نام‌آواست و کجا شبه‌جمله دشوار می‌نماید. شاید بتوان گفت وقتی یک صوت به تنهایی به کار می‌رود و به

جمله دیگری تعلق ندارد در آنجا شبه‌جمله است و در باقی موارد نام‌آواست. همچنین از نام‌آوا در نقش اسم می‌توان در اکثر موارد فعل، صفت و قید و گاهی اسم‌های دیگر ساخت به‌عنوان مثال غرغو، غرولند، غرغکردن، غرغو. به این نکته مهم در قسمت دیگری از این مقاله اشاره خواهیم کرد.

۴.۴. ساختار و نقش دستوری نام‌آواها

«نام‌آوا یک مقوله دستوری است و در مجموعه اسم قرار می‌گیرد و در گذشته «اسم صوت» نامیده می‌شد. مصطفی مقربی در سال ۱۳۲۳ «نام‌آوا» را برای onomatopée برگزید که در سال‌های اخیر، بیشتر از این عنوان استفاده می‌شود» (سپهری، ۱۳۸۹: ۲۴).

سپهری معتقد است که نام‌آواها مانند دیگر کلمات می‌توانند انواع نقش‌های دستوری را بپذیرند مانند نهاد، مفعول، متمم و... او با آوردن مثال‌هایی این دسته‌بندی را برای ما روشن‌تر می‌کند:

«قید: تایی، تلق‌تلق‌کنان، فرت‌فرت و... مثال: «به جای اینکه بترسم بی‌اختیار پقی زدم زیر خنده.»

(شیشه‌های شکسته، طاهره ابید، ص. ۹)

صوت: آخ، آه، آوه و... مثال: «آی دریغا که خردمند را / باشد فرزند و خردمند نی» (رودکی)

صفت: جیغو، غرغو و... مثال: «ضیاء الواعظین آن رند جیغو / زده پشت تربیون پاک

وارو» (کلیات میرزاده عشقی، ص. ۴۵۲)

مصدر جعلی: ترنگیدن، قلیدن، چاویدن و... مثال: «آب که بر می‌قلید، موج کوتاه و ملایمی از

آن بر می‌خواست» (کلیدر، محمود دولت‌آبادی، ص. ۶۶۹)

مصدر مرکب: آه کردن، پچ‌پچ کردن و... مثال: «بپیچید از آن پس یکی آه کرد / ز نیک و بد اندیشه

کوتاه کرد» (فردوسی)

ندا: آی، آهای و... مثال: «ای بی‌خبر بکوش صاحب خبر شوی / تا راهرو نباشی کی راهبر

شوی» (حافظ) (سپهری، ۱۳۸۹: ۲۴)

در این دسته‌بندی مشاهده می‌کنیم که نام‌آواها ساختارهای گوناگونی دارند مانند اسم ساده، مرکب، مکرر (بع‌بع)، نامکرر (تالاپ‌تولوپ)، مشتق (شالایی).

۵.۴. ویژگی‌های نام‌آواهای فارسی

وحیدیان کامیار در فرهنگ نام‌آواها ویژگی نام‌آواهای فارسی را این‌گونه بیان می‌کند:

نام‌آواهای فارسی اکثراً به صورت دوتایی است: خرخر، تاپ‌تاپ و... در نام‌آواهای دوتایی گاه جزء

دوم دقیقاً تکرار جزء اول نیست بلکه در یک حرف یا بیشتر اختلاف دارند. تعداد این‌گونه نام‌آواها

نسبت به تکراری‌های یکسان کم است: تلق و تلوق، جلز و ولز، جغور بغور.

بعضی نام‌آواها به صورت تکی به کار می‌روند و بر سه گونه هستند:

- الف. تک هجایی: غژ، نق، وینگ، دامپ.
- ب. دوهجایی: جرینگ، گرومپ، تلق، تلپ، خرناس.
ناگفته نماند که نام‌آواهای تک هجایی و دوهجایی معمولاً به صورت تکراری نیز کاربرد دارند. از مثال‌های فوق فقط خرناس تکراری نیست.
- ج. سه هجایی و بیشتر مانند گرومیاست (گرومبست)، ترنگست، قوقولی قوقو.
بعضی از نام‌آواهای تکراری معمولاً به صورت تکی کاربرد ندارند مانند خرخر (xorxor).
نام‌آواهای دوتایی از نظر میانوند به چند دسته تقسیم می‌شوند.
- الف. میانوند ندارند مانند: عوعو، فش فش، قارقار.
- ب. با میانوند «و» مانند: فش و فش، تلاپ و تلوپ، دامبول و دیمبول، اخ و تف، خروپف (معمولاً حرف قبل از «و» نیز مشدد می‌شود).
- ج. با میانوند «ا» مانند ترنگاترنگ، چکاچک، تعداد این گونه نام‌آواها بسیار کم است.
از بعضی از نام‌آواها مشتقات فعلی و غیرفعلی ساخته می‌شود:
- الف. فعلی: ترکیدن، ترنگیدن، غریدن، خراشیدن و...
- ب. اسمی: فشفشه، قرقره، هافهافو، قلک و...
- ج. صفتی: غزان، غلغلی.
- از بعضی نام‌آواها واژه مرکب ساخته شده است: آبشار، دلهره، آسمان غرنه، چشم غره.
نام‌آواها همانند دیگر اسم‌ها با فعل به کار می‌روند و به اصطلاح فعل مرکب می‌سازند مانند قرقرکردن، قرقرزدن، جرجرشدن...» (۱۳۷۵: ۴۳-۴۴).

۶.۴. تحلیل نام‌آواها در کمیک استریپ بابا

برای برگرداندن نام‌آواهای کمیک استریپ بابا از دو دیدگاه اُمبرتو اکو استفاده شده است. اکو در فصل مترادف‌های آلتاویستا^۱ درباره کلمات مترادف صحبت می‌کند، یعنی کلماتی که در فرهنگ لغت یافت می‌شود و در این راستا به ترجمه ماشینی اشاره می‌کند، ماشینی به نام آلتاویستا که اساس کارش ترجمه مبتنی بر مترادف هر واژه است. اکو با دادن متن‌هایی به آلتاویستا و دریافت ترجمه آن‌ها متوجه می‌شود که ماشین نمی‌تواند همیشه ترجمه درستی از متن به ما بدهد. او در پژوهش‌هایش نشان می‌دهد که اگر فرض کنیم معادل لغت «معنا» همان‌طور که در فرهنگ لغات آمده «مترادف» باشد، به این نتیجه می‌رسیم که استفاده از مترادف برای ترجمه مشکل ایجاد می‌کند. او برای مثال کلمات father (به انگلیسی یعنی پدر)، père (به فرانسوی یعنی پدر)، daddy (به انگلیسی یعنی بابا) و papa (به فرانسوی یعنی بابا) را کلماتی مترادف در

1. Altavista

نظر می‌گیرد. اما در بعضی از مواقع این کلمات مترادف نیستند مثلاً در جمله *God is our father* نمی‌توان گفت *God is our daddy*. پس در همین کلمه ساده می‌بینیم که استفاده از کلمه مترادف به معنای اصلی جمله آسیب می‌زند. بنابراین ترادف محض وجود ندارد و ترجمه بر اساس آن اشتباه است. علاوه بر این، موقعیت یک کلمه در متن، خود تعیین‌کننده معنای آن است. گاهی یک کلمه در دو موقعیت مختلف یک معنا را نمی‌دهد. پس برای معادل‌یابی هر کلمه باید توجه کنیم که آن واژه در آن موقعیت خاص چه معنایی می‌دهد و صرفاً با استفاده از کلمه پیشنهادی فرهنگی لغت یا مترادف نمی‌توان ترجمه درستی انجام داد.

دیدگاه بعدی که برای تحلیل ترجمه خود انتخاب کرده‌ایم «برگشت‌پذیری و تأثیرگذاری» است. اکو معتقد است که اگر متنی به زبان الف را به زبان ب ترجمه کنیم و دوباره از زبان ب به زبان الف، متن اول و آخر باید به نوعی از لحاظ ایده اصلی مشابه باشند و در این موقع ترجمه ایده‌آل است، این یعنی برگشت‌پذیری. به عقیده وی اگر ماشین آلتاویستا بتواند ترجمه‌ای برگشت‌پذیر ارائه دهد، کارش قابل قبول است. البته آلتاویستا با ترجمه عبارت به عبارت یا ساختار به ساختار تا حدی با بررسی کلمات موجود در متن مترادف‌های صحیح را انتخاب می‌کند اما در ترجمه‌های متوالی این روش معنا را خدشه‌دار می‌کند. برگشت‌پذیری کامل فقط به معنا محدود نمی‌شود، بلکه ظاهر کار نیز باید با متن اصلی مطابقت داشته باشد؛ مانند علائم سجاوندی و... . اکو چنین ادامه می‌دهد که اگر متنی با ریتم خاصی نوشته شده باشد بهتر است مترجم ریتم را در ترجمه حفظ کند. او همچنین در رابطه با تأثیرگذاری، بر اساس نظریه اسکوپوس^۱ می‌گوید: «یک متن ترجمه شده در زبان مقصد باید همان تأثیری را داشته باشد که متن در زبان اصلی دارد» (۲۰۰۳: ۹۹). بنابراین باید از قید و بند واژگان و ترجمه کلمه به کلمه رها شد و ایده اصلی متن مبدا را به صورتی برگشت‌پذیر ترجمه کرد.

با مرور دو دیدگاه اُبرتو اکو به این نتیجه می‌رسیم که ترادف محض وجود ندارد و نمی‌توان یک متن را فقط با استفاده از فرهنگ لغت ترجمه کرد، بلکه مترجم باید به موضوع متن و موقعیت هر کلمه در آن اشراف کامل داشته باشد. در برگشت‌پذیری نیز وظیفه یک مترجم علاوه بر برگرداندن متن، حفظ ایده اصلی و آهنگ آن سخن است تا بتواند در زبان مقصد نیز تأثیرگذار باشد. در برگردان نام‌آواهای این مجموعه سعی کرده‌ایم تا حد امکان به این دو دیدگاه وفادار باشیم. راهکارهایی که برای ترجمه بهتر استفاده کرده‌ایم به شرح زیر است:

۱. نام‌آواهایی که در فارسی معادل دارند، در ترجمه از آن‌ها استفاده شده است.

1. Skopos

2. Eco (2003: 99)

۲. نام آواهایی که در متن فارسی برای درک بهتر فضای داستان به صورت واژه در فارسی ترجمه شده‌اند.

۳. نام آواهایی که معادل فارسی نداشتند و به همان صورت که تلفظ می‌شوند بازنویسی شده‌اند.

جایگاه مهم نام آواها در این سه جلد کتاب از لحاظ پربسامد بودن، ما را بر آن داشت تا آن‌ها را بر اساس منشاء تولیدشان طبقه‌بندی کنیم: آواها (صداها، عاطفی) نام آواهای انسانی، نام آواهای مربوط به اشیاء، صداها، نوزاد و زبان کودکان، صدای حیوانات، صدای سازهای موسیقی و غیره. در پایان به نام آواهایی پرداخته‌ایم که در موقعیت‌های مختلف معانی متفاوتی دارند و با استفاده از دیدگاه اول اکو در هر موقعیت ترجمه‌ای متفاوت برایشان ارائه شده است. جهت روشن‌تر نمودن مطلب، برای هر دسته از نام آواها به ذکر چند مثال می‌پردازیم، سپس از راهکاری سخن می‌گوییم که برای ترجمه به آن متوسل شده‌ایم.

دسته اول: آواها

مثال ۱: صدای فوت کردن ناشی از کلافگی

Pfff... Les filles! (Chevrier, T1, 2015: 4)

پفف... دخترها! (شوری، ج ۱، ۱۳۹۴: ۴)

در این مثال، *pfff* آوایی است که از دهان پدر خارج می‌شود و بیانگر کلافگی او از نامرتب بودن خانه است. برای آوای فوت کردن در فارسی معادل‌های پف و پوف و فوت وجود دارند که در این قسمت از اولین معادل استفاده شده است. حرف «ف» به جای «f» در فرانسه به صورت مکرر آمده تا به حفظ آهنگ در زبان مقصد کمک کند. همچنین تلفظ این معادل فارسی بسیار به نام آوای فرانسوی نزدیک است و در ترجمه دوباره متن فارسی به فرانسه ایده اصلی متن محفوظ می‌ماند، انتخابی که با رویکرد برگشت پذیری و تأثیر گذاری اُمبرتو اکو مطابقت دارد.

مثال ۲: صدا برای دعوت به سکوت

Tssss... qu'on me laisse profiter de ma tranquillité
retrouvé e. (Chevrier, T3, 2016: 36)

هیسیسیسی... اجازه بدید از این آرامش بازگشته‌ام لذت ببرم.
(شوری، ج ۳، ۱۳۹۵: ۳۶)

برای آوای دعوت به سکوت *Tsss* با مراجعه به فرهنگ نام آواهای فارسی سروش سپهری (۱۳۸۹) معادل‌های هیس، شش و سس و... را یافتیم که در این مثال از اولین معادل استفاده شده زیرا در ادبیات داستانی رایج‌تر است. اگر به جای این معادل سس را قرار می‌دادیم، شاید از لحاظ آوایی به زبان فرانسه نزدیک‌تر بود و آهنگ متن مبدأ حفظ می‌شد، اما این معادل در فارسی در موقعیت‌های دیگری نیز استفاده می‌شود. بنابراین هیس را برگزیده‌ایم که دقیقاً برای درخواست سکوت است و این کار با رویکرد برگشت پذیری اکو مطابقت دارد.

مثال ۳: صدای آژیر آمبولانس

Pin poon pin pooon

بی بوو بی بووو

Vous vous fichez de moi, c'est ça? (Chevrier, T1, 2015: 6)

دارید با من شوخی می‌کنید، درسته؟ (شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۶)

در این مثال دخترها برای بردن پدر به بیمارستان صدای آژیر آمبولانس را تقلید می‌کنند. در زبان فارسی برای صدای بوق یا آژیر از بوق یا بیب استفاده می‌شود و ما نیز در این مثال با ترکیب تلفظ فرانسوی و نام‌آوای فارسی، سعی کرده‌ایم تا ترجمه را به متن اصلی نزدیک‌تر کنیم. از طرفی تکرار مصوت «و» در نام‌آوای فارسی به جای «و» در معادل فرانسوی با حفظ آهنگ متن مبدأ و دیدگاه تأثیرگذاری اکو مطابقت دارد.

دسته دوم: نام‌آوایی با منشأ انسان

مثال ۱: صدای خنده

Attendez! Vous pouvez vous recoucher ... C'est dimanche! Ha ha ha! C'est pour toutes les grasses matinées que vous m'avez gâchées! Hû hû hû û û! (Chevrier, T1, 2015: 3)

صبر کنید! می‌تونید دوباره برید بخوابید ... یکشنبه اس! هاها! این هم بخاطر همه روزهایی که می‌خواستم با خیال راحت بخوابم و شما خرابش کردید! هو هو هووو! (شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۳)

برای صدای خنده در زبان فارسی نمونه‌های متعددی وجود دارد از جمله: هاها، هه‌هه، قاه‌قاه، یخیخ و... اما در این مثال با تکیه بر رویکرد اُبرتو اکو به منظور حفظ آهنگ متن اصلی در زبان مقصد ترجیحاً معادلی را برگزیدیم که از نظر آوایی به نام‌آوای زبان فرانسه نزدیک‌تر است.

مثال ۲: نام‌آوا برای سرعت بخشیدن به کار

Allez ouste!
(Chevrier, T2, 2015: 26)

بُجُنب زود!
(شوریه، ج ۲، ۱۳۹۴: ۲۶)

در این مثال کلمه‌ای که انتخاب شده نام‌آوا نیست، بلکه یک قید است. در زبان فرانسه کلمه *Ouste* برای تشویق به تسریع انجام عملی به کار می‌رود و در دسته نام‌آواها قرار دارد، اما در فارسی برای روشن کردن موقعیت، این نام‌آوا را با کلمه زود جایگزین کردیم. البته می‌توانستیم از معادل یا لا نیز استفاده کنیم، اما اولی را ترجیح دادیم زیرا هم برای خوانندگان جوان ملموس‌تر است و هم از لحاظ آوایی و تلفظ به نام‌آوای فرانسوی شباهت بیشتری دارد. بدین ترتیب در متن مقصد همان تأثیرگذاری متن اصلی را حفظ کرده‌ایم.

مثال ۳: صدای سرفه کردن

Domage... ...J'aurais aimé devoir vous le confier, hé hé! Treuh reuh!
(Chevrier, T1, 2015: 7)

حیف شد ... دوست داشتم که به شما می‌سپردمش، هه‌هه!
ککوهو کوهو!
(شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۷)

در فرهنگ نام‌آواهای فارسی برای سرفه کردن که وکه و کوهه را یافتیم. در این مثال با بهره‌گیری از دیدگاه تاثیرگذاری اُمبرتو اکو سعی در حفظ آهنگ متن مبدأ داشتیم. بنابراین اولین معادل را انتخاب و واج «و» را اضافه کردیم، تعداد حروف را نیز در زبان فارسی با فرانسه تطبیق دادیم با این حال شاهد تفاوت‌هایی در تلفظ فارسی و فرانسه هستیم که از دو نکته ناشی می‌شود: الف. تفاوت الفبای دو زبان؛ ب. تفاوت نحوهٔ شنیدن صدای سرفه در دو زبان. این نکات در تمامی زبان‌ها وجود دارد.

دستهٔ سوم: نام‌آواهای مربوط به اشیا

مثال ۱: صدای تلویزیون، گوشی همراه و بازی کامپیوتری

Bip bip bip	بیپ بیپ بیپ
Crash pounk wizz ratatak	خرچ پونگ ویزز راتاتا
Mon amour! (Chevrier, T1, 2015: 9)	عشق من! (شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۹)

در این مثال، نام‌آواها به صدای تلویزیون مربوط است و به صورت گنگ شنیده می‌شوند. اعضای خانواده هر یک فیلمی را جداگانه تماشا می‌کنند. بنابراین ساختار نام‌آوا را به همان صورت گذاشته‌ایم، یعنی همانند تلفظشان در فرانسه بازنویسی شده‌اند.

مثال ۲: صدای بسته شدن در و خاراندن سر و صورت هنگام فکر کردن

Vlam! Grat grat Mmh	ترق! خارت خارت
Faut voir le bon côté des choses.	همم ... باید نیمهٔ پر لیوان رو دید.
(Chevrier, T2, 2015: 3)	(شوریه، ج ۲، ۱۳۹۴: ۳)

برای صدای بسته شدن در از معادل فارسی استفاده شده است. برای صدای خاراندن معادل‌های متعددی در فرهنگ نام‌آواهای فارسی یافتیم از جمله خارت‌خارت، خاش‌خاش، خارت و خورت و... که از میان آن‌ها اولی را برگزیدیم، زیرا به ساختار هجایی نام‌آوای فرانسوی نزدیک‌تر است.

مثال ۳: صدای زنگ در

Bidi bip! Bonjour, mon garçon. Je peux voir ton	دینگ دینگ! سلام پسر. می‌تونم بابات رو ببینم؟
papa? (Chevrier, T3, 2016: 38)	(شوریه، ج ۳، ۱۳۹۵: ۳۸)

برای صدای زنگ در، در فارسی نام‌آواهای دینگ‌دنگ‌دوینگ، درینگ‌درینگ، رینگ‌رینگ و... وجود دارد. برای ترجمه از معادلی ساده یعنی دینگ‌دینگ استفاده کردیم که برای نسل نوجوان آشنا تر باشد. این معادل با نام‌آوای فرانسوی تفاوت دارد، اما در زبان فارسی کاملاً شناخته شده و قابل فهم است. در این مثال نیز طبق دیدگاه برگشت‌پذیری و تاثیرگذاری اُمبرتو اکو در ترجمهٔ دوبارهٔ متن از فارسی به فرانسه، منظور نویسندهٔ متن محفوظ می‌ماند.

دسته چهارم: صدای نوزاد و زبان کودکان

مثال ۱: صدای مکیدن پستانک

Je crois que Bé bè renice veut voir «Lapinot et
les carottes magiques” Smoutch smoutch!
(Chevrier, T1, 2015: 9)

فکر می‌کنم که بېرنیس می‌خواهد «خرگوشی و هویج‌های
جادویی» رو ببینه ... ملچ ملوچ!
(شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۹)

در این مثال، از نام‌آوای ملچ ملوچ برای صدای مکیدن پستانک استفاده شده است، اما در فرهنگ نام‌آوای فارسی معادل‌های دیگری مانند مچ مچ و ملچ ملچ وجود دارند که برای بیان صدای خوردن و نوشیدن به کار می‌روند. با توجه به اینکه در صوت‌واژه فرانسوی آوای «ou» وجود دارد، ما نیز در هجای دوم معادل فارسی انتخابی، یعنی ملوچ از حرف «و» جهت حفظ آهنگ متن مبداء استفاده کرده‌ایم.

مثال ۲: خواب به زبان کودکان

Boucle d’or poussa un cri et s’enfuit a toutes
jambes, les trois ours stupé fait ne la revirent
plus jamais. Dodo maintenant, mon bè bè !
(Chevrier, T1, 2015: 15)

گیس طلا جیغی کشید و با تمام سرعت فرار کرد، سه خرس
که گیج شده بودند دیگر هرگز دوباره او را ندیدند. حالا
لا لا، عزیزدلم!
(شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۱۵)

برای Dodo که یک نام‌آوای فرانسوی در زبان کودکان است و به معنای خواب بکار می‌رود، نام‌آوای لا لا را انتخاب کرده‌ایم که دقیقاً معادل فارسی آن است. با این کار، ایده اصلی متن مبداء حفظ شده و با رویکرد تاثیرگذاری امبرتو اکو مطابقت دارد.

دسته پنجم: صدای حیوانات

مثال ۱: صدای اسب آبی

J’adore les otaries! Onk onk!
(Chevrier, T2, 2015: 3)

من عاشق اسب آبی‌ام! اونک اونک!
(شوریه، ج ۲، ۱۳۹۴: ۳۷)

در این مثال، معادلی برای صدای اسب آبی در زبان فارسی نیافتیم، بنابراین به راهکار رونویسی نام‌آوای فرانسوی رو آورده و در عین حال سعی در حفظ آهنگ زبان مبداء داشته‌ایم.

مثال ۲: صدای کیوتر

Iiik ! Iiik ! Iiik !
Vraoumm!
Vavoum! Aco’e aco’e !
Encore? Vraoum !
Iiik! (Chevrier, T3, 2016: 31)

بق بقوو! بق بقووو! بق بقووو!
قققانن!
قاقان! دوبایه دوبایه!
دوباره؟ قققان!
بق بقوو! (شوریه، ج ۳، ۱۳۹۵: ۳۱)

در این مثال، نام‌آوای بق‌بقو به‌عنوان معادل فارسی برای *Iiik* صدای کبوتر استفاده شده است. همچنین برای حفظ آهنگ متن اصلی هر جا که حرفی به صورت مکرر آمده، در ترجمه نیز رعایت شده و یک حرف را تکرار کرده‌ایم. همان‌طور که مشاهده می‌شود، نام‌آوای فارسی و فرانسوی اصلاً به هم شباهت ندارند، در عین حال می‌توانستیم از جیک‌جیک که در فارسی برای صدای پرند به کار می‌رود در ترجمه استفاده کنیم که از نظر تلفظ به متن مبدأ نیز نزدیک‌تر باشد، اما با تکیه بر دیدگاه مترادف‌های آلتاویستای اکو، از معادلی استفاده کردیم که در فارسی دقیقاً برای صدای کبوتر است و با وجود تفاوت‌های آوایی، پیام اصلی متن به درستی منتقل می‌شود.

مثال ۳: صدای سُم اسب

Ok, ok... Une dernière fois, alors. Hop ! Hue
dada! Hiiii pfff! Tagada tagada...
(Chevrier, T1, 2015: 40)

باشه، باشه... پس آخرین باره. اوپا! عوو دادا! ای‌هیییی
پفف! پتیکوپتیکو...
(شوری، ج ۱، ۱۳۹۴: ۴۰)

نام‌آوای فارسی پتیکو، برای صدای سُم اسب هنگام دویدن به کار می‌رود که در متن فرانسه *Tagada* استفاده شده است. در این مثال، نام‌آوای فارسی و فرانسه از لحاظ تعداد هجاها و تلفظ بسیار به هم شبیه هستند. همچنین آهنگ متن اصلی حفظ شده و با دیدگاه برگشت پذیری و تاثیرگذاری اکو مطابقت دارد.

دستهٔ ششم: صدای سازهای موسیقی

در مثال‌های زیر از معادل‌های فارسی برای ترجمه استفاده کرده‌ایم. با نگاهی به فرهنگ نام‌آواهای فارسی در می‌یابیم که برای اصوات موسیقی نام‌آواهای متعددی در فارسی وجود دارد مثل داخ‌داخ‌تاراخ‌تاراخ، رام‌درم‌رم، ریم‌بام‌بام، ترنگ‌ترنگ و ترللا، غیره. اما این صداها برای سازهای ایرانی هستند و در این زمینه نام‌آواهای فارسی و فرانسه به هم شباهتی ندارند، زیرا در دنیای موسیقی دو زبان بعضی سازها متفاوتند، بنابراین، سعی ما بر آن بوده تا از معادل‌های فارسی ساده‌تر و رایج در ادبیات کودک و نوجوان استفاده کنیم. در این مثال‌ها برای صدای شیپور از بوق و برای صدای ویولونی که کودک می‌نوازد و گوش‌خراش است، از قُرُزُرُز استفاده کرده‌ایم.

مثال ۱: صدای شیپور

Mmh...
Poue'e't!
Ah bravo! Elle est belle, l'autorité parentale.
(Chevrier, T2, 2015: 21)

همم...
بووووق!
آها آفرین! عجب اقتدار پدرانه‌ای!
(شوری، ج ۲، ۱۳۹۴: ۲۱)

مثال ۲: صدای ویولن

Crlllllll! (Chevrier, T2, 2015: 21)

قُرُزُرُز! (شوری، ج ۲، ۱۳۹۴: ۲۱)

نام‌آوایی که در موقعیت‌های مختلف معانی متفاوتی دارند:

در این مثال نام‌آوای *Tatata* را بررسی می‌کنیم که در دو موقعیت مختلف معنای متفاوتی گرفته است. صدای اول ناشی از پیدا کردن شیء مورد نظر است که به صورت دی دی دیرین آمده و دومی نشانه مخالفت با حرف مخاطب است که معادل آن را نُجْ نُجْ انتخاب کرده‌ایم. در این مثال به موقعیت‌های مختلف نام‌آواها در متن و آهنگ آن‌ها توجه شده است؛ بدین ترتیب تعداد هجاها در هر دو زبان مطابقت دارد.

Tatata! Je sais ce qui plait a toute la famille! ... "La rue e vers l'or" de Chaplin! (Chevrier, T1, 2015: 9)	دی دی دیرین! می‌دونم که همه خانواده از چی خوششون می‌آد!... «جویندگان طلا» ی چاپلین! (شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۹)
--	--

Tatata! Rien n'est plus important que la santé! (Chevrier, T2, 2015: 39)	نُجْ نُجْ نُجْ! هیچ چیز از سلامتی مهم‌تر نیست! (شوریه، ج ۲، ۱۳۹۴: ۳۹)
---	--

در این مثال *Zut* را بررسی می‌کنیم که در دو موقعیت معنای متفاوتی دارد. در اولی نشانه حسرت و تأسف ظاهری است که با عبارت آخ چقدر حیف و در دومی نشانه کلافه شدن از توضیح بیش از حد برای مخاطب هست که به صورت ولش کن اصلاً آمده است. این دو عبارت فارسی می‌توانند منظور نویسنده را منتقل کنند و همان تأثیر را در خواننده زبان مقصد بگذارند.

Zut alors, on se re jouissait tellement ! (Chevrier, T1, 2015: 39)	آخ چقدر حیف، چقدر از لذت می‌بردیم! (شوریه، ج ۱، ۱۳۹۴: ۳۹)
---	--

Oh, et puis zut ! (Chevrier, T2, 2015: 19)	اوه، و بعدش ولش کن اصلاً! (شوریه، ج ۲، ۱۳۹۴: ۱۹)
---	---

۴. نتیجه‌گیری

نام‌آواها در کمیک‌استریپ حضور پررنگی دارند و برگردان آن‌ها به زبان‌های دیگر مسئله‌ای چالش برانگیز است. با بررسی پیکره پژوهش دریافتیم که منشاء تولید این صوت واژگان بسیار متنوع است و در این مجموعه داستان آن‌ها را به شش گروه تقسیم کردیم. هنگام ترجمه کمیک‌استریپ بابا از ابتدا در پی یافتن معادل مناسب فارسی برای هر کدام از نام‌آواها بودیم و این دغدغه را داشتیم که آیا برای همه آن‌ها امکان معادل‌یابی وجود دارد. طبعاً هر چه پیش‌تر می‌رفتیم، در برخی موارد به مانع برمی‌خوردیم و مجبور به معادل‌سازی بودیم، ولی همواره این سؤال برایمان مطرح بود که برای این کار به چه روش‌های واژه‌سازی باید توسل جست؟ در وهله اول، غنای زبان فارسی امکان یافتن معادل برای تعداد زیادی از نام‌آواها را فراهم کرد و در این راستا، علاوه بر معلومات عمومی خود در زمینه صوت‌واژگان، از فرهنگ نام‌آواهای فارسی (۱۳۸۹) به‌عنوان منبع موثق استفاده شد. در این فرهنگ حتی برای بعضی از این کلمات چندین معادل فارسی ارائه شده است. برای آن دسته از نام‌آوایی که موفق به یافتن معادل فارسی نشدیم، از وام‌گیری و رونویسی استفاده

کردیم. البته بعضی مثال‌ها در زبان فارسی معادل دارند، ولی به دلیل ملموس نبودن آن‌ها برای رده سنی خوانندگان این مجموعه اقدام به رونویسی نموده و سعی کردیم با تکرار حرف‌ها و هجاها، آهنگ کلمات و تأثیرگذاری متن را نیز حفظ کنیم. با این روش، نام‌آواهای امروزی‌تر و آشنا تر به گوش کودکان و نوجوانان در برگردان داستان انتخاب شده است.

در خاتمه شایان ذکر است که زبان فارسی از نظر آوایی و الفبایی غنی و پویاست و توانایی پذیرش نام‌آواهای جدید را دارد. بدین ترتیب اگر این سبک ادبی بیشتر در کشور ما رایج شود، زمینه برای رشد و ترویج آن فراهم است چه برای خلق کمیک استریپ، چه برای ترجمه آن، که در این صورت نام‌آواهای جدیدی وارد زبان فارسی می‌شوند، اما این سؤال برایمان مطرح است که با چه روشی می‌توان نام‌آواهای زبان‌های دیگر را با زبان فارسی هماهنگ ساخت، سؤالی که پاسخ آن را می‌توان در چهارچوب پژوهش‌های آتی یافت.

کتابنامه

- ابومحسوب، احمد. (۱۳۸۸). «کارکرد نام‌آواها در غزلیات مولانا». کتاب ماه ادبیات، ۳۰ (۱۴۴)، ۱۹-۲۴.
- بهادری، محمدجلیل، و شیرینی، علی اکبر. (۱۳۹۲). «نقش و کارکرد آواها (واح‌ها) در شعر فارسی (با بررسی غزلیات حافظ)». فصلنامه زیبایی‌شناسی ادبی دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۷، ۸۷-۱۱۴.
- بیابانی، احمدرضا، طالبیان، یحیی، و محمدی کردیانی، محسن. (۱۳۹۵). «بررسی کارکرد نام‌آوا در هشت کتاب سپهری». نشریه ادب و زبان (دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان)، ۱۹ (۴۰)، ۲۶-۴۷.
- سپهری، سروش. (۱۳۸۹). فرهنگ نام‌آوا (کتاب الکترونیکی اپلیکیشن کتابراه). تهران: پاسارگاد-کلیدر.
- صفوی، کورش. (۱۳۶۰). درآمدی بر زبان‌شناسی و زبان فارسی. تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- قویمی، مهوش. (۱۳۸۳). آوا و القا (رهیافتی به شعر اخوان ثالث). تهران: هرمس.
- مالرب، میشل. (۱۳۸۶). زبان‌های مردم جهان. ترجمه عفت ملانظر. تهران: علمی و فرهنگی.
- محمدی، علی. و نقشبندی، عبدالستار. (۱۳۹۴). «تحلیل و بررسی نام‌آواها در زبان کُردی و پژوهشی در مصداق‌های کُردی و فارسی آن». نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، ۵ (۹)، ۲۴۴-۲۵۶.
- نیکوبخت، ناصر. (۱۳۸۳). «صوت‌آواها و نظریه منشاء زبان». فصلنامه پژوهش‌های ادبی، ۳، ۱۱۵-۱۳۳.
- وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۶۹). «موسیقی حروف و واژه‌ها». نشر دانش، ۶۰، ۵۲۲-۵۲۵.
- وحیدیان کامیار، تقی. (۱۳۷۵). فرهنگ نام‌آواها در زبان فارسی. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.

Chevrier, B. (2015). *Dad 1: Filles à papa*. Marcinelle: Dupuis.

Chevrier, B. (2015). *Dad 2: Secret de famille*. Marcinelle: Dupuis.

- Chevrier, B. (2016). *Dad 3: Les nerfs à vif*. Marcinelle: Dupuis.
- Eco, (2003). *Dire presque la même chose (Expérience de traduction)*. Traduit de l'italien par Myriem Bouzaher. Paris: Bernard Grasset.
- Morva, D., & Rey, A., & Varrod, P. (1994). *Robert: Pour tous Dictionnaire de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert.
- Nodier, C. (1808). *Dictionnaire raisonnée des onomatopées françaises*. Paris.
- Saussure, F. (de) et al. (1978). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

کودکِ قربانی در «بچه کثیف» و «بچه مردم»

مقاله پژوهشی

طاهره جعفری حصارلو^۱

دکتری زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

رسالت ادبیات تطبیقی؛ تشریح خط سیر روابط و پیوندهای ادبی و بخشیدن روح تازه و شاداب به آنهاست. ادبیات تطبیقی عامل بزرگی در تحقیقات جامعه‌شناسی و درک صحیح آنهاست که در ایجاد روح تفاهم و تعاون میان انسانها و جوامع بشری سودمند است. مقاله حاضر به شیوه توصیفی، تحلیلی و تطبیقی، به بررسی مقایسه‌ای و تطبیقی بچه کثیف اثر فرانسوا موریاک و بچه مردم اثر جلال آل احمد براساس رویکرد مکتب واقع‌گرایی می‌پردازد. موریاک و آل احمد به دنیای معصوم و امن کودکانه گام می‌نهند و از روی جنایت‌های روابط انسانی پرده برمی‌دارند. در حقیقت توجه موریاک و آل احمد به دوران کودکی را باید غبطه آنها به گذشته دانست و نشانگر تلاش دو نویسنده است برای بیرون آمدن از قالب انسانی بزرگسال و پناه بردن به دنیای پاک و بی‌آلایش کودکان. یافته‌های این تحقیق نشانگر این است که هدف این دو نویسنده برای خلق چنین آثاری، بازگویی حقیقت‌های تلخی است که در جامعه برای کودکان رخ می‌دهد؛ گویی حقیقت‌های تلخ جامعه تنها در سیمای پاک و بی‌گناه کودکان امکان تجلی و ظهور می‌یابند و با تأکید بر جایگاه کودک به بازسازی دنیای در حال فروپاشی دلبسته‌اند.

کلیدواژه‌ها: فرانسوا موریاک، جلال آل احمد، ادبیات تطبیقی، کودک

۱. مقدمه

ادبیات تطبیقی به پیوندهای ادبی، سازوکار و تأثیر و تأثر آن می‌پردازد: «ادبیات تطبیقی از شاهکارهای نقد ادبی است که به سنجش آثار، عناصر، انواع، سبک‌ها، دوره‌ها، جنبش‌ها و چهره‌های ادبی و بطور کلی مقایسه ادبیات در مفهوم کلی آن در دویا چند فرهنگ و زبان مختلف می‌پردازد» (امین مقدسی، ۱۳۸۶: ۷). در واقع ادبیات تطبیقی به دنبال موضوعاتی است که یک فرهنگ از فرهنگ دیگری گرفته و با شرایط تاریخی،

جغرافیایی و تمدنی خود آن را بومی کرده، تغییر می‌دهد و خلق و خو و عواطف نویسندگان خود را در آن وارد می‌سازد. نهالی را که از سرزمینی بیگانه آورده است، با احساسات، مشاعر، فهم و درک خود و ملتش پیوند می‌دهد و لباس ملی به آن می‌پوشاند. با هر عضوی قامتی می‌سازد که برای فهم اصالت آن محققان باید تلاش‌های زیادی مبذول دارند.

اهمیت این رشته آن‌چنان که امروزه احساس می‌شود، در گذشته احساس نمی‌شد. هر روز که ارتباطات گسترش می‌یابد، جهانیان به‌ویژه فرهنگ دوستان با یکدیگر بیشتر آشنا می‌شوند، امکان فهم، تعامل و دسترسی به منابع، مصادر و آثار افزایش می‌یابد و حوزه ادبیات تطبیقی وسیع‌تر می‌گردد. اگر رواج فرهنگ گفت‌وگو، نقش رایانه و سرعت پیشرفت فناوری را به این عامل بیفزائیم، تصور گستردگی حوزه ادبیات تطبیقی واضح‌تر و آسان‌تر خواهد بود. پدیده جهانی شدن، صرف‌نظر از نقش مثبت یا منفی آن، عامل مهمی است که حوزه فرهنگ را بطور عام و ادبیات تطبیقی را بطور خاص، تحت تأثیر خود قرار خواهد داد. هدف و غایت ادبیات تطبیقی یافتن رشته‌های اتصال دو ملت و درک ریشه‌های جریان‌های فکری و تأثیرگذار بر دو یا چند فرهنگ است. در دادوستد فرهنگی، فرهنگی غالب است که بتواند به نیازهای انسانی پاسخی قانع‌کننده‌تر بدهد.

ادبیات کودکان شامل بخشی از ادبیات است که از طرف بزرگسالان جامعه در راه گسترش فکر و سطح دانش کودکان و همچنین پرورش دادن ذوق و استعدادهای آن نوشته می‌شود. تا قبل از انقلاب مشروطه این گونه خاص از ادبیات در ایران مطرح نبود اما با شکل‌گیری انقلاب مشروطه و بروز تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، جامعه در مسیر نواندیشی و نوگرایی افتاد. ادبیات کودک به‌شکل امروزی‌اش از دوره مشروطه شروع شد. جنبش مشروطه‌خواهی همان‌گونه که در ادبیات فارسی تأثیر عمیق به جا گذاشت و دیدی واقع‌بین و مردم‌گرا به آن بخشید، در ادبیات کودکان نیز مؤثر واقع شد. با شکل‌گیری این تحولات در زمینه ادبیات بزرگسالان، در زمینه ادبیات کودکان نیز گروهی از نویسندگان این دوره شروع به نوشتن داستان برای کودکان کردند که این کارها برای آنها بیشتر جنبه تفریح و سرگرمی داشت. در راستای تحولات فرهنگی که به‌واسطه این انقلاب در کشور روی داد، در زمینه ادبیات کودک نیز شاهد تحولات گسترده‌ای هستیم. یکی از عوامل اصلی پیدایش ادبیات نو کودکان در ایران، دگرگونی در زبان ادبی دوره مشروطه است. ادبیات مشروطه زبان فرهنگ شفاهی و ادبیات سنتی نوشتاری کودکان ایران را به زبان امروزی پیوند داد. در پیدایش نثر ساده که پیش درآمدی برای پدیداری ادبیات داستانی نو کودکان بود، گروهی از نویسندگان و روشنفکران نقش داشته‌اند. نویسندگان ایرانی به‌واسطه آشنایی با ادبیات غرب و تأثیر پذیرفتن از آن، نگرشی جدید به کودکان و ادبیات آنها پیدا کردند و با ساده‌تر شدن نثر فارسی دست نویسندگان برای نوشتن آثار متناسب با

سن کودکان بازتر شد. در دوران پس از مشروطه تا سال ۱۳۰۰ ه.ش عبدالرحیم طالبوف یکی از معروف‌ترین نویسندگان در عرصه ادبیات کودک بود و با ظهور جبار عسگرزاده در سال ۱۳۰۰ ه.ش ادبیات کودک به شکل مدرن آن سمت و سوی خود را پیدا کرد و توانست به عنوان گونه‌ای خاص از ادبیات در جامعه مطرح شود. در جنبش بنیان‌گذاری آموزشگاه‌های نو و سوادآموزی کودکان، همواره بر آموزش پسران تأکید و پافشاری می‌شد. به همین دلیل روی سخن نویسندگان آثار آموزشی بیشتر با پسران بود. توجه بیش از حد به کودک پسر و در حاشیه قرار دادن دختران در کتاب‌ها، بازتابی بود از نگرش جامعه به دختران، که آموزش را برای آن‌ها ناپسند می‌دانست. یکی از دلایل این موضوع را می‌توان بی‌بند و باری‌های حاصل از حکومت پادشاهان قاجار دانست که باعث می‌شد مردم مذهبی ایران نگران حضور دخترانشان در چنین جامعه‌ای باشند. با افزایش شمار باسوادان و گسترش فرهنگ غرب در ایران، ادبیات کودکان از آن پوسته و شکل قدیمی خود بیرون آمد و چهره‌ای نو و هماهنگ با ادبیات کودکان در غرب یافت. در این دوره ادبیات عامه کودک نیز مورد توجه نویسندگان قرار گرفت. مخاطبان عمده و اصلی ادبیات عامیانه در ایران، کودکان بوده‌اند. با وجودی که بیشتر قصه‌های عامیانه خاص کودکان نبوده و قهرمانان آن نیز کودک نیستند، اما باید گفت هم بزرگ‌ترها و هم کودکان از خواندن این داستان‌ها لذت می‌بردند. توجه به ادبیات کلاسیک، میانه و واقع‌گرایی از خصایص اصلی داستان‌ها در دهه چهل است. از خصوصیات دیگر ادبیات در این دهه، رسوخ شعر نوین در قلمرو ادبیات کودک است. دهه چهل از نظر ادبی برای کودکان و بزرگسالان دهه پرباری بود. در این دوره ادبیات تالیقی و تصویرگری ایرانی در برابر ادبیات ترجمه و تصویری خارجی روندی رو به رشد به خود گرفت. هم‌چنین در این دهه سه نهاد در قلمرو ادبیات کودک تأسیس گردید که نشان از توجه جامعه به کودکان و مسائل پیرامون آن‌ها است.

ادبیات کودک در دوران قبل از انقلاب اسلامی به خاطر جریان‌ات سیاسی و مبارزات مردمی زیر لوای سیاست رفت. فشارهای سیاسی و اجتماعی رژیم پهلوی باعث شد که انقلابیون برای بیان سخنان خود به زبان نماد، تمثیل و اشاره در آثار کودکان متوسل شوند. آن‌ها در قالب داستان‌هایی که به ظاهر برای کودکان نوشته شده بودند، توانستند حرف‌های سیاسی خود را بزنند. این مسأله باعث شد که ادبیات کودک از آن شکل واقعی خود خارج شده و مانند ابزاری در دست بزرگسالان قرار گیرد. جلال آل‌احمد و فرانسوا موریاک از داستان‌نویسانی هستند که از کودکان به عنوان یکی از قهرمانان، در داستان‌های بزرگسالان استفاده کرده‌اند. حضور کودکان در این دو اثر جلال آل‌احمد و فرانسوا موریاک چگونه است؟ هر یک از دو نویسنده تا چه حد در بازتاب دادن زندگی و دنیای کودکان و نوجوانان سرزمین خود موفق بوده‌اند؟ حضور کودکان در

این دو اثر تا چه اندازه در شکل‌گیری شخصیت‌های دیگر مؤثر است؟ اشتراکات وضعیّت کودک در این دو اثر کدام است؟

۱.۱. ضرورت و اهمیّت پژوهش

مطالعات تطبیقی یک روش بسیار مهم در حوزه مطالعات علوم انسانی بویژه ادبیات و آثار داستانی است که می‌تواند به نشان دادن همسانی میان آثار ادبی خلق شده با رویکرد تحلیلی و نقادانه کمک کند: «ادبیّات تطبیقی علمی است که روابط خارجی میان ملل گوناگون را بررسی می‌کند و از تأثیرپذیری‌ها و تأثیرگذاری‌ها میان ادبیّات ملّی یک کشور و دیگر کشورها سخن می‌گوید.» (غنیمی‌هلال، ۱۹۸۷: ۱۸). با توجه به وجوه مشترک آثار جلال آل احمد و فرانسوا موریاک که یکی از این وجوه حضور پررنگ کودکان و نوجوانان به عنوان شخصیت‌های داستانی و هم‌چنین توجه ویژه موریاک و آل احمد به چالش‌های زندگی کودکان و نوجوانان در جامعه و اینکه هر دو نویسنده از نویسندگان مطرح و معتبر در جوامع خود و جهان هستند، مطالعه و بررسی مقایسه‌ای جایگاه کودک و نوجوان در آثار دو نویسنده - که برخاسته از زمینه‌های فرهنگی متفاوتند - ضروری و کارآمد است.

نقش مهمّ ادبیّات تطبیقی در نشان دادن دیدگاه دو نویسنده در توصیف یک موضوع مشترک و قرابت یا فاصله بین دو فرهنگ متفاوت است. ادبیّات تطبیقی سهم بسزایی در آشتی دادن فرهنگ‌ها و ادبیّات ملل مختلف با یکدیگر دارد و این نقش تنها با قیاس‌هایی صورت می‌پذیرد که از خلال یک یا چندین اثر ادبی متفاوت به دست می‌آیند (راد، فارسیان و بامشکی، ۱۳۹۷: ۷).

با توجه به اینکه شخصیت‌های کودک در داستان‌های معاصر جایگاه ویژه و منحصر به فردی دارند، ضروری است نویسندگان این داستان‌ها به دلیل رویارویی با قشر عظیمی از مخاطبان کودک - با روحیّات گوناگون - که در حال رشد و شکل‌گیری شخصیت و کمال هستند، حساسیت و دقت کافی را به عمل آورند. «بی‌شک هیچ علمی از علوم جدید به اندازه ادبیّات تطبیقی به ادبیّات کشورها خدمت نکرده است؛ زیرا ادبیّات تطبیقی عمق روابط و پیوندهای فکری و هنری میان ادبیّات کشورها را روشن ساخته و نوعی تعامل دادوستد بی‌سابقه میان آن‌ها ایجاد کرده است. از این‌رو هر کوششی در این زمینه غنیمت است و می‌تواند مورد توجّه علاقه‌مندان ادبیّات بومی و فرا ملّی واقع شود.» (جعفری حصارلو و آبکه، ۱۳۹۸ الف: ۱۵۹).

مهم‌ترین اهداف این مقاله: بررسی چگونگی حضور کودکان در آن دسته از داستان‌های معاصر است که برای بزرگسالان نوشته شده است؛ بررسی جایگاه کودکان و نوجوانان در آثار دو نویسنده؛ بررسی میزان توفیق دو نویسنده در بازتاب دادن زندگی و دنیای کودکان و نوجوانان سرزمین خود؛ تبیین آسیب‌ها،

دشواری‌ها و معضلات زندگی کودکان و نوجوانان در آثار دو نویسنده و بررسی شباهت‌های وضعیت حضور کودکان در آثار دو نویسنده.

۲. پیشینه پژوهش

ادبیات کودک سرآغاز معینی ندارد و تعیین تاریخ دقیق برای آن ممکن نیست اما می‌توان فولکلور و فرهنگ عامه را سرآغاز ادبیات و بخصوص ادبیات کودکان دانست. آنچه مسلم است این نکته است که باید نقطه پیدایش این نوع ادبیات در جهان را در اروپا جست. بطور واضح می‌توان گفت ادبیات کودک، شاخه‌ای از ادبیات معاصر جهانی است که ابتدا در اروپا شکل گرفت و سپس به سایر کشورهای جهان راه پیدا کرد. اواخر قرن هفدهم را می‌توان شروع ادبیات خاص کودکان و تألیف کتاب برای کودکان در جهان دانست. در قرن هجدهم گام‌های مؤثری در زمینه توسعه و گسترش ادبیات کودکان به عمل آمد که بنیان ادبیات کودکان امروز بشمار می‌روند. در اوایل قرن نوزده با ظهور مکتب رمانتیسیم، توجه به فرهنگ عامه فزونی گرفت و در نتیجه قصه‌های پریان رواج یافت. از آغاز قرن بیستم، جریان ملی ادبیات کودک به یک جریان ملی تبدیل شد. ادبیات از کشوری به کشور دیگر می‌رفت و به زبان آن کشور و یا آن منطقه ترجمه می‌شد. (محمدی و قایینی، ۱۳۸۳: ۲۵۴). قرن بیستم را قرن کودک نامیده‌اند، چرا که در این قرن، کودک به عنوان فردی مهم و شخصیتی مستقل که دارای نیازها، سلاقی، علایق و حقوق خاص خود هست در جامعه و خانواده مورد توجه قرار گرفت. قرن بیستم اوج شکوفایی ادبی، تنوع موضوعی و کیفیت آثار مخصوص کودکان است.

در فرهنگ‌نامه کودکان و نوجوانان در این باره چنین آمده است:

«نخستین آثار ادبی، هنگامی پدید آمد که آدمی سخن گفتن را برای بیان احساس و اندیشه و تخیل خود به کار برد. این نخستین گفتارها پایه و مایه ادبیات شفاهی شد که سینه به سینه از نسلی به نسلی دیگر انتقال یافت. ادبیات شفاهی مردمان روزگار کهن از زمانی که آدمی توانست از خط و نوشتن برای ثبت گفتار و پیام و اندیشه و احساس خود استفاده کند، به صورت ادبیات مکتوب یعنی سخن نقش بسته بر لوح‌های گلی، سنگی، چوب، استخوان، کاغذ و مانند آن‌ها در آمد. به طور کلی ادبیات شفاهی را پایه و مایه آثار ادبی، یعنی ادبیات مکتوب دانسته‌اند. انسان نخستین، به یاری گفتار به بیان ترس، اندوه، شادی و شگفتی خود می‌پرداخت. به هنگام رویارویی با پدیده‌های طبیعی چون رعد و برق و برف و باران و... از تخیل مایه می‌گرفت تا چون و چرایی پدیده‌های طبیعی را بیان کند.» (فرهنگ‌نامه کودکان و نوجوانان، ۱۳۷۱: ۱۱۲)

اما تاکنون پژوهشی تطبیقی در مورد جایگاه کودک در این دو اثر موریاک و جلال انجام نشده است.

این مقاله به روش توصیفی-تحلیلی به صورت کتابخانه‌ای مورد تطبیق قرار گرفته است. ابتدا با مطالعه هر دو اثر موریاک و آل احمد جایگاه کودک و نوجوان در هر دو اثر تبیین می‌شود. سپس با رویکردی تطبیقی براساس

مکتب واقع‌گرایی، وجوه تشابه هر دو اثر، با تأکید بر شخصیت‌های کودک و نوجوان بررسی می‌گردد. از فواید ادبیات تطبیقی، توانایی و مهارتی است که در اختیار پژوهشگر می‌نهد تا او بتواند هر آنچه را که اصیل و بومی است از اندیشه و فرهنگ بیگانه بازشناسد. افزایش تفاهم و نزدیکی میان ملل از رهگذر آشنایی با آیین‌ها، شیوه اندیشه، آرمان‌های ملی، رنج‌های میهنی، منافع متقابل از طریق دادوستد، اثرپذیری و اثرگذاری از جمله مزایای ادبیات تطبیقی است. اما تمام پژوهشگران در این گفتار اتفاق نظر دارند که رسالت پژوهش‌های تطبیقی در درجه نخست غنی‌سازی ادبیات ملی از رهگذر بهره‌گیری از ادبیات بیگانه است. (ندا، ۱۳۸۷: ۳۵).

۳. بحث

تطبیق وسیله‌ای است برای رسیدن به هدفی که تبیین تعاملات و مبادلات ادبی بین ملت‌های مختلف می‌باشد. ادبیات تطبیقی مقایسه را بهانه‌ای قرار می‌دهد تا به شناخت و ارتباط بین ملت‌ها و فرهنگ‌ها برسد و با شناساندن تفکر مشترک به تفاهم ملت‌ها کمک کند. تأثیرپذیری و تأثیرگذاری بین نویسندگان و آثار ادبی در ملت‌ها و زبان‌های مختلف از عواملی است که در ادبیات تطبیقی مورد توجه است. ادبیات تطبیقی در واقع عبارت است از:

«تحقیق در باب روابط و مناسبات بین ادبیات ملل و اقوام مختلف جهان و پژوهنده‌ای که به تحقیق در این رشته اشتغال دارد، مثل آنست که در سرحد قلمرو زبان قومی به کمین می‌نشیند تا تمام مبادلات و معاملات فکری و ادبی را که از آن سرحد بین آن قوم و اقوام دور و نزدیک دیگر روی می‌دهد تحت نظارت و مراقبت خویش بگیرد و پیدااست که حاصل تحقیق او با میزان دقت و مراقبتی که در این تحقیق به کار بندد مناسب خواهد بود. بنابراین شاید بتوان گفت که حاصل تحقیق در کیفیت تجلی و انعکاسی است که اثر ادبی قومی در قوم دیگر پیدا می‌کند» (زرین‌کوب، ۱۳۵۴: ۱۲۷).

آل احمد یکی از نویسندگان بنام و تأثیرگذار ایران است. او فعالیت نویسندگی‌اش را زمانی آغاز کرد که شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی ایران دچار آشفتگی زیادی شده بود، جامعه ایران مرکز توجه قدرت‌های جهانی قرار گرفته و ارتباط و تعامل با کشورهای غربی یکی از عوامل گسترش روزافزون ایدئولوژی‌های غربی در این دوره بود. در شرایط این سال‌ها آشفتگی اوضاع زندگی و معیشت مردم مبارزاتی را می‌طلبید که با سلاح قلم و با شهامت به مبارزه با ناراستی‌ها برخیزند و در این راه از هیچ کوششی دریغ نکنند. آل احمد در سخنوری مهارتی خاص داشت و با صراحت کلام خود افراد را جذب می‌کرد. هم‌چنین زبان عربی و فرانسه را خوب می‌دانست که این برای او یک مزیت به‌شمار می‌رفت و باعث شده بود خیلی زود مراحل ترقی را طی کند. آل احمد پای در راه نقد و اصلاح جامعه خویش می‌گذارد و تأثیر این عقاید را نیز می‌توان در آثار او مشاهده نمود: «آل احمد به‌عنوان یک نویسنده متعهد، شرایط و جریان‌های گوناگون جامعه خود را به‌درستی

درک و دیگران را هوشمندانه آگاه کرده است.» (شرکت مقدم و احمدی، ۱۳۹۷: ۱۱۱). آزادی، بهبود شرایط اجتماعی زنان، توجه به کودکان و ممانعت از کار کردن آن‌ها، از بین رفتن نظام سرمایه‌داری... از جمله مفاهیم و مسائلی بود که مورد توجه آل‌احمد قرار گرفت.

کودکان علاوه بر حضور در داستان‌ها به‌عنوان قهرمان، گاهی نیز به‌عنوان ناظر حضور دارند. در دوران معاصر نوشتن داستان‌هایی از کودکان میان داستان‌نویسان گسترش چشم‌گیری یافته است. داستان‌نویسان از نوشتن این‌گونه داستان‌ها اهداف متعددی را دنبال می‌کنند، یکی از این اهداف، بازگویی خاطراتی است که نویسنده در دوران کودکی تجربه کرده است. به‌دلیل واقعی بودن داستان‌ها و تلاش نویسنده در بازگویی دقیق و درست ماجراها، بیشتر این‌گونه داستان‌ها در حد یک خاطره‌گویی معمولی باقی ماندند و نتوانستند به اثری هنرمندانه و قابل قبول تبدیل شوند. از دیگر اهداف نویسندگان برای خلق چنین آثاری، بازگویی حقیقت‌های تلخ جامعه از نگاه کودکان است. گویی حقیقت‌های تلخ جامعه تنها در برابر چشمان پاک و بی‌گناه کودکان امکان تجلی و ظهور می‌یابند و تنها با امید به وجود کودکان است که می‌توان به بازسازی دنیای در حال فروپاشی چشم امید داشت. کودکان علاوه بر حضور در داستان‌های کودکان به‌عنوان قهرمان داستان، گاهی در سایر انواع داستان‌ها نیز به‌عنوان قهرمان یا ناظر حضور دارند. در داستان‌های معاصر نیز حضور قهرمانان کودک دیده می‌شود که دنیای متفاوت بزرگسالان را از دریچه چشم خود می‌نگرند و کوشش می‌کنند تا تناقض‌های موجود در ذهن کودکان خویشت را به‌نوعی حل کنند. در میان داستان‌نویسان معاصر موریاک و آل‌احمد به حضور قهرمانان کودک در داستان‌های خود پرداخته‌اند و از آن‌جا که آل‌احمد دارای فرزندی نبوده، نگاه دیگری نسبت به کودکان دارد. موریاک و آل‌احمد در داستان‌های خود از قهرمان کودک بهره گرفته‌اند و توانسته‌اند علاوه بر خاطره‌گویی، با ظرفیتی مثال‌زدنی مسائل مهم اجتماعی آن دوران را در قالب داستان بازگو کنند.

۳.۱. راوی مداخله‌گر

موریاک و آل‌احمد بسیاری از افکار و خواسته‌های خود را در قالب حرف‌ها و گفت‌وگوهای شخصیت‌های داستانی خود بیان می‌کنند و از لابه‌لای حرف‌های شخصیت‌ها گاه به شعار دادن مشغول می‌شوند و گاه شخصیت‌های داستانی‌شان را موشکافی می‌کنند و آن‌ها را مورد قضاوت قرار می‌دهند. بسیاری از مسائلی که توسط راوی مداخله‌گر داستان‌های این دو نویسنده مطرح می‌شوند یا مورد انتقاد قرار می‌گیرند، همان چیزهایی است که اصول فکری دو نویسنده را می‌سازند. بطور مثال در اغلب داستان‌های موریاک و آل‌احمد، بسیاری از مسائل مورد نظر راوی در لابه‌لای گفت‌وگوی بین شخصیت‌ها بیان شده است. دلیل این امر شاید این باشد که هر دو نویسنده تلاش کرده‌اند حضور خود را از متن داستان دور از نظر نگاه دارند و به‌همین دلیل راهی غیرمستقیم برای گفتن آن‌ها یافته‌اند. هر دو نویسنده واقع‌گرا با انتخاب زاویه دید مناسب به لایه‌های

پنهان فکری شخصیت‌های داستان نفوذ می‌کنند و گاه علاوه بر این که آراء و نظرات خود را از زبان راوی بیان می‌کنند، شرح رویدادها با احساسات شخصی راوی درآمیخته و راوی به توصیف صرف رویدادها نمی‌پردازد. راوی روایت‌گر صرف وقایع نیست. شاید بتوان یکی از دلایل موفقیت موریاک. آل‌احمد در این دو اثر را، واقع‌گرایی و عدم سانسور واقعیت‌ها در این داستان‌ها دانست.

۳.۲. راوی خودآگاه

آثار این دو نویسنده را در بیشتر موارد می‌توان از نمونه‌های ادبیات تجربی دانست. چنانکه دانشور در این مورد می‌نویسد: «مدت‌ها بود ادبیات تجربی نظرش را جلب کرده بود، اما مگر آثار خودش در حقیقت غیر از ادبیات تجربی بود؟» (دانشور، ۱۳۷۱: ۳۷). موریاک و آل‌احمد تجربیات شخصی خود را در قالب داستان بیان کرده، مشکلات اجتماعی و فرهنگی جامعه خود را مطرح و به شرایط اجتماعی نامساعد عصر خویش می‌پردازند؛ بدین وسیله جامعه را در بوته انتقاد قرار می‌دهند. بنابراین عقاید راوی داستان‌هایشان همسو و موافق با نویسنده داستان است. هم‌چنین در زاویه دید انتخابی خود وجود تیزبین و موشکافشان را به رخ خواننده می‌کشند. راوی عقاید و نظریاتش را آشکارا و بی‌واسطه در گفت‌وگوهای خود در اختیار خواننده قرار می‌دهد. درواقع راوی، داستان را به سمت و سویی که مورد نظر اوست سوق می‌دهد، خواننده را در حال و هوا و وضعیت شخصی قرار می‌دهد، خصوصیات روحی و خلقی او را برای ما آشکار می‌کند. این راوی یا از حالات روحی عمیق خود خبر می‌دهد و شرایط را از نگاه خویش می‌سنجد یا دانای کلی است که به ورای آگاهی مخاطب دست دارد و از تمام جنبه‌های روحی او مطلع است. مثلاً در بچه کثیف و بچه مردم، هر دو مادر به شرایط و معضلات اجتماعی زنان آگاهند و هنگام شرح رویدادها نمی‌توانند از توضیح حالات روحی و اندیشه‌های خود غافل شوند. بنابراین در بسیاری موارد از احساسات تجربی و شخصی‌اشان سخن می‌گویند که به‌عنوان واسطه بین ما و دنیای پیرامون خود عمل می‌کنند. باید توجه داشت که راوی خودآگاه فقط یک نقال قصه‌گو نیست، بلکه رسالت منتقدانه او بر روایت سرگرم‌کننده پیشی می‌گیرد. با مطالعه آثار موریاک و آل‌احمد به‌نظر می‌رسد بسامد و میزان تأثیرگذاری راوی خودآگاه بیش از راوی بی‌طرف است و در اکثر داستان‌هایشان سعی می‌کنند با توجه به طرز نگارش و عقاید خویش به فضای داستان سمت و سوق دهند و تنها روایت‌گر آنچه می‌بینند نباشند بلکه با توجه به داده‌های ذهنی خود فضایی را به مخاطب القا کنند که خودشان در نظر دارند: «رنالیسم بیان واقعی زندگی است و نویسنده رنالیسم به تصویر مشاهدات بسنده نمی‌کند؛ بلکه همواره عوامل و شرایط اجتماعی را در نظر می‌گیرد. در رنالیسم انتقادی، نویسنده به انتقاد از روابط انسان و محیط از یک سو و انسان و جامعه از سوی دیگر در یک نظام همت می‌گمارد.» (مرادی و

سیفی، ۱۳۹۸: ۱۳۹). این شیوه «بیشتر مورد استفاده نویسندگان تواناست و بهترین داستان‌های جهان در همین شیوه نگارش یافته‌اند.» (یونسی، ۱۳۸۲: ۷۲).

۳.۳. شخصیت‌پردازی رئالیستی

«نویسنده رئالیست قهرمان داستان خود را از میان مردم و هر محیطی که بخواهد، گزینش می‌کند. این فرد در عین حال که نماینده هم‌نوعان خویش و وابسته به اجتماعی است که در آن زندگی می‌کند، ممکن است نمونه برجسته و مؤثر یک عده از مردم باشد؛ ولی فردی مشخص و غیر عادی نیست.» (سیدحسینی، ۱۳۴۲: ۱۳۱).

شخصیت‌پردازی خلق شخصیت‌هایی است که در محدوده داستان مانند افراد واقعی جلوه‌گری کند:

«نویسنده واقع‌گرا در پی آفریدن تصویری است که به واسطه شباهت زیادش با ادراک عادی ما از زندگی، مجذوب‌کننده است. نویسنده تصویری ظریف و عمیق خلق می‌کند و با ترفندهای روان‌شناختی مجاب‌کننده‌ای، انگیزه‌های گوناگونی را که منشأ حرکات و سکنات شخصیت‌هاست، به خواننده نشان می‌دهد و این امر با تصویری پذیرفتنی از جامعه‌ای که شخصیت‌ها در آن زندگی می‌کنند، همراه است.» (پک، ۱۳۶۶: ۱۱۳).

شخصیت کودک در بچه مردم، بچه سه ساله معصوم و بی‌گناهی است که قربانی خودخواهی‌های مادرش می‌شود. مادر کودک به دلیل ازدواج مجدد تصمیم می‌گیرد که بچه خود را در ازدحام خیابان گم کند. معصومیت و پاکی بچه غیر مستقیم و با استفاده از زبان کودکان به خوبی قابل درک و مشاهده است. به نحوی که هرکسی این داستان را می‌خواند دلش به رحم می‌آید و نسبت به بچه احساس دلسوزی می‌کند. بچه به دلیل سن کم قادر به درک ماجرا نمی‌باشد. زبان کودکان او (حتی به درستی نمی‌تواند واژگان را ادا کند و کلمات را شکسته بیان می‌دارد) باعث برانگیختن حس دلسوزی و شفقت در خواننده می‌شود. در صحنه‌ای از داستان که اسبی در چاله‌ای گیر کرده است و مردم در حال تماشای او هستند، بچه از مادرش می‌خواهد که او را بلند کند تا به تماشا پردازد: «خیلی اصرار کرد که بلندش کنم تا ببیند چه خبر است. بلندش کردم و اسب را که دستش خراش برداشته بود و خون آمده بود دید. وقتی زمینش گذاشتم گفت «مادل، دسس اوخ شده بودس» گفتم آره جونم حرف مادرشو نشنیده، اوخ شده» (آل احمد، ۱۳۲۷: ۱۳-۱۴). حس دلسوزی بچه نسبت به اسب زخمی، حکایت از شفقت کودکان و پاکی ضمیر او دارد.

در ایستگاه ماشین با مادرش با زبان شیرین کودکان گفت‌وگو می‌کند: «پس مادل چطور سدس؟ ماسین که نیومدس. پس بلیم قاقا بخلیم» (همان: ۱۴). شخصیت جستجوگر و کنجکاو کودکان او نیز از لابه‌لای سؤالات پی‌درپی از مادرش دیده می‌شود: «یک بار پرسید «مادر تجا میلیم؟ من نمی‌دانم چرا یک مرتبه بی‌آنکه بفهمم، گفتم «میریم پیش بابا» بچه‌ام کمی به صورت من نگاه کرد. بعد پرسید «مادر تدوم بابا؟» من

دیگر حوصله نداشتم. گفتم «جونم چقدر حرف می‌زنی اگه حرف بزنی برات قاقا نمی‌خرم ها!» (همان: ۱۴). سن کم بچه باعث می‌شود که او از قضایا سر در نیآورد و به باور کودکانه هر آن‌چه مادرش می‌گوید باور و درست تلقی کند. این مطلب نیز از خلال گفت‌وگوهای بچه (به واسطهٔ زبان کودکانه) با مادرش قابل مشاهده است. مادر می‌خواهد به بچه پولی بدهد و به بهانهٔ خرید قاقا او را به آن‌طرف خیابان بفرستد تا در میان شلوغی گم شود: «ده شاهی از جیبم در آوردم و بچه‌ام دادم. بچه‌ام حاج و واح مانده بود و مرا نگاه می‌کرد. هنوز پول گرفتن را بلد نشده بود. نمی‌دانستم چطور حالیش کنم. آن طرف میدان یک تخم کدویی داد می‌زد. با انگشتم نشانش دادم و گفتم «بگیر برو قاقا بخر. ببینم بلدی خودت بری بخری» بچه‌ام نگاهی به پول کرد و بعد رو به من گفت «مادل تو هم بیا بلیم» من گفتم «نه من اینجا وایسادم تورو می‌پام. برو ببینم خودت بلدی بخری...» (همان: ۱۴-۱۵). هنگامی که بچه از خیابان عبور کرد و آن‌طرف رسید. یک لحظه برمی‌گردد و به‌سوی مادر نگاه می‌کند؛ طوری که مادر سر جای خود خشکش می‌زند. کنش نگاه بچه به مادر حکایت از دل‌بستگی به مادر و امید برگشت دوباره به‌سوی اوست، غافل از اینکه دیگر مادرش را نخواهد دید. زبان کودکانه بارزترین عامل شخصیت‌پردازی غیر مستقیم در این داستان است که شخصیت معصوم و بی‌گناه، کنج‌کاو و ناآگاهی او از مسائل را به نمایش می‌گذارد.

شخصیت کودک در بچهٔ کثیف نیز بچهٔ زشت، کثیف و عقب‌افتاده‌ای است که قربانی نفرت مادرش می‌شود. مادر (پل) برای رسیدن به موقعیت بهتر و بارون شدن با اشراف‌زادهٔ روستایی (گلاس سرنس) ازدواج می‌کند ولی پل هرگز «خانم بارون» نمی‌شود. او فقط «خانم گلاس» می‌شود: «در نهایت او [پل] حتی «خانم بارون» هم نشد. فقط یک خانم بارون وجود داشت: مادرشوهر پیرش.»^۱ (موریاک، ۱۹۵۱: ۱۲).

«بدین ترتیب او [پل] بسیار کوته‌بینانه در این تباهی ازدواج، و این زوالی که تا ابد برای خویش ساخته بود، شرکت می‌کرد. شب هنگام، این ریشخندِ سرنوشت، کابوسِ فروخته شدن برای بطلانی که حتی سایه‌اش نیز از او پنهان شده بود، روحش را تصرف می‌کرد و او را تا سپیده‌دم بیدار نگه می‌داشت. حتی هنگامی که او خود را با داستان‌ها و یا با تفکرات وقیح سرگرم می‌کرد، اساس تفکراتش ثابت باقی می‌ماند، پل تمام شب را در ظلمات چاهی که خود را در آن پرت کرده بود و می‌دانست که نمی‌تواند از آن جا بیرون بیاید، با خود کلنجار می‌رفت.»^۲ (همان: ۱۲).

حاصل این ازدواج ناهمگون گیوم (گیو) بود. پل از سرنس‌ها متنفر بود. مادر وقتی به پسرش نگاه می‌کند، فقط صورت کثیف و زشت، ران‌های نحیف، زانوهای نزدیک به هم و جوراب‌های افتاده روی کفش گیوم را می‌بیند. این بود موجودی که بدنیا آورده بود. مادر هرگز چشمان رنگی پسرش را در نظر نمی‌گیرد. برعکس، لب‌آویزانِ پسر (خیلی کمتر از لب‌های پدر) برای یادآوری دهانی نفرت‌انگیز، برای مادر کفایت می‌کند. از

دهان همیشه بازِ طفلش که بد نفس می کشید، متنفر بود. گیوم از دنیای کسی رانده شده بود که می بایست بیشترین عطوفت را به او هدیه می داد یعنی مادرش:

«این چیزی است که مادرش هر روز به او [گیوم] می گفت: «تو کریه، کثیف و احمق هستی.» [...] و دیگر چه بود؟ چیزی که همین الان مادرش به او گفته بود: این کلمه مثل سنگی بود که پایا توی قفسه سینه جا داده بود؟ او [گیوم] گشت و فقط کلمه «فاسد» را یافت. کلمه ای شبیه به «فاسد» بود.»^۳ (همان: ۱۲۷-۱۲۸).

پل گیوم را نزد آموزگار دهکده می برد. آموزگار می پذیرد که عصرها حدود ساعت پنج، بعد از رفتن بچه ها، در خانه خودش به گیوم درس بدهد. شاید خیلی زود گیوم را در سلامت می دیدیم، چون بلاخره فردی به نام آموزگار گیوم را به عنوان یک فرد انسان به حساب می آورد، اما این مرد امدادگر از درس دادن به گیوم سر باز می زند و تراژدی اوج می گیرد زیرا گیوم رنجیده و بسیار آزرده خاطر می گردد و به سوی مرگ می شتابد: «آقای برداس [آموزگار] دیگر نمی خواست به او [گیوم] رسیدگی کند. کس دیگری هم او را نمی خواست. او با صدایی آرام گفت: «برایم اهمیتی ندارد...» گویی برای خلع سلاح کردن یک دشمن نامرئی تکرار کرد: «برایم اهمیتی ندارد...» [...] «خدای مهربان این جا نیست...» این یکی از حرف هایی بود که مامی [مادربزرگش] می گفت: «خدای مهربان را دزدیده اند...» او فقط در آسمان است. بچه های مرده مثل فرشته ها می شوند و چهره آنها پاک است و می درخشند.»^۴ (همان: ۱۲۶-۱۲۷).

داستان بچه کثیف نیز باعث برانگیختن حس دلسوزی و شفقت در خواننده می شود. از اولین صفحات این داستان احساس خفگی می کنیم، گویی کسی گلوی ما را می فشرد. داستان با نواختن سیلی مادر بر گوش گیوم آغاز می شود: «یک چک در گوشش نواخت. «به اتاقت برو و دیگر تا موقع شام نینمت.» بچه دستش را به گونه اش برد گویی فکش خُرد شده بود.»^۵ (همان: ۷).

ادبیات را مواجهه آدمی با زندگی دانسته اند آدمی که ورای خورد و خواب و خشم و شهوت، غم دیگری هم دارد: «محتوای فکری این تکلیف یعنی سرگذشت بشری را به دست گرفتن و به کمک عقل و منطق، معضلات امور اجتماعی را حل کردن.» (آل احمد، ۱۳۸۶: ۳۲۳).

«راوی در داستان های واقع گرا به طور مستقیم از ویژگی شخصیت ها نمی گوید، بلکه از طریق گفتمان شخصیت ها و نشان دادن کنش های آنان روایت داستان را واقع گرا و نمایشی جلوه می دهد» (ریمون کنان، ۱۳۸۷: ۹۳-۹۱) و بدین طریق داستان واقعی تر جلوه می نماید و برای مخاطب ملموس تر است. یکی از ویژگی های اصلی آثار داستانی موریاک و آل احمد این است که می کوشند با توصیف رنجی که هریک از شخصیت ها می برند، همدردی خواننده را نسبت به آنان برانگیزند.

- بچهٔ مردم اعتراف صادقانهٔ زنی است که شوهرش نمی‌خواهد بچهٔ همسر سابقش را سر سفرهٔ خود ببیند. داستان از زبان زنی است که بعد از جدا شدن از شوهر قبلی‌اش، مجدداً ازدواج کرده است. شوهر جدیدش، زن را مجبور می‌کند تا کودک را از خانه بیرون کند. بنابراین زن ناچار می‌شود تا بچه را به خیابان شلوغی برده و رها کند. زن پس از رها کردن کودک در خیابان به تجزیه و تحلیل گناه خود می‌پردازد. حادثهٔ اصلی داستان، رها کردن بچه در ازدحام خیابان است. داستان حول همین حادثه می‌گردد. در طی گسترش داستان، خصوصیت بچه در جریان گفتگو و سؤال و جواب با مادرش، شناسانده می‌شود. شخصیت پاک، معصوم و بی‌گناهی که قربانی خودخواهی‌های مادر می‌شود. از آنجایی که بچه کم سن و سال است، از ماجرا خبر ندارد و هنگامی که با مادرش، در مسیر رفتن به محل رویداد اصلی هست، بی‌اطلاع از سرنوشتی که در انتظار اوست، رفتار مخصوص کودکانه را انجام می‌دهد و از مادرش درخواست‌های متعددی از جمله خرید خوراکی دارد.

بچه نقش سطحی و حاشیه‌ای در داستان دارد. به دلیل کوتاه بودن داستان، طرح آن چندان گسترش نمی‌یابد و به تبع آن در شخصیت‌پردازی بچه نقش چندان ندارد. اوج داستان، زمانی است که زن بچه را در خیابان رها می‌کند. این حادثه در پایان داستان روی می‌دهد ولی راوی در همان آغاز داستان، نقطهٔ اوج (رها کردن بچه) را بیان می‌کند و به خواننده شوکی وارد می‌شود. مادر در پی رسیدن به زندگی بهتر (هدف)، بچه را در خیابان رها می‌کند. شوهرش کنشگر فرستنده است که او را به سوی این هدف هدایت می‌کند. سود و مزایای حاصل از این هدف، به مادر و شوهر خواهد رسید. عاطفهٔ مادری به عنوان بازدارنده، مادر را برسر دو راهی قرار می‌دهد. نیروی یاریگر در داستان وجود ندارد. بنابراین می‌توان به این نتیجه رسید که بچه (شخصیت کودک) بیشتر بازیگر است و طرح داستان چندان تأثیری در شخصیت‌پردازی او ندارد.

- بچهٔ کثیف داستان رنج کودکی زشت، نامشروع و عقب‌افتاده‌ای است که مادرش او را «کثیف» صدا می‌زند. قربانیِ نفرتِ مادر که فقط یادآور خاطرات هولناک برای اوست، قربانیِ پیش‌داوری‌های افراد دهکده می‌شود و پدر ناتوان و بی‌ارادهٔ خود را به سوی مرگ سوق می‌دهد. داستان از زبان زنی (پل) است که با اشراف‌زادهٔ نگون‌بخت و احمقی ازدواج می‌کند. با وجود اینکه عمو و زن عموی پل بی‌صبرانه منتظر راحت شدن از دست پل بودند، پل را از این حماقت منع می‌کردند و حتی عواقب این ازدواج را گوشزد می‌کردند. مرکز اصلی داستان گیوم است که به علت زشتی و بدریختی توسط مادرش طرد می‌شود: «او [پل] دیگر با این تنفر مبارزه نمی‌کرد. آیا تقصیر خودش [پل] بود که از این موجود بدبخت هیچ دست‌آوردی نمی‌برد؟»^۶ (موریاک، ۱۹۵۱: ۱۴). حادثهٔ اصلی داستان، هدایت

شدن گیوم بسوی مرگ است. داستان حول همین حادثه می‌گردد. در طی گسترش داستان، خصوصیت بچه شناسانده می‌شود. شخصیت پاک، معصوم و بی‌گناهی که قربانی نفرت مادرش می‌شود. گیوم «که به خنکی شهرت یافته بود»^۷ (همان: ۱۰۴)، قادر به درک مسائل نیست. گیوم از ترس اینکه بچه‌های کلاس با او بدرفتاری کنند، به مدرسه نمی‌رفت. «او [گیوم] زمانی به مدرسه می‌رفت که بچه‌های دیگر از مدرسه باز می‌گشتند»^۸ (همان: ۹۲).

بچه نقش سطحی و حاشیه‌ای در داستان دارد. مادر در پی رسیدن به زندگی بهتر (هدف)، گیوم را نزد آموزگار می‌برد. اوج داستان زمانی است که آموزگار، دیگر به گیوم درس نمی‌دهد. آموزگار کنشگر فرستنده است که گیوم را به‌سوی مرگ هدایت می‌کند. با مرگ پدر و پسر در پایان داستان به خواننده شوکی وارد می‌شود. سود و مزایای حاصل از این هدف: «بارون پیر خوشحال بود چون بچه‌های آربیس [دختر بارون پیر] صاحب سرنس می‌شدند؛ و از این گذشته پل از زندگیش محو می‌شد.»^۹ (همان: ۱۳۳) است. نیروی یاریگر در داستان وجود ندارد. بنابراین می‌توان به این نتیجه رسید که گیوم (شخصیت کودک) نیز بیشتر بازیگر است.

۴.۳. مضامین مشابه دو اثر

درون‌مایه، اندیشه محوری و مرکزی داستان و همان پیام و مفهومی است که در ژرفنای داستان نهفته است و باید آن را با چشم تیزبین از لابه‌لای داستان استنباط کرد: «درون‌مایه داستان که گاه از آن به فکر اصلی یا مضمون و یا پیام داستانی تعبیر می‌شود، دیدگاه و جهت‌گیری نویسنده است نسبت به موضوع داستان» (مستور، ۱۳۷۹: ۳۰).

۴.۳.۱. گسست روابط عاطفی

به سبب شرایط اجتماعی و اقتصادی، درون‌مایه‌ای است که می‌توان با توجه به عمل هر دو مادر-رها کردن بچه در خیابان و سوق دادن بچه به‌سوی مرگ- از هر دو داستان استنباط کرد. در هر دو اثر مادر، کودک خود را طرد می‌کند و زندگی او را به چالش می‌کشد. در بچه مردم، شوهر زن حاضر به پذیرش بچه او نمی‌شود، بنابراین او مجبور می‌شود که بچه را در خیابان رها کند و موریاک: «اینسان، کودک رانده شده از لانه‌اش در میان دنیای متخاصم و طبیعت وحشی، از ترس و سرما می‌لرزید.»^{۱۰} (موریاک، ۱۹۵۱: ۸۷). فلاکت اجتماعی و عدم پذیرش پاره‌ای از مسائل به‌خاطر سطح فکری بسته، از درون‌مایه‌های دیگر هر دو اثر می‌باشد. شخصیت کودک هر دو داستان، مقهور این شرایط اجتماعی می‌شوند. این در حالی است که درون‌مایه داستان در شخصیت‌پردازی کودک (بچه) نقش چندانی ندارد. این دو اثر موریاک و آل‌احمد - با توجه به رویکرد خاص اجتماعی خود- از این حیث بیشتر دارای درون‌مایه‌های اخلاقی، تعلیمی، تربیتی، اجتماعی و سیاسی هستند. شخصیت‌های کودک این دو اثر در ساختن مفاهیم و درون‌مایه‌های داستان نقش

بسزایی دارند. اعمال، رفتار و جهت‌گیری‌های خاص این شخصیت‌ها در برداشت و دریافت معنا و درون‌مایه داستان‌ها، تأثیری بس شگرف دارند.

موریاک و آل‌احمد در این دو اثر، زندگی زنانی را به‌تصویر کشیده‌اند که فرزند ذکور خود را از خانه طرد می‌کنند و با آنها بدرفتاری‌های خاصی دارند. درواقع این رفتار نشانگر نوعی نفرت بیش از حد زنان از جامعه مردسالار آن دوران است. جامعه مردمدار بدرفتاری‌های زیادی با زنان داشته و اکنون زنان، به تقاص رفتار جامعه مردسالار، پسران خود را قربانی می‌کنند. در هر دو اثر مادر پسر خود را طرد می‌کند و زندگی او را به چالش می‌کشد.

۳.۴.۲. تجربه مادری

تجربه مادری در بچه مردم و بچه کثیف برجستگی محتوایی دارند. در بچه مردم راوی زنی است که بچه‌اش را که از شوهر اولش برایش مانده، از غضب شوهر دوم سر راه می‌گذارد. «آل‌احمد در این داستان مادر را آن‌قدر حقیر و کوچک می‌نمایاند که گویی حتی ابتدایی‌ترین عواطف او نیز مرده است.» (میرعابدینی، ۱۳۸۷: ۲۶۰). عاطفه مادری در این داستان گاه اوج می‌گیرد: «از حرف آن زن مثل این که یک دنیا غصه روی دلم ریخت، همه شیرین‌زبانی‌های بچه‌ام یادم آمد. دیگر نتوانستم طاقت بیاورم و جلوی همه همسایه‌ها زاززار گریه کردم.» (آل‌احمد، ۱۳۲۷: ۱۲)، پل نیز به‌خود نهیب می‌زد که: «باید بر کم‌روئیش فائق آید و دوباره با تأکید بیشتر روی موضوع گیوم برگردد.»^{۱۱} (موریاک، ۱۹۵۱: ۳۴) و گاه فرو می‌نشیند: «من که اول جوانیم است چرا برای یک بچه این قدر غصه بخورم؟ آن‌هم وقتی شوهرم مرا با بچه قبول نمی‌کند. حالا خیلی وقت دارم که می‌بنشینم و سه‌تا و چهارتا بچه بزمیم.» (آل‌احمد، ۱۳۲۷: ۱۲) و موریاک: «و بخاطر کی؟ از شما می‌پرسم! بخاطر یک بچه عقب‌افتاده، بخاطر یک بچه کودن...»^{۱۲} (موریاک، ۱۹۵۱: ۱۲۳). احساسات مادری در این دو داستان دائماً در نوسان است: «حالا هرچه فکر می‌کنم نمی‌توانم بفهمم چطور دلم راضی شد!» (آل‌احمد، ۱۳۲۷: ۱۳) و موریاک:

«او [پل] از این که مرگش اینقدر نزدیک است، خوشحال بود. او دائم به پرستار می‌گفت که مرفین به او سازگار نیست و کبدش اصلاً تحمل تزریق ندارد، او می‌خواست این جام را تا آخرین قطره بنوشد. نه بخاطر اینکه قطعاً او ایمان داشت که یک دنیای نامرئی وجود دارد که در آن قربانیان ما، قبل از ما به آنجا رفتند، دنیایی که ما می‌توانیم در مقابل افرادی که به ما سپرده شده بودند، زانو بزنیم و کسانی که به دلیل اشتباهات ما مرده‌اند. او تصور نمی‌کرد که بتواند مورد قضاوت قرار گیرد. فقط وجدانش مطرح بود. او بخاطر متنفر بودن از پسری که شباهت بسیار زیادی به پدر وحشتناکی داشت، طلب مغفرت می‌کرد. خانواده سرنس حالش را بهم زده بود، چون نمی‌توان بر حالت تهوع فائق آمد.»^{۱۳} (موریاک، ۱۹۵۱: ۱۳۴-۱۳۵).

در بچه کثیف، موریاک تلاش می‌کند با برانگیختن احساسات و عواطف درونی مادرانه مخاطب خود، به حس گم‌گشتگی کودکانه مخاطبان تلنگری بزند تا در عین مادر بودن، کودک بودن را هم تجربه کنند. نه تنها مهر مادری از این کودک دریغ شده است، بلکه جهانی از تنفر با دستان مادرش به او هدیه شده است:

«اما نه، هیچ چیز این صدای وحشتناک مادرش را ساکت نمی‌کند، هیچ چیز این چشمهای خبیث که به او [گیوم] زل زده‌اند و هم‌زمان لاغر بودن زانوهای کثیف و جوراب‌های آویزان را به او [گیوم] گوشزد می‌کردند را از بین نمی‌برد. بنابراین گیوم مجدداً آب دهانش را قورت می‌دهد و برای خلع سلاح کردن دشمنش [مادرش]، سعی می‌کند دهانش را ببندد... اما صدای عصبانی طنین‌انداز می‌شود (و گیوم تصور می‌کند در این قبرستان کوچک که از سرما و ترس می‌لرزد، هنوز آن صدا را می‌شنود): «هر جا می‌خواهی برو ولی دیگر نیمنت.»^{۱۴} (همان: ۸۹).

حال خواننده می‌ماند و خودش. چطور می‌تواند کودکی باشد که بر اثر کردار پست مادر زاده شده و یا خود را در جامه مادری تصور کند که کودکش را بخاطر نقصان‌های ذهنی، ظاهری و ناتوانایی‌های جسمی طرد می‌کند و از خانه می‌راند. حال این دو تصویر ذهنی هم‌چون دست‌های خیال، گلولی خواننده را می‌فشارد تا آنجا که رمقی برای قلبش نماند و یا شاید از درون نفس‌هایش به‌شماره افتد. موریاک بحق گفته است:

«کدام منطق باید ما را از رنج تحمّل‌ناپذیر لحظه‌ای نجات دهد که در آن، فردی که می‌پرستیمش و نزدیکی او برای زندگی و حتی تن‌مان حیاتی است، با قلبی بی‌تفاوت (و شاید راضی) با غیبت همیشگی ما کنار می‌آید؟ برای آن‌که برای مان همه چیز است، هیچ چیز نیستیم.»^{۱۵} (موریاک، ۱۹۲۵: ۶۷-۶۸).

۳.۴.۳. پدر غایب

یکی از موارد مشابه در داستان‌های موریاک و آل‌احمد الگوبرداری آن‌ها از اعمال و رفتار پدر و مادرشان، برای ساختن شخصیت پدر و مادر داستان‌هایشان است. در این میان آل‌احمد گوی سبقت را ربوده است و بدون پروا و عدم سانسور، بسیاری از رفتارهای پدر خود را برای ساختن شخصیت پدر داستان‌هایش الگو قرار داده است. شاید بتوان گفت بازگشت آل‌احمد به کودکی روشی است برای تسلاي دردهای روحی و اجتماعی او. آل‌احمد در کودکی به‌خاطر داشتن پدری تندخو و سخت‌گیر رنج‌های زیادی را متحمل شد و ماجراهای آن دوران تأثیر زیادی بر روح و روانش بر جای گذاشت. بنابراین با یادآوری آن دوران، در واقع قصد دارد زخم‌های روحی خود را التیام بخشد. از دلایل دیگری که می‌توان برای بازگشت آل‌احمد به دوران کودکی برشمرد، بچه نداشتن اوست که این ماجرا به تلخی‌های زندگی او افزوده است. هم‌چنین او در این دوران به‌خاطر شکست‌های پیاپی در مسائل سیاسی دچار سرخوردگی‌های شدیدی شده بود و به فرصتی نیاز داشت تا از دنیای پر از دغدغه انسان‌های بزرگسال جدا شده، به آرامش نسبی دوران کودکی برگردد.

از شباهت‌های دیگر این دو اثر زنانه بودن آنهاست. غیبت پدر به عنوان عضوی از خانواده و تصمیم گیرنده نهایی کاملاً واضح است: «شوهرم حاضر نبود مرا با بچه نگهدارد. بچه که مال خودش نبود. مال شوهر قبلی‌ام بود، که طلاقم داده بود، و حاضر هم نشده بود بچه را بگیرد.» (آل احمد، ۱۳۲۷: ۱۱) و موریاک: «آنها [گیوم و پدرش] می‌توانستند ساعت‌ها راه بروند، بدون اینکه حرفی بزنند.»^{۱۶} (موریاک، ۱۹۵۱: ۸۶). شخصیت‌های پدر اصولاً منفعل و یا ناتوان از انجام حرکت قهرمانانه و یا مدافعانه از فرزند خود هستند: «پیرزن [مادر گلاس] التماس می‌کرد که کلاس یکبار در زندگیت اقتدار نشان بده. فقط یک کلمه باید بگویی: «نه و نه! من پسر را به این کمونیست [آموزگار] نمی‌سپرم...» - بعد صبر می‌کنیم بلوا خاتمه یابد.»^{۱۷} (همان: ۷۶). بنابراین در هر دو اثر، تصمیم‌گیرنده نهایی برای فرزندان، مادران هستند.

۳.۴.۴. کودکی قربانی

برخلاف دیگر آثار موریاک و آل احمد، در این دو اثر، مادر فرزند خود را قربانی می‌کند تا بتواند زندگی خود را بهبود بخشد. هر دو اثر با وجود سمت و سوی واقع‌گرایانه، دنبال محکوم کردن عمل مادر نیستند. هر دو مادر زندگی خود را بر زندگی با فرزندشان ترجیح می‌دهند. اما این موضوع قربانی بودن زن را نفی نمی‌کند. در حقیقت زن نیز قربانی جامعه ستمگر خود می‌شود. در بچه مردم، «شوهر دوم حاضر نیست پس افتاده یک نره خر دیگر را سر سفره خود ببیند و زن برای ادامه زندگی باید فرزند خود را سر راه بگذارد. این تکلیفی است که نه تنها شوهر او بلکه جامعه ناآگاه آن زمان بر زن تحمیل کرده است» (آل احمد، ۱۳۲۷: ۱۱-۱۷). در بچه کثیف، «او [پل] که دوازده سال ننگ این تهمت را تحمل می‌کند و می‌داند که این رسوایی در همه جا شایع است»^{۱۸} (موریاک، ۱۹۵۱: ۳۳).

هر دو مادر، خود را آنقدر ضعیف می‌پندارند که در خود توانایی مقابله با اژدهای سهمگین جامعه را نمی‌بینند: «از اولین سال ازدواجش هیچ کاری نمی‌توانست انجام دهد جز اینکه در انتظار مردم نمایان نشود، صاحب گناهی که مرتکب نشده بود، گناهی که بیشتر مضحک بود تا شرم‌آور.»^{۱۹} (همان: ۲۶-۲۷)، ترجیح می‌دهند به جای مقابله، از طبیعی‌ترین حق خود بگذرند و بطور کلی نشان دهنده موقعیت زنان در اجتماع آن زمان است. هیچ کدام از این دو مادر سعی نمی‌کند با پرده‌پوشی، عجز و ناله عمل خود را توجیه کند. در واقع این دو اثر نوعی حدیث نفس و یا اعتراف دو مادر است که در این تداعی معانی، خاطرات سر به نیست کردن فرزندشان را مرور می‌کنند، تا شاید بتوانند به طیب نفس دست یابند. هر چند مادران این دو بچه نیز قربانیان وضع موجود در جامعه هستند، اما حماقت‌هایی نیز دارند. زن حاضر می‌شود عزیزترین عنصر زندگی‌اش، یعنی فرزندش را به ورطه نیستی بکشد!! کوتاه‌بینی، بی‌تفاوتی و انگاره‌های پست و بی‌مایه‌ای که گریبانگیر برخی زنان امروز می‌شود، نتیجه همان ساختارهای غلط و مرتجعانه‌ای است که سال‌های سال بر

نظام فکری جامعه حاکم است و از زن می‌خواهد این‌گونه فکر کند! به زن می‌قبولاند که ضعیف و همواره محتاج مرد است. بچه کثیف و بچه مردم داستان اسارت فکری، فرهنگی و اجتماعی زنان است که موریاک و آل احمد وجوه ظالمانه آن را به خوبی تبیین کرده‌اند.

شخصیت‌های کودک در بچه مردم و بچه کثیف در جریان داستان تحت تأثیر عوامل مختلف روحی، روانی، فکری و رفتاری واقع می‌شوند در بچه مردم، بچه شخصیتی ایستا دارد و به دلیل سن کم در جریان سرانجامی که برای او در نظر گرفته شده قرار نمی‌گیرد. بنابراین در همان حالت ایستایی و ناآگاهی خود از ماجرا باقی می‌ماند تا کنش اصلی روی دهد. در بچه کثیف نیز، گیوم نه تنها در صدد بهبود شرایط زندگی خود نیست، بلکه دیگر حتی قادر به تحمل زندگی نیز نمی‌باشد.

با توجه به این‌که هر دو اثر به نام کودک نامگذاری شده‌اند، می‌بایست تمامی ماجراهای داستان‌ها حول محور کودک شکل گیرد. اما شخصیت‌های کودک در هر دو اثر، نقش‌های فرعی دارند، حضورشان کم‌رنگ و حاشیه‌ای است، در مرکز توجه نیستند، قدرت تصمیم‌گیری ندارند و نقش عمده‌ای را ایفا نمی‌کنند. نقش شخصیت‌های کودک بیشتر در کنار شخصیت‌های اصلی و در ارتباط با آن‌ها آشکار می‌شود: «شخصیت‌های فرعی وظیفه‌اشان این است که باعث پیشرفت خط داستان شوند یا آن را پیچ و تاب دهند یا تنش را تسکین دهند یا اطلاعات را منتقل کنند و سپس باید از سر راه کنار بروند» (اسکات کارد، ۱۳۸۱: ۹۳-۹۴). وظایف شخصیت‌های کودک این دو اثر مشخص کردن کارکرد قهرمان، القای درون‌مایه داستان و کمک به پیشبرد داستان است. بنابراین شخصیت‌های جانبی داستان را تشکیل داده، بیشتر در برجسته کردن شخصیت اصلی داستان مؤثرند و نسبت به شخصیت‌های اصلی چندان تجلی نمی‌یابند. شخصیت‌های کودک هر دو اثر، شخصیت‌هایی باورپذیر، ساده و غیر پیچیده هستند، در طی داستان به آسانی شناخته می‌شوند، خصوصیات و ویژگی‌های واحدی دارند، تک بعدی هستند و رفتارشان قابل پیش‌بینی است اما کمتر اهل جنب و جوش‌اند و منفعل هستند. هر دو مادر شخصیت‌های اصلی مرکزیت و محوریت داستان را تشکیل می‌دهند، سرنوشت آن‌ها مهمتر است و انتقال پیام اصلی داستان نیز به واسطه آن‌ها انجام می‌گیرد.

۳.۴.۵. واقع‌گرایی

شخصیت‌های کودک در هر دو اثر، شخصیت‌هایی باورپذیرند. خواننده در روایتی با آن‌ها و مشاهده رفتار و خلقیاتشان به این نتیجه می‌رسد که مشابه این اشخاص در پیرامون زندگی ما نیز دیده می‌شوند. جدی بودن شخصیت‌ها از جمله عواملی است که باعث باورپذیری آنها می‌شود: «شخصیت‌های خنده‌دار نمی‌توانند همان‌گونه باورکردنی باشند که شخصیت‌های دیگر هستند» (همان: ۱۸۰). سادگی و عدم پیچیدگی شخصیت‌ها در باورپذیری آن‌ها از سوی خواننده مؤثر است. شخصیت‌هایی که به آسانی شناخته می‌شوند و

در ذهن خواننده جای می‌گیرند، بیشتر باورکردنی هستند تا شخصیت‌هایی که شناخت آن‌ها با دشواری روبروست. از سویی دیگر، شخصیت‌ها باید ثبات خلق و خو داشته باشند؛ یعنی اینکه شخصیت‌های داستان، مانند مردم عادی محور خاصی دارند که مشخص می‌کند چه نوع آدمی هستند و توقعات خاصی را که باید از طرز عمل آن‌ها داشته باشیم، در ما ایجاد می‌کنند. اگر شخصیت‌ها از این محور منحرف شوند، احتمالاً باورپذیر به نظر نمی‌رسند و عملشان بی‌معنی و چسبانندی خواهد شد» (سیگر، ۱۳۷۴: ۴۸). ساده بودن، ثبات خلق و خو و جدی بودن شخصیت‌های این دو اثر از جمله دلایل باورپذیری آن‌ها می‌باشد. با توجه به رئالیستی بودن هر دو اثر (ر.ک.: جعفری حصارلو و آبکه، ۱۳۹۸ الف: ۱۵۵-۱۹۰)، حوادث و ماجراهای داستان‌ها که بیشتر ریشه در واقعیت دارند نیز، به باورپذیری این شخصیت‌ها از سوی خواننده کمک می‌کند. هدف نویسنده واقع‌گرا:

«به نمایش گذاشتن قضایای کلی، واقعیت‌های کلی درباره نوع‌های انسانی که در شرایط ویژه‌ای قرار دارند. این هدف تعمیم بخشیدن، در واقع در حکم نیروی محرکه‌ای است که به روایت داستان‌نویس قدرت می‌دهد. اشخاص داستانی او هم خاص‌اند و هم عام. داستان‌نویس، به منظور عرضه واقعیت‌های کلی درباره شخصیت و انگیزه‌های انسان، کردار و گفتار طبیعی رایج نمونه‌های انسانی و واقعی جزئی را عمده نمی‌کند و نشان نمی‌دهد بلکه چیزهایی را به نمایش می‌گذارد که به وسیله نمایندگان نوع‌های شخصیتی ویژه، گفته یا انجام شده است.» (دستغیب، ۱۳۷۸: ۱۹۰).

۳.۴.۶. خداباوری و اعتقادات مذهبی

اعتقاد و یقین به خداوند نخستین و مهم‌ترین باور در دین است. شخصی که صاحب یقین باشد، در زندگی خود اول از همه به پروردگار توجه می‌کند و خواسته‌های خود را از او می‌جوید. موریاک و آل احمد اعتقادات مذهبی خود را به کرات در آثار خود نشان داده‌اند: «از کجا می‌توانستم حتم داشته باشم که معظم نکنند و آبرویم را نبرند و هزار اسم روی خودم و بچه‌ام نگذارند؟ از کجا؟ نمی‌خواستم به این صورت‌ها تمام شود.» (آل احمد، ۱۳۲۷: ۱۱)؛ و شخصیت‌های موریاک در جستجوی پرورگارند: «او [گیوم] می‌دانست که «خدای مهربان آنجا نبود» [...] خدای این دنیای بی‌رحم کجا بود؟ پس او کجا رد پا گذاشته بود؟»^{۲۰} (موریاک، ۱۹۵۱: ۸۸). رسیدن به حالت استیصال و کمک خواستن از خداوند برای حل شدن مشکل. رسیدن به این حالت روحی بسیار حائز اهمیت است. معجزه در سخت‌ترین لحظات رخ می‌دهد. باور و پذیرش اعتقاد به عالم غیب و دریافت کمک از فرشتگان یا موجودات غیبی، تحت تأثیر این حالت قرار می‌گیرد. آدمی همواره در لحظاتی که احساساتش غلیان می‌کند، بهتر می‌تواند امور خیالی را بپذیرد. در این لحظات استدلال‌های عقلانی به طور کلی رنگ می‌بازد.

شخصیت‌های موریاک و آل احمد اگر چه بظاهر اعتقادات اخلاقی و دینی دارند اما در کردار و رفتار متناقض عمل می‌کنند. تناقض در کردار با اعتقادات قلبی‌اشان باعث آشفتگی ذهنی آنها شده است که نشانگر استیصال آنهاست:

«از مدتها پیش، بخاطر پل، کلیسای قصر غیر فعال بود. این موضوع برای زن جوان بسیار تحقیر کننده بود (برعکس، دوری از کلیسای محل برای او [پل] بهانه خوبی بود که هرگز به آنجا پا نگذارد). اما تاده فرسخی آن اطراف، کسی نبود که دلیل این ممنوعیت را نداند: «عروس بارون پیر، همان که با کشیش ماجراهایی داشته...»»^{۲۱} (همان: ۲۷-۲۸).

در بچه مردم، زن اگر چه به اعتقادات دینی پایبند است و شاید حتی نماز می‌خواند. اما در کردار و رفتارش توجهی به دین ندارد. حتی برای اینکه کودکش را از خانه بیرون کند و در خیابان گم کند، چادر نمازش را به سر می‌اندازد. یعنی پوششی از دین برای انجام عملی غیر اخلاقی و غیر دینی: «دیگر دست من نبود. چادر نمازم را به سرم انداختم، دست بچه را گرفتم و پشت سر شوهرم از خانه بیرون رفتم.» (آل احمد، ۱۳۲۷: ۱۳).

این دو نویسنده مذهبی با دست‌مایه قرار دادن چنین مضامینی، ایمان تصنعی را محکوم می‌کنند: «بدین ترتیب عرفان، فراتر از ابعاد مذهبی برای هر دو نویسنده، نماد گذرایی زندگی است و هر دو جبری بودن ساختار هستی و ایمان تصنعی را محکوم می‌کنند.» (جعفری حصارلو و آبکه، ۱۳۹۸: ۹۳).

۷.۴.۳. درون‌مایه‌های اخلاقی

موریاک و آل احمد در آثارشان، توجه ویژه‌ای به درون‌مایه‌های اخلاقی نموده‌اند. در ادیان الهی، یکی از اهداف اصلی انبیای الهی هدایت و راهنمایی انسان به سوی فضایل و دوری از رذایل است. فضایل اخلاقی آن دسته از صفاتی است که انسان را به کمال می‌رساند. در مقابل رذایل اخلاقی، صفات ناپسندی است که موجب سقوط انسان از بلندای انسانیت می‌شود. این صفات در نزد همگان منفور است. در بچه کثیف و بچه مردم، درون‌مایه و اندیشه‌های اخلاقی فراوانی وجود دارد. نتیجه مثبت یا منفی بودن فضایل یا رذایل اخلاقی، پیام و بن‌اندیشه محسوب می‌شود. در بسیاری موارد نیز که نویسنده نتیجه‌ای برای آن صفت اخلاقی ذکر نکرده است، درون‌مایه و اندیشه‌های اخلاقی یکی هستند، زیرا اخلاق با توجه به مذهبی بودن موریاک و آل احمد تعریف واحدی دارد و اندیشه‌های اخلاقی در راستای درون‌مایه‌های اخلاقی توصیف می‌شوند:

«در قرن بیستم شکاف میان فرد و جامعه و زوال همه‌جانبه اخلاقی - اجتماعی بروز می‌یابد. هر دو نویسنده واقع‌گرا نسبت به جهان پیرامون واکنش منفی نشان می‌دهند. پرده از رخسار جامعه برگرفته، واقعیت‌های ارزشمند زمان خویش و مشکلات موجود در جامعه را به تصویر می‌کشند. شخصیت‌های

داستان‌هایشان اغلب افرادی سرگشته‌اند که از جامعه فاصله گرفته‌اند.» (جعفری حصارلو و آبکه، ۱۳۹۸: ۹۰).

۳.۴.۸. درون‌مایه‌های اجتماعی

موریاک و آل‌احمد با خلق شخصیت‌های کودک در صدد انتقال پیام‌های اجتماعی به خوانندگان خود بوده و بدین‌سان معضلات و مسائل اجتماعی، آموزشی و فرهنگی روزگار خود را بازتاب می‌دهند: «جلال درد را حس می‌کرد. معتقد بود که باید فریاد کشید. در دوره‌ای فریادش را در داستان هایش می‌کشید. دوره‌ای که خفقان شدید بود و نمی‌شد دم برآورد و مستقیماً نمی‌شد مسائل حاد زمانه را مطرح کرد.» (آل‌احمد، ۱۳۶۹: ۶۸). هر دو نویسنده علاوه بر خاطره‌گویی با ظرافتی که تنها از آنها برمی‌آید، حقیقت‌های تلخ جامعه خویش را در سیمای پاک و بی‌گناه کودکان ترسیم می‌کنند. اجتماع در زندگی انسان نقشی بسیار حیاتی دارد: «آدمی را حیوانی اجتماعی خوانده‌اند و بیراه نیست چنانچه ادعا کنیم طراح واقعی نقش او اجتماع است» (مگی، ۱۳۸۵: ۷۳). اجتماع به نیازهای طبیعی آدمی به شیوه‌ای انسانی و بر اساس فرهنگ جامعه پاسخ مثبت می‌دهد:

«الگوی رفتاری آدمی نتیجه حضور او در اجتماع و ارزش‌گذاری آن است. بر اساس این عامل، آدمی خود را از دریچه چشم دیگران می‌نگرد و به نحوی طبیعی و در نهایت برای خود همان منزلتی را قائل می‌شود که اجتماع معین کرده است؛ همان نقشی را به‌عهده می‌گیرد که اجتماع برایش طراحی کرده است» (همان: ۷۳).

ناظرزاده «رویارویی فرد با نهادهای اجتماعی را همچون نهادهای خویشاوندی، اداری، حقوقی، اقتصادی و...» می‌داند (ناظرزاده، ۱۳۸۳: ۱۶۳). در آثاری با درون‌مایه‌های اجتماعی «پدیده‌های مثبت و منفی که یک اجتماع با آن درگیر است، مطرح می‌شود. طرح مشکلات و مسائل اجتماعی، بازتابی از ذهن آرمان‌گرای نویسندگان است که همواره در پی تغییر و اصلاح وضع موجود، هم‌چنین بهبود وضعیت زندگی انسان‌ها به‌ویژه کودکان می‌کوشند.» (محمّدی، ۱۳۷۸: ۲۳۷).

کودک با ورود به اجتماع معصومیت کودکی و ناآگاهی‌اش رفته‌رفته کم می‌شود. او با موانع و مشکلات جاری در جهان هستی مواجه می‌شود، تجربه کسب می‌کند و به تکامل می‌رسد. در این سیر و سفر لذتی نهفته است که نودلمن آن‌را «کشش دوگانه لذت‌آور» می‌نامد. کششی که هم تحسین‌برانگیز است و هم محکوم‌کننده: «شیوه‌ای که می‌گذارد به افراط در اجرای آیینی حرکت از کودکی به بلوغ و از معصومیت به دانش، به‌گونه‌ای مکرر وارد شویم. چنین حرکتی در زندگی واقعی تنها یک‌بار برای ما روی می‌دهد» (نودلمن، ۱۹۶۶: ۷۳). اما با خواندن کتاب یا تماشای نمایش، این امکان هست که کودک و نوجوان بارها و بارها این

احساس را تجربه کند و با هر بار مشاهده به تکامل دست یابد. در این دوره، کودکان به الگوپردازی و تقلید از بزرگان و اطرافیان‌شان می‌پردازند و از سویی به دنبال گرفتن تأیید دیگران هستند. این دو عامل آنها را به نگرانی از انتقاد سوق می‌دهد. این حس تأیید شدن منحصر به اعمال اخلاقی نیست و اغلب آنها در همه سطوح، خواهان تأیید از جانب دیگران و همچنین باورهای ذهنی خودشان هستند. (نورتون، ۱۳۸۲: ۳۷). جامعه‌شناسی جدید کودکان را در جایگاهی برابر با بزرگسالان می‌نشانند و معتقد است کودک و کودکان نه برای آنکه بعدها بزرگسال می‌شوند، دارای اهمیت و ارزشمندند، بلکه کودکی خود فی‌نفسه ارزشمند است. کودکان از موضوعاتی اجتماعی به عاملان اجتماعی ارتقا یافته‌اند. در ادبیات کودک کتاب‌هایی وجود دارد که در آن کودکان به والدین پیام می‌دهند. دیگر والدین موجودات مقدّسی نیستند که هرگز اشتباه نمی‌کنند. استیلای ادبیات آموزشی و تربیتی پایان یافته و شاهد انواع دیگر ادبیات کودک با کارکردهایی نظیر سرگرمی، لذّت، زیبایی‌شناسی،... هستیم. (عرب‌زاده‌حسینی، ۱۳۹۲: ۳).

ادبیات کودک همچون سایر عناصر اجتماعی عنصری کارکردی است و فقط تا زمانی قابل توجیه است که در خدمت نیازهای جامعه باشد و ارتباط خود را به مثابه عنصری کارکردی با ساختار اجتماعی محیط حفظ کند. ادبیات کودک در سرچشمه‌های تاریخی خود برخاسته از یک نیاز اجتماعی بوده است. با پیدایش شرایط مدرن، جامعه می‌باید نوعی سازوکار نهادی طراحی کند تا بتواند ضمن مدیریت «دوران کودکی» از این پدیده، عنصر کارکردی بسازد...، اما ادبیاتی که یک زمان کارکردی و عقلانی است لزوماً در زمان دیگر هم واجد این شرایط نیست و این به‌خاطر این است که جامعه موجودیتی پویا و دچار تغییر و تحوّل دارد. (همان: ۵-۷).

هر دو اثر برای مخاطب بسیار پذیرفتنی و باورکردنی هستند. هر دو شخصیت کودک طوری طراحی شده‌اند که عاقبت و نتیجه حفت و خواری را به مخاطب منتقل می‌کنند. این دو شخصیت در جامعه منفعل و برای جامعه بی‌استفاده هستند. سرنوشت آنها نیز ترحم‌انگیز است. هر دو نویسنده بعد خانوادگی اجتماع را مدنظر قرار داده و در همان مسیر برای بهبودی، نقشه داستانی طرح کرده‌اند. در این جامعه، هر چقدر شخصیت‌ها تجارب اجتماعی بیشتری کسب کنند، مخاطب کم سن و سال نیز بیشتر وارد اجتماع شبیه‌سازی شده می‌شود و خود را تجربه‌کننده می‌داند.

«احساس پوچی وقتی رخ می‌نماید که این ظواهری که واقعیت‌ها را از ما پنهان می‌داشتند فروبریزند و در این لحظه انسان پی می‌برد که تمام ندهای درونی‌اش با واقعیت‌های طبیعی تناقض دارد و نمی‌توان معنا و هدفی خارج از این طبیعت بدست آورد. حال در چنین شرایطی که جهان آکنده از شر و بدی و ستمگری است، نه می‌توان هدفی برای زندگی یافت و نه می‌توان جوابی برای چیستی معنای زندگی جست. در ضمن جایگاهی که برای انسان درنظر گرفته‌اند مناسب او نیست و جایگاه

دیگری نیز به جز این دنیا وجود ندارد. پس چه باید کرد؟ آیا زندگی ارزش زیستن دارد؟ وقتی ارزشی در رأس ارزش‌ها وجود ندارد و جهان بی معناست، پس تکلیف ما چیست؟ اندیشمندان چه راهی را برای بهتر شدن این زندگی تجویز می‌کنند؟ آیا اساساً راه فراری وجود دارد؟» (نصیری و شریفیان، ۱۳۹۲: ۱۲۱-۱۲۰).

۴. نتیجه‌گیری

رابطه دوطرفه تأثیر و تأثر بین شاعران/نویسندگان و اجتماع همواره وجود داشته و دارد. غالباً اعتقاد بر این است که ادبیات در حقیقت اندیشه‌هایی است که در دسترس نیستند و پنهان‌اند. بنابراین هنگامی سودمند است که دامنه وسیعی از افکار متعدد را دربرگیرد. باتوجه به رابطه انکارناپذیر ادبیات و اجتماع، این اندیشه‌ها در بهبود حیات اجتماعی مؤثر خواهد بود. در ادبیات هر ملتی آثار زیادی را می‌توان یافت که منبع تمام و کمال اندیشه‌های مختلف پدیدآوران خود هستند، اما آثاری از اقبال و پذیرش بیشتری برخوردار می‌شوند که اندیشه‌های نویسنده در آن‌ها بهتر پرورده شده و متن با هنر نویسندگی او عجین شده باشد. به طوری که اثر مورد نظر تصویری تمام و کمال از اندیشه‌های نویسنده‌اش باشد. از این‌رو شناخت و تحلیل آثار ادبی و نیز شناخت و تحلیل زندگی آفرینندگان این آثار بدون بررسی و تحلیل جامعه و فرهنگی که در آن نشو و نما یافته‌اند، میسر نیست و تحقیق در نحوه معیشت، روابط اجتماعی، باورها، دردها، مشکلات... و فراز و نشیب‌های جامعه نویسندگان، بررسی دقیق‌تر و جامع‌تر زندگی و آثار آن‌ها را میسر می‌سازد. این آثار توجه خواننده را روی وقایع متمرکز می‌کنند و باعث می‌شوند او یک بار دیگر با دیدی متفاوت به وقایع بنگرد و آن‌ها را ارزیابی کند و چه بسا متوجه اموری شود که در نگاه سطحی و زودگذر نتوانسته آن‌ها را درک کند. آل احمد و موریاک نیز از جمله کسانی هستند که به فایده اخلاقی آثار ادبی معتقدند، عقاید و مبانی فکری خویش را ترسیم می‌کنند و تمام تلاش خود را در رساندن جامعه به آن به کار می‌گیرند: «منتقدان برخلاف کسانی که در نیمه‌های قرن گذشته در پی هنر ناب بودند، اکنون آشکارا و برخی هم تلویحاً معترفند که داستان خوب داستانی است که اگر درست خوانده شود به مردم درس اخلاق می‌دهد» (بوت، ۱۹۸۸: ۱۳). مسأله قابل تأمل دیگر این است که راوی گاهی دانش خود را بر ذهن قهرمان تحمیل می‌کند و در واقع سرنوشت قهرمان همان چیزی است که در ذهن راوی می‌گذرد و او بر وقایع داستان اشراف کامل دارد. راوی داستان‌های آل احمد و موریاک در پی کشف و بیان زشتی‌های جامعه است، به این منظور از بیان هیچ یک از ناراستی‌ها ابایی ندارد و همواره برای رفع آن‌ها در تلاش است. به نظر می‌رسد این دو نویسنده برای نوشته‌هایشان هدفی غیر از لذت هنری در نظر دارند و داستان‌هایشان را فضایی برای بیان ناراستی‌ها و مسائل حاد اجتماعی روز قرار داده‌اند. راوی معمولاً در نقش یکی از شخصیت‌های داستان یا شاهد بیرونی وقایع داستان ظاهر می‌شود.

او یا خودش با مسائل مطرح شده سر و کار دارد و یا از دید شخصیت‌ها به رویدادها می‌نگرد. در واقع راوی شخص آگاهی است که از همه چیز اطلاع دارد و گاهی هم سعی می‌کند نگرش خاصی نسبت به شخصیت‌ها به ذهن خواننده القا کند. با توجه به اهدافی که می‌توان برای نویسندگی این دو نویسنده ذکر کرد، شاید راوی خودآگاه بهترین گزینه با اهداف نویسندگی‌اشان باشد. هدفی که هر دو نویسنده با نوشتن دنبال می‌کنند رابطه مستقیمی با راوی منتخب آن‌ها دارد. هنگامی که دو نویسنده در نظر دارند به بیان ناراستی‌های جامعه بپردازند، راوی و گوینده توانایی را به کار می‌گیرند که از زوایای امور آگاه بوده و چیزی بر آن‌ها پوشیده نباشد. در غیر این صورت توانایی بیان تمام مشکلات را نخواهند داشت. زیرا معتقدند یک اثر ارزشمند ادبی، اثری است که نقش بسزایی در بیداری و ایجاد روحیه اعتراض در مردم داشته باشد و در آن‌ها انگیزه لازم را برای تحرک و جنبش ایجاد کند. فلاکت اجتماعی و عدم پذیرش پاره‌ای از مسائل به خاطر سطح فکری بسته، از درون‌مایه‌های دیگر هر دو داستان است. هر دو شخصیت کودک مقهور این شرایط می‌شوند. این در حالی است که درون‌مایه هر دو داستان در شخصیت‌پردازی کودک نقش چندانی ندارند. موریاک و آل‌احمد از خلال شخصیت‌های داستان به درونی کردن آموزه‌های اجتماعی، تربیتی، اخلاقی و علمی در نسل نوپای جامعه خویش می‌پردازند.

۵. پی‌نوشت‌ها

- 1- *Pour comble elle ne devint même pas «Mme la baronne». Il n'existait qu'une Mme la baronne: sa belle-mère, la vieille.*
- 2- *Ainsi participait-elle plus étroitement à cette déchéance qu'elle avait épousée, qu'elle avait faite sienne à jamais. La nuit, cette dérision du sort, l'horreur de s'être vendue pour une vanité dont l'ombre même lui était dérobée, occupait son esprit, la tenait éveillée jusqu'à l'aube.*
- 3- «*Tu es vilain, sale et bête.*» [...]. *Et qu'était-il encore? qu'avait dit sa mère tout à l'heure: ce mot qui avait été comme une pierre que papa eût reçue dans la poitrine? Il chercha et ne trouva que «régénéré». C'était un mot qui ressemblait à «régénéré».*
- 4- *M. Bordas ne voulait plus s'occuper de lui. Personne d'autre ne le voudrait. Il dit à mix-voix: «Ça m'est bien-t-égal...» Il répéta comme pour braver un ennemi invisible: «Ça m'est bien-t-égal...» [...]. «Le Bon Dieu n'y est pas...» C'était de ces choses que disait Mamie: «On a enlevé le Bon Dieu...» Il n'est pas ailleurs qu'au ciel. Les enfants morts deviennent pareils à des anges et leur face est pure et resplendit.*
- 5- *Une gifle claqua. «Monte à ta chambre. Que je ne te voie plus jusqu'au dîner.» L'enfant porta la main à sa joue, comme s'il avait eu la mâchoire brisée.*
- 6- *Elle ne luttait plus contre ce dégoût. Était-ce sa faute si elle n'obtenait rien de ce pauvre être?*
- 7- *L'enfant qui passait pour idiot.*
- 8- *Il allait à l'école à l'heure où les autres garçons en revenaient.*
- 9- *La vieille baronne se réjouissait parce que ses enfants Arbis auraient Cernès ; et puis Paule disparaissait de sa vie.*

- 10- *Ainsi l'enfant chassé de son terrier, tremblait de peur et de froid au milieu de la vie hostile, de la nature ennemie.*
- 11- *Il lui faudrait vaincre sa timidité, revenir à la charge au sujet de Guillaume.*
- 12- *Et pour qui? je vous le demande ! pour un petit arriéré, pour un petit dégénéré...*
- 13- *Elle était contente que sa mort à elle fût si proche. Elle répétait à l'infirmière que la morphine lui faisait mal, que son foie ne supportait aucune piqure, elle voulait boire ce calice jusqu'à la dernière goutte – non certes qu'elle crût qu'il existe, ce monde invisible où nos victimes nous ont précédés, où nous pourrions tomber aux genoux des êtres qui nous avaient été confiés et qui, par notre faute, se sont perdus. Elle n'imaginait pas qu'elle pût être jugée. Elle ne relevait que de sa conscience. Elle s'absolvait d'avoir eu horreur d'un fils, réplique vivante d'un horrible père. Elle avait vomi les Cernès, parce qu'on n'est pas maître de sa nausée.*
- 14- *Mais non, rien jamais ne ferait taire cette voix terrible de sa mère, rien n'éteindrait ces yeux méchants rivés sur lui qui le rendaient conscient à la fois de sa maigreur, de ses genoux sales, de ses chaussettes retombées ; alors Guillaume ravalait sa salive et pour désarmer son ennemie essayait de fermer la bouche... Mais la voix exaspérée éclatait (et il croyait l'entendre encore dans ce petit cimetière où il grelottait): «Va-t'en où tu voudras, mais que je ne te voie plus.»*
- 15- *Mais quel raisonnement nous préserverait de cette insupportable douleur, lorsque l'être adoré dont l'approche est nécessaire à notre vie même physique, se résigne d'un cœur indifférent (satisfait peut-être) à notre absence éternelle? Nous ne sommes rien pour celle qui nous est tout.*
- 16- *Ils auraient pu marcher des heures sans rien dire.*
- 17- *«Montre de l'autorité une fois dans ta vie, Galéas, suppliait la vieille dame. Tu n'as qu'un mot à dire: «Non, et non ! Je ne veux pas livrer mon fils à ce communiste...» – puis laisse passer l'orage.»*
- 18- *Elle qui supporte depuis douze ans la honte de cette calomnie et qui sait qu'elle a cours partout,*
- 19- *Dès la première année de son mariage: rien ne pouvait faire qu'elle ne fût marquée aux yeux de tous, chargée d'une faute qu'elle n'avait pas commise, d'une faute plus ridicule encore qu'ignoble.*
- 20- *Il savait que «le Bon Dieu n'y était pas» [...]. Où résidait-il, le Dieu de ce monde cruel? Où donc avait-il laissé une trace?*
- 21- *Depuis des années, à cause de Paule, la chapelle de Cernès était désaffectée, ce dont se fût bien moqué la jeune femme (l'éloignement de l'église paroissiale lui avait été au contraire un bienheureux prétexte pour n'y mettre jamais les pieds). Mais il n'était personne à dix lieues à la ronde qui ne connût la raison de cet interdit: la belle-fille de la vieille baronne, «celle qui a eu une histoire avec le curé...».*

کتابنامه

- آل احمد، جلال. (۱۳۸۶). در خدمت و خیانت روشنفکران. چاپ پنجم. تهران: انتشارات فردوس.
- آل احمد، جلال. (۱۳۲۷). سه تار. تهران: ابرسفید.
- آل احمد، شمس. (۱۳۶۹). از چشم برادر. قم: انتشارات سعدی.
- اسکات کارد، اورون. (۱۳۸۱). شخصیت‌پردازی و زاویهٔ دید در داستان. ترجمهٔ پریسا خسروی سامانی. اهواز: نشر رشن.

- امین مقدسی، ابوالحسن. (۱۳۸۶). ادبیات تطبیقی با تکیه بر مقارنه ملک الشعرا، محمدتقی بهار و امیرالشعرا (احمد شوقی). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- پک، جان. (۱۳۶۶). شیوه تحلیل رمان. ترجمه احمد صدارتی. تهران: نشر مرکز.
- جعفری حصارلو، طاهره. (۱۳۸۷). بچه کثیف. ترجمه کتاب *Le Sagouin* اثر فرانسوا موریاک.
- جعفری حصارلو، طاهره، و آبکه، آنت (۱۳۹۸ الف). «بررسی مؤلفه‌های واقع‌گرایی در سه اثر فرانسوا موریاک (بچه کثیف، برهوت عشق و ترز دسکیرو) و جلال آل احمد (بچه مردم، سنگی بر گوری و زن زیادی)». فصل‌نامه مطالعات زبان و ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد، ۵۲ (۳)، ۱۵۵-۱۹۰.
- جعفری حصارلو، طاهره، و آبکه، آنت (۱۳۹۸ ب). «تعلیق در برهوت عشق و سنگی بر گوری». نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد، ۲ (۱)، ۶۷-۹۹.
- دستغیب، عبدالعلی. (۱۳۷۸). نقد آثار جلال آل احمد. تهران: نشر ژرف.
- دانشور، سیمین. (۱۳۷۱). غروب جلال. قم: خرم.
- راد، آسیه، فارسیان، محمدرضا، و بامشکی، سمیرا. (۱۳۹۷). «بررسی تطبیقی تصویر جنگ جهانی در رمان‌های خون دیگران و سووشون». فصل‌نامه مطالعات زبان و ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد، ۵۱ (۳)، ۱-۳۱.
- ریمون کنان، شلومیت. (۱۳۸۷). روایت داستانی: بوطیقای معاصر. مترجم ابوالفضل حری. تهران: نیلوفر.
- زرین کوب، عبدالحسین. (۱۳۵۴). نقد ادبی. ج ۱. تهران: امیرکبیر.
- سیدحسینی، رضا. (۱۳۴۲). مکتب‌های ادبی. چاپ سوم. تهران: نیل.
- سیگر، لبتدا. (۱۳۷۴). خلق شخصیت‌های ماندگار. ترجمه عباس اکبری. چاپ اول. تهران: مرکز گسترش سینمای تجربی.
- شرکت مقدم، صدیقه، و احمدی، معصومه (۱۳۹۷). «تحلیل جامعه‌شناختی زبان عامیانه نوشتار جلال آل احمد و لویی فردینان سلین». فصل‌نامه پژوهش‌های ادبیات تطبیقی دانشگاه تربیت مدرس، ۱۶ (۱)، ۱۰۸-۱۳۱.
- عرب‌زاده حسینی، مرجان‌سادات. (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی روایت در نمایش‌نامه‌های لیلی و مجنون پری صابری و مجنون لیلی احمد شوقی، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
- غنیمی هلال، محمد. (۱۹۸۷). الادب المقارن. بیروت: دار العوده.
- محمدی، محمدهادی. (۱۳۷۸). روش‌شناسی نقد ادبیات کودکان. تهران: سروش.
- محمدی، محمدهادی، و قایینی، زهره. (۱۳۸۳). تاریخ ادبیات کودکان در ایران. ج ۷. تهران: چیتا.
- مرادی، کبری، و سیفی، طیه (۱۳۹۸). «بررسی تطبیقی رئالیسم انتقادی در داستان‌های مصطفی لطفی منفلوپی و محمدعلی جمالزاده». فصل‌نامه پژوهش‌های ادبیات تطبیقی دانشگاه تربیت مدرس، ۷ (۴)، ۱۳۹-۱۶۱.
- مستور، مصطفی. (۱۳۷۹). مبانی داستان کوتاه. تهران: نشر مرکز.

مکی، ابراهیم. (۱۳۸۵). شناخت عوامل نمایش. جلد پنجم. تهران: سروش.

میرعابدینی، حسن. (۱۳۸۷). صد سال داستان‌نویسی در ایران. جلد ۱، ۲، ۳. چاپ پنجم. تهران: نشر چشمه.

ناظرزاده کرمانی، فرهاد. (۱۳۸۳). درآمدی به نمایشنامه‌شناسی. تهران: سمت.

ندا، طه. (۱۳۸۷). ادبیات تطبیقی. ترجمه هادی نظری منظم. تهران: نشر نی.

نودلמן، پری. (۱۹۹۶). «لذت و گونه ادبی (ژرفاندیشی‌هایی درباره ویژگی‌های ادبیات داستانی کودکان)». ترجمه داود خزایی. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.

نصیری، منصور، و شریفیان، محدثه (۱۳۹۲). «معنای زندگی از دیدگاه آلبر کامو». فلسفه و الهیات، ۸(۷۱)، ۱۰۹-۱۳۵.

یونسی، ابراهیم. (۱۳۸۲). هنر داستان‌نویسی. چاپ هفتم. تهران: نگاه.

- Azhand, Y. (1984). *La littérature moderne de l'Iran*. Téhéran: Amir Kabir.
- Balay, Ch. (1998). *Littérature et individu en Iran, Cahiers d'Etudes sur la Méditerranée orientale et le monde Turco-Iranien*.
- Barré, J.-L. (2010). *François Mauriac, biographie intime*. T. II-1940-1970. Édition Fayard.
- Bergez, D. (1990). *Introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris: Bordas.
- Bjork, N. (2000). *Chant de sirènes*. Édition Fayard.
- Corneau, N. (1951). *L'Art de François Mauriac*. Paris: Bernard Grasset Éditeur.
- Dastghy, A. (1371/1992). *La critique des œuvres de Djalâl Al-é Ahmad*. Téhéran: Djarf.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le Deuxième Sexe*. tome 1. Paris: Gallimard.
- De Boisdeffre, P. et al. (1963). *Dictionnaire de littérature contemporaine*. Universitaires, Paris.
- Dehbâshi, A. (1985). *Mémorial de Djalâl Al-é Ahmad* (یادنامه جلال آل احمد). Téhéran: Passargad.
- Hobsbawm, E. (1963). *Les primitifs de la révolte dans l'Europe moderne*. Édition Fayard.
- Jaloux, E. (1933). *François Mauriac Le Romancier et ses personnages suivi de L'éducation des filles*. Paris: éd. R.A. CORRÊA.
- Kasmâi, A.A. (1984). *Les écrivains précurseurs dans la littérature d'aujourd'hui de l'Iran*. Téhéran: Sherkate Mo'alefân va motarjemine Iran.
- Labruyere, J. (1931). *Les Caractères*. Paris: Édition Gallimard.
- Mauriac, F. (1925). *Le Désert de l'amour*. Paris: Librairie générale française.
- Mauriac, F. (1951). *Le Sagouin*. Paris: Librairie Plon.
- Mauriac, F. (1999). *Le romancier et ses personnages, OC., II*. Paris: Gallimard.

- Mirabedini, H. (1990). *Cent ans de la littérature romanesque iranienne*. Téhéran: Tondar. (En persan).
- Monférier, J (éd). (1984). «Mauriac romancier», *La revue des lettres modernes François Mauriac* 4. Lettres Modernes.
- Monteherlant, H. (1993). *Les Jeunes Filles*. Paris: Gallimard.
- Pirouz, Gh. (1993). Recherche dans les œuvres, les pensées et le style de Djalâl Al-é Ahmad. Téhéran: Hozeye honary.
- Rousseaux, A. (1932). *Âmes et visages du vingtième siècle*. Paris: Bernard Grasset.
- Sépanlou, M.A. (1362/1983). *Les écrivains modernes d'Iran*. Téhéran.
- Suffran, M. (1973). François Mauriac, Écrivain d'hier et d'aujourd'hui⁴⁵. Paris: édition Seghers.
- Touzot, J. (1985). François Mauriac, Une configuration romanesque. Profil rhétorique et stylistique. Paris: Lettres modernes, «Archives François Mauriac».
- Touzot, J. (2000). *François Mauriac*. coll. «Cahiers de L'Herne». Paris: Fayard.

ضرورت به‌روزرسانی دروس رشته زبان و ادبیات فرانسه با تکیه بر آموزش و تقویت مهارت نگارش

مقاله پژوهشی

دانیال بسنج (نویسنده مسئول)^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه و لاتین، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

سارا جوانمردی

دانشجوی دکتری ادبیات فرانسه، گروه زبان و ادبیات فرانسه و لاتین، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

دومینیک کارنوا ترابی

دانشیار گروه زبان و ادبیات فرانسه و لاتین، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

دنیای مدرن امروز همواره در حال تغییر و دگرگونی است. بازار کار جهانی پذیرای افرادی خواهد بود که با توجه به شرایط و نیازمندی‌های دنیای کنونی آموزش دیده باشند. از این رو، برنامه آموزشی دانشگاه‌ها باید با توجه به تحولات و پیشرفت دنیا، بازبینی و به‌روزرسانی شود. برخی از واحدهای درسی امروز دیگر پاسخگوی نیازهای جامعه ما نیست. تحقیق حاضر در نظر دارد با بررسی برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فرانسه، در مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و نیز با در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان و نیازهای بازار کار، به چگونگی طراحی و معرفی دو عنوان درس جدید و جایگزین بپردازد؛ درس‌هایی با رویکرد مهارتی کاربردی که حضور کم‌رنگی در برنامه درسی دانشجویان رشته زبان فرانسه دارد. در این پژوهش از روش کیفی و توصیفی تحلیلی استفاده شده است. پژوهش حاضر، دو عنوان درسی جدید را برای آموزش و تقویت مهارت‌های نگارشی دانشجویان معرفی می‌کند: مهارت‌های دستوری و نگارشی کاربردی (گرامر کاربردی) و مهارت‌های نگارش داستان.

کلیدواژه‌ها: بازبینی سرفصل دروس دانشگاهی، رشته زبان و ادبیات فرانسه، گرامر و دیکته ۴، نقد ترجمه، گرامر کاربردی، مهارت‌های نگارش داستان

۱. مقدمه

با پیشرفت علم و فناوری و اقتصاد، جهان پیرامون ما روز به روز در حال تغییر و دگرگونی است. انسان در تلاش است خود را با نیازها و شرایط دنیای مدرن منطبق سازد و علم، دانش و تخصص خود را در راستای نیازهای

1. E-mail: d_basanj@sbu.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32415.0>

جامعه قرار دهد. ماهیت در حال تغییر جهان امروز باعث شده که آموزش عالی نیز خود را با این تغییرات همگام نماید. از این رو، بازنگری سرفصل دروس ارائه شده در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، به‌عنوان اولین مکان تخصصی برای فراگیری دانش و مهارت خاص هر رشته، ضروری است. چرا که نظام آموزش عالی، از موثرترین نظام‌های درونی‌ست که سرنوشت هر جامعه را در بلند مدت تعیین می‌کند. امروزه بر کسی پوشیده نیست که توسعه جوامع، رابطه بسیار زیادی با نظام آموزش عالی آن‌ها دارد (عباسی و دیگران، ۱۳۸۸: ۱۱۰). در عصر حاضر دانشگاه باید افرادی را پرورش دهد که به‌جای حفظ و ذخیره اطلاعات، توانایی طبقه‌بندی و تحلیل و ترکیب اطلاعات، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های ارتباطی، مباحثه و مذاکره را دارا باشند (میگل^۱ و همکاران ۲۰۰۴: ۷۸).

کهنگی برنامه‌های درسی و عدم به‌روزرسانی و به‌سازی آن‌ها، به‌تدریج اثر بخشی دوره‌های آموزشی و رشته‌های دانشگاهی را در هاله‌ای از ابهام قرار می‌دهد و پدیده‌ایی تحت عنوان برنامه درسی بی‌فایده یا دور ریختنی را مطرح می‌سازد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۴: ۹). تحقیقات کوپر^۲ نشان می‌دهد که برنامه درسی موجود در اکثر رشته‌های دانشگاهی، ناتوان از مجهز نمودن دانشجویان به مهارت‌های مورد نیاز جهت زندگی و کار در دنیای آینده می‌باشد. نیازها مدام در حال تغییرند اما برنامه درسی اکثر رشته‌های دانشگاهی مربوط به چند دهه قبل است، زمانی که نه اینترنت و نه هیچ‌یک از امکانات امروزی وجود نداشته است؛ حال آنکه ما در جهانی زندگی می‌کنیم که همواره در حال تحول و دگرگونی‌ست و خواهان افرادی‌ست که با توجه به شرایط و نیازهای دنیای مدرن امروز، تربیت شده باشند. اشتغال در بازار کار جهانی، نیروی کاری را می‌طلبد که دارای مهارت‌های چندگانه باشند، واقعیتی که در برنامه‌ریزی‌های درسی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (کر می و مؤمنی، ۱۳۹۰: ۲۲).

با توجه به لزوم بازبینی و به‌روزرسانی دروس دانشگاهی، برآنیم تا با نگاهی به دروس دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد رشته زبان فرانسه با گرایش ادبی و نیز با در نظر گرفتن نیازها و اهداف دانشجویان، به چگونگی طراحی و معرفی دو عنوان درسی جدید و جایگزین پردازیم. واحدهای درسی که بتواند جایگزین مناسبی برای واحدهای درسی باشد که دیگر نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای دانشجویان در دنیای امروز باشند. برای تعریف این عنوان‌های درسی، تأکید ما بیشتر بر دروسی است که بتواند به تقویت و آموزش مهارت‌های زبانی دانشجویان کمک کند، دروسی با رویکرد کاربردی که جای کمتری در برنامه درسی دانشجویان این رشته دارد. هدف ما از گنجاندن و جایگزین کردن دو عنوان درسی با رویکرد آموزش و تقویت مهارت‌های

1. Miguel

2. Cooper

زبانی و حرفه‌ای، در برنامه درسی دانشجویان، کسب مهارت‌های مربوط به کار با متن، نوشتن مقالات در حوزه‌های تخصصی، آماده‌سازی پایان نامه کارشناسی ارشد و همچنین استفاده از فرصت‌های شغلی موجود در بازار کار است. «مهارت‌های دستوری و نگارشی کاربردی» (گرامر کاربردی) و «مهارت‌های نگارش داستان»، دو واحد درسی پیشنهادی و جایگزین برای دروس گرامر ۴ و نقد ترجمه، در این پژوهش می‌باشند.

۲. پیشینه پژوهش

نیاز گسترده برای پرورش افراد متخصصی که بتوانند به نیازهای دنیای مدرن امروز پاسخ دهند، توجه پژوهشگران زیادی را به سوی اصلاح و بازنگری دروس دانشگاهی جلب کرده و تاکنون تحقیقات و مطالعات بسیاری در این حوزه انجام شده است. از میان مقالات خارجی، محققانی همچون کیرالی^۱ (۱۹۹۵م.) و کلی^۲ (۲۰۰۵م.)، تحقیقاتی بر روی درسنامه رشته مترجمی زبان انگلیسی انجام داده‌اند. در ایران نیز پژوهشگران بسیاری به بازبینی و اصلاح درسنامه رشته‌های مختلف دانشگاهی پرداخته‌اند. در این میان می‌توان به مقاله خزاعی‌فرید (۱۳۸۰) با عنوان «نگاهی به برنامه دوره کارشناسی ارشد رشته مترجمی زبان انگلیسی»، پژوهش میرعمادی (۱۳۸۲) با عنوان «تاملی در برنامه درسی رشته مترجمی و راهکارهایی برای حل مشکلات»، تحقیق رزمجو (۱۳۸۰) با عنوان «راهکارهایی برای بهبود برنامه درسی تربیت مترجم» و مقاله کرمی (۱۳۹۲) با عنوان «تغییر برنامه درسی آموزش عالی (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)»، اشاره کرد. در واقع موارد ذکر شده تنها گوشه‌ای از تحقیقات موجود در راستای بررسی و اصلاح درسنامه‌های دانشگاهی‌اند.

۳. روش تحقیق

تحقیق حاضر از نوع کیفی و توصیفی-تحلیلی است. برای جمع‌آوری داده‌ها، از روش مصاحبه استفاده شده است. برای انجام مصاحبه، حدود هشتاد نفر از دانشجویان رشته زبان فرانسه با گرایش ادبی در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد (دانشجویان سال چهارم دوره کارشناسی، دانشجویان سال اول و دوم دوره کارشناسی ارشد) و نیز گروهی از استادان در دانشگاه دولتی، به‌عنوان جامعه آماری در نظر گرفته شده‌اند. برای انجام مصاحبه با دانشجویان، از مصاحبه گروهی استفاده شده است. در تحلیل داده‌ها نیز از نظریه داده بنیاد استفاده شده است.

1. Kiraly

2. Kelly

۴. بحث و بررسی

از نظر کانون^۱ و نیوبل^۲، آنچه در طراحی یک واحد و کلاس درسی اهمیت دارد این است که یک رابطه منطقی، بین اهداف مورد نظر، محتوای درس، شیوه‌های تدریس و یادگیری و ارزیابی دانشجویان، با در نظر گرفتن ویژگی‌های آن‌ها وجود داشته باشد (کانون و نیوبل، ۲۰۰۰: ۱۴۲-۱۴۳). در واقع، در طراحی هر برنامه درسی، آنچه لازم است روشن باشد این است که از طرح این برنامه، قصد داریم به چه اهدافی برسیم. عوامل زیادی بر این اهداف، تأثیر می‌گذارند، از جمله نیازهای اجتماعی و فرهنگی، استانداردهای حرفه‌ای، نیازهای بازار کار، سیاست‌های مؤسسات و شرکت‌ها در بخش خصوصی، محدودیت‌های نهادی، مقررات ملی یا قانون‌گذاری، منابع آموزشی موجود، ملاحظات رشته‌ای و شرح وضعیت دانشجوی (کلی، ۲۰۰۵: ۲۱-۲۳). به عبارت دیگر، در طراحی یک واحد درسی، باید گام‌های زیر طی شود:

- بررسی محیط؛
 - ارزیابی نیازها؛
 - تعیین اهداف و توالی و ترتیب محتوا؛
 - طراحی شکل درس؛
 - در نظر گرفتن فرآیندی به منظور ارزیابی دانشجویان. (نیشن^۳ و ماکالیستر^۴، ۲۰۱۰: ۱۱-۱۰)
- برای انجام این پژوهش، پرسش‌نامه‌هایی طراحی و در اختیار دانشجویان قرار گرفت که هر کدام شامل ۱۰ سؤال بوده است. در پرسش‌نامه‌ها از دانشجویان خواسته شد تا به سؤالاتی در مورد نحوه ارائه این درس، عملکرد دانشجویان در طول ترم تحصیلی و بازدهی نهایی، پس از گذراندن این واحد درسی، پاسخ دهند. به عنوان نمونه و برای آشنایی بیشتر خوانندگان، به چند سؤال پرسش‌نامه طراحی شده، اشاره می‌کنیم.
۱. پس از گذراندن درس گرامر ۳ و اتمام مباحث دستوری، تا چه میزان وجود درس گرامر ۴ را ضروری می‌دانید؟
 ۲. چه میزان از نحوه ارائه این درس رضایت دارید؟
 ۳. گذراندن این واحد درسی، تا چه میزان در تقویت مهارت‌های نگارشی و گفتاری، تأثیرگذار بوده است؟
 ۴. تا چه میزان، حضور این واحد درسی را در توانمند ساختن دانشجویان برای ورود به بازار کار مؤثر می‌دانید؟

1. Cannon
2. Newble
3. Nation
4. Macalister

۵. چه میزان از مطالب ارائه شده در کلاس، به مرور مطالب گذشته و انجام تمرین‌های جای‌گذاری، اختصاص دارد؟

۶. پس از گذراندن این واحد درسی، تا چه میزان از توانایی خود، در استفاده از ساختارهای دستوری پیشرفته، چه در سطح گفتار، چه سطح در نوشتار، احساس رضایت دارید؟

۷. تا چه میزان از مکالمات روزمره یا متون گوناگون از قبیل روزنامه، مجله، رمان، داستان کوتاه، برای ارائه عملی ساختارهای دستوری ارائه شده، استفاده شد؟

دانشجویان با انتخاب یک گزینه از پنج گزینه بسیار زیاد، زیاد، متوسط، کم و بسیار کم به هر سؤال پاسخ دادند. در پایان، پرسش‌نامه‌های جمع‌آوری شده، با استفاده از روش‌های آمارگیری تحلیل شد و نتایج حاصل از آن در پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. در پایان نظرسنجی نیز، از دانشجویان خواسته شد تا نظرات خود را در مورد درس گرامر ۴ به صورت تشریحی بازگو کنند. بررسی پرسش‌نامه‌ها نشان می‌داد که گزینه کم و بسیار کم پاسخ غالب بوده است. گزینه‌های بسیار زیاد و زیاد توسط دانشجویان انتخاب نشده بود. نتایج حاصل از نظرسنجی برای ۸۰ نفر از دانشجویان سال چهارم دوره کارشناسی و دانشجویان سال اول و دوم دوره کارشناسی ارشد، نشان می‌دهد، ۷۰ درصد از دانشجویان بر این باورند که درس گرامر و دیکته ۴ درسی بی‌فایده و تکراری است که عملاً برای دانشجویان بازدهی ندارد، چرا که تمام مطالب دستوری در واحدهای ۱، ۲ و ۳ گرامر، آموزش داده شده است. درس گرامر و دیکته ۴، تنها به مرور و تکرار مطالب گذشته، در قالب تمرین‌های جای‌گذاری و جواب کوتاه می‌پردازد. ۲۰ درصد دانشجویان معتقدند که هر چند این درس به تکرار مطالب گذشته در قالب‌های مشخص می‌پردازد، اما تا حدودی، برای آنان درسی مفید بوده است. از نظر این عده، تکرار و مرور، روشی مناسب برای یادگیری ساختارهای زبانی است. ۱۰ درصد از دانشجویان نیز نسبت به حضور این درس بی‌تفاوت بودند.

هفتاد درصد از دانشجویان بر این باورند که در برخی از مهارت‌های زبانی، مانند گرامر و دستور زبان، مکالمه و خصوصاً مهارت‌های نوشتاری، دچار ضعف هستند. علت این ضعف، تمرکز و تأکید کم برنامه درسی بر این مهارت‌ها، عدم تمرکز بیشتر بر بعد عملی و کاربردی اصول و تئوری‌های آموزش داده شده، تمرین نکردن و فشرده بودن برنامه درسی دانشجویان است. از سوی دیگر، توانایی نوشتن به استعداد فردی نیز بستگی دارد، از این رو فردی که وارد رشته‌ای با گرایش ادبی می‌شود باید تا حدودی از این استعداد و توانایی برخوردار باشد حال آنکه نحوه پذیرش دانشجویان برای ورود به چنین رشته‌ای به گونه‌ای است که دانشجویان تنها با پاسخ دادن به سؤالات عمومی در این رشته پذیرفته می‌شوند. در واقع افرادی با سطح سواد

زبانی متفاوت، در یک کلاس حضور پیدا می‌کنند. بنابراین باید کنکور نیز کمی تخصصی‌تر شود تا بتواند توانایی‌های زبانی افراد را بهتر ارزیابی کند.

همان‌طور که گفته شد، در برنامه درسی دانشجویان جای خالی دروسی که بتواند مهارت‌های نوشتاری دانشجویان را تقویت کند و آن‌ها را از نظر توانمند بودن در نوشتار در سطح قابل قبولی قرار دهد، کاملاً مشهود است. اکثر دانشجویان فکر می‌کنند پس از گذراندن چند واحد محدود که با آموزش و تقویت مهارت‌های نوشتاری مرتبط است، هنوز قادر به تولید و نوشتن متنی روش‌مند، خوانا و منسجم نیستند و در تشخیص طرح و روش مناسب برای نگارش و نیز در کاربرد و انتخاب صحیح واژگان و اصطلاحات، ناتوان به نظر می‌رسند. حال آنکه دانشجویان این رشته در دانشگاه‌های سایر کشورها باید واحدهای درسی متعددی را برای یادگیری و تمرین نگارش بگذرانند. برای مثال، دانشجویان رشته زبان و ادبیات فرانسه، در دانشگاه اوتاوا^۱ در کانادا، در طی دوران کارشناسی، دروسی مانند نویسندگی و خلاقیت ادبی، ادبیات و روزنامه‌نگاری و نویسندگی را با تکیه بر ابزارهای دنیای ارتباطات را می‌گذرانند. همچنین، در دانشگاه محمد پنجم رباط^۲ در مراکش، دانشجویان دروسی مانند کارگاه نویسندگی منسجم، کارگاه املاء و صرف و نحو را در طی دوران تحصیل خود می‌گذرانند؛ دروسی که تماماً به مهارت‌های نوشتاری و کاربرد آن‌ها در دنیای امروز مربوط می‌شوند.

در ایران آموزش و تمرین نگارش و تحلیل متون ادبی و غیر ادبی، به ۶ تا ۸ واحد درسی در دوره کارشناسی و ۲ تا ۴ واحد در دوره کارشناسی ارشد محدود می‌شود. حال آنکه، آموزش مهارت‌های نگارشی برای دانشجویانی که دارای مدرک کارشناسی و یا کارشناسی ارشد گرایش ادبی‌اند، ضروری به نظر می‌رسد. چراکه بسیاری از دانشجویان، پس از گذراندن دوره کارشناسی و یا کارشناسی ارشد، تمایل دارند وارد عرصه کار شوند و با توجه به نیازهای حرفه‌ای دنیای مدرن امروز دانشجویان باید غیر از فعالیت در زمینه تدریس به مهارت‌های دیگری برای فعالیت در دیگر زمینه‌های کاری نیز مجهز باشند؛ زمینه‌های کاری همچون همکاری با روزنامه‌ها، مجلات و ناشران و فعالیت در دنیای نشر، فعالیت‌های پژوهشی، فعالیت به‌عنوان ویراستار و...

در واقع، آموزش و تقویت مهارت‌های نگارشی باید به‌طور جدی و اصولی از دوره کارشناسی آغاز شود. استادان دروس تفسیر متون، نقد ادبی، نگارش پیشرفته و انشاء ادبی، معتقدند که اگر چه این دروس مربوط به سال‌های سوم و چهارم آموزش‌اند اما اکثر دانشجویان هنوز قادر به تولید متنی که از نظر قواعد دستوری و

1. Université d'Ottawa

2. Université Mohammed-V de Rabat

نگارشی صحیح باشد نیستند. دانشجویان حتی در نگارش به زبان مادری خود هم ضعف دارند و معمولاً سطح نگارش فارسی آن‌ها رضایت‌بخش نیست. هنگامی که دانشجویان وارد کلاس‌های تفسیر و تحلیل متون ادبی می‌شوند، چندین واحد دستور زبان و آموزش نگارش را گذرانده‌اند، اما هنوز قادر به تولید و استفاده از جملات صحیح نیستند. در نتیجه، در اکثر مواقع، استادان مجبورند در کنار آموزش اصول تفسیر و تحلیل متون، متون نوشته شده را از نظر قواعد نگارشی و دستوری نیز تصحیح کنند.

استادان این دروس معتقدند درسی که طی آن دانشجویان بتوانند مهارت‌های نگارشی و دستوری را به طور جامع و کامل فراگیرند و سپس به تمرین و کار با متن پردازند وجود ندارد. از سوی دیگر هم از نظر دانشجویان و هم از نظر استادان، درس گرامر و دیکته^۴، درس ارائه شده در سال چهارم دوره کارشناسی، درسی بی‌فایده است و در این کلاس دانشجویان مجبور به تکرار قواعد دستوری هستند که در سال‌های پیشین بارها خوانده‌اند اما هیچ وقت فرصتی برای کاربست این قواعد بر روی متن نداشته‌اند. آن‌ها معتقدند که بهتر است درس دیگری جایگزین این درس شود. واحد درسی که هدف آن کاربرد قواعد دستوری و نگارشی در یک متن باشد و طی آن دانشجویان بتوانند قواعد دستوری و نگارشی را که تا کنون به صورت نظری و یا تنها از طریق تمرین‌های جایگزینی فرا گرفته‌اند بر روی متن‌های مختلف و به صورت عملی و کاربردی در قالب تولید زبانی اجرا کنند.

بنابر آنچه که گفته شد، از نظر ما واحد درسی با عنوان مهارت‌های کاربردی دستوری و نگارشی می‌تواند جایگزین مناسبی برای واحد درسی گرامر و دیکته^۴ باشد. اهداف این واحد درسی را به شرح ذیل، می‌توان تعریف کرد:

- تقویت مهارت‌های نگارشی؛
- آموزش و تقویت مهارت‌های دانشجویان برای استفاده صحیح از نکات دستوری در یک متن؛
- تقویت مهارت‌های لازم، برای تولید یک متن بر اساس موضوع، اصول و قواعد خواسته شده؛
- آموزش استفاده از ابزارهای نوشتاری برای تولید یک متن منسجم؛
- تقویت توانش تفکر منطقی و تجزیه و تحلیل دانشجویان در قالب فعالیت نوشتاری؛
- تأکید بر مهارت‌های مربوط به کاربرد زبان، مانند صرف و نحو، سبک نوشتاری، املا صحیح کلمات، انتخاب اصطلاحات و واژگان مناسب برای متن، تقویت دایره لغات، استفاده از آرایه‌ها و صنایع ادبی در یک متن.

شیوه ارائه این واحد درسی، به این گونه است که استاد درس، موقعیت‌های مختلفی را مبتنی بر واقعیت زندگی علمی یا حرفه‌ای دانشجویان ایجاد می‌کند و از دانشجویان می‌خواهد که بر اساس موقعیت‌های ایجاد

شده، از اصول و قواعد مشخص گرامری، چه در سطح جمله و متن چه در سطح گفتمانی، در یک متن استفاده کنند. برای مثال استاد بخشی از یک فیلم را به دانشجویان نشان می‌دهد و سپس از دانشجویان می‌خواهد که بخشی از داستان فیلم را با استفاده از وجه اخباری و زمان‌های گذشته مانند ماضی نقلی^۱ و یا ماضی استمراری^۲ و با تکیه بر منطق روایی^۳ (به عنوان ساختار گفتمانی متناظر) بیان کنند؛ یا اینکه از دانشجویان بخواهد که خود را به جای یکی از شخصیت‌های داستان بگذارند و از زاویه دید آن شخصیت، داستان را بیان کنند و از ضمائر شخصی در داستان خود استفاده کند؛ یا اینکه از دانشجویان بخواهد که فرض کنند می‌خواهند برای جشن تولد یکی از اعضای خانواده، او را غافلگیر کنند و هر یک از دانشجویان، خود این مسئولیت را به عهده می‌گیرد و از هر کدام از اعضای خانواده می‌خواهد تا کاری را انجام دهد. در این صورت، دانشجو باید در متن نوشته شده از وجه امری و التزامی استفاده کند و علاوه بر آن، از کارگفت‌های^۴ متناسب با موقعیت ارتباطی^۵ فوق در تولید زبانی بهره ببرد؛ یا اینکه از دانشجویان خواسته شود که برای یک محصول خاص، تبلیغ تلویزیونی و یا روزنامه‌ای بسازند که در این صورت دانشجویان می‌توانند از جملات شرطی، امری، زمان‌ها و ضمائر مختلف استفاده کنند و در عین حال از منطق استدلالی^۶ و ارتباط‌دهنده‌های منطقی^۷ در شکل دهی گفتمانی متن بهره بگیرند؛ یا از دانشجویان بخواهد یکی از خاطرات کودکی خود را بنویسند (استفاده از ماضی استمراری)؛ و یا اینکه اگر بخواهند به سفر تفریحی بروند چه وسایلی را به همراه می‌برد، در این صورت، دانشجو باید در متن خود از صفات و ضمائر ملکی مناسب در قالب گفتمانی توصیفی استفاده کند. موارد ذکر شده تنها چند مثال ساده برای ارائه این واحد درسی است. در واقع استاد این درس با کمک گرفتن از قدرت خلاقیت خود و نیز با استفاده از منابع مختلف باید شرایط و موقعیتی را ایجاد کند و سپس از دانشجویان بخواهد که متن خود را بر اساس شرایط و قواعد خواسته شده بنویسند. تفاوت این واحد درسی نگارشی با دیگر واحدهای درسی مربوط به نگارش که تاکنون دانشجویان گذرانده‌اند، در این است که این واحد درسی به سال چهارم دوره کارشناسی مربوط می‌شود. به همین دلیل دانشجویان، قاعدتاً، با قواعد دستوری آموزش داده شده آشنایی دارند و می‌توانند با دانش کامل‌تری، چه از لحاظ دستوری و چه از لحاظ استفاده و کاربرد واژگان و اصطلاحات، به تولید متن بپردازند.

1. Passé composé

2. Imparfait

3. Logique narrative

4. Acte de parole

5. Situation de communication

6. Logique argumentative

7. Connecteurs logiques

علاوه بر آنچه که گفته شد، در این کلاس درسی دانشجویان موظفند در چارچوب قواعد و موقعیت خواسته‌شده، به تولید متن بپردازند. در واقع ذهن تمام دانشجویان در یک راستا قرار می‌گیرد ولی در عین حال لازم است که قدرت تخیل و توانایی ذهنی خود را در هنگام نوشتن به‌کار گیرند تا بتوانند با خلق موقعیت مناسب از نکات دستوری خواسته شده به بهترین نحوه ممکن استفاده کنند.

از سوی دیگر، برای ارائه این واحد درسی استفاده از تکنولوژی و حضور آن ضروری است. استاد درس در هر جلسه درسی باید از بخشی از یک فیلم، یک کارتن، یک فیلم مستند و یا یک آگهی تبلیغاتی استفاده کند. همچنین، استفاده از مطبوعات، مجلات و روزنامه‌های فرانسوی زبان می‌تواند نقش به‌سزایی در پیش‌برد برنامه و اهداف درس مربوطه داشته باشد. برای مثال: استاد می‌تواند از دانشجویان بخواهد که بخشی از یک روزنامه را بخوانند (برای نمونه قسمت حوادث) و سپس فرض کنند که می‌خواهند این حادثه را برای فرد دیگری بازگو کنند؛ و یا این که از دانشجو بخواهد که خود را به جای گزارشگر یک روزنامه بگذارد و مطلبی را با توجه به الگو و نمونه موجود، برای آن روزنامه و یا مجله آماده کند.

علاوه بر نکاتی که در آموزش این واحد درسی گفته شد، آموزش نکات نگارشی نیز یکی از اهداف اصلی این واحد درسی است. به این معنی که در طی دوره آموزشی لازم است استاد درس نکات لازم و اساسی را برای کاربرد علایم سجاوندی به دانشجویان آموزش دهد.

دانشجویان بر اساس نکات آموزش داده شده، موضوع و قواعد موردنظر، متن خود را آماده می‌کنند. سپس دانشجویان متن‌های نوشته شده را بین هم رد و بدل می‌کنند. بعد از آن استاد از دانشجویان می‌خواهد که متن‌ها را بخوانند و هر یک نکاتی را که از نظر آن‌ها غلط به نظر می‌رسد، بنویسند و بیان کنند. در پایان، استاد متن‌های نوشته شده را بار دیگر بازبینی می‌کند، هم نحوه نوشتار دانشجویان و هم معیارهایی را که آن‌ها برای تصحیح متن در نظر گرفته‌اند، مورد بررسی قرار می‌دهد. هدف از انجام این کار، تقویت و آموزش قدرت ارزیابی توسط دانشجویان است.

برای انتخاب موضوعات این واحد درسی می‌توان از منابع مختلفی در کنار منابع تصویری استفاده کرد. به عنوان نمونه چند منبع، در قسمت پیوست به خوانندگان معرفی شده است.

منابع معرفی شده، ساختار و نکات دستوری را به طور کاربردی و از طریق استفاده در متن و مکالمات روزانه آموزش می‌دهند. با استفاده از این منابع، دانشجو می‌آموزد چگونه باید نکات دستوری را در یک متن به کار ببرد. در کلاس‌های دستور زبان معمولاً دانشجویان نکات گرامری را از طریق تمرین‌های جایگزینی می‌آموزند و تمرین می‌کنند. تمرین‌ها و جملاتی جدا که هیچ ارتباطی به متنی با یک موضوع مشخص ندارند. واحد درسی مهارت‌های کاربردی دستوری و نگارشی می‌تواند جایگزین مناسبی برای درس گرامر و

دیکته ۴ در دوره کارشناسی زبان فرانسه، در هر دو گرایش (ادبی و مترجمی) باشد. در واقع، این واحد درسی می‌تواند پایه‌ای برای ارائه واحد درسی دیگری مربوط به تقویت مهارت‌های نگارشی کاربردی، در دوره کارشناسی ارشد باشد.

در دوره کارشناسی ارشد نیز مانند دوره کارشناسی، حضور دروسی که بتواند مهارت‌های نگارشی دانشجویان را تقویت کند، کم‌رنگ است. استادان معتقدند که با وجود این که دانشجویان چهار سال را صرف یادگیری مهارت‌های زبانی می‌کنند اما پس از ورود به دوره کارشناسی ارشد، هم چنان در کاربرد مهارت‌های نوشتاری دچار مشکل هستند. از این رو، وجود واحد درسی دیگری در راستای پیشبرد و تقویت اهداف درس مهارت‌های کاربردی نگارشی و دستوری، در دوره کارشناسی ارشد، ضروری به نظر می‌رسد. درسی با عنوان مهارت‌های نگارش داستان که در سال اول دوره کارشناسی ارشد قابل ارائه است.

این واحد درسی می‌تواند جایگزین مناسبی برای دروسی مانند ترجمه متون ادبی و یا نقد ترجمه متون ادبی در دوره کارشناسی ارشد باشد. اکثر دانشجویان بر این باورند که این دروس بیشتر مناسب دانشجویانی با گرایش مترجمی است و وجود آن‌ها در برنامه درسی دانشجویان با گرایش ادبی، جز سردرگم کردن آن‌ها و از دست دادن زمان برای پرداختن به دروس و مهارت‌های ضروری رشته ادبیات فرانسه نتیجه دیگری نخواهد داشت.

اهداف این واحد درسی را می‌توان به صورت موارد ذیل تعریف کرد:

- شناخت گونه‌های مختلف داستانی (رمان^۱، ناول^۲ و کنت^۳)؛
- شناخت عناصر، ویژگی‌ها، اصول و چارچوب داستان؛
- آشنایی با روش‌های تحلیل گونه روایی متن؛
- مطالعه بخش‌هایی از متون داستانی برگزیده فرانسوی یا فارسی (بخشی از یک رمان، یک داستان کوتاه و...)
- آماده‌سازی یک داستان به دو زبان فارسی و فرانسه.

برای ارائه این واحد درسی، استفاده از دو زبان فرانسه و فارسی امکان‌پذیر است. برای آموزش اصول و قواعد داستان و داستان‌نویسی، استاد می‌تواند از منابع فارسی، در کنار منابع فرانسه استفاده کند. در واقع هدف از این کار، آشنایی دانشجویان با متون برگزیده، چه در زبان مادری و چه در زبان خارجی است. خواندن و مطالعه متون داستانی برگزیده می‌تواند الگو و نمونه خوبی برای تقویت و آموزش مهارت‌های

1. Roman
2. Nouvelle
3. Conte

نوشتاری دانشجویان باشد. از سوی دیگر خواندن و مطالعه این متون به صورت تطبیقی (فرانسه و فارسی) می‌تواند به ارتقاء سطح دانش ادبی دانشجویان کمک کند. چرا که برای دانشجویانی که دارای مدرک کارشناسی و یا کارشناسی ارشد رشته‌ای با گرایش ادبی هستند، تسلط و شناخت داستان و عناصر داستانی و نیز توانایی نوشتن یک متن منسجم با رعایت قواعد و اصول لازم، ضروری به نظر می‌رسد. در واقع با کسب چنین مهارت‌هایی، دانشجویان می‌توانند در عرصه کار راحت‌تر و توانمندتر مشغول به فعالیت شوند. مهارت‌های ارائه شده در این واحد درسی به دانشجویان این امکان را می‌دهد که به‌عنوان مثال در حوزه فعالیت حرفه‌ای در آینده بتوانند با ناشران و مؤسسات فرهنگی همکاری کنند.

برای ارائه این واحد درسی، طرح درس زیر به‌عنوان نمونه قابل پیشنهاد است:

- ارائه کلیاتی درباره شناخت داستان؛

- شناخت و آموزش طرح روایی داستان^۱ که شامل شناخت بخش‌های زیر است:

الف. شناخت درونمایه؛

ب. شناخت و تشخیص موضوع و پیرنگ؛

ج. شناخت الگوی حادثه؛

د. چگونگی شخصیت‌پردازی در داستان؛

ه. تشخیص زاویه دید در روایت؛

و. چگونگی فضاسازی در داستان؛

ز. دیالوگ در داستان؛

ح. شناخت نقش شخصیت‌ها در داستان؛

ط. شناخت نظم روایی داستان؛

ی. آموزش و شناخت شیوه‌های روایی داستان.

همان‌طور که گفته شد می‌توان از منابع متنوعی، هم به زبان فارسی و هم به زبان فرانسه، استفاده کرد. منابع مختلفی برای ارائه این واحد درسی در قسمت پیوست مقاله معرفی شده است. کتاب‌های معرفی شده، به زبان بسیار ساده و قابل فهم برای تمام دانشجویان قابل استفاده است که به ارائه مثال‌های مختلف به آموزش و شناخت بخش‌های مختلف یک داستان نیز می‌پردازد.

پس از آموزش اصول پایه‌ای داستان‌نویسی، به منظور ارزیابی و سنجش دانشجویان پیشنهاد می‌گردد یک داستان کوتاه بر اساس آموزه‌های هر جلسه به نگارش درآید و در کلاس به بحث و بررسی توسط استاد و سایر

دانشجویان گذاشته شود. امروزه فضای مجازی ابزار و امکانات فراوانی در اختیار استاد کلاس نگارش گذاشته، از جمله فوروم‌ها و پلتفرم مودل و... بدیهی است که به‌کارگیری فناوری‌های نوین در راستای پویاسازی امر آموزش و ارزیابی برای این واحد درسی، نتایج بهتری به‌همراه خواهد داشت.

۵. نتیجه‌گیری

برنامهٔ درسی رشتهٔ زبان و ادبیات فرانسه، سال‌هاست که بدون توجه به تحولات دنیای مدرن امروز و پیشرفت فناوری، ثابت و بدون تغییر باقی مانده است. با توجه به پیشرفت فناوری و به همان نسبت تحول در انتظارات حرفه‌ای از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، لازم است برنامهٔ درسی نیز متناسب با تغییرات روز و به نسبت نیازهای بازار کار طراحی شود. در این پژوهش تحلیلی، در ابتدا و به دنبال آگاهی یافتن از تصور عمومی کنش‌گران این حوزه از برنامهٔ درسی مذکور، با تعدادی از دانشجویان و اساتید دانشگاهی این رشته مصاحبه‌های فردی و گروهی صورت گرفت. در این پژوهش به بررسی چگونگی طراحی دو واحد درسی جایگزین پرداختیم و در پایان، از طریق تحلیل داده‌های موقعیتی و نظری پیشنهادهایی جهت ارتقای برنامهٔ موجود صورت گرفت. دانشجویان و استادان اعتقاد داشتند دروسی که به آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی از جمله مهارت‌های نگارشی و گفتاری می‌پردازند باید از اهمیت ویژه‌ای برخوردار باشد. از سوی دیگر با اصلاح واحدهای مربوط به این دروس باید دانش و مهارت دانشجویان را به‌گونه‌ای تقویت کرد که دانشجویان بتوانند بعد از اتمام دورهٔ تحصیلی، با انتظارات حقیقی وارد بازار کار شوند و در حوزه‌های مختلفی جز تدریس نیز به فعالیت بپردازند. ناگفته نماند، ورود به بازار کار آموزش زبان مستلزم تحصیل در حوزهٔ تخصصی خود است و با توجه به این که در حال حاضر چند دپارتمان در دانشگاه‌های بزرگ کشور به پرورش دانشجویان گرایش آموزش زبان فرانسه در مقطع تحصیلات تکمیلی می‌پردازند، جا دارد در حوزهٔ زبان و ادبیات نیز به پتانسیل‌های حرفه‌ای توجه بیشتری به کلیت برنامهٔ درسی مبذول گردد. به این ترتیب، جای خالی دروسی که بتوانند مهارت‌های نگارشی دانشجویان را به صورت کاربردی و اصولی تقویت کنند، کاملاً به چشم می‌آید. از سوی دیگر، از نظر تعدادی از مصاحبه‌شوندگان، پرداختن به برخی دروس در برنامهٔ درسی گرایش ادبی سبب شده که وقت و انرژی کم‌تری برای تقویت دروس مهم‌تر باقی بماند. از نظر آن‌ها دروسی مانند ترجمهٔ متون ادبی از فارسی به فرانسه یا نقد ترجمهٔ ادبی در دورهٔ کارشناسی ارشد ادبیات، بیشتر مناسب دانشجویان گرایش مترجمی است. اما جای دروسی که بتواند به صورت تخصصی و اصولی به آموزش مهارت‌های لازم و ضروری برای دانشجویان گرایش ادبی بپردازد در برنامهٔ درسی آن‌ها خالی است.

از آنجا که پژوهش حاضر، پژوهشی تحلیلی و پیشنهادی است. با نگاهی به برنامهٔ درسی چند دانشگاه خارجی و نیز با در نظر گرفتن نیازهای دانشجویان و نظرات اساتید این حوزه، دو عنوان درس جدید را به‌عنوان

دروس جایگزین برای درس گرامر و دیکته ۴ در دوره کارشناسی و نیز برای درس نقد ترجمه متون ادبی در دوره کارشناسی ارشد معرفی شد: ۱. مهارت‌های کاربردی دستوری و نگارشی (گرامر کاربردی)؛ ۲. مهارت‌های نگارش داستان. در واقع، درس مهارت‌های کاربردی دستوری و نگارشی در دوره کارشناسی، پایه‌ای برای ورود به درس مهارت‌های نگارش داستان در دوره کارشناسی ارشد می‌باشد. واحدهای درسی پیشنهادی ابتدا به آموزش مبانی نظری و تئوری نگارش می‌پردازند و سپس به صورت عملی و کاربردی نکات آموزشی را در قالب تولید و نگارش متن، تمرین می‌کنند.

کتابنامه

خزاعی فرید، علی. (۱۳۸۰). «نگاهی به برنامه دوره کارشناسی ارشد رشته مترجمی». مترجم. ۳۵. صص ۶۵-۶۸.
سالاری، زهرا. (۱۳۹۴). «به‌روزرسانی سرفصل دروس کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی بر مبنای نیازهای بازار ترجمه در ایران». فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۴۸(۱). صص ۲۰-۵۱.
عباسی، فرهاد، و حاجی حسینی، حجت‌الله. (۱۳۸۸). «تحلیل استراتژی جستجوی نوآوری بنگاه‌های صنعتی ایران در تعامل با نهادهای علمی». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. ۵۱. صص ۹۹-۱۲۰.
فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۴). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: ایران‌زمین.
کرمی، مرتضی، و فتاحی، هدا. (۱۳۹۲). «تغییر برنامه درسی آموزش عالی (مورد: برنامه درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی)». مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. ۴(۷). صص ۷-۲۸.
کرمی، مرتضی، و مؤمنی، حسین. (۱۳۹۰). «بازار کار جهانی و تأثیر آن بر طراحی برنامه درسی». فصلنامه مطالعات برنامه درسی. ۴. صص ۱۸-۳۰.

Cannon, R., & Newble, D. (2000). *A handbook in universities and colleges*. London, England: Kogan Page.
Kelly, D. (2005). *A hand book for translator trainers*. Manchester, England: St. Jerome.
Miguel, B., & Maggie, M. (2004). *Developing innovation online learning*. London, England: Routledge.
Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.

پیوست

منابع پیشنهادی برای درس گرامر کاربردی

1. Grammaire en dialogue de Claire Miquel: niveau III
2. Grammaire en s'amusant de Patrick Rambaud
3. Exercices de grammaire en contexte: niveau III d'Anne Akyuz

4. Grammaire en pratique de Maylis Léon-Dufour de C. Morhange-Begue

منابع پیشنهادی برای درس مهارت‌های نگارش داستان

1. Mieux rédiger, 100 exercices.
2. Rédaction, l'expression écrite pas à pas de Nathalie Laurent
3. Ecrire avec logique et clarté de G.Niquet
4. Mieux rédiger ses écrits professionnels de Mireille Brahic
5. *Le récit* de Jean Michel Adam
6. *Le récit minimal* de Sabrinelle Bedrane

نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، دوره سوم، شماره نخست (پیاپی ۴)، بهار و تابستان ۱۳۹۹

بررسی تطبیقی ساختار روایی افسانه «گنبد مشکین» و «صادق» ولتر با تکیه بر مؤلفه‌های ریخت‌شناسانه ولادیمیر پراپ

مقاله پژوهشی

عسل درخشان‌نسب

دانشجوی دکتری، گروه زبان فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

محبوبه فهیم‌کلام (نویسنده مسئول)^۱

دانشیار، گروه زبان فرانسه، واحد تهران غرب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

محمدرضا محسنی

دانشیار، گروه زبان فرانسه، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

چکیده

فرانسوا-ماری آروئه مشهور به ولتر از نام‌دارترین فیلسوفان و نویسندگان عصر روشنگری در قرن هجدهم فرانسه است. قصه فلسفی صادق، اولین قصه ولتر، با زبانی ساده و روان مقابله‌زادیک، قهرمان داستان، را با سرنوشت نشان می‌دهد. در بخش سوم کتاب، زادیک با افرادی ملاقات می‌کند که دنبال اسب و سگ گمشده پادشاه هستند. این بخش از قصه نه تنها از لحاظ موضوعی بلکه به لحاظ ساختار روایت شباهت بسیاری به افسانه گنبد مشکین هشت بهشت امیر خسرو دهلوی، شاعر پارسی‌گوی هندوستان دارد. در این حکایت نیز سه شاهزاده دانا با ساربان شتر گریخته‌ای روبه‌رو می‌شوند. هدف از نگارش این مقاله بررسی ساختار روایی این دو اثر ارزشمند در ادبیات فارسی و فرانسه است؛ بدین منظور روش کار ریخت‌شناسانه ولادیمیر پراپ، نخستین محقق در این زمینه، مد نظر خواهد بود. بنابراین در این پژوهش برآنیم ساختار روایی این دو اثر را بر اساس رویکرد ریخت‌شناسانه پراپ بررسی کنیم تا ببینیم تا چه اندازه‌ای این دو داستان می‌تواند در چهارچوب معین وی قرار گیرد. همچنین وجوه مشترک و متمایز آن‌ها را با الگوی پراپ برخواهیم شمرد. به موازات این امر نگارندگان این مقاله ساختار روایی هر دو اثر را با شیوه علمی نقد پراپ تطبیق، مقایسه و تجزیه و تحلیل خواهند کرد و شباهت‌ها و تفاوت‌های روایی این دو داستان که برای جذب مخاطب آسیایی و اروپایی در نظر گرفته شده است را بررسی می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: ریخت‌شناسی، خویشکاری، روایت، قصه، شخصیت

1. E-mail: Mahramin2004@yahoo.com DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32527.0>

۱- مقدمه

نیمه دوم سده بیستم، مَشربی فکری در حوزه ادبیات پدید آمد که ساختارگرایی^۱ نام داشت. این مکتب به معنای دقیق آن با مجموعه‌ای از درس‌گفتارهای زبان‌شناس سوئیسی فردینان دوسوسور^۲ آغاز شد؛ درس‌گفتارهایی که از پس از مرگ وی با عنوان دوره زبان‌شناسی عمومی^۳ (۱۹۱۶) منتشر شد. دوسور را می‌توان نخستین کسی دانست که اصول ساختارگرایی را مدون و قواعد آن را به صورت نظام‌مند و صورت‌بندی شده ارائه داد. در همان زمان در دهه دوم قرن بیستم مکتبی با نام صورت‌گرایی^۴ در روسیه شکل گرفت که عمدتاً اهدافی ساختاری در یک متن خاص را پیگیری می‌کرد. اما دیری نپایید که با صدور حکمی از سوی استالین^۵ در این کشور عمرش به پایان رسید (نیومایر، ۱۳۷۸: ۱۱۱). در همین راستا حلقه پراگ^۶ که در دهه سوم این قرن به همراه زبان‌شناسان سرشناسی چون یاکوبسن^۷ و تروبتسکوی^۸ تشکیل شده بود به گسترش و اصلاح مباحث صورت‌گرایی روسی برآمدند. بدین ترتیب پایه‌های نقد ساختارگرایی بنیان نهاده شد و صورت‌گرایی به ساختارگرایی نزدیک شد.

ساختارگرایی عموماً به اندیشه فرانسوی دهه ۱۹۶۰ اطلاق می‌شود. تحقیقات کلود لوی استراوس^۹ فرانسوی نقطه آغاز شکوفایی و ورود ساختارگرایی به حوزه علوم انسانی است و این مکتب با نام متفکران دیگری چون رولان بارت^{۱۰}، میشل فوکو^{۱۱}، ژان ژنت^{۱۲}، ژاک لاکان^{۱۳} و ژان پیازه^{۱۴} آمیخته است. «ساختارگرایی روشی تحلیلی است که ابزار زبان‌شناختی را در محدوده گسترده‌تر از پدیده‌های اجتماعی به کار می‌گیرد» (چندلر، ۱۳۸۷: ۳۰) و بر این باور است که «تمامی داستان‌ها را می‌توان به ساختارهای روایتی اساسی و مشخصی تقلیل داد» (سلدن، ۱۳۷۷: ۱۱۷).

1. Structuralisme
2. Ferdinand de Saussure
3. Cours de linguistique générale
4. Formalisme
5. Staline
6. Cercle linguistique de Prague
7. Roman Jakobson
8. Troubetzkoy
9. Lévi-Strauss
10. Roland Barthes
11. Michel Foucault
12. Gérard Genette
13. Jacques Lacan
14. Jean Piaget

ریخت‌شناسی^۱ یکی از روش‌های نقد ساختاری است که الگوها و روش‌های آن با پژوهش‌های ولادیمیر پراپ^۲ (۱۸۹۵-۱۹۷۰) فولکلورشناس و فرمالیست مشهور روسی نهاده شده‌اند. وی به واسطه ارائه تجزیه و تحلیل‌های ساختارگرایانه‌اش از قصه‌های پریان روسی در سال ۱۹۲۸، آغازگر روایت‌شناسی نوین بود، اما تا زمان ترجمه آن در سال ۱۹۵۸ در غرب غالباً نادیده گرفته شد. پراپ هنگام بررسی قصه‌های پریان متوجه شد که طبقه‌بندی موضوعی که سابقاً بر روی این‌گونه قصه‌ها در فهرست آرنه-تامپسون^۳ انجام شده بود روش مناسبی برای طبقه‌بندی آن‌ها نیست. از نظر پراپ، در قصه، «شخصیت‌ها^۴ هر اندازه هم متفاوت باشند بیشترشان کارها و کنش‌های یکسانی دارند» (پراپ، ۱۳۸۶: ۵۱). یعنی ممکن است نام شخصیت‌ها تغییر کند، اما خویشکاری^۵ آن‌ها همواره ثابت است. زیرا «کارکردهایی را که او به وضوح مشخص می‌کند، حلقه‌های یک زنجیره ثابت هستند. یعنی تنها یک طرح اولیه بنیادین وجود دارد. با اعتقاد به این نکته مهم که قصه‌های عامیانه ساختاری این‌گونه دارند، پس می‌توان در سایر داستان‌ها نیز یک ساختار بنیادین را جست‌وجو کرد» (برتس، ۱۳۸۴: ۵۲).

در این مقاله، یکی از آثاری که مورد بررسی ریخت‌شناسانه قرار خواهد گرفت صادق یا سرنوشت^۶ ولتر^۷ (۱۶۹۴-۱۷۷۸)، فیلسوف و نویسنده فرانسوی نامدار عصر روشنگری، است. صادق قصه‌ای فلسفی است که بعد از انتشار، در فرانسه آن زمان توقیف شد. این قصه، اولین بار با نام ممنون^۸ بدون نام مؤلف در آمستردام انتشار یافت. سال بعد، ولتر بخش‌هایی به آن افزود و در پاریس به چاپ رساند. به نقل از آسکولی^۹ هنگامی که ولتر صادق را در ۱۷۴۸ معرفی کرد «مدت طولانی بود که به سوی شرق می‌نگریست» (Voltaire, 1929: IV). ولتر چه آنجا که خود مستقیم بیان می‌کند و چه آنجا که غیر مستقیم در تأملات و شیوه نگارش وی انعکاس می‌یابد، با الهام از اندیشه‌ها و ساختار ادبیات کهن ایران آثاری خلق کرده است که به حکایت‌ها و افسانه‌های مشرق زمین بسیار نزدیک است. یکی از آثاری که صادق از لحاظ موضوع و ساختار روایت شباهت فراوانی با آن دارد هشت بهشت امیر خسرو دهلوی می‌باشد.

نویسنده هشت بهشت، امیر خسرو دهلوی شاعر قرن هفتم و هشتم هجری است که آثار زیادی به نظم و

1. Morphologie
2. Vladimir Propp
3. Aarne-Thompson
4. Personnages
5. Fonction
6. Zadig ou la Destinée
7. Voltaire
8. Memnon
9. G. Ascoli

نثر دارد. «او در قالب‌های گوناگون شعری طبع آزمایی کرده‌است. در غزلیاتش متأثر از سعدی، در قصیده‌هایش تحت تأثیر شاعران پیش از خود و در مثنوی‌هایش پیرو نظامی گنجوی بوده است» (زارع، ۱۳۹۸: ۵۶). وی تحت تأثیر هفت پیکر نظامی، منظومه هشت بهشت را در سال ۷۰۱ هجری قمری سرود. موضوع این منظومه عشق بهرام گور به دلارام است. در این داستان بهرام گور هفت گنبد به هفت رنگ برای هفت معشوقش می‌سازد و هر روز نزدیکی از آن‌ها می‌رود و از دختران هفت اقلیم حکایتی می‌شنود. بهرام گور افسانه سه شاهزاده دانا را روز شنبه در گنبد مشکین از غزاله هندی می‌شنود. هوش و تیزبینی سه شاهزاده این داستان تا به حدی است که هرچیزی از نظرشان می‌گذرد از اثر، پی به مؤثر می‌برند و علل و جهات وجودی آن چیز را استنباط می‌کنند.

در این پژوهش کوشیده‌ایم نقش‌ها و خویشکاری‌های هر دو اثر را به طور مجزا شناسایی کرده و آن‌ها را بر اساس الگوی نمادین ارائه شده توسط پراپ مطالعه کنیم. سپس شخصیت‌ها و نمودار برآمده از خویشکاری‌های دو قصه را مقایسه خواهیم کرد و به پرسش‌های ذیل پاسخ خواهیم داد: ریخت‌شناسی قصه‌های پریان پراپ چگونه در داستان گنبد مشکین و قصه صادق بازتاب یافته‌است؟ - ساختار بنیادین هر دو اثر تا چه اندازه با ریخت‌شناسی پراپ انطباق دارد؟ - مهمترین و پربسامدترین خویشکاری‌های گنبد مشکین و صادق کدام اند؟ - وجوه مشترک و متمایز این دو داستان چیست؟

برای این منظور لازم است ابتدا به مبانی نظری و تئوریک پیرامون مبحث ریخت‌شناسی بپردازیم و با هشت بهشت دهلوی و صادق ولتر آشنا شویم. در این قیاس گنبد مشکین در کتاب هشت بهشت و فصل سوم قصه صادق مد نظر نگارندگان بوده است.

۱-۱- پیشینه تحقیق

پس از اینکه پراپ نظریات خود را در باب ریخت‌شناسی قصه‌های پریان^۱ عنوان کرد، ترجمه این اثر در محافل ادبی و در میان فولکلورشناسان اروپایی با استقبال مواجه شد و نظریات پراپ سرمشق عدّه زیادی قرارگرفت. پس از ترجمه این کتاب در ایران، در زمینه ریخت‌شناسی در آثار زبان فارسی تحقیقات زیادی انجام شده‌است که نمونه‌های نزدیک به این جستار عبارتند از: «تحلیل و مقایسه ساختار روایی قصه گنبد‌های سیاه و صندلی هفت گنبد نظامی بر اساس الگوی ریخت‌شناسی قصه‌های پریان ولادیمیر پراپ» نوشته فرشته ناظری و عبدالحسین فرزاد (۱۳۹۱)، «ریخت‌شناسی تطبیقی قصه‌های ماه‌پیشانی، یه‌شین و سیندرلا» از مرتضی حیدری (۱۳۹۴)، «ریخت‌شناسی افسانه ماهان مصری بر اساس نظریه ولادیمیر پراپ» از سیدمرتضی میرهاشمی و زهرا سعادت‌نیا (۱۳۹۵) و «تحلیل ریخت‌شناسی و بررسی ویژگی‌های قصه خیر و

شر از هفت پیکر نظامی» نوشته مینا خادم‌الفقرا و عظامحمد رادمنش (۱۳۹۴). در ادبیات فرانسه از نگارندگان همین مقاله (۱۳۹۶) می‌توان از «بررسی ریخت‌شناسانه داستان فلسفی کاندید ولتر بر اساس نظریه پراپ» نام برد. لاکن تاکنون هیچ تحقیق مستقلی با استفاده از روش علمی پراپ برای مقایسه ساختار روایت این دو قصه در ادبیات بین الملل انجام نپذیرفته است، لذا انجام این تحقیق ضروری به نظر می‌رسد.

۲- ریخت‌شناسی

ولادیمیر پراپ، فرمالیست روس تبار، برای نخستین بار «دسته‌بندی آثار فولکلوریک را بر اساس قواعد صوری آن‌ها انجام داد؛ از این رو، کارش را ریخت‌شناسی خواند» (احمدی، ۱۳۸۸: ۱۴۴). ریخت‌شناسی رویکردی ساختارگرایانه دارد و در پی شناسایی عناصر بنیادین روایت است؛ عناصری که سازه‌های اصلی ساختمان روایت شمرده شده و اجزای فرعی بر پایه آن‌ها گسترش می‌یابد. یکی از نخستین کاربردهای این اصطلاح در دانش گیاه‌شناسی است و منظور از آن، بررسی و شناخت اجزاء تشکیل‌دهنده گیاه و ارتباط آن‌ها با یکدیگر و با کل گیاه، یعنی ساختمان و ساختار گیاه است. پراپ معتقد است همین روش را می‌توان در مطالعه قصه‌ها به کار برد (پراپ، ۱۳۶۸: ب: ۱۷).

۲-۱- روش مطالعاتی پراپ

پراپ با تجزیه و تحلیل عملکردهای شخصیت‌های صد قصه پریان روسی و بررسی ارتباط این عملکردها در ساختار داستان، به این نتیجه دست یافت که عملکرد «شخصیت‌های هر داستانی صرف نظر از اینکه چه کسی و چگونه آن‌ها را به تحقق برساند، به منزله عناصر ثابت و پایدار به کار می‌آیند.» (هارلند، ۱۳۸۸: ۲۴۶)؛ بنابراین آن‌چه که در هر داستان تغییر می‌کند، تنها نام و نژاد و سایر عناصری است که در معرض ظاهری یک شخصیت کاربرد دارد. این مشخصه‌های ظاهری «طی روابط مکرر و مشخص و همیشگی که دارای ساختارهای مشخص است، بر اساس قواعد از پیش تعیین شده در کنار یکدیگر قرار داده شده‌اند و سرپیچی از این قواعد، ساختار داستان را بر هم می‌زند» (شایگان‌فر، ۱۳۸۰: ۸۲).

از دیدگاه پراپ، ادبیات ساختاری، برخلاف علوم‌ی مانند ریاضی و فیزیک، تاکنون فاقد طبقه‌بندی معین، اصطلاحات واحد و شیوه معین و علمی در نقد و بررسی بوده است. نیاز به مشاهده، تجزیه و تحلیل و نتیجه‌گیری دقیق، وی را مصمم به نگارش کتاب ریخت‌شناسی قصه‌های پریان می‌کند. از نظر وی، قصه‌های پریان دارای ساختاری واحد هستند و این ساختار، متشکل از سی و یک خویشکاری است که میان هفت شخصیت تقسیم می‌شوند. منظور از خویشکاری «عمل یا کار یک شخصیت از نقطه نظر اهمیتش در پیشبرد قصه» است. (پراپ، ۱۳۶۸: ب: هفت و هشت). وی برای سهولت مطالعه برای هرکدام عنوانی انتخاب کرد

و علامتی را به عنوان نماد، در نظر گرفت. این سی و یک خویشکاری بعد از وضعیت اولیه: α عبارتند از: غیبت: β ، نهی: γ ، نقض نهی: δ ، خبرگیری: ϵ ، خبردهی: ζ ، فریبکاری: η ، همدستی: θ ، شرارت: A / نیاز: a ، میانجیگری یا رویداد پیوند دهنده: B ، مقابله آغارین: C ، عزیمت: $\uparrow$ ، اولین خویشکاری بخشنده: D ، واکنش قهرمان: E ، دریافت شیء جادو: F ، انتقال مکانی: G ، کشمکش: H ، نشان: J ، پیروزی: I ، رفع مشکل: K ، بازگشت: $\downarrow$ ، تعقیب: Pr ، نجات: Rs ، ورود به طور ناشناس: O ، ادعای دروغین: L ، کار دشوار: M ، حل مسئله: N ، شناختن: Q ، افشاگری: Ex ، تغییر شکل: T ، مجازات: U ، عروسی: W .

پراپ، در ادامه، ملاحظات خود را در قالب قواعدی، چنین فهرست نمود: ۱- خویشکاری‌های اشخاص قصه، عناصر ثابت و پایدار را در قصه تشکیل می‌دهند. ۲- شمار خویشکاری‌ها محدود است. ۳- توالی خویشکاری‌ها همیشه یکسان است. ۴- همه قصه‌های پریان از جهت ساختمانشان از یک نوع‌اند (پراپ: ۱۳۸۶: ۴۹).

پراپ معتقد است نه تنها قصه‌های پریان دارای ساختاری واحدند بلکه تمامی داستان‌ها دارای یک طرح اولیه بنیادین هستند. وی معتقد است با بررسی صحیح ریخت‌شناسی و تعیین ساختار قصه‌ها، زمینه سنجش و مقایسه آن‌ها با هم، با دین و اسطوره فراهم می‌شود و از این طریق می‌توان بر مسائلی همچون روابط تمدن‌های کهن، ارتباط حکایات ملل مختلف و مواردی از این دست روشنی افکند. در روش وی، صفات، خصوصیات و سایر جزئیات بررسی نمی‌شود و بافت فرهنگی و اجتماعی قصه‌ها نیز از محدوده تحقیق حذف می‌گردد. همین مباحث از جمله نخستین انتقاداتی است که صاحب‌نظران و منتقدان درباره شیوه مطالعاتی پراپ مطرح کرده‌اند (تولان، ۱۳۷۶: ۴۱-۴۲). وی از ضرورت پرداختن به چنین مباحثی کاملاً آگاه بود، اما پرداختن به این مباحث را خارج از تخصص محقق ریخت‌شناس می‌دانست.

۳- هشت بهشت

۳-۱- معرفی هشت بهشت

امیر خسرو دهلوی از شاعران بزرگ فارسی‌گوی هندوستان ملقب به سعدی هندی است. وی هشت بهشت را که یکی از زیباترین منظومه‌های ادبیات فارسی است در فضای قصه‌های ارزشمند هزار و یک شب و ساختار هفت پیکر نظامی نوشته است. هشت بهشت همانند هفت پیکر دارای دو بخش است: داستان اصلی و کلیات آن در بخش ابتدا و انتها کتاب که مطابق با هفت پیکر حول داستان بهرام و دلارام می‌چرخد، و بخش دوم، بخش میانی، متشکل از هفت حکایت که متفاوت از حکایت‌های هفت پیکر است. این هفت حکایت فرعی که داستان‌های نقل شده شاهدخت‌های هفت اقلیم است، در خلال حکایت اصلی جای گرفته است؛ وجود این حکایت در حکایت برای روشن کردن مضمون حکایت اصلی است. روایت‌های تو در تو

و در آمیختن حکایت‌ها با هم، گونه‌ای فاصله‌گذاری برای جذب مخاطب و تداوم سیر داستان است، فنی که تجلی‌گاه آن مشرق زمین است و تودوروف^۱ آن را با نام درونه‌گیری^۲ در هزار و یک شب بررسی کرده‌است. حکایت سه شاهزاده در هشت بهشت توسط شاهدخت هندی ساکن در سرای گنبد مشکین، در روز شنبه برای قهرمان اصلی کتاب، بهرام گور گفته می‌شود. این افسانه دو بخش عمده دارد: بخش اول آن به داستان ضرب‌المثل مشهور «شتر دیدی ندیدی» اشاره دارد. داستان آن با کد جهانی ۶۵۵ با عنوان «برادران زیرک» و ۶۵۵a با عنوان «شتر گریخته و نتیجه‌گیری‌های زیرکانه» در کتاب آرنه تامپسون ثبت شده است (مارزلف، ۱۳۹۶: ۱۴۰). در این حکایت پادشاه سرانديب بر سه پسر خود، ظاهراً برای کسب تجربه بیشتر، تکلیف کرده است که از دیار وی خارج شوند. سه شاهزاده در راه ساربان می‌بینند که شترش را گم کرده است. هر یک نشانی درستی از آن شتر می‌دهد، درحالی که هیچ یک شتر را ندیده‌اند. بیان تمامی این نشانی‌ها باعث می‌شود که به آن‌ها اتهام دزدی شتر زده شود. در نهایت سه شاهزاده، ضمن آشنایی با پادشاه آن کشور، نشانی‌های دیگری به شاه می‌دهند که معلوم می‌شود شاه آشپز زاده است.

۳-۲- خویشکاری‌های گنبد مشکین

بهرام شاه وارد سرای مشکین شاهدخت هند ملبس به جامه مشکین می‌شود و افسانه‌ای از او می‌شنود. اولین جملات در هر داستان وضعیت اوّلیّه (α) را مشخص می‌کند. پراپ می‌نویسد: «هر قصّه معمولاً با یک صحنه آغازین شروع می‌شود؛ مثلاً اعضای خانواده‌ای نام برده می‌شوند یا قهرمان آینده با ذکر نام و موقعیتش معرفی می‌شود. این صحنه با آن که خویشکاری محسوب نمی‌شود، یک عنصر ریخت‌شناختی بسیار مهم است» (پراپ، ۱۳۸۶: ۶۰). وضعیت اوّلیّه گنبد مشکین این‌گونه آغاز می‌شود: در روزگاران پیشین شاهی در سرانديب سه پسر هوشمند و هنرمند داشت و از همنشینی با دانایان لذت می‌برد:

گفت وقتی به روزگار نخست	بود شاهی به شهریاری چُست
در سرانديب پای‌های تخیتش	قدم آدم افسر بختش
در دل هر که دید دانش بیش	خاص کردش به همنشینی خویش
سه پسر داشت هوشمند و جوان	هم توانگر به علم و هم به توان

(دهلوی، ۱۳۹۰: ۱۷۲)

روزی پادشاه پس از گفت‌وگو با شاهزادگانش بر سر جانشینی احساس می‌کند که آن‌ها نیاز (a^۶) به کسب تجربه بیشتر دارند. نیاز در تحلیل پراپ عبارت است از آن که: «یکی از افراد، فاقد چیزی است و آرزوی

1. Todorov

2. Mise en abyme, Enchâssement

داشتش را دارد. نیاز گاهی خیلی صریح و روشن بیان شده است و گاهی حتی لفظاً یاد نمی‌شود، و با آن جریان عملیات قصه آغاز می‌شود» (پراپ، ۱۳۶۸: ۷۸). به دنبال آشکار شدن شرارت یا نیاز، در خویشکاری میانجیگری یا رویداد پیونددهنده (B^2) از قهرمان درخواست می‌شود، فرمان داده می‌شود و یا فرستاده می‌شود که شرارت به وجود آمده یا نیاز موجود را رفع کند. پادشاه سه پسرش را به خارج از قلمرواش می‌فرستد:

داد فرمان که هر سه بدر منیر	پیش گیرنده ره ز پیش سریر
تا حد ملک شهریار بود	هر که ماند گناهکار بود

(دهلوی، ۱۳۹۰: ۱۷۴-۱۷۵)

سه شاهزاده با عزمی راسخ به جست‌وجو می‌پردازند؛ مقابلهٔ آغازین (C). آن‌ها شهر به شهر می‌روند و از سرحد فرمانروایی پدر خارج می‌شوند؛ عزیمت (↑):

زین سخن هر سه تن ز جای شدند	توشه بستند و ره‌گرای شدند
ره نوشتند بی‌شکیب و سکون	تا شدند از دیار شه بیرون

(همان: ۱۷۵)

اکنون شخصیت جدیدی وارد داستان می‌شود: «این شخصیت را می‌توان بخشنده یا تدارک‌بیننده نامید. معمولاً قهرمان داستان تصادفاً با او در جنگل یا در طول راه، روبه‌رو می‌شود» (پراپ، ۱۳۶۸: ۸۶). در این مرحله، «قهرمان آزمایش می‌شود، مورد پرسش قرار می‌گیرد، مورد حمله واقع می‌شود و مانند این‌ها» (همان). روزی ساربان سیاه‌پوست با عجله به سمت سه شاهزاده می‌آید و سراغ شتر گم شده خود را می‌گیرد؛ اولین خویشکاری بخشنده (D^2):

روزی از گِردش ستاره و ماه	می‌نوشتند سوی شهری راه
تا که از پیش زنگی‌ای چون قیر	تک‌زنان سويشان گذشت چون شیر
گفت کای رهروان زیباروی	شتری دید کس روان زین سوی

(دهلوی، ۱۳۹۰: ۱۷۵)

سه شاهزاده هر کدام نشانی‌هایی از شتر گمشده ساربان می‌دهند:

زان سه برنا یکی زبان بگشاد	نقش نادیده را زبان بنهاد
گفت یک چشم کور بود او را	در چراخوار زور بود او را
دومین گفت چون خردمندان	کز دهانش کم است یک دندان
سومین هوشمند با تمییز	گفت یک پای لنگ دارد نیز

بازگفتند هریکیش جواب
که همین راه گیر و رو به شتاب
(همان)

ساربان تا فرسنگی می‌رود اما شتر را نمی‌یابد و به نزد سه شاهزاده باز می‌گردد. سه برادر دوباره نشانی‌های جدیدی می‌دهند، آن‌ها مسیر و مشخصات شتری که ندیده بودند را به ساربان دادند؛ واکنش قهرمان (E^2_{neg}):

هست بارش دوسوی رویاروی
روغن این سوی و انگبین آن سوی
دومین کرد روی کار در او
هست گفتا زنی سوار بر او
سومین گفت زن گران‌بار است
وز گرانیش کار دشوار است
(همان: ۱۷۶)

ساربان که می‌بیند تمامی نشانی‌های سه پسر درست است ولی شتر را نمی‌یابد نه تنها پاداشی به شاهزادگان نمی‌دهد بلکه آن‌ها را متهم به دزدی شتر می‌کند؛ عدم دریافت شیء جادو (F_{contr}). همان‌گونه که پراپ گفت پاداش همیشه قدرت جادویی ندارد حتی می‌تواند دارای ارزش مادی باشد. اگر واکنش قهرمان منفی باشد، انتقال اتفاق نمی‌افتد (پراپ، ۱۳۸۶: ۹۶) و اگر قهرمان خلاف میل بخشنده عمل کند، نه تنها کمکی دریافت نمی‌کند، بلکه مجازاتی سخت می‌شود:

ساربان زان‌همه نشان درست
آگهی چون نداشت از فنشان
چنگ در زد سبک به دامنشان
نعره برداشت کاین سه طرّارند
گرد شک را ز پیش خاطر شست
که به تاراج خلق در کارند
(دهلوی، ۱۳۹۰: ۱۷۶)

سه شاهزاده را نزد حاکم می‌برند، حاکم در نقش بخشنده از سه برادر سؤال می‌کند و توضیح می‌خواهد (D^2):

هم بران اتفاق جمله به هم
ساربان ماجرای حال که بود
حکم جویان شدند سوی حکم
گفت با شه یگان یگان به درست
وان همه پاسخ و سؤال که بود
شاه از آن هر سه نیز پاسخ جست
(همان: ۱۷۷)

شاهزادگان در پاسخ شرح می‌دهند که جهانگرد هستند و شتری ندیده‌اند، تنها با ساربان شوخی کردند و اتفاقاً دروغشان راست درآمده است، اما این پاسخ به جایی در مقابل بخشنده قصه نیست (E^2_{neg}):

او شتر جست و ما به لابه و لاغ
ما گنهکار این قدر هستیم
تازه کردیم نقشش او را داغ
که دروغی به روی او بستیم

بس دروغا که گویی‌اش بی‌خواست اتّفاقی مقابل افتد راست
(همان: ۱۷۸)

حاکم حرف شاهزادگان را باور نمی‌کند و آن‌ها را به زندان می‌افکند (F_{contr}):

ز اتّفاق از دروغ نافرجام راست افتد یکی بُود نه تمام
بُرده را بازده بهانه مکن خویشان را به بد نشانه مکن
این سخن گفت و چون ستمکاران بندشان کرد با گنهکاران
(همان)

شب‌هنگام شتر ساربان پیدا می‌شود. حاکم بار دیگر در نقش بخشنده، از شاهزادگان می‌پرسد که چگونه توانسته‌اند نشانی‌های درستی از شتری که ندیده‌اند بدهند؛ (D^2):

پس پرسیدشان که قصّه‌ی خویش باز باید نمودن از کم‌وبیش
کان‌چه مردم ندید پیکر او چون نشان می‌دهد ز جوهر او
(همان: ۱۷۹)

این بار شاهزادگان به روشنی تعریف می‌کنند (E^2) که از نشانی‌هایی که در مسیر دیده‌اند پی‌بردند که شتر کور است زیرا تنها گیاهان یک سوی صحرا را خورده است. لنگی‌اش را از جای کشیده شده‌ی پایش بر زمین و نداشتن یک دندان را از نیم خور شدن شاخ و برگ به‌جای مانده متوجه شده‌اند. از مگس‌های یک سو و موران یک سوی دیگر جاده متوجه بار انگبین و روغن بر روی شتر و از نقش نعلین خانم‌ها متوجه همراه بودن زن با شتر شده‌اند. همچنین بارداری زن را از جا دو دستش بر زمین هنگام کمک گرفتن برای برخاستن به سبب سنگینی‌اش متوجه شده‌اند.

حاکم سه شاهزاده را تحسین می‌کند و از زندان آزاد می‌کند؛ (f^1):

شاه کز هر سه تن شنید جواب بنده شد زان فراست به صواب
هریکی را به صد نوا بنواخت ساخت برگی چنان‌که باید ساخت
(همان: ۱۸۱)

پراپ در تحلیل این قسمت می‌گوید: «تقریباً در تمام افسانه‌های جادویی، یک عنصر کمکی و یاری‌دهنده دیده می‌شود که به نوعی، قهرمان را حمایت و مشکل را کارسازی می‌کند ولی این یاری و حمایت، همیشه جنبهٔ جادویی و ماورایی ندارد» (خدیش، ۱۳۸۷: ۸۸). بلکه گاهی «قهرمان به مکان چیزی که در جست‌وجوی آن است انتقال داده می‌شود، یا راهنمایی می‌شود» (پراپ، ۱۳۶۸: ۱۰۷). حاکم از هوش و فراست شاهزادگان به وجد می‌آید و این بار در نقش یاریگر آن‌ها را نزد خود می‌برد و همنشین خود می‌کند؛

انتقال مکانی (G^2):

زان نمـــــودار دوربینی شـــــان	کرد رغبت به همنشینی شـــــان
منزلی دادشـــــان درون ســـــرای	تا بود نزدشـــــان به خلوت جای

(دهلوی، ۱۳۹۰: ۱۸۲)

روزی پادشاه نهانی حرف‌های سه شاهزاده را در مجلسی که در سرای خود ترتیب داده بود گوش می‌دهد؛ عناصر کمکی پیوند دهنده (§):

باز می‌گفت هریک از کم‌وبیش	داستانی به قدر دانش خویش
کاین می‌ای کادمی گم است در او	گوئیا خون مردم است در او
کاین بره گوئیا نه پاک‌رگست	پرورش یافته به شیر سگ است
کاین ملک نی ز شاه آزاد است	گویی از پشت مطبخی زاده‌ست

(همان)

فردای آن روز شاه از باده فروش در مورد نوشیدنی تحقیق می‌کند و متوجه می‌شود که باغ انگور وی بر روی گورستانی بنا شده است. از شبان در مورد بره می‌پرسد و می‌فهمد که این بره از کوچکی با شیر ماده سگی بزرگ شده است. از مادرش در مورد راز پدرش می‌پرسد و آگاه می‌شود که پدرش آشپزی بوده است (§). حال که حاکم به واقعیت پی می‌برد، از سه شاهزاده می‌خواهد که دلیل فرضیه‌های خود را که برایش ثابت شده است، بیان کنند؛ کار دشوار (M). به اعتقاد پراپ این مرحله یکی از عناصر دل‌چسب و محبوب قصه است. این خویشکاری نشان دهنده کارهای سخت و شاید لاینحل در داستان است که به قهرمان داده می‌شود و او نیز با یاری از غیب یا با زیرکی و یا با شانس از عهده انجام کار مورد نظر بر می‌آید. حاکم از شاهزادگان این‌گونه درخواست می‌کند:

گفت کان چه از شما شنیدم راز	همچنان یافتم چو جستم باز
روشن و راست بُد چوهر دوسه چیز	روشن و راست گفت باید نیز
کاین همه رازها که پنهان بود	به چه دانسته شد کزین سان بود

(همان: ۱۸۶)

اولین شاهزاده می‌گوید: «چون نوشیدنی را خوردم به جای شادی غم افزود، دریافتم این شراب ز خون آدمیان است.» دومین می‌گوید: «چون بره را خوردم، دلم به سوزش افتاد و بوی خون سگ می‌داد.» سومین می‌گوید: «من در شما نشانی از شاهان ندیدم و تنها در شما دم از نان بود. دانستم که نسبت شما به خمیر است و نه به سریر.»؛ حل مسئله (N).

شاهزادگان از سفر خود تجارب فراوانی توانستند کسب کنند. حاکم با آن‌که از حقیقتی که متوجه شده‌است بسیار اندوهگین می‌باشد، با لبی خندان از آنان سپاسگزاری می‌کند و به هر کدام صد دینار می‌بخشد؛ رفع مشکل (K^4). از نظر پراپ اینجاست که قصه به اوجش رسیده است، مصیبت یا کمبود آغاز قصه، التیام می‌پذیرد (پراپ، ۱۳۸۶: ۱۱۲).

زین نمط خواست عذرها بسیار
پس به هریک سپرد صد دینار
(دهلوی، ۱۳۹۰: ۱۸۸)

قهرمانان به خانه نزد پدر باز می‌گردند؛ بازگشت (↓):

هریک از بخت شادمانه خویش
سوی مُلک پدر فراز شدند
ره گرفتند سوی خانه‌ی خویش
چون پدر باز سرفراز شدند
(همان)

داستان گنبد مشکین با خویشکاری تغییر شکل (T^3) و رنگ مشکین به اتمام می‌رسد. پادشاه که بسیار خوشحال از بازگشت شاهزادگان است، خود و آن‌ها را غرق رنگ مشکین و مُشک می‌کند:

پدر پیر شادمانی یافت
بس که از خوش دلی به تمکین گشت
بار دیگر ز سر جوانی یافت
موی کافور گونش مشکین گشت
کرد روشن به مهتر پسران
چتر مشکینش داد با همه چیز
رنگ مشکین شعار عباسی است
ظلمت شب که مشک فام بود
خون تر میان نافه‌ی خشک
خط و خالی که دلستان دارد
مشک رنگست زیب از آن دارد
(همان)

۴- صادق یا سرنوشت

۴-۱- قصهٔ فلسفی

قصهٔ فلسفی ژانر ادبی است که برای رهایی از سانسور با بهره‌گیری از داستانی تخیلی، جامعهٔ زمان خود را نقد می‌کند. در قصهٔ فلسفی عناصر قصه‌های پریان جای خود را به مسائل فلسفی می‌دهند. مهمترین نویسنده در این عرصه ولتر می‌باشد. می‌توان اذعان داشت ارزش کار این فیلسوف و نوآوری‌اش در پهنهٔ خرد، اساساً در جسارت وی برای بهره‌گیری از یک ژانر ادبی آسان و فهم‌پذیر برای انتقال اندیشه‌ها و آرای سترگ فلسفی

است. از همین رو، عنوان قصه فلسفی را برای این گروه از کارهایش برگزید. «این قصه‌ها مورد پسند همگان است زیرا فراتر از ارزش‌های یگانه سبک و اندیشه و نیز گونه‌گونگی دلنشین‌اش، بیانگر وحدت و یکپارچگی اند. این یکپارچگی از انسجام فکری ولتر سرچشمه می‌گیرد و همانند مبارزاتی است که او در زندگی‌اش در برابر دشمنان همیشگی‌اش یعنی دروغ، ریاکاری، بی‌دادگری و نفرت انگیزترین آن‌ها، تعصب انجام داده‌است» (محسنی، ۱۳۹۴: ۱۶۱).

۴-۲- معرفی صادق یا سرنوشت

قصه صادق با مضمون و ساختار روایی مشابه با داستان‌های شرقی در قرن هجده فرانسه بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد. ولتر با انتخاب ژانر ادبی قصه و رنگ و بوی شرق به داستان‌های خود جنبه غیر بومی و خیال‌انگیز می‌بخشد و خوانندگان بیشتری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از خلال افسانه‌های این سرزمین خیال‌انگیز، نظریه‌های فلسفی خود را آزادانه ارائه می‌کند. آشنایی ولتر با شرق از خواندن سفرنامه‌های شاردن^۱ و تاوررنیه^۲، کتاب‌های منتشر شده در مورد ایران، بارتلمی دربلوت^۳، هزار و یک شب، کتاب توماس هاید^۴ و به خصوص گلستان سعدی و اوستا است. (جواری، ۱۳۹۰: ۲۵)

در سال ۱۵۵۷ مایکل ترامزینو^۵ کتاب سه شاهزاده سرنوشت را به زبان ایتالیایی در ونیز منتشر می‌کند. این کتاب خود ترجمه‌ای از هشت بهشت دهلوی می‌باشد. ترجمه به زبان فرانسه این کتاب در سال ۱۷۱۹ توسط لویی دومینی^۶ تحقق می‌یابد. این اثر بر ولتر برای نوشتن صادق تأثیر بسیاری می‌گذارد. قهرمان قصه، زادیک (صادق)، همانند سه قهرمان سرانندیب، با جزئیات دقیقی، اثر گذر سگ و اسبی را بر روی زمین تشخیص می‌دهد و به همین دلیل به دزدی متهم می‌شود. سپس وی با بیان برهان ذهنی خود تبرئه می‌شود. با این وجود زادیک بسیار فراتر از سه شاهزاده سرانندیب می‌رود؛ به این معنا که ولتر از علم زمان عصر خود «بصیرتی ژرف و نکته سنج» برای رسیدن به نتایجش بهره می‌برد. ولتر نه از پیش آمد^۷ بلکه از شگرف مشیت الهی سخن می‌گوید. «همچنین وی تعلیق را وارد داستانش می‌کند، در حالی که در سنت داستان شرقی، خواننده از ابتدا، از عدم دیدن حیوان توسط سه برادر آگاه است، این مسئله باعث تقویت استدلال دلالت زادیک برای نزدیک

1. Chardin
2. Tavernier
3. D'Herbelot
4. Hyde
5. Tramezzino
6. De Mailly
7. Sérendipité

شدن به روش علمی^۱ می‌شود» (Catellin, 2014:49).

قصه صادق، داستان زادِیگ عاقل و مرفه در سرزمین بابل است که به خاطر خصایص سرآمدش مورد توجه پادشاه قرار می‌گیرد. زادِیگ اعتماد زیادی به سرنوشت دارد و روزی وزیر منورالفکر پادشاه می‌شود؛ اما علاقه‌اش به ملکه استرته او را مجبور به واگذاری وظایفش و ترک کردن دربار می‌کند بنابراین او شروع به شناخت حسادت‌ها، خیانت‌ها، تناقضات و شرارت‌های بشری می‌کند اما او با خرد و شور عاقلانه، به بدشانسی‌ها، حسادت‌ها و رقابت‌ها ظفر می‌یابد و در آخر با ملکه استرته ازدواج می‌کند و فرمانروای بابل می‌شود (Labesse, 1995: 26-27).

در فصل سوم قصه، زادِیگ از دور چند درباری پادشاه را می‌بیند که به دنبال اسب و سگ شاه و ملکه هستند. وی با آن که این دو حیوان را ندیده است تمام نشانی‌های آنها را به درستی می‌دهد و به دلیل گفتن آنچه که ندیده است به دردسر بزرگی گرفتار می‌شود. در انتهای فصل، زادِیگ با خود قرار می‌گذارد که دیگر هرچه را که دیده است، بیان نکند تا مبادا بار دیگر این عمل وی برایش مشکل ساز شود.

۴-۳- خویشتکاری‌های صادق

جدول ۱- خویشتکاری‌های قصه صادق

۱. وضعیت آغازین (α)	(۱) زادِیگ بعد از جدایی از همسرش خوشبختی را در مطالعه طبیعت جست‌وجو می‌کند و سعی می‌کند روح خود را پرورش دهد و برای رسیدن به آرامش در خانه‌ای روستایی سکنی می‌گزیند. (۲) روزی زادِیگ در جنگلی به گردش می‌پردازد. (۳) او بعد از اتفاق‌هایی که برایش رخ داده است نیاز زیادی به درک مباینت اراده و سرنوشت دارد.
۲. غیبت (β^1)	(۴) هنگام گردش، زادِیگ آقای حرم‌سرای ملکه را می‌بیند که در جست‌وجوی سگ ملکه است و سراغ سگ را از او می‌گیرد. زادِیگ پاسخ می‌دهد که ماده سگی از نژاد اسپانیل است و به تازگی چند توله به دنیا آورده است، پای چپ جلوش لنگ می‌زند و گوش‌های خیلی بلندی دارد. آقای حرم‌سرا می‌پرسد بنابراین آن را دیده‌اید؟ (۵) زادِیگ جواب می‌دهد که هیچگاه آن را ندیده است و هیچ‌وقت نمی‌دانسته که ملکه سگی دارد.
۳. نیاز (a^6)	در همین زمان، با تغییر دست اقبال و سرنوشت، زیباترین اسب پادشاه از اسطبل می‌گریزد.
۴. خویشتکاری بخشنده (D^2)	(۶) میرشکار دربار دنبال اسب می‌گردد و هنگامی که زادِیگ را می‌بینند از او پرسید که آیا گذر اسب پادشاه را ندیده است؟
۵. واکنش قهرمان (E^2_{neg})	(۷) زادِیگ پاسخ می‌دهد اسبی که چهارنعل‌اش عالی است؛ پنج پا ارتفاع دارد، با سُم بسیار کوچک؛ دمی به بلندی سه پا و نیم دارد؛ سگک‌های حلقه آبخوری افسارش از طلای بیست و سه عیار است؛ نعلین نقره‌اش یازده سکه نقره است. اما وقتی میرشکار مسیرگذر اسب را می‌پرسد زادِیگ جواب می‌دهد که آن را ندیده و اصلاً درباره‌اش نشنیده‌است.
۶. خویشتکاری بخشنده (D^2)	
۷. واکنش قهرمان (E^2_{neg})	

(۸) میرشکار و آقای حرم‌سرا که یقین یافتند زادبگ این حیوانات را دزدیده است، او را به شورای شهر می‌برند و آنجا او را به ضرب شلاق و تبعید به سیبری محکوم می‌کنند. در همین زمان اسب و سگ پیدا می‌شود. از آنجاکه تغییر حکم بازداشت برای قضات سخت بود؛ زادبگ را به پرداخت چهارصد اُنس طلا برای گفتن اصلاً ندیدن اتفاقی که دیده بود، محکوم کردند. ابتدا باید این جریمه را پرداخت می‌کرد؛ سپس به وی اجازه اقامه دعوا در شورای شهر داده شد.	۸. عدم دریافت شیء جادو (F_{contr})
(۹) در شورا از زادبگ دلیل سخنانش را می‌پرسند. (۱۰) زادبگ در برابر شورا قسم می‌خورد که هرگز این دو حیوان را ندیده است و اتفاق را این‌گونه تعریف می‌کند: «در جنگلی که آقای حرم‌سرای محترم و میرشکار نامی دربار را دیدم، در حال گردش بودم. بر روی شن آثار حیوانی را دیدم، و به راحتی حکم کردم که مربوط به سگ کوچکی می‌باشد. شیارهای ظریف و ممتد، که در بلندی‌های کوچک شن‌های مابین آثار پاها به جای مانده بود، باعث شد بفهمم که ماده سگی است که پستان‌هایش آویزان است بنابراین فقط چند روزی است که صاحب چند توله شده است. نشانه‌های دیگر معنای متفاوت دارد، مادام سطح شن‌های کنار پاهای جلویی تراشیده شده است، بهم فهماند که گوش‌های بسیار بلندی دارد؛ و همچنین متوجه شدم که شن همیشه توسط یک پا کمتر گود شده است تا پاهای دیگر، فهمیدم که ماده سگ ملکه والا مقام ما کمی لنگ است، البته اگر جسارت گفتش را داشته باشم. در مورد اسب شاه شاهان، می‌دانید که هنگام گردش در مسیر این جنگل، رد نعلین اسبی را را دیدم؛ همگی در یک فاصله بودند. به همین خاطر گفتم اسبی که چهارنعلی عالی دارد. غبار درختان، در یک مسیر باریک که پهنایش بیش از هفت پا نبود، کمی از سمت راست و چپ، به اندازه سه پا و نیم از میانه راه، زدوده شده بود. گفتم این اسب، دمی به اندازه سه پا و نیم دارد، که با حرکت‌هایش به راست و چپ، این غبار را جارو کرده است [...]» (ولتر، ۲۰۱۵: ۳۴).	۹. خویشکاری بخشنده (D²) ۱۰. واکنش قهرمان (E²)
(۱۱) زادبگ تیرنه می‌شود، تحسین و تمجید می‌شود اما در نهایت، این بخشش با حکم مجازات تفاوتی ندارد: «تمام قضات، بصیرت ژرف و دقیق زادبگ را تحسین کردند؛ خبر تا به شاه و ملکه رسید. در پیش تالارها، تالارها، و درکابینه‌ها فقط از زادبگ سخن می‌گفتند؛ گرچه تعدادی مغ حرف از سوزاندن زادبگ همچون جادوگر می‌زدند، شاه دستور داد که جریمه چهارصد اُنس طلا که محکوم به پرداختش شده بود به وی عودت دادند. منشی دادگاه، مأموران اجرا، نماینده‌ها، با تشکیات بزرگی با این چهارصد اُنس به نزد زادبگ رفتند؛ از او فقط سیصد و نود و هشت اُنس برای مخارج دادگستری گرفتند و خادمانشان دستمزدهایشان را مطالبه کردند» (همان).	۱۱. عدم دریافت شیء جادو (F_{contr})
(۱۲) زادبگ متوجه می‌شود که گاهی چقدر دانا بودن خطرناک است و به خودش قول می‌دهد که دیگر این بار چیزی را که دیده است را بازگو نکند. اما این موقعیت بار دیگر اتفاق می‌افتد. یک زندانی فراری از زیر پنجره‌های خانه زادبگ رد می‌شود. (۱۳) از زادبگ سوال می‌شود که آیا آن زندانی را دیده است؟ (۱۴) او پاسخی نمی‌دهد، در حالی که از پنجره نظاره‌گر بوده است. (۱۵) او را به خاطر این جرم به پانصد اُنس طلا جریمه می‌کنند. (۱۶) در انتهای فصل شاهد تک‌گویی قهرمان هستیم: «زادبگ با خودش گفت چقدر رقت‌انگیز است وقتی در جنگلی که سگ ملکه و اسب پادشاه از آنجا عبور کرده باشد، در حال گردش	۱۲. عناصر کمکی پیونددهنده (S) ۱۳. خویشکاری بخشنده (D²) ۱۴. واکنش قهرمان (E²_{neg}) ۱۵. عدم دریافت شیء جادو (F_{contr}) ۱۶. عناصر کمکی پیونددهنده (S)

باشیم! و چقدر خطرناک است که پای پنجره باشیم! و چقدر سخت است که در این زندگی خوشحال باشیم!» (همان)

۵- شخصیت

در بررسی‌های روایت‌شناختی، شخصیت نسبت به سایر عناصر داستان کمتر مورد توجه و مذاقهٔ نظریه‌پردازان قرار گرفته است. پراپ نیز در کتاب ریخت‌شناسی قصه‌های پریان نظریه‌های خود را بر اساس اهمیت خویشکاری‌های قصه پی‌ریزی کرده است. از نظر وی آنچه اهمیت دارد خویشکاری است که باعث تجلی شخصیت می‌شود. پراپ هفت شخصیت اصلی در قصه را اینگونه برمی‌شمارد: «قهرمان: دلاوری جست‌وجوگر است، گاه قربانی توطئه‌ها می‌شود، اما معمولاً پیروز است. شاهدخت: زنی که قهرمان در جست‌وجوی اوست. بخشنده: نخست آزمایشگر قهرمان است و سپس یاور او می‌شود. یاریگر: یاوران و دوستان قهرمان هستند. اعزام‌کننده: قهرمان را به مأموریتی می‌فرستد. شریر: دشمن قهرمان است. قهرمان دروغین: خود را به جای قهرمان معرفی می‌کند» (احمدی، ۱۳۸۸: ۱۴۵).

جدول ۲- جدول تطبیقی شخصیت‌های دو داستان

شخصیت / داستان	گنبد مشکین	صادق
قهرمان	سه شاهزاده	زادینگ
اعزام‌کننده	پادشاه (پدر سه شاهزاده)	-
بخشنده	ساربان، حاکم	آقای حرم‌سرا، میرشکار، قصّات
یاریگر	حاکم	-

از موارد تحلیلی در این دو اثر که با الگوی پیشنهادی پراپ منطبق است، شخصیت‌های این دو داستان است: خویشکاری‌های گنبد مشکین بین چهار کنشگر از هفت شخصیت معرفی شده پراپ انجام پذیرفت: قهرمان، اعزام‌کننده و بخشنده و یاریگر. این درحالی است که در صادق فقط قهرمان و بخشنده از شخصیت‌های قصه هستند. هرکدام از این شخصیت‌ها با کارکردهای ویژهٔ خود، منطبق با نظریهٔ پراپ ظاهر می‌شوند و نقششان را ایفا می‌کنند.

۶- تطبیق ریخت‌شناسانهٔ گنبد مشکین و صادق

اکنون برای سامان‌دادن به ریخت‌شناسی تطبیقی این دو داستان، نمودار برآمده از تجزیه و تحلیل آن‌ها با یکدیگر سنجیده می‌شود:

جدول ۳- جدول تطبیقی نمودارهای دو اثر

a^6 B^2 C $\uparrow$ D^2 E^2_{neg} F_{contr} D^2 E^2_{neg} F_{contr} D^2 E^2 f^4 G^2 $M - N$ K^4 $\downarrow$ T^3	نمودار گنبد مشکین
β^1 a^6 D^2 E^2_{neg} D^2 E^2_{neg} F_{contr} D^2 E^2 F_{contr} D^2 E^2_{neg} F_{contr}	نمودار قصه صادق
a^6 D^2 $E^2(neg)$ F_{contr}	نمودار برآمده از تطبیق دو اثر

با مقایسه خویشکاری هر دو اثر، روند نزولی تعداد خویشکاری‌ها و ساده‌تر شدن نمودار قصه صادق نسبت به نمودار گنبد مشکین آشکار است. در داستان گنبد مشکین شاهد سیزده خویشکاری با تریپلیکاسیون سه خویشکاری حوزه عمل بخشنده، و در قصه صادق شاهد پنج خویشکاری و چهاربار تکرار خویشکاری‌های بخشنده هستیم. در ابتدای این دو اثر، در وضعیت اولیه، موقعیت و شرایط قهرمانان داستان به روشنی بیان شده است؛ در صادق، راوی همچنان داستان را به گذشته ساده نقل می‌کند و خواننده بار دیگر متوجه می‌شود که قهرمان تغییری نکرده و زادبوم است. اما در گنبد مشکین شاهدخت هند «روایت خود را با گذشته‌نگری آغاز می‌کند ولی به سرعت در چهارچوب توالی خطی به مسیر خود ادامه می‌دهد» (پیغمبرزاده، ۱۳۹۴: ۱۱۵). قهرمان کتاب از بهرام گور به سه شاهزاده سرانديب تغییر می‌کند؛ شاهزاده‌هایی که تا آخر داستان نام آن‌ها قید نمی‌شود. شخصیت‌های هر دو داستان همه تار و مبهم‌اند و غیر از شخصیت زادبوم هیچ کدام از شخصیت‌ها نامی ندارند. طرح برآمده از خویشکاری‌های دو اثر به ما نشان می‌دهد با خویشکاری نیاز (a) است که قهرمانان گنبد مشکین و قهرمان کتاب ولتر وارد میدان شده‌اند. از نظر پراپ اصلی ترین خویشکاری و عامل حرکت در قصه، نیاز یا مصیبت است. در هر دو اثر نیاز آشکارا بیان نشده است. در گنبد مشکین حاکم احساس می‌کند سه پسرش نیاز به کسب تجربه بیشتر دارند. اما در صادق طرح قصه نشان می‌دهد که زادبوم نیاز بیشتری به شناخت جبر و اختیار دارد زیرا «اساس افکار ولتر در چهارچوب داستان صادق به دور مبارزه با خیر و شر، اهورا و اهریمن می‌گردد. منطق فلسفی‌اش به دور چراهایی است که افکار هر خردمندی بر محور آن‌ها در دوران است. چرا بر روی زمین خیر و شر وجود دارد و چگونه می‌توان از آن دفع بلا کرد؟» (عشقی، ۱۳۸۹: ۱۴۳) این موضوع در انتهای بخش با تک‌گویی زادبوم نمود می‌یابد. لازم به ذکر است که استفاده از تکنیک ادبی تک‌گویی در تبلور ذهنیات و درون شخصیت‌های داستانی خلاصه نمی‌شود، بلکه شخصیت داستان پیش از آن‌که با کلامی سخن گوید، با فرایندی روحی-روانی سطوح و وجوه مختلف روان خود را باز می‌نمایاند. استفاده از تک‌گویی بستری را برای تعمق در «من درونی» و ماهیت شخصیت فراهم می‌سازد و

همین نشانگر آن است که واقعیت به چه نحو در یک فضا و مکان به منصفه ظهور می‌رسد و این امر دیدگاه دنیای هستی‌نویسنده را روشن‌تر می‌سازد.

از نظر شخصیت قهرمان، سه شاهزاده سراندیب در نقش قهرمانان جست‌وجوگر به جست‌وجو و رفع نیازشان خانه را ترک می‌کنند و به خویشکاری مقابلهٔ آغازین (B) پای می‌نهند، درحالی‌که زادبگ در نقش قهرمان قربانی پای به سفری می‌گذارد که در طی آن حوادث و رویدادهای مختلف انتظار او را می‌کشد. هدف از عزیمت قهرمان جست‌وجوگر، جست‌وجو است، و حال آنکه عزیمت قهرمان قربانی، آغاز سفری است که در طی آن حوادث و رویدادهای مختلف، انتظار آن را می‌کشد، اما جست‌وجویی در میان نیست (پراپ، ۱۳۶۸: ۸۵).

در هر دو اثر شاهد عناصری هستیم که خویشکاری شمرده نمی‌شوند: از چنین عناصری می‌توان انگیزه پادشاه سراندیب از سوال کردن از سه پسرش بر سر جانشینی و یا نتیجه‌گیری زادبگ در انتهای فصل را نام برد. با آن‌که این عناصر بخشی از قصه است اما به قول پراپ انگیزه‌ها و عناصر پیوند دهنده، عمل [آکسیون] هستند و نمی‌توان آن‌ها را در سیر قصه به مثابه خویشکاری [فونکسیون] تلقی کرد. بنابراین این بخش از داستان به عنوان خویشکاری محسوب نمی‌شود بلکه عناصر کمکی پیوند دهنده (§) هستند. همچنین عناصر پیوند دهنده مشابهی را نیز در «سه بار تکرارشدن‌ها» [تریپلیکاسیون‌ها] می‌بینیم. همان‌طور که شاهدیم در گنبد مشکین، سه شاهزاده هوشمند داریم، پادشاه سه بار جدا جدا از هر کدام سوال می‌پرسد و حوزه عملیاتی بخشنده، سه بار تکرار می‌شود.

قهرمانان دو داستان بیشتر به بخشندگان متخاصم برخورد می‌کنند؛ آن‌ها بخشنده به معنای حقیقی کلمه نیستند بلکه شخصیتی هستند که قهرمانان را برخلاف انتظار یاری می‌رسانند: ساربان، آقای حرم‌سرا، میرشکار یا حتی قصات. در گنبد مشکین، واکنش قهرمان (E) در برابر بخشنده، بعد از دوبار منفی بودن بار سوم مثبت و به‌جا می‌باشد، واکنشی که باعث می‌شود روند داستان ادامه پیدا کند و شاهزاده‌های سراندیب می‌توانند در انتهای داستان با خویشکاری رفع مشکل (K) نیاز خود را برطرف کنند. اما در صادق واکنش قهرمان در مقابل بخشنده همیشه منفی است (E^2_{neg})، واکنش منفی در برابر بخشنده به گفتهٔ پراپ نه در حوزه عمل قهرمان $[C \uparrow E \ W]$ بلکه گاهی در حوزه عمل قهرمان دروغین $[C \uparrow E^2_{neg} \ L]$ می‌باشد (Propp, 1970: 96). علت اینکه زادبگ تا انتهای بخش هنوز با بخشنده‌های متخاصم داستان در جدال است و به خویشکاری بعدی پراپ پای نمی‌گذارد این است که هنوز مانند قهرمانان واکنش مناسب و مثبتی نشان نمی‌دهد.

۷- نتیجه‌گیری

با مطالعه علمی ساختار روایت این دو اثر می‌توان چنین نتیجه گرفت که ولتر و دهلوی، این دو نویسنده اروپایی و آسیایی، با اشراف به تمامی کارکردهای روایی قصه، توانسته‌اند آثاری خاص و منحصر به فرد ارائه دهند و مخاطبان بسیاری را تحت تأثیر قرار دهند.

با توجه به آنچه که گذشت، می‌توان به این استنباط رسید که این دو اثر منتخب نگارندگان با الگو پراپ همخوانی و هماهنگی بسیاری دارد و همگی از یک نوع و محدود به همان سی‌ویک خویشکاری پیشنهادی و چهار نظریه بنیادین وی هستند. به گونه‌ای که وضعیت آغازین هر دو داستان با شرح موقعیت قهرمانان شروع شده‌است. روند داستانی هر دو قصه، حرکت از آرامش به اوج فاجعه است: خویشکاری نیاز تعادل اولیه داستان را برهم می‌زند و قهرمانان با بدخواهی بخشنده‌های متخاصم روبه‌رو می‌شوند و داستان به اوج خود می‌رسد. خویشکاری‌های بخشنده (D) واکنش قهرمان (E) عدم دریافت شیء جادو (F) متناوب‌ترین خویشکاری هر دو قصه می‌باشند.

علیرغم مضمون مشابه گنبد مشکین و صادق، این دو داستان از لحاظ ساختار روایی با هم تفاوت‌هایی نیز دارند. روند تحول با سیر نزولی در تنوع شخصیت‌ها و شمارگان خویشکاری‌ها از گنبد مشکین به صادق تحلیل شده است. این تفاوت در نوع قهرمان نیز مشخص است. قهرمانان گنبد مشکین "قهرمانانی جست‌وجوگر" برای رفع نیاز هستند، در حالی که در صادق، زادبگ "قهرمانی قربانی" در برابر سرنوشت و در برابر بخشنده‌های متخاصم، که پر بسامدترین حوزه عمل در هر دو داستان را دارا هستند، مقهور است.

در الگوی پراپ، پایان قصه‌ها با عروسی و یا بر تخت نشستن یا هر دو به پایان می‌رسد اما حکایت گنبد مشکین و صادق عاری از این ویژگی است. در انتهای گنبد مشکین، نیاز داستان با خویشکاری رفع مشکل و تجلی التیام می‌یابد اما در صادق خویشکاری عدم دریافت شیء جادویی نشانگر استمرار قصه می‌باشد. همچنین پراپ در تسهیم خویشکاری‌ها بین شخصیت‌ها، درخواست کار دشوار (M) را در حوزه عمل شاهدخت و یا پدرش می‌داند. اما در گنبد مشکین حاکم که نقش بخشنده را ایفا کرده است این درخواست را از شاهزاده‌ها می‌کند. همچنین حاکم در نقش یاریگر نیز ایفای نقش کرده است. این موضوع که حاکم عهده دار چندین شخصیت و یا حوزه عمل باشد مغایرتی با الگوی پراپ ندارد. پراپ در مورد نحوه تسهیم حوزه عمل میان شخصیت‌ها می‌گوید:

۱. حوزه عمل دقیقاً مربوط به شخصیت می‌شود.
۲. یک شخصیت چندین حوزه عمل را بر عهده دارد.
۳. حوزه عمل میان چندین شخصیت تقسیم شده است.

پی‌نوشت

۱. ترجمه فارسی از نگارنده است.

منابع

- احمدی، بابک. (۱۳۸۸). ساختار و تأویل متن. چ ۱۴. تهران: مرکز.
- برتس، هانس. (۱۳۸۴). مبانی نظریه ادبی. ترجمه محمدرضا ابوالقاسمی. تهران: ماهی.
- پراپ، ولادیمیر. (۱۳۸۶). ریخت‌شناسی قصه‌های پریان. ترجمه فریدون بدره‌ای. ج ۲. تهران: توس.
- _____ (۱۳۶۸). ریخت‌شناسی قصه‌های پریان. ترجمه فریدون بدره‌ای. تهران: توس.
- _____ (۱۳۶۸). (ب). ریخت‌شناسی قصه. ترجمه مدیا کاشیگر. تهران: روز.
- پیغمبرزاده، لیلا سادات. و میرهاشمی، مرتضی. (۱۳۹۴). «بررسی بنمایه‌های پیوسته و آزاد در روایت گنبد سیاه و گنبد مشکین». فصلنامه‌ی پژوهش‌های ادبی، ۱۲(۴۹): ۱۰۹-۱۲۴.
- تولان، مایکل. (۱۳۸۶). روایت‌شناسی، درآمدی زبان‌شناختی-انتقادی. ترجمه فاطمه علوی و فاطمه نعمتی. تهران: سمت.
- جواری، محمدحسین. و آسیب‌پور، محسن. (۱۳۹۰). «بازتاب شرق و کارکرد آن در آثار ولتر». نشریه ادبیات تطبیقی دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۲(۴): ۴۶-۲۳.
- چندلر، دنیل. (۱۳۸۷). مبانی نشانه‌شناسی. ترجمه مهدی پارسا. تهران: سوره مهر.
- خدیش، پگاه. (۱۳۸۷). ریخت‌شناسی افسانه‌های جادویی. تهران: علمی و فرهنگی.
- دهلوی، امیرخسرو. (۱۳۹۰). هشت بهشت. تصحیح حسن ذوالفقاری و پرویز ارسطو. تهران: چشمه.
- زارع، میثم. و موسوی، مریم. (۱۳۹۸). «نقد زیبایی‌شناسی ساختار داستان روز چهارشنبه منظومه هشت بهشت امیرخسرو دهلوی». فصلنامه علمی-تخصصی مطالعات زبان و ادبیات غنایی گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد، ۹(۳۰): ۵۵-۶۸.
- سلدن، رامان. (۱۳۷۷). راهنمای نظریه ادبی معاصر. ترجمه عباس مخبر. تهران: طرح نو.
- شایگان‌فر، حمیدرضا. (۱۳۸۰). نقد ادبی. تهران: توس.
- عشقی، فاطمه. (۱۳۸۹). «تأثیر سعدی بر آثار ولتر (فیلسوف قرن ۱۸ فرانسه)». پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی، ۱(۳): ۱۵۲-۱۳۳.
- مارزلف، اولریش. (۱۳۹۶). طبقه‌بندی قصه‌های ایرانی. ترجمه کیکاووس جهاننداری. تهران: سروش.
- محسنی، محمدرضا. (۱۳۹۴). آبرمردان عصر روشنگری. تهران: نشر علم.
- هارلند، ریچارد. (۱۳۸۸). درآمدی تاریخی بر نظریه ادبی از افلاطون تا بارت. گروه ترجمه شیراز. تهران: چشمه.

Labesse, J. (1995). *Le conte philosophique voltairien*. Paris: Ellipses.

Propp, V.I. (1970.) *Morphologie du conte*, Paris: Seuil.

Voltaire. (1929). *Zadig ou la Destinée, histoire orientale*. Edition critiqué par G. Ascoli. Paris: Hachette.

———. (2015). *Zadig ou la Destinée*. Présentation de Jacques Van den Heuvel. Paris: Gallimard.

تحلیل رمان «وصیت نامه فرانسوی» اندره مکین بر اساس نظریه «منطق چندصدایی» باختین

مقاله پژوهشی

مینا تقی پور اسطوخ بیجاری

دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات فرانسه، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

بهزاد هاشمی (نویسنده مسئول)^۱

استادیار، عضو هیات علمی گروه زبان فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

فاطمه خان محمدی

استادیار، عضو هیات علمی گروه زبان فرانسه، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

با پیدایش نظریه‌های نقد ادبی نوین که هرکدام متن ادبی را از دیدگاه و منظری خاص می‌نگرد، بررسی متون ادبی، به ویژه داستان، از دیدگاه روایت‌شناسی و نظریه‌های ادبی، اهمیت روزافزونی یافته است. در این میان، «نظریه چندصدایی» باختین خوانش دیگری از متن به دست می‌دهد و مخاطب را به کشف لایه‌های درونی، آواهای گوناگون و گاه پنهان و ناگفته‌های متن رهنمون می‌سازد. اهمیت عنصر گفتگو در داستان و جایگاه ویژه آن بر اساس «نظریه گفتمان» (Dialogisme) باختین، ضرورت دقت و تأمل در کاربرد این مؤلفه را دوچندان کرده است. از این‌رو، در این جستار، ضمن واکاوی مفاهیم کلیدی منطق مکالمه و چند صدایی باختین، به تبیین این اصطلاحات، مصداق‌ها و کاربردهای آنها در رمان خواهیم پرداخت. سعی این تحقیق یافتن پاسخی به این پرسش خواهد بود که با توجه به ظرفیت‌ها و قابلیت‌های ماهوی رمان «وصیت‌نامه فرانسوی»، مشهورترین اثر اندره مکین، نویسنده فرانسوی روس‌تبار، آیا این «زندگی‌نامه شخصی» (Autobiographie) را می‌توان کتابی چند صدایی و منطبق بر منطق مکالمه باختین تلقی نمود؟ و اینکه آیا مکالمات بین شخصیت‌های مختلف در سراسر این اثر و دوزبانه بودن نویسنده/راوی، این کتاب را به نمادی از تئوری منطق مکالمه باختین بدل کرده است؟ به این اعتبار، آنچه در مقاله حاضر نقد و واکاوی می‌شود، مطالعه توصیفی تحلیلی عناصر اصلی منطق «چندصدایی» در رمان وصیت‌نامه فرانسوی است.

واژه‌های کلیدی: منطق مکالمه، چند صدایی، میخائیل باختین، اندره مکین، وصیت‌نامه فرانسوی

۱- مقدمه

میخائیل میخائیلویچ باختین، نظریه پرداز، پژوهشگر ادبیات و فیلسوف زبان، در سال ۱۹۲۹ مسائل بوطیقای داستایفسکی^۱ را منتشر کرد و در آن به بحث درباره منطق مکالمه پرداخت. باختین با این کار ساختار رمان نویسی را تغییر داد و آن را به ساحت مکالمه گون کشاند؛ مکالمه‌ای که میان شخصیت‌های داستان و نویسنده صورت می‌گیرد و باعث بروز و ظهور عقاید گوناگون و گاه متضاد با هم می‌شود؛ منطقی که با ایجاد فضایی برای شنیده شدن صداهای مختلف، سبب از بین رفتن تسلط یک صدا و ایجاد فضای چند صدایی در متن می‌گردد. در جستار کنونی، پس از تعریف و تبیین چندصدایی^۲، به تقابل آن با تک‌صدایی^۳ خواهیم پرداخت؛ آنگاه با معرفی مختصر اندره مکین^۴ و وصیت نامه فرانسوی^۵، به تجزیه و تحلیل ویژگی‌ها و مصداق‌های چندصدایی در این رمان می‌پردازیم. باختین عنصر اصلی این فضای چندصدایی را مکالمه‌گرایی یا، به عبارت دقیق‌تر، منطق گفت‌وگویی نامید. از دید او «هیچ نوشته، عقیده و موضوعی نیست که به تنهایی ظهور یابد، بلکه این‌ها در ارتباط با دیگری است که موجودیت می‌یابد، در ارتباط با عقیده‌ای دیگر، در مکالمه با موضوع و متنی دیگر، که چه بسا پیشتر هم گفته شده باشد و این اساس یک منطق گفت و گویی است: ارتباط و مکالمه با دیگری» (باختین، ۱۳۸۳: ۷). باختین خاستگاه چنین عقیده چندصدایی را در رمان می‌بیند. چرا که به لحاظ تاریخی، ظهور پدیده رمان با برچیده‌شدن سلطه و جبر حکومت‌های مستبد و ایجاد فضایی برای شنیدن صداهای غیر، مصادف بوده است.

در ادبیات معاصر فرانسه، اندره مکین، نویسنده روس تبار فرانسوی، به عنوان چهره‌های منتقد، در نوشته‌هایش از جمله در رمان «وصیت نامه فرانسوی» به بازخوانی اوضاع سیاسی و اجتماعی جامعه بسته و تک‌صدایی روسیه تزاری دوران کودکی خود پرداخته و در غالب رمان‌هایش درصدد ایجاد فضایی چند صدایی و سرشار از گفت‌وگوست. مکالمه نصر اساسی رمان‌های مکین است، در گام نخست، میان نویسنده و شخصیت‌ها، سپس میان شخصیت‌ها و در یک کلام، مناسبات میان کلام راوی و کلام شخصیت‌ها محور اساسی رمان‌های اوست. جهان مکین، جهان صداهای تاثیرگذار است و شخصیت‌های او همواره در تلاش بوده اند تا با برقراری ارتباط، صدای خویش را به گوش همدیگر برسانند، صدای هر فرد نمودی از ذهنیت و دیدگاه اوست که هستی و وجود او را می‌نمایاند. وصیت نامه فرانسوی به نوعی شرح زندگی (بیوگرافی) خود

1. Problèmes de la poétique de Dostoïevski

2. Polyphonie

3. Monologue

4. Andreï Makine

5. Le Testament Français

اندره مکین است و بیشتر در باب یادآوری خاطرات مادر بزرگی فرانسوی به نام شارلوت^۱ و ستایش زبان و فرهنگ فرانسوی است. سعی و اهتمام نویسنده در این اثر بر این بوده است تا فضای تک صدایی را برهم زند و متنی چندآوا همراه با گفتگوهای متنوع پدید آورد. بنابراین، نگارندگان این جستار، علاوه بر بررسی بازتاب ذهنیت شخصیت‌های رمان وصیت نامه فرانسوی در ساختار زبانی آن‌ها، به واکاوی ترکیب شخصیت‌های اصلی داستان و حضور دیگر شخصیت‌ها در ذهن یک شخصیت اصلی یا همان نویسنده/راوی می‌پردازند، سرانجام تأثیر آنها در ایجاد فضایی چند صدایی در متن، مورد مذاقه قرار می‌گیرد. به این اعتبار، آنچه در مقاله حاضر بررسی و واکاوی خواهد شد مطالعه توصیفی تحلیلی اصول نظریه «چند صدایی باختین» در رمان مشهور اندره مکین خواهد بود. پرسش‌های پیش رو را می‌توان این گونه طرح کرد: چند صدایی چگونه و با چه مؤلفه‌هایی در این رمان نمود پیدا می‌کند؟ با توجه به طبیعت وصف حال گونه (اتوبیوگرافی) رمان، آیا اطلاق رمان چند آوایی به این اثر شایسته است؟ بنابراین در چهارچوب این پژوهش، تلاش خواهد شد تا با انتخاب گزیده‌هایی از متن، برای پرسش‌های مورد نظر پاسخی ارائه شود.

۱-۱- پیشینه پژوهش

در باب نظریه چند صدایی تاکنون مطالعات گوناگونی انجام شده که مهمترین آنها عبارتند از: «باختین، گفتگومندی و چند صدایی مطالعه پیشانی‌مندی باختینی»، اثر بهمن نامور مطلق (۱۳۸۷): مؤلف در این مقاله، علاوه بر تعریف و تبیین اصطلاحات، به بحث و بررسی ارتباط بین گفتگومندی و بینامتنیت کریستوایی و نیز ماهیت گفتگومندی شعر و نثر پرداخته است؛ «گفتگومندی در ادبیات و هنر» مجموعه مقالات به کوشش بهمن نامور مطلق (۱۳۹۰): در این کتاب، گفتگومندی از موضوعات مهم در عرصه نقد ادبی و هنری تلقی شده، ویژگی که وجه تمایز علوم انسانی از علوم طبیعی است، باختین برای انسان قائل به قابلیت گفتگومندی بوده، خاصیتی که غیرانسان از آن برخوردار نیست؛ «منطق گفت‌وگویی باختین اثر تزوتان تودوروف» ترجمه داریوش کریمی (۱۳۹۳): این اثر به شرح و تفسیر گزیده ای از آثار باختین پرداخته و بخش‌های عمده‌ای از این آثار را عیناً نقل کرده است؛ «چند آوایی در متون داستانی»، ژاله کهنمویی‌پور (۱۳۸۳): این جستار به واکاوی مسئله چند آوایی در روایت، به ویژه در متون داستانی می‌پردازد. «تحلیل منطق مکالمه در قرآن کریم براساس نظریه چند صدایی میخائیل باختین»، دکتر غلامرضا پیروز (۱۳۹۱): این جستار نیز به ویژگی چند آوایی قرآن کریم اشاره می‌کند. «حافظ و منطق مکالمه، رویکردی باختینی به اشعار حافظ شیرازی» از غریب رضا غلامحسین زاده (۱۳۸۶): این جستار با واکاوی نظریه منطق مکالمه باختین، حافظ را شاعری مکالمه گرا تلقی می‌کند. در اینجا به دلیل محدود بودن بحث به ذکر این موارد

1. Charlotte

بسنده می‌کنیم. و اما کتاب وصیت نامهٔ فرانسوی از جمله رمان‌هایی است که با وجود کسب چندین جایزهٔ معتبر ادبی در کشور فرانسه، در ایران نقد و بررسی مختصری دربارهٔ آن صورت گرفته و مجال کمی برای دقت نظر روی آن پیدا شده است و تا کنون هیچ گونه پژوهشی در کشورمان در خصوص تحلیل جنبه‌های چندصدایی و مکالمه‌مند این رمان بر اساس آرای میخاییل باختین به رشتهٔ تحریر درنیامده است. لذا توجه و پرداختن به این مسایل از جمله نکاتی است که به این مقاله تازگی می‌بخشد.

۲- روش پژوهش و چارچوب نظری

نگارندگان این مقاله، پس از واکاوی بسیاری از آثار مکین از جمله رمان وصیت نامهٔ فرانسوی، بازخوانی این اثر، تحلیل و بررسی منابع کتابخانه‌ای، انواع نقدهای مربوطه، مقالات و اسناد و منابع اینترنتی معتبر، در تلاش خواهند بود تا با رویکردی توصیفی تحلیلی و براساس نظریهٔ منطق مکالمهٔ باختین به بازخوانی این اثر بپردازند. اگرچه این رمان به نوعی وصف حال نویسنده است و عموماً در این گونه نوشته‌ها «تک‌صدایی» حاکم بوده و هیچ آوایی غیر از صدای نویسنده/ راوی به گوش نمی‌رسد؛ با این حال بازنگری این رمان با توجه به آرای باختین، آن را نمونه‌والای یک رمان چندآوایی جلوه خواهد داد، زیرا در آن، نه از جز مگرایی و مطلق‌اندیشی رمان‌های تک‌صدایی خبری است و نه از انفعال و جهت‌گیری محض خواننده تحت استیلای راوی.

«منطق گفتگویی (دیالوژیسم) مفهومی است که از سوی میخائیل باختین ارایه شد و از نظر او تعاملی است که بین گفتار راوی اصلی و صحبت‌های دیگر شخصیت‌ها، یا بین دو گفتار درونی یک شخصیت شکل می‌گیرد» (ستریان، ۲۰۱۵: ۲). از نظر باختین گفتگوگرایی، به طور کلی به گفتمان مربوط می‌شود و شکل حضور دیگری را در گفتار تعیین می‌کند: گفتار در واقع فقط در یک فرآیند تعامل بین آگاهی فردی و دیگری ظاهر می‌شود، به او الهام می‌بخشد و به آن پاسخ می‌دهد.

«چندصدایی (پولی فونی)، با حوزه تجزیه و تحلیل گفتمان مرتبط بوده و شیوهٔ تعامل صداها یا گفتگوی (های) راوی با صدای سایر شخصیت‌ها را نشان می‌دهد» (راباتل، ۲۰۰۶: ۶۰). به عبارتی می‌توان آن را به طور خلاصه به عنوان کثرت صداها و آگاهی‌های مستقل در داستان توصیف کرد که در آن نویسنده امکان احضار انواع صداها متعلق به راوی و یا شخصیت‌ها را دارد. این صداها دیدگاه‌های مختلفی را معرفی کرده، می‌توانند یکدیگر را تکمیل، پشتیبانی یا نقض کنند.

۲-۱- وصیت نامهٔ فرانسوی، مصداقی از منطق مکالمه

آندره مکین در سال ۱۹۵۷ در سبیری چشم به جهان گشود و «اولین قصه‌های دوران کودکی خود را از جد مادری اش

به زبان فرانسه شنید» (گورگ، ۱۹۹۸: ۵) و بی گمان همین امر باعث دل‌بستگی و شیفتگی فراوان او به زندگی در فرانسه شد. او پس از مهاجرت به فرانسه، روسیه را موضوع و درون مایه اصلی تمامی آثار خود قرار داد. مکین در تمامی نوشته‌هایش اوضاع رقت‌انگیز و وحشت‌بار روسیه تزاری را همراه با عشق و نفرت نسبت به زندگی ترسیم می‌کند، به گونه‌ای که خوانندگان آثارش، پس از مطالعه هر یک از داستان‌های او، احساس می‌کنند که یک دوره تاریخ روسیه را مرور کرده‌اند. «مکین با تسلط، درباره خود، تجارب زندگی و تاریخ زادگاهش می‌نویسد و جالب آنکه اگرچه زبان فرانسه را برای نوشتن برمی‌گزیند، اما در عین حال به خوبی از پس ارائه احساس و نظر خود درباره دنیای روسی بر می‌آید» (دادور، ۱۳۸۷: ۲). او در آغاز اقامت خود در فرانسه تصمیم گرفت آثارش را با نام مستعار و به عنوان مترجم آثار روسی به فرانسه برای ناشران بفرستد، ولی هر بار با پاسخ منفی آنها روبرو می‌شد. سرانجام «رمان وصیت‌نامه فرانسوی بود که برای این نویسنده روس تبار جایزه گنکور^۱ و جایزه مدیسس^۲، از معتبرترین جوایز ادبی فرانسه، را به ارمغان آورد» (ابراهیم، ۲۰۱۵: ۹) و او را از گمنامی خارج کرد. مؤلفه‌های عمده آثار مکین را به طور کلی می‌توان تجربه هول‌انگیز و شخصی او از دوران تلخ استالینسم و تبعات وحشتناک آن در کلیت اجزای فرهنگی و سیاسی کشور روسیه دانست. مکین زبان فرانسه را بسیار ماهرانه بکار می‌گیرد و همین ویژگی، او را نسبت به سایر نویسندگان هم‌دوره خود متمایز می‌سازد. با نگاهی به آثار و مکتوبات مکین و با نظری اجمالی به رمان‌هایی که طی دوران اقامت خود در فرانسه نگاشته است این حقیقت بر ما آشکار می‌شود که «او هم در بیان و هم در نوشتار دوزبانه بود» (کلمان، ۲۰۱۰: ۵۳). مضمون داستان‌هایش نیز متأثر از این امر است. نوشتار او سرشار از تصاویر فرهنگ روسی بوده، تصاویری که از دوران کودکی در ذهن انباشته است، اما از سوی دیگر ظرافت‌های زبان فرانسه را نیز به زیبایی به کار می‌برد و در بیان روح این زبان جاری است، او به راحتی به زبان فرانسه و روسی صحبت می‌کند. عموماً شخصیت‌های رمان‌های مکین، همانند خالقشان، به چندین زبان تکلم می‌کنند و یا به فراخور مرتبت اجتماعی‌شان، از سطوح زبانی متفاوتی برخوردارند؛ به عنوان نمونه، ما در رمان وصیت‌نامه فرانسوی با انواع لحن‌های کلامی روبه‌رو هستیم که شخصیت‌های هر روایت، به تناسب جایگاه اجتماعی، ادبی و یا حتی دینی‌شان از خود بروز می‌دهند. نوع گفتار، پایگاه اجتماعی، خصوصیات فردی و فرهنگی فرد را تعیین می‌کند. در واقع این گونه‌گونی شیوه‌های بیان است که به تعبیر باختین، سبب پدیدآوردن فضایی چند آوایی در این زندگی نامه شخصی شده است.

۲-۲- مبانی تحقیق

تزوتان تودوروف، باختین را «برجسته‌ترین اندیشمند روسی در گستره علوم انسانی و بزرگترین نظریه‌پرداز

1. Goncourt

2. Médicis

ادبیات در سده بیستم می‌خواند» (هادگسون، ۱۹۹۵: ۱). نظرات و دیدگاه‌های او توانسته است الهام بخش بسیاری از اندیشمندان معاصر و چهره‌های نقد ادبی بوده و نوشته‌ها و عقایدش مورد استقبال فراوانی قرار گرفته است و می‌توان او را به عنوان یکی از شخصیت‌های تاثیرگذار نقد جامعه‌شناسی به شمار آورد. او انسانی طبعاً جویای خنده و شادی و گفتگو و مکالمه برای خود و هم نوعانش بود. همین امر زمینه‌ساز شکل‌گیری نظریه‌هایش در حوزه ادبیات گردید. شاید حساسیت او نتیجه فضای تاریک و خفقان حاکم بر جامعه در دوره زمامداری استالین باشد.

اگر بخواهیم تعریفی ساده از چندصدایی داشته باشیم می‌توان گفت چندصدایی یعنی شنیده شدن تمام صداها از طرف تمام شخصیت‌های داستان و فراموش شدن راوی اصلی یا نداشتن راوی اصلی است؛ و یا به قولی «چندین آوا سخن می‌گویند بدون آن که یکی از آن‌ها حاکم بر دیگر آواها باشد» (کهنمویی پور، ۱۳۸۳: ۲). چندآوایی اصطلاحی است که ابتدا در موسیقی و سپس در ادبیات به کارگرفته شد؛ چندصدایی در برابر تک صدایی قرار می‌گیرد. «باختین معتقد است تک صدایی برآمده از منطق کسی است که در آن هر گزاره‌ای یا صحیح است یا غلط؛ زیرا در گزاره‌های منطقی تنها یک گزاره می‌تواند صحیح باشد، ولی چندصدایی در اثر ادبی، یعنی نمایش آواها، اندیشه‌ها و آرای گوناگون در متن و در همزیستی تضادها، که باختین از آن به عنوان عنصر غالب چندصدایی یاد می‌کند» (استاد محمدی، ۱۳۹۶: ۴). به باور باختین، در متونی که به عوض یک راوی یا زاویه دید واحد، راویان متعدد با یکدیگر بر سر نقل داستان رقابت می‌کنند در آنها چند صدایی وجود دارد. باختین می‌گوید «کلام هرگز تداعی‌کننده یک صدا نیست. زندگی یک کلام، گذر این کلام از زبانی به زبان دیگر، از مفهومی به مفهوم دیگر، از یک گروه اجتماعی به گروه اجتماعی دیگر و از نسلی به نسل دیگر است» (باختین، ۱۳۸۳: ۵۲). رمان چند آوا در اصل متمایز از رمان‌هایی است که در آنها حرف آخر را راوی می‌زند. آنچه در داستان چند صدایی اتفاق می‌افتد این است که شخصیت‌های داستان هر کدام به نوبه خود راوی هستند و با راوی دیگر که شخصیتی دیگر در داستان است و شاید فرهنگ و دید متفاوتی به زندگی داشته باشد، برابر بوده و صدایشان در داستان سرکوب نمی‌شود:

«به نظر باختین، در رمان‌های داستایوفسکی که کاملترین نمونه رمان‌های مکالمه‌ای محسوب می‌شوند، دانای کل، آگاه به جمیع امور وجود ندارد؛ در واقع نمی‌توان به وضوح دانای روایتگری یافت که در سطح بالاتر از اشخاص ماجرا قرار گیرد و متمایز از آنها عهده دار سخن همگان باشد» (تودوروف، ۱۳۹۳: ۱۳۱).

از دیدگاه چندصدایی (پولی فونی)، در یک متن باید منطق تبادل نظر و گفتگو برقرار شود و به حقوق تک تک شخصیت‌های حاضر در متن احترام گذاشته شود و هر کدام از حق اظهار عقیده و کلام برخوردار باشد. در رمان‌های چندآوایی نباید با شخصیت‌ها مانند شیء رفتار کرد، بلکه باید سوژه تلقی شوند. بدین

ترتیب، در صورتی می‌توان یک اثر ادبی را در قالب ادبیات پلی فونیک طبقه‌بندی کرد که بتواند یک فضای گفتمانی آزاد برای راوی‌های مختلف بوجود آورد. در این گونه آثار، مکالمه عنصر اساسی است، در گام نخست مکالمه میان نویسنده و شخصیت‌ها، در گام بعد مکالمه بین شخصیت‌ها «در یک کلام، مناسبات میان کلام راوی و کلام شخصیت‌ها نکته اصلی در روایت است» (احمدی، ۱۳۹۱: ۱۰۰). کافی نیست که شخصیت‌های مختلف را ضمن عبور دادن از کشمکش‌های پیاپی به سخن واداریم، یا دیالوگ‌های خیلی طبیعی بنویسیم. اقتدار یک راوی خاص، برتری یک ایدئولوژی، موضع‌گیری مؤلف در برابر یک صدا، هدایت شخصیت‌ها در راستای منافع مسلط متن، و ساختن و القای یک حقیقت و تفکر واحد در لایه‌های زیرین، همه و همه می‌توانند در مقابل مفهوم پلی فونی قرار گیرند.

در همین حال، باختین با مطرح کردن دو مفهوم «چندصدایی» و «منطق مکالمه‌ای» زمینه را برای پیدایش مفهومی تازه به نام بینامتنیت^۱ فراهم ساخت:

«در واقع منطق مکالمه‌ای و چندصدایی در ذات خود سرشتی بینامتنی دارند. این گفتگو نه تنها میان آواهای مختلف درون یک متن صورت می‌گیرد، بلکه از متن فراتر رفته و میان متن و متونی دیگر نیز صورت می‌پذیرد؛ صدای متون دیگر از جمله صداهایی است که در کنار صدای نویسنده/راوی و شخصیت درون رمان چند صدایی شنیده می‌شود» (بهرامیان ۱۳۹۰: ۸۲).

رمانی که باختین می‌پسندد، رمانی است که با امکان دادن به شنیده شدن صداهای گوناگون و حتی متعارض، از اعطای جایگاهی مقتدر و تعیین کننده به صدای مؤلف اجتناب می‌ورزد. در رمان، گفت و شنودی که لزوماً رمانی چندصدایی است، به علت فقدان یک راوی دانای کل، گفتمان‌ها و صداهای متباین می‌توانند حضور داشته باشند تا بدین ترتیب به جای یک نگرش یا گفتمان واحد، طیفی از انواع دیدگاه‌ها و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی در رمان بازتاب یابند. وی چندزبانی را به معنای به رسمیت شناختن زبان‌های متفاوتی در نظر گرفت که در گروه‌های اجتماعی، صنفی و جنبش‌های طبقاتی و ادبی مختلف و غیره وجود دارد.

۳- زبان، بازتابی از ویژگی‌های شخصیتی پرسوناژها

مکین فردی اجتماعی است و جویای گفتگو و مکالمه در فضایی آزاد، به دور از هر گونه خفقان و نیروی مسلط؛ مقارن بودن زندگی او با دوران حکومت دیکتاتوری و خودکامه استالین زمینه‌ای مناسب برای شکل‌گیری جریانات فکری همچون چندصدایی و مکالمه را فراهم کرد. گف‌وگویی افراد با بنیان‌های مختلف اجتماعی و فکری در رمان‌های او، علاوه بر تبیین فردیت شخصیت‌ها به صورت مستقل، ایدئولوژی و

1. Intertextualité

جهت‌گیری‌های مختلف آنها را آشکار می‌کند و گاه رویارویی این باورها و فرهنگ‌ها وجه چندصدایی اثر را برجسته می‌سازد، نویسنده رمان وصیت نامه فرانسوی، با خلق شخصیت‌هایی که هر یک از جایگاه، منزلت و موقعیت اجتماعی خاصی برخوردارند در صدد نمایاندن ماهیت چندزبانی متن است، هر یک از شخصیت‌های این رمان دارای سطوح زبانی متفاوتی هستند که تداعی‌کننده فضای چندصدایی داستان است. اندره مکین برای نیل به این مقصود از چندین تکنیک استفاده می‌کند: تکنیک اول، به کاربردن گویش و لهجه محلی بوده که بر زبان بعضی از شخصیت‌ها جاری است و زبان آنها را منحصر به فرد می‌سازد که با زبان اصلی رمان متفاوت است. از سوی دیگر در این رمان با لحن‌های کلامی روبه‌رو می‌شویم که شخصیت‌های هر روایت به تناسب جایگاه اجتماعی و ادبی و یا حتی دینی‌شان از خود بروز می‌دهند. به تعبیر باختین «چندزبانی خود به خود وارد رمان می‌شود و در قالب شخصیت‌های گوناگون خود را بروز می‌دهد» (باختین، ۱۳۸۳: ۱۵۲).

حال به خوانش و تحلیل گزیده‌هایی از رمان می‌پردازیم تا مشخص شود که این ملاحظات زبانی تا چه اندازه توانایی بیان و تجسم فضای چندصدایی حاکم بر متن را دارند.

۱-۳- ادویوتا^۱، نماد قشر فرودست جامعه

ادویوتا، زن شیرفروش و روستازاده، با کلام و گویشی متفاوت شارلوت را مورد خطاب قرار می‌دهد، او با زبانی ساده و بی‌تکلف صحبت می‌کند که فراخور جایگاه اجتماعی اوست و گویشی خاص دارد؛ در حالی که روی کف اتاق دراز کشیده بود، آهی کشد و خطاب به شارلوت گفت:

«Oh, comme c'est bien chez toi, Choura! C'est comme si j'étais couché e sur un nuage...» (p. 30).

آخس، چقدر آدم خونه تو احساس خوبی داره، شورا! انگار روی ابرها دراز کشیدم.

در این عبارت تأکید بر گویش خاص طبقات اجتماعی است، قشر فرودستی که ادویوتا از آن برخاسته است؛ نویسنده از کاربرد الفاظ عوامانه و عامیانه ابایی نداشته و برای ایجاد فضایی چند صدایی از آن استفاده می‌کند.

۲-۳- گاوری لیچ^۲

شخص بعدی برخاسته از میان اقشار محروم و پایین دست جامعه کسی نیست جز یکی از همسایه‌های شارلوت به نام گاوری لیچ که هر روز به رسم عادت با گویش روسی به شارلوت سلام می‌کند:

سلام، شارلوتا نوربرتونا (p. 32) «Bonjour, Charlota Norbertovna».

1. Adviota

2. Gavriltych

در واقع او، اسم واقعی شارلوت لومونیه^۱ را با گویش روسی ادا می‌کند. در این عبارت، شخصیت گاوری لیچ، سادگی و عامی بودن او در کلامش متجلی است؛ او با لحنی عاشقانه و در عین حال عوامانه با شارلوت احوالپرسی می‌کند.

۳-۳-۳- دیمیتریچ^۲

به باور باختین، زبان‌های مختلفی که در رمان با یکدیگر تلفیق می‌شوند، مانند زبان طبقات اجتماعی، گویش‌های محلی و غیره، اگرچه در بسیاری از موارد در راستای اهداف نویسنده در رمان تجلی یافته‌اند، می‌توانند زمینه‌ساز چند صدا شدن متن باشند. دیمیتریچ از دیگر شخصیت‌هایی است که به چندزبانی موجود در رمان کمک کرده است. هنگامی که با دنیای تیره و تار دیمیتریچ مواجه می‌شویم، با زبان عامیانه طبقات محروم و پایین دست جامعه سروکار داریم، او زمانی که صحنه دفن زندانیان را بازگو می‌کند، این الفاظ عامیانه را بر زبان می‌راند:

«En automne, on y est allé, un jour, on en avait dix ou quinze a foutre dans la flotte. Il y avait la, une percée. Et alors je les ai vus, tous les autres, ceux d'avant. Nus, on récupérait bien sûr leurs fripes. Ouais, a poil, sous la glace, pas pourris du tout.» (p. 186).

به روز تفصل پاییز اونجا رفتیم، ده پونزده لاشه را باید تو آب می‌انداختیم، روی یخ‌ها یه حفره بود، خوب من اونا رو دیدم، تمامی لاشه‌هایی که قبلاً اونجا انداخته بودن. لخت و برهنه، البته جل و بلاسشون رو دیگران برمی‌داشتن. آره، لخت مادرزاد، زیر یخ‌ها، لاشه‌هاشون بوی گند نمی‌داد.

و یا می‌توان به زبان روزمره عابران در پیاده رو توجه کرد:

«Tu me prends pour un imbécile, ou quoi?» (p. 29).

بگو بینم، تو منو هالو فرض کردی؟

۳-۳-۴- شارلوت^۳، سخنگوی نویسنده و نماد قشر فرهیخته

از سوی دیگر، سبک گفتار ادیبانه شارلوت، به عنوان زنی فرهیخته و برخوردار از موقعیت اجتماعی ممتاز، در واقع حکایت از حضور سطح زبانی متفاوت در اثر دارد، از آنجا که زبان لطیف و سرشار از احساس شارلوت، با زبان روایی و گفتاری سایر شخصیت‌های رمان یکی نیست، لذا صدای این شخصیت و صدای سایر شخصیت‌ها در رمان، نمونه‌ای دیگر از چندصدایی است:

1. Charlotte Lemonnier

2. Dimitritch

3. Charlotte

«Parmi les pierres que vous avez jeté es, il y en avait une que j'aimerais bien pouvoir retrouver» (p. 23).

از میان سنگ‌هایی که دور انداخته‌اید مایل بودم یکی از آنها را بازیابم.

و یا هنگامیکه شارلوت شروع به مقایسه دو فرهنگ شرق (روسیه) و غرب (فرانسه) می‌کند، که نشأت گرفته از دیدگاه غربی اوست، نوعی نگاه تحقیرآمیز نسبت به شرق در آن کاملاً آشکار است:

«Vous comprenez, deux mondes se sont retrouvés l'un face à l'autre. Oui, le Tsar, ce monarque absolu et les représentants du peuple français! Les représentants de la démocratie» (p. 42).

شما متوجه هستید، دو ملت رویاروی هم قرار گرفتند، بله، تزار، این حاکم مستبد و نمایندگان ملت فرانسه! نمایندگان مردم‌سالاری.

«Je devais avoir à l'époque presque le même âge que vous» (p. 25).

به گمانم آن هنگام تقریباً هم سن شما بودم.

این عبارات زبان خاص خود را تداعی می‌کنند که در کنار زبان عامیانه و گفتاری سایر شخصیت‌های متن، فضایی چندصدایی را تشکیل داده است.

۵-۳- زبان شاعرانه

تکنیک بعدی، وارد کردن بخش‌هایی از سایر ژانرها (به عنوان نمونه شعر) در متن رمان است که هرکدام به دلیل تعلق داشتن به سطح زبانی متفاوت، زبان ویژه‌ای را در رمان تداعی می‌کند؛ نمونه‌ای از شعر ژرار دو نروال^۱ در رمان مکین:

«Il est un air pour qui je donnerais
Tout Rossini, tout Mozart et tout Weber
Un air très vieux, languissant et funèbre
Qui pour moi seul a des charmes secrets...» (p. 100)

و یا ذکر اشعاری از خوزه ماریا دو هرديا^۲:

«Et vous, qui près de lui, Madame, à cette fête
Pouviez seule donner la suprême beauté
Souffrez que je salue en votre Majesté
La divine douceur dont votre grâce est faite» (p. 46).

1. Nerval

2. José-Maria de Heredia

۶-۳- جدل پنهان

نوعی گفتار است که می‌توان در آن حضور دیگری را احساس کرد یعنی «گفتاری که در پاسخ به سخنان دیگری شکل می‌گیرد» (انصاری، ۱۳۸۴: ۱۲۳). گاهی در رمان، در کلامی که به ظاهر متعلق به راوی است، چندین آوا به صدا در می‌آیند. از سوی دیگر فرد همزمان برخوردار از چندین ژانر (سطح زبانی) است که تداعی‌کننده چندصدایی است. در رمان وصیت‌نامه فرانسوی، جدل پنهان به اشکال مختلفی نمود پیدا کرده است، بارزترین حضور آن را می‌توان در مکالماتی یافت به صورت نجوای درون و مونولوگ، که نویسنده/راوی با خودش دارد و ضمن نشان دادن جدلهای پنهان و درونی خود، صداهای دیگری را نیز آشکار می‌سازد. در واقع، نخست به نظر می‌رسد راوی در حال پاسخ دادن به پرسش‌های مخاطب مشخصی است اما در پایان مشخص می‌شود که وی در حال سرکوب کردن وجدان و جدلهای پنهان درونی خویش است:

«Non, non, c'est moi qui aurait dû mourir le premier.» (p. 180).

خیر، خیر، من می‌بایست اول می‌مردم!

«J'ai donc de ja vé cu une partie de ma vie!» (p. 156).

پس بخشی از عمرم را تا به حال سپری کرده‌ام (زیسته‌ام).

«Mais, c'est que Charlotte n'a plus rien a m'apprendre!» (p. 150).

اما شارلوت دیگر چیزی ندارد که به من بیاموزد.

اگرچه نباید از یاد برد که در این رمان: «نویسنده/راوی گاهی به اقتضای شرایط و با توجه به مخاطب، سطوح زبانی متفاوتی را به کار می‌برد و هدف او جلب توجه و افزایش شمار مخاطبینش است» (کلمان، ۲۰۱۰: ۶۲). مفهوم ضمنی چنین حالتی این است که فرد حس می‌کند به طور همزمان به چندین گروه اجتماعی تعلق دارد: «در این شرایط شخص چهارچوب مرجع را گم می‌کند، به گروه اجتماعی مشخصی تعلق خاطر ندارد و در خطر ازدست دادن تعادل روانی قرار می‌گیرد» (تودوروف، ۱۳۹۳: ۱۱۴). همانگونه که مکین در بخشی از کتاب اعتراف می‌کند:

«Je remarquais assez rapidement qu'il fallait assaisonner mes récits français selon le goût de mes interlocuteurs. La même histoire changeait de ton selon que je la racontais aux "prolétaires", aux "tekhnars" ou bien aux "intellectuels". Fier de mon talent de confrencier, je variaais les genres, adaptais les niveaux de style, triais les mots» (pp. 201-202).

خیلی زود متوجه شدم که می‌بایست داستان‌های فرانسوی خود را مطابق ذوق و سلیقه مخاطبان خود بیاریم. داستان واحدی را با توجه به اینکه مخاطبین من از طبقه کارگر و زحمت‌کش بودند و یا از

طبقه روشنفکران، تغییر آهنگ می‌دادم. به خاطر استعداد سخنوری‌ام به خود می‌بالیدم؛ ژانرها را تغییر می‌دادم، سبک خود را متناسب با شنونده انتخاب می‌نمودم و کلمات را برمی‌گزیدم. از سوی دیگر، در کنار مکالمه‌هایی که میان افراد حاضر در متن شکل می‌گیرد تا به واسطهٔ آن بتوانند فردیت خود را به طور مستقل بروز دهند، می‌توان نوع دیگری از گفت‌وگو را در متن مشخص کرد و آن گفت‌وگو میان دو فرهنگ غربی و شرقی است؛ فرهنگ‌هایی که راوی، بدون اعمال نظر و سلیقه، سویهٔ هیچ کدام را نمی‌گیرد و به هر کدام از آن‌ها اجازهٔ بیان تفکرات و جهان‌بینی‌های خود را می‌دهد. کلام شخصیت‌ها به همان شکل شنیده می‌شود که کلام راوی/ نویسنده، کلام قهرمان در مورد خود و جهان به همان اندازه معتبر است که کلام نویسنده. گاهی در این رمان به واژه‌هایی برخورد می‌کنیم که از دید نویسنده دارای بار فرهنگی متفاوتی در دو زبان و فرهنگ هستند.

در رمان وصیت‌نامهٔ فرانسوی هر واژه‌ای جهان مخصوص خود را دارد؛ به عنوان مثال واژه «تزار»^۱ در زبان فرانسه و در زبان روسی^۲ هرچند که معنا و طنین نسبتاً یکسانی دارد، ولی در حقیقت، از دید راوی بر واقعیت‌هایی کاملاً متفاوت دلالت می‌کند، چنانکه راوی می‌گوید: «هرگاه به روسی واژه تزار را بر زبان می‌راندم برای من تداعی‌کننده دیکتاتوری مستبد و خودکامه بود؛ در حالی که از نظر من همین لغت در زبان فرانسه (تزار) تجسم روشنایی و رایحهٔ آغشته به حال و هوای سرزمین رویایی مان بود» (مکین، ۱۹۹۵: ۵۹). با این حال، بین این دو نگاه متفاوت به واژگان نوعی گفت‌وگو برقرار می‌شد که نتیجهٔ آن پیدایش گونه‌ای بحران هویت در نزد راوی بود. به قول باختین «این ارتباط، این پیوند گفتگو‌مند بین دو زبان، دو دیدگاه، به ما امکان می‌دهد که هر لحظه نویسنده را به گونه‌ای متفاوت حس کنیم» (باختین، ۱۳۸۳: ۱۳۵). در ادامه باختین می‌افزاید «مولف از هر دو زبان استفاده می‌کند، تا مقاصد و اهداف خود را کاملاً در یک زبان محدود نسازد» (همان). اگر چه در مورد اندره مکین، گاهی این امر ناشی از سردرگمی او بوده است.

۴- نتیجه‌گیری

بارزترین نمونهٔ رمان چندصدایی را می‌توان در وجود گفت‌وگو میان شخصیت‌های مختلف رمان وصیت‌نامهٔ فرانسوی یافت؛ انواع صداها و بینش‌های متعدد و مستقل در رمان با هم مکالمه می‌کنند؛ نه صدای نویسنده در آنها بلند است و نه صدای شخصیت‌ها. هر یک از شخصیت‌های رمان به دلیل خاستگاه و نگاهش به دنیای پیرامون، یا به روایتی به سبب جهان‌بینی معینی که از آن برخوردار است صدایی متمایز را در داستان نمایندگی می‌کند. سعی نگارندگان این پژوهش بر آن بود که این ویژگی را در رمان وصیت‌نامهٔ فرانسوی که

1. Tsar

2. Чап

سرشتی سراسر متکثر و چند آوا دارد، تحلیل کرده و در آن به کار بندند. در این میان، تمرکز ما روی زبان بود، این که ویژگی چندصدایی، که حاصل فضایی سراسر متکثر و مملو از مکالمه رمان است، چگونه در زبان مکین بازتاب نموده و مجسم شده است و یا به عبارتی، متنیّت یافته است. از جلوه‌های بارز این صبغه رمان، حضور شخصیت‌های چندگانه در یک شخص یا حلول شخصیت مکین با راوی در سراسر متن است؛ شخصیت‌ها به گونه ای در نویسنده/راوی جمع شده اند و اوست که کل رمان را، اما از دید افراد متفاوت، نقل می‌کند. نویسنده با ایجاد تنوع در شخصیت‌ها به واسطه عوامل گوناگون و بروز صدای هر یک از آنها فضایی چند آوایی ایجاد کرده است. با بررسی مؤلفه‌هایی که برای چندصدایی در متن ذکر شد، یعنی ساختار مفاهیم متقابل، چندصدایی در میان اقشار اجتماعی حاضر در رمان، حضور شخصیت‌های متفاوت و متضاد در یک شخص، حضورگاه و بی‌گاه راوی در نقش راوی پنهان، گفتگو و منازعه پایان‌ناپذیر درونی و بیرونی آواهای متضاد، و عدم برتری یک آوا از جانب متن روایی و راوی، صدای راوی در کنار دیگر صداها، استفاده او از انواع زبان‌های ادبی، عامیانه و روزمره و چندزبانی، اشاره نویسنده به اشعار و سروده‌های سایر نویسندگان در متن و استفاده از عبارات و تعبیرات دو پهلوی روسی همراه با نقل قول‌های گوناگون در این رمان، همه اینها در کنار هم خصوصیت چندصدایی متن را تقویت کرده است. در نتیجه رمان «وصیت نامه فرانسوی» داستانی است چندصدایی، و نویسنده در پی شناساندن تمام صداها و به روایت در آوردن ذهنیت تمام شخصیت‌هاست و متن، به واسطه چند شخصیتی حاصل از این خودهای متفاوت، چندصدایی بودن خود را متجلی ساخته است. هر یک از شخصیت‌های کتاب حکم یک‌نوا و نغمه را دارد و مجموعه کل آنها نغمه نهایی را می‌سازد، به عبارت دیگر آنها همدیگر را کامل می‌کنند، منش درونی هر یک در ارتباط با دیگری و نهایتاً در ارتباط با کل داستان معنی و مفهوم پیدا می‌کند. در این میان، خود مکین اغلب در شکل‌گیری و تکامل داستان و گفتگوهای میان شخصیت‌ها حضور می‌یابد، اگرچه گاهی به شکلی نامحسوس. نهانکاری شخصیت مکین در خلال گفتگوهای داستان به گونه‌ای است که نمی‌توان به سرعت و روشنی مرز مشخصی میان گفتارهای وی و گفتگوهای متکثر روایتگر و سایر شخصیت‌ها مشخص کرد. خلق داستانی چنین پرمعنا و البته چندصدایی در ذهن چند بعدی نویسنده ریشه دارد. فضای چند صدایی رمان و روایت با حضور صداها و چند گانه در ذهن یک شخصیت چند وجهی، این ویژگی داستان را برجسته تر ساخته است.

فهرست منابع

احمدی، بابک. (۱۳۹۱). ساختار و تأویل متن. چاپ ۱۴. تهران: مرکز نشر.

- استادمحمدی، نوشین. فقیهی، حسین. هاجری، حسین. (۱۳۹۶). «بررسی رمان بازی آخر بانو بر اساس نظریه چندصدایی باختین». نشریه ادب و زبان دانشگاه شهید باهنر کرمان، دوره ۲۰/ بهار و تابستان. شماره ۴۱. صص ۵۱-۷۰.
- انصاری، منصور. (۱۳۸۴). دموکراسی گفتگویی، امکانات دموکراتیک اندیشه‌های میخائیل باختین و یورگن هابرماس. تهران: نشر مرکز.
- باختین، میخائیل. (۱۳۸۳). زیبایی‌شناسی و نظریه رمان. ترجمه آذین حسین‌زاده. تهران. مرکز مطالعات و تحقیقات هنری گسترش هنر.
- بهرامیان، اکرم. مختاباد امرئی، مصطفی. یوسفیان کناری، محمد جعفر. (۱۳۹۰). «مقایسه جلوه‌های چند آوایی باختین در نمایشنامه داستان دور و دراز و... سلطان ابن سلطان و... به دیار فرنگ به روایت مرد مشکوک-محمد چرمشیر - و رمان اسفار کاتبان. ابوتراب خسروی». مجله هنرهای زیبا، هنرهای نمایشی و موسیقی. پاییز و زمستان - شماره ۴۴. صص ۱۳-۲۴.
- تودوروف، تزوتان. (۱۳۹۳). منطق گفتگویی میخائیل باختین. ترجمه داریوش کریمی. تهران: نشر مرکز.
- دادور، المیرا. صدر، الهه. (۱۳۸۷). «بهشت گمشده آندره مکین». پژوهش زبان‌های خارجی. دوره ۱۳. شماره ۴۳. صص ۹۵-۱۰۷.
- کهنمویی‌پور، ژاله. (۱۳۸۳). «چندآوایی در متون داستانی». پژوهش‌های زبان‌های خارجی. شماره ۱۶. صص ۵-۱۶.
- Clément, Murielle Lucie. (2010). Andreï Makine, Le multilinguisme, la photographie, le cinéma et la musique dans son œuvre. Paris. L'Harmattan.
- Gourg, Marianne. (1998). La problématique Russie/Occident dans l'œuvre d'Andreï Makine. Revue des études slaves.
- Hodgson, Richard. (1995). Mikhaïl Bakhtine et la théorie littéraire contemporaine. Littérature et théorie.
- IBRAHIM, Magda. (2015). *Le personnage de Charlotte dans Le Testament français d'Andreï Makine*. Paris. l'Harmattan.
- Makine, Andreï. (1995). *Le Testament Français*. Paris. Mercure de France.
- Rabatel, Alain. (2006). La diabolisation au cœur du couple polyphonique/dialogisme chez Bakhtine. Revue Romane 41.1 2006:pp. 55-80.
- Sterian, Dan. (2015). Mikhaïl Bakhtine et la dimension herméneutique du dialogisme littéraire et linguistique. Volume 37. Numéro 4:p. 220.

خوانش واژگان دارای نیم‌فاصله در زیرنویس فیلم با استفاده از ردیاب چشمی: موردپژوهشی ترجمه فارسی دو فیلم فرانسوی

مقاله پژوهشی

صابر زاهدی

دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد

مسعود خوش‌سلیقه (نویسنده مسئول)^۱

استاد مطالعات ترجمه دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان توجه و نحوه خوانش واژگان دارای فاصله کامل و نیم‌فاصله است. ۳۲ شرکت‌کننده فارسی‌زبان به این پژوهش دعوت شدند. پیش از آزمایش از مخاطبان درخواست شده که به پرسش‌نامه‌ای حاوی اطلاعات شخصی شامل جنسیت، سن، دانش زبانی غیر فارسی پاسخ دهند. ایشان دو نسخه از دو بریده کوتاه از دو فیلم فرانسوی‌زبان را خواندند و هم‌زمان با استفاده از دستگاه ردیاب چشمی، حرکات چشمان آن‌ها را ثبت شد. سپس، داده‌های چشمی برای هر واژه موردنظر استخراج شد و با استفاده از آمار استنباطی تحلیل شد. نتایج کمی نشان داد اگرچه توجه به واژگانی که از نیم‌فاصله استفاده می‌کنند کمتر از توجه به واژگان دارای فاصله کامل است، این تفاوت در هیچ یک از پارامترهای ردیاب چشمی معنادار نبود. لیکن، طیف دمایی حرکات چشمی نشان داد که اگرچه در خوانش این دو دست واژگان تفاوت معناداری وجود ندارد، الگوی خوانش این دو نوع واژه با هم تفاوت دارد. بررسی طیف‌های دمایی نشان داد در اکثر آن‌ها مخاطبان هنگام خواندن واژگانی که فاصله کامل دارند آن‌ها را به صورت دو واژه مجزا می‌خوانند در حالی که در خوانش واژگان نیم‌فاصله دار، مرکز توجه در میانه واژه است و واژه به صورت یک کل مستقل خوانده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ردیاب چشمی، نیم‌فاصله، فاصله کامل، زیرنویس فارسی، مطالعات شناختی زیرنویس

۱. مقدمه

با پررنگ شدن نقش محصولات چندرسانه‌ای در زندگی مدرن کنونی، پژوهش‌هایی که به بررسی تأثیر و کارکرد این نوع محصولات می‌پردازد با اقبال فراوانی روبرو شده است. ترجمه چندرسانه‌ای با سهمی به سزا

1. E-mail: Khoshsaligheh@um.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32533.0>

در گردش و گسترش محصولات چندرسانه‌ای همواره مورد توجه پژوهشگران این عرصه بوده است. یکی از انواع مهم ترجمه چندرسانه‌ای، ترجمه زیرنویس محصولات دیداری-شنیداری است که به واسطه ماهیت ادراکی پیچیده‌اش، سالیان اخیر مورد توجه بسیاری از نظریه‌پردازان و محققان حوزه ترجمه دیداری-شنیداری قرار گرفته است. خواندن زیرنویس بسیار پیچیده‌تر از خواندن متون مکتوب است زیرا مخاطب باید مرتب توجه خود را بین زیرنویس، صدا و تصویر به گونه‌ای متناسب تقسیم کند که هم بتواند مفهوم متن زیرنویس را درک کند و هم از محتوای تصویری فیلم عقب نماند (پرگو^۱، ۲۰۰۸). مخاطب در خواندن زیرنویس، به لحاظ زمانی نیز در مضيقه قرار دارد زیرا در این شرایط فرصتی برای درنگ و تأمل، همانند خواندن متون مکتوب، وجود ندارد. بنابراین سرعت در خواندن زیرنویس و در اثر آن توجه حداکثری به محتوای تصویری فیلم از مسائل مهمی است که پژوهشگران حوزه زیرنویس بر آن تأکید دارند و عوامل متعدد متنی و غیرمتنی را هم در آن سهیم می‌دانند، عواملی مانند مؤلفه‌های سبکی (موران^۲، ۲۰۱۲)، تعداد خطوط (دیوال^۳ و همکاران، ۱۹۹۱)، بسامد واژگانی، روش ترجمه (گیا^۴، ۲۰۱۲)، سن (مونز^۵، ۲۰۱۷)، زمان نمایش (دیوال و همکاران، ۱۹۹۱)، همگام‌سازی (لنگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۳)، وضعیت شنوایی (شارکاسکا^۷، ۲۰۱۳). با وجود اینکه به تازگی پژوهش‌های شناختی با دستگاه ردیاب چشمی بر روی تأثیر هر کدام از این عوامل در زبان انگلیسی با اقبال و توجه بسیاری روبرو شده، بررسی تأثیر این عوامل بر زیرنویس در زبان‌های دیگر، از جمله زبان فارسی، با وجود اهمیت بسیاری که دارد، مغفول مانده است (شارکاسکا، ۲۰۱۳). اگرچه پژوهش‌های متعددی در مورد زیرنویس‌های فارسی در سال‌های اخیر انجام شده، اما تعداد پژوهش‌هایی که به بررسی ابعاد شناختی خوانش زیرنویس‌های فارسی می‌پردازند بسیار اندک است. در این پژوهش با بهره‌گیری از فناوری ردیاب چشمی به تأثیر استفاده یا عدم استفاده از نیم‌فاصله بر خوانش زیرنویس فارسی می‌پردازیم. با توجه به اینکه گذاشتن نیم‌فاصله در بسیاری از زیرنویس‌های فارسی رعایت نمی‌شود (کشاورز و ستاری، ۱۳۹۰؛ مدرس خیابانی، ۱۳۹۷)، اندازه‌گیری تأثیر این آسیب بر توجه مخاطب به زیرنویس اهمیت بالایی دارد. تا جایی که نویسندگان این نوشتار اطلاع دارند، هنوز هیچ پژوهشی با ابزار ردیاب چشمی به بررسی تأثیر استفاده/عدم استفاده از نیم‌فاصله بر توجه مخاطب نپرداخته است. بنابراین، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤال زیر است:

1. Perego
2. Moran
3. d'Ydewalle
4. Ghia
5. Muñoz
6. Lång
7. Szarkowska

- آیا بین توجه مخاطب به واژگان دارای نیم‌فاصله و همان واژگان با فاصله کامل تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش

۱-۲ حرکات و ردیاب چشمی

حرکات چشم از جمله پرتکرارترین حرکات بدن انسان هستند (بریجمن^۱، ۱۹۹۲) که گاهی به صورت خودآگاه و گاه نیز به صورت ناخودآگاه انجام می‌شوند. این حرکات شاخصی مهم برای نشان دادن پردازش ذهنی اطلاعات محسوب می‌شوند. سوال مهمی که باید پاسخ داده شود این است که حرکات چشمی چه اهمیتی در بررسی پردازش اطلاعات در ذهن دارند؟ یک پاسخ کلی به این سوال این است که وقتی شیء یا نقطه‌ای مورد توجه ما قرار می‌گیرد، چشم‌ها به گونه‌ای حرکت داده می‌شوند که آن شیء یا نقطه در مرکز میدان دید^۲ ما قرار می‌گیرد تا چشم بتواند با بیشترین وضوح اطلاعات را ضبط کند و به مغز انتقال دهد. اطلاعات بصری نیز زمانی به دست می‌آیند که نور بازتاب داده شده از شیء با عبور از مردمک به شبکیه می‌رسد و آنجا تبدیل به سیگنال‌های الکتریکی می‌شود. سپس این سیگنال برای پردازش به مغز ارسال می‌شود (شاتر و رینر^۳، ۲۰۱۲).

مطالعات نشان داده است که این حرکات، کاملاً روان و مستقیم نیستند. چشم حرکاتی سریع و پویا دارد و هنگام فعالیت‌های ذهنی و بصری، مردمک چشم مرتب از نقطه‌ای به نقطه دیگر در حرکت است. این حرکات سریع و پویا جهش^۴ و توقف‌های کوتاه بین جهش‌ها تثبیت^۵ نامیده می‌شوند. مسئله مهم در خصوص حرکات چشمی این است که هر کدام از این پارامترها به چه معنا هستند. یک پاسخ کلی به این سؤال این است که وقتی چشمان خود را حرکت می‌دهیم و نقطه‌ای را نگاه می‌کنیم، قصد پردازش ذهنی آن نقطه خاص را داریم. تعداد جهش‌ها و طول زمان تثبیت نشان‌دهنده میزان بار شناختی و توجه فرد است (دوچوفسکی^۶، ۲۰۱۷). مطابق نظریه چشم-ذهن، وقتی چشمان ما روی نقطه‌ای متمرکز شده است یعنی ذهن ما در حال درک و شناخت آن نقطه است (جاست و کارپنتر^۷، ۱۹۸۰). این هم‌زمانی تمرکز چشم و ذهن که شاتر و رینر (۲۰۱۲) از آن به ترتیب به عنوان توجه آشکار و نهان یاد می‌کنند به مبنایی در تحقیقات ردیاب چشمی

1. Bridgeman
2. Visual Field
3. Schotter and Rayner
4. Saccade
5. Fixation
6. Duchowski
7. Just and Carpenter

بدل شد. در کنار این دو پارامتر، نوعی از حرکات چشمی با نام حرکات برگشتی^۱ نیز نشان‌دهنده بار شناختی و میزان توجه ذهنی است. حرکات برگشتی زمانی صورت می‌گیرند که چشم شخص پس از رؤیت یک نقطه مجدداً و سریع به همان نقطه بازگردد و روی آن تثبیت مجدد انجام دهد. هر چه تعداد این نوع حرکت بیشتر باشد، میزان توجه به آن نقطه خاص بیشتر خواهد بود (رینر و همکاران، ۲۰۰۶). یکی از شاخص‌های چشمی دیگر، انحراف^۲ یا تغییر مسیر حرکت چشم است و بیانگر تغییر توجه و میزان توجه و بار فکری است. پارامتر دیگر تغییر در قطر مردمک چشم است. به خصوص زمانی که مواجهه بصری با یک شی یا متن بهت‌آور و مشکل باشد، قطر و اندازه مردمک چشم افزایش پیدا می‌کند که نشان از افزایش بار شناختی دارد (شمسی و همکاران^۳، ۲۰۰۵). اولین مواجهه بصری با یک نقطه اولین تثبیت نام دارد. طول زمان اولین تثبیت^۴ نیز از جمله مؤلفه‌های تحقیقات ردیاب چشمی است که طولانی شدن آن نشان از افزایش بار شناختی دارد زیرا چشم معمولاً در اولین مواجهه زمان بیشتری را صرف جمع‌آوری اطلاعات می‌کند و این زمان در مواجهه‌های بعدی به مراتب کوتاه‌تر است.

وجود چنین پارامترهای ارزشمندی موجب شد دانشمندان در پی اندازه‌گیری و ثبت حرکات چشمی برآیند و در نتیجه دستگاهی با نام ردیاب چشمی ساخته شد. ردیاب چشمی ابزاری مؤثر و دقیق در جمع‌آوری و اندازه‌گیری داده‌های چشمی است (هافمن و سابرمانیان^۵، ۱۹۹۵). انواع مختلف این دستگاه نظیر مدل‌های ثابت و عینک‌های ردیاب چشمی در حوزه‌های گوناگون علمی و تجاری نظیر رشته‌های علوم شناختی، پزشکی، بازاریابی، طراحی محصولات، زبان‌شناسی کاربردی و مطالعات ترجمه کاربرد دارند. در مطالعات ترجمه تقریباً از اواسط دهه ۲۰۰۰، استفاده از ردیاب چشمی به عنوان ابزار مکمل در کنار شیوه‌هایی نظیر فکرگویی^۶ و ضربات انگشت روی صفحه کلید متداول شد. شرکت‌کنندگان در این نوع پژوهش در مطالعات ترجمه به دو دسته کلی تقسیم می‌شوند. دسته نخست مترجمان هستند که ردیاب، حرکت چشم آن‌ها را در هنگام انجام ترجمه ضبط می‌کند. دسته دوم نیز مخاطبان و خوانندگان متن ترجمه شده هستند که حرکات چشمی آن‌ها حین خواندن متن ضبط می‌شود که این دسته از شرکت‌کنندگان بیشتر در تحقیقات مربوط به زیرنویس به چشم می‌خورند. در قسمت بعد به برخی از پژوهش‌هایی که تأثیر عوامل متعدد در خوانش زیرنویس را با ردیاب چشمی سنجیده‌اند پرداخته می‌شود.

1. Regression
2. Deflection
3. Shamsi
4. First fixation duration
5. Hoffmann and Subramanian
6. Think-aloud protocols

۲-۲ خوانش زیرنویس

یکی از انتقادات متداول به استفاده از زیرنویس این است که زیرنویس بر مخاطب زحمت و بار فکری مضاعف تحمیل می‌کند و اجازه نمی‌دهد وی با دیدن تصویر از محتوای بصری محصول موردنظر به شکل صد درصد استفاده کند زیرا تولیدکنندگان محصولات بصری از جمله فیلم و سریال از اول بنای قرار دادن زیرنویس در محصول خود را نداشتند (پرگو و همکاران، ۲۰۱۶). به همین دلیل نیز برخی دوبله را بر زیرنویس ترجیح می‌دهند. با وجود زیرنویس، مخاطب باید علاوه بر صوت و تصویر با یک مجرای اطلاعاتی دیگر یعنی متن نیز مواجه شود و به همین دلیل نیز اصولاً خواندن زیرنویس به لحاظ شناختی یک فعالیت پیچیده و حساس است و با خواندن متون ساده تفاوت بسیار زیادی دارد (گاتلیب^۱، ۱۹۹۴). در خواندن متون ساده، شخص تنها با متن سر و کار دارد و کنترل زمان و سرعت خوانش در اختیار خود اوست. این در حالی است که در خواندن زیرنویس علاوه بر اینکه مجراهای اطلاعاتی متعدد است، زمان نمایش آن نیز در اختیار مخاطب نیست و او باید سرعت بالایی در خواندن زیرنویس و هم‌زمان تماشای تصویر و گوش دادن به صداها داشته باشد.

بر همین اساس، مسئله شناخت و توجه در خوانش زیرنویس محصولات دیداری‌شنیداری به تازگی موضوع پژوهش‌ها و آزمایش‌های متعددی بوده که با فناوری ردیاب چشمی، حرکات چشم مخاطبان به صورت کمی و کیفی مورد بررسی قرار می‌گیرد. با وجود تمام چالش‌های پیش روی مخاطب زیرنویس، مطالعات نشان داده است که خواندن، یک رفتار خودکار است (دیوال و همکاران، ۱۹۹۱) و هم‌زمان با ظاهر شدن زیرنویس روی تصویر، فرایند خوانش آن نیز بدون هیچ آموزش قبلی و فارغ از عواملی نظیر جنسیت، سن و روش ترجمه آغاز می‌شود (دیوال و گیلن^۲، ۱۹۹۲).

با این حال، مطالعات نشان داده که فرایند خوانش زیرنویس، به طور مرتب، تحت تأثیر عوامل متنی و غیر متنی است (گیا، ۲۰۱۲). به عنوان مثال، یکی از مؤلفه‌هایی که بر توجه مخاطب تأثیرگذار است بسامد واژگانی^۳ است. موران (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر بسامد واژگانی بر توجه به زیرنویس پرداخته است. وی با بررسی حرکات چشمی ۱۵ شرکت‌کننده بزرگسال به این نتیجه رسیده که وقتی از واژگان متداول و پربسامد استفاده می‌شود مخاطب وقت بیشتری را صرف دیدن تصاویر می‌کند و از زیرنویس‌ها سریع‌تر عبور می‌کند. این در حالی است که خواندن واژگانی که بسامد کمتری داشتند به مراتب مشکل‌تر و وقت‌گیرتر از واژگان متداول بوده است.

1. Gottlieb

2. Gielen

3. Lexical frequency

نتایج پژوهش‌های متعدد در مورد زیرنویس و متون ساده نشان داده است که توجه مخاطب به واژگان دستوری و قاموسی با هم متفاوت است. واژگان یک زبان به لحاظ کارکرد معنایی به دو دسته کلی دستوری و قاموسی تقسیم می‌شوند. واژگان دستوری، آن دسته از واژگان هستند که نقشی دستوری و غیر معنایی در جمله می‌پذیرند. بنابراین معمولاً حروف اضافه، افعال کمکی، نشانه‌های دستوری مانند «را» مفعولی جزء واژگان دستوری هستند و افعال اصلی، اسامی، قیدها و صفت‌ها نیز جزء واژگان قاموسی هستند. بر خلاف واژگان دستوری، واژگان قاموسی معمولاً از طریق فرایندهای واژه‌سازی نظیر تصریف و اشتقاق قابلیت بسط و گسترش دارند (بامشادی و قطره، ۱۳۹۶). به همین دلیل تنوع واژگان قاموسی یک زبان بسیار بیشتر از تعداد واژگان دستوری آن زبان است (بویج^۱، ۲۰۰۵). تنوع پایین واژگان دستوری سبب شده آن‌ها به نسبت واژگان قاموسی پرتکرارتر باشند. به همین دلیل بسیاری بر این باور هستند که خوانش این واژگان نسب به واژگان قاموسی راحت‌تر است. مخاطبان غالباً وقت کمتری صرف خواندن واژگان دستوری می‌کنند و توجه آن‌ها بیشتر معطوف به واژگان قاموسی است. رینر و دافی^۲ (۱۹۸۸) در پژوهشی حرکات چشمی راهنگام خواندن واژگان قاموسی و دستوری مقایسه کردند و به این نتیجه رسیدند که طول زمان تثبیت برای واژگان قاموسی به شکل معناداری بیشتر از زمان تثبیت برای واژگان دستوری است. همچنین در بافت زبان فارسی، پژوهش زاهدی و خوش‌سلیقه (۱۳۹۷) نشان داد که تفاوت معناداری بین توجه به واژگان دستوری و قاموسی در چهار سطح زمان تثبیت، دفعات تثبیت، زمان اولین تثبیت و عدم تثبیت وجود دارد، و شرکت‌کنندگان زمان بیشتری را صرف توجه به واژگان قاموسی کردند. تعداد تثبیت‌ها برای واژگان قاموسی در مقایسه با واژگان دستوری بیشتر بود. درصد عدم تثبیت در مورد واژگان قاموسی نیز در قیاس با واژگان دستوری بسیار کمتر بود. گیا (۲۰۱۲) نیز نشان داد که تثبیت برای واژگان قاموسی ۶۲ درصد و برای واژگان دستوری ۳۸ درصد بود. آزادفلاح، شریفی و حیدری (۱۳۹۶) با بررسی تأثیر طول واژه و نوع فونت بر خوانش، نتیجه گرفتند که طول واژه بر حرکات چشمی تأثیر معناداری دارد و هر چه طول واژه بیشتر باشد، تعداد تثبیت و حرکات برگشتی چشم نیز بیشتر خواهد بود. این یافته نشان می‌دهد از آنجایی که واژگان دستوری عموماً نسبت به واژگان قاموسی کوتاه‌تر هستند، وقت کمتری نیز از خواننده می‌گیرند.

یکی دیگر از عواملی که می‌تواند بر خوانش زیرنویس تأثیرگذار باشد، تعداد خطوط است. نتایج غالب پژوهش‌ها در مورد خوانش زیرنویس حاکی از این است که مخاطبان توجه بیشتری به زیرنویس‌های دوخطی دارند (دیوال و همکاران، ۱۹۹۱). یکی از عوامل سرعت بالاتر در خواندن زیرنویس‌های دوخطی این است

1. Booij

2. Duffy

که فرد هنگام خواندن خط بالا، با دید جانبی^۱ خط پایین را هم می‌خواند (دیوال و دی برویگر^۲، ۲۰۰۷). البته مورد اکثر پژوهش‌هایی که در مورد تعداد خطوط انجام شده یک نکته بسیار مهم وجود دارد. در قریب به اتفاق این پژوهش‌ها، زیرنویس‌های دو خطی بسیار طولانی‌تر از زیرنویس‌های یک خطی بوده‌اند به همین دلیل نیز می‌توان عنوان کرد که توجه بیشتر شرکت‌کنندگان این پژوهش‌ها به زیرنویس‌های دوخطی بیشتر از اینکه به دلیل تعداد خطوط باشد به دلیل طولانی بودن زیرنویس‌های دو خطی است. بر این اساس، عامل مهم دیگر طول زیرنویس است. زیرنویس‌های طولانی به نسبت زیرنویس‌های کوتاه، توجه بیشتری از سوی مخاطب می‌طلبد (دیوال و گیلن، ۱۹۹۲). به اعتقاد کفری^۳ (۲۰۱۲)، افزایش طول زیرنویس‌ها معمولاً با افزایش توجه به زیرنویس نیز همراه است که سبب افزایش پیچیدگی زبانی زیرنویس نیز می‌گردد (پرگو و همکاران، ۲۰۱۶). البته مترجمان زیرنویس می‌توانند با روش‌های ترجمه متعدد در طول زیرنویس دخل و تصرف کنند که البته خود روش ترجمه هم می‌تواند بر توجه مخاطب به زیرنویس تأثیرگذار باشد.

گیا (۲۰۱۲) در پژوهشی به بررسی تأثیر دو روش ترجمه آزاد و تحت‌اللفظی بر حرکات چشمی مخاطب هنگام خواندن زیرنویس پرداخت. نتایج نشان داد اگر چه در حرکات برگشتی بین دو نسخه تفاوت معناداری وجود نداشت، اما بین انحراف‌ها تفاوت معناداری وجود داشت و بافاصله گرفتن از ساختار متن اصلی، تعداد انحراف‌ها نیز افزایش پیدا می‌کرد. وی این تفاوت را ناشی از این می‌داند که بافاصله گرفتن ترجمه از متن اصلی، مخاطب مدام به دنبال مقایسه متن اصلی با ترجمه است تا بتواند تفاوت‌ها را پیدا کند. البته لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان پژوهش وی با زبان اصل فیلم آشنا بودند و شاید این نتایج وقتی شرکت‌کننده با زبان اصلی فیلم بیگانه باشد صدق نکند. عوامل متعدد دیگری نیز می‌توانند در خوانش زیرنویس نقش داشته باشند که البته توضیح در موردشان از حوصله و ظرفیت این پژوهش بیشتر است.

۳-۲ مطالعات زیرنویس و دریافت در ایران

با توجه به آنکه تعداد رو به افزایشی از ایرانی‌ها ترجیح می‌دهند محصولات دیداری‌شنیداری را با زیرنویس تماشا کنند، زیرنویس به یکی از حوزه‌های پژوهشی جذاب در ایران مبدل شده است (خوش‌سلیقه، عامری، شکوهمند و مهدی‌زادخانی، ۲۰۲۰). ماهیت خاص ایران، به مثابه کشوری با سنت هفتاد ساله دوبله، باعث شده که انواع زیرنویس‌ها در ایران خلق گردد که موضوع پژوهش خوش‌سلیقه و همکاران (۲۰۲۰) بوده است. بحث مخاطب زیرنویس‌های فارسی موضوع چندین جستاری پژوهشی و رساله دکتری بوده است. مثلاً عبدی و خوش‌سلیقه (۲۰۱۸) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که زیرنویس‌های خلاصه‌شده

1. Parafovea
2. De Bruycker
3. Caffrey

می‌تواند تا حدودی بر درک مطلب مخاطب تاثیر منفی بگذارد یعنی زیرنویس‌های که حجم مطلب بیشتری را انتقال می‌دهند می‌توانند درک مطلب بالاتری برای مخاطب داشته باشند. در پژوهشی پیمایشی، خوش‌سلیقه، عامری، خواجه‌پور و شکوهمند (۲۰۱۸) دیدگاه مخاطبان ایرانی درباره زیرنویس‌های اینترنتی را جستجو کردند که مشخص شد مخاطبان دیدگاه‌های مختلفی نسبت به این زیرنویس‌ها دارند. در پژوهشی آزمایشی عامری و خوش‌سلیقه (۲۰۲۲) به این نتیجه رسیدند که مخاطبان ایرانی نسبت به زیرنویس‌های اینترنتی دیدگاه مثبتی دارند و سال‌ها استفاده از این زیرنویس‌ها آن‌ها را در موقعیتی قرار داده است که به ندرت این زیرنویس‌ها را زیر سوال می‌برند چون زیرنویس حرفه‌ای تاکنون در ایران وجود نداشته است.

۴-۲ فاصله و نیم‌فاصله در زیرنویس

نیم‌فاصله یا فاصله مجازی، کاراکتری است که بین تکیه‌های واژگان مرکب یا بین وندهای تصریفی و دستوری و تکیه مستقل (مثلاً تکیه «های» جمع یا تکیه «می» در افعال زمان حال استمراری) فاصله‌ای کوتاه ایجاد می‌کند. ستایش (۲۰۱۰) فاصله‌های نگارشی فارسی را به چهار مقوله دسته‌بندی می‌کند. فاصله اول نیم‌فاصله است که همان‌طور که اشاره شد، نقش ایجاد فاصله‌ای کوتاه در واژگان مرکب و وندهای تصریفی و دستوری دارد. فاصله دوم، فاصله بین حروف است مانند فاصله بین حروف واژه «زرد». نوع سوم، فاصله‌ای است که استقلال نحوی واژگان را مشخص می‌کند یا در اصطلاح همان فاصله کامل است مانند فاصله بین واژگان جمله «ترجمه مفهومی مبتنی بر هنجار است». نوع سوم، فاصله‌ای است که استقلال جملات/ عبارات را نشان می‌دهد. مثلاً با فاصله می‌توان این دو جمله را از هم تفکیک کرد: ۱. او هر هفته، نامه‌ای را می‌خواند؛ ۲. او هر هفته نامه‌ای را می‌خواند. در جمله نخست فاصله بعد از ویرگول بعد از «هفته»، قسمت نخست را از قسمت دوم جدا می‌کند. در حالی که در جمله دوم، عدم وجود فاصله بین هفته و نامه نشان می‌دهد هفته‌نامه یک واحد مستقل معنایی است.

استفاده از نیم‌فاصله در زبان فارسی امری نوپدید نیست (ستایش، ۱۳۸۹) و از دیرباز از نیم‌فاصله برای تفکیک اجزای واژگان مرکب استفاده شده است. ستایش (۱۳۸۹) برای نیم‌فاصله چندین کارکرد قائل می‌شود. نخستین کارکرد نیم‌فاصله تفکیک اجزای واژه‌های مرکب است، وقتی که جزء اول به «ه» ختم می‌شود مانند «خانه‌دار». کارکرد دوم نیم‌فاصله زمانی است که حرف آخر جزء اول و حرف اول جزء دوم عیناً شبیه هم هستند مثلاً «پاک‌کن». از نیم‌فاصله همچنین زمانی که حرف نخست جزء دوم، «الف» باشد استفاده می‌شود مانند «نرم‌افزار». وقتی هر دو جزء واژه نیز دقیقاً مانند هم باشند، از نیم‌فاصله استفاده می‌شود مانند «دوان‌دوان». گاهی یکی از اجزاء، تکیه‌ای ناآشناست و به وسیله یک نیم‌فاصله از تکیه آشنا جدا

می‌شود، مانند «پاگون‌دار». وقتی یک جزئی از اسامی خاص باشد مانند واژه «سعدی‌صفت»، نیم‌فاصله دو تکواژ را از هم تفکیک می‌کند.

به اعتقاد داوودی (۱۳۸۸)، وقتی از نیم‌فاصله برای تفکیک تکواژها استفاده می‌شود، مخاطب کل واژه را به صورت مستقل و در قالب یک واژه واحد می‌خواند. استفاده از فاصله کامل به جای نیم‌فاصله سبب می‌شود واژه‌های واحد به جای اینکه یک واحد مستقل در نظر گرفته شود، به صورت دو واژه مجزا خوانده شوند. با وجود نقش تعیین‌کننده و مهم نیم‌فاصله، یکی از معضلات رایج زیرنویس‌های فارسی عدم استفاده از نیم‌فاصله است (کشاوری و ستاری، ۱۳۹۰). سمائی (۱۳۸۸) نیز اذعان دارد که مهم‌ترین مشکل زیرنویس در تلویزیون املاء و عدم رعایت نیم‌فاصله است. مدرس خیابانی (۱۳۹۷) در پژوهشی که در باب آسیب‌شناسی نگارشی زیرنویس انجام داد به این نتیجه رسید که در میان همه خطاهای بررسی شده حذف نیم‌فاصله از بیشترین فراوانی برخوردار است. مثلاً عدم استفاده از نیم‌فاصله برای واژه «بین‌المللی» و نوشتن آن به صورت «بین المللی» سبب شده که «المللی» به صورت یک واژه جداگانه تلقی شود (مدرس خیابانی، ۱۳۹۷: ۴۹). هرچند هنوز ابعاد و تأثیر حذف نیم‌فاصله در زیرنویس مورد بررسی قرار نگرفته است.

۳. روش

۳-۱ محرک

دو نسخه از دو بریده کوتاه از فیلم‌های فرانسوی و سواسی شدید^۱ و ال^۲ انتخاب شد. نسخه نخست شامل زیرنویس‌هایی بوده که در برخی از واژگان، به جای نیم‌فاصله از فاصله کامل استفاده شده بود. نسخه دوم نیز دقیقاً همان زیرنویس‌ها را داشته تنها با این تفاوت که این بار از نیم‌فاصله استفاده شده بود. همه زیرنویس‌ها مطابق شیوه پذیرفته‌شده تنظیم زیرنویس (دیزاسینتاس و رامانل^۳، ۲۰۰۷؛ ایوارسون و کارول^۴، ۱۹۹۸) به وسیله نرم‌افزار سابتایتل ادیت^۵ توسط پژوهشگران ایجاد شدند. زیرنویس‌ها حداکثر از ۳۸ کاراکتر تشکیل می‌شدند و هر زیرنویس نیز حداکثر تا ۶ ثانیه نشان داده شد (دیوال و همکاران ۱۹۸۷). در مجموع ۹ مورد از فاصله/نیم‌فاصله در هر دو نسخه قرار داده شد.

۳-۲ شرکت‌کنندگان

چهل دانشجوی دانشگاه فردوسی مشهد (۱۷ مرد و ۲۳ زن) برای شرکت در آزمایش دعوت شدند که پس از

1. Superchondriac
2. Elle
3. Diaz Cintas and Remael
4. Ivarsson and Carroll
5. Subtitle Edit

انجام آزمایش، ۸ نفر به دلیل پایین بودن کیفیت داده‌های چشمی، کنار گذاشته شدند و در مجموع از داده‌های ۳۲ شرکت‌کننده در تحلیل نهایی استفاده شد. شرکت‌کنندگان همه فارسی‌زبان بودند و به زبانِ کلیپ‌ها که فرانسوی بود تسلط نداشتند. آن‌ها همچنین فیلم‌ها را قبلاً ندیده بودند بنابراین، دانش زبان اصلی فیلم و تجربه تماشای قبلی آن هیچ مداخله و تأثیر ناخواسته‌ای در نتایج نداشت.

۳-۳- دستگاه ردیاب چشمی

در این پژوهش از یک عینک ردیاب چشمی با سرعت ۶۰ هرتز و ساخته شرکت SMI استفاده شد. عینک‌های ردیاب آزادی عمل بیشتری را به شرکت‌کننده می‌دهند و برخلاف انواع دیگر ردیاب، مخاطب محدوده حرکتی خاصی ندارد. هنگام استفاده از عینک‌های ردیاب، افراد به راحتی سرشان را حرکت می‌دهند و نیازی به ثابت ماندن یا حتی استفاده از تکیه‌گاه چانه^۱ که در سایر انواع ردیاب استفاده می‌شود نیست. ردیاب چشمی از یک دوربین فیلم‌برداری بهره می‌برد که میدان دید عینک را ضبط می‌کند. داخل فریم عینک، دو منبع پرتوی فروسرخ وجود دارد که با تاباندن آن به چشم محل دقیق خیرگی چشم‌ها را دریافت می‌کند و آن‌ها را روی یک دستگاه رایانه مخصوص SMI نشان می‌دهد.

۳-۴. پرسشنامه

پیش از آزمایش از مخاطبان درخواست شد به یک پرسش‌نامه دارای اطلاعات شخصی شامل جنسیت، سن، دانش زبانی غیر فارسی را پاسخ دهند. در ضمن از آن‌ها تقاضا شد که بعد از دیدن فیلم، به یک آزمون کوتاه در مورد زیرنویس‌ها پاسخ دهند. دلیل گرفتن این آزمون ایجاد انگیزه دقت کردن به زیرنویس‌ها بود. این آزمون حاوی پنج سؤال چهارگزینه‌ای از محتوای خود زیرنویس بود به صورتی که شرکت‌کننده تنها با خواندن زیرنویس‌ها می‌توانست به این سؤالات پاسخ دهد.

۳-۵. چیدمان آزمایش

شرکت‌کنندگان به فاصله ۶۰ سانتی‌متری از نمایشگر ۱۵ اینچی روی یک صندلی با قابلیت تنظیم ارتفاع نشستند. سپس فرایند کالیبراسیون سه نقطه‌ای، شرکت‌کننده‌ها به تماشای فیلم پرداختند. آن‌ها یک بار زیرنویس‌های حاوی نیم‌فاصله را مشاهده کردند و پس از یک وقفه نیم‌ساعته، زیرنویس‌های بافاصله کامل را دیدند. برای جلوگیری از تداخل تأثیر تجربه دیدن فیلم برای بار اول، از روش کانتربالانس^۲ استفاده شد. به این ترتیب که شرکت‌کنندگان به دو گروه تقسیم شدند. گروه نخست، در ابتدا کلیپ‌هایی را دیدند که نیم‌فاصله

1. Chinrest

2. Counterbalance

داشتند و سپس کلیپ‌های دارای فاصله کامل را مشاهده کردند. برای گروه دوم این ترتیب معکوس شد. گروه دوم ابتدا کلیپ‌های دارای فاصله کامل را دیدند و سپس کلیپی که نیم‌فاصله داشت را تماشا کردند. شرکت‌کنندگان می‌بایست پس از تماشای فیلم، آن‌ها به یک آزمون کوتاه در مورد محتوای زیرنویس فیلم پاسخ می‌دادند. هدف از این آزمون ایجاد انگیزه دقت کردن به زیرنویس‌ها بود.

۳-۶ گردآوری و تحلیل داده‌ها

ثبت و تحلیل حرکات چشمی به ترتیب توسط نرم‌افزار iView و BeGaze 3 انجام شد. برای هر کدام از کلمات زیرنویس و همچنین کل زیرنویس یک ناحیه موردنظر^۱ تعریف شد و حرکات چشمی ثبت‌شده روی تصاویر گرفته شده از هر سکانس و زیرنویس پیاده‌سازی شدند. این مرحله با همکاری کارشناس دستگاه ردیاب چشمی انجام شد تا از وقوع سوگیری احتمالی پژوهشگران جلوگیری شود. پس از اتمام ردیابی، داده‌های چشمی شامل زمان تثبیت، تعداد تثبیت‌ها، درصد توجه^۲ و زمان اولین تثبیت برای هر شرکت‌کننده و واژه استخراج شدند. با توجه به اینکه از طرفی برخی از محققین طول کلمه را نیز عامل مؤثر در تعیین زمان تثبیت می‌دانند و از طرفی دیگر، تعداد و طول واژگان قاموسی در این پژوهش بیشتر از واژگان دستوری بود، تصمیم بر آن شد برای به حداقل رساندن تأثیر این عوامل، میانگین داده‌های چشمی برای این دو گروه واژه بر اساس تعداد کاراکترهای دو گروه واژه محاسبه شود. سپس میانگین این داده‌های برای هر نفر در مجموع ۲۷ زیرنویس با استفاده از نرم‌افزار SPSS تحلیل شد.

۴- نتایج

۴-۱ داده‌های کمی چشمی

جدول ۱ نتایج تحلیل داده‌های چشمی را نشان می‌دهد. نتایج آزمون تی زوجی نشان داد اگرچه طول زمان تثبیت برای واژگانی که نیم‌فاصله ($M = 9661.13, SD = 3020.48$) داشتند کمتر از واژگان بافاصله کامل بود، اما این تفاوت معنادار نبود ($t(32) = -3.21, p = 0.24$). همچنین مشخص شد متوسط تعداد تثبیت‌ها برای واژگانی که فاصله کامل داشتند $57/16$ ($SD = 15.32$) بود و برای واژگان دارای نیم‌فاصله $51/16$ ($SD = 11.30$) بود. البته این تفاوت معنادار نبود ($t(32) = -2.73, Pp = 0.41$). نتایج همچنین نشان داد که به طور متوسط شرکت‌کنندگان برای بار اول، $6420/16$ هزارم ثانیه وقت صرف خواندن واژگان دارای فاصله کامل می‌کنند. هرچند این زمان برای واژگان دارای نیم‌فاصله کاهش یافت و به $5557/96$ هزارم ثانیه

1. Area of Interest (AOI)

2. Subject hit count

رسید ($SD = 655.85$) که البته این تفاوت بین خوانش دو نوع فاصله معنادار نبود. همچنین اختلاف معناداری بین درصد توجه به واژگان دارای نیم‌فاصله ($M = 95.26, SD = 5.61$) و واژگانی که فاصله کامل داشتند ($M = 98.13, SD = 2.58$) مشاهده نشد. در مقایسه با واژگان دارای نیم‌فاصله، درصد بیشتری از شرکت‌کنندگان به واژگانی که فاصله کامل داشتند توجه کردند. بنابراین، نتایج کمی آزمایش ردیاب نشان داد، اگرچه توجه مخاطب به واژگانی که به جای نیم‌فاصله از فاصله کامل استفاده می‌کند بیشتر است اما این تفاوت معنادار نیست.

جدول ۱. نتایج آزمایش ردیابی حرکات چشم

پارامتر	نوع فاصله	SD	M	t	df	p
طول زمان تثبیت	نیم‌فاصله	۳۰۲۰/۴۸	۹۶۶۱/۱۳	-۳/۲۱	۳۲	۰/۲۴
	فاصله کامل	۳۳۸۶/۸۴	۱۱۱۲۶/۳۰			
تعداد تثبیت	نیم‌فاصله	۱۱/۳۰	۵۱/۱۶	-۲/۷۳	۳۲	۰/۴۱
	فاصله کامل	۱۵/۳۲	۵۷/۱۶			
طول اولین تثبیت	نیم‌فاصله	۶۵۵/۸۵	۵۵۵۷/۹۶	-۲/۳۹	۳۲	۰/۰۶۲
	فاصله کامل	۱۰۰۵/۶۲	۶۴۲۰/۱۶			
درصد توجه	نیم‌فاصله	۵/۶۱	۹۵/۲۶	-۱/۹۴	۳۲	۰/۱۱۰
	فاصله کامل	۲/۵۸	۹۸/۴۶			

۲-۴ طیف دمایی

اگرچه نتایج کمی آزمایش ردیاب چشمی حاکی از تفاوت معناداری بین خواندن واژگان با فاصله و نیم‌فاصله نبود اما پس از بررسی طیف‌های دمایی تفاوت جالبی بین دو نسخه مشاهده شد. در این تصاویر مشخص شد که وقتی از نیم‌فاصله برای تفکیک دو جزء واژه استفاده می‌شود، توجه مخاطب بر میانه واژه متمرکز می‌شود که دقیقاً مانند توجه به واژه‌های ساده است. در شکل ۱ و ۲، واژه «هیچ‌وقت»، یک بار با فاصله کامل به صورت «هیچ وقت» (شکل ۱) و یک بار با نیم‌فاصله به صورت «هیچ‌وقت» (شکل ۲) در زیرنویس قرار گرفته است. بررسی طیف دمایی نشان می‌دهد مخاطبان در هنگام خواندن واژه با فاصله کامل، یک بار تکواژ «هیچ» و یک بار هم تکواژ «وقت» را می‌خوانند. این در حالی است که در هنگام خواندن واژه با نیم‌فاصله، عمده تمرکز مخاطبان در مرکز واژه است و در حقیقت آن را به صورت یک کل مستقل می‌بینند. باید توجه داشت که طیف دمایی برآیند نگاه کل ۳۲ شرکت‌کننده این پژوهش است.



شکل ۲. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (نیم‌فاصله)



شکل ۱. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (فاصله کامل)

همان‌طور که شکل ۳ و ۴ نشان می‌دهند، مرکز توجه در هنگام خواندن واژه «شماها» زمانی در میان واژه است که از نیم‌فاصله استفاده شده است (شکل ۴). وقتی فاصله کامل بین «ها» جمع و ضمیر «شما» فاصله می‌اندازد توجه مخاطب نیز بین این دو جز تقسیم می‌شود. به شکلی که قسمت عمده توجه معطوف به ضمیر است و قسمتی نیز معطوف به نشانه جمع است.



شکل ۴. طیف رنگی زیرنویس و سواسی شدید (نیم‌فاصله)



شکل ۳. طیف رنگی زیرنویس فیلم و سواسی شدید (فاصله کامل)

شکل ۵ و ۶ تفاوت بین خوانش واژه «می‌دونی» یکبار با فاصله کامل و یک بار با نیم‌فاصله را نشان می‌دهد. مطابق شکل ۵، استفاده از فاصله کامل بین تکواژ «می» و «دونی» (شکل ۵) سبب شده عمده توجه مخاطب در مرکز تکواژ و جزء دوم باشد که به این معناست که مخاطبان آن را به صورت یک واژه کامل نمی‌خوانند. اما وقتی از نیم‌فاصله استفاده شد، مرکز توجه مخاطب به میانه واژه «می‌دونی» نزدیک‌تر شده است.



شکل ۵. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (فاصله کامل) شکل ۶. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (نیم فاصله)

شکل ۷ نشان می‌دهد وقتی در واژه «ایده‌های» از فاصله کامل استفاده شده، توجه مخاطب در غالب طیف دمایی در پهنه واژه تقسیم شده است و تمرکز دمایی در قیاس با شکل ۸ که از نیم فاصله استفاده کرده، بسیار کمتر است. همانند موارد قبلی، در واژه‌ای که از نیم فاصله استفاده کرده توجه بر میانه واژه متمرکز شده است که این تفاوت بارز با توجه به واژه با فاصله کامل دارد.



شکل ۷. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (فاصله کامل) شکل ۸. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (نیم فاصله)

توجه به واژگان فاصله‌دار و نیم فاصله‌دار در شکل ۹ و ۱۰ بر خلاف اشکال قبلی است. در هر دو واژه، مرکز توجه تکواژ دوم است اگر چه در شکل ۱۰ طیف دمایی واژه نیم فاصله‌دار بسیار کم رنگ‌تر از واژه دارای فاصله کامل در شکل ۹ است. یعنی توجه به واژه «می خواستم» (فاصله کامل) بیشتر از واژه «می خواستم» (نیم فاصله) بوده است.



شکل ۹. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (فاصله کامل) شکل ۱۰. طیف رنگی زیرنویس فیلم ال (نیم‌فاصله)

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش مؤثر نیم‌فاصله‌گذاری در خوانش صحیح متون (صفاری مقدم، ۱۳۸۶)، این پژوهش با هدف اندازه‌گیری و مقایسه توجه مخاطب به واژگان دارای فاصله کامل و نیم‌فاصله در زیرنویس فارسی انجام شد. نتایج کمی آزمایش ردیاب چشمی نشان داد که اگرچه توجه به واژگانی که از نیم‌فاصله استفاده می‌کنند کمتر از توجه به واژگان دارای فاصله کامل است اما این تفاوت در هیچ یک از پارامترهای ردیاب چشمی معنادار نبود. با این حال، طیف‌دمایی حرکات چشمی نشان داد اگرچه در خوانش این دو دست واژگان تفاوت معناداری وجود ندارد اما الگوی خوانش این دو نوع واژه با هم تفاوت دارد. بررسی طیف‌های دمایی نشان داد در اکثر آن‌ها مخاطبان هنگام خواندن واژگانی که فاصله کامل دارند آن‌ها را به صورت دو واژه مجزا می‌خوانند در حالی که در خوانش واژگان نیم‌فاصله دار، مرکز توجه در میانه واژه است و واژه به صورت یک کل مستقل خوانده می‌شود. به عبارت دیگر این امکان وجود دارد که در صورت استفاده از فاصله کامل به جای نیم‌فاصله، مخاطب در خوانش واژگان و درک لحن جملات دچار سوتفاهم شود. این سوتفاهم زمانی شدیدتر و پررنگ‌تر می‌شود که بدانیم هنگام خواندن زیرنویس، فرد فرصتی برای برگشت و مرور آنچه خوانده ندارد و این کار یعنی توقف در فرایند تماشای فیلم که مطلوب نیست.

تحقیقات گذشته نشان داده که یکی از مشکلات زیرنویس‌های فارسی عدم رعایت نیم‌فاصله است (مدرس خیابانی، ۱۳۹۷). نیم‌فاصله هم مشخص کننده جدا بودن واژه است و هم نشان می‌دهد که بخش مورد نظر جزئی از خود واژه است. پیشوند فعلی «می» یا پسوند جمع «ها» از مواردی هستند که به دلیل استفاده از فاصله کامل به عنوان واژه‌ای مستقل در پیکره‌ها دیده شده‌اند و یکی از متداول‌ترین موارد عدم رعایت نیم‌فاصله محسوب می‌شوند (مدرس خیابانی، ۱۳۹۷). این عدم رعایت به گواهی یافته‌های این تحقیق اگرچه شاید در میزان توجه به واژه‌ها تأثیر معناداری نگذارد اما شکل خواندن را تحت تأثیر قرار

می‌دهد. مطابق نتایج حاصل از بررسی طیف‌های دمایی، واژگانی که به جای نیم‌فاصله از فاصلهٔ کامل استفاده می‌کنند در هنگام خواندن به صورت دو تکواژ مستقل خوانده می‌شوند که این می‌تواند در مواردی منجر به سوء برداشت از معنی آن واژه شود (داوودی، ۱۳۸۸). واژگانی که از نیم‌فاصله استفاده می‌کنند به وسیلهٔ مخاطبان تجزیهٔ معنایی نمی‌شوند و آن‌ها را به دردرس و مشکل نمی‌اندازند. ستایش (۱۳۸۹) بارد این ادعا معتقد است نیم‌فاصله نمی‌تواند همواره استقلال واژگان را حفظ کند. او در عوض سرهم‌نویسی را پیشنهاد می‌دهد که به‌زعم وی سبب خوانش بهتر و کاهش سوء تفاهم در خوانش واژگان می‌شود. لیکن، ستایش در مقالهٔ خود از هیچ دادهٔ تجربی استفاده نمی‌کند و ۷ ایرادی که استفاده از نیم‌فاصله وارد می‌کند صرفاً بر اساس نظر شخصی وی بوده و مبتنی بر هیچ دادهٔ کمی یا کیفی نیست. به اعتقاد وی وقتی واژگان مرکبی مانند «آب‌لیمو» با نیم‌فاصله نوشته می‌شوند مخاطب آن را به صورت مضاف و مضاف‌الیه می‌خواند و به مضاف کسره می‌دهد. این گزاره در سطح یک ادعا باقی می‌ماند زیرا هیچ داده‌ای برای رد یا اثبات آن ارائه نشده است و مابقی ایرادات وی به نیم‌فاصله، ناظر بر نگارش واژگان نیم‌فاصله دار است و نه خواندن آن‌ها. با توجه به اینکه پژوهش‌های گذشته به بررسی خوانش زیرنویس بر مبنای حرکات چشمی نپرداخته‌اند، نتایج این تحقیق می‌تواند گام نخست جهت مقایسهٔ شناختی شیوه خوانش نیم‌فاصله و فاصلهٔ کامل در زبان فارسی به خصوص در زیرنویس‌های فارسی باشد. با توجه با خواندن مستقل واژگان نیم‌فاصله دار، توصیه می‌شود در تهیهٔ زیرنویس حتی‌الامکان از نیم‌فاصله برای تفکیک تکواژها استفاده کرد تا مخاطب در دریافت معنا دچار سوء تفاهم نشود. همچنین محدودیت‌هایی پیش روی این پژوهش بود که می‌توان آن‌ها را در پژوهش‌های آتی بر طرف نمود. با توجه به هزینه‌های بالای استفاده از دستگاه ردیاب چشمی، پژوهش حاضر تنها از ۳۲ شرکت‌کننده استفاده کرد که البته در قیاس با سایر پژوهش‌های ردیاب چشمی، این تعداد قابل قبول بوده است، اما پژوهش‌های آتی می‌توانند از تعداد شرکت‌کننده بیشتری استفاده کنند و تعداد مواردی که نیم‌فاصله/فاصله کامل دارند نیز افزایش دهند. همچنین پژوهش‌های آتی می‌تواند بین استفاده از فاصله کامل/نیم‌فاصله در واژگان مرکب و واژگان غیر مرکب که صرفاً از تکواژ تصریفی (مثل «ها» جمع یا «می» مضارع) استفاده می‌کند، تفاوت قائل شود. با توجه به رشد چشم‌گیر زیرنویس‌های غیرحرفه‌ای در بافت ایران (به عنوان نمونه: خوش‌سلیقه و فاضلی‌حق‌پناه، ۱۳۹۵؛ فاضلی‌حق‌پناه و خوش‌سلیقه، ۱۳۹۷؛ خوش‌سلیقه، عامری و مهدی‌زادخانی، ۲۰۱۸؛ عامری و خوش‌سلیقه، ۲۰۱۹)، پژوهش‌های آتی می‌تواند دریافت اینگونه زیرنویس‌ها را نیز پژوهش کند.

پیوست

پرسش‌نامه درک محتوا

موقعیت اول: پلیس و مرد متهم

۱. پلیس در مورد متهم چه ذهنیتی داشت؟
 - الف. متهم کسی را به قتل رسانده است.
 - ب. متهم ادای فرانسوی بودن را در می آورد.
 - ج. متهم از زندان فرار کرده است.
 - د. متهم دست به سرقت زده است.
۲. چرا متهم قادر به نشان دادن هویت خود نبود؟
 - الف. چون دروغ می گفت.
 - ب. چون دچار فراموشی شده بود.
 - ج. چون مدارک شناسایی همراه نداشت.
 - د. چون می ترسید پلیس هویت حقیقی او را بفهمد.
۳. در انتها متهم مقصر همه این ماجرا ها را چه کسی می پنداشت؟
 - الف. ژان والژان
 - ب. آنتون میرسلاو
 - ج. آنا
 - د. برادر آنا
۴. در مکالمه تلفنی انتهای ویدئو، پلیس از همکاری چه سوالی کرد؟
 - الف. اینکه شخص را بازداشت کرده اند.
 - ب. اینکه اطلاعاتی در مورد هویت آنتون به دست آمد.
 - ج. اینکه حرف های متهم دیگر ثبت شد.
 - د. اینکه مدارک شناسایی پیدا شده است.
۵. متهم ادعا داشت متولد کدام شهر است؟
 - الف. مارسی
 - ب. تولوز
 - ج. پاریس
 - د. لیون

موقعیت دوم: گفتگوی مادر و پسر

۱. چرا پسر در بدو ورود از مادرش عذر خواهی کرد؟

الف. چون سرزده آمده بود.

ب. چون تاخیر داشت.

ج. چون با مادرش قهر بود.

د. چون همسرش را همراهش نیاورده بود.

۲. مادر در مورد دلیل کبودی چه گفت؟

الف. سُر خوردن روی راه پله ها

ب. ضربه در باشگاه ورزشی

ج. زمین خوردن از روی دوچرخه

د. ضربه ای که شوهرش به وی وارد کرده بود.

۳. مادر در مورد کدام یک از موارد زیر از پسرش اطلاعات می‌خواست؟

الف. همسرش

ب. شغلش

ج. خودروش

د. مدیرش

۴. پسر برای چه چیز نیاز به ضمانت داشت؟

الف. خرید خودرو

ب. وام

ج. خرید خانه

د. پرداخت قسط

۵. برای مادر، کار پسر شبیه چه کاری بود؟

الف. اداره دولتی

ب. بانک

د. مک دونالد

ج. اپل

ب. زیرنویس‌ها

شماره	زیرنویس
۱	ولی به نظر میاد هیچ وقت سوارش نشدی
۲	مگه شماها چند نفرید
۳	می‌دونی چرا؟
۴	جوسی ایده‌های زیادی برای دکوراسیون داره
۵	ازت زمانت می‌خواستم نه پول

کتابنامه

- بامشادی، پارسا. و قطره، فریبا. (۱۳۹۶). «چندمعنایی پسوند «ی» فارسی: کندوکاوی در چهارچوب ساختارزه ساختی». جستارهای زبانی، ۷ (۴۲)، ۲۶۵-۲۸۵.
- خوش سلیقه، مسعود. و فاضلی حق پناه، الهام. (۱۳۹۵). فرایند و ویژگی های زیرنویس غیرحرفه ای در ایران. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۹ (۲)، ۶۷-۹۵.
- زاهدی، صابر. و خوش سلیقه، مسعود. (۱۳۹۷). «مقایسه حرکات چشمی در خوانش واژگان قاموسی و دستوری زیرنویس‌های فارسی با استفاده از فناوری ردیاب چشمی». جستارهای زبانی، ۴ (۱۰)، ۳۱۳-۳۳۸.
- ستایش، حسن. (۱۳۸۹). «نیم‌فاصله و نقش آن در نگارش کلمات مرکب». ماهنامه سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)، ۳ (۴)، ۲۴۵-۲۶۰.
- سمائی، فرشید. (۱۳۸۸). بررسی مسائل زبان‌شناختی زیرنویس‌های شبکه خبر. تهران: مرکز تحقیقات صداوسیما جمهوری اسلامی ایران.
- داوودی، حسین. (۱۳۸۸). راهنمای نگارش مواد آموزشی. شیوه‌نامه منتشر نشده سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- صفاری مقدم، احمد. (۱۳۸۶). «فاصله گذاری در خط فارسی». نامه فرهنگستان، ۴ (۹)، ۱۲۳-۱۳۷.
- فاضلی حق پناه، الهام. و خوش سلیقه، مسعود. (۱۳۹۷). «انگیزه‌ها و دلایل طرفدار زیرنویسی فیلم‌ها و سریال‌های کره‌ای». مطالعات زبان و ترجمه، ۵۱ (۴)، ۱-۲۰.
- کشاوری، پریسا. و ستاری، عظیمه. (۱۳۹۰). کاربرد خط فارسی در تلویزیون. تهران: مرکز تحقیقات صداوسیما جمهوری اسلامی ایران.

مدرس خیابانی، شهرام. (۱۳۹۷). «آسیب‌شناسی نگارشی زیرنویس‌ها در شبکه‌های تلویزیونی خبر و آی‌فیلم: پژوهشی پیکره‌بنیاد». رسانه‌های دیداری شنیداری، ۱۲ (۲۷)، ۳۱-۶۰.

- Abdi, Z., & Khoshsaligheh, M. (2018). «Applying multimodal transcription to Persian subtitling». *Studies About Languages*, 32, 21-38.
- Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2019). «Iranian amateur subtitling apparatus: A qualitative investigation». *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 12(2), 431-451. doi:10.27533/udea.mut.v12n2a08
- Ameri, S., & Khoshsaligheh, M. (2022). «Insights into Iranian younger audiences of Persian amateur subtitling». *Onomazein*. doi:10.7764/onomazein.56.07
- Booij, G. (2005). *The Grammar of Words*. New York: Oxford University Press.
- Bridgeman, B. (1992). «Conscious vs unconscious processes: The case of vision». *Theory and Psychology*, 2(1), 73-88.
- Caffrey, C. (2012). «Subtitles: Readable dialogue?». In E. Perego (Ed.), *Eye-tracking in Audiovisual Translation* (Pp. 223-104). Rome: Arcane.
- D'Ydewalle, G., and De Bruycker, W. (2007). «Eye Movements of Children and Adults While Reading Television Subtitles». *Journal of European Psychologist*, 12, 196-205.
- D'Ydewalle, G., Rensbergen, J., and Pollet, J. (1987). «Reading a message when the same message is available auditorily in another language: The case of subtitling». In J. K. O'Reagan & A. Lévy-Schoen (Eds.), *Eye Movements: From Physiology to Cognition*. Amsterdam/ New York. 313-321.
- D'Ydewalle, Gery and Gielen. Ingrid. (1992). «Attention allocation with overlapping sound, image, and text». In K. Rayner (Ed.), *Eye Movements and Visual Cognition: Scene Perception and Reading*. New York. 415-427.
- Díaz Cintas, J., and Remael, A. (2007). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- D'Ydewalle, G., Praet, C., Verfaillie, K., and van Rensbergen, J. (1991). «Watching Subtitled Television: Automatic Reading Behaviour». *Journal of Communication Research*, 18, 650-666.
- Ghia, E. (2012). «The impact of translation strategies on subtitle reading». In E. Perego (Ed.), *Eye-tracking in Audiovisual Translation*. Rome: Arcane. 157-182.
- Gottlieb, H. (1994). «Subtitling: people translating people. In *Teaching translation and interpreting 2, insights, aims, visions*». Papers from the second language international conference. Elsinore, Denmark 4-6 June 1993. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 261-274.
- Ivarsson, J., and Carroll, M. (1998). *Subtitling*. Simrishamn: TransEdit HB.
- Just, M. A., and Carpenter, P. (1980). «A theory of reading: From eye fixations to comprehension». *Psychological Review*, 87, 329-354.
- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., & Mehdizadkhani, M. (2018). «A Socio-Cultural Study of Taboo Rendition In Persian Fansubbing: An Issue of Resistance». *Language and Intercultural Communication*, 18(6), 663-680. doi:10.1080/14708477.2017.1377211

- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., Khajepour, B., & Shokoohmand, F. (2019). «Amateur subtitling in a dubbing country: The reception of Iranian audience». *Observatorio*, 13(3), 71-94.
- Khoshsaligheh, M., Ameri, S., Shokoohmand, F., & Mehdizadkhani, M. (2020). «Subtitling in the Iranian Mediascape: Towards a Culture-Specific Typology». *International Journal of Society, Culture & Language*, 8(2), 55-74.
- Lång, J., Mäkisalo, J., Gowases, T., and Pietinen, S. (2013). «Using eye tracking to study the effect of badly synchronized subtitles on the gaze paths of television viewers». *New Voices in Translation Studies*, 10, 72-86.
- Moran, S. (2012). «The effect of linguistic variation on subtitle reading». In E. Perego (Ed.), *Eye-tracking in Audiovisual Translation*. Rome: Arcane. 183-222.
- Muñoz, C. (2017). «The role of age and proficiency in subtitle reading. An eye-tracking study». *System*, 67, 77-86.
- Perego, E. (2008). «Subtitles and line-breaks: Towards improved readability». In D. Chiaro, C. Heiss, & C. Bucaria (Eds.), *Between Text and Image*. Amsterdam: Benjamins. 211-226.
- Perego, E., Laskowska, M., Matamala, A., Remael, A., Robert I. S., Szarkowska A., Vilaró A and Bottiroli, S. (2016). «Is subtitling equally effective everywhere? A first cross-national study on the reception of interlingually subtitled messages». *Empirical Approaches to Audiovisual Translation: Special issue of Across Languages and Cultures*, 17(2), 205-229.
- Rayner, K., and Duffy, A. (1988). «On-line comprehension processes and eye movements in reading». In M. Daneman, G.E. MacKinnon, & T.G. Waller (Eds), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*. New York. 13-66.
- Rayner, K., Reichle, E.D., Stroud, M.J., Williams, C.C., and Pollatsek, A. (2006). «The Effect of word frequency, word predictability, and font difficulty on the eye movements of young and older readers». *Psychology and Aging*, 21, 219-226.
- Schotter, E.R., and Rayner, K. (2012). «Eye movements in reading: Implication for reading subtitles». In E. Perego (Ed.), *Eye tracking in Audiovisual Translation*. Rome: Arcane. 83-104.
- Shamsi T.I., Adamczyk, P. D., Zheng, S., and Bailey, B. P. (2005). «Towards an Index of Opportunity: Understanding Changes in Mental Workload during Task Execution». *Human Factors in Computing Systems: Proceedings of CHI'05*. New York: ACM Press, 311-320.
- Szarkowska, Agnieszka, Krejtz, Izabela, Krejtz, Krzysztof and Duchowski, Andrew. (2013). «Harnessing the potential of eye-tracking for media accessibility». In S. Gruzca, M. Płużyńska, J. Zając, S. Gruzca, M. Płużyńska, & J. Zając (Eds.), *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis*. Peter Lang Verlag. 153-184.

گذار برخی عناصر زیبایی‌شناختی دیوان شمس در ترجمه فرانسوی اوادو ویترو میروویچ

مقاله پژوهشی

سپیده نواب زاده شفیعی

استادیار، گروه فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی

معصومه احمدی (نویسنده مسئول)^۱

استادیار، گروه فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی

زهره الوندکوهی

کارشناس ارشد، مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی

چکیده

زیبایی‌شناسی شعر به دو بخش روساخت (زبان و موسیقی) و زیرساخت (محتوا و اندیشه پنهان در کلام) می‌پردازد. غزلیات شمس تبریزی، نمونه بارز شعر حماسی عرفانی، از آرایه‌های ادبی، موسیقی و عناصر زیبایی‌شناختی زیرساختی و روساختی قوی برخوردار است. در این مقاله، انتقال این عناصر زیبایی‌شناختی را در ترجمه فرانسوی اوادو ویترو میروویچ، با سبک‌شناسی وینه و دارلنه بررسی کرده‌ایم و نشان داده‌ایم که وام‌گیری، گریته‌برداری، ترجمه واژه به واژه، تغییر صورت، تغییر بیان، معادل‌یابی و همانندسازی، هر کدام به شکلی در گذار زیبایی شعر مولانا به زبان فرانسه نقش ایفا کرده‌اند. عناصر زیبایی‌شناختی شعر مولانا در گذار دشوار به «زبان فرهنگ» فرانسه، نهایتاً شکل و قالبی متفاوت و البته گاه دلنشین یافته‌است که به توانش زبان‌شناختی مترجم و «تراوایی» زبان فرانسه نسبت به عناصر زبانی فرهنگی شعر فارسی مربوط می‌شود. افق زبانی ترجمه میروویچ، متفاوت از افق زیبایی‌شناختی شعر مولانا، از تعامل زبان فرهنگ‌های مقصد و مبدأ در نزد مترجم شکل گرفته است.

واژگان کلیدی: دیوان شمس، زیبایی‌شناسی، سبک‌شناسی تطبیقی، میروویچ^۲

۱- مقدمه

ادوارد براون، درباره جایگاه ادبی و عرفانی مولانا جلال‌الدین بلخی، شاعر و عارف زبان و ادب فارسی، می‌گوید او بی‌گمان بزرگترین شاعر صوفی ایران است. مثنوی عرفانی او را می‌توان از رفیع‌ترین اشعار همه

1. E-mail: Massumahm@atu.ac.ir
2. Eva de Vitray-Meyerovitch

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.67112.0>

دوران‌ها به شمار آورد. مولانا پس از غیبت شمس، پیر و مرشد خویش، سرگشته و حیران غزلیاتی برای او به نظم در آورد که به دیوان شمس تبریزی و یا دیوان کبیر مشهور گشته است. در این دیوان، وی حقایق عالی عرفانی را با هیجان وصف ناپذیری بیان نموده و از عشقی درونی که معنوی و عارفانه است، نسبت به شمس تبریزی، پیر دست‌گیر خویش، سخن می‌گوید. غزل مولانا، از نوع اشعار آموزشی و در مسیر تربیت انسان کامل و شناخت راه خداست. وی اولین قدم برای شناخت خدا را پی‌بردن انسان به ارزش و گوهر حقیقی وجود خویش و آراستگی وی به کمال اخلاق می‌داند. این آراستگی به شیفگی و حیرت در زیبایی وجه خدا می‌انجامد، و از عارف عاشقی پاکباخته می‌سازد که حاضر است همه هستی خود را بیازد تا به مقام قرب الهی برسد. بنابراین موضوع دیوان شمس، جز عشق خدا نیست و شمس تجسم زندهٔ معشوق حقیقی، یعنی خداست. مولانا زیبایی را در عظمت و بیکرانگی جستجو می‌کند و به تناسب آن، عناصر سازندهٔ شعرش نیز برهم‌ساخته از مفاهیمی همچون مرگ، زندگی، قیامت، ازل و ابد و عشق و دریا و... است. عناصر تصویری در شعر وی با تکیه بر جهان‌بینی اسلامی عرفانیش، با استادی تمام، معنای تازه‌ای را نمایان می‌سازد که به شکل بارزی دارای حیات و حرکت است. با نگاهی مقایسه‌ای می‌توان گفت که اینگونه تصاویر نزد شاعرانی چون رودکی، منوچهری و فرخی بیشتر از زاویه دید آفاقی (بیرونی) ترسیم شده، اما در شعر مولوی بیشتر از زاویه دید انفسی (درونی) بررسی و اندیشیده شده‌اند. مثلاً درون تصاویر نرگس و سوسن و بنفشهٔ مولانا، انسان و مسائل حیاتی‌اش با همهٔ وسعت و دامنه‌اشان، نهفته‌اند. در اوج تصویرگری درون، وی هنرمندانه تصاویری را از ضمیر ناخودآگاه خویشتن ارائه می‌دهد.

زبان شعری دیوان شمس در چهارچوب ادبیات و واژه‌های رسمی محدود نمی‌شود. مولانا کوشیده تا این مرزها را بشکند و زبان را در شکل جاری آن، آن‌گونه که مردم با آن حرف می‌زنند به خدمت گیرد؛ زیرا وی معتقد است عامهٔ اهل زبان درستی یا نادرستی زبان را تشخیص می‌دهند، و آنچه مردم می‌گویند ملاک صحت زبان است نه صرفاً آنچه که در واژه‌نامه‌ها آمده باشد. انتقال این زبان شاعرانه، مردمی و عرفانی، ظرافت‌ها و مراتبی را می‌طلبد که در مباحث زیبایی‌شناختی ترجمه به آن پرداخته می‌شود. در این پژوهش، با نگاهی تطبیقی بر دو نسخهٔ فارسی و فرانسهٔ دیوان شمس، شیوهٔ گذار برخی عناصر زیبایی‌شناختی شعر مولانا را توسط خانم اودو ویتره میروویچ، بر اساس شیوهٔ سبک‌شناسی تطبیقی ترجمهٔ زبان وینه و داربلنه بررسی خواهیم کرد.

۲- بیان مسئله

بررسی زیبایی درونی (معنایی) و بیرونی (شکلی) اشعار دیوان شمس، و نیز شیوهٔ گذار آن‌ها در ترجمهٔ فرانسوی، مورد نظر این پژوهش است. در این راستا، با تکیه بر اهمیت انتقال زیبایی زبان شعر، به عوامل

تاثیرگذار بر نارسایی ترجمه شعر می‌پردازیم و برخی کاستی‌های بوطیقائی، نظیر فقدان عروض و قافیه، تغییر در موسیقی کلام، تغییر در لایه‌های معنایی استعارات و نمادها، در ترجمه اوا دو ویتره می‌روویچ را بررسی می‌نماییم.

۳- پیشینه تحقیق

زیبایی‌شناسی زبان مولانا در دیوان شمس به شیوه موضوعی و غیرمنسجم در پایان‌نامه‌هایی با عناوین «بررسی جنبه‌های زیبایی‌شناسی شبه جمله در دیوان شمس و تدوین فرهنگ آن» به قلم سهیلا داوری (داوری، ۱۳۹۱) و «سبک‌شناسی زبانی پنجاه غزل از غزلیات شمس» نگارش لیلا محمدی (محمدی، ۱۳۹۰) مطالعه شده‌اند.

همچنین، این موضوع به صورت مباحث پراکنده و موجز در مقاله‌های «زیبایی‌شناسی صنعت تکرار در غزلیات شمس» از آذر دانشگر و معصومه زارع کهن (دانشگر، ۱۳۹۶)، «تکرار در غزلیات مولوی» از مالک شعاعی (شعاعی، ۱۳۹۰) و «بازخوانی تصویرهای ادبی در غزلیات شمس از دیدگاه زیبایی‌شناسی تصویر در سینما» از زهرا حیاتی و تقی پورنامداریان (حیاتی، ۱۳۹۵)، «بررسی وجوه زیباشناسی غزلیات شمس» از زرین تاج واردی و نجمه داناییان (واردی، ۱۳۸۹)، تحلیل و بررسی شده‌اند. لیکن نگاه تطبیقی زیبایی‌شناختی به دو نسخه فارسی و ترجمه فرانسوی غزلیات شمس، به صورت روشمند، و با شیوه سبک‌شناسی تطبیقی وینه و داربلنه، که در این پژوهش مد نظر است، کاری صورت نگرفته است.

۴- روش تحقیق: سبک‌شناسی تطبیقی در ترجمه، دیدگاه وینه و داربلنه^۱

ژان پل وینه (۱۹۱۰-۱۹۹۹) و ژان داربلنه (۱۹۰۴-۱۹۹۹) زبان‌شناسان و نظریه‌پردازان فن ترجمه، روش‌های هفتگانه ترجمه متون ادبی را در کتاب سبک‌شناسی تطبیقی فرانسه و انگلیسی: روش ترجمه مطرح کرده‌اند. این هفت روش عبارتند از: ترجمه واژه به واژه، وام‌گیری، گرته‌برداری، تغییر صورت، تغییر بیان، معادل‌یابی و همانندسازی. اگرچه کتاب آن دو، تحت عنوان مقایسه نحوی زبان فرانسه با زبان انگلیسی (۱۹۵۸)، منحصرأ مبتنی بر زبان‌های فرانسه و انگلیسی است، ولی تأثیر بسیار گسترده‌ای بر مطالعات ترجمه گذارده است. آن‌ها دو راهبرد «ترجمه صریح» (les procédés directs)، و «ترجمه ضمنی» (les procédés obliques) را عنوان کرده‌اند که تا حدی شبیه تقسیم‌بندی «ترجمه واژه به واژه در برابر ترجمه آزاد» است. وینه و داربلنه عبارت «واژه به واژه» را در واقع مترادف «ترجمه صریح» می‌دانند. دو راهبرد مذکور شامل هفت شیوه هستند: «ترجمه صریح» سه شیوه ترجمه واژه به واژه، وام‌گیری و گرته‌برداری را شامل می‌شود، و

1. Vinay & Darbelnet

«ترجمه ضمنی: چهار شیوه تغییر صورت، تغییر بیان، معادل‌یابی و همانندسازی را در برمی‌گیرد (وینه و داربلنه، ۲۰۰۰: ۹۳-۸۴).

با این شیوه‌ها، ارائه ترجمه‌های متناسب و سازگار با سبک متن اولیه ممکن‌تر می‌نماید. از طرفی، وینه و داربلنه معتقدند که سبک‌شناسی تطبیقی متن با ترجمه آن، نکات مهمی را آشکار می‌سازد، و مترجم می‌تواند با استفاده از قواعد سبک‌شناسی، دستور و روش ترجمه خودش را از متن پیدا کند (همان).

۵- عناصر روساخت و زیرساخت زیبایی‌شناختی در دیوان شمس

پیش از این، مولوی را معمولاً از روی مثنوی می‌شناختند و غزلیات او را کتابی خانقاهی می‌دانستند. مثنوی در حد فهم مخاطبان عام، و یک اثر تعلیمی است، در حالی که غزلیات شمس برای مخاطب شیفته عرفان الهی است و در آن روح سرکش مولانا آزادانه تصویر شده است. زبان او در غزلیات، زبان فاخری نیست، بلکه زبان گفت‌وگوست. او جزو معدود شاعرانی است که ستاینده زمان حال‌اند. رابطه عاشق و معشوق در غزلیات مولانا در ادبیات فارسی بی‌نظیر است (مشتاق‌مهر، ۱۳۹۶، سخنرانی).

می‌دانیم غزل، سبک شعری است که حالات عاطفی و روحی فردی را برجسته می‌کند و می‌توان گفت وجوه رماتیکی دارد. مولانا در غزلیات شمس از علایم و نشانه‌های کلامی و غیرکلامی متعددی برای نمایش هیجانات و حالات روحی بهره می‌گیرد. وی به خاطر حفظ حریم و قداست شمس تبریزی، حرکات وی را در موقعیت‌های مختلف به نحوی رمزگون به تصویر می‌کشد. «کارکرد زبان بدن در غزلیات شمس به شکلی گسترده و در وجوه معنایی متفاوت نمود یافته است. برای مثال نشانه‌هایی از زبان بدن در ارتباط با چشم، لب و دست، چهره و ابرو، از نشانه‌های دیداری، حالت عاطفی گفتار شامل بلند یا آهسته سخن گفتن، سکوت کردن و خندیدن، از نشانه‌های آوایی، و دوری و نزدیکی، از نشانه‌های قلمرو بدن، در غزلیات شمس تجلی کرده‌اند» (بهنام و دیگران، ۱۳۹۳: ۳۷).

موسیقی غزل، از عناصر روساخت زیبایی‌شناختی شعر، با نواختن مصوت‌های بلند و کوتاه، و تغییر در تکرار و توالی آن‌ها، تأثیر معنا را بر خواننده می‌افزاید: مثلاً «مصوت‌های بلند مفهوم بزرگی و حیرت را القاء می‌کنند و به نوعی زیبایی معنوی در ذهن شنونده به وجود می‌آورند» (واردی و داناییان، ۱۳۸۹: ۳۶۴). مولوی در دیوان شمس به وفور از آهنگ حاصل از چینش‌های متفاوت مصوت‌ها برای القاء هیجانات عرفانی خود استفاده کرده است (همان).

یکی دیگر از وجوه زیبایی‌شناختی غزلیات شمس، کاربرد ظریف صنایع ادبی، عناصر زیرساخت زیبایی شعر، همچون تضاد و تداعی معانی است. مولانا در دیوان کبیر خود، گویی خوانندگانی را مد نظر دارد که قدرت تخیل و تفکر عمیق دارند، و در بسط و توسعه معانی با او همراه و هم‌قدم می‌شوند. مثلاً به تداعی

خطوط منحنی و دایره‌وار می‌پردازد که برای انسان چشم‌نوازند (همان: ۳۶۵). مولوی همچنین با به کارگیری جمع ضدین که فقط در عالم شهود آشکار می‌شوند، تصاویر و معانی نوینی را به دست مخاطب می‌دهد؛ مثلاً:

«وجود سایه برای نور و سویی بی سویی، توصیفاتی است که مصداق خارجی ندارد و از مقام رئال و واقعی فراتر است [...] زمانی که مولوی می‌گوید: دانه تویی، دام تویی، باده تویی، جام تویی / پخته

تویی، خام تویی، خام بمگذار مرا (فروزانفر در مولانا، ۱۳۵۵: ۳۰)

این انتساب صفات و نسبت‌های متضاد به معشوق، در واقع، او را در مقام کلّ و کامل تصور کردن است» (واردی و داناییان، ۱۳۸۹: ۳۶۶). این چنین مولانا در سطح بالایی از زیبایی معنوی شعرش پیش می‌رود و مفاهیم بلند عرفانی را در ردیفی از واژگان متضاد قرار می‌دهد تا از این تضاد، معنای جدیدی در ذهن مخاطب حلول کند. در نزد مولانا، شمس تبریزی نوری از انوار الهی است که بر وی تجلی کرده است، بنابراین لقب خورشید (شمس) اشاره و کنایه از این تجلی است و به طور استعاره‌ای حضور خداوند را در قلب عاشقانش تداعی می‌کند. به عبارت دیگر، استعاره و اشارات در زبان مولانا بر قدرت کلامی و زیبایی اثرش افزوده است. زیربنای محتوایی دیوان شمس همان مکتب عشق است که شمس به او آموخت. عشق تنها معیار شمس برای ارزیابی مردمان بود. علم و زهد بی عشق هرگز برای او رنگ و بویی نداشت (موحد، ۱۳۶۹: ۱۱۹).

۶- بررسی ترجمه میروویچ^۱ از دیوان شمس، در قالب روش وینه و داربلنه

در مطالعه ترجمه اوا دو ویتره میروویچ، با هدف بررسی انتقال عناصر زیبایی‌شناختی شعر مولانا، به مواردی از شیوه ترجمه ایشان بر می‌خوریم که می‌توان آن‌ها را در قالب‌های زیر دسته‌بندی و تحلیل نمود. در این قالب‌ها که بر اساس دسته‌بندی هفتگانه وینه و داربلنه‌اند، سعی کرده‌ایم در مواردی انتقال عناصر زیبایی‌شناختی زبان شعر مولانا را به زبان فرانسه پی بگیریم، و نحوه گذار آن‌ها در کار مترجم، و نوع ترجمه

۱. اوا دو ویتره میروویچ (۱۹۰۹-۱۹۹۹) (Eva de Vitray-Meyerovitch) مترجم دیوان شمس، از طریق «تجدید بنای اندیشه دینی در اسلام»، نوشته شاعر و متفکر پاکستانی، اقبال لاهوری با اسلام آشنا گردید و پس از سه سال مطالعه، در نهایت مسلمان شد. وی علاقه ویژه‌ای به اشعار مولانا جلال‌الدین محمد بلخی داشت و به همین دلیل زبان فارسی را فراگرفت. در سال ۱۹۶۸ میلادی، میروویچ از رساله دکتری خود با عنوان «مباحث رازآمیز در کتاب جلال‌الدین رومی» در دانشگاه سوربن پاریس دفاع کرد. شهرت وی بخاطر آثار مهم صوفی‌گری است که به زبان‌های مختلف ترجمه شده‌اند. آشنایی بیشتر جهان اسلام با اوا دو ویتره میروویچ در سال‌های ۱۹۷۳-۱۹۶۹ صورت گرفت که ایشان به تدریس در دانشگاه الازهر مشغول شد و سخنرانی‌هایی نیز در اغلب کشورهای عربی و از جمله کویت در سال ۱۹۷۱ ایراد نمود. در سال ۱۹۹۰ میلادی، مثنوی معنوی، با پنجاه‌هزار بیت در ۱۷۰۰ صفحه، را برای نخستین بار به زبان فرانسه ترجمه کرد. میروویچ در زمینه شناساندن اسلام، تصوف و مولانا در فرانسه و دیگر نقاط دنیا بسیار فعال بود و برنامه‌های گوناگونی را برای رادیو فرهنگ فرانسه و تلویزیون این کشور ترتیب می‌داد.

متن حاصل را بررسی کنیم.

۱-۶- وام‌گیری

یکی از روش‌هایی که در ترجمه میروویچ به چشم می‌خورد، شیوه وام‌گیری (emprunt)، یعنی استفاده مجدد از کلمات متن منبع در ترجمه مقصد است. در حقیقت، در این شیوه ترجمه‌ای انجام نمی‌شود: مثال ۱.

از بد پشیمان می‌شوی الله گویان می‌شوی آن دم تو را او می‌کشد تا وارهاند مر تو را
(مولانا، ۱۳۵۵: ۵)

«Que tu te repentes du mal, que tu deviennes orant d'Allah.

En cet instant, s'il t'attire, c'est pour te sauver»

(Meyerovitch, 1973: 19)

میروویچ ترجیح داده کلمه «الله» را به صورت وام‌واژه در زبان فرانسه حفظ کند، زیرا واژه «الله» وارد فرهنگ لغت فرانسه شده است، بنابراین مترجم معادل فرانسه Dieu (خدا) را برای آن نیاورده است. به این ترتیب بار معنایی این واژه را به طور کامل انتقال داده است تا زیبایی خاص آن، دست نخورده بماند. لازم به ذکر است که وام‌واژه‌ها عامل و نشان دوزبانگی اند. دوزبانگی، هنگام برخورد با دو «زبان فرهنگ» ای که می‌شناسد به راحتی فرهنگ‌واژه‌های آن‌ها را تمیز می‌دهد و یا آن‌ها را نگه می‌دارد. کلمه «الله» برای میروویچ، که به دین اسلام گرویده و با «زبان فرهنگ» اسلامی خو کرده، نه تنها غریبه نیست، بلکه یک «فرهنگ‌واژه بنیادی» (Culturème) است که به خاطر ویژه‌بودن و غنای بالایی معنایی، در ترجمه دگرگون نمی‌شود.

از طرفی هنگام معادل‌یابی در زبان دیگری، وسعت معنایی بیش از حد یک واژه در زبان مبدأ، سبب می‌شود معادل و پیکره واژگانی درست و درخوری برای آن در زبان مقصد یافت نشود، و به ناچار کل پیکره زبانی مبدأ با تمامی گستره معنایی‌اش به زبان مقصد وام داده می‌شود. کلمه «الله» اشاره به ذات خداوندی با تمامی صفاتش دارد که در قرآن توصیف شده است، بنابراین واژه «Dieu» معادل «الله» نیست. مثال ۲.

اکنون که گشتی گل‌شکر، قوت دلی نور نظر از گل برآ بر دل گذر، آن از کجا این از کجا
(مولانا، ۱۳۵۵: ۱۱)

«Maintenant que tu es devenue Gol-shekar, tu es l'aliment du cœur et la lumière des yeux.

Sors de la boue et va vers le cœur: quoi de commun entre eux?»

(Meyerovitch, 1973: 27)

کلمه «گل شکر»، مرکب از «گل» و «شکر»، در زبان روزمره، به معنای «مربای گل محمدی» است. در این بیت نیز مترجم ترجیح داده کلمه «گل شکر» را به صورت وام‌واژه وارد زبان فرانسه کند، هرچند معادل آن، Confiture de pétales de roses در زبان فرانسه قابل تصور و حتی در ناحیه‌هایی موجود است. لیکن استفاده از این معادل فرانسه نه تنها آهنگ جمله معادل را به هم می‌زند و زیبایی آهنگین آن را خدشه‌دار می‌کند، بلکه بازی ادبی دو کلمه «گل» و «شکر» که با هم زوج هم‌نشین زیبایی‌شده‌اند و با هم اوج شیرینی و زیبایی را در آن واحد ایجاد کرده‌اند، از دست می‌رود. می‌توان گفت که مترجم در نظر داشته تا خواننده زبان مقصد را با برخی عناصر زیبایی شعر مولانا و نیز اصطلاحات نغز زبان مبدأ آشنا سازد. همچنین می‌توان گفت نگاه میروویچ متوجه زیبایی وزن و قالب شعر مولانا نیز بوده است هرچند به ناچار در قالب‌های صوری زبان دیگری، زبان فرانسه، ریخته شده است.

مترجم فرانسوی دیوان شمس با وام‌گیری، گویی سعی در حفظ برخی عناصر زیبایی‌شناختی شعر مولانا در حد بضاعت داشته است. در ترجمه شعر، به دلیل تفاوت نظام‌های دستور زبانی، عروض و قالب‌های شعری ذاتاً متفاوت، حفظ کامل شکل و محتوا با هم در زبان مقصد عملاً میسر نیست. البته اوا دو ویتره میروویچ در ترجمه خود به حفظ ردپایی از قالب شعری اولیه تلاش کرده است، و گاه، عبارات متن مبدأ را نیز بدون تفسیر و تفصیل، به فرانسه برگردانده است. این روش اگرچه نهایتاً مفهوم اصلی شعر را می‌رساند، اما حال و هوای اصلی شعر مولانا را نمی‌تواند به درستی منتقل کند.

۶-۲- گزیده‌برداری

گزیده‌برداری (calque) نوعی انتقال کلام است که در آن عبارت و یا اصطلاح وام گرفته‌شده، به صورت واژه به واژه به زبان مقصد ترجمه می‌شود، در ترجمه میروویچ از دیوان شمس دیده می‌شود:

مثال ۱.

اندر جهان هر آدمی باشد فدای یار خود یار یکی انبان خون، یار یکی «شمس ضیا»

(مولانا، ۱۳۵۵: ۵)

«Dans le monde, chacun est dévoué a son ami,

L'ami de l'un est un sac plein de sang, l'ami de l'autre est le soleil lumineux.»

(Meyerovitch, 1973: 20)

مثال ۲.

گر سیل عالم پر شود هر موج چون اشتر شود «مرغان آبی» را چه غم تا غم خورد «مرغ هوا»

(مولانا، ۱۳۵۵: ۸)

«Si le flot remplit le monde, chaque vague devient pareil a un monstre.

En quoi cela afflige-t-il les oiseaux de mer? Et, a plus forte raison, les oiseaux du ciel?»

(Meyerovitch, 1973: 28)

اصطلاحاتی مانند «شمس ضیا»، «مرغان آبی»، و «مرغ هوا»، به انتخاب مترجم به صورت گرده برداری ترجمه شده‌اند. در واقع، اوادو ویتروویچ با شیوه گرده برداری می‌کوشد تا لایه‌های معنایی گفتار مولانا را با همان ترکیب زیبایی که در زبان مبدأ دارد، وارد زبان مقصد نماید. این گونه، او کلمات جدیدی را به وجود می‌آورد که به غنی‌سازی فرهنگ واژگان فرانسوی کمک می‌کند. چنین ابداعاتی، بخصوص، نشان از نوعی دو زبانی فرهنگی عمیق در نزد مترجم دارد. چنین جایگاهی به مترجم این امکان را می‌دهد تا ترکیبات زبان‌شناختی «جامعه‌زبان» دیگری را بخوبی بشناسد، ارزش معنایی و زیبایی سازه‌های آن را بسنجد، و با مصالح زبانی «جامعه‌زبان» مقصد، آن‌ها را بازسازی کند، و ترکیبی نیمه‌خودی نیمه‌بیگانه بیافریند که برای مخاطب زبان مقصد، با آن که ترکیبی بیگانه دارد، به خاطر مصالح زبانی بومی‌اش، پذیرفتنی‌تر باشد. چنین رفتاری به درک بهتر عناصر زیباشناختی شعری مولانا نزد مخاطب فرانسوی کمک کرده است.

۳-۶- ترجمه واژه به واژه

میروویچ بخش‌های زیادی از دیوان شمس را به شیوه واژه به واژه (traduction littérale) ترجمه کرده است. این شیوه به شکلی است که متن حاصل از آن در زبان مقصد، از نظر درک معنا صحیح و از نظر ساخت ظاهری به راحتی قابل مقایسه با متن زبان مبدأ است. عده‌ای از صاحب نظران معتقدند که فن ترجمه واژه به واژه را ترجیحاً باید برای زبان‌هایی بکار گرفت که از نظر ساختاری بسیار به هم شبیه‌اند. در این روش، مترجم می‌کوشد تا متن ترجمه شده دارای دستور زبان، معنی و سبک نوشتاری مشابه با متن اصلی باشد در مثال‌های زیر به نمونه‌هایی از ترجمه واژه به واژه میروویچ اشاره می‌کنیم:

مثال ۱.

ای یوسف خوش نام ما خوش می‌روی بر بام ما
انا فتحنا الصلا بازآ ز بام، از در درآ

(مولانا، ۱۳۵۵: ۶)

«O notre Joseph au nom glorieux! Tu marches avec grace sur notre terrasse.

Nous t'avons rendu victorieux d'une victoire éclatante; nous le proclamons.

Laisse la terrasse, entre par la porte.» (Meyerovitch, 1973: 31)

همانطور که مشاهده می‌شود، در این بیت ترجمه واژه به واژه به معنای شعر آسیب نزده است. چرا که هدف شاعر در ترجمه مصرع دوم به خوبی درک شده است. لیکن از نظر موسیقی، شعر مولانا در این جا با مصوت‌های بلند در کلمات خوشنام، ما، میروی، بام، ما، در کنار مصوت‌های کوتاه، ریتم زیبایی را خلق کرده است که ترجمه میروویچ از آن بی‌بهره است، هر چند ایشان ادعایی بر ترجمه ریتمیک نداشته است، ولی نگاه و مطالعه ترجمه‌شناختی، این کمبود را قابل ذکر می‌بیند. بنابراین پابندی بیش از حد به ترجمه واژه به واژه، می‌تواند به دوری از موسیقی شعر، که از زیبایی‌های روساختی مهم آن است، بیانجامد، و باعث کاهش اثر آهنگ آن در ایجاد حس عینی از معنا شود. به عبارت دیگر از آنجا که موسیقی و آهنگ شعر در تقویت معنا و عرضه ملموس آن نقش زیادی دارند، و حتی خود بخشی از معنا هستند، بازماندن از آن‌ها، کمبودی است که در هر حال احساس می‌شود.

مثال ۲.

این ابر را گریان نگر وان باغ را خندان نگر کز لابه و گریه پدر رستند بیماران ما

(مولانا، ۱۳۵۵: ۲۵)

«Regarde ce nuage qui pleure ! Contemple ce jardin riant!

Nos malades sont sauvés par les pleurs du ciel.»

(Meyerovitch, 1973: 45)

مثال ۳.

من ز سلام گرم او آب شدم ز شرم او وز سخنان نرم او آب شوند سنگ‌ها

(مولانا، ۱۳۵۵: ۳۴)

«Pour moi, son salut chaleureux m'annihile de confusion;

Ses douces paroles font que les pierres se fondent en eau.»

(Meyerovitch, 1973: 54)

در مثال ۲ و ۳، ترجمه واژه به واژه، خواننده را از مقصود اصلی و معنای مد نظر شاعر بسیار دور کرده است. در مثال ۲، به نوعی مقایسه دورویداد موازی و متضاد است که یکی علت دیگری است. در واقع مولانا می‌گوید در مقابل ابر که می‌گرید باغ خندان می‌شود، و وقتی پدر به درگاه خدا می‌گرید بیماران او شفا می‌یابند؛ یعنی جمع تضادهای گریه و خنده در این عالم به پویایی زیبایی منتهی شده است که در این شعر نیز مصور است. همچنین معنایی که از این بیت در ذهن مخاطب فارسی می‌نشیند با احساس آرامشی همراه است که موسیقی شعر ایجاد می‌کند. حال چنین ساختار معنایی و موسیقایی از ترجمه واژه به واژه فرانسه میروویچ چندان حاصل نمی‌شود زیرا زیبایی این مقایسه ظریف در ساختاری ادبی در شعر فارسی میسر شده است.

مقصود شاعر از مثال سوم، مصرع دوم این است که کلام آن شخص، چنان اثرگذار و گیرا است که دل را یارای مقاومت نیست و کسی نمی‌تواند سخن او را بشنود و دلش نرم نشود، یعنی همه در مقابل کلام او سر تسلیم فرود می‌آورند. اما آن‌چه مترجم برداشت کرده است، صرفاً معنای واژه به واژه شعر است و نه معنای کنایی آن. میروویچ در واقع این مصرع را به این صورت ترجمه کرده است: سخنان نرم او سنگ‌ها را به آب تبدیل می‌کنند. مترجم در اینجا اصطلاح فارسی «آب شدن دل سنگ از حرف کسی» را با رویکرد بیگانه‌پذیری محض، و حفظ تمام و کمال رنگ و بوی غیر بومی آن وارد زبان فرانسه کرده است. از آنجا که این نوع عبارات ریشه در «زبان‌فرهنگ» مبدأ دارند و «زبان‌فرهنگ» مقصد با آن ممکن است بیگانه باشد، زیبایی معنایی، و زیرلایه‌های آن را مخاطب «زبان‌فرهنگ» مقصد شاید به درستی دریابد، و مقصود واقعی شاعر را درک نکند. البته می‌توان گفت که میروویچ در اینجا قصد دارد نوع تفکر مولانا، و تصویرگری زیبای ذهن او را همانطور که هست، هرچند بیگانه و غریب، به مخاطب فرانسوی بشناساند.

۴-۶- تغییر صورت

تغییر صورت (transposition) تغییر یک مقوله دستوری به مقوله‌ای دیگر است، بدون آنکه معنی متن عوض شود. این فن موجب تغییر ساختار دستور زبان متن می‌شود. در فرایند ترجمه، انتقال معنا از زبانی به زبان دیگر عموماً با ایجاد تغییراتی در صورت پیام، یا به عبارت دقیق‌تر، در صورت‌های دستوری پیام ممکن می‌شود. برای مثال، گاه پیش می‌آید که برای ایجاد بیانی روان در زبان مقصد، اسم جمع را به مفرد، قید را به صفت، و مجهول را به معلوم تبدیل می‌کنیم. این شیوه کار در ترجمه میروویچ نیز دیده می‌شود:

مثال ۱.

ای مه افروخته‌رو، آب روان در دل جو شادی عشاق بجو کوری اغیار بیا

(مولانا، ۱۳۵۵: ۳۰)

«O toi dont le visage rayonne comme la lune, ô toi pareil a l'eau qui court au cœur du ruisseau,

Cherche la joie des amoureux ; en dépit des ennemis ; viens.»

(Meyerovitch, 1973: 49)

مترجم به جای ترکیب‌های صفت و موصوفی/اضافی «مه افروخته‌رو»، و «آب روان در دل جو»، جمله‌های توصیفی، «le visage rayonne comme la lune» و «toi pareil à l'eau qui court au cœur du ruisseau» آورده است، و برای ترجمه «کوری اغیار بیا»، به جای کلمه «کوری» از کلمه

«علی‌رغم»، en dépit de، استفاده کرده است. همانطور که می‌بینیم در این بیت هم تغییر صورت و هم تغییر معنا صورت گرفته است.^۱

لازم به ذکر است در همنشینی کلمات فارسی در بیت بالا زیبایی خاصی وجود دارد: «مه» در همنشینی با «آب» و گویی بازتابیده در آن است؛ افروختگی ماه در مقابل روانی آب، شادی عشاق در مقابل کوری اغیار، فعل «بجو» در جناس با اسم «جو» در عبارت «دل جو»، تصاویر زیبایی را با موسیقی در هم آمیخته‌اند. به عبارت دیگر، در شعر مولانا نوعی موسیقی خیزابی، با چینی‌های هنرمندانه از تضاد و جناس و کنایه و... آفریده شده است که در ترجمه میروویچ، دیده نمی‌شود.

مثال ۲.

دلبر بی‌کینه ما شمع دل سینه ما در دو جهان در دو سرا کار تو داری صنما

(مولانا، ۱۳۵۵: ۳۳)

«Ô notre beauté qui ignore la haine! O lumière du cœur dans notre sein !

Dans ces deux mondes, ici-bas et au-delà, c'est toi qui gouvernes toutes choses, ô mon idole !»

(Meyerovitch, 1973: 53)

در این بیت، مترجم با ترجمه صفت و موصوف «دلبر بی‌کینه» و مضاف و مضاف‌الیه «شمع دل سینه» در قالب جمله، آن را تغییر صورت داده است. همینطور عبارت «در دو سرا»، به صورت دو کلمه «این دنیا» و «آن دنیا» ترجمه کرده است. در این بیت مترجم در انتقال معنای مورد نظر شاعر موفق عمل کرده است، ولی تغییر صورت‌های انجام گرفته، زیبایی ظاهری ابیات را به هم زده، و به تبع، موسیقی آن را نیز دگرگون ساخته است.

۵-۶- تغییر بیان

تغییر بیان (modulation)، تغییر شکل متن از طریق چرخش معنایی با استفاده از کلماتی دیگر است. این تغییر زمانی لازم می‌شود که عبارت‌هایی از زبان مبدأ را به راحتی نمی‌توان وارد زبان مقصد کرد. مترجم با عمل تلفیق، دیدگاه نویسنده متن اصلی را به زبانی ملموس‌تر برای جامعه مقصد بیان می‌کند، و البته ایده اصلی

۱. لازم است این نکته را خاطرنشان سازیم که در اینجا ما به بررسی ترجمه‌شناختی واژگان و معادل‌هایی پرداخته‌ایم که در فاصله بوطیقای با متن اصلی‌اند، به عبارت دیگر، هدف این بوده که توجه خواننده را به ظرائف و مسائل مرتبط با زیبایی‌شناسی ساختار در ترجمه جلب نماییم. ممکن است بتوان با توجه بیشتر به آهنگ و ساختار واژگان معادل در متن ترجمه به بوطیقای شعر شمس نزدیک‌تر شد:

«Ô toi, Lune brulant de lumière, Ruisseau coulant à l'eau claire
Pour la joie des amoureux, désespère les rivaux, viens à moi !»

همچنان انتقال می‌یابد. تغییر بیان نوعی ترجمه ناموازی (oblique) طبق نظر وینه و داربلنه است که مستلزم به کارگیری مقوله‌های موازی در زبان‌های مبدا و مقصد نیست. وینه و داربلنه تغییر بیان را به طور کلی تغییر صورت پیام در نتیجه تغییر زاویه دید، تعریف می‌کنند. به عبارت دیگر، برخلاف جابجایی (transposition) تغییر بیان مستلزم دستکاری مقوله‌های ذهنی است نه مقوله‌های دستوری، و زوایای دید متفاوتی را منعکس می‌کند. این روش در ترجمه میروویچ به عنوان راه حلی برای انتقال درست معنا و پیام شاعر به کار گرفته شده است:

مثال ۱.

ای که تو ماه آسمان، ماه کجا و تو کجا در رخ مه کجا بود این کر و فر و کبریا

(مولانا، ۱۳۵۵: ۴)

«Ô toi, lune du ciel, quoi de commun entre toi et la lune du ciel?

Dans le visage de la lune, trouverait-on cette splendeur et cette majesté ?»

(Meyerovitch, 1973: 57)

مثال ۲.

تویی جان من و بی‌جان ندانم زیست من باری تویی چشم من و بی‌توندارم دیده بینا

(مولانا، ۱۳۵۵: ۴۸)

«Tu es mon ame, et sans ame je ne peux pas vivre;

Tu es mes yeux, et sans toi je ne peux pas voir.»

(Meyerovitch, 1973: 70)

در دوبیت اول، مثال‌های ۱ و ۲، مترجم عبارات «ای که تو ماه آسمان، ماه کجا و تو کجا/ در رخ مه کجا بود این کر و فر و کبریا» و «بی‌توندارم دیده بینا» را با روش تغییر بیان، در معنایی صحیح، به زبان مقصد یعنی زبان فرانسه، برگردانده است.

نکته‌ای که در اینجا باید یادآوری کرد اثر نامطلوب چرخش معنا و تغییر بیان در انتقال زیبایی ظاهری و معنایی شعر است. زیرا ساختار بیرونی معنای مد نظر شاعر که با ریتم و آهنگی خاص هم‌نشین بوده است را عمیقاً به هم می‌ریزد. در واقع، این شیوه ترجمه برخاسته از نوعی مقصدگرایی است، و همان‌طور که لادمیرال می‌گوید، مقصدگرایان به کلام و پیام و اثر آن متوجه‌اند، و نه به زبان و دال و مدلول‌ها (لادمیرال، ۱۹۸۶: ۳۵).^۱ البته ویژگی این روش حفظ اصالت پیام است که خواننده را متوجه اهمیت پیام نهفته در کلام می‌کند.

۱. این مقاله در منابع فرانسوی یا این مشخصات آمده است:

LADMIRAL, Jean-René. «Sourciers et ciblistes». *Revue d'esthétique*, 1986, n° 12: 33-42

۶-۶- معادل سازی

معادل‌سازی (équivalence) رویه‌ای است که در آن معادل‌های معنایی در زبان مقصد (در صورت وجود) جستجو می‌شود ولی پیام در کلیت‌ش حفظ می‌گردد. به عبارت دیگر در زبان مقصد عبارت یا اصطلاحی برای بیان همان منظور وجود دارد که مترجم آن را برمی‌گزیند. از طریق این روش می‌توان اصوات، جمله‌واره‌ها و اصطلاح‌ها را ترجمه معادل کرد به گونه‌ای که واکنش گیرنده پیام در زبان مقصد همانند واکنش گیرنده در زبان مبدأ باشد. معادل‌سازی در واقع نوعی انشای جدید از پیام اصلی است. اِوا دووِیتره میروویچ نیز این روش را در ترجمه دیوان شمس در مواردی به‌کار گرفته است:

مثال ۱.

آن خواجه را در کوی ما در گل فرورفتست پا با تو بگویم حال او، برخوان اذا جاء القضا

(مولانا، ۱۳۵۵: ۲۱)

«Le pied de cet é mir s'est enlisé dans la boue de notre quartier.

Afin que je t'explique son é tat, dis: «Quand le malheur vient, l'atmosphère devient oppressante.»

(Meyerovitch, 1973: 40)

در مصرع اول، عبارت «در گل فرو رفتن»، اصطلاحاً به معنای گرفتار شدن و چاره نداشتن است. در ترجمه واژه به واژه مترجم، تصویری از یک امیر درمی‌یابیم که در کوچه‌ای پایش در گل فرورفته است. میروویچ زیبایی معنای تصویرشده در اصطلاح فارسی «پا در گل فرو رفتن» را در قالب اصطلاحی مشابه در زبان فرانسوی ارائه نداده و معادل فرهنگی و بومی فرانسوی آن را نیافته است. جمله ترجمه‌شده او تصویری پرسش‌برانگیز و مبهم برای مخاطب فرانسوی ایجاد کرده است. این مثال لزوم معادل‌سازی مناسب برای ارائه معنای درست، در ترجمه ادبی را به خوبی نمایان می‌سازد. مثلاً معادل فرانسوی «être au pied du mur» در بافت شعر فوق که در آن خواجه پایش به عشقی گرفتار آمده و در انتظار فرومانده، به خوبی می‌نشیند. بنابراین ترجمه پیشنهادی زیر را می‌توان با معادل‌سازی اصطلاح فوق ارائه داد:

Cet é mir é tait au pied du mur a notre quartier

Mieux te dire son é tat: «a la fatalité close, l'espace se ré tré cit»

یادآور می‌شویم که در این شعر، مولانا به بیان عشق مادی در خدمت عشق حقیقی و الهی می‌پردازد و داستان را با زاویه دید دانای کل شروع می‌کند که در آن راوی ابتدا و انتهای رویداد را می‌داند و این را با اشاره به ضرب‌المثل عربی «اذا جاء القضا ضاق الفضاء» (هنگامی که قضا بیاید فضا محدود می‌شود) نشان می‌دهد. برای ترجمه این ضرب‌المثل عربی به فرانسه، میروویچ عبارت

«Quand le malheur vient, l'atmosphère devient oppressante»

را به کار برده است، که برای مخاطب فرانسوی زبان تصویر نسبتاً گویایی از معنای مدّ نظر مولانا را به دست می‌دهد.

بنابراین، در این نوع معادل‌سازی، به زیبایی ظاهری معنا، یعنی تصویر آن، نیز توجه شده است که کُلّیت پیام شعر را مشابه همان حس و حالی که در زبان مبدأ دارد، انتقال می‌دهد.

۶-۷- اقتباس

هماندسازی یا اقتباس (adaptation)، جایگزینی فرهنگی یا همانندسازی فرهنگی نیز اطلاق می‌شود. در این روش عناصر فرهنگی متن مبدأ با عناصر فرهنگی متن مقصد جایگزین، و ترجمه‌ای آزاد ارائه می‌شود. به منظور مناسب‌تر کردن متن برای مخاطبان خاص یا اهدافی خاص، مترجم از طریق کاربست «اقتباس» تغییرات چشمگیری در متن اولیه صورت می‌دهد. معمولاً هدف از اقتباس، تبدیل متن مبدأ به متنی است که برای «زبان‌فرهنگ» مقصد مناسب‌تر و بهتر قابل درک باشد. این شیوه ترجمه، فرهنگ‌گرا و بسیار مقصدگراست. می‌توان گفت این شیوه در پی حفظ پیام متن است و هدفش را انتقال آن قرار می‌دهد. در برخی بخش‌های ترجمه میروویچ از دیوان شمس چنین شیوه‌ای به چشم می‌خورد:

مثال ۱.

خمش باش خمش باش در این مجمع اوباش مگوفاش مگوفاش ز مولی وز مولی

(مولانا، ۱۳۵۵: ۶۰)

«Garde le silence, garde le silence dans cette assemblée des bons a rien !

Ne parle pas ouvertement, ne parle pas ouvertement, ni du Seigneur ni de Son serviteur.»

(Meyerovitch, 1973: 83)

در ذهن و زبان مولانا «اوباش» افرادی نادان و عامی‌اند که مستعد دریافت اسرار الهی نیستند. مترجم، ترکیب «des bons à rien» (افراد بی‌ارزش) را اقتباس کرده است که در زبان فرهنگ فرانسوی، اصطلاحی رایج است، هرچند معنای اوباش در شعر مولانا را کامل تداعی نمی‌کند، ولی این مفهوم را به خوبی می‌رساند که «در مجمع افرادی که در سطح دریافت بالایی نیستند، سکوت کن». در واقع خانم میروویچ در جمله‌ای نسبتاً طولانی اقتباس نزدیکی از متن اصلی ارائه داده تا پیام شاعر را به مخاطب برساند. ریتم و موسیقی شعر، هر چند در تکرار جمله‌های فرانسوی کمی حفظ شده، ولی بازی با مصوّت‌های بلند و کوتاه، که حس بر حذر

بودن را در مخاطب فارسی برمی‌انگیزد، در جمله اقتباسی خانم میروویچ کم‌رنگ‌تر است که می‌توان آن را با ریتم جمله فرانسوی به شکل ترجمه نیمه‌اقتباسی زیر بهبود بخشید:

Silence, silence dans cette assemblée des non-savants

Ne dis rien, ne dis rien du Seigneur ni de Son servant

مثال ۲.

از من پرسید کوجه ساقیست قندست و هزار رطل حلوا

(مولانا، ۱۳۵۵: ۷۰)

«Vous me demandez qui est cet échanton?»

Il est toute suavité, et plus doux que le miel.»

(Meyerovitch, 1973: 99)

برای «حلوا»، مترجم، عبارت «plus doux que le miel» (شیرین‌تر از عسل) را گذاشته، و واژه «رطل» (پیمانه بزرگ)، را حذف کرده است. این نوع از جمله اقتباسی، با فاصله‌گیری از ترکیب معنایی جمله زبان مبدأ، صرفاً در پی انتقال پیام شاعر است. این گونه است که زیبایی عینی و کمی «هزار رطل حلوا» کاملاً در نسخه فرانسوی محو شده است. برای حفظ آن، می‌توان ترجمه زیر را پیشنهاد داد:

Il me demande comment est l'échanton?

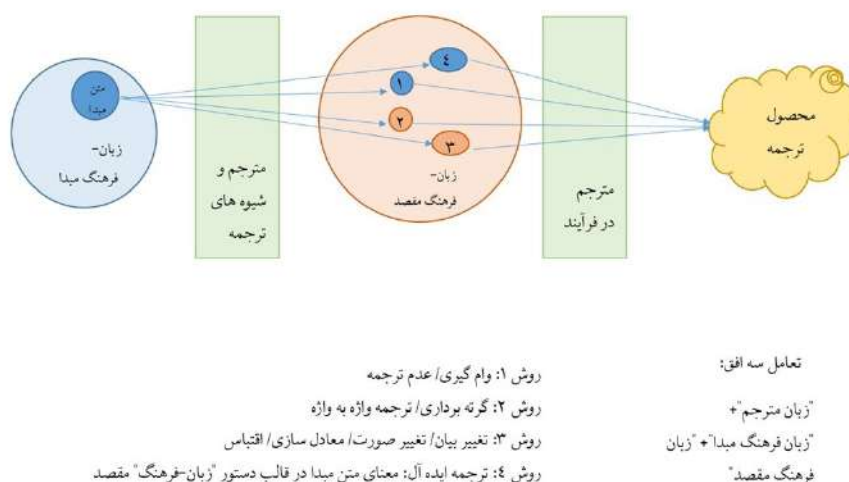
Il est toute suavité, é gale a mille bols de halva

(«halva» est un mot turc entré dans le Dictionnaire Robert depuis la fin du XIXe siècle)

۷- نکته و جمع‌بندی

در شیوه اقتباس، حفظ ساختار «زبان فرهنگ» مقصد در اولویت مترجم است که البته وی را با شکاف زیبایی‌شناختی از «زبان فرهنگ» مبدأ مواجه می‌کند. این شکاف، نشانگر مرز میان افق زبانی یک اثر با افق زبانی نسخه ترجمه شده آن است. افق ترجمه بین دو حد (مرز) نوسان می‌کند: الف) به سمت تجربه‌های آشنای زبان مقصد (بومی‌سازی)، و ب) به سمت تجربه‌های زبان جدید (بیگانه‌پذیری). در نوسانات افق (مرزهای) ترجمه، در قسمت الف)، با شیوه‌های تغییر صورت، تغییر بیان، معادل‌سازی و اقتباس، معنا هرچند به شکل متفاوت از مبدأ، ولی گاه با همان زیبایی‌تاثیرگذار در زبان مقصد خلق می‌شود. در قسمت ب)، در فرایند ترجمه، شکل‌های ساختاری جدیدی گاه برای اولین بار در زبان مقصد، به خصوص با شیوه‌های واژه به واژه، وام‌گیری و گرده‌برداری ساخته می‌شوند. نهایتاً ترجمه به عنوان محصول، از تعامل میان دو «زبان فرهنگ» مبدأ و «زبان فرهنگ» مقصد، با فنون هفت‌گانه‌ای که ذکر شد (گرته‌برداری، وام‌گیری،

ترجمه واژه به واژه، تغییر صورت، تغییر بیان، معادل‌سازی و اقتباس)، به دست می‌آید که افق (مرز) زبانی مستقل، با ویژگی‌های زیبایی‌شناختی مخصوص به خودش را دارد.



شکل ۱: طرح‌واره فرایند ترجمه با نگاه سبک‌شناختی تطبیقی

بنابراین در کار اوا دو ویتره می‌روویچ باید دنبال افق زیبایی ترجمه او بود. یعنی در کُلّیت کار او، با توجه به فنونی که به کار گرفته، زیبایی یک اثر ادبی وجود دارد که مثل هر ترجمه دیگر مستقل از متن اولیه است. مقایسه بیت به بیت نمی‌تواند زیبایی کلی اثر ترجمه او را به نمایش بگذارد، هرچند درجه و سطح زیبایی کار او ذاتاً بسیار متفاوت از شعر مولانا است. همان‌طور که در طرح‌واره بالا سعی کرده‌ایم نشان دهیم، محصول ترجمه، حاصل سه افق زبان‌شناختی مترجم، «زبان فرهنگ» مبدأ و «زبان فرهنگ» مقصد است. در نتیجه، انتقال عناصر زیبایی‌شناختی شعر مولانا در گذاری دشوار به «زبان فرهنگ» فرانسه، شکل و قالب غریب و نوینی یافته‌اند که قدری به توانش زبان‌شناختی مترجم، و قدری به «تراوایی» زبان فرانسه نسبت به عناصر زبانی و فرهنگی شعر فارسی مربوط می‌شود. در واقع در برخی زبان‌ها که خویشاوندی دستوری و فرهنگی عمیقی با هم دارند، مثلاً فرانسوی و ایتالیایی، گذر کلام، حتی شعر، از یکی به دیگری ساده‌تر است، بنابراین «تراوایی» بالایی نسبت به هم دارند؛ حال آن‌که شعر فارسی با دستگاه موسیقایی ویژه‌اش، در گذر به زبان فرانسه، قالب شعری معادل خودش را به درستی نمی‌یابد. البته نظریه پردازانی چون هانری مشونیک معتقدند که «ترجمه شعر سخت‌تر از نثر نیست، و مفهوم دشواری، دیگر قدیمی شده‌است و علت آن اشتباه گرفتن

شعر با بیت است» (مشونیک، ۱۹۷۲: ۵۳).^۱ زیرا به غیر از بیت، عناصر زیادی هستند که ساختار شعر را می‌سازند، مثل آرایه‌ها، نقطه‌گذاری‌ها، برش‌های موسیقایی در کلام و غیره. بنابراین می‌روویچ هرچند با روش‌های ذکرشده در ترجمه‌اش به انعکاس عناصر زیبایی‌شناختی شعر مولانا همت گمارده‌است، ولی در نهایت در چالش پذیرش عناصر بیگانه در زبان مقصد، در بسیاری از موارد، انتقال پیام را در اولویت گذاشته‌است.

۸- نتیجه‌گیری

زبان مولانا در دیوان شمس، در عین سادگی، دربردارندهٔ واژگان و عبارات بدیع است. اشعار او بیشتر از زاویهٔ دید انفسی درونی اندیشیده شده‌است. مولانا در غزلیات شمس از نشانه‌های غیرکلامی و کلامی متعددی برای نمایش هیجانات و حالات روحی‌اش بهره می‌گیرد، و با کاربرد ظریف صنایع ادبی، عناصر زیرساخت زیبایی شعر، همچون تضاد و تداعی معانی، خوانندگانی را در نظر می‌گیرد که قدرت تخیل و تفکر عمیق دارند. شعر مولانا، در سطح بالایی از زیبایی معنوی پیش می‌رود و مفاهیم بلند عرفانی را در واژگان متضاد قرار می‌دهد و از این تضاد، معناهای جدید می‌آفریند. مولوی در دیوان شمس به وفور از آهنگ حاصل از چینش‌های متفاوت مصوت‌ها، عناصر روساخت زیبایی شعر، برای القاء معانی و هیجانات عرفانی خود استفاده می‌کند. با هدف بررسی زیبایی درونی (معنایی) و بیرونی (شکلی) اشعار دیوان شمس، و نیز شیوهٔ گذار آن‌ها در ترجمهٔ فرانسوی خانم اودو ویتره می‌روویچ دریافتیم که وی شیوه‌هایی از ترجمه، از سطح واژه به واژه تا اقتباس را به کار گرفته است. نگاه تطبیقی زیبایی‌شناختی به ترجمهٔ فرانسوی او با نسخهٔ فارسی غزلیات شمس، به صورت روشمند، و با شیوه سبک‌شناسی تطبیقی وینه و داربلنه، نشان داد که می‌روویچ گاه با «وام‌گیری»، گاه با «گرته‌برداری» و «ترجمهٔ واژه به واژه» کوشیده تا ترجمه‌اش در گام نخست پیام اصلی متن اولیه را به‌درستی به مخاطب فرانسوی انتقال دهد. با این سه روش، وی به لطف دوزبانگی فرهنگی عمیقی که داشته است، و با شناخت خوب سازه‌های زبانی مبدأ، آن‌ها را با مصالح زبانی «جامعه‌زبان» مقصد، بازسازی کرده‌است، و ترکیبی نیمه‌خودی نیمه‌بیگانه آفریده که برای مخاطب زبان مقصد قابل فهم است. با این کار، وی به دریافت برخی عناصر زیباشناختی شعری مولانا نزد مخاطب فرانسوی کمک کرده‌است. از طرفی با شیوه‌های «تغییر صورت»، «تغییر بیان» و «معادل‌سازی»، می‌روویچ سعی کرده‌است نوع تفکر مولانا، و تصویرهای زیبای ذهنی او را، کمی بومی‌سازی نماید و به مخاطب فرانسوی بشناساند. البته ناگفته نماند که «تغییر بیان»، زیبایی بیرونی (روساخت) و درونی (زیرساخت) اثر را دگرگون

۱. برداشت فارسی از مقاله هانری مشونیک به زبان فرانسه و با مشخصات زیر که در منابع فرانسوی در انتها آمده است:

MESCHONNIC, Henri. «Propositions pour une poétique de la traduction». In: *Langages*. Volume 7, Numéro 28 (1972): 49-54.

می‌کند. به عبارتی، ساختار معنایی مد نظر شاعر که با ریتم و آهنگی خاص هم‌نشین بوده‌است را تغییر می‌دهد. با شیوهٔ اقتباس نیز می‌روویچ صرفاً در پی انتقال پیام شاعر است، هرچند به ناچار زیبایی ظاهری شعر مولانا با این شیوه به هم خورده‌است و موسیقی آن، که حامل بخشی از پیام شعر بوده، دگرگون شده‌است. بنابراین نوساناتی در ترجمهٔ او از بومی‌سازی عبارات تا بیگانه‌پذیری ترکیبات زبانی دیده می‌شود. بنابراین معنا هرچند در قالبی متفاوت از مبدأ، گاه با همان زیبایی تأثیرگذار در زبان مقصد خلق می‌شود. نهایتاً محصول ترجمه، افق زبانی مستقل خود را می‌آفریند که حاصل تعامل میان دو افق «زبان‌فرهنگ» مبدأ و مقصد است.

منابع فارسی

- بهنام، مینا، قوام، ابوالقاسم، تقوی، محمد، هاشمی، محمدرضا. (۱۳۹۳). گفتار بیصدا: تأملی بر زبان بدن در غزلیات شمس. فنون ادبی دورهٔ ۶، شمارهٔ ۲، ۴۸-۳۳.
- حیاتی، زهرا، پورنامداریان، تقی. (۱۳۹۵). «بازخوانی تصویرهای ادبی در غزلیات شمس از دیدگان زیباشناسی تصویر در سینما». کهن‌نامهٔ ادب فارسی. شمارهٔ ۴، ۲۳-۶۰.
- دانشگر، آذر، زارع کهن، معصومه. (۱۳۹۶). زیبایی‌شناسی صنعت تکرار در غزلیات شمس. سومین همایش متن پژوهی ادبی (نگاهی تازه به آثار مولانا). دانشگاه علامه طباطبائی.
- داوری، سهیلا. (۱۳۹۱). بررسی جنبه‌های زیبایی‌شناسی شبه جمله در دیوان شمس و تدوین فرهنگ آن. پایان نامهٔ کارشناسی ارشد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شعاعی، مالک. (۱۳۹۰). تکرار در غزلیات مولوی. نشریهٔ زبان و ادبیات فارسی، شمارهٔ ۳۰، ۱۸۵-۲۰۴.
- محمدی، لیلا. (۱۳۹۰). سبک‌شناسی پنجاه غزل از غزلیات شمس تبریزی. پایان نامه دانشگاه علامه طباطبائی.
- مشتاق‌مهر، رحمان. (۱۳۹۶). «زبان مولانا زبان گفتگوست. ماه‌گفتار شمس تبریزی»، مجموعه سخنرانی، آدرس وب: <https://article.tebyan.net/365124>
- موحد، محمدعلی. (۱۳۶۹). مقالات شمس تبریزی. تهران: انتشارات خوارزمی.
- مولوی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۸۷). غزلیات شمس تبریز، مقدمه، گزینش و تفسیر محمد رضا شفیعی کدکنی، ۲ جلد. تهران: سخن.
- مولوی، جلال‌الدین محمد. (۱۳۵۵). کلیات شمس یا دیوان کبیر، با تصحیحات و حواشی بدیع الزمان فروزانفر، ج ۲. تهران: موسسهٔ انتشارات امیرکبیر.
- واردی، زرین تاج، دانایان، نجمه. (۱۳۸۹). بررسی وجوه زیباشناسی غزلیات شمس. ادب و زبان. شماره ۲۵، ۳۸۲-۳۶۱.

منابع فرانسه مطالعه‌شده و یا ارجاع‌داده شده:

- LADMIRAL, Jean-René. (1986): «Sourciers et ciblistes». *Revue d'esthétique*, n° 12. pp. 33-42.
- LAZARD, Gilbert, «Les origines de la poésie persane». (1971) *Cahiers de civilisation médiévale*, vol. 14. n° 56. pp. 305-317.
- MESCHONNIC, Henri. (1972). «Propositions pour une poétique de la traduction». In: *Langages*. Volume 7. n° 28. pp. 49-54.
- VINAY, Jean-Paul et DARBELNET, Jean. (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris. Didier.
- VITRAY-MEYEROVITCH, Eva de. (1973). *Mystique et poésie en Islam: Djalâl-od-Dîn Rûmî et l'Ordre des Derviches-tourneurs*, pp. 22-23. Paris, Desclée de Brouwer, 2ème éd.

بررسی برگردان تکنیک چندصدایی در دو ترجمه فارسی از رمان مادام بواری اثر گوستاو فلوبر

مقاله پژوهشی

محدثه امیرخانی

کارشناس ارشد مترجمی، دانشگاه اصفهان

اکرم آیتی (نویسنده مسئول)^۱

دانشیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه اصفهان

مژگان مهدوی‌زاده

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه اصفهان

چکیده

بنابر نظریه میخائیل باختین، گفتگومندی یا چندصدایی به حضور همزمان نقطه‌نظرها و صداها و متعدهای متنوع با قدرت و توان یکسان اطلاق می‌گردد به گونه‌ای که هیچ‌یک از صداها بر دیگری تسلط یا تقدّم نداشته باشد. گفتمان غیرمستقیم آزاد به عنوان یکی از شیوه‌های بازنمود گفتار و اندیشه شخصیت‌ها و نیز یکی از ابهام‌آمیزترین تکنیک‌های ادبی، از اصلی‌ترین شیوه‌های ایجاد چندصدایی می‌باشد. در مقاله حاضر برآنیم تا اهمیت و چگونگی ترجمه چندصدایی و شاخص‌های آن را در رمان مادام بواری اثر گوستاو فلوبر، به عنوان عالی‌ترین نمونه کاربست این تکنیک نوشتاری، مطالعه کنیم و به این پرسش پاسخ دهیم که چگونه تکنیک چندصدایی در ترجمه نمایان می‌گردد و چه تأثیری در خوانش اثر دارد. بر این اساس، ابتدا به توضیح مفهوم چندصدایی پرداخته و در ادامه ضمن معرفی و توضیح شاخص‌های گفتمان غیرمستقیم آزاد، با بررسی بخش‌هایی از دو ترجمه مطرح انجام شده از رمان مادام بواری به زبان فارسی، توسط محمد قاضی (با همکاری رضا عقیلی) و مهدی سحابی، تأثیر گفتمان غیرمستقیم آزاد در شکل‌گیری ویژگی چندصدایی را توضیح داده و نحوه عملکرد مترجمان مذکور را در بازگردانی شاخص‌های این گفتمان بررسی کرده‌ایم تا میزان آگاهی و شناخت آن‌ها را از این مبحث تخمین بزنیم.

کلیدواژه‌ها: چندصدایی، گفتگومندی، گفتمان غیرمستقیم آزاد، باختین، مادام بواری، مهدی سحابی، محمد قاضی

مقدمه

ترجمه فرآیندی است ارتباطی برای انتقال پیام از زبان مبدأ به زبان مقصد، با حفظ و در نظر داشتن تفاوت‌های فرهنگی و بومی میان دو زبان و مترجم به عنوان مجری این امر، رسالت عظیم انتقال مفاهیم میان دو زبان مبدأ و مقصد را برعهده دارد و در نتیجه، از وی انتظار می‌رود که علاوه بر انتقال صحیح مفاهیم، به حفظ ساختارهای زبان‌شناسی متن مبدأ نیز اهتمام ورزد. مطالعه لغوی، ساختار دستور زبان، موقعیت مکالمه، جنبه‌های فرهنگی زبان و متن مبدأ و تبعیت از الگوهایی صحیح و علمی در ترجمه، می‌تواند به انتخاب بهترین تفسیر و معنا، متناسب با ساختار لغوی و دستوری زبان مقصد، کاهش انتقالات سلیقه‌ای مفهوم و افزایش آگاهی و تسلط مترجم بر ساختارهای زبانی، معناشناختی و زبان‌شناختی متن مبدأ کمک کند. نتیجه نهایی این آگاهی و افزایش تسلط، وفاداری هرچه بیشتر به متن مبدأ است از آنجایی که در حوزه ترجمه و تبادلات بین دو زبان، همیشه تنش میان دو دستگاه آوایی، صرفی و نحوی متفاوت شکل می‌گیرد، مقصود از وفاداری به متن مبدأ مدیریت این تنش است، به گونه‌ای که ساختارهای زبان مبدأ دستخوش کمترین حذف یا تغییر شوند.

نقل قول یکی از پرکاربردترین انواع ساختارهای نوشتاری و رایج‌ترین شیوه‌های انتقال پیام در متون ادبی و روایی است. ساده‌ترین نوع گفتمان، گفتمان مستقیم^۱ است که ضمن آن، عین سخن گوینده، بدون هیچ دخل و تصرفی، به مخاطب منتقل می‌شود. گفتمان غیرمستقیم^۲ و گفتمان مستقیم آزاد^۳ نیز دو شکل دیگر گفتمان هستند. اما خاص‌ترین و پیچیده‌ترین نوع گفتمان، گفتمان غیرمستقیم آزاد^۴ است که تنها در بعضی متون ادبی کاربرد دارد. شناسایی این گفتمان به واسطه نشانه‌هایی تحت عنوان نشانه‌های آغازین^۵، نشانه‌های میان‌متنی^۶ و نشانه‌های پایانی^۷ و در قالب متن صورت می‌پذیرد. تشخیص اینکه عبارات تشکیل دهنده این گفتمان سخنان روایت شده توسط راوی هستند یا افکار شخصیت چندان ساده نخواهد بود و همین موضوع باعث ایجاد ویژگی چندصدایی در متن می‌شود و در واقع، این نوع گفتمان را به یکی از شاخص‌های ایجاد گفتگومندی یا چندصدایی در متن تبدیل می‌کند.

-
1. Direct Speech
 2. Indirect Speech
 3. Free direct speech
 4. Free indirect speech
 5. Opening indices
 6. Internal indices
 7. External indices

چندصدایی^۱ یا پولیفونی به منزله یکی از مهم‌ترین نظریه‌های میخائیل باختین^۲، به معنای حضور همزمان چندین نقطه نظر است بدون اینکه هیچ‌یک بر دیگری تسلط یا تقدم داشته باشد. این ویژگی اصلی گفتگومندی، موجب عمیق‌تر شدن و غنی‌تر شدن متن می‌شود، چرا که با خارج کردن متن از حالت سطحی، خواننده را به تفکر برای شناسایی صاحب صدا وامی‌دارد. از نظر باختین، رمان عالی‌ترین نوع ادبی دارای ویژگی چندصدایی است. مادام بواری^۳، اثر گوستاو فلوبر^۴، نمونه برجسته‌ای از رمان‌های دارای ویژگی چندصدایی است که این ویژگی، حاصل توجه خاص نویسنده به سبک و استفاده از قابلیت‌های تکنیک نقل قول غیرمستقیم آزاد است.

در این پژوهش پس از ارائه تعریفی کلی از گفتمان‌ها، به توضیح گفتمان غیرمستقیم آزاد به عنوان اصلی‌ترین عامل پدیدآورنده چندصدایی در متون ادبی می‌پردازیم و با استناد بر نظریات کاترین سورنسن^۵، شاخص‌های گوناگون تشخیص این نقل قول در متن را معرفی می‌کنیم. همچنین می‌کوشیم تا ضمن ذکر مثال‌هایی از گفتمان غیرمستقیم آزاد از متن کتاب مادام بواری پاسخی به این سوالات بدهیم: عناصر مربوط به چندصدایی در این رمان کدامند؟ مترجمان مذکور این اثر، در بازسازی این تکنیک نوشتاری در زبان فارسی چگونه عمل کرده‌اند؟ تا چه میزان مترجمان در شناساندن مرز موجود میان کلام راوی و کلام گفته‌پرداز به خواننده موفق بوده‌اند؟ سبک و تکنیک نوشتاری فلوبر در این رمان تا چه اندازه حفظ شده است؟ چندصدایی و گفتگومندی موضوع تحقیقات بسیاری بوده است اما بررسی این نظریه در حوزه ترجمه و چگونگی برگردان آن در رمان مورد مطالعه این پژوهش، تاکنون، مورد مذاقه قرار نگرفته است.

۱- پیشینه تحقیق

پس از ترجمه آثار باختین و گسترش آراء و نظریات وی، پژوهشگران بسیاری در حوزه ادبیات، آراء وی را مرجع مطالعات خود قرار دادند و از چندصدایی و گفتگومندی مطرح شده توسط او، در راستای پیشبرد اهداف مطالعاتی خود در حوزه‌های متنوعی استفاده کردند. برخی دیگر از پژوهشگران، پس از شناخت رئوس نظریات باختین و فاکتورهای نشانگر وجود چندصدایی، اقدام به بررسی و مطالعه این تکنیک نوشتاری در آثار ادبی گوناگون نمودند؛ گواه این ادعا پژوهش‌ها و مقالات متعددی است که در باب بررسی این مورد در رمان‌های مختلف فارسی زبان و غیر از آن، موجود است. رمان مورد مطالعه ما، مادام بواری، نیز با توجه

1. Polyphony
2. Mikhail Mikhailovich Bakhtin
3. Madame Bovary
4. Gustave Flaubert
5. Kathrine Sorensen Ravn Jorgensen

به برجستگی ادبی آن و پیشتاز بودن در استفاده از تکنیک چندصدایی، به جز کاترین سورنسن، توسط پژوهشگران غیرفارسی زبان دیگری نیز مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است که از جمله آن‌ها می‌توان به پارک^۱ و جون^۲ و مقاله فرانسوی زبان آن‌ها تحت عنوان «ارزیابی ترجمه‌های کره‌ای سبک غیرمستقیم آزاد در مادام بواری»^۳ که در آن به بررسی گفتمان غیرمستقیم آزاد و چندصدایی در ترجمه‌های کره‌ای این کتاب پرداخته‌اند، اشاره کرد. همچنین میشل اولسن^۴ در پژوهشی با عنوان «چندصدایی و تک‌صدایی در قرون وسطی، در باب سبک غیرمستقیم آزاد»^۵ تنها به مطالعه چندصدایی در رمان مادام بواری پرداخته است. نوآوری پژوهش حاضر در این است که تحلیل و بررسی این موضوع تاکنون در ترجمه فارسی این رمان و نیز بر اساس دسته‌بندی شاخص‌های شناخته شده انجام نگرفته است.

۲- چندصدایی: تعریف و پیشینه

چندصدایی یا پولیفونی یکی از مفاهیم کلیدی در حوزه‌های مختلف علوم انسانی از جمله فلسفه، روانشناسی، جامعه‌شناسی، زبان‌شناسی و ادبیات است. این واژه ترکیب polys به معنای متعدد و phonème به معنای آهنگ صدا است. اصول و رئوس نظریات مکتب فرمالیسم بی ارتباط به خلق چندصدایی به عنوان یکی از فنون نوشتار ادبی نمی‌باشد. تزوتان تودوروف^۶ در دهه ۷۰ از باختین به عنوان یکی از تأثیرگذارترین نظریه پردازان فرمالیسم^۷ روسی یاد می‌کند چراکه باختین منتقد تحلیل‌های انتزاعی و فرمالیستی نحله‌های نظریه ادبی زمان خود بوده است (تودوروف، ۱۳۷۷: ۷). از نظر باختین، تک‌گویی معضل تمام نظریه‌های ادبی معاصر وی بود و به همین دلیل، او نظریه آغازگر چندصدایی را مطرح کرد.

میخائیل میخائیلویچ باختین، فیلسوف و متخصص ادبیات، خالق آثار تأثیرگذاری در حوزه نقد و نظریه ادبی و بلاغی بوده و از نخستین نظریه‌پردازان مفهوم چندصدایی است که آثارش الهام‌بخش اندیشمندان متعددی قرار گرفته است. آراء وی راه‌گشای ژولیا کریستوا^۸، فیلسوف و نویسنده مطرح فرانسوی و واضع بینامتنیت^۹ گشت. نظریات باختین، به ویژه در خصوص گفتگومندی و چندصدایی، توسط کریستوا و تودوروف در فرانسه منتشر شد و توسط متفکران بزرگی مورد استفاده قرار گرفت. توجه باختین به گفتار موجب

1. Sunheui Park

2. Sung-Gi Jon

3. "L'évaluation des traductions coréennes du style indirect libre dans Madame Bovary"

4. Michel Olsen

5. "Polyphonie et monophonie au Moyen Âge. A propos du style indirect libre"

6. Tzvetan Todorov

7. Formalism

8. Julia Kristev

9. Intertextuality

عبور پژوهشگران از مطالعات صرفاً زبانی و جلب توجه آن‌ها به روابط فرازبانی شد.

۲-۱- انواع گونه‌های گفتگومندی

براساس نظریات باختین، متون از لحاظ گفتگومندی به دو گونه/ فراگونه کلی تقسیم می‌شوند: متون با وجه تک‌گویی غالب همچون شعر، حماسه و نمایش و متون با وجه چندگویی غالب که رمان نمونه‌عالی آن است. البته هیچ متنی تنها در یک گونه قرار نمی‌گیرد و بحث بر سر میزان گفتگومندی است (نامورمطلق، ۱۳۸۷: ۴۰۰). باختین اظهار می‌کند که این چندزبانگی موجود در رمان موجب عمیق‌تر شدن آن می‌گردد (باختین، ۱۹۷۵: ۱۱). نامورمطلق نیز میزان تعامل متن با متون دیگر را ملاک گونه‌شناسی باختین می‌داند (نامورمطلق، ۱۳۸۷: ۴۰۲). تودوروف در این خصوص متذکر می‌شود که در نظریات باختین نکته اساسی دیگرپذیری و تأثیرپذیری صداها از یکدیگر است (تودوروف، ۱۹۷۹: ۱۱۷) و همانطور که ان کلر ژینیو^۱، محقق حوزه سبک‌شناسی، رمان نو و بینامتنیت، یادآوری می‌کند: «تعبیر «ناهمگون» و «دیگری» در نظر باختین بسیار اساسی است. گفتگومندی دلالت بر دیگری (نسبت به مؤلف) می‌کند.» (ژینیو، ۲۰۰۵: ۱۰). مکاریک^۲ با تکیه بر نظریات باختین، چندصدایی را از ویژگی‌های نوین گفتمان ادبی می‌داند که موجب هم‌افزایی آزادانه افکار شخصیت‌ها می‌شود و تأکید می‌کند که این «هم‌افزایی آزاد مانع تسلط دیدگاهی بر دیگر دیدگاه‌ها می‌شود» (مکاریک، ۲۰۰۹: ۱۰۱). تیفن ساموئل^۳ ضمن تأکید بر این هم‌افزایی، در این خصوص اظهار می‌کند که «بازتاب مساوی صداها در متون ادبی موجب گفتگومندی می‌گردد» (ساموئل، ۲۰۰۵: ۱۱). نظریات میشل فوکو^۴، امانوئل لویناس^۵، پل ریکور^۶ و میریام ایوان^۷ در خصوص مفاهیم «دیگری» و «گفتمان» در ادامه مباحث مطرح شده توسط باختین می‌باشد.

از طرف دیگر، باختین رمان را گونه خاص گفتگومندی و شکل جامع نظام‌های گوناگون ادبی می‌داند. از نظر این نظریه‌پرداز، رمان با کنار هم قرار دادن صداها، متکثر، آن‌ها را وارد مکالمه‌هایی چندسویه می‌کند. همچنین «راوی رمان چندصدا هرگز با گرایشی یک‌سویه و قاطع درباره وقایع و شخصیت‌ها به قضاوت نمی‌پردازد» (باختین، ۱۹۷۵: ۴۶).

1. Anne-Claire Gignoux
2. Irena Rima Makaryk
3. Tiphaine Samoyault
4. Paul Michel Foucault
5. Emmanuel Levinas
6. Paul Ricœur
7. Myriam Yvonne Jehenson

از میان رمان‌نویسان، باختین توجه خاصی به داستایوفسکی^۱ دارد و ویژگی اصلی رمان‌های این نویسنده را در چندصدایی بودن آن‌ها می‌داند. باختین در فصل اول بوطیقای داستایوفسکی، داستایوفسکی را بانی چندصدایی و گفتگومندی و خالق رمانس جدیدی می‌خواند (باختین، ۱۹۷۰: ۳۵) که موجبات شکست حرکت تک‌صدایی در ادبیات اروپا را فراهم می‌کند.

اگرچه برخی پژوهشگران معتقدند که در کلامی که ظاهراً متعلق به راوی است، در واقع چندین آوا به سخن می‌آید، اما باختین با اشاره به فاصله ناگزیر میان آواهای گوناگون بیان می‌کند که «آنچه باعث ویژگی سبک در رمان‌نویسی می‌شود، فاصله بین کلام راوی و افکاریست که نقل قول می‌کند» (باختین، ۱۹۷۸: ۱۵۲).

جفری لیچ^۲ و مایک شرت^۳ در اثر خود با عنوان سبک در داستان، مقدمه زبانشناختی بر آثار داستانی انگلیسی^۴، پیوستاری از انواع شیوه‌های بازنمود گفتمان شخصیت تنظیم کرده‌اند که به دو نوع گفتمان غیرمستقیم و گفتمان غیرمستقیم آزاد اشاره می‌کنند (لیچ و شرت، ۱۹۸۱: ۳۴۴). اگر این پیوستار را مبنای تشخیص فاصله شخصیت و راوی در گفتمان قرار دهیم، به این نتیجه می‌رسیم که در گفتمان غیرمستقیم، راوی و شخصیت بیشترین فاصله را با هم دارند و در گفتمان مستقیم آزاد این فاصله به حداقل می‌رسد، به گونه‌ای که صدای هر کدام به سهولت قابل تشخیص است. مک‌هیل^۵ معتقد است که گفتمان غیرمستقیم آزاد این امکان را به نویسنده می‌دهد که به اقتضای روایت و سلیقه شخصی، فاصله خود با شخصیت و راوی را به قدری کم کند که منجر به همدلی شود و یا به قدری زیاد کند که حس وجود نگاهی کنایه‌آمیز از سوی نویسنده به شخصیت را در خواننده برانگیزد. (مک‌هیل، ۲۰۰۹: ۴۳۷ به نقل از: نجومیان، ۱۳۹۰: ۹۹)

۲-۲- انواع گفتمان

به طور کلی چهار روش برای بیان گفتمان شخصیت یعنی مجموع گفتار، اندیشه‌ها و ادراک‌های حسی وی وجود دارد:

- گفتمان مستقیم: این نوع روایت ساده‌ترین روش انتقال پیام به مخاطب به شمار می‌رود که در آن راوی عین گفته شخصیت را مستقیماً بیان می‌کند. نشانه دستوری این نقل قول علامت گیومه‌ای است که آن را دربرمی‌گیرد، علامت دو نقطه «:» و در اکثر موارد یکی از افعال بیانی نیز در این روایت وجود دارد. این نوع گفتار هم در نوشتار و هم در محاوره کاربرد دارد:

1. Fyodor Dostoevsky

2. Geoffrey Neil Leech

3. Michael Henry Short

4. Style in Fiction, A Linguistic Introduction to English Fictional Prose

5. Brian McHale

Oh! vous vous calomniez, dit Emma. (Flaubert, 1929: 164)

- گفتمان غیرمستقیم: در این روایت سخن روایت شده شکل ساختاری و بیانی اولیه خود را از دست می‌دهد و راوی به جای نقل عین سخن گوینده کلام، محتوای پیام وی را با کلمات خود ادا می‌کند. وجود فعل بیانی، وجود حرف ربط، تغییر ضمائر، حذف علائم گیومه و دو نقطه؛ از نشانه‌های این گفتمان می‌باشند. در این سبک از روایت حضور راوی پررنگ‌تر است. این نوع گفتار هم در نوشتار و هم در محاوره جای می‌گیرد:

Emma savait que de toute façon, personne n'habitait pas aux environs; [...] Binet, donc, avait deviné d'où elle venait. (Flaubert, 1929: 153)

- گفتمان مستقیم آزاد: این نوع گفتمان ترکیبی از نقل قول مستقیم و غیرمستقیم می‌باشد و برای ایجاد آن علامت گیومه، فعل بیانی و حرف ربط «که» حذف می‌شود و عین گفته شخصیت، بدون هیچ توضیح و علامتی، مطرح می‌شود. این نوع روایت منحصر به متون کاملاً ادبی می‌باشد.

-Tu n'oublies rien?

-Non.

-Tu en es sûr?

-Certainement. (Flaubert, 1929: 235)

- گفتمان غیرمستقیم آزاد: این نوع گفتمان نوع خاص و متفاوتی از دیگر گونه‌هاست که جز در بعضی متون ادبی و روایی به کار نمی‌رود. در این نوع روایت، تغییر زیرکانه زاویه دید به واسطه حرکتی هوشمندانه از گفتمان مستقیم به گفتمان غیرمستقیم را شاهد هستیم. بدین صورت که عبارت گزارشی راوی حذف شده و ترکیبی از گفته مستقیم شخصیت و گفتمان غیرمستقیم راوی را پیش رو داریم:

Et, aussitôt, racontant l'histoire de la saisie, elle lui imposa sa dé tresse; car Charles ignorait tout, sa belle-mère la dé testait, le père Rouault ne pouvait rien; mais lui, Lè on, il allait se mettre en course pour trouver cette indispensable somme. (Flaubert, 1929: 178)

مایکل تولن^۱ در این خصوص اظهار می‌کند که گفتمان غیرمستقیم آزاد «حاصل ترکیب غیرمستقیمی گفتمان راوی و مستقیمی گفتمان شخصیت است» (تولن، ۲۰۰۱: ۱۳۱). این گفتمان یکی از شیوه‌های نمایش سیلان ذهن است که در آن نمی‌توان دقیقاً مشخص کرد که عبارت مورد نظر، گفتار شخصیت است یا اندیشه و یا ادراک حسی او. همین ترکیب گفتمان‌های این روایت موجب ابهام نوشته می‌شود و خواننده را ملزم به کشف سخن راوی هر سخن می‌کند؛ هرچه بیشتر سخن راوی و شخصیت به هم آمیزند، تشخیص

1. Michael Toolan

کلام راوی از شخصیت دشوارتر می‌شود. می‌توان مدعی شد که گفتمان غیرمستقیم آزاد عبارتی غیردستوری است چرا که در متن اصلی، زمان جملات مربوط به این نوع نقل قول با افعال پس و پیش خود هماهنگی ندارد. میخال پلد گینزبورک^۱، به عنوان یکی از محققانی که به مبحث گفتمان غیرمستقیم آزاد پرداخته و آشنایی مکفی با آثار فلوربر دارد، معتقد است که «گفتمان غیرمستقیم آزاد موجب گسستگی میان خودآگاه و ناخودآگاه می‌شود» (گینزبورک، ۱۹۷۷: ۲۳). وی معتقد است که در گفتمان غیرمستقیم آزاد، گویی فرد بیرون از گفتمان خود قرار می‌گیرد و با نوعی آوارگی فردیت مواجه هستیم (همان).

شلومیت ریمون-کنان^۲ با اشاره به ارتباط تکنیک چندصدایی و شیوه روایتی گفتمان غیرمستقیم آزاد بیان می‌کند که حضور همزمان صداهای متفاوت که آن را چندصدایی نامیده‌اند، در گفتمان غیرمستقیم آزاد «افزایش عمق معنایی متن را ایجاد می‌کند» (ریمون-کنان، ۲۰۰۸: ۱۱۵). هلن آریستار-درای^۳ ضمن مقایسه این گفتمان و جریان سیال ذهن^۴ به عنوان دو گونه متفاوت از روایت، اظهار می‌کند که گفتمان غیرمستقیم آزاد به نویسنده یا راوی این حق انتخاب را می‌دهد که چه مقدار و با چه دقتی از واژه‌های عینی شخصیت در روایت استفاده کند (آریستار درای، ۲۰۰۲: ۹۹)؛ با این توضیح که برخلاف جریان سیال ذهن که نویسنده ملزم به بیان همه آنچه از ذهن شخصیت می‌گذرد است، در گفتمان غیرمستقیم آزاد نویسنده می‌تواند به طور خلاصه هر آنچه از اندیشه‌های شخصیت را که لازم می‌داند در اختیار مخاطب قرار دهد و به توصیف وضعیت روایت ادامه دهد.

از جمله تأثیرات سخن غیرمستقیم آزاد در متن می‌توان به هم ردیف قرار دادن دیدگاه راوی با دیدگاه شخصیت اشاره کرد. در نتیجه درهم آمیختگی شخصیت‌ها و زبان‌ها در گفتمان غیرمستقیم آزاد، معنا میان دو دنیا در نوسان است. برخلاف انواع پیشین و همانطور که پیش از این مطرح شد، این نقل قول خارج از چارچوب متن، قابل تشخیص قطعی نمی‌باشد و به همین خاطر نمی‌توان شاخص‌های قطعی و ثابت برای تشخیص آن در متن ارائه داد. با این وجود، پژوهشگران این حوزه، با استناد بر نمونه‌های بررسی شده، شاخص‌هایی عام برای شناسایی این نوع گفتمان در متن ارائه داده‌اند. برخی از این شاخص‌ها عبارتند از (۱) تغییر ضمائر از اول/دوم شخص به سوم شخص؛ (۲) اشارت‌گرهای زمانی و مکانی؛ (۳) افعال وجه نما؛ (۴) جمله پرکن‌ها و ادات تأکید؛ (۵) نبود بند ضمیمه؛ (۶) حذف ویرگول و علامت نقل قول؛ (۷) حذف «که» موصولی؛ (۸) جابه‌جایی نحوی فاعل و فعل؛ (۹) تغییر افعال روایی متن (یک زمان به عقب برمی‌گردد).

1. Michal Peled Ginsburg
2. Shlomith Rimmon-Kenan
3. Helen Aristar-Dry
4. Stream of consciousness

۳- شاخص‌های گفتمان غیرمستقیم آزاد در زبان فرانسه

پس از معرفی مفهوم چندصدایی، گفتگو‌مندی و انواع گفتمان، در ادامه به معرفی و توضیح انواع شاخص‌های گفتمان غیرمستقیم آزاد در متن و بررسی نمونه‌هایی از ترجمه این گفتمان در رمان مادام بواری به عنوان یکی از متون مناسب جهت کاربست این تکنیک می‌پردازیم. لازم به ذکر است که نظریه‌پردازانی همچون آلن راباتل^۱، دوریسا سبوک^۲، کلر پلاسیال^۳، کریستف میلسک جنون دو مونگ^۴ و کنت تامپسون^۵ در حیطه چندصدایی فعالیت‌هایی داشته‌اند.

کاترین سورنسن^۶ در مقاله‌ای با عنوان «افعال ادراکی، اتصالات و گفتمان غیرمستقیم آزاد اولیه»^۷ سعی در معرفی شاخص‌های درون متنی گفتمان غیرمستقیم آزاد در زبان فرانسه دارد؛ ما نیز لازم می‌دانیم پیش از ورود به مبحث نمونه‌ها و بررسی ترجمه‌ها، انواع شاخص‌های گفتمان غیرمستقیم آزاد را با استناد به پژوهش سورنسن به طور فهرست‌وار معرفی نماییم. این شاخص‌ها شامل شاخص‌های آغازگر، شاخص‌های درونی و شاخص‌های پایانی است.

۳-۱- شاخص‌های آغازگر

براساس بررسی‌های انجام شده بر شاخص‌های معرفی شده، اینگونه به نظر می‌رسد که در دسته‌بندی سورنسن، تبدیلات و تغییرات [غالباً فعلی] که در متن عینی و قابل رؤیت هستند در دسته شاخص‌های آغازگر قرار می‌گیرند؛ شاید دلیل این نام‌گذاری این باشد که این شاخص‌ها به عنوان واضح‌ترین شاخص‌های این گفتمان فرآیند تشخیص آن را آغاز می‌کنند، مانند:

- تبدیل یک فعل حسی-ادراکی یا فعل حرکتی که مفهوم یک حس را القا می‌کند در زمان گذشته ساده

به فعلی به زمان ماضی استمراری

- تبدیل یک فعل حسی-ادراکی بیرونی در زمان گذشته استمراری به فعلی به زمان ماضی استمراری

- تبدیل یک فعل حسی-ادراکی درونی در زمان گذشته ساده به فعلی به زمان ماضی استمراری

- تبدیل یک فعل حسی-ادراکی درونی به زمان ماضی استمراری به فعلی در زمان ماضی استمراری

- تبدیل فعلی بیان‌کننده نوعی قضاوت در شرایط خاص به زمان ماضی استمراری به فعلی در زمان ماضی استمراری

1. Alain Rabatel

2. Dorisa Cebuc

3. Claire Placial

4. Geon de Meung

5. Kent Thompson

6. Kathrine sørensen Ravn Jørgensen

7. Les verbes de perception, les connecteurs et le discours indirect libre embryonnaire

- تبدیل فعلی بیان‌کننده یک تمایل در شرایطی خاص به زمان ماضی استمراری به فعلی در زمان ماضی استمراری ذکر مثال برای تمامی این شاخص‌ها، خارج از ظرفیت این پژوهش به نظر می‌رسد؛ به همین دلیل در بخش تحلیلی مقاله، به توضیح مثال‌هایی از یکی از موارد فوق‌الذکر (تغییر زمان از گذشته ساده به گذشته استمراری) بسنده می‌کنیم.

۳-۲- شاخص‌های درونی

به نظر می‌رسد سورسن برای معرفی شاخص‌هایی که در نگاه اول جلوه عینی و ظاهری در متن ندارند از اصطلاح شاخص‌های درون متنی استفاده کرده‌است. بر این اساس می‌توان اظهار کرد که شاخص‌های این دسته به طور ضمنی و از ورای مفاهیم ذهنی موجود در متن تشخیص داده می‌شوند، مانند:

- واژگان کلیشه‌ای و ذهنی
- نقاط ذهنی مشترک یک باور و یک تفکر
- افعالی با ویژگی ذهنی همچون «trouver»، «sembler»، «paraître» و «figurer» به زمان ماضی استمراری
- نگرش استعاره‌ای ذهنی
- تصاویر ذهنی پیش‌انعکاسی
- علائم اشاره ارجاع‌دهنده به ضمیر یک شخصیت
- حروف ربطی همچون: «donec»، «mais» و «car»
- قیدهایی همچون «et même»
- سبک شفاهی
- افعال به زمان گذشته ساده مشروط بر اینکه عناصر پیرامنتی ما را به سمت نقطه‌نظری ذهنی هدایت کنند. این عناصر پیرامنتی می‌توانند بدین شرح باشند: وجود یک علامت اشاره که باید از ورای زاویه‌ی دید شخصیت/ بیان‌کننده تفسیر شود؛ وجود حرف ربط mais که می‌تواند موجب ایجاد یک زاویه‌ی دید شود، حتی اگر با فعلی به زمان گذشته ساده هماهنگ شده باشد؛ وجود et و alors که موجب ایجاد یک زاویه‌ی دید شود، حتی اگر با فعلی به زمان گذشته ساده هماهنگ شده باشد مشروط بر اینکه بین ترتیب وقایع یا ترتیب زمانی وقایع و شرایط بیان رابطه سببیت وجود داشته باشد.
- افعال به زمان گذشته ساده مشروط بر اینکه مطلب بیان شده به واژگان ذهنی مزین شده باشد.
- افعال به زمان گذشته ساده مشروط بر اینکه عمل در همان لحظه‌ای که شخصیت متوجه آن می‌شود، انجام گرفته باشد.

۳-۳- شاخص‌های پایانی:

- گفتمان غیرمستقیم آزاد
- گفتمان مستقیم
- بازگیری^۱ داستان

۴- بررسی گفتمان غیرمستقیم آزاد در مثال‌هایی از دو ترجمه فارسی رمان مادام بواری

پیش از این به توضیح و تبیین گفتمان غیرمستقیم آزاد و نشانه‌ها و شاخص‌های متنی آن‌ها پرداختیم. در این بخش می‌کوشیم تا با تکیه بر شاخص‌های بیان‌شده توسط سورنسن، وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد را در مثال‌هایی از رمان مادام بواری به همراه دو ترجمه فارسی آن که توسط محمد قاضی و مهدی سحابی^۲ صورت گرفته‌است، بررسی نماییم. قاعدتاً در کتب ترجمه شده، مترجم نقشی اساسی را در تصویرسازی و انتقال صحیح دیدگاه و نظریات نویسنده به مخاطب ایفا می‌کند و مخاطب بر این باور است که همه آن‌چه را که نویسنده اثر در کتاب خود آورده‌است توسط مترجم و از خلال ترجمه او دریافت خواهد کرد. از این رو، هدف از این بررسی سنجش میزان شناخت مترجمان مذکور از گفتمان غیرمستقیم آزاد به عنوان اصلی‌ترین عنصر ایجاد چندصدایی در متون و همچنین سبک گوستاو فلوبر است. در بررسی مثال‌ها، بخش‌های در نظر گرفته‌شده به عنوان گفتمان غیرمستقیم آزاد، پررنگ شده‌اند و شاخص‌های تشخیص این گفتمان را با خط زیرین معین کرده‌ایم.

۴-۱- شاخص بیان درونیات شخصیت

ورود به تفکرات شخصیت و بیان آن از زبان راوی یکی از نشانه‌های گفتمان غیرمستقیم آزاد در متن است. در مثال‌های مرتبط با این شاخص، بیان مطلب از زاویه دید شخصیت پررنگ‌تر از سایر شاخص‌های تشخیص گفتمان غیرمستقیم آزاد است و در نتیجه چندصدایی به وضوح به چشم می‌خورد. در این گروه، هرچه از صفات ذهنی بیشتری برای توضیح درونیات شخص استفاده شود، میزان ابهام در متن افزایش می‌یابد. در مثال‌های پیش رو، شاهد وجود این شاخص و نحوه معناسازی آن در حیطه گفتمان غیرمستقیم آزاد هستیم:

- L'officier de santé, chemin faisant, comprit aux discours de son guide que M. Rouault devait être un cultivateur des plus aisés. [...] Il [Rouault] n'avait avec lui que sa demoiselle, qui l'aidait à tenir la maison. (Flaubert, 1929: 17)

1. Reprise

۲. ترجمه سحابی از انتشارات نشر مرکز، چاپ اول آن در سال ۱۳۸۶ و چاپ پانزدهم آن در سال ۱۳۹۵ منتشر شد. ترجمه قاضی و عقیلی از انتشارات بهار و پنجمین نوبت چاپ آن در بهار ۱۳۶۹ بوده‌است.

قاضی: پزشک مجاز در بین راه از حرفهای^۱ راهنمای خود پی برد که آقای روئو بایستی یکی از مرفه‌ترین کشاورزان باشد. [...] و اکنون برای کمک در کار خانه‌داری کسی به جز صبیّه‌اش پیش او نبود (فلویر، ۱۹۹۰: ۱۵).

سحابی: در طول راه پزشک از گفته‌های راهنمایش چنین فهمید که آقای روئو دهقان بسیار مرفهی است. [...] و دخترخانمش با او بود که به کارهای خانه می‌رسید (فلویر، ۲۰۱۶: ۱۷).

در این قسمت، ورود به اندیشه‌ها و تفکرات درونی شخصیت، یعنی شارل، شاخص وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد قرار می‌گیرد. آنچه ما را به تشخیص این نشانه و شاخص سوق می‌دهد واژه «demoiselle» است. این واژه به طور محسوسی به ما نشان می‌دهد که این عبارت از ورای زاویه دید شارل بیان شده است که اگر غیر از این بود می‌توانست با استفاده از واژه «Fille» آن را به راوی نسبت دهد. برای ترجمه واژه «demoiselle» قاضی معادل «صبیه‌اش» و سحابی معادل «دخترخانمش» را برگزیده‌اند که هر دو معادل صحیح و مناسب است. اما در ترجمه عبارت دیگری از این بخش یعنی عبارت «M. Rouault devait être un cultivateur des plus aisés» قاضی معادل «آقای روئو بایستی یکی از مرفه‌ترین کشاورزان باشد» و سحابی معادل «آقای روئو دهقان بسیار مرفهی است» را قرار داده است که ترجمه قاضی از لحاظ رعایت محتوای مدنظر نویسنده و وفاداری به متن اصلی صحیح می‌نماید؛ چرا که وی با درنظر گرفتن واژه «devait être» و بیان معادل «بایستی [...] باشد» عدم قطعیت موجود را به خوبی متبادر کرده است. این در حالی است که مترجم دیگر این عدم قطعیت ناشی از تفکر ذهنی شارل را از بین برده و به گونه‌ای ترجمه کرده است که گویی شارل از این موضوع اطمینان کامل دارد.

– Avant qu'elle se mariât, elle avait cru avoir de l'amour ; mais le bonheur qui aurait dû résulter de cet amour n'était pas venu, il fallait qu'elle se fût trompée, songeait-elle. Et Emma cherchait à savoir ce que l'on entendait au juste dans la vie par les mots de *félicité*, de *passion* et d'*ivresse*, qui lui avait paru si beaux dans les livres. (Flaubert, 1929: 43)

قاضی: پیش از اینکه شوهر کند گمان کرده بود که عشق در دل دارد ولی چون سعادت را که می‌بایست نتیجه این عشق باشد در پی نداشت پیش خود فکر می‌کرد که حتماً اشتباه کرده است. و «اما» درصدد تحقیق برآمد تا بداند مفهوم واقعی کلمات سعادت و عشق و مستی که در کتاب‌ها به نظرش آن همه زیبا جلوه کرده بود، در زندگی چیست. (فلویر، ۱۹۹۰: ۳۷).

۱. نگارش بر اساس متن کتاب است.

سحابی: اما پیش از ازدواج پنداشته بود که به عشق رسیده است؛ اما از آنجا که به آن خوشبختی که باید از این عشق حاصل می شد دست نیافته بود پیش خود می گفت که پس باید اشتباه کرده باشد و می کوشید بفهمد که در زندگی مفهوم واژه های سعادت، شور، سرمستی که در کتاب ها به نظرش بسیار زیبا آمده بود دقیقاً چیست. (فلویر، ۲۰۱۶: ۴۰).

عبارات ابتدایی این مثال افکار شخصیت هستند اما به دلیل ذکر عبارت «il songeait» و توضیحی که این عبارت به جملات قبلی می افزاید، از حیطه گفتمان غیرمستقیم آزاد خارج شده و گفتمان مستقیم آزاد محسوب می شود. اما عبارت «Emma cherchait à savoir ce que l'on entendait au juste dans la vie par les mots de félicité, de passion et d'ivresse, qui lui avait paru si beaux dans les livres» را می توان جزئی از گفتمان غیرمستقیم آزاد به شمار آورد؛ چراکه این عبارت به بیان دغدغه ها و افکارِ اما و تفکر وی راجع به عشق می پردازد. در این بخش راوی از زاویه دید اما به بیان آنچه که او در ذهن خویش در جستجوی آن است، می پردازد. در ترجمه این عبارت قاضی «Emma cherchait à savoir» را به «اما درصدد تحقیق برآمد تا بداند» ترجمه کرده و بدین صورت علاوه بر تبدیل مفهوم عبارت از فرآیندی ذهنی به فرآیندی عملی و داشتن اشتباهی جزئی در متبادر کردن مفهوم مدنظر، تشخیص گفتمان غیرمستقیم آزاد را بسیار دشوار نموده است. سحابی با انتخاب معادل «می کوشید بفهمد» مفهوم فرآیند ذهنی را روشن تر از قاضی انتقال داده است و گفتمان غیرمستقیم آزاد را به خوبی نشان داده است.

مثالی که در ادامه پیش رو داریم نمونه ای پیچیده تر از نمونه های قبلی است؛ چرا که در این مورد تلفیق نشانه های نگارشی مربوط به نقل قول مستقیم با افکار شخصیت، تشخیص صاحب صدا و گفتمان غیرمستقیم آزاد را برای مخاطب دشوار می گرداند.

«Dans vingt-quatre heures pour tout dé lai.» - Quoi donc? «Payer la somme totale de huit mille francs.» Et même il y avait plus bas: «Elle y sera contrainte par toute voie de droit, et notamment par la saisie exécutoire de ses meubles et effets.»

Que faire? ... C'è tait dans vingt-quatre heures; demain! Lheureux, pensa-t-elle, voulait sans doute l'effrayer encore ; car elle devina du coup toutes ses manœuvres, le but de ses complaisances. Ce qui la rassurait, c'è tait l'exagération même de la somme. (Flaubert, 1929: 333)

قاضی: «... فقط بیست و چهار ساعت مهلت دارد...» - که چه بشود؟ «... جمعاً هشت هزار فرانک پردازد...»

و پایین تر نوشته بود: «... چنانچه در رأس موعد نپردازد با کلیه وسایل قانونی از جمله توقیف و ضبط اموال، ملزم به پرداخت خواهد شد.»

چه بکند؟ اکنون در آن بیست و چهار ساعت مهلت بود که فردا منقضی می‌شد! فکر کرد که حتماً باز لورو خواسته است او را بترساند؛ چون فوراً منظور او را از آن همه خوش خدمتی^۱ حدس زد. آنچه بیشتر به او قوت قلب می‌بخشید گزافی مبلغ بود (فلویر، ۱۹۹۰: ۳۰۶).

سحابی: «در پایان مهلت بیست و چهار ساعته.» - چه؟ «ملزم به پرداخت مبلغ هشت هزار فرانک می‌باشد.» و پایین‌تر: «قهرماً از طرق قانونی، علی‌الخصوص ضبط اموال منقول...» چه کند؟... بیست و چهار ساعت دیگر، یعنی همان فردا! فکر کرد که لورو حتماً خواسته با این کار او را بترساند؛ چون یکباره مفهوم همه دسیسه‌ها و هدف خوش خدمتی‌های او برایش روشن شد. چیزی که به اِما دلگرمی می‌داد این بود که رقم حکم به نظرش اغراق‌آمیز می‌آمد (فلویر، ۲۰۱۶: ۳۱۹).

در این مثال، زاویه دید شخصیت یعنی اِما با روایت راوی درهم آمیخته شده است! دو عبارت مستقیم اول که با علامت گیومه مشخص شده‌اند، علاوه بر نشان دادن متن نامه، نشان می‌دهند که این عبارات اکنون افکاری در سر اِما نیز هستند و در نتیجه گفتمان غیرمستقیم آزاد نیز پنداشته می‌شوند. بر خلاف این دو عبارت، به دلیل وجود عبارت توضیحی «Et même il y avait plus bas»، عبارت مستقیم بعدی که در گیومه قرار گرفته، تنها گفتمان مستقیم محسوب می‌شود و نمی‌توان آن را گفتمان غیرمستقیم آزاد پنداشت. در ادامه، عبارات «Que faire? ... C'était dans vingt-quatre heures; demain» نیز بر اساس مفهوم و به پشتوانه عدم وجود شاخصی که نشان‌دهنده تعلق این دو عبارت به هر گفتمان دیگری باشد، می‌تواند جزئی از افکار اِما و در نتیجه گفتمان غیرمستقیم آزاد به حساب آید. هر دو مترجم در ترجمه این بخش، با حفظ فرم نوشتاری نویسنده و رعایت اصول نگارشی موجود در متن، موفق عمل کرده‌اند، اما با استناد به انتخاب معادل «همان فردا» برای واژه «demain» توسط سحابی، می‌توان مدعی شد که این مترجم، با افزودن واژه «همان» به ترجمه خویش، خود را در لحظه و موقعیت بیان مطلب از نگاه و زبان شخصیت قرار داده است و از این رو ترجمه‌ای بهتر ارائه داده است.

۴-۲- شاخص تغییر زمان از گذشته ساده به گذشته استمراری

یکی دیگر از شاخص‌های برجسته گفتمان غیرمستقیم آزاد و چندصدایی تغییر زمان فعل از گذشته ساده که زمانی عمدتاً روایی است به زمان ماضی استمراری می‌باشد. پژوهشگرانی همچون اولسن در این خصوص، بر این باورند که بین گذشته ساده و گفتمان غیرمستقیم آزاد سازگاری وجود ندارد و این تغییر زمان افعال در

۱. نگارش بر اساس متن کتاب است.

اکثر موارد لازمه گفتمان غیرمستقیم آزاد است؛ البته نمی‌توان ادعا کرد که هر تغییر زمان گذشته ساده به گذشته استمراری دلیلی بر وجود این نوع گفتمان و چندصدایی است و گاه هیچ تأثیری در ایجاد چندصدایی ندارد. در دو مثال بعد نحوه شکل‌گیری گفتمان غیرمستقیم آزاد به کمک این اصل را بررسی خواهیم کرد.

Charles l'interrompt: il avait mille inquiétudes, en effet; les oppressions de sa femme recommençaient. Alors Rodolphe demanda si l'exercice du cheval ne serait pas bon. (Flaubert, 1929: 180)

قاضی: شارل حرف او را قطع کرد. به راستی که از بابت او هزار جور نگرانی داشت. ناراحتی‌های^۱ روحی همسرش دوباره شروع شده بود. آنگاه رودولف پرسید که آیا اسب‌سواری برای اعاده سلامت خانم مفید است یا نه (فلویر، ۱۹۹۰: ۱۶۴).

سحابی: شارل حرفش را قطع کرد و گفت که در واقع بی‌نهایت نگران است؛ چون که افسردگی همسرش دارد دوباره شروع می‌شود. رودولف پرسید که آیا اسب‌سواری برایش مفید نخواهد بود؟ (فلویر، ۲۰۱۶: ۱۷۰)

در عبارت اصلی، اولین فعل به زمان گذشته ساده («interrompt») است؛ سپس از گذشته ساده به ماضی استمراری («avait»، «recommençaient») با تغییر زمان فعل مواجهیم. با توجه به مفهوم و محتوای عبارت، این تغییر زمان نشانه‌ای از تغییر صاحب سخن می‌باشد. بدین صورت جمله اول از زبان راوی و عبارات بعدی شامل «il avait mille inquiétudes, en effet; les oppressions de sa femme recommençaient» افکار شخصیت است که از زبان راوی روایت شده است و در نتیجه شاهد وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد می‌باشیم. در عبارت آخر شاخص‌ها و نشانه‌های گفتار غیرمستقیم را شاهد هستیم. اما با بررسی ترجمه‌های انجام‌شده اینگونه به نظر می‌رسد که قاضی در رعایت نوع گفتمان موفق‌تر عمل کرده است. سحابی در ترجمه این قسمت از حیث حفظ سبک نگارشی نویسنده که همان گفتمان غیرمستقیم آزاد است، چندان موفق عمل نکرده است، چراکه وی با افزودن واژه «گفت که» فرم عبارت را تبدیل به گفتمان غیرمستقیم نموده و وفاداری به سبک نویسنده را نادیده گرفته است. همچنین آن‌چه سحابی به متن اضافه کرده موجب شده است که در ترجمه وی صدای شخصیت را نداشته باشیم و صدای راوی همه گفته‌ها را بیان کند. در حالیکه در ترجمه قاضی صدای شخصیت مشخص است و ویژگی چندآوایی متن حفظ شده است.

Enfin Charles, ayant fermé la porte, le [Léon] pria de voir lui-même a Rouen quels pouvaient être les prix d'un beau daguerréotype; c'était une surprise sentimentale

۱. نگارش بر اساس متن کتاب است.

qu'il réservait a sa femme, une attention fine, son portrait en habit noir

(Flaubert, 1929: 137).

قاضی: بالاخره شارل پس از اینکه در را بست از لئون خواهش کرد که وقتی به روان می‌رود تحقیق کند که قیمت عکس گرفتن چقدر است؟ منظور هدیه عاشقانه‌ای بود که شوهر می‌خواست بی‌اطلاع زنش به او بدهد، نشانه توجهی ظریف به او بود. این هدیه عکس همسرش با پیراهن سیاه بود (فلوبر، ۱۹۹۰: ۱۲۵).

سحابی: سرانجام شارل پس از بستن در از او خواهش کرد که در «روآن» هزینه یک عکس داگروتیپ خوب را بپردازد؛ هدیه‌ای احساساتی بود که می‌خواست به همسرش بدهد و غافلگیرش کند، تکچهره‌ای از او در لباس سیاه، که به نظرش خیلی ظریف و خوش سلیقه می‌آمد (فلوبر، ۲۰۱۶: ۱۲۸).

در این جا نیز، فعل «*pria*» با زمان گذشته ساده نشان‌دهنده روایت ماجرا توسط راوی می‌باشد. اولین تغییر زمان به ماضی استمراری با فعل «*pouvaient*» انجام می‌پذیرد اما این فعل جزء شاخص‌های گفتمان غیرمستقیم آزاد قرار نمی‌گیرد و همچنان جزئی از روایت ماجراست که توسط راوی صورت گرفته است. با عبارت «*c'était une surprise sentimentale qu'il réservait à sa femme, une attention fine, son portrait en habit noir*» تغییر زمانی را که نشانه گفتمان غیرمستقیم آزاد می‌باشد، مشاهده می‌کنیم. در واقع این عبارات افکار شخصیت یعنی شارل را متبادر می‌کند که قصد غافلگیر کردن همسرش به وسیله پرتوهای را دارد؛ این افکار از زبان راوی بیان می‌شود به همین دلیل مدعی وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد هستیم. در ترجمه این عبارت، از حیث وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد، به نظر می‌رسد که سحابی موفق‌تر از قاضی عمل کرده است. قاضی با استفاده از واژه «شوهر» در عبارت «*[...] شوهر می‌خواست بی‌اطلاع زنش به او بدهد [...] و عبارت «این هدیه عکس همسرش با پیراهن سیاه بود»*، چنان به انتقال مفهوم می‌پردازد که گویی همچنان راوی است که به روایت ماجرا مشغول است و تشخیص صدای راوی از شخصیت در این ترجمه دشوار به نظر می‌رسد. اما سحابی با حذف فاعل در ترجمه، ایجاد ارتباط بین دو جمله با علامت نگارشی «،» و استفاده از عبارت «هدیه‌ای احساساتی بود که می‌خواست به همسرش بدهد و غافلگیرش کند، تکچهره‌ای از او در لباس سیاه، [...]» درک این موضوع که این‌ها افکار شارل هستند را برای خواننده راحت‌تر نموده است.

۴-۳- شاخص مفهومی متن از ورای واژگان ذهنی^۱

سورنسن در مقاله‌ای که پیش از این نام بردیم، واژگان استعاره‌ای ذهنی را یکی از شاخص‌های تشخیص گفتمان

1. Lexique subjectif

غیرمستقیم آزاد می‌داند (سورنسن، ۲۰۰۲: ۱۵۷). در مثال‌های این شاخص نشانه نگارشی برای تشخیص گفتمان غیرمستقیم آزاد وجود ندارد و مخاطب تنها از ورای واژگان و دانسته‌های ادبی قبلی خود به وجود این گفتمان پی می‌برد. شاخص مفهومی متن که ما در این جا عنوان می‌کنیم نیز همچون شاخص واژگان استعاری ذهنی تشخیص داده می‌شود، چراکه در تحلیل مثال‌های مربوط به این شاخص، اذعان می‌کنیم که شاخصی عینی برای بیان گفتمان غیرمستقیم آزاد در متن وجود ندارد و شاهد تغییر زاویه دید و صاحب صدا، بدون وجود شاخص نگارشی عینی و مشخص و تنها از ورای مفاهیم موجود در متن خواهیم بود. بنابراین در این دسته از مثال‌ها، تنها به وسیله مضامین و مفاهیم موجود در متن می‌توان صدای راوی و صدای شخصیت را از یکدیگر تشخیص داد.

- Alors il [Charles] écrivit a sa mè re pour la prier de venir, et ils eurent ensemble de longues conf érences au sujet d'Emma.

À quoi se ré soudre? Que faire, puisqu' elle se refusait a tout traitement?

- Sais-tu ce qu'il faudrait a ta femme? Reprenait la mè re Bovary. (Flaubert, 1929: 147)

قاضی: آنگاه شرحی به مادرش نوشت و از او خواهش کرد که فوراً به ایونویل بیاید. مدت‌ها مادر و پسر طی جلساتی طولانی در خصوص «اما» صحبت کردند. چه تصمیمی بایستی گرفت و چه بایستی کرد؟ چون «اما» تن به هیچ مداوایی نمی‌داد. ننه بواری می‌گفت:

- نمی‌دانم برای زنت چه لازم است؟ (فلویر، ۱۹۹۰: ۱۳۴)

سحابی: نامه‌ای برای مادرش نوشت و از او خواهش کرد بیاید، و با هم درباره اما بحث‌های طولانی کردند.

چکار باید می‌کردند؟ از آنجا که اما هیچ معالجه‌ای را نمی‌پذیرفت چاره چه بود؟

مادر شارل گفت: - می‌دانی زنت چه لازم دارد؟ (فلویر، ۲۰۱۶: ۱۳۸)

در مثال بالا نیز شاهد تغییر زمان از گذشته ساده به ماضی استمراری می‌باشیم. اما باید دید که در این عبارت وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد به چه صورت توجیه می‌پذیرد. در قسمت ابتدایی عبارت و با کاربرد افعال گذشته ساده شاهد روایت راوی هستیم. جملات میانی که دارای فعل ماضی استمراری و در فرم پرسشی هستند در واقع افکار و اندیشه‌های شخصیت است که از زبان راوی روایت می‌شود، از این رو این دو عبارت «À quoi se ré soudre? Que faire, puisqu' elle se refusait a tout traitement» گفتمان غیرمستقیم آزاد محسوب می‌شوند. اما عبارت پایانی ذکرشده در این مثال، با وجود فعل با زمان ماضی استمراری، گفتمان غیرمستقیم آزاد نیست. علامت خط تیره پیش از عبارت آخر نشان دهنده گفتمان مستقیم بودن این عبارت است و عبارت «Reprenait la mè re Bovary» از زبان راوی و برای مشخص کردن

گوینده این گفتمان مستقیم می‌باشد. به نظر می‌رسد که در ترجمه این مثال سحابی موفق‌تر از مترجم دیگر عمل کرده است. ترجمه قاضی از لحاظ رعایت زمان افعال صحیح می‌نماید اما بخش مربوط به گفتمان غیر مستقیم آزاد یعنی عبارت «*puisqu'elle se refusait à tout traitement*» به گونه‌ای بسیار مبهم ترجمه شده است و تشخیص غیر مستقیم آزاد بودن آن و اینکه این عبارت جزئی از روایت راوی است و یا افکار شخصیت است که از زبان راوی بیان شده است، در ترجمه فارسی با دشواری زیادی روبه‌رو شده است. به علاوه، این مترجم برای عبارت آخر که به عنوان گفتمان مستقیم معرفی شد، ترجمه صحیح و وفادارانه‌ای ارائه نداده است؛ هرچند که نوع گفتمان در آن به درستی رعایت شده است. در ترجمه سحابی نحوه‌گذاری و کاربرد افعال شخصی به زمان ماضی استمراری به خوبی وجود گفتمان غیر مستقیم آزاد را متبادر می‌کند و ابهام ناشی از وجود این نوع گفتمان را به حداقل رسانده است. در این ترجمه، فعل عبارت آخر به جای ماضی استمراری به زمان گذشته ساده ترجمه شده است (*reprenait* ← گفت) که می‌توان آن را یکی از مقتضیات ترجمه روان در نظر گرفت و به خوبی نشان می‌دهد که این عبارت بخشی از روایت راوی می‌باشد. در مثال بعد نیز، شاخص نگارشی برای وجود گفتمان غیر مستقیم آزاد وجود ندارد و افکار شخصیت‌ها از ورای مفهوم متن ما را به سمت تشخیص این گفتمان هدایت می‌کند.

– La mère de Charles venait les voir de temps a autre; mais, au bout de quelques jours, la bru semblait l'aiguiser a son fils; et alors, comme deux couteaux, elles é taient a le sacrifier par leurs ré flexions et leurs observations. **Il avait tort de tant manger! Pourquoi toujours offrir la goutte au premier venu? Quel enté tement que de ne pas vouloir porter de la flanelle!** (Flaubert, 1929: 24)

قاضی: مادر شارل گاهی به دیدن ایشان می‌آمد، ولی پس از چند روز معلوم شد که عروسش او را با خود همدست کرده است. آن وقت هر دو زن، مثل دو دشنه تیز، با اعتراضات و ایرادات خود به جان شارل می‌افتادند که مثلاً چرا انقدر پرمی‌خورد، چرا با هرکه از راه نرسیده هم پیاله می‌شود؟ یا این چه لجاجتی است که نمی‌خواهد لباس فلانل بپوشد؟ (فلوبر، ۱۹۹۰: ۲۱)

سحابی: مادر شارل گاه به گاهی به دیدنشان می‌آمد؛ اما بعد از چند روزی به نظر می‌رسید که عروس موفق شده باشد او را هم با خود همدستان کند؛ در نتیجه هر دو زن مثل دو دشنه به جانش می‌افتادند و با نیش‌ها و ایرادهایشان شکنجه‌اش می‌دادند. اشتباه می‌کرد که این همه غذا می‌خورد! چرا به هر کسی که از راه می‌رسید شراب تعارف می‌کرد؟ این چه سماجی بود که نمی‌خواست لباس کتان تنش کند؟ (فلوبر، ۲۰۱۶: ۲۳)

عباراتی که در مثال فوق به عنوان گفتمان غیر مستقیم آزاد پررنگ شده‌اند، ایراداتی که به رفتار شارل وارد می‌شود همان تفکرات شخصیت‌ها هستند، نکاتی که مادر و همسرش دائماً به وی متذکر می‌شدند و در ذهن شارل به عنوان بهانه‌های آزاردهنده آن‌ها جریان دارد. از آن جایی که این قسمت، بدون هیچ شاخصی که نشان‌دهنده گوینده کلام باشد، آورده شده‌است؛ تنها از روی مفهوم عبارات متوجه می‌شویم که این‌ها بخشی از گفته‌ها و افکار شخصیت‌هاست و ابهام در تشخیص گفتمان شخصیت یا روایت راوی، به دلیل تبدیل ضمیر به II به وجود آمده‌است. به نظر می‌رسد که قاضی با اضافه کردن «که مثلاً چرا» و اتصال این عبارات به عبارات پیشین ابهام ناشی از گفتمان غیر مستقیم و شکل ساختاری آن را در متن از بین برده‌است. ترجمهٔ سحابی طبق الگوی متن اصلی و بدون افزودن هیچ توضیحی انجام شده‌است و به همین دلیل وجود گفتمان غیر مستقیم آزاد را بهتر متبادر کرده‌است.

۴-۴- شاخص استفاده از افعال خاص (افعال حسی و فرآیند ذهنی)^۱

گروهی از افعال همچون افعال ذهنی، افعال حسی، افعال نشان‌دهنده تمایل و افعال نشان‌دهنده نوعی قضاوت به عنوان شاخص گفتمان غیر مستقیم آزاد پنداشته می‌شوند. در این بخش به بررسی و تحلیل مثال‌هایی خواهیم پرداخت که دارای این افعال هستند و با تکیه بر افعال نشان‌دهنده ادراک و تمایلات درونی شخصیت وجود گفتمان غیر مستقیم آزاد را اثبات می‌کنیم.

- Elle aurait voulu que Charles la battît, pour pouvoir plus justement le détester, s'en venger. Elle s'é tonnait parfois des conjectures atroces qui lui arrivaient à la pensée; et il fallait continuer a sourire, s'entendre répéter qu'elle était heureuse, faire semblant de l'être, le laisser croire! (Flaubert, 1929: 129)

قاضی: دلش می‌خواست شارل کتکش بزند تا تنفرش از او به حق زیاده‌تر شود و انتقام بگیرد. گاهی از این فکرهای بیرحمانه^۲ که به سرش می‌زد متعجب می‌شد. آیا می‌بایست همچنان بخندد تا مردم بگویند که او در زندگی خوشبخت است، یا تظاهر به خوشبختی کند و بگذارد که شارل هم به این خیال باشد؟ (فلور، ۱۹۹۰: ۱۱۶)

سحابی: دلش می‌خواست که شارل کتکش می‌زد و در نتیجه می‌توانست با توجه بیشتری از او نفرت داشته باشد و انتقام بگیرد. گاهی خودش از وضعیت‌های دهشتناکی که در ذهنش مجسم کرد شگفت زده می‌شد؛ و با این همه باید همچنان لبخند می‌زد، پیش خودش تکرار می‌کرد که در زندگی خوشبخت است، ادای خوشبختی را در می‌آورد و به دیگران هم می‌باوراند (فلور، ۲۰۱۶: ۱۱۹).

1. Les verbes de perception ou de procès mental

۲. نگارش بر اساس متن کتاب است.

در این مثال با تکیه بر وجود افعال vouloir («aurait voulu») که فعلی ست نشان‌دهنده خواست و اراده در شرایطی خاص و étonner («s'étonnait») که فعلی ست نشان‌دهنده ادراک درونی شخصیت، به عنوان یکی از شاخص‌های درونی گفتمان غیرمستقیم آزاد، مدعی وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد می‌باشیم. همان‌گونه که اشاره شد این افعال ما را به ضمیر، احساسات و تفکرات شخصیت ارجاع می‌دهند! گفتمان غیرمستقیم آزاد در این بخش این ابهام را ایجاد می‌کند که این‌ها بخشی از روایت راوی است یا بخشی از تفکرات شخصیت و این شاخص‌ها راه‌گشای تشخیص قرار می‌گیرند و این ابهام را تا حد زیادی از بین می‌برند. عبارت آخر را نیز به دلیل وجود حرف ربط et در بین دو عبارت و ارتباط مفهومی با عبارت قبل جزئی از گفتمان غیرمستقیم آزاد به حساب می‌آوریم. در خصوص ترجمه این مثال باید گفت که قاضی در ترجمه عبارات ابتدایی و فعل‌های شاخص صحیح عمل کرده است و با انتخاب واژگان «دلش می‌خواست» و «در شگفت می‌شد/ متعجب می‌شد» نوع گفتمان در این بخش را به درستی متبادر نموده اما در عبارت آخر، با حذف حرف ربط et و از بین بردن ارتباط معنایی این عبارت با عبارات قبلی، شاخص گفتمان غیرمستقیم آزاد را از بین برده است و تشخیص این نوع گفتمان را با ابهام و سختی مواجه کرده‌اند. این مترجم این عبارت را با فرم پرسشی ترجمه کرده و علاوه بر ایجاد ابهام در بحث گفتمان غیرمستقیم آزاد، وفاداری چندانی در ترجمه این بخش نشان نداده است. سحابی نیز با انتخاب واژگان «دلش می‌خواست» و «شگفت زده می‌شد» در انتقال گفتمان غیرمستقیم آزاد موفق عمل کرده است و در عبارت نهایی نیز با حفظ حرف ربط et و ترجمه آن به صورت «و با این همه»، رابطه معنایی این عبارت را با عبارات پیشین برقرار کرده و در نتیجه به خوبی نشان داده که این عبارت نیز جزئی از گفتمان غیرمستقیم آزاد محسوب می‌شود. در مثال بعد با تکیه بر حواس بینایی و بویایی اما، حروف ربط «et même» و «alors» و البته فعل «se rappeler» به عنوان فعلی مبنی بر ادراک درونی، مدعی وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد می‌شویم.

– Il se tenait les bras croisés sur ses genoux, et, ainsi levant la figure vers Emma, il la regardait de près, fixement. **Elle distinguait dans ses yeux des petits rayons d'or s'irradiant tout autour de ses pupilles noires, et même elle sentait le parfum de la pommade qui lustrait sa chevelure. Alors une mollesse la saisit, elle se rappela ce vicomte qui l'avait fait valser a la Vaubyessard, et dont la barbe exhalait, comme ces cheveux-la, cette odeur de vanille et de citron; et, machinalement, elle entreferma les paupières pour la mieux respirer.** Mais, dans ce geste qu'elle fit en se cambrant sur sa chaise, elle aperçut au loin, tout au fond de l'horizon, la vieille diligence l'Hirondelle, qui descendait lentement la côte des Leux, en traînant après soi un long panache de poussière. (Flaubert, 1929: 168)

قاضی: رودلف دستها^۱ را صلیب وار روی زانوهایش گذاشته بود و بدین طریق در حالیکه صورتش را به طرف «اما» بالا می برد از نزدیک در چهره او خیره می شد. «اما» برق اشعه کوچک و زرینی در چشمان رودلف مشاهده می کرد که به دور مردمک سیاه دیدگانش پخش می شد و حتی بوی روغن معطری را که موهای سر او را برق انداخته بود حس می کرد. آنگاه رختی بر او عارض شد و ویکتی را به یاد آورد که در قصر ویسار با او والس رقصیده بود و ریش او هم مثل این موها بوی وانیل و لیمو می داد؛ و فوراً پلکهایش^۲ را بر هم نهاد تا آن بو را بهتر استنشاق کند. لیکن در حین انجام این حرکت که به ناچار روی صندلیش خم شد، از دور و در انتهای افق چشمش به چلچله، دلیجان کهنه افتاد که آهسته از تپه لوسرازی می شد و از پی خود گرد و غباری به هوا بلند کرده بود (فلویر، ۱۹۹۰: ۱۵۴).

سحابی: دو بازویش را روی زانوهایش انداخته بود و در این حالت سر بلند می کرد و از نزدیک به اما خیره می شد. اما پرتوهای طلایی را که در نی نی سیاه چشمانش می تابید به خوبی می دید و حتی بوی روغنی را که به موهای سرش زده بود می شنید. ضعیفی بر او چیره شد، به یاد ویکتی افتاد که در «وویسار» او را به رقص والس واداشته بود و از ریش او نیز همین بوی وانیل و لیمو به مشام می رسید؛ و بی اختیار پلکهایش را بست تا بهتر نفس بکشد. اما با این حرکتی که کرد و روی صندلی خم شد چشمش در دوردست افق به چلچله، دلیجان کهنه افتاد که آهسته از سراسیب «دلو» پایین می آمد و ابر درازی از گرد و خاک را به دنبال می کشید (فلویر، ۲۰۱۶: ۱۵۹).

ابتدا با تکیه بر حس بینایی (« Elle distinguait dans ses yeux des petits rayons d'or ») اثبات می کنیم که این عبارت از ورای زاویه دید اما مطرح شده است. در ادامه نویسنده با استفاده از حرف ربط «et même» میان این عبارت و عبارت بعدی ارتباطی برقرار می کند و این سرنخ را به ما می دهد که آنچه پیش رو داریم نیز از زاویه دید اما رخ خواهد داد؛ پس بر این اساس عبارت «et même elle sentait le parfum de la pommade qui lustrait sa chevelure» نیز از ضمیر و ادراک اما بیان می شود. آنچه در ادامه به عنوان غلبه ضعف بر اما مطرح می شود، حسی درونی ست که مسلماً جز توسط خود شخصیت یعنی اما درک نخواهد شد پس عبارت «Alors une mollesse la saisit» نیز از جمله ادراکات درونی اماست که توسط راوی تنها بیان شده است. در عبارت بعد نیز با تکیه بر فعل se rappeler که مبنی بر ادراک درونی ست و اصطلاح

۱. نگارش بر اساس متن کتاب است.

۲. نگارش بر اساس متن کتاب است.

«cheveux-là ces» که اصطلاحی عامیانه و لفظی است و اگر آن را از ورای زاویه دید اما در نظر بگیریم، به دلیل لفظی بودن آن استفاده آن در متن نادرست می‌نماید، وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد را اثبات می‌کنیم. به همین صورت در ادامه نیز هر آنچه از چشم اما و به عنوان خاطرات وی مطرح می‌شود جزئی از گفتمان غیرمستقیم آزاد محسوب می‌شود. در ترجمه این مثال هر دو مترجم در ترجمه عبارات حاکی از حواس بویایی و بینایی شخصیت موفق عمل کرده‌اند. هر دو با انتخاب معادل «و حتی» برای «et même» این شاخص را نیز درست ترجمه کرده‌اند. قاضی با انتخاب معادل «آنگاه» برای واژه «alors» سعی در حفظ سبک نویسنده داشته است اما سحابی با حذف این حرف ربط، شاخص مربوط به سبک نویسنده را از میان برداشته، هرچند که به نظر می‌رسد که در القای زاویه دید اما نقصی به وجود نیامده و تنها ارتباط نگارشی این عبارت با عبارات قبلی منقطع شده است. همچنین مترجمان پس از ترجمه فعل *se rappeler*، با انتخاب معادل‌های «این موها» (قاضی) و «همین بوی» (سحابی) لفظی بودن و در نتیجه زاویه دید اما را در این شاخص نیز عیان کرده‌اند. در مجموع، گمان می‌رود که ترجمه ارائه شده توسط این دو مترجم، تا حد زیادی وفادار به سبک نگارشی نویسنده و از این حیث صحیح می‌باشد.

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور تحلیل و تشخیص میزان شناخت دو تن از مترجمان مطرح ایرانی، محمد قاضی و مهدی سحابی، از چندصدایی و رعایت آن به عنوان یکی از ابهام‌آمیزترین تکنیک‌های ادبی در ترجمه انجام گرفت. تفاوت شاخصه‌های گفتمان‌ها نشان می‌دهد که چگونه چهارمین نوع گفتمان می‌تواند ایجاد چندصدایی کند و گفتمان غیرمستقیم آزاد می‌تواند به گونه‌ای ابهام‌آمیز می‌باشد که تشخیص صاحب صدا را در متن دچار پیچیدگی می‌کند. نشانه‌های ابتدایی تشخیص این گفتمان در متن شامل استفاده از فعل عمل به جای فعل بیانی، تغییر شکل علامت‌های انتهایی جملات، استفاده از ضمیر سوم شخص، استفاده از نقطه‌گذاری‌ها به جای جملات پایه و پیروی مجزا می‌باشد. البته تشخیص این نوع گفتمان تنها در چهارچوب متن امکان‌پذیر می‌باشد.

بر این اساس می‌توان اذعان کرد که سحابی دانش و توانایی خود را برای انجام ترجمه‌ای روان به کار بسته است. نتیجه مثبت تلاش وی در جهت انتخاب واژگان مناسب را می‌توان متأثر از معاصر بودن ترجمه وی نسبت به ترجمه دیگر دانست. اما گاه اقدام به ایجاد تغییر و تبدیل گفتمان‌ها کرده است؛ گرچه به نظر می‌رسد که این تبدیل‌ها نیز تلاشی در جهت ارائه ترجمه‌ای روان‌تر بوده است اما منجر به زیر سوال بردن وفاداری این مترجم به تکنیک نوشتاری شده است. اگر چنین نبود، ترجمه سحابی می‌توانست ترجمه‌ای از هر نظر ایده‌آل باشد. ترجمه قاضی احتمالاً به دلیل کهن‌تر بودن ساختاری متفاوت و دور از دستور زبان امروز

دارد. این مترجم در بسیاری از مثال‌ها اقدام به حذف برخی شاخص‌ها و یا تبدیل و جایگزینی آن‌ها کرده‌است؛ به نظر می‌رسد این اقدامات تنها در راستای ارائه ترجمه‌ای روان‌تر صورت گرفته‌است و احتمالاً وی به وجود گفتمان غیرمستقیم آزاد به عنوان سبک اصلی نویسنده اثر بی توجه بوده‌است.

هر دو مترجم در بازگردانی واژه‌ها، ترجمه و تغییرات زمانی فعل‌ها و علائم عینی نگارشی عملکرد نسبتاً خوبی داشته‌اند اما تبدیلات گفتمانی که احتمالاً در جهت رساتر کردن ترجمه‌شان انجام داده‌اند این ذهنیت را به وجود می‌آورد که مترجمان شناخت چندانی از گفتمان غیرمستقیم آزاد نداشته‌اند و آنچه انجام داده‌اند تنها به تبعیت از نشانه‌های نگارشی موجود در متن و تلاشی در جهت روان ساختن هر چه بیشتر ترجمه بوده است. این ادعا ضرورت انجام پژوهش‌های علمی بیشتر برای ایجاد شرایطی مناسب جهت شناخت هر چه بیشتر مترجمان از این تکنیک نوشتاری را اثبات می‌کند.

کتابنامه

- تودوروف، تزوتان. (۱۳۷۷). منطق گفتگویی میخائیل باختین. ترجمه داریوش کریمی. تهران: نشر مرکز.
- فلویر، گوستاو. (۱۳۶۹). مادام بواری. ترجمه محمد قاضی (با همکاری عقیلی). تهران: نشر بهار.
- فلویر، گوستاو. (۱۳۹۵). مادام بواری. ترجمه مهدی سبحانی. تهران: نشر مرکز.
- نامورمطلق، بهمن. (۱۳۸۷). باختین، گفتگومندی و چندصدایی مطالعه پیشابینامتنیت باختینی. پژوهشنامه علوم انسانی. شماره ۵۷. صص. ۴۱۴-۳۹۷.
- نجومیان، امیرعلی و غفاری، محمد. (۱۳۹۰). گفتمان غیرمستقیم آزاد در رمان لب بر تیغ نوشته حسین سنابور. پژوهش ادبیات معاصر جهان. دوره ۱۶. شماره ۴. صص. ۱۰۶-۹۱.
- Aristar-Dry, Helen. (2002). Free Indirect Discourse in Doris Lessing's 'One of the Short List': A Case of Designed Ambiguity. *Twentieth-Century Fiction: From Texte to Contexte*. Ed. Peter Verdonk and Jean Jacques Weber. London and New York: Routledge. 96-112.
- Bakhtine, Mikhail. (1998). *La poétique de Dostoïevski*. Paris: Seuil.
- Bakhtine, Mikhail. (1975). *Questions of literature and Aesthetics*. (Russian) Moscow: Progress.
- Claire Gignoux, Anne. (2005). *Initiation à l'intertextualité*. Paris: Ellipses.
- Flaubert, Gustave. (1929). *Madame Bovary*. Paris: Librairie de France.
- Ginsburg, Michal Peled. (1977). Free Indirect Discourse: Theme and Narrative Voice in Flaubert, George Eliot and verga. Diss. Yale University.
- Leech, Geoffrey N. and Short, Michael H. (1981). *Style in fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. Harlow: Longman.
- Makaryk, Irena Rima. (1388/2009). *Daneshnameye Nazari-ye-haye adabi moāser (Encyclopedia of contemporary Literary Theory)*. Translated by Mehran Mohajer and Mohammad Nabavi. Tehran: Agah publishing House.
- McHale, Brian. (2009). *Speech Representation*. Handbook of Narratology. Ed. Peter Hühn, et al. Berlin and New York: Walter de Gruyter: 434-46.

- Olsen, Michel. (2002). «Le passé simple subjectif». Les polyphonistes scandinaves/De skandinaviske polyfonister IV, ed. M. Olsen. Roskilde trykkeri, pp. 101-123.
- Olsen, Michel. (2004). «Polyphonie et monophonie au Moyen Âge.: A propos du style indirect libre ». dans: I M. C. Tinelli, & U. Galderini (dir). *Pour acquérir honneur et prix: Mélanges de 'Moyen Français offerts à Giuseppe*. Montréal: CERES. pp. 549-556.
- Park, Sunheui & Jon, Sung-Gi. (2011). «L'évaluation des traductions coréennes du style indirect libre dans Madame Bovary». In: T. Milliaressi (éd). *De la linguistique à la traductologie*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion. pp. 289-307.
- Rimmon-Kenan, Shlomith. (2008). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. 2nd ed. London and New York: Routledge.
- Samoyault, Tiphaine. (2005). *L'Intertextualité*. Paris: Armand Colin.
- Sorensen Ravn Jorgensen, Kathrine. (2002). Les verbes de perception, les connecteurs et le discours indirect libre embryonnaire. *Polyphonie linguistique et littéraire*. 5, 49-181.
- Todorov, Tzvetan. (1979). Bakhtine et l'altérité. *Poétique*. 40, 502-513.
- Toolan, Michael. (2001). *Narrative: A Critical-Linguistic Introduction*. 2nd ed. London and New York: Routledge.

بررسی پدیده اجتماعی «هنجارگسیختگی» و بازتاب آن در هزار خورشید تابان اثر خالد حسینی

مقاله پژوهشی

محمدحسین جواری (نویسنده مسئول)^۱
استاد ادبیات فرانسه و تطبیقی، دانشگاه تبریز

آرزو دستا
دانشجوی دکتری ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز

چکیده

پژوهش حاضر با تکیه بر رویکرد جامعه‌شناختی، به بررسی مفهوم هنجارگسیختگی (anomie) و بازتاب آن در رمان هزار خورشید تابان اثر خالد حسینی، نویسنده افغانی تبار مقیم آمریکا، می‌پردازد. حسینی جامعه‌ای را به تصویر می‌کشد که تحت تأثیر علل گوناگون از جمله بحران جنگ و خودکشی، دستخوش تغییرات شده و شخصیت‌های آن هنجارهای اجتماعی از پیش تعیین شده را زیر سوال می‌برند. این مقاله ما را قادر به مطالعه فقدان هنجارهای اجتماعی و نمود آن در ادبیات خواهد نمود. پدیده هنجارگسیختگی در این داستان به نقطه اوج خود می‌رسد و حسینی به کمک نوشتار انقلابی و واقع‌گرایانه‌ی خود، دنیایی را تصویر می‌کند که اغلب زنان، شخصیت‌های اصلی داستان، قربانی این هنجارگسیختگی می‌شوند. او با خلاقیت ادبی خود، دنیای تاریکی را می‌آفریند که قهرمان‌های داستانش تحت ستم ظالمانه قرار گرفته و بحران‌هایی همچون جنگ، فقر، فساد و تبعیض بر تاریکی هر چه بیشتر دنیایشان دامن می‌زند. در پژوهش حاضر، نظریه‌های فیلسوفان و جامعه‌شناسانی چون دورکیم، گویو و شزل در رابطه با هنجارگسیختگی را مطالعه خواهیم نمود. سپس، به بحث و بررسی عناصر این مفهوم در رمان حاضر خواهیم پرداخت و همان‌طور که گویو هنجارگسیختگی را دری به روی خلاقیت می‌داند، نمود زبانی و نوشتاری این مفهوم را طبق رویکرد زیما مطالعه خواهیم کرد. کلمات کلیدی: خالد حسینی، هزار خورشید تابان، هنجارگسیختگی، خودکشی، نابرابری جنسیتی.

۱- مقدمه

ادبیات از اوایل قرن بیستم برای مطرح نمودن موضوعات و چالش‌های ادبی متوسل به مطالعات چندرشته‌ای

1. E-mail: Mdjavari@yahoo.fr

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70704.1011>

شده است. در اوایل همین قرن، شاهد حضور نویسندگان و منتقدانی هستیم که اصالت موضوعات ادبی خویش را در جامعه‌شناسی می‌یابند. در همین راستا، در زمینه علوم اجتماعی نیز، ادبیات بخصوص رمان، نه تنها به عنوان آینه‌ای از جامعه تلقی می‌گردد بلکه زمینه مساعدی را برای مطرح نمودن بحث‌های جامعه‌شناختی همچون واقعیات و بحران‌های اجتماعی، سیاسی، پیشرفت صنعت و تکنولوژی و غیره فراهم می‌آورد، چراکه «رمان از نظر شکل و محتوا، نسبت به بقیه هنرها و همگام با سینما، به صورت مستقیم‌تری از پدیده‌های اجتماعی مایه می‌گیرد.» (زرافا، ۱۳۶۸: ۹) رمان، دنیای ذهنی نویسنده را به واقعیات اجتماعی پیوند می‌زند برای همین «جامعه‌شناسان با این دید، به ادبیات نگاه می‌کنند و اعتقاد دارند که از ادبیات می‌توان به عنوان سندی اجتماعی برای به دست آوردن نکات کلی تاریخ اجتماعی استفاده کرد» (ولک و وارن، ۱۳۹۰: ۱۱۰). در این عصر، مطالعاتی در زمینه مفاهیم جامعه‌شناختی حاکم بر یک اثر و کشف رابطه آن با جهان‌بینی^۱ نویسنده نیز صورت گرفته است. پیر زیما، یکی از منتقدان جامعه‌شناختی معاصر، با رویکردی نوین، به مطالعه «رابطه ادبیات و جامعه در سطح زبان‌شناسی» پرداخته است (زیما، ۲۰۰۹: ۲۷) همچنین در کتاب خود با عنوان راهنمای نقد جامعه‌شناختی^۲ بیان می‌کند که بحران اجتماعی می‌تواند «در قالب عناصر تخیلی و ادبی» نمود پیدا کند (زیما، ۱۹۸۵: ۴۹). طبق نظر زیما، رمان بیانگر هنجارها و عادات حاکم بر جامعه است اما گاهی «بحران، ارزش‌ها و هنجارهای یک عصر» را نیز دربرمی‌گیرد (همان، ۵۰).

در این قرن، به دنبال پژوهش‌های جامعه‌شناختی، مفهوم هنجارگسیختگی به عنوان پدیده‌ای اجتماعی مطرح شد. این مفهوم، بیانگر فقدان هنجارها و قوانین در یک جامعه است. رمان هزار خورشید تابان (۲۰۰۷) خالد حسینی، با به تصویر کشیدن دگرگونی‌های اجتماعی مربوط به اوضاع آشفته و جنگی افغانستان، نمونه‌ای بارز از حکایتی ست که در آن هنجارهای اجتماعی و اخلاقی حاکم زیر سوال می‌روند. فضای سنگین حاکم بر داستان و شخصیت‌ها، آنان را وادار به شکستن هنجارهای موجود در جامعه می‌کند و زمینه مساعدی را برای بررسی مفهوم اجتماعی هنجارگسیختگی فراهم می‌آورد.

در پژوهش حاضر، ابتدا به معرفی واژه هنجارگسیختگی و معرفی نظریه‌های متفکرین و جامعه‌شناسان فرانسوی همچون فرانسوا شزل، امیل دورکیم، ژان ماری گویو خواهیم پرداخت و با بهره جستن از دیدگاه‌های آنها و رویکرد پیر زیما، شخصیت‌ها و جامعه‌ای را که حسینی به تصویر می‌کشد تحلیل خواهیم نمود و پدیده اجتماعی هنجارگسیختگی را با توسل به مثال‌هایی از رمان و با ارائه عناصری که باعث زوال شخصیت‌ها می‌شود، مورد مطالعه قرار خواهیم داد و به دنبال پاسخ به این سوال خواهیم بود که چگونه دگرگونی‌های

1. La vision du monde.

2. ZIMA Pierre. V (1985). *Manuel de sociocritique*. Harmattan, Paris.

اجتماعی تبدیل به چالش گفتمانی می‌شود و این‌که آیا رویکرد زیما «تحلیل جامعه‌شناسی متن»، روی رمان هزار خورشید تابان قابل اجراست یا نه. ما رویکرد زیما را برای مطالعه اثر انتخاب نموده‌ایم، چرا که این رویکرد منظر اجتماعی، زبانی و استدلالی را داراست. سوال اینجاست که چگونه مفهوم هنجارگسیختگی می‌تواند خود را در بافت نوشتاری و زبانی نشان دهد. زیما ادعا می‌کند که رویکرد وی رویکردی اصیل و نو می‌باشد و «بیشتر جامعه‌شناسان ادبیات (از گلدمن تا بوردیو) نتوانستند و یا نخواستند به آن توجه کنند» (همان، ۲۷).

۲- پیشینه پژوهش

از دیرباز ادبیات به عنوان آینه‌ای از جامعه تلقی می‌شود و آثار ادبی حقایق بسیاری را از جامعه منعکس می‌کند. ادبیات و جامعه‌شناسی همواره دوشادوش هم در حرکت بوده‌اند و این رابطه در قرن بیستم و با تحلیل آثار ادبی از دیدگاه جامعه‌شناختی تنگاتنگ گشته است. درواقع، «رمان، بهتر از هر اثر ادبی دیگری می‌تواند ساختار اجتماعی را در خود بازتاب دهد» (غلام، ۱۳۸۳: ۱۴۲). نقد و بررسی آثار ادبی از دیدگاه جامعه‌شناختی در ایران کمتر مورد ارزیابی قرار گرفته است و جزء دانش‌های نوپا محسوب می‌گردد. در این زمینه می‌توان به مقالاتی چون بررسی آثار طاهر و طار با رویکرد جامعه‌شناختی توسط عبدی (۱۳۹۱)، بررسی نقد نظریه‌های جامعه‌شناختی ادبیات توسط عسگری حسنکلو (۱۳۸۶) اشاره نمود. از طرفی، تحقیقات داخلی بر روی آثار خالد حسینی بسیار اندک‌اند. از جمله پژوهش‌های قابل تأمل می‌توان به مقاله «نقد اجتماعی-سیاسی رمان بادبادک‌باز به روش ساختارگرایی گلدمن» توسط معبودی (۱۳۹۷) و «تحلیل جامعه‌شناختی شخصیت رمان بادبادک‌باز» توسط نوروزی (۱۳۹۳) اشاره نمود. رمان هزار خورشید تابان که یکی از آثار موفق حسینی بعد از بادبادک‌باز به‌شمار می‌آید نیز کمتر مورد توجه پژوهشگران داخلی قرار گرفته است. در این زمینه می‌توان به تنها پژوهش انجام گرفته «بازتاب شرایط اجتماعی زنان افغانستان در رمان هزار خورشید باشکوه بر اساس رویکرد تطبیقی و مطالعات میان رشته‌ای» توسط زینی‌وند (۱۳۹۵) اشاره کرد. اما راجع به موضوع حاضر تاکنون پژوهش مستقلی صورت نگرفته است و این پژوهش برای اولین بار با رویکرد توصیفی-تحلیلی به مطالعه پدیده آنومی و بسترهای بروز آن در جامعه به تصویر کشیده شده افغانستان، و نمود ادبی آن طبق رویکرد زیما در کتاب هزار خورشید تابان خالد حسینی می‌پردازد.

۳- بحث

۳-۱- پایه‌های نظری هنجارگسیختگی

جا دارد ابتدا به بررسی ریشه واژه هنجارگسیختگی بپردازیم. واژه هنجارگسیختگی برگرفته از کلمه یونانی

anomia است و بیانگر وضعیت جامعه‌ای است که فاقد هنجارها و قوانین می‌باشد. مفهوم هنجارگسیختگی در معنای مدرن آن برای اولین بار در اثر گویو^۱ مطرح شد. او همچنین از «اخلاق هنجارگسیخته» صحبت به میان آورد که زائیده افراط و سوءاستفاده از آزادی فکری و آزادی عمل در یک جامعه است.

با این حال دورکیم، با وام گرفتن از گویو، معنای تازه‌ای به این مفهوم می‌دهد و آن را در کتاب تقسیم کار اجتماعی^۲ مطرح می‌کند. به عقیده وی، هنجارگسیختگی به معنای فقدان قانون در لایه‌های مختلف جامعه است. این فقدان «مانع تقسیم کار و ایفای نقش اجتماعی» آن می‌شود، و عامل برخی «خودکشی‌ها» می‌گردد (کریر، ۲۰۰۹: ۲). همچنین دورکیم مفهوم هنجارگسیختگی را در «اشکال غیرمعمول تقسیم کار» به کار می‌برد که باعث «تضعیف همبستگی» در جامعه می‌شود (همان، ۳۴) علاوه بر این، وی در اثر معروف خود، خودکشی^۳، از این مفهوم به عنوان پدیده‌ای که باعث خودکشی می‌شود صحبت می‌کند، پدیده‌ای که خود نیز حاصل از بین رفتن ارزش‌های یک جامعه است. هنجارگسیختگی باعث می‌گردد فرد از وضعیت خود در جامعه ناراضی بوده و به خودکشی روی آورد. به عقیده وی، هنجارگسیختگی در جامعه مدرن امروزی، یکی از «فاکتورهای معمول» خودکشی است (دورکیم، ۱۸۹۷: ۲۸۸). با وجود اینکه دورکیم اولین جامعه‌شناسی نیست که از این مفهوم سخن گفته اما با این حال او را جامعه‌شناس این مفهوم می‌دانند.

شزل^۴ نیز هنجارگسیختگی مطلق را نتیجه «نفی همبستگی» می‌داند (شزل، ۱۹۶۷: ۱۵۱) طبق نظر او، عدم توازن بین اهداف مشخص جامعه و ابزاری که جامعه برای اعضایش فراهم می‌آورد باعث ایجاد هنجارگسیختگی می‌گردد. شزل در مقاله خود با عنوان «تأملاتی بر طبیعت هنجارگسیختگی»^۵ به مقایسه تحقیقات دو نظریه پرداز مرتون^۶ و دورکیم می‌پردازد و درمی‌یابد که مرتن، نظریه پرداز آمریکایی، به دنبال کشف عواقب هنجارگسیختگی است در حالی که دورکیم آن را زائیده ساختار بد نظام اجتماعی می‌داند. برای مرتن، ارتباط آن با فرد اهمیت دارد ولی برای دورکیم ارتباط آن با جامعه (همان).

به موازات نظریه پردازانی که مفهوم هنجارگسیختگی را بیشتر در جامعه‌شناسی به کار می‌برند، برخی دیگر

1. GUYAU, J-M (1885). *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Fayard, Paris.

2. DURKHEIM É (1893). *De la division du travail social*, PUF, Paris.

3. DURKHEIM É (1897). *Le Suicide*, Félix Alcan, Paris.

۴. استاد جامعه‌شناسی دانشگاه سوربن (پاریس ۴). مطالعات وی بیشتر بر پایه‌ی نظریه‌های جامعه‌شناسی عمل و جامعه‌شناسی سیاسی انجام گرفته است.

5. CHAZEL F (1967). *Considérations sur la nature de l'anomie*. Paris: Revue française de sociologie.

۶. رابرت کینگ مرتون (۱۹۱۰-۲۰۰۳)، دانشمند و نظریه‌پرداز حوزه جامعه‌شناسی علم. وی در توسعه‌ی علم سنجی نقش مهمی ایفا کرده است. «اثر متیو» و «نظریه استناد» از جمله مشهورترین نظریه‌های وی می‌باشد.

چشم‌اندازی اجتماعی - ادبی برای آن ترسیم می‌کنند. از جمله منتقدانی که به بررسی و بسط این مفهوم در متون ادبی پرداخته‌اند می‌توان به زیما و دووینیو اشاره نمود. دووینیو با تحلیل شخصیت‌های غیر معمول^۱ نمایشنامه‌های درام شکسپیر به مطالعه این مفهوم می‌پردازد و نتیجه می‌گیرد که تمامی آن شخصیت‌ها با هنجارها «بیگانه» هستند، یا دیگر آن را «قبول ندارند» و یا این هنجارها برایشان «پوچ» بنظر می‌آید (زیما، ۱۹۸۵: ۵۰). همانندگویو، دووینیو نیز اعتقاد دارد که با نگاهی جدید باید به بررسی هنجارگسیختگی پرداخت.

علاوه بر این زیما، در کتاب خود هنجارگسیختگی را به‌عنوان یکی از «مفاهیم اصلی جامعه‌شناسی» بیان می‌کند (همان، ۱۶) زیما، با بهره‌گیری از تحقیقات دووینیو و دورکیم، معنای خود را از جامعه‌شناسی متن مطرح می‌کند. هدف زیما، ارائه معنایی ساده از این مفهوم و یا بررسی رابطه آن با جهان‌بینی نویسنده و یا گروهی خاص به روش گلدمن نیست، بلکه او تلاش دارد پا را از این تحلیل‌ها فراتر گذاشته و نمود زبانی و ادبی این مفهوم را در آثار ادبی نشان دهد: «در این راستا، جامعه‌شناسی متن به نقد گفتمان ایدئولوژیک تبدیل می‌گردد» (زیما، ۲۰۰۹: ۲۷).

۳-۲- گذری به رمان هزار خورشید تابان

رمان هزار خورشید تابان، که در سال ۲۰۰۷ به چاپ رسید یکی از درخشان‌ترین آثار خالد حسینی، نویسنده موفق افغانی ساکن آمریکا، پس از بادبادک‌باز (۲۰۰۳) است که او را در صدر پرفروشترین نویسندگان نیویورک تایمز قرار داد. در این داستان، نویسنده به بیان وضعیت بحرانی جامعه افغانستان معاصر می‌پردازد. همچنین، به جستجو و کاوش در مسیرهای مختلفی دست می‌زند که طی آن خانواده‌ها پرورش می‌یابند، آزرده و جریحه‌دار می‌شوند، مورد خیانت قرار می‌گیرند و گاهی نیز برای یکدیگر دست به فداکاری می‌زنند. حسینی سرنوشت محتوم زنانی را به تصویر می‌کشد که در چنین جامعه بحرانی‌زده‌ای زندگی می‌کنند. مریم، شخصیت اصلی داستان، دختر نامشروع بازرگانی افغانی به نام جلیل است که با مادر رنج‌دیده خود در روستایی به دور از هیاهو زندگی می‌کند و آرزوی زندگی در کنار پدر و در شهر را در سر می‌پروراند. مادر که نمی‌خواهد دخترش که دیگران او را حرامی می‌خوانند توسط دیگران تحقیر شود، سعی می‌کند او را از این خواسته منع نماید اما مریم همچنان پافشاری کرده، مادر را ترک کرده و به کابل می‌رود. اما واقعیت برایش عین رویا اتفاق نمی‌افتد و نگهبان خانه از ورود او ممانعت می‌کند. مریم روز را جلوی خانه سپری می‌کند تا اینکه جلیل برگشته و او را به داخل راه می‌دهند. دوزن دیگر جلیل که هر کدام نیز دختر دارند از حضور مریم ناخرسند هستند و سعی دارند او را از خانه بیرون کنند. تحقیر زنان و بی‌تفاوتی پدر باعث می‌شود مریم آنجا

را ترک کرده و نزد مادر خود برگردد. اما زمانی که به خانه می‌رسد صحنه‌ای تکان‌دهنده قلب او را می‌فشرد. مادرش را آویخته به دار می‌بیند. مریم از سر ناچاری، دوباره نزد پدر برگشته و نامادری‌ها جلیل را مجبور می‌کنند تا با پیشنهاد ازدواج رشید، مردی حدوداً چهل ساله موافقت نماید و مریم با نارضایتی تمام به عقد رشید درمی‌آید.

در این رمان، حسینی زندگی دوزن را به هم گره می‌زند. لیلا، دختر یک معلم روشنفکر، عاشق تحصیل است و دوستانش آیندهٔ درخشانی را برای او متصور هستند. مادر لیلا داغدار پسرانیست که به جنگ رفته‌اند و خبری از زنده بودن آنها ندارد. لیلا و طارق، دو دوست کودکی، عشقی ناکام را تجربه می‌کنند. طارق به دنبال شرایط خانوادگی مجبور به ترک شهر و لیلا می‌شود. به دنبال جنگ داخلی و مسایل سیاسی، بر اثر بمبی که به خانهٔ لیلا اصابت می‌کند، لیلا پدر و مادرش را از دست داده و به دلیل نداشتن قیّم، تن به ازدواج با رشید می‌دهد. ورود لیلا به زندگی رشید و مریم و آوردن فرزند، صفحهٔ جدیدی از ناکامی‌ها و سرخوردگی‌ها را برای مریم باز می‌کند. روابط خصمانهٔ ابتدایی آنها در طول داستان مبدّل به رابطه‌ای دوستانه می‌شود که در انتها بیشتر شبیه رابطهٔ یک مادر و دختر می‌نماید. با این حال، تحمّل رنج زندگی با رشید چنان سنگین است که مریم ناخواسته دست به کشتن او می‌زند. در ادامه به بررسی عواملی خواهیم پرداخت که شخصیت‌های داستان را به سمت هنجارگسیختگی سوق می‌دهد.

۳-۳- تأثیر هنجارگسیختگی بر شخصیت‌های داستان

۳-۳-۱- خشونت در بطن خانواده

خشونت که حاصل واکنش به وضعیتی خاص و تحقق نیافتن خواسته‌ها و توقعات فردی است از عناصر اصلی در این داستان به‌شمار می‌رود. درواقع، خشونت یکی از عوامل سوق جامعه به وضعیت هنجارگسیختگی است. در این رمان، نویسنده خانواده‌ای را به تصویر می‌کشد که در آن زن، چه در نقش همسر، چه در نقش مادر و چه در نقش دختر، قربانی خشونت‌ست که در موقعیت‌های متفاوت از طرف مرد خانواده بر او تحمیل می‌گردد. خشونت گاه کلامی است، گاه فیزیکی و اغلب اوقات هر دو نوع خشونت علیه زن به‌کار گرفته می‌شود. اولین قربانی خشونت کلامی، مریم، شخصیت اصلی داستان است. او که حاصل رابطهٔ نامشروع پدرش با زنی خدمتکار است همواره از طرف اطرافیان تحقیر شده و با واژهٔ حرامی مورد خطاب قرار می‌گیرد، به طوری که حتی مادر وی نیز برای این که او را از رفتن به پیش پدر منع کند به او متذکر می‌شود که فرزند نامشروع و حرامی جایگاهی در خانواده ندارد: «سرنوشت ما در زندگی این است، مریم. زن‌هایی مثل ما. ما تحمّل می‌کنیم. همینیم و بس. می‌فهمی؟ به علاوه، تو مدرسه همه بهت می‌خندند. واقعا. اسمت را می‌گذارند حرامی. چیزهای وحشتناک درباره‌ات می‌گویند» (حسینی، ۱۳۸۷: ۲۸).

قربانی خشونت فیزیکی نیز خود مریم است. او که بالاجبار تن به ازدواج با رشید داده قلباً حاضر به تمکین شوهر و به جا آوردن روابط زناشویی نیست اما در آن جامعه مردسالاری که اطاعت نکردن از مرد حکم مرگ را دارد، او برخلاف میلش سکوت کرده و رنج رابطه‌ای غیرعاشقانه را به تن می‌خرد. هر چند رشید سعی دارد مأمونی آرام برای مریم فراهم آورد اما هرگاه که برخلاف میلش عمل می‌شود دست روی مریم بلند کرده و او را کتک می‌زند:

«دست‌های نیرومند او به آرواره مریم چنگ زد. دو انگشت خود را توی دهانش فرو کرد و باز شد کرد. بعد سنگریزه‌های سرد و سخت را در آن ریخت. مریم تقلاً کرد که نگذارد، من من کرد، اما رشید همچنان سنگریزه‌ها را به دهانش ریخت. لب‌هایش به ریشخند لوچه شده بود. گفت: حالا بجو! مریم با دهان پر از ماسه و سنگریزه من من کنان به التماس افتاد. از گوشه چشم‌هایش اشک جاری بود» (همان: ۱۱۲).

تأثیر منفی نگاه‌های سرد، بی تفاوت و تحقیرآمیز رشید پس از ازدواج دوم و به دنیا آمدن فرزندش به حدی سنگین می‌شود که مریم فکر فرار از خانه و حتی کشتن رشید را در سر می‌پروراند. این خشونت‌های فیزیکی پس از ناتوانی وی در به دنیا آوردن فرزند و چندین سقط مکرر شدت می‌یابد. مریم چاره‌ای جز تحمل رنج ندارد. انزوا و سکوت مریم گواهی ست بر خشوتی که گوش شنوایی در جامعه ندارد. «گفته بود یادم‌ان می‌آورد ما زن‌ها چطور رنج می‌بریم. چطور ساکت هر چه بر سر ما بریزد تحمل می‌کنیم» (همان: ۹۹).

دومین شخصیت رمان، لیلا از این قاعده مستثنی نیست. مادر وی چشم به راه پسرانش است که به جنگ رفته‌اند و جز انتظار نقش دیگری در خانواده ایفا نمی‌کند و توجهی به همسر و دخترش ندارد. «مامان بیشتر روزها را در بستر می‌گذراند. لباس سیاه می‌پوشید. {...} و لیلا چی؟ لیلا به نظرش می‌رسید که برای مامان هیچ است» (همان: ۱۵۰). رفتارهای سرد و بی تفاوت مادر، لیلا را بر آن می‌دارد که در خلوت خود به فکر فرار با معشوقش طارق باشد اما محبت پدر و دختری او را از این کار منع می‌کند: «به خاطر پدرم نمی‌شود بیایم. تنها چیزی هستم که برایش مانده‌ام. قلب او هم نمی‌تواند این جدایی را تاب بیاورد» (همان: ۱۹۵). طارق به خاطر خانواده خود راهی شهری دیگر می‌شود و لیلا نیز بخاطر خانواده‌اش ماندن را بر رفتن ترجیح می‌دهد، خانواده‌ای که پس از مدت کوتاهی در اثر بمباران از هم می‌پاشد.

لیلا پس از عشقی ناکام، و برای سرپوش گذاشتن بر فرزندى که از طارق در راه دارد، همسر دوم رشید می‌شود و دختری برایش به دنیا می‌آورد. اما پس از خبر زنده بودن طارق و آمدن وی، رشید به عشق آن دو آگاهی یافته و می‌فهمد که این فرزند حاصل عشق آنهاست. او بسیار خشمگین شده و شروع به کتک زدن لیلا می‌کند. او می‌خواهد خود انتقام چنین خیانتی را از لیلا بگیرد چرا که جامعه چنین اجازه‌ای را به مرد می‌دهد: «لیلا را گیر انداخت. او را به دیوار کوبید و پشت سر هم با کمر بند به تنش ضربه زد، سگک کمر بند

به سینه، شانه، دست بلندشده‌اش و انگشت‌هایش گرفت و با هر ضربه خون بیشتری جاری شد» (همان: ۳۶۴). چنین خشونت‌های از طرف رشید خشونت دیگری را از طرف مریم به دنبال می‌آورد. او که شاهد رنج دیدن لیلا زیر دستان رشید است، و خود نیز سال‌ها تحت خشونت، فشار و زور او زندگی کرده، بدون فکر به عواقب کار، تصمیم خود را می‌گیرد و بیل را بر سر رشید فرود می‌آورد:

«بنابراین مریم باز بیل را بالا برد، تا آنجا که می‌توانست بالا برد، چنان آن را تاب داد که به پشت خودش خورد. آن را چرخاند تا نوک تیزش عمودی شد و این کار را که می‌کرد، به ذهنش رسید که برای اولین بار در زندگی تصمیم خود را شخصا می‌گیرد. و با این فکر بیل را فرود آورد. این بار هر چه در توانش بود در آن گذاشت» (همان: ۳۶۷).

در جامعه‌ای که ایدئولوژی مردسالار بر آن حاکم است، زنان تنها آلت دست هستند. در این رمان شاهد هستیم که چگونه حسینی خانواده و در پی آن جامعه را کدی را به تصویر می‌کشد که دچار هنجارگسیختگی می‌شود. این دوره اجتماعی را که دورکیم دوره هنجارگسیختگی می‌نامد که نتیجه عناصر مختلفی چون خودکشی، طلاق، جنایت، نابرابری و غیره است. درواقع، این ساختار بیمارگون جامعه است که بر اعضایش محدودیت‌های شدید و سخت را تحمیل می‌کند. همین‌طور، اکثر شخصیت‌ها که زنان هستند از رسیدن به خواسته‌ها و اهداف خود عاجزند. مریم در جستجوی پدر ناکام می‌ماند و لیلا در جستجوی معشوق و تحصیل. به دنبال اتفاقات ناگوار راه چاره‌ای جز ازدواج برای هر دو زن وجود ندارد. آنان بر اهداف خود و داشتن زندگی عاشقانه چشم بسته و تن به همسری رشید و زندگی تحت خشونت می‌دهند.

شخصیت‌های حسینی برخلاف تباین رفتار خود، نقطه مشترکی دارند. همه آنان قربانی نابرابری، جنگ داخلی و به دنبال آن بحران اقتصادی هستند، چیزی که وضعیت هنجارگسیختگی را در جامعه شدت می‌بخشد. رکود، بیکاری و فقر بحرانیست که پیشرفت اقتصادی جامعه را به ورطه نابودی می‌کشاند و آن را به سمت انحرافات و تکرورهای سوق می‌دهد. بحران کار می‌تواند تنش‌زایی کرده، باعث سرخوردگی‌ها شود و «پرخاشگری را در بطن برخی گروه‌های اجتماعی» تحریک نماید (زیمه، ۱۹۸۵: ۲۰). در ادامه خواهیم دید چگونه بحران جنگ، رکود اقتصادی و اشتغال، تأثیر منفی بر زندگی شخصیت‌ها گذاشته و آنان را به سمت هنجارگسیختگی می‌برد.

۳-۲- نابرابری جنسی: عامل هنجارگسیختگی

هزار خورشید تابان، برخلاف بادبادک‌باز که برگرفته از زندگی شخصی نویسنده است، تصویرگر رنج‌های زنان و تبعیض‌هایی است که علیه آنان در جامعه مردسالار افغانستان صورت می‌گیرد. شخصیت‌های اصلی داستان زنان هستند و موضوعاتی که در بطن ماجرا مطرح می‌شود اغلب گویای مسایل و مشکلات زنان

است. فرهنگ مردسالاری از آنان افرادی مطیع بار آورده و در هر نقشی که باشند قربانی خواسته‌های مردان هستند. اولین نمونه ازدواج مریم با نارضایتی تمام است. او که حاضر به ازدواج با مردی تقریباً همسن پدر خود نیست، چاره‌ای جز اطاعت ندارد چرا که پدر و خواستگارش هر دو راضی به این ازدواج هستند. در این داستان، نویسنده زنانی را به تصویر می‌کشد که نمی‌توانند طبق اراده و میل خود تصمیم گرفته و عمل نمایند. این بی‌ارادگی و تسلیم حتی در پیش‌پا افتاده‌ترین کارهای روزمره و زندگی آنان گویاست. برای مثال، زنان اجازه بیرون آمدن بدون برقع و یا بدون همراهی یک مرد را ندارند:

«زن‌ها توجه کنند: همیشه در خانه می‌مانید. برای زنان صحیح نیست که بی‌هدف در خیابان بگردند. اگر از خانه بیرون می‌آیید، باید یک محرم، یک خویشاوند مرد، همراهتان باشد. اگر در خیابان شما را تنها ببینند، کتک می‌خورید و به خانه فرستاده می‌شوید. تحت هیچ شرایطی نباید صورتتان نمایان باشد. وقتی از خانه بیرون می‌آیید، باید برقع بپوشید. [...] حرف نمی‌زنید مگر اینکه چیزی از شما بپرسند. [...] در ملا عام نمی‌خندید. اگر بخندید، کتک می‌خورید. [...] مدرسه رفتن برای دخترها قذغن است. همه مدارس دخترانه بی‌درنگ تعطیل می‌شود» (حسینی، ۱۳۸۷: ۲۹۲).

و همین‌طور: «زن‌هاشان کمتر رنگ خیابان را دیده بودند و اگر هم به خیابان می‌آمدند با برقع و همراهی مرد بود» (همان: ۱۴۴) و یا زمانی که مریم و رشید در خیابان راه می‌روند، مریم پشت سر رشید و عقب‌تر از او راه می‌رود: «بعضی جمعه‌ها طبق عادت، مریم را به گردش در شهر می‌برد، اما همیشه به سرعت چند قدم جلوتر از او می‌رفت، بی‌آنکه حرفی بزند، یا اهمیت بدهد که مریم باید تقریباً بدود تا به پای او برسد» (همان: ۱۰۲). ناکامی عشق نوجوانی طارق و لیلا نیز نمونه دیگری از نابرابری جنسیتی است. آنان که از کودکی مثل دو دوست با هم بزرگ شده‌اند حال رفتارهای آن دو باعث ایجاد حرف و حدیث بین مردم شده است. مادر لیلا به او یادآور می‌شود که این حرف‌ها هرچند نادرست هم باشد بیشترگریبان لیلا را می‌گیرد چرا که او یک دختر است و این حرف‌ها نباید آبروی او را خدشه‌دار کند، در غیر این صورت آینده خوبی در انتظار او نخواهد بود: «موضوع تو و طارق است. او پسر است، متوجهی؟ و از این قرار آبروی او در خطر نیست. اما تو چی؟ آبروی دختر، به خصوص دختری به خوشگلی تو، چیز ظریفی است، لیلا» (همان: ۱۷۲).

نابرابری جنسیتی از خانواده شروع شده و نسل به نسل در جامعه انتقال می‌یابد. فرستادن عزیزه، دختر لیلا، به یتیم‌خانه و نگهداشتن زلما، پسرش، از نمونه‌های بارز تبعیضی است که علیه جنس مؤنث صورت می‌گیرد. رشید به دلیل مشکلات مادی و فقدان کار، تصمیم می‌گیرد جهت تأمین نیازهای عزیزه او را به یتیم‌خانه بسپارد. نه لیلا، نه مریم و نه عزیزه هیچ کدام راضی به این امر نیستند اما حرف رشید است و باید در برابر این تصمیم تسلیم شوند. رشید زلما را پیش خانواده نگه می‌دارد چرا که او پسر است و نزد وی بسیار عزیز.

در جامعه‌ای که حسینی تاروپود آن را شکل می‌دهد قانون به نفع مردان است و به تنها به دست آنان اداره می‌شود. آنها خود قانون‌گذار، مجری آن و انتقام‌گیرنده هستند. مریم و لیلا سال‌ها زیر بار رنج و محنتی که زائیدهٔ زندگی با رشید است می‌سوزند و می‌سازند اما دم نمی‌زنند و سرتسلیم فرود می‌آورند چرا که حکم، حکم مردان است. رشید به اختیار خود می‌تواند زنش، لیلا را تا حد مرگ کتک بزند و حتی او را بکشد بدون آنکه مجازاتی برایش در پی داشته باشد اما در مورد زنان این‌گونه نیست. مریم ناخواسته و برای مانع شدن از کشته شدن لیلا زیر کتک‌های رشید، او را به قتل می‌رساند. قتلی که حاصل خشم‌های فروخورده و رنج‌های درونی‌ست، قتلی که سکوت چندین ساله را فریاد می‌کند، قتلی که ریشه‌های آن به زخم‌هایی که از اولین نفرات زندگی یک زن، یعنی پدر و همسر خورده است برمی‌گردد. چنین قتلی نمود بارز آنومی در جامعه است. حکم مریم اعدام است. «محاکمهٔ مریم هفته پیش انجام شده بود. نه شورای قانونی در بین بود، نه دادگاه علنی، نه بازجویی از شاهد، نه فرجام‌خواهی. [...] کل محاکمه کمتر از پانزده دقیقه طول کشید» (همان: ۳۸۱).

جا دارد به نقشی که دین در جامعه ایفا می‌کند اشاره کنیم. طبق عقیدهٔ دورکیم، علاوه بر این که دین شیوه‌ای برای تفکر در باب واقعیت‌های اجتماعی‌ست، شیوه‌ای برای «نمایش دادن» آنها نیز است (کرایب، ۱۳۸۲: ۱۳۶). همچنین، «کارکرد دین در جامعه، یکپارچه کردن و انسجام آن است» (استونز، ۱۳۸۳: ۸۵) اما در آن جامعه مردان فرمانروایی می‌کنند و دین را نیز آلت دست خود قرار داده‌اند، و جزای کشتن یک مرد بی‌چون و چرا برابر با مرگ است بدون توجه به این که زن چندین بار طی زندگی کشته شده است. مریم در انتهای داستان با فریادهای قلبی خود و رنجی که در سینه دارد اعدام می‌شود. بی‌شک، نادیده‌گرفته‌شدن زنان و خواسته‌های آنان که بخش اعظمی از جامعه را تشکیل می‌دهند روند هنجارگسیختگی جامعه را سرعت می‌بخشد. همانطور که زیما خانواده را نمونهٔ کوچکی از «جامعه‌ای ملّی» می‌داند (زیما، ۱۹۸۵: ۱۶)، می‌توان گفت خانوادهٔ هنجارگسیختهٔ مریم، نمونهٔ کوچکیست از جامعهٔ هنجارگسیختهٔ افغانستان.

۳-۳-۳- خودکشی و بحران جنگ

یکی از مشهورترین آثار دورکیم کتاب خودکشی است که در پی مطالعات وی روی همبستگی اجتماعی خلق شد. بی‌شک، فردی که اقدام به خودکشی می‌کند دلیل خاصی برای انجام آن دارد اما دورکیم در پی دلایل شخصی افراد نیست، بلکه تلاش می‌کند اثبات کند که «خودکشی پدیده‌ای اجتماعی بوده و لذا دارای علّتی اجتماعی‌ست» (استونز، ۱۳۸۳: ۸۱). همانطور که دورکیم اشاره می‌کند «ساختار جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم به هرصورت مسبب ساختار و محتوای تفکر ماست» (کرایب، ۱۳۸۲: ۱۴۰). در این رمان، شاهد هستیم چگونه واقعیت‌های مختلف اجتماعی، سنت‌ها و باورهای غلط موجود در جامعه افراد را به سمت خودکشی کشانده و جامعه‌ای هنجارگسیخته می‌آفریند. بخش اول کتاب مربوط به زندگی مریم و مادرش در

روستایی دورافتاده بیانگر این امر است. از طرفی مریم خواستار رفتن به شهر و زندگی در کنار پدرش است و از طرفی دیگر، مریم تنها دارایی مادرش است و نبودش زندگی را برای وی غیر ممکن می‌سازد، به طوری که چندین بار به مریم متذکر می‌شود که در صورت ترک وی، خود را خواهد کشت. مریم که آرزوهای نوجوانی را در سر می‌پروراند حرف‌های مادر را جدی نگرفته و او را ترک می‌گوید. مریم پس از طرد شدن از طرف پدر و نامادری‌ها، به هنگام برگشت دوباره نزد مادر، با صحنه به دار آویخته‌شده مادرش روبرو شده و یاد حرف او می‌افتد: «صدای ننه مدام در گوشش طنین می‌انداخت: اگر بروی، می‌میرم، می‌میرم» (حسینی، ۱۳۸۷: ۴۸).

برخلاف این واقعیت که ممکن است خودکشی را عملی فردی بدانیم، دورکیم آن را «واقعیتی اجتماعی» می‌داند (کرایب، ۱۳۸۲، ۷۴) که خود را از «بیرون بر ما تحمیل می‌کند و میزان بالایی از اجبار در مورد آن وجود دارد» (همان: ۶۸). وی همچنین برای توضیح علت خودکشی و اینکه چگونه هنجارگسیختگی باعث بالارفتن میزان خودکشی می‌شود به «امیال و آرزوها»ی افراد اشاره می‌کند (استونز، ۱۳۸۳: ۸۳). انسان به عنوان موجودی اجتماعی سعی در رسیدن به اهداف خود دارد و هنجار اجتماعی می‌تواند چنین خواش‌های سیری‌ناپذیر را کنترل نماید. از این رو «زمانی که هنجار اجتماعی تضعیف شود، خواش‌ها از امکانات مربوط به برآورده‌شدن و تحقق پیشی می‌گیرد و باعث نومیدی و ناراحتی افراد شده و آنها را مستعد خودکشی می‌کند» (همان). در این رمان، به وضوح ناامیدی افراد و دلایل آنها را برای خودکشی می‌توان دید.

حسینی با پرداختن به مسایل مربوط به جامعه جنگ‌زده افغانستان و تحت سلطه طالبان، خود را نویسنده‌ای متعهد معرفی می‌کند. او در طی روایتگری، مروری بر حوادث و رخداد‌های سیاسی افغانستان دارد و حکایت افغانستان را در یک بازه زمانی ۴۵ ساله، از زمان کودتای سال ۱۹۷۳ علیه ظاهرشاه تا افغانستان بعد از ۱۱ سپتامبر، روایت می‌کند: ورود روس‌ها، جنگ‌های مجاهدین با آنها، عقب‌نشینی نیروهای روسی، درگیری قوم و قبیله‌ای در افغانستان و رنج‌های بی‌شمار مردم این کشور، به قدرت رسیدن طالبان، حادثه ۱۱ سپتامبر و پس از آن. هزار خورشید تابان، نمونه بارزیست که جنگ و تأثیرات آن بر اعضای جامعه به خوبی در آن تصویر شده است. به عقیده دورکیم «هنجارگسیختگی بحرانی به واسطه تغییرات ناگهانی در وضعیت فردی خاص مثل طلاق یا از دست دادن همسر، یا در نهادهای اجتماعی بطور مثال جنگ و یا رونق و رکود اقتصادی به وجود می‌آید» (استونز، ۱۳۸۳: ۸۲). در این رمان می‌بینیم که جنگ علاوه بر پیامد خودکشی، دربردارنده مثال‌هایی از دگرکشی نیز است. طالبان مردان خانواده را برای جنگ به خدمت می‌گیرند و در صورت روی برگرداندن آنان را می‌کشند. رشید قصد کشتن لیلا را دارد اما در عوض خود به دست مریم کشته می‌شود. برادران لیلا در جنگ و پدر و مادرش بر اثر حمله‌هایی که طالبان در شهر انجام می‌دهند کشته می‌شوند. گیتی، یکی از دوستان لیلا نیز به دنبال همین کشت و کشتار جان خود را از دست می‌دهد و هزاران

آرزوی دخترانه را با خود دفن می‌کند. به عقیده شزل، هنجارگسیختگی «ساختارهای اجتماعی» را بهم می‌ریزد (شزل، ۱۹۶۷: ۱۵۲) و این چنین جنگ سایه مهیب خود را بر روح و روان شخصیت‌های داستان می‌افکند و هنجارگسیختگی را در جامعه شدت می‌بخشد و باعث تنزل ساختارهای آن می‌شود.

۳-۴- نمود ادبی هنجارگسیختگی

زیما اهمیت زیادی بر تأثیر واقعیات اجتماعی بر شکل نوشتار و بر «ساختار معنایی و بیانی» متون ادبی قائل می‌شود (زیما، ۱۹۸۵: ۱۰۴). همینطور، طبق تحلیل ایوری تینیانوف^۱، منتقد ساختارگرای روسی، اهمیت ارتباط زندگی اجتماعی با ادبیات در «بعد زبانی» آن است درواقع، تحقق این رابطه را باید در «زبان» جستجو کرد (تینیانوف، ۱۹۶۵: ۱۳۴). حسینی بی‌شک یکی از نویسندگان صاحب قلم افغانیست که با زبان ادبی خود به توصیف جامعه افغانستان معاصر پرداخته و سعی در برقراری چنین ارتباط موققی داشته است: ارتباط بین محتوا و شکل نوشتاری داستان. از ویژگی‌های بارز زبان نوشتاری وی، سبک واقع‌گرایانه است. وی با این سبک، بحران‌ها و واقعیات اجتماعی را هنرمندانه بیان می‌کند. علاوه بر این ویژگی، می‌توان به صریح بودن واژه‌های بکار رفته اشاره نمود. حسینی جهت فضاسازی هرچه بهتر داستان، عمق‌بخشی و تأثیرگذاری بیشتر، از واژگانی استفاده می‌کند که دغدغه‌های وی را برجسته ساخته و حس کنجکاوی خواننده را تحریک نماید. او، رنج‌ها، دردها، مشکلات و بیچارگی شخصیت‌ها را در لفافه احساسی ظریف می‌پیچد و آن را فریاد می‌کند.

جا دارد به نظر زیما در مورد «وجدان جمعی»^۲ نیز اشاره کنیم. او یادآور این نکته می‌شود که چالش‌های ادبی و نوشتاری در سطح فردی بیان نمی‌شود بلکه از دل «وجدان جمعی» برمی‌آید (زیما، ۱۹۸۵: ۱۸). با توجه به این امر می‌توان گفت بحران اجتماعی که در پی جنگ به وجود می‌آید، وجدان اجتماعی را تضعیف می‌کند و هنجارها و ارزش‌ها اعتبار خود را از دست می‌دهند. هزار خورشید تابان نمونه‌ی بارزی از این چالش ادبی‌ست که درواقع وجدان جمعی جامعه افغانستان را هنرمندانه تصویر می‌کند. حسینی زندگی افرادی را روایت می‌کند که در جایگاه درست اجتماعی قرار نگرفته‌اند. برای مثال، او نظامیان را بیشتر به صورت جوانانی ترسیم می‌کند که تنزل یافتن ارزش‌های اجتماعی و شرایط نامناسب جامعه، آنها را نیز وادار به اعمال و رفتارهایی می‌کند که در تضاد با اقتضای سنی‌شان است:

«این سه تا مرد درواقع پسر بچه‌هایی بودند با صورت‌های جوان آفتاب‌زده. مریم که از جلو در خانه طارق می‌گذشت آنها را می‌دید که همیشه با لباس نظامی جلو در خانه طارق چمباتمه زده‌اند و

1. Iouri Tynianov (1894-1943)

2. La conscience collective.

سیگارکشان ورق بازی می کنند و کلاشینکف هاشان به دیوار تکیه داده شده است. [...] او لبخند می زد و به عنوان سلام سری می جنباند. وقتی این کار را می کرد، نخوت ظاهری اش پس می رفت و مریم نشانه ای از فروتنی را می دید که هنوز به فساد کشیده نشده است» (حسینی، ۱۳۸۷: ۲۱۳).

این داستان، نمونه ایست از فریاد خشم، نفرت و نومیدی. و این فریاد تحت نوشتار واقع گرایانه حسینی، در بطن جملات تأثیرگذار و گاه کوتاه، دیالوگ های بسیار بین شخصیت ها و واژه هایی که رنج را تصویر می کند شکل می گیرد:

«صدای کتک زدن از طبقه پایین به گوش رسید. صداهایی که لیلا می شنید، از نظرش دعوای مرتب خانوادگی بود. نه فحش و فضیحتی بود و نه جیغ و دادی، نه فریادهای شگفت زده، فقط کار کتک زنی و کتک خوری منظم بود، گرپ گرپ چیز محکمی که بارها به گوشت تن می خورد، چیزی، کسی که با ضربتی به دیوار می خورد و لباسی که جر می خورد» (همان: ۲۸۲).

زیما اعتقاد دارد «متن ادبی، نه تصویری از جامعه و نه تصویری از گفتمان نظریست، بلکه وظیفه آن تبدیل چالش ها و واقعیات اجتماعی به گفتمان و نمود زبانیست» (زیما، ۱۹۸۵: ۱۰۵). باتوجه به این امر و تحلیل سبک نوشتاری هزار خورشید تابان، می توان گفت حسینی به خوبی توانسته بحران سیاسی - اجتماعی، جنگ، زن ستیزی، هنجارگسیختگی جامعه و درد و رنج های زنانه را واقع گرایانه و از دیدگاهی مردانه به تصویر بکشد و اثر توانمندی را خلق کند که بیانگر آلام عمیق جامعه کنونی افغانستان باشد.

۴- نتیجه گیری

در رمان هزار خورشید تابان، حسینی واقعیات اجتماعی و بحران سیاسی جامعه جنگ زده افغانستان را به طرزی تأثیرگذار به تصویر می کشد. شروع داستان با معصومیتی دخترانه، بلندپروازی ها و آرزوهای نوجوانی شکل می گیرد و در گذر زمان و از خلال حوادث گوناگون با پایان زندگی زنانه مریم، شخصیت اصلی داستان پیوند می خورد. حسینی با قلمی واقع گرایانه، رنج های درونی زنان را که زاینده تبعیض هایست که فرهنگ مردسالاری بر آنان اعمال می کند در لفافه واژه های پراحساس بیان می کند. درواقع، حسینی تلاش دارد صدای زنان و دغدغه های آنان در جامعه ای که به شدت جنسیت زده است، شنیده شود. تاروپود داستان را بحران هایی همچون جنگ داخلی و سیاسی، رکود اقتصادی، فقر و بیکاری، نابرابری جنسیتی شکل می دهد که تأثیر منفی هریک از آنها، شخصیت ها را به سمت واکنش های نابهنجار مثل خودکشی و قتل سوق می دهد. نویسنده توانسته است با توسل به قدرت ادبی خویش و با زبانی رسا، ساختار رمان را به خوبی پرورش دهد و حوادث را هوشمندانه برای تأثیرگذاری عمیق تر کنار هم بچیند. او درواقع، اساس کار خود را مبارزه با بیماری های اجتماعی و فرهنگی جامعه زنان قرار داده است و فقر فرهنگی، بی عدالتی های اجتماعی و ناآگاهی انسان ها

از حقوق خود را بدتر از جنگ می‌داند. در این مقاله، با تکیه بر نظریه‌های جامعه‌شناسانی همچون دورکیم، گویو و شزل شاهد هستیم چگونه نویسنده رابطه بین زندگی افراد و بحران‌های اجتماعی را به بهترین شکل بیان می‌کند و به دنبال آن آنومی یا همان هنجارگسیختگی در جامعه را از خلال اعمال و تصمیم‌های شخصیت‌ها به نمایش می‌گذارد. اگرچه حسینی نظریه پرداز اجتماعی نیست، اما اغلب آثارش حقایق بسیاری را از جامعه کنونی کشورش برای خوانندگان آشکار می‌سازد. جامعه‌ای که در آن قواعد و هنجارها شکسته شده، ارزش‌ها تزلزل یافته و به دنبال آن، پدیده هنجارگسیختگی، در طول دوره‌ای از تغییرات سیاسی - اجتماعی، کارکرد جامعه را تضعیف نموده است. فضای آفریده شده، چنینس حوادث و زبان شخصیت‌ها در رمان هزار خورشید تابان، نشان‌دهنده مهارت نویسنده در نقد اوضاع اجتماعی مخصوصاً وضعیت دشوار زنان است. او به خوبی توانسته سکوت زنان افغانی را با خلق اثری ادبی و جامعه‌گرا فریاد کند. هزار خورشید تابان، رمانی است تأمل برانگیز، تکان‌دهنده، راستین و آینه‌ایست از جامعه هنجارگسیخته افغانستان و از زندگی محنت‌بار زنان که طبق رویکرد زیما، حسینی به آن نمود زبانی و ادبی داده است. اگرچه هم در شرق و هم در غرب بسیاری از نویسندگان مردی که در بطن داستان‌هایشان، رنج زنان و ظلم و جور را که بر آنان روا داشته می‌شود قلم زده‌اند اما باید گفت آنچه از حسینی نویسنده‌ای توانمند و از این رمان کتابی موفق می‌سازد علاوه بر تصویر کردن واقعیات اجتماعی با سبکی واقع‌گرایانه و نثری شیوا، بیان تأثیرگذار آلام زنانه از زبان و دیدگاهی مردانه است چرا که حسینی از دل جامعه بسته افغانستان برآمده، خود نابسامانی‌های کشورش را زندگی و تجربه کرده و حال با زبانی بی‌پروا و از طریق خلق آثار ادبی به مبارزه با ناهنجاریهای اجتماعی موجود در وطنش می‌پردازد. وی را می‌توان نماد معاصر ادبیات دیاسپورا (ادبیات دور از وطن) نامید، زیرا که به خاطر شرایط حاکم بر افغانستان، وی فرار از کشورش را بر ماندن ترجیح داده و حال با اقامت در کشوری بیگانه دست به خلق چنین آثار ارزشمندی می‌زند، اتفاقی که بی‌شک، با حضور در خود افغانستان و با حکومت سختگیرانه طالبان میسر نمی‌نماید.

کتابنامه

- استونز، راب (۱۳۸۳). متفکران بزرگ جامعه شناسی. ترجمه مهرداد میردامادی (چاپ سوم). تهران: نشر مرکز.
- حسینی، خالد (۱۳۸۶). هزار خورشید تابان. ترجمه مهدی غبرایی. (چاپ ششم). تهران: نشر ثالث.
- زرافا، میشل (۱۳۶۸). جامعه‌شناسی ادبیات داستانی (رمان و واقعیت اجتماعی). ترجمه نسرین پروینی. تهران: نشر فروغی.
- زینی‌وند، تورج (۱۳۸۲). ادبیات تطبیقی از پژوهش‌های تاریخی-فرهنگی تا مطالعات میان‌رشته‌ای. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره پنجم، شماره ۳، صص ۲۱-۳۵.
- عسگری حسنکلو، عسگر (۱۳۸۶-۸۷). سیر نظریه‌های نقد جامعه‌شناختی ادبیات. نشریه ادب‌پژوهی، شماره چهارم، صص ۴۳-۶۴.

- عبدی، صلاح‌الدین (۱۳۹۱). رویکردی جامعه‌شناختی بر آثار طاهر وطار مطالعه مورد پژوهانه رمان زلزال بر اساس الگوی لوسین گلدمن. مجله لسان مبین، شماره هفتم، صص ۲۰۶-۲۳۶.
- غلام، محمد (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی رمان معاصر فارسی. مجله زبان و ادبیات فارسی، شماره چهل و پنج و چهل و شش، صص ۱۲۹-۱۷۳.
- کرایب، یان (۱۳۸۲). نظریه اجتماعی کلاسیک، مقدمه‌ای بر اندیشه مارکس، وبر، دورکیم، زیمل. ترجمه شهناز مسمی پرست. تهران: انتشارات آگاه.
- نوروزی، زینب (۱۳۹۳). تحلیل جامعه‌شناختی شخصیت در رمان بادبادک‌باز. متن‌پژوهی ادبی، سال ۱۸، شماره ۶۰، تابستان. صص ۱۴۵-۱۷۳.
- ولک، رنه و استین وارن (۱۳۹۰). نظریه ادبیات. ترجمه ضیا موحد و پرویز مهاجر (چاپ سوم). تهران: انتشارات نیلوفر.
- Carrier, A (2009). *La notion d'anomie, généalogie d'un concept sociologique*, mémoire présenté à l'université Laval. Québec: Presses Universitaires de Laval.
- Chazel, F (1967). *Considérations sur la nature de l'anomie*, Paris: Revue française de sociologie.
- Durkheim, É (1960). *De la division du travail social*. Paris: PUF.
- (1897). *Le suicide*. Paris: PUF.
- Guyau, J-M (1885). *Esquisse d'une morale sans obligation, ni sanction*. Paris: Fayard.
- Zima, P-V (1985). *Manuel de sociocritique*. Paris: Harmattan.
- (2009). *La sociologie du texte comme théorie de la littérature et métathéorie scientifique*. Paris: In. Texte, revue de critique et de théorie littéraire.

ارزیابی کیفیت ترجمه گُردی قرآن کریم توسط هزار مکریانی بر اساس گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن

مقاله پژوهشی

اسماعیل برواسی (نویسنده مسئول)^۱

دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه فردوسی مشهد

نسرین اسماعیلی

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

در میان نظریه پردازان معاصر در زمینه ترجمه‌شناسی، آنتوان برمن مبدأگرا که آثار وی سبب ایجاد تحولاتی در مطالعات ترجمه شده است، سیزده اصل را برمی‌شمرد که مترجم در صورت اِعمال آنها، از متن مبدأ فاصله می‌گیرد. در میان متون ترجمه‌شده، قرآن از دیرباز مرکز اهتمام مترجمان بوده و به دلیل تفاوت‌های زبانی موجود میان زبان قرآن و زبان‌های مقصد، در گُش ترجمه همواره انحرافات معنایی و ساختاری روی می‌دهد. یکی از ترجمه‌های ارائه شده از قرآن، ترجمه گُردی هزار مکریانی است که در آن، سبک ترجمه آزاد را در انتقال معنا به مخاطب برگزیده است و از این رویکرد، امکان انطباق‌پذیری نظریه ریخت‌شکنانه برمن بر ترجمه وی به صورت چشمگیری وجود دارد. از آنجا که تاکنون جستار مستقلی به بررسی ترجمه هزار از قرآن و واکاوی میزان انطباق‌پذیری نظریه ریخت‌شکنانه بر این ترجمه نپرداخته است لذا نگارندگان در پژوهش حاضر برآن‌اند تا با رویکردی توصیفی-تحلیلی و با استفاده از یازده مورد از موارد سیستم تحریف از متن برمن، به نقد و بررسی ترجمه گُردی قرآن اثر هزار بپردازند و در هر مورد با ذکر مثال، تحریف ایجاد شده را تبیین نموده و نشان دهند که متن مقصد تا چه حد از متن مبدأ فاصله گرفته و این انحرافات تا چه حد معنا و مفهوم رادستخوش تغییر قرار داده است. نتایج برآمده از پژوهش بیانگر آن است که یازده مورد ذکر شده به صورت قابل ملاحظه‌ای در ترجمه هزار رُخ می‌نماید و نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن می‌تواند نظریه‌ای کاربردی جهت بررسی ترجمه قرآن به زبان گُردی باشد.

کلیدواژه: قرآن، ترجمه گُردی، ریخت‌شکنی، آنتوان برمن، هزار

۱- مقدمه

«ترجمه گُشی است که همچون پلی، راه ارتباطی بین زبان‌ها و علوم مختلف را هموار می‌سازد و چهارراه

تقابل علوم مختلف است که از نیاز به برقراری ارتباط شکل می‌گیرد» (زنده‌بودی، ۱۳۹۴: ۵۳) بنابراین در دنیای ارتباط‌محور امروز، ترجمه امری ضروری است چراکه در صورت عدم وجود ترجمه، پل ارتباطی جوامع مختل شده و تولیدات زبانی در دل جوامع صادرکننده آن مدفون می‌شوند. یکی از متون مورد ترجمه، متون اسلامی و در رأس آن‌ها قرآن می‌باشد که به زبان‌های گوناگون و از سوی افرادی با گرایش‌ها و ادیان مختلف ترجمه شده است. پرواضح است که ترجمه متون مذهبی علی‌الخصوص قرآن، مهارت خاصی می‌طلبد زیرا در صورت ارتکاب کوچکترین اهمالی از جانب مترجم، مفهومی نادرست به ذهن مخاطب القا می‌گردد.

در قرن حاضر، نظریات فراوانی جهت نقد متون ترجمه‌شده پدید آمده‌اند که به مدد آن‌ها می‌توان به‌نحوی اصولی ترجمه‌های موجود را در ارتباط با متن اصلی بررسی کرد و راهکارهایی کاربردی در اختیار مترجم قرار داد تا بتواند ترجمه‌ای با کمترین خطا ارائه دهد. «فراگیری نظریات ترجمه می‌تواند در بهبود کیفیت کار مترجم نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا کند» (همان، ۶۶-۶۷)؛ در واقع «تنوع روش‌ها و تئوری‌ها در ترجمه اهمیت فرایندهای نهفته ترجمه را آشکار می‌کند» (Oustinoff, 2003: 5). در میان نظریات موجود، می‌توان به نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه^۱ آنتوان برمن اشاره کرد. وی نظریه پردازی مبدأگراست و معتقد است که باید غریبه بودن زبان مبدأ حفظ شود؛ به‌نحوی که از دیدگاه وی، خود بر دیگری ارجحیت داشته و باید مترجم به گونه‌ای متن را به زبان مقصد انتقال دهد که متن مقصد، رنگ و بوی متن مبدأ را با خود به همراه داشته باشد. برمن در کتاب «ترجمه و لفظ یا مهمان‌خانه دوردست»، سیزده گرایش را برمی‌شمرد و ابعاد کار یک مترجم را مورد تحلیل قرار می‌دهد. در واقع، «وی با بیان این سیزده گرایش ریخت‌شکنانه به دنبال این است که نشان دهد یک مترجم چقدر می‌تواند از متن مبدأ دور شده باشد» (برمن، ۲۰۱۰: ۷۵-۸۰).

در پژوهش حاضر، نگارندگان به بررسی ترجمه‌گردی قرآن بر اساس گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن می‌پردازند. پیکره تحقیق ترجمه قرآن به زبان‌گردی توسط «هزار» است؛ بدین ترتیب که ابتدا متن مبدأ در مقابل متن مقصد قرار گرفته و داده‌های به‌دست‌آمده بر اساس نظریه برمن مورد تحلیل قرار می‌گیرند. پژوهش جاری در پی پاسخ به پرسش‌های زیر است: ۱- هزار از کدام یک از گرایش‌های مطرح‌شده توسط برمن در ترجمه قرآن بیشتر بهره گرفته است؟ در واقع، مترجم تا چه حد درگیر این گرایش‌ها شده است؟ ۲- مترجم چگونه می‌تواند از بروز انحراف در حین ترجمه جلوگیری کند؟ ۳- آیا نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه می‌تواند نظریه‌ای کاربردی جهت بررسی ترجمه‌های قرآن باشد؟

فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: ۱- به نظر می‌رسد هزار از تمامی گرایش‌های ریخت‌شکنانه در ترجمه

خود بهره گرفته است. ۲- مترجم در صورتی که ترجمه‌ای همگرا با متن اصلی ارائه دهد، درگیر گرایش‌های ریخت‌شکنانه نمی‌شود. ۳- مثال‌هایی که مصداق گرایش‌های ریخت‌شکنانه باشد، در ترجمه کُردی قرآن به وفور یافت می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که جهت یافتن میزان انحراف متن مقصد از متن مبدأ، می‌تواند نظریه‌ای کاربردی باشد.

۱-۱- بیان مسأله

از زمان نزول قرآن، نقطه‌ای از گیتی نماند که از تابش این نور الهی به دور مانده باشد. در ابتدای امر، کلام وحی توسط پیامبر بر مخاطبان عرضه می‌شد و یا به وسیله فرستادگان وی به سایر سرزمین‌ها ارسال شده و این نور آسمانی راهگشای تبلیغ پیام توحید بود. با گذشت زمان و گسترش دامنه اسلام و توسعه فتوحات و لزوم آشنایی ساکنان سرزمین‌های فتح‌شده، احساس نیاز به عرضه قرآن به زبان بومی ساکنان این سرزمین‌ها بیش از پیش رُخ نمود؛ بنابراین مترجمانی اقدام به ترجمه قرآن به زبان‌های گوناگون نموده و بدین ترتیب زمینه آشنایی هرچه بیشتر مردم غیر عرب‌زبان را با محتوای قرآن فراهم ساختند. در این میان، مردم کُرد که از زمان بزوغ آفتاب اسلام به ندای آن گرویده بودند، در ابتدای امر از طریق آشنایی پیشین یا یادگیری زبان عربی به عنوان زبان علمی معیار در نوشتار، متن قرآن را قرائت و مفهوم آن را دریافت می‌کردند. از سوی دیگر، برخی از ساکنان مناطق کُردنشین هیچ شناختی از زبان عربی نداشته و این امر مانع از درک پیام وحی می‌شد، لذا لزوم ترجمه قرآن به زبان کُردی امری محسوس می‌نمود. این احساس ضرورت تا دوره معاصر وجود داشت و در دهه‌های گذشته، «هزار» را بر آن داشت تا قرآن را به زبان کُردی ترجمه کند. متن این ترجمه نمونه نثری شیوا و ساختاری مستحکم است که قدرت مترجم را به عنوان یک واژه‌شناس متبحر بر مخاطب عرضه می‌کند. در حقیقت، می‌توان گفت که ترجمه کُردی قرآن نقطه تلاقی تجارب چندین ساله هزار در سرایش شعر و نگارش و ترجمه به مثابه آخرین اثر وی و جلوه‌گاه عشق به نقطه آغازینی است که مترجم، نخستین سال‌های کودکی خود را در تعامل با آن سپری کرد؛ یعنی اُنس با کلام وحی در حوزه‌های علوم دینی. این عشق نهادینه‌شده در وجود هزار به کلام الهی و نیز استعداد چشمگیر وی در حوزه واژه‌شناسی و زبان‌شناسی سبب شده است که ترجمه وی از قرآن درخشش خاصی در میان سایر ترجمه‌های ارائه شده از قرآن به زبان کُردی داشته باشد؛ امری که نگارندگان را به نقد ترجمه‌شناسی این اثر با استفاده از نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه پُرمَن سوق داده است. با اندک تأملی، میزان مطابقت بالای ترجمه هزار با نظریه پُرمَن بر مخاطب جلوه‌گر می‌شود؛ گویی هزار پیش از دست‌یازیدن به ترجمه قرآن، با این نظریه آشنا بوده و کلام وحی را با خط مشی قرار دادن گرایش‌های ریخت‌شکنانه ترجمه کرده است. از سوی دیگر، نباید از نظر دور داشت که این ترجمه با وجود جلوه فاخر آن، از برخی وجوه کیفی و کمی دارای نقص بوده و از همین رویکرد،

ضرورت نقد ترجمه‌شناسی آن رُخ می‌نماید؛ لذا نگارندگان در جستار حاضر با مبنا قرار دادن نظریه برمن به نقد ترجمه‌گردی قرآن پرداخته و میزان کاربست‌پذیری این نظریه را در نقد ترجمه‌های قرآن بررسی خواهند نمود. مسأله اصلی پژوهش این است که نشان دهد متن مقصد تا چه حد از متن مبدأ فاصله گرفته است و آیا ریخت‌شکنی‌های ایجاد شده، معنا را دستخوش تغییر قرار می‌دهد؟

۲- پیشینه پژوهش

از جمله پژوهش‌های صورت گرفته درباره آثار هزار می‌توان به جستارهای زیر اشاره کرد:

۲-۱- پایان‌نامه‌ها

نگرش‌هایی شناختی در مورد ترجمه رباعیات خیام به انگلیسی و کردی توسط رحمان ویسی در دانشگاه اصفهان نوشته شده و به بررسی ترجمه انگلیسی رباعیات خیام و ترجمه‌کردی این اثر توسط هزار پرداخته است. احوال و آثار هزار موکریانی توسط رشید کرمانج در دانشگاه شهید بهشتی نگاشته شده و به بررسی احوال هزار و آثار وی مشتمل بر تألیف، ترجمه و شعر پرداخته است. نماد در شعر شاعران کرد «هیمن، هزار، سواره و جلال ملک‌شاه» توسط احمد رحیمی در دانشگاه رازی نگاشته شده و به بررسی جلوه‌های نماد در اشعار هزار و... پرداخته است.

۲-۲- کتاب‌ها

زندگی‌نامه و خدمات علمی و فرهنگی عبدالرحمان شرف‌کندی به قلم محمدرئوف مرادی است که نویسنده در این اثر به بررسی زندگی و خدمات علمی و فرهنگی هزار پرداخته است. شلم شوربا خودزندگی‌نامه عبدالرحمان شرف‌کندی کتابی است که در آن، رضا کریم مجاور و کردستان نیک‌زادی به ارائه ترجمه‌ای از کتاب «چیشتی مجبور» اثر هزار پرداخته‌اند.

۲-۳- مقالات

یادپیک و گه‌شتیک به هیندی له به‌ره‌مه‌کانی هه‌ژاردا منتشر شده در مجله رامان و نوشته شده توسط حسین ابراهیمی است که نویسنده در آن به بررسی مختصر درباره آثار هزار پرداخته است. بررسی تطبیقی عناصر عامیانه در اشعار نیما یوشیج و عبدالرحمان شرف‌کندی توسط هادی یوسفی و عهدیه امیری نگاشته شده و در پژوهشنامه ادبیات‌گردی منتشر شده و نگارندگان به بررسی نمودهای عناصر عامیانه در اشعار دو شاعر پرداخته‌اند.

وجه تمایز جستار حاضر نسبت به سایر جستارهای انجام گرفته در مورد آثار هزار، آن است که تاکنون هیچ پژوهشی به ارزیابی کیفیت ترجمه‌کردی قرآن بر اساس گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن نپرداخته است.

۳- چارچوب نظری

«آنتوان برمن نظریه پرداز، ترجمه شناس و منتقد فرانسوی متخصص در ترجمه از آلمانی و اسپانیایی است» (بوخال، ۲۰۱۷: ۱۳۹). وی معتقد است که زبان مبدأ دارای قداست است و نباید به نفع زبان مقصد، تغییراتی در آن اعمال گردد و بدین ترتیب «بر حفظ غرابت متن اصلی تأکید می کند» (رمضان، ۲۰۱۴: ۶۸). «از دیدگاه برمن، رعایت جنبه اخلاقی در آثار ترجمه شده، در پذیرش متن اصلی با غرابت و فرهنگ متفاوت آن و فهم افکار و بازسازی ساختار آن جلوه گر می شود» (ادریس، ۲۰۱۵: ۷). برمن سیزده گرایش انحرافی را برشمرده است که مترجم در صورت اعمال این تغییرات، از متن مبدأ دور شده و به زعم وی ترجمه ای بد ارائه داده است، زیرا معتقد است «ترجمه بد ترجمه ای است که معمولاً به بهانه انتقال پذیری، به انکار نظام مند غرابت اثر بیگانه می پردازد» (Simon, 2001: 3). «نظریه گرایش های ریخت شکنانه برمن رهاورد عوامل گرایش به سمت مبدأگرایی از جمله قوم مداری، از آن خود ساختن و بیگانه زدایی است» (ماندی، ۱۳۸۹: ۳۲۴). «او در این نظریه، چنین نظر دارد که باید از مقدس شماری زبان مادری خودداری کرد. وی از مترجم می خواهد که از این تحریف ها بپرهیزد و در ترجمه از جهت سبک و محتوا به متن مبدأ پایبند باشد» (پوریزدان پناه و میمندی، ۱۳۹۹: ۲۶۸). سیزده گرایش مطرح شده شامل منطقی سازی، واضح سازی، اطناب، آراسته سازی، تضعیف کیفی، تضعیف کمی، همگون سازی، تخریب ضرب آهنگ، تخریب شبکه های دلالتی زیرین، تخریب سیستم بندی های متن، تخریب شبکه های زبان بومی، تخریب خاصه گی ها و امحا برهم نهادگی زبان می باشد. در نظر برمن «این گرایش ها سبب گسستگی رابطه میان متن اصلی و متن ترجمه شده می گردد و به تخریب متن مبدأ می انجامد» (Munday, 2001: 44). برمن معتقد است که «جستجوی این گرایش ها نزد مترجمان اگرچه به خاطر نمود نظری آن در برخورد اول جذاب می نماید اما دستورالعملی برای چگونه ترجمه کردن نیست بلکه نوعی استراتژی تخریب است» (فرخی، ۱۳۹۸: ۱۰۳).

۴- مختصری درباره هزار

«عبدالرحمان شرفکندی متخلص به هزار به سال ۱۳۰۰ در مهاباد زاده شد. با شروع پنج سالگی، نزد پدرش القباء و قرائت قرآن را آغاز کرد و سپس مدتی به مکتب خانه رفت و از آنجا رهسپار خانقاه شیخ برهان شد و پس از فراگرفتن مقدمات، به روستاهای اطراف عزیمت کرد» (روحانی، ۱۳۹۰: ج ۲ / ۵۶۱-۵۶۰). «پس از استقرار جمهوری مهاباد، به فعالیت هایش دامن بیشتری زد و به نوشتن مقاله و سرودن اشعار انقلابی در روزنامه ها همت گمارد و نیز در مرکز روابط ایران و روسیه به فعالیت پرداخت» (آمیدیان، ۱۳۸۸: ۱۱۴-۱۱۵). علاوه بر «آثار تألیفی همچون هنبانه بورینه، بهیتی سهره مهر و چیشتی مجیور و ترجمه آثاری همچون مم و

زین، شرف‌نامه، رباعیات خیام، عشیرهٔ جاوان، قانون، تاریخ اردلان، تاریخ سلیمانیه، روابط فرهنگی ایران و مصر، شرح دیوان ملای جزیری» (افخمی، بی‌تا: ۴۵۳-۴۵۴) و ترجمهٔ قرآن، «اشعارش در دو کتاب بؤ کوردستان و آله‌کوک به چاپ رسیده است» (قادرزاده و میارغنج، ۱۳۹۶: ۳۵). «هزار در سال ۱۳۶۹ درگذشت و در شهر مهاباد به خاک سپرده شد» (خزنده‌دار، ۲۰۱۰: ۳۷۸).

۵- تحلیل ترجمهٔ قرآن توسط هزار بر اساس گرایش‌های ریخت‌شکنانهٔ برمن

۵-۱- منطقی‌سازی

«این شیوه ساختارهای نحوی متن اصلی و علائم سجاوندی را دربرگرفته و مترجم با توجه به ترتیب کلمات، متن را به دلخواه تغییر می‌دهد و این تغییرات شامل ساختار جملات و ترتیب جدید یا تغییر علائم نقطه‌گذاری است؛ آن هم با توجه به اهداف و نیات نویسنده. آنچه بدیهی می‌نماید، این است که کلام در هر زبان از قاعدهٔ منطقی خاصی تبعیت می‌کند و این قانون موجود در زبان مبدأ، در ترجمه درهم می‌ریزد بنابراین یکی از عملکردهای مترجم، منطقی‌سازی کلام و مطابقت دادن آن با قواعد زبان مقصد است. مترجم به این تغییرات ساختاری اجباری اکتفا نمی‌کند و گاهی ساختار را به دلخواه و از سر ذوق تغییر می‌دهد. برمن این تغییرات را جزو تحریف متن می‌داند» (دلشاد و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۰۵).

در ترجمهٔ «إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ أَمْوَالُهُمْ وَ أَوْلَادُهُمْ مِنَ اللَّهِ شَيْئاً و أُولَئِكَ هُم وَقُودُ النَّارِ» (آل عمران، ۱۰)، مترجم به عقلانی‌سازی پرداخته است:

نه‌وئ روژئی مال و نه‌ولاد ده‌هانای نه‌وانه نایه که خودایان نه‌ناسیوه و چاری ناچار ده‌بنه ده‌سته‌چیلهی

ناگر (در آن روز، مال و فرزند به فریاد کافران نمی‌رسد و ناگزیر به هیزم آتش تبدیل می‌شوند).

مترجم در این آیه، قسمت خبر جملهٔ عربی (لَنْ تُغْنِيَ عَنْهُمْ...) را به صورت مبتدا ترجمه کرده و مبتدای جملهٔ مبدأ (إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا) را به صورت مؤخر ترجمه نموده است؛ همچنان‌که برای روشن شدن این امر که تبدیل شدن کافران به هیزم آتش در چه هنگامی رخ خواهد داد، در ترجمهٔ آیه، ظرف زمان «آن روز» را به متن اضافه کرده و به شفاف‌سازی دست زده است.

در ترجمهٔ «فَسُبْحَانَ اللَّهِ حِينَ تُمْسُونَ وَ حِينَ تُصْبِحُونَ» (روم، ۱۷)، این عقلانی‌سازی تجلی پیدا می‌کند:

هه‌موو به‌ره‌به‌یانان و سه‌رله‌نگوریش په‌سنی پاکی خودا بدهن (هر بامداد و شامگاهی، خدا را به منزه‌ی

ستایش کنید).

در ترجمهٔ این آیه، هزار با کاربست تقدیم «حِينَ تُصْبِحُونَ» و تأخیر «حِينَ تُمْسُونَ»، در حقیقت به رعایت ترتیب زمانی و گردش ساعات بر اساس شروع آن از بامداد تا شامگاه پرداخته و پس از آن، جملهٔ مربوط به

ستایش پروردگار به منزلهی (فَسُبْحَانَ اللَّهِ) را در ترجمه آورده است و این امر حاکی از توجه مترجم به منطقی سازی بافت جمله ترجمه شده است.

۵-۲- واضح سازی

واضح سازی در متن ترجمه شده و وضوح بخشیدن به امور مبهم یکی از رایج ترین گرایش های مترجمان است. «مترجم در این گرایش با افزودن کلمه یا کلماتی دست به روشنگری می زند و کلمات یا عباراتی که در متن مبدأ مبهم مانده اند را توضیح می دهد و رفع ابهام می کند» (نیازی و قاسمی اصل، ۱۳۹۷: ۴۱). «در نظر بر من، یک اندیشه پنهانی یا کنایه آمیز را می توان واضح کرد ولی معمولاً مترجمان، اندیشه ای را که اصلاً نیست یا نمی تواند باشد - یا نویسنده نمی خواسته چنین برداشتی وجود داشته باشد - متجلی می سازند» (رحیمی خویگانی، ۱۳۹۷: ۵۴).

یکی از جلوه های واضح سازی هزار، در ترجمه «وَلَوْ أَنَّا قُرْآنًا سُرِّرَتْ بِهِ الْجِبَالُ أَوْ قُطِّعَتْ بِهِ الْأَرْضُ أَوْ كُلُّ مِمَّا فِي الْمَوْتَى» (رعد، ۳۱) رُخ می نماید؛ در ترجمه آیه آمده است:

نه گهر قورنائی واش ههبا که ژێ له جێ لابرديان یان زهوی پێ لهت کرابا یان مردووی و مقسه هینابان،
هیمان باوهریان نه دینا (اگر قرآنی وجود داشت که کوه را جابجا می کرد یا زمین را می شکافت یا مردگان را به سخن وامی داشت، با این وجود هم ایمان نمی آوردند).

ترجمه آیه به صورت دقیق انجام گرفته است لکن بدون اضافه کردن عبارت پایانی یعنی «هیمان باوهریان نه دینا»، مخاطب در فهم دقیق معنای آیه دچار مشکل شده و چنان می نماید که جمله بدون نتیجه و به صورتی نامفهوم به پایان رسیده است بنابراین مترجم با افزودن این عبارت به قسمت انتهای جمله، به نوعی واضح سازی پرداخته است.

«هدف افزوده های زبانی آن است که متن ترجمه شده در نتیجه اختلافات طبیعی موجود میان دو زبان از جهت شیوه بیان، به متنی بریده بریده و مبهم و ثقیل یا نامأنوس در زبان مقصد تبدیل نشود بلکه متن کاملاً بر پایه قابلیت های متن مقصد ترجمه شود و از فصاحت و روانی برخوردار باشد» (خزاعی فر، ۱۳۸۶: ۱۳-۱۴).

در آیه «أَلْهَاكُمُ التَّكَاثُرُ» (تکاثُر، آیه ۱) نمونه ای دیگر از واضح سازی جلوه می کند: شانازیتان به فرهیی مال و مندال نیوهی به خویه وه خافلاند (مباهاتتان به فراوانی ثروت و فرزندان، شما را به خود مشغول ساخت).

در این ترجمه، هزار با افزودن «مال و مندال» به شفاف سازی دست زده است چراکه بدون این افزوده، بر مخاطب روشن نمی گردد که افتخار عرب جاهلی به فراوانی چه چیز و چه اموری بوده است!

۳-۵. اطناب یا حشو

«حشو یا اطناب آن است که شاعر یا نویسنده لفظی در میان سخن آورد که اضافه بر اصل مراد باشد و آوردن آن بیهوده است و از سلاست شعر یا نثر می‌کاهد و یکی از موارد درازگویی است» (کردی، ۱۳۸۹: ۳۵). «مترجم با این کار، تنها حجم خام متن را افزایش می‌دهد، بی‌آنکه به بار معنایی و گفتاری متن بیافزاید» (فارسیان و اسماعیلی، ۱۳۹۶: ۱۶۰)؛ همچنان‌که «اطناب اغلب درصدد جبران هدررفتگی واژگانی متن برمی‌آید» (Makoui & Shafi, 2016:134) اما از آنجا که برمن معتقد است که افزوده چیزی بر بار معنایی متن نمی‌افزاید، لذا مترجم را از این امر برحذر می‌دارد.

آنچه به عنوان اطناب در ترجمه هژار ظهور می‌یابد، اضافه کردن جمله‌ای بدون بار معنایی ویژه در ترجمه «لَا يَتَّخِذُ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً» (آل عمران، ۲۸) است:

باوهرداران با جگه له باوهرداران نه‌گرن به دؤست. ههر کهس لهم فهرمانه دهرچی، هیچ به‌شی به خواوه نییه؛ جا مه‌گین لییان بترسن و له ناچاری پییان بلین دؤستی ئیوهین (مؤمنان تنها با مؤمنان دوستی کنند. هر کس از این دستور سرپیچی کند، رابطه‌ی وی با خدا قطع می‌شود؛ مگر آنکه از آنان بترسید و ناگزیر آنان را دوست خود خطاب کنید).

عبارت «له ناچاری پییان بلین دؤستی ئیوهین» نمونه‌ای از اطناب است زیرا عبارتی است که با حذف کردن آن، هیچ خللی به مفهوم متن وارد نمی‌شود.

در اغلب موارد، اطناب تنها جنبه تأکید و تأیید عبارت ماقبل است و از همین منظر جمله به وجود آورنده این اطناب، پیام و مفهوم جدیدی به مخاطب القا نمی‌کند؛ همچنان‌که در آیه «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» (روم، ۳۰) مشاهده می‌شود:

تؤ ههر روو لهم دینه بکه و ههر به‌رهو ههق هه‌نگاو بنی! دینیکی بنه‌ره‌تییه و له سروشتا خوائه و خه‌لکه‌ی ههر بؤ یه‌کتاپه‌رستی وه‌دی هیناوه (تنها به سوی این دین روی بیاور و تنها به سوی حق گام بردار! این دین دینی اصیل است و در فطرت، خداوند این مردم را تنها برای توحید آفریده است).

جمله «ههر به‌رهو ههق هه‌نگاو بنم» جنبه تأکید صرف دارد و القاکننده محتوای خاص و مستقلاً نیست و از همین رو، می‌توان آن را حذف کرد و این حذف عامل ایجاد نقص در سیستم معنایی آیه نمی‌شود.

۴-۵. آراسته‌سازی

«برمن این گرایش را گرایشی افلاطونی می‌خواند و آن را نتیجه کار مترجمانی می‌داند که متن مقصد را از لحاظ فرم، زیباتر از متن اصلی می‌آورند» (صمیمی، ۱۳۹۱: ۴۸). «برمن تفاخرگرایی را در نظم، شاعرانه کردن

و در نثر، بلیغ کردن می خواند و آن را شامل تولید جملات فاخر با بهره گرفتن از متن اصلی به عنوان ماده اولیه تعریف می کند. در واقع، برمن کار مترجمان را برهم زدن سبک و فرم متن اصلی می داند که بدون در نظر داشتن چند و چون متن اصلی، صرفاً برای خوانا و فاخر کردن متن مقصد، به متن اصلی توجهی نمی کنند» (افضلی و یوسفی، ۱۳۹۵: ۷۴). «در این گرایش، دقت در بیان منظور نویسنده متن اصلی دستخوش زیبایی کلام مترجم در زبان مقصد قرار می گیرد» (Oseki-Dépré, 1999: 19).

شاید سخن گزاف نباشد اگر بگوییم که هزار در میان سایر مترجمان، استاد میرزا آراسته سازی کلام است. او در ترجمه برخی آیات، کلام خود را با چنان سجع و آهنگی عجیب ساخته است که خواننده متن، ناگزیر این سخن منشور را کلامی شعرگونه می پندارد.

در ترجمه «وَقِيلَ يَا أَرْضُ ابْلَعِي مَاءَكِ وَيَا سَمَاءُ أَقْلِعِي وَغِيَضَ الْمَاءُ وَقُضِيَ الْأَمْرُ وَاسْتَوَتْ عَلَى الْجُودِيِّ وَقِيلَ بُعْدًا لِلْقَوْمِ الظَّالِمِينَ» (هود، ۴)، زیبایی نثر هزار به گونه ای شگرف متجلی می شود. در این ترجمه، می توان نمود آراسته سازی را به وضوح مشاهده کرد؛ آنجا که مترجم علاوه بر استفاده از عبارات دارای ریتم ناگسستگی، از کلماتی مسجع بهره گرفته و متن منشور خود را به کلامی آراسته تبدیل کرده است:

نه و جا گو ترا: زه مین! ناوت هلقورینه؛ بهر زایی! بهس بیارینه. ناو رؤچوو به ناخی ناخا و کار
سه ری گرت؛ له سهر جوودی له نگه ری گرت. وترا: تارن نه وانه ی ناهه قیکارن (گفته شد: ای زمین!
آبت را فرو بنوش و ای آسمان! بارانت را فرو بپوش. آب به عمق خاک رفت و امر الهی انجام گرفت
و کشتی روی کوه جودی لنگر گرفت. گفته شد: دور و مطرود هستند آنان که ستم پیشه اند).

چنان که ملاحظه می شود، وجود سجع زیبا میان «ههلقورینه و بیارینه؛ ناخ و ناخ؛ سه ری گرت و له نگه ری گرت؛ تارن و ناهه قیکارن» موسیقی متن را به اوج رسانده و سبب آراسته سازی متن ترجمه شده گشته است.

۵-۵ همگون سازی

«همگون سازی عبارت است از این که مترجم سعی کند همه سطوح زبانی و بیانی (واژگانی، نحوی، دستوری) را به یک شکل یکنواخت و همگن درآورد» (احمدی، ۱۳۹۲: ۸). «همگون سازی آن است که مترجم سطوح مختلف زبان را یکسان کند. این گرایش در بردارنده اکثر گرایش های تحریف است و ریشه هایش در سرشت مترجم است و می تواند در ناخود آگاه و به صورت غیرارادی وجود داشته باشد. چنین یکسان سازی که ممکن است ریتم عبارت را نیز دربرگیرد، شبکه های معنایی نهانی و ضمنی متن اصلی را از بین می برد» (برمن، ۲۰۱۰: ۸۴).

در ترجمه «وَقَالَتِ الْيَهُودُ يَدُ اللَّهِ مَغْلُولَةٌ غُلَّتْ أَيْدِيهِمْ وَلُعِنُوا بِمَا قَالُوا» (مائده، ۶۴)، نمود همگون سازی جلوه گر می شود:

جهوو گوتیان: خودا ده‌ستی به‌ستراوه. ده‌ک ده‌سیان له زنجیر خری و به نه‌حله‌ت بن بؤ نه‌وه‌ی له ده‌میان ده‌رچوو (یهودیان گفتند: دستان خدا بسته است. دستانشان در زنجیر بسته باد! به سبب آن سخنانی که از دهانشان خارج شد).

در متن مبدأ، تکرار واج «ل» سبب نوعی واج‌آرایی شده است لکن در ترجمه هژار، این واج‌آرایی دیده نمی‌شود. هژار در ترجمه متن از این واج‌آرایی گذر کرده و ساختاری فاقد تکرار «ل» ارائه کرده است. از جلوه‌های دیگر همگون‌سازی ترجمه «غَضِبَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَ لَعَنَهُ وَ أَعَدَّ لَهُ عَذَابًا عَظِيمًا» (نساء، ۹۳) است:

خودا لی به‌رکدا چوو و ومبه‌ر نه‌حله‌تی خستوو و نازاردانیکی دژواری بؤ داناوه (خداوند بر او خشم گرفته و عذابی سخت برایش مهیا کرده است).

چنان‌که در متن مبدأ مشاهده می‌شود، تکرار واج «ع» نوعی واج‌آرایی ایجاد کرده است. هژار در ترجمه خود، این واج‌آرایی را لحاظ نکرده و متنی فارغ از این تکرار آهنگین عرضه کرده است. پرمَن چنین تغییری را که حاصل صرف نظر کردن مترجم از ویژگی‌های اصلی متن مبدأ است، تحریف متن دانسته و مترجم را به پرهیز از چنین تحریفی فرامی‌خواند.

۵-۶ تضعیف کیفی

«در این گرایش، از کیفیت متن اصلی کاسته می‌شود و به جای جملات و اصطلاحات متن اصلی، جملات و اصطلاحاتی جایگزین می‌شوند که فاقد ارزش آوایی و معنایی هستند» (شوبیری و دیگران، ۱۳۹۸: ۱۱). به بیان دیگر «الفاظ، عبارات و ساختاری جایگزین الفاظ، عبارات و ساختار متن اصلی می‌شود که از لحاظ آوایی و معنایی در سطح ارزشی متن مبدأ نیستند» (دحمان، ۲۰۱۴: ۸۸).

هژار «إِنِّي أَنَا رَبُّكَ فَاخْلَعْ نَعْلَيْكَ إِنَّكَ بِالْوَادِ الْمُقَدَّسِ طُوًى» (طه، ۱۲) را بدین‌گونه ترجمه کرده است: من منم په‌روم‌نده‌ی تۆم. شه‌کاله‌کانت باویژه! تۆ وای له ناو شیوی پیروزی توادا (من من هستم، پروردگار تو. کفش‌هایت را دور بینداز! تو در درّه مقدّس طوی هستی).

استفاده از ضمیر «من» در ابتدای جمله و تکرار آن، زیبایی ساختار جمله و ضرب‌آهنگ آن را خدشه‌دار کرده است. بهتر بود که مترجم از عبارتی همچون «نه‌وه منم په‌روم‌نده‌ی تۆ» (این من هستم؛ پروردگار تو) یا عبارت «من په‌روم‌نده‌ی تۆم» (من پروردگار تو هستم) استفاده می‌کرد. استفاده از «أنا» در متن آیه جنبه تأکید دارد و به‌کاربردن چنین ساختاری در زمان ترجمه به شیوایی کلام آسیب می‌رساند.

از سوی دیگر، تقدیم فعل «وای» (هستی، حضور داری) در ابتدای جمله و حذف آن از انتهای متن، سبب خلل در نظام معنایی شده و ممکن است بر مخاطب چنان به نظر برسد که «وای» در این جمله معنای

«بدین گونه هستی» را در بردارد چراکه در زبان کُردی سورانی «وای» مفهوم «به یک شکل و حالت بودن» را می‌رساند. بهتر بود که مترجم از عبارتی همچون «تو له ناو شیوی پیروزی توا دای» استفاده می‌کرد که به صورت قطعی القاکننده حضور در دَرّه طوی است.

نمود دیگر غنازدایی کیفی در ترجمه «یا ایُّهَا الَّذِینَ أُوتُوا الْكِتَابَ آمِنُوا بِمَا نَزَّلْنَا مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَطْمِسَ وُجُوهَ فَرَرَدِّهَا عَلٰی أَدْبَارِهَا أَوْ نَلْعَنَهُمْ كَمَا لَعَنَّا أَصْحَابَ السَّبْتِ» (نساء، ۴۷) رُخ می‌نماید: نه‌ی نه‌وانه‌ی له پیشوودا کتیبی خوداو بؤ هاتبو! بروا بینن به‌مه‌ی نیمه ناردوومانه‌ته خواره‌وه که بروای به‌وانه‌ش هه‌یه وان له کتیبه‌که‌ی نیوهدا؛ بهر له‌وه‌ی دهم و چاوگه‌لی ساف بکه‌ین و وه‌کی پشتی سه‌ریان لی که‌ین. نیویش هه‌ر وهک نه‌وانه‌ی شه‌مؤیان شکاند، بهر نه‌حله‌تی نیمه که‌ون (ای کسانی که پیش از این، کتاب خدا بر شما نازل شده بود! ایمان بیاورید به آنچه نازل کردیم و به آنچه در کتاب شما موجود است ایمان دارد؛ قبل از آنکه صورت‌های بعضی را همچون پشت سرشان صاف گردانیم. شما نیز همچون آنان که (حرمت) روز شنبه را شکستند شامل لعن ما شوید).

استفاده از عبارت «بروای به‌وانه‌ش هه‌یه وان له کتیبه‌که‌ی نیوهدا» افاده‌کننده معنای «مُصَدِّقًا لِّمَا مَعَكُمْ» به صورت دقیق نمی‌باشد زیرا این بخش از آیه در بردارنده مفهوم تصدیق کُتب آسمانی پیشین است بنابراین صحیح آن است که مترجم در ترجمه «مُصَدِّقًا» از لفظ «پشت‌راستکه‌ره‌وه» به معنای «تصدیق‌کننده» به جای «بروای هه‌یه» بهره می‌گرفت. ترجمه «أَصْحَابَ السَّبْتِ» به صورت «نه‌وانه‌ی شه‌مؤیان شکاند» اگرچه نوعی شفاف‌سازی است؛ از این جهت که بیان‌کننده شکستن حرمت روز شنبه توسط یهودیان است لکن شامل نوعی تهی‌سازی کَمّی و کیفی نیز می‌باشد. استفاده از ضمیر «نه‌وانه‌ی» به جای عبارت «نه‌وه‌وه‌ی» له جوله‌که‌کان» (آن قبیله از یهودیان بنی‌اسرائیل) نوعی غنازدایی کَمّی از لحاظ کاهش دادن تعداد واژگان در متن ترجمه شده و نیز نوعی غنازدایی کیفی از نظر عدم افاده مطلب به صورت دقیق و کامل است زیرا با به‌کارگیری واژه «نه‌وانه‌ی» (آنان که) نمی‌توان دریافت که چه کسانی حرمت روز شنبه را شکسته و از امر الهی سر باز زده‌اند.

۷-۵- تضعیف کَمّی

یکی از نمودهای تهی‌سازی کَمّی، حذف یک یا چند واژه در زمان ترجمه و به عبارت دیگر، حذف واژگان متن مبدأ در هنگام ترجمه به زبان مقصد و به معنای دیگر، «هدر رفتن واژگانی است» (افضلی و داتوبر، ۱۳۹۸: ۲۱) است. با این کار، نقش واژه به کار برده شده در متن مبدأ مورد اهمال قرار می‌گیرد و بدین ترتیب گویی چنین واژه‌ای در متن اصلی وجود نداشته است.

هزار آیه «كَذَّابٍ آلِ فِرْعَوْنَ وَ الَّذِینَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآیَاتِنَا» (آل عمران، ۱۱) را چنین ترجمه کرده است:

وهك دارودهسته‌ی فیرعه‌ون و نه‌وانه‌ی بهر له‌وانیش بوون كه نیشانه‌كانی نیمه‌یان به درؤ زانی (همچون اطرافیان فرعون و آنان كه پیش از ایشان آیاتمان را تكذیب كردند).

همچنان‌كه ملاحظه می‌شود، هزار واژه «دأب»^۱ را در متن خود حذف کرده و برای «دأب» از هیچ معادلی استفاده نکرده است. این حذف، گونه‌ای غنازدایی کمی از متن و تخریب یا کاهش واژگانی است.

از پُربسامدترین جلوه‌های تهی‌سازی کمی، «عبارت است از تخریب یا کاهش واژگانی تدریجی که به بافت اثر آسیب می‌رساند و مترجم برای چند واژه فقط یک معادل ارائه می‌دهد» (احمدی، ۱۳۹۲: ۸) و «باعث آسیب به تنوع و تعدد واژگانی موجود در متن اصلی می‌شود زیرا مترجم با این کار، به استفاده از یک واژه در مقابل چند واژه متن مبدأ اکتفا میکند» (اوریده، ۲۰۱۳: ۹۴).

هزار در ترجمه واژه «أثیم» و «مُجْرِم» تنها یک معادل ارائه می‌دهد و برای ترجمه هر دو از معادل «تاوان‌بار» به معنای «گناهکار» استفاده می‌کند:

هزار آیه «وَوَيْلٌ لِّكُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيمٍ» (جاثیه، ۷) را به صورت «های لهو که سه‌ی بوختانکهر و تاوانبار» ترجمه کرده و «يُودُ الْمُجْرِمِ لَوْ يَفْتَدِي مِنْ عَذَابِ يَوْمَئِذٍ بِنِيَّةٍ» را به صورت «تاوانبار فره‌ه‌ز ده‌کا بؤرزگاری له نازاری نه‌وی روؤزی له‌باتی خوؤی کوره‌کانی بدا» ترجمه نموده است.

همچنان‌که این رویکرد در معادل‌گزینی در ترجمه واژگان «فَقِير»، «مُسْكِين» و «عَائِل» نیز دیده می‌شود؛ چنان‌که مترجم در ترجمه هر سه از کلمه «هزار به معنای تهیدست و فقیر» (مردوخ‌روحانی، ۱۳۸۷: ج ۳/ ۱۷۵۷؛ شرف‌کندی، ۱۳۹۲: ۹۷۳) استفاده کرده است:

شرف‌کندی «أَطْعَمُوا الْبَائِسَ^۲ الْفَقِيرَ» (حج، ۲۸) را به صورت «با نهو که‌سانه‌ش لیبی بخون که تامه‌زرون و هه‌ژارن» ترجمه کرده و آیه «أَنْ لَا يَدْخُلَهَا الْيَوْمَ عَلَيْكُمْ مَسْكِينٌ» (قلم، ۲۴) را به صورت «که نابی نه‌مرؤچ هه‌ژار بیته ناو باخه‌که‌ی نیوه» ترجمه نموده و ترجمه «وَوَجَدَكَ عَائِلًا فَأَغْنَى» را به صورت «دی هه‌ژاری و له ناتاجی ده‌ری خستی» آورده است.

۸-۵- تخریب ضرب‌آهنگ‌های متن

این گرایش عبارت است از تغییر نواخت‌های متنی. این نوع تغییر، با هدف قرار دادن علانم نقطه‌گذاری، می‌تواند به نحو قابل توجهی بر ضرب‌آهنگ‌های جمله تأثیر بگذارد. زمانی که مترجم، علانم سجاوندی را

۱. دأب به معنای عادت و خواست (آذرنوش، ۱۳۸۷: ۱۸۹).

۲. مترجم در ترجمه «البائس» از کلمه «تامه‌زرو» به معنای «مشتاق» استفاده کرده است؛ در حالیکه «البائس» در زبان عربی دلالت بر تنگدستی شدید دارد. از این رویکرد، به‌کاربردن «تامه‌زرو» برای ترجمه «البائس» نادرست است و چنین کاربرد نادرستی از مصادیق غنازدایی کیفی است.

کم یا زیاد می‌کند، ترجمه دچار خلل می‌شود» (أبوعلی و أسبقی، ۱۳۹۹: ۲۶). پرواضح است که «علائم نگارشی در خوانش صحیح متن و فهم دقیق معنای آن موثر هستند و در نوشتار اهمیتشان چند برابر می‌شود زیرا در زبان گفتاری عوامل زیادی در فهم دقیق مقصود گوینده دخیل هستند؛ از جمله حرکات دست، اشارت، حالات چهره و... اما در نوشتار این عوامل برای مخاطب قابل رؤیت نیستند، بنابراین باید از طریق دیگری به مخاطب کمک کرد تا بتواند عواطف و احساسات و معناهای نهفته در پس کلمات را درک کند. اینجاست که علائم نگارشی رخ می‌نماید و نقش زبان بدن را ایفا می‌کند. بنابراین مترجم باید تا جایی که ممکن است علائم نگارشی زبان مبدأ را به زبان مقصد انتقال دهد» (Mounin, 1963: 4).

یکی از نمودهای تخریب ضرب‌آهنگ متن در ترجمه «یا أَيُّهَا النَّاسُ إِن كُنْتُمْ فِي رَيْبٍ مِّنَ الْبُعْثِ فَإِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِّن تُرَابٍ ثُمَّ مِّنْ نُطْفَةٍ ثُمَّ مِّنْ عَلَقَةٍ ثُمَّ مِّنْ مُّضْغَةٍ مُّحَلَّقَةٍ وَغَيْرِ مُحَلَّقَةٍ لِّبَيِّنٍ لَّكُمْ وَنُقِرُّ فِي الْأَرْحَامِ مَا نَشَاءُ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى ثُمَّ نُخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِيَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ وَمِنْكُمْ مَّن يُّتَوَفَّىٰ وَمِنْكُمْ مَّن يُرَدُّ إِلَىٰ أَرْذَلِ الْعُمُرِ لِكَيْلَا يَعْلَمَ مِّن بَعْدِ عِلْمٍ شَيْئًا وَتَرَى الْأَرْضَ هَامِدَةً فَإِذَا أَنزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأَنْبَتَتْ مِن كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ» (حج، ۵) تجلّی می‌یابد:

نه‌ی خه‌لکینه! نه‌گه‌ر له‌ زیندوو‌یو‌ونه‌وه‌ به‌گومانن، سا بزائن نیمه‌ نیوه‌مان دروست کرد، هه‌وه‌ل له‌ ناخ، پاشان له‌ تنوکه‌ییک و پاشان له‌ جه‌لته‌ خوینیک و پاشان له‌ پله‌گۆشتیکی بیچم‌پیدراو، یان پینه‌دراو، تا پیتانی بسه‌لمینین. چیمان بوئ تا ماویه‌ک ده‌خه‌ینه‌ ناو‌ پزدانه‌وه‌ و پاشان به‌ ساوایی ده‌وه‌ینینه‌ ده‌رئ؛ نه‌وسا ماوه‌تان پی‌ده‌ده‌ین هه‌تا ده‌گه‌نه‌ توانایی. هیندئ له‌ نیوه‌ ده‌مرن و هیندیکتان ده‌خرینه‌ پیری و که‌له‌لایی، هه‌تا هه‌رچی ده‌یزانی له‌ بیری بکا. ئه‌م زه‌مینه‌ش ده‌بینی بی‌هه‌ست و خوسته‌ هه‌رگا بارانمان لی‌باراند، به‌ خۆدا دئ و گه‌شه‌ ده‌کا و هه‌موو جووتیکی دیمه‌ن جوان، رووه‌ک له‌ خۆیدا ده‌روینی.

چنان‌که ملاحظه می‌شود، رعایت نکردن علائم سجاوندی به‌ آهنگ متن آسیب رسانده است. مترجم از برخی علائم سجاوندی همچون نقطه، ویرگول و نقطه‌ویرگول استفاده کرده و بدین‌گونه به‌ ریتم متن آسیب زده است زیرا استفاده از این علائم، در اغلب موارد بدون هیچ ضرورتی در متن کُردی صورت گرفته است. از سوی دیگر، به‌کاربردن واو عطف قبل از حرف عطف «پاشان» به‌ معنای «سپس» سبب آسیب به‌ آهنگ متن شده و ضرب‌آهنگ و زیبایی نواخت‌های آن را کاسته است.

۹-۹- تخریب سیستم‌بندی‌های متن

«این رویکرد بیشتر جنبه‌ دستوری دارد و نوع جملات، ترکیبات به‌کاررفته و زمان افعال را دربرمی‌گیرد» (مهدی‌پور، ۱۳۸۹: ۶۲). «این گرایش تحریفی باعث تخریب نظام دستوری متن اصلی می‌شود و می‌تواند شامل تغییر زمان دستوری فعل باشد» (بشیری، ۱۳۹۹: ۱۹۵).

هزار «لَوْ يَشَاءُ اللَّهُ لَا تَنْصَرُ مِنْهُمْ وَلَكِنْ لِيَبْلُوَ بَعْضَكُمْ بِبَعْضٍ» (محمد، ۴) را بدین گونه ترجمه کرده است:

نه‌گهر خودا بیویستبا، بؤخوی توله‌ی لی ده‌ستاندن به‌لام ویستی به یه‌کترین بنه‌زموی (اگر خدا می‌خواست، خود از آنان انتقام می‌گرفت لکن خواست که شما را به یکدیگر بیازماید).

«زمانی که فعل مضارع پس از حرف لَوْ قرار بگیرد، در هنگام ترجمه به زبان فارسی، تغییر زمان رخ داده و این فعل مضارع به صورت فعل ماضی ترجمه می‌شود» (ناظمیان، ۱۳۸۶: ۶۸). شرفکندی چنین قاعده‌ای را در ترجمه آیه به کار برده و فعل مضارع «يَشَاءُ» و فعل ماضی ساده «اتَّصَرَ» را به صورت ماضی استمراری ترجمه کرده و تأثیر چنین ساختاری در ترجمه به جمله بعد از آن نیز سرایت کرده است؛ به گونه‌ای که در کاربست فعل ماضی ساده «ویستی» (خواست) به عنوان معادلی برای ادات ناصبه «لِ» برای منصوب ساختن فعل «يَبْلُو» جلوه‌گر می‌شود. این کاربست باعث شده است که فعل مضارع منصوب «يَبْلُو» نیز رنگ زمان گذشته به خود بگیرد.

این تغییر زمان در ترجمه «كَذَلِكَ كَانُوا يُؤْفَكُونَ وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَالْإِيمَانَ لَقَدْ لَبِثْتُمْ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِلَى يَوْمِ الْبَعْثِ فَهَذَا يَوْمُ الْبَعْثِ وَ لَكُمْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ» (روم، ۵۵-۵۶) نیز نمود می‌یابد:

ناوا ههر شوین درؤ که‌وتن. نه‌و که‌سانه به‌زانست و باوهردارن پیمان نیژن: ههر وه‌کوو خودا نووسیویه، تا روژی سه‌لا ماونه‌وه؛ سا نه‌مه روژی سه‌لایه به‌لام نیوه نه‌وزانیوه (بدین‌سان تنها به دروغ پرداختند. صاحبان علم و ایمان به آنان می‌گویند: چنان‌که خدا نوشته است، تا روز قیامت ماندید و درنگ کردید؛ اکنون این روز حشر است اما شما ندانسته‌اید).

ترکیب «كَانَ» و فعل مضارع «يُؤْفَكُونَ» باید به صورت ماضی استمراری (به دروغ می‌پرداختند) ترجمه شود لکن هزار این ترکیب را به صورت ماضی ساده ترجمه کرده است. شرفکندی فعل ماضی «قَالَ» را نیز به صورت مضارع ترجمه کرده و برگردان «كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ» را به صورت ماضی ساده آورده است.

برمن چنین تغییر زمان فعلی را از عناصر تحریف متن برمی‌شمرد زیرا از دیدگاه وی، چنین تحریفی نشأت گرفته از نادیده گرفتن ارزش زمان اصلی فعل است. فعل اصلی‌ترین عنصر هر جمله است به نحوی که دیگر عناصر جمله حول این عنصر اصلی شکل می‌گیرند؛ بنابراین مترجم با نادیده گرفتن ارزش زمانی فعل، لطمه‌ای جبران‌ناپذیر به سیستم معنایی جمله وارد می‌کند که این امر نه تنها از دیدگاه لفظ‌گرایی بلکه از دیدگاه معناگرایی نیز مذموم است.

۵-۱۰- تخریب خاصه‌گی‌های زبان

از نظر برمن «در نثر، اصطلاحات، صنایع لفظی، عبارات و ضرب‌المثل‌هایی وجود دارند که در واقع اتخاذ شده از زبان بومی هستند. برمن از عبارات و ضرب‌المثل‌ها به خاصه‌گی‌های زبان تعبیر می‌کند و معتقد است

که هر یک از این‌ها در زبان‌های دیگر نیز عناصر و نمونه‌ای متناظر خود را می‌یابند» (سماک، ۲۰۱۰: ۷۳). از دیدگاه پرمَن «معادل‌های یک اصطلاح یا ضرب‌المثل جایگزین آن‌ها نیستند» (احمدی، ۱۳۹۲: ۱۱) بنابراین «با جایگزین کردن اصطلاحات متن مبدأ با معادل آن در زبان مقصد مخالفت می‌کند و آن را ضربه‌ای بر جان کلام اثر می‌داند» (مهدی‌پور، ۱۳۸۹: ۶۳).

پرواضح است که ضرب‌المثل‌ها و «اصطلاحات ساختار معنایی بسیار پیچیده‌ای دارند» (Komissarov, 1985: 209) و از آنجا که ترجمه همچون چهارراه تقابل فرهنگ‌هاست، بنابراین مترجم باید در انتقال اصلاحات و ضرب‌المثل‌ها که جزء عناصر فرهنگی هر زبان و تنها مختص به همان زبان خاص هستند، به خوبی عمل کند تا معنا را به طور کامل انتقال دهد.

آیه «كَمْ أَهْلَكْنَا مِنْ قَبْلِهِمْ مِنْ قَوْمٍ فَتَادُوا وَ لَاتَ حِينَ مَنَاصٍ» (ص، ۳) به سبب وجود ضرب‌المثل «لَاتَ حِينَ مَنَاصٍ» دارای یکی از خاصه‌گی‌های زبان عربی است. شرفکندی این آیه را چنین ترجمه کرده است: پیش نه‌مانه‌ش زور به‌ره‌مان له ناو بردن جا نه‌وانه هاواریان کرد به‌لام ده‌رفه‌ت له ده‌س چووبوو (قبل از آنان نیز بسیاری از مردمان را نابود ساختیم پس فریاد برآوردند اما فرصت از دست رفته بود).

هزار با به‌کاربردن عبارت «ده‌رفه‌ت له ده‌س چووبوو»، سعی در القای مفهوم از دست رفتن فرصت به مخاطب دارد. با دقت نظر در معنای مثل، می‌توان دریافت که منظور از آن، تعبیر از «محال بودن فرار و نجات یافتن» (فخر رازی، ۱۹۹۵: ج ۱۳/ ۱۷۷) و «ناممکن بودن به تأخیر افتادن عذاب» (بغوی شافعی، ۱۹۸۷: ج ۴/ ۴۷) است. عبارت یا مثل معادل به کار برده شده توسط هزار برای مثل موجود در آیه، بیان‌کننده مقصود متن مبدأ نیست و همان‌طور که پرمَن بیان کرده است، چنین کاربردی در تلاش برای معادل‌یابی باعث آسیب رساندن به خاصه‌گی متن مبدأ می‌شود.

۱۱-۵- تخریب شبکه‌های دلالتی زیرین

«برخی دال‌ها در متن به شیوه‌ای ضمنی شبکه‌های زیرین متن ظاهری را تشکیل می‌دهند؛ یعنی این شبکه‌ها در متن زیرین، یکی از وجوه ایقاعی و معنایی را جلوه‌گر می‌سازند. بر مترجم واجب است که آن شبکه‌ها را در خلال فرایند ترجمه انتقال دهد تا سبب تحریف متن نشود و اثر ترجمه‌شده سست و ضعیف نگردد» (دحمان، ۲۰۱۴: ۸۹).

در ترجمه «وَ النَّازِعَاتِ غَرْقًا وَ النَّاشِطَاتِ نَشْطًا وَ السَّابِحَاتِ سَبْحًا فَالْمُتَّبِعَاتِ سَبْقًا فَالْمُدَبِّرَاتِ أَمْرًا» (نازعات، ۵۱)، شرفکندی معنای ظاهری متن را به خواننده منتقل ساخته و این امر سبب اهمال از انتقال معنای باطنی شده است:

سوینده که بهو هه‌سارانه‌ی که هه‌لدین و ناوا ده‌بن. به‌وانه‌ش که له ناسوئین بؤ ناسوئیه‌کی تر ده‌چن.

به‌وانه‌ش که وهک مه‌له‌وان مه‌له ده‌کهن. به‌وانه‌ش که بؤ پیش‌برکی په‌له ده‌کهن. سویند به‌وانه‌ش که ته‌فیری کاران ده‌کهن (قسم به آن ستارگانی که طلوع و افول می‌کنند و به آن‌هایی که از افقی به افق دیگر می‌روند و به آن‌هایی که همچون ملوان شنا می‌کنند و به آن‌هایی که برای سبقت‌گرفتن شتاب می‌کنند. نیز قسم به آن‌هایی که امور را تدبیر می‌کنند).

اگرچه برخی از مفسران، واژگان «النَّاشِطَات، النَّازِعَات، السَّابِحَات، الْمُدَبِّرَات» را به معنای «ستارگان» ذکر کرده‌اند لکن اغلب تفاسیر مشهور بر این امر اتفاق نظر دارند که «این واژگان دلالت بر فرشتگانی دارند که مسئول قبض روح کافران و مؤمنان هستند و در بردن روح کافران به دوزخ و روح مؤمنان به بهشت شتاب کرده و امر عقاب و ثواب و سایر امور هستی را تدبیر می‌کنند» (الوسی‌بغدادی، ۱۹۸۵: ج ۳۰/۲۶-۲۳؛ زمخشری، ۱۹۴۷: ج ۴/۹۲-۹۳؛ صابونی، ۱۹۹۴: ج ۳/۵۱۳؛ بغوی‌شافعی، ۱۹۸۷: ج ۴/۴۴۱-۴۴۲).

هر واژه دارای یک معنای باطنی و یک معنای ظاهری است. برای دریافت معنای دقیق کلمات می‌بایست به معنای ظاهری بسنده نکرده و به دنبال معنای باطنی و زیرین آنها باشیم. برای دریافت معنای باطنی باید به بافت و کلمات هم‌نشین واژه مورد نظر توجه شود، از این رو «برخی از محققان همچون جوس^۱، نقش بافت را در تعیین معنای واژه‌ها نقش حداکثری می‌دانند» (Nida, 2001: 31). در مثال ذکر شده، هزار بدون توجه به بافت سوره، تنها به یکی از معناهایی که برای واژه‌های «النَّاشِطَات، النَّازِعَات، السَّابِحَات، الْمُدَبِّرَات» آورده شده، اکتفا کرده است؛ در نتیجه شبکه معنایی زیرین را مورد تحریف قرار داده است.

۶- نتیجه‌گیری

در این پژوهش سعی بر آن بود که ترجمه‌گردی قرآن به استناد یازده مورد از اصول تحریف از متن برمن مورد واکاوی قرار بگیرد. نتایج به‌دست آمده حاکی از آن است که مترجم بارها اسیر این گرایش‌های انحرافی شده است که این امر نشان از توجه خاص وی به مخاطب زبان مقصد است و با توجه به مثال‌های ذکر شده می‌توان گفت که او تقریباً از تمامی یازده گرایش انحرافی در ترجمه خود بهره برده است.

به دلیل تفاوت‌های ساختاری و زبانی مابین زبان عربی و کردی، هزار در مواردی ناگزیر از منطقی‌سازی بوده است و برای انتقال کامل معنا به مخاطب نیز از واضح‌سازی بهره گرفته و آنچه که برای مخاطب ابهام داشته را در ترجمه بیان نموده است. وی در مواردی چند از گرایش اطناب استفاده کرده که جزء جدایی‌ناپذیر ترجمه است و سبب شده است که متن ترجمه از متن اصلی طولانی‌تر به نظر بیاید. می‌توان ردپای گرایش آراسته‌سازی را در ترجمه هزار به وضوح دید چندان‌که وی در ترجمه برخی آیات، کلام خود را با چنان سجع

1. Joos

و آهنگی عجین ساخته است که مخاطب، این سخن منشور را کلامی شعرگونه می‌پندارد؛ در واقع، هزار سعی نموده است از سطح زبانی متناسب با سطح زبانی آیات استفاده نماید که می‌توان گفت در این امر تا حدود زیادی موفق عمل نموده است. مترجم در بحث همگون‌سازی نتواسته است واج‌آرایی موجود در آیات را بازسازی کند، در نتیجه متنی عاری از تکرارهای آهنگین موجود در متن مبدأ را به مخاطب زبان مقصد عرضه کرده است. در بحث تضعیف کیفی نیز مترجم الفاظ و عبارات متن مبدأ را با الفاظ و عبارات متن مقصد به گونه‌ای جایگزین نموده است که از لحاظ آوایی و معنایی هم‌سطح نیستند. تضعیف کمی نیز به وفور در ترجمه هزار مشاهده می‌گردد، به نحوی که هزار واژگان و عبارات متن اصلی را بدون آنکه هیچ مانعی بر سر راه ترجمه آنها وجود داشته باشد حذف نموده است؛ پُر واضح است که این گونه حذفیات بی‌مورد، اتقان متن ترجمه را نشانه می‌گیرد و موجبات اعتماد مخاطب زبان مقصد را فراهم می‌نماید. تخریب ضرب‌آهنگ نیز از مواردی است که در ترجمه هزار بسامد بسیار بالایی دارد زیرا وی در مواردی اقدام به افزودن علائم نگارشی نموده است که هیچ ضرورتی برای حضورشان در متن ترجمه نیست زیرا علائم نگارشی به مثابه صدای متن هستند و هرگونه کم و زیاد کردن این علائم، انتقال صدای متن را به مخاطب دچار آسیب می‌کند. می‌توان تخریب سیستم‌بندی‌های متن را نیز در ترجمه مشاهده نمود، به طوری که هزار در مواردی چند، ارزش زمانی افعال را نادیده گرفته و ضربه‌ای جبران‌ناپذیر به سیستم معنایی آیات وارد نموده است. تخریب خاصه‌گی‌های زبان در ترجمه اصطلاحات و امثال رخ می‌نماید، به نحوی که مترجم در ترجمه آنها موفق نبوده و نتواسته است که اصطلاحات و امثال خاص زبان قرآن را در زبان گُردی ترسیم نماید. در نهایت، هزار در فرآیند ترجمه اقدام به تخریب شبکه‌های دلالتی زیرین نموده است زیرا تنها به معنای ظاهری کلمات بسنده کرده و درصدد کشف معنای باطنی، به مدد بافت و کلمات هم‌نشین برنیامده است.

هر چند که گرایش‌های مطرح‌شده از سوی پُرمَن کمال‌گرایانه است اما مترجم در صورت ارائه ترجمه‌ای همگرا^۱ می‌تواند تا حدودی از یوغ این گرایش‌های انحرافی به‌درآید به‌نحوی که در نظام ترجمه‌ای همگرا، دال و مدلول در یک تناظر یک به یک قرار دارند و پلان صورت، پلان محتوا را به طور کامل دنبال می‌کند و ما شاهد ترجمه‌ای تقریباً عاری از انحراف خواهیم بود. بنابراین در این‌گونه ترجمه، مترجم در برابر تک‌تک عناصر معنایی و ساختاری زبان مبدأ، عناصری از زبان مقصد را برمی‌گزیند و این مسأله دقیقاً همان چیز است که پُرمَن انتظار دارد در فرآیند ترجمه رخ دهد. نظریه ریخت‌شکنانه پُرمَن می‌تواند در نقد ترجمه نقش به‌سزایی ایفا کند و میزان انحراف متن مقصد از متن مبدأ و همچنین میزان وفاداری مترجم به متن مبدأ را به تصویر کشد؛ بنابراین می‌توان گفت که از این حیث، نظریه‌ای کاربردی در نقد ترجمه‌هاست.

1. Divergent

کتابنامه

قرآن کریم

- الوسی بغدادی، محمود. (۱۹۸۵): روح المعانی، دار إحياء التراث العربی، بیروت.
- ابوعلی، رجاء و اسبقی، بهزاد. (۱۳۹۹): «نقد و بررسی ترجمه فاطمه جعفری از رمان اعترافات ربیع جابر»، پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، سال ۱۰، شماره ۲۲، تهران
- احمدی، محمدرحیم. (۱۳۹۲): «آنتوان برمن و نظریه ریخت‌شکنانه‌اش»، نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۶، شماره ۱۰، صفحات ۱-۱۹.
- إدریس، سامیه. (۲۰۱۵): «مسائل في نظرية الترجمة و الترجمة الأدبية»، مجلة جامعة عبد الرحمن ميرة، الجزائر.
- آذرنوش، آذرتاش. (۱۳۸۷): فرهنگ معاصر عربی فارسی، نشر نی، تهران.
- افخمی، ابراهیم. (بی‌تا): تاریخ فرهنگ و ادب موکریان بوکان، انتشارات محمدی، سقز.
- افشاری، مهدی. (۱۳۷۷): سی سال ترجمه سی سال تجربه، انتشارات انوار دانش، تهران.
- افضلی، علی و داتوبر، مرضیه. (۱۳۹۸): «ارزیابی کیفی ترجمه عربی اشعار مولانا بر اساس نظریه برمن مطالعه موردی مختارات من دیوان شمس‌الدین تبریزی»، پژوهش‌های ادبی، سال ۱۶، شماره ۶۵، تهران.
- افضلی، علی و یوسفی، عطیه. (۱۳۹۵): «نقد و بررسی ترجمه گلستان سعدی بر اساس نظریه برمن مطالعه موردی کتاب الجلستان الفارسی»، پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، سال ۶، شماره ۱۴، صفحات ۶۱-۸۴.
- آمیدیان، فخرالدین. (۱۳۸۸): شعرای نامدار کُرد، انتشارات آنا، تهران.
- اوریده، برامکی. (۲۰۱۳): الحرفية في الترجمة الأدبية لدى أنطوان برمن، رسالة الماجستير، جامعة قسنطينة ۱، الجزائر.
- برمن، أنطوان. (۲۰۱۰): الترجمة و الحرف أو مقام البعد، ترجمه عزالدین الخطابی، المنظمة العربية للترجمة، بیروت.
- بشیری، علی. (۱۳۹۹): «پیاده‌سازی گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن در ترجمه رمان از فارسی به عربی بررسی موردی دو ترجمه از بوف کور»، پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، دوره ۱۰، شماره ۲۲، تهران.
- بغوي شافعي، أبو محمد. (۱۹۸۷): معالم التنزيل، دار المعرفة، بیروت.
- بوخال، میلود. (۲۰۱۷): «نقد الترجمات عند أنطوان برمن»، مجلة المترجم، المجلد ۱۷، العدد ۱، الجزائر.
- پوریزدان‌پناه، آرزو و میمندی، وصال. (۱۳۹۹): «نقد ترجمه عربی مرزبان‌نامه بر اساس نظریه برمن»، پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، دوره ۱۰، شماره ۲۲، تهران.
- خزنده‌دار، مارف. (۲۰۰۶): میژووی نه‌دهی کوردی، انتشارات آراس، اربیل.
- دحمان، ولید. (۲۰۱۴): أخلاقية الترجمة وفقاً للنموذج البرماني، رسالة الماجستير، جامعة قسنطينة ۱، الجزائر.
- دلشاد، شهرام و دیگران. (۱۳۹۴): «نقد و بررسی ترجمه شهیدی از نهج البلاغه بر اساس گرایش‌های ریخت‌شکنانه

- برمن، «مطالعات ترجمه قرآن و حدیث، دوره ۲، شماره ۴، تهران.
- روحیمی خویگانی، محمد. (۱۳۹۷): «گرایش‌های ریخت‌شکنانه در ترجمه داریوش شاهین از نامه سی و یکم نهج البلاغه»، مطالعات ترجمه قرآن و حدیث، دوره ۵، شماره ۱۰، تهران.
- رمضان، صنیة. (۲۰۱۴): استراتیجیات التَّرجمة الأدبیة رواية البؤساء لیهیجو بترجمة منیر البعلبکی، رسالة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.
- روحانی، مردوخ. (۱۳۹۰): تاریخ مشاهیر کُرد، انتشارات سروش، تهران.
- زارعی فر، علی. (۱۳۸۶): «کاهش و افزایش در ترجمه مجملات و متشابهات قرآن»، نامه فرهنگستان، شماره ۳۴، ۳۴-۹.
- زمخشري، محمود. (۱۹۴۷): الکشاف، منشورات البلاغة، لبنان.
- زنده‌بودی، مهران. (۱۳۹۴): جستارهایی پیرامون ترجمه‌شناسی، انتشارات محقق، مشهد.
- سماک، سمیرة. (۲۰۱۰): منهج النَّقد عند أنطون برمن، رسالة الماجستير، جامعة وهران، الجزائر.
- شرف‌کندی، عبدالرحمان. (۱۳۹۳): بؤ کوردستان، انتشارات پانیذ، تهران.
- _____ (۱۳۹۲): هه‌نبانه یۆرینه، انتشارات سروش، تهران.
- _____ (۱۳۷۹): قورئانی پیروژ، انتشارات احسان، تهران.
- شویبری، لیلا و دیگران. (۱۳۹۸): «بررسی تحلیلی گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن در گلستان سعدی با استناد به ترجمه فرانسوی دفرمری»، پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، دوره ۲، شماره ۱، مشهد.
- صابونی، محمدعلی. (۱۹۹۴): صفوة التَّفاسیر، دار القلم العربي، حلب.
- صمیمی، محمدرضا. (۱۳۹۱): «بررسی ترجمه داستان تپه‌هایی چون فیل‌های سفید بر اساس سیستم تحریف متن برمن»، کتاب ماه ادبیات، شماره ۶۵، پیاپی ۱۷۹، ۴۹-۴۴.
- فارسیان، محمدرضا و اسماعیلی، نسرين. (۱۳۹۶): «بررسی آخرین ترجمه رمان بیگانه بر اساس سیستم تحریف متن برمن»، نقد زبان و ادبیات خارجی، دوره ۱۴، شماره ۱۸، تهران.
- فخر رازی، محمد. (۱۹۹۵): التفسیر الکبیر و مفاتیح الغیب، دار الفکر، بیروت.
- فرخی، مهدی. (۱۳۹۸): «شش نکته رازگشای اولیه برای فهم آنتوان برمن»، پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، دوره ۲، شماره ۱، مشهد.
- قادرزاده، امید و میارغنج، خالد. (۱۳۹۶): «بازنمایی فرهنگ سیاسی در شعر کُردی تحلیل محتوای اشعار هزار و هیمن»، جامعه‌شناسی کاربردی، سال ۲۸، شماره ۶۵، اصفهان.
- کردی، رسول. (۱۳۸۹): «حشو در ادب فارسی»، رشد زبان و ادب فارسی، دوره ۲۳، شماره ۴، تهران.
- ماندی، جرمی. (۱۳۸۹): درآمدی بر مطالعات ترجمه، ترجمه الهه ستوده و فریده حق‌بین، نشر علم، تهران.
- مردوخ‌روحانی، ماجد. (۱۳۸۷): فرهنگ فارسی کُردی دانشگاه کردستان، انتشارات تندریش نقره‌ای، سنندج.

مهدی‌پور، فاطمه. (۱۳۸۹): «نظری بر روند پیدایش نظریه‌های ترجمه و بررسی سیستم تحریف متن از نظر برمن»، کتاب ماه ادبیات، شماره ۴۱، دوره ۱۵۵، تهران.

ناظمیان، رضا. (۱۳۸۶): فنّ ترجمه عربی به فارسی، انتشارات دانشگاه پیام نور، تهران.

نیازی، شهریار و قاسمی‌اصل، زینب. (۱۳۹۷): الگوهای ارزیابی ترجمه، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.

Berman, Antoine (1999): *la traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris, l'ordre philosophique.

Komissarov, V (1985): "The Practical Value of Translation Theory", *babel: Intonation Journal of translation*, Vol XXXI 4, UNESCO.

Makoui, Chahrzad & Shafi, Sanaz (2016): "Les tendances d'Antoine Berman appliquées à la traduction du roman *Cet été-là* de Véronique Olmi", *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 129-140.

Mounin, Georges (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction*, Paris: Gallimard.

Munday, Jeremy (2001): *Introducing translation studies theories and applications*, Routledge, Taylor and Francis group, London.

Nida, Eugene (2001): *Contexts in Translating*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Oseki-Dépré, Inès (1999): *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Paris: Armand Colin.

Oustinoff, Michaël (2003): *La traduction*, Paris, Presse Universitaire de France.

Simon, Sherry (2001): 'Antoin Berman ou l'absolu critique', *TTR: traduction, terminologie, rédaction*, vol14, n2, 19-29.

An Evaluation of the Quality of Hajar Mokreyani's Kurdish Translation of *the Holy Quran* based on Antoine Berman's Theory of Deconstructive Trends

Esmail Barwasi (Corresponding author)¹

PhD in Arabic Language and Literature, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

Nasrin Esmaili

PhD Candidate in French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

(Received: 2021/06/16

Revised: 2021/07/24

Accepted: 2021/07/31)

Abstract

Amongst contemporary theorists in the field of translation studies, Antoine Berman, whose works has brought about some developments in translation studies and established a base for translation criticism, mentions thirteen principles that a translator deviates from the source text if he employs them. Out of the translated texts, translators have focused mostly on the translation of *the Holy Quran* from the past. Due to linguistic differences between the language of *the Holy Quran* and the target language, there exist structural and semantic deviations. One of the Holy Quran translations is done in Kurdish Language by Hajar Mokriyani. Mokriyani adopted a free style translation to convey meaning to the readers and through this approach it is possible to see the adaptability of Antoine Berman's theory of deconstruction. Since no independent study has addressed Mokriyani's Kurdish translation of *the Holy Quran*, and the adaptability of Antoine Berman's theory of deconstruction in this translation has not been explored, through a descriptive-analytical approach and using eleven principles of Berman's text deviation, the present study attempts to examine this translation. For each principle one example is presented to account for the deviation occurred and to show how the target text is deviated from the source text and how this deviation affects the meaning in translation. The results indicate that all principles of Berman's theory are present in Mokriyani's translation.

Keywords: *Holy Quran*, Kurdish Translation, Deconstruction, Antoine Berman, Hajar Mokreyani.

1. E-mail: Ebarwasi@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70836.1013>

**Étude de la Traduction Kurde du Saint *Coran*
par Hajar Mokriani,
en Fonction des Tendances Déformantes d'Antoine Berman**

Ismail Barwasi (Auteur correspondant)¹

Doctorat en langue et littérature arabes, Université Ferdowsi de Mashhad, Mashhad, Iran

Nasrin Ismaili

Doctorant en didactique du français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

(Reçu: 2021/06/16

Révisé: 2021/07/24

Accepté: 2021/07/31)

Résumé

Parmi les théoriciens contemporains dans le domaine des études de traduction, Berman, dont les travaux ont révolutionné les études sur la traduction et jeté les bases d'une critique de la traduction, énumère treize principes qui éloignent le traducteur du texte source, s'ils sont appliqués à la traduction. Parmi les textes traduits, le Coran a longtemps été au centre des préoccupations des traducteurs et en raison des différences linguistiques entre la langue du Coran et les langues cibles, des déviations sémantiques et structurelles se produisent souvent dans la pratique de la traduction. L'une des traductions du Coran est la traduction kurde du Coran de Hajar, dans laquelle il a choisi un style de traduction libre qui permet évidemment, une application de la théorie des Tendances déformantes d'Antoine Berman. Puisque jusqu'à présent, aucune étude indépendante sur la traduction kurde du Coran et l'applicabilité de la théorie des Tendances déformantes d'Antoine Berman, n'a été faite, les auteurs de cette étude en utilisant les onze cas du système de distorsion de Berman, à l'aide d'une approche descriptive-analytique et avec des exemples à l'appui, analysent la traduction kurde du Coran. Ils cherchent à montrer la distance entre le texte initial et sa traduction, et souhaitent exprimer à quel point ces écarts changent le sens du texte. Les résultats de l'étude indiquent que les onze cas mentionnés se produisent de manière significative dans la traduction de Hajar, et que la théorie de Berman sur les Tendances déformantes peut être appliquée dans l'étude de la traduction du Coran en kurde.

Mots-clés: *Coran*, Traduction kurde, Tendances déformantes, Berman, Hajar

1. E-mail: Ebarwasi@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70836.1013>

Exploring Social Phenomenon of Anomie and its Reflection in Khaled Hosseini's *A Thousand Splendid Suns*

Mohammad Hossein Djavari (Corresponding author)¹

Professor in French Language and Comparative Literature, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Arezou Dasta

PhD Candidate in French Literature, University of Tabriz, Tabriz, Iran

(Received: 2021/05/31

Revised: 2021/07/28

Accepted: 2021/07/31)

Abstract

Using a socio-critical approach, the study explored the social phenomenon of anomie and its reflection in the novel *A Thousand Splendid Suns* by Khaled Hosseini, one of the contemporary American writers of Afghan origin. Through his realistic and literary power, he represents a society that suffers from the crisis due to war and suicide, and whose norms and values are questioned by the actions of its members. Hosseini's romantic universe, which sheds light on contemporary Afghan society, takes a stand in favor of women. The author puts women at the center of his work and paints, in the eyes of readers, a society in which women, as the main characters, are the victims of anomie. In fact, his work portrays social realities and females' suffering in a prodigious way. First, by drawing on the ideas of sociologists and philosophers such as Émile Durkheim, Chazel and Guyau, the theoretical orientations which seek to elucidate the conception of anomie are identified. Then, to carry out the in-depth analysis, the absence of norms and values in the society in question are explored. It examines how Hosseini's romantic universe reveals different aspects of anomic society in the midst of a crisis. Finally, from the same perspective, the study looks at Zima's approach to support the transformation of the absence of norms and values into textual elements.

Keywords: Khaled Hosseini, *A Thousand Splendid Suns*, Anomie, Suicide, Discrimination

1. E-mail: Mdjavari@yahoo.fr

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70704.1011>

L'Étude du Phénomène Social de l'Anomie et Son Reflet dans *Mille Soleils Splendides* de Khaled Hosseini

Mohammad Hossein Djavari (Auteur correspondant)¹

Professeur, département de littérature française et comparée, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

Arezou Dasta

Doctorante en littérature française, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

(Reçu: 2021/05/31

Révisé: 2021/07/28

Accepté: 2021/07/31)

Résumé

Dans le présent article, à partir d'une approche sociocritique, nous allons étudier le phénomène social de l'anomie et son reflet dans le roman *Mille soleils splendides* de Khaled Hosseini, l'un des écrivains contemporains américains d'origine afghane. Grâce à son pouvoir littéraire et réaliste, il représente une société, qui souffre de la crise liée à la guerre et au suicide, et, dont les normes et les valeurs sont mises en question par les actions de ses membres. L'univers romanesque de Hosseini, qui donne un éclairage précieux sur la société contemporaine de l'Afghanistan, prend position en faveur des femmes. L'auteur met les femmes au centre de son œuvre et peint, aux yeux des lecteurs, une société dans laquelle les femmes, en tant que personnages principaux, sont les victimes de l'anomie. Cette œuvre met en scène les réalités sociales et des souffrances féminines d'une manière prodigieuse. D'abord, en nous appuyant sur les idées des sociologues et philosophes comme Émile Durkheim, Chazel et Guyau, nous dégagerons les orientations théoriques qui cherchent à élucider la conception de l'anomie. Ensuite, pour effectuer notre analyse en profondeur, nous étudierons l'absence des normes et valeurs dans la société en question. Nous examinerons comment l'univers romanesque de Hosseini met en lumière une société anémique et en pleine crise. Enfin, dans la même perspective, nous nous pencherons sur l'approche de Zima afin d'étayer la transformation de l'absence des normes et des valeurs en éléments textuels.

Mots clés: Khaled Hosseini, *Mille soleils splendides*, anomie, suicide, discrimination.

1. E-mail: Mdjavari@yahoo.fr

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70704.1011>

The Study of the Translation of Polyphony in Two Persian Translations of Gustave Flaubert's *Madame Bovary*

Mohadeseh Amirkhani

MA, University of Isfahan, Department of French Language and Literature

Akram Ayati (Corresponding author)¹

Associate Professor, University of Isfahan, Department of French Language and Literature

Mojgan Mahdavi Zadeh

Assistant Professor, University of Isfahan, Department of French Language

(Received: 2020/04/28

Revised: 2021/07/18

Accepted: 2021/07/22)

Abstract

Polyphony is the simultaneous presence of multiple and diverse points of view and sounds with the same power, where none of the sounds dominates the other or is superior to the other. Free indirect speech is the main method of creating polyphony, as one of the literary techniques that creates ambiguity in text. In literature, discourses are divided into several categories: direct speech, indirect speech, free direct speech and free indirect speech. The study tried to explain the concept of polyphony, to introduce and explain the indices of free indirect speech and to explain the impact of free indirect speech on the formation of polyphony, by analyzing some parts of two Persian translations of Gustave Flaubert's *Madame Bovary* by Mohammad Ghazi (1990) and Mehdi Sahabi (2016). It was tried to answer the question that how the polyphonic technique appears in novel's translation and what effect it has on comprehension of the translation. Then, it studies the performance of translators and their tasks to translate the indices of this speech and evaluates their knowledge and understanding of the subject.

Keywords: Polyphony, Free Indirect Speech, Bakhtin, *Madame Bovary*, Mehdi Sahâbi, Mohammad Ghazi

1. E-mail: A.ayati@fgn.ui.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70115.1006>

Étude de la Traduction de la Polyphonie à Travers Deux Traductions Persanes de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert

Mohadeseh Amirkhani

Master ès traductologie, Université d'Ispahan, Département de langue et littérature françaises

Akram Ayati (Auteur correspondant)¹

Maître de conférence, Université d'Ispahan, Département de langue et littérature françaises

Mojgan Mahdavi Zadeh

Maître-assistante, Université d'Ispahan, Département de langue et littérature françaises

(Reçu: 2020/04/28

Révisé: 2021/07/18

Accepté: 2021/07/22)

Résumé

La polyphonie est la présence simultanée de plusieurs points de vue et de multiples voix de mêmes puissances, dont aucun ne domine l'autre ou n'est supérieur à l'autre. Le discours indirect libre est le mode principal de création de polyphonie, comme l'une des techniques littéraires créant une ambiguïté dans le texte. Dans cet article, nous tenterons d'expliquer le concept de la polyphonie, d'évoquer les indices du discours indirect libre et d'expliquer leurs impacts sur la formation de la polyphonie. Pour ce faire, nous nous appuierons sur deux traductions du français vers le persan de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, celle de Mohammad Ghazi (1990) et celle de Mehdi Sahâbi (2016). Nous essayerons de voir comment la technique polyphonique apparaît dans la traduction du roman et quel effet elle a sur la compréhension de la traduction. Nous étudierons ensuite le fonctionnement des traducteurs et leurs tâches pour traduire les indices de ce discours et nous évaluerons leurs connaissances du sujet susdit.

Mots-clés: Polyphonie, Discours indirect libre, *Madame Bovary*, Traduction, Mehdi Sahâbi, Bakhtin, Mohammad Ghâzi.

1. E-mail: A.ayati@fhn.ui.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.70115.1006>

Transmission of Aesthetic Elements of the *Divan Shams* in French Translation by Eva de Vitray-Meyerovitch

Sepideh Navab Zadeh Shafiei

Assistant Professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Masoumeh Ahmadi (Corresponding author)¹

Assistant Professor, Allameh Tabataba'i University

Zohreh Alvankoochi

Assistant Professor, Allameh Tabataba'i University

(Received: 2020/07/17

Revised: 2021/03/23

Accepted: 2021/03/25)

Abstract

Aesthetics deals with the beauty of the poem on two levels: supra-structural (form), and infra-structural (content). From the infra-structural point of view, we distinguish some genres such as epic-mystical poetry. *Divan Shams*, the well-known example of Iranian epic-mystical poetry, with its supra and infra-structural aesthetics elements, makes the sense more powerful and impressive. In this work, Rumi often gives a musicality resulting from different arrangements of vowels, and consonants, elements of the supra-aesthetic structure of poetry, to induce mystical meanings. The study followed the transmission of its aesthetic elements in the French translation of Eva de Vitray-Meyerovitch, via the different stylistic processes, defined by Vinay and Darbelnet, such as loaning, calque, literal translation, transposition, modulation, equivalence, and adaptation. The transmission of the aesthetic elements of the poems of Rumi to French «language-culture» was difficult, sometimes strange, even pleasant and beautiful. This is stemming from the level of translating ability of the translator, as well as the level of “permeability” of the French language to the Persian linguistic and cultural elements. The linguistic horizon of Mirovich’s translation, different from the aesthetic horizon of Rumi’s poetry, is shaped by the translator’s interaction between the cultures of the target and source language, which has its own characteristics as an independent literary work.

Keywords: *Divan Shams*, Stylistics, Comparative Aesthetics, Meyerovitch, Translation

1. E-mail: Massumahm@atu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.67112.0>

Transmission des Éléments Esthétiques du *Divan-e-Shams* dans la Traduction Française d'Eva de Vitray-Meyerovitch

Sepideh Navab Zadeh Shafiei

Professeur-assistante, Université d'Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran

Masoumeh Ahmadi (Auteur correspondant)¹

Professeur-assistante, Université d'Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran

Zohreh Alvankoochi

Professeur-assistante, Université d'Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran

(Reçu: 2020/07/17

Révisé: 2021/03/23

Accepté: 2021/03/25)

Résumé

L'esthétique s'intéresse à la beauté du poème à deux niveaux: supra-structural, la forme ; et infra-structural, le contenu. Du point de vue infra-structural on distingue quelques genres comme la poésie épique et ses sous-genres épico-mystique, dont le *Divan-e-Shams* est l'exemple connu. Dans cette recherche, nous suivons la transmission des éléments esthétiques du *Divan-e-Shams* dans la traduction française De Vitray-Meyerovitch, grâce aux différents procédés stylistiques, définis par l'approche de Vinay et Darbelnet, comme Emprunt, Calque, Traduction littérale, Transposition, Modulation, Equivalence, Adaptation. La transmission des éléments esthétiques de la poésie de Rûmî, s'est presque réalisée dans la «langue-culture» française, sous une forme parfois étrange, mais parfois bien composée pour donner le même effet que l'original. Ce qui révèle la «perméabilité» de la langue française aux éléments linguistiques et culturels persans pour créer finalement un horizon linguistique propre à la traduction produite, qui est le résultat de l'interaction des horizons de «langues-cultures», source et cible.

Mots clés: *Divan-e-Shams*, Stylistique, Esthétique comparée, Meyerovitch

1. E-mail: Massumahm@atu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.67112.0>

Attention Allocation to Words with Full Space and Half Space in Two Subtitled French Movies: An Eye Tracking Study

Saber Zahedi

PhD in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Masood Khoshsaligheh (Corresponding author)¹

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

(Received: 2020/10/30

Revised: 2021/03/17

Accepted: 2021/03/25)

Abstract

The use of eye-tracking technology has become a prevalent and accurate method for measuring challenges the audience may face while reading subtitles in different languages. Using the same technology, this study investigates if reading words with full space and half space in Persian subtitles is in any way different from each other. To fulfill this goal, 32 participants voluntarily took part in an eye tracking experiment where they read the segments of two French films. Each segment included two versions (one with half space and the other one with full space). Meanwhile, SMI eye-tracking suite was used to record and analyze the participants' eye movement parameters and data. Fixation duration, fixation number, first fixation duration and subject hit count of the participants were analyzed in SPSS. The results showed that there was a non-significant difference between the words with half space and full space. Still, the attention allotted to words with half space was lower compared to the words with full space. According to the heatmaps, in words with full space, the attention is split between the two parts that are separated by the full space. Thus, the word itself is not considered as a whole when full space is used.

Keywords: Eye Tracking, Full Space, Half Space, Persian, Subtitles, Fansubbing

1. E-mail: khoshsaligheh@um.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32533.0>

Attention Portée aux Mots avec l'Espace Plein et Demi-espace Dans Deux Films Français Sous-titrés: Une Étude de Suivi Oculaire

Saber Zahedi

Doctorat en études de traduction, Université Ferdowsi de Mashhad, Mashhad, Iran

Masood Khoshsaligheh (Auteur correspondant)¹

Professeur-assistante, département d'études de traduction, Université Ferdowsi de Mashhad, Mashhad, Iran

(Reçu: 2020/10/30

Révisé: 2021/03/17

Accepté: 2021/03/25)

Résumé

L'utilisation de la technologie de suivi oculaire est devenue une méthode populaire et précise pour mesurer les défis auxquels le public peut être confronté lors de la lecture de sous-titres dans différentes langues. Cette étude examine si la lecture de mots avec un espace plein et un demi-espace dans les sous-titres persans est différente de quelque manière que ce soit. Pour atteindre cet objectif, 32 participants ont volontairement participé à une expérience de suivi ovulaire où ils ont lu des segments de deux films français. Chaque segment se composait de deux versions (une avec un demi-espace et l'autre avec un espace plein). Pendant ce temps, la suite de suivi oculaire SMI a été utilisée pour enregistrer et analyser les paramètres et les données des mouvements oculaires des participants. La durée de fixation, le nombre de fixations, la durée de la première fixation et le nombre de sujets affectés des participants ont été analysés dans SPSS. Les résultats ont montré qu'il y avait une différence non significative entre les mots avec un demi-espace et un espace plein. Pourtant, l'attention accordée aux mots avec un demi-espace était plus faible par rapport aux mots avec un espace plein. Selon les heatmaps, dans les mots avec un espace plein, l'attention est partagée entre les deux parties qui sont séparées par l'espace plein. Ainsi, le mot lui-même n'est pas considéré comme un tout lorsque l'espace plein est utilisé.

Mots-clés: suivi oculaire, espace plein, demi-espace, sous-titres persans.

1. E-mail: khoshsaligheh@um.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32533.0>

Analytical Study of Andreï Makine's *Le Testament Français* using Bakhtin's Theory of Dialogic

Mina Taghipour-Estalkhbijari

PhD, Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch, Tehran, Iran

Behzad Hashemi (Corresponding author)¹

Lecturer, Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch, Tehran, Iran

Fatemeh Khan-Mohammadi

Lecturer, Islamic Azad University, Tehran Science and Research Branch, Tehran, Iran

(Received: 2020/06/29

Revised: 2021/03/12

Accepted: 2021/03/17)

Abstract

With the emergence of new theories of literary criticism, each of which views the literary text from a particular perspective, the study of literary texts, especially fiction, from the perspective of narratology and literary theories, has become increasingly important. In the meantime, Bakhtin's polyphonic theory provides another reading of the text and leads the audience to discover the inner layers, the various and sometimes hidden sounds and the unspoken text. The importance of the dialogue in the story and its special place according to Bakhtin's discourse theory has doubled the need for care and reflection in the application of this component in the novel. Therefore, analyzing the key concepts of conversation logic and lost polyphony, the study explains these terms, examples and their application in the novel. The purpose of this research is to find an answer to the question whether, considering the essential capacities and capabilities of the novel *Le Testament Français*, the most famous work of the Russian-French author Andreï Makine, this biography can be considered a polyphonic book, based on Bakhtin's dialogic? And whether the conversations between different characters throughout the work and the bilingualism of the author/narrator, give this book the embodiment of the theory of dialogism. Thus the descriptive-analytical study was done to explore the main components of the theory of polyvocality in *Le Testament Français*.

Keywords: Dialogic, Polyvocality, Mikhaïl Bakhtin, Andrei Makine, *Le Testament Français*

1. E-mail: Hashemi273@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32498.0>

Étude Analytique de *Testament Français* d'Andreï Makine d'Après la Théorie de Dialogisme de Bakhtine

Mina Taghipour-Estakbajari

Doctorante, Université Azad islamique de Téhéran, Téhéran, Iran

Behzad Hashemi (Auteur correspondant)¹

Professeur-assistant, Université Azad islamique de Téhéran, Téhéran, Iran

Fatemeh Khan-Mohammadi

Professeur-assistante, Université Azad islamique de Téhéran, Téhéran, Iran

(Reçu: 2020/06/29

Révisé: 2021/03/12

Accepté: 2021/03/17)

Résumé

L'importance de l'élément narratif dans le roman *Testament Français* et sa place particulière suivant la théorie du "dialogisme" de Bakhtine ont doublé le besoin de précision et de réflexion dans l'application de cette composante dans le récit en lui donnant un rôle de premier plan, tout en attirant l'attention vers d'autres éléments fictifs tel que la personnalité, l'intrigue et les composants spatio-temporels. Mikhaïl Bakhtine, l'un des plus grands théoriciens de roman au XXe siècle, a introduit les concepts clés du dialogisme et de la polyphonie dans le domaine des approches linguistiques et littéraires. Il a opposé la notion de dialogue, reflétant les points de vue des groupes inférieurs de la société, à celle de monologue, incarnant l'absolutisme et la tyrannie. Dans le cadre de cette recherche nous nous sommes fixés comme objectif de trouver une réponse à la question de savoir si ce roman à caractère autobiographique peut-il se prêter à un livre à plusieurs voix, compte tenu des capacités essentielles du roman. "*Le Testament Français*", ouvrage le plus célèbre de l'auteur russe Andrei Makine, peut-il incarné la théorie de "dialogisme" lancée par Bakhtine? Les dialogues entre différents personnages tout au long de l'œuvre et le dualisme et la double appartenance culturelle de l'auteur / narrateur, donne à ce livre l'incarnation de la théorie de dialogisme. Ainsi ce qui est examiné et exploré dans le présent article est une étude descriptive-analytique des principales composantes de la théorie de "polyphonie" dans "*Le Testament français*".

Mots-clés: Dialogisme, Polyphonie, Mikhaïl Bakhtine, Andrei Makine, Testament Français.

1. E-mail: Hashemi273@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32498.0>

A Comparative Study of Narrative Structure in Tale of *Black Pavilion* and *Zadig* by Voltaire relying on Vladimir Propp's Morphological Components

Asal Derakhshan Nasab

PhD Student, Department of French Language, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Mahboubeh Fahim Kalam (Corresponding Author)¹

Associate Professor, Department of French Language, West Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Mohammadreza Mohseni

Associate Professor, Department of French Language, Arak Branch, Islamic Azad University, Iran

(Received: 2020/10/07

Revised: 2021/03/02

Accepted: 2021/03/05)

Abstract

François-Marie Arouet, known as Voltaire, is one of the most famous French philosophers and writers of the age of enlightenment in the eighteenth century. The philosophical novella *Zadig* is the first novella of Voltaire which shows Zadig's confrontation with fate as the novel's protagonist in a simple and fluent language. In the third part of the book, Zadig meets people who are looking for the king's lost horse and dog. This part of the novella is very similar to the tale of Black Pavilion of the *Hasht Behesht* (The Eight Paradises) by Amir Khusrau Dehlavi, Indian Persian-speaking poet, in terms of subject matter as well as narrative structure. In this story, the three wise princes are confronted a fleeing camel. Purpose of writing this article is to study the narrative structure of these two valuable works in Persian and French literature; for this purpose, the morphological method of Propp, one of the most famous researchers in this field, will be considered. Therefore, in this study, the aim was to explore the narrative structure of these two works based on Propp's morphological approach to see to what extent these two stories can be placed in his specific framework. Their commonalities and differences will also be explored and listed based on Propp's method. Moreover, the study tried to compare and analyze narrative structure of both works and study the narrative similarities as well as differences between the two stories which have been intended to attract the Asian and European audiences.

Keywords: Morphology, Function, Narrative, Novella, Character.

1. E-mail: Mahramin2004@yahoo.com DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32527.0>

Etude Comparée de la Structure Narratologique dans *Le Pavillon Noir* de Dehlavi et *Zadig* de Voltaire Selon la Morphologie de Vladimir Propp

Asal Derakhshan Nasab

Doctorante, Département de la langue française, Branche des Sciences et de Recherches, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

Mahboubeh Fahim Kalam (Auteur correspondant)¹

Maître de conférences, Département de la langue française, Branche de Téhéran Ouest, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran.

Mohammadreza Mohseni

Maître de conférences, Département de la langue française, Branche d'Arak, Université Azad Islamique, Arak, Iran

(Reçu: 2020/10/07

Révisé: 2021/03/02

Accepté: 2021/03/05)

Résumé

François-Marie Arouet, dit Voltaire, est l'un des plus fameux philosophes et écrivains de l'époque des Lumières. Le conte philosophique de *Zadig*, le premier conte voltairien, présente avec un langage simple et fluide, la rencontre de Zadig, le protagoniste du récit, avec la Destinée. Dans la troisième partie du livre, *Zadig* rencontre des personnages qui sont à la recherche du chien et du cheval du roi. Cette partie du conte ressemble beaucoup, non seulement du point de vue thématique mais aussi de l'aspect narratologique, au récit du *Pavillon noir* d'Amir Khusrow Dehlavi, le poète iranophone indien, de son œuvre intitulé *Les Huit Jardins du paradis*. Dans ce récit, trois princes savants rencontrent un chamelier qui a perdu son chameau. Le but de la rédaction de cet article est d'étudier la structure narrative de ces deux ouvrages de la littérature persane et française. Dans cette intention, la méthode morphologique de Propp, premier chercheur dans ce domaine, sera envisagée. Par conséquent, dans cette étude, nous avons l'intention d'étudier la structure narrative de ces deux œuvres à partir de l'approche morphologique de Propp pour voir dans quelle mesure ces deux œuvres peuvent être placées dans son cadre spécifique. Nous énumérons également leurs points communs et leurs différences basés sur la méthode de Propp. En parallèle, les auteurs de cet article analyseront et compareront la structure narrative de ces deux œuvres, ainsi que les similitudes et les différences narratives utilisées, dans le but de susciter l'intérêt du lecteur européen et asiatique.

Mots-clés: Morphologie, Fonction, Narration, Conte, Personnage.

1. E-mail: Mahramin2004@yahoo.com DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32527.0>

The Need to Update French Language and Literature Program, relying on Teaching and Strengthening Writing Skills

Danial Basanj (Corresponding Author)¹

Assistant Professor in Teaching FFL and Linguistics, Department of French Language and Literature,
Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Sara Javanmardi

PhD Candidate in French Literature, Department of French Language and Literature, Shahid Beheshti
University, Tehran, Iran

Dominique Carnoy-Torabi

Associate Professor, Department of French Language and Literature, Shahid Beheshti University,
Tehran, Iran

(Received: 2020/06/16

Revised: 2020/09/18

Accepted: 2020/09/19)

Abstract

The world is constantly changing. The global job market will welcome people who have been trained according to the conditions and needs of the current world; therefore university curricula should be reviewed and updated according to the changes and progress of today's market. Today, higher education units no longer meet the needs of the modern world. The present study aims to study the curriculum of French Language and Literature in undergraduate and graduate courses, as well as the needs of students and the needs of the labor market, how to design and introduce two new and alternative courses. A course with a practical approach which unfortunately has a small presence in the curriculum of students in this field. In this research, qualitative-descriptive and analytical methods have been used. The present study introduces two new units to teach and strengthen students' writing skills: 1. Grammar skills and applied writing (applied grammar), 2. Story writing skills.

Keywords: Curriculum reform, French language and literature, The course of grammar, The course of critic of translation, Applied grammar, Story writing skills.

1. E-mail: D_basanj@sbu.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32415.0>

La Nécessité de Mettre à Jour le Curriculum Universitaire de la Langue et la Littérature Françaises, en S'appuyant sur l'Amélioration des Compétences Ecrites

Danial Basanj (Auteur correspondant)¹

Professeur assistant en linguistique et didactique du FLE, Département de langue et littérature françaises, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

Sara Javanmardi

Doctorante en littérature française, Département de langue et littérature françaises, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

Dominique Carnoy-Torabi

Maître de conférences, Département de langue et littérature françaises, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

(Reçu: 2020/06/16

Révisé: 2020/09/18

Accepté: 2020/09/19)

Résumé

Le monde moderne se transforme et évolue constamment. Le marché mondial du travail va accueillir ceux qui connaissent suffisamment les exigences et les nécessités du monde actuel et ceux qui sont éduqués conformément aux besoins et aux conditions du marché. Ainsi, il est nécessaire que le curriculum universitaire soit révisé et adapté aux évolutions et au développement du monde moderne. Certaines unités de valeur universitaires ne sont plus convenables pour répondre aux exigences du marché. Cette recherche s'intéresse à étudier le curriculum éducatif de la langue et la littérature françaises au niveau de la licence et de la maîtrise. Cette recherche a pour objectif de répondre à cette question: «Comment peut-on présenter et planifier deux autres unités originales, en faisant attention aux besoins et aux exigences des étudiants et du marché?». Les unités proposées optent pour une approche pratique et pragmatique. Nous allons faire cette recherche en nous appuyant sur une méthode qualitative-descriptive et analytique. Cette recherche propose deux unités en vue d'amélioration de l'enseignement-apprentissage des compétences écrites: «*les compétences syntaxiques (la grammaire en pratique)* et *les compétences de rédaction.*»

Mots-clés: Réforme curriculaire, Langue et littérature françaises, Cours de grammaire, Cours de critique de traduction, Grammaire appliquée, Compétences en écriture.

1. E-mail: D_basanj@sbu.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32415.0>

Victimized Child in *Le Sagouin* and *Someone Else's Child*

Tahereh Jafari Hesarlou¹

PhD in French Language and Literature, Department of French Language and Literature, Tehran
Central Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

(Received: 2020/06/22

Revised: 2020/09/10

Accepted: 2020/09/12)

Abstract

The mission of comparative literature is to explain the development of literary relationships and connections and give them a fresh spirit. Comparative literature is a major factor in sociology researches and its correct understanding that is beneficial in creating a spirit of understanding and cooperation between humans and human societies. The research, through a descriptive, analytical and comparative method, compared François Mauriac's *Le Sagouin* and Jalal Ale-Ahmad's *Someone Else's Child* based on the approach of realism school. Mauriac and Ale-Ahmad enter into the innocent and safe world of children and deal with the crimes concealed behind human relations. Mauriac and Ale-Ahmad's attention to childhood should be considered their regret for the past and shows their efforts to exit adulthood and take refuge in the pure world of children. The results indicate that the objective of these two authors of creating such works is to express the bitter truths that happen in society for children. It seems that the bitter truths of society can only emerge in the pure and innocent portrait of children. The authors are interested in rebuilding the collapsing world by insisting on the position of children.

Keywords: Francois Mauriac, Jalal Ale-Ahmad, Children, Comparative Literature.

1. E-mail: Taherehesarlou@yahoo.com.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32489.0>

L'enfant Victime dans *Le Sagouin* et *L'Enfant de L'autre*

Tahéréh Djafari Héssarlou¹

Doctorat de littérature française, Département de Langue et Littérature Française, Branche Centrale
de Téhéran, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran.

(Reçu: 2020/06/22

Révisé: 2020/09/10

Accepté: 2020/09/12)

Résumé

La mission de la littérature comparée est de décrire le développement des rapports et des liens littéraires et leur insuffler une nouvelle âme fraîche. La littérature comparée est un facteur important dans les recherches sociologiques pour bien les connaître, ces recherches sont utiles dans la création de l'entente et de la collaboration entre les hommes et les sociétés humaines. Dans cet article, grâce à l'approche thématique et descriptive-analytique, nous avons l'intention de faire une étude comparée dans *Le Sagouin* de Mauriac et *L'enfant de L'autre* d'Ale-ahmad d'après l'école réaliste. Mauriac et Ale-ahmad entrent dans le monde enfantin innocent et sûr en dévoilant les crimes cachés derrière les relations humaines. En effet, il faut considérer leur attention à l'enfance comme étant une sorte d'envie du passé, cela montre leurs efforts pour sortir du moule des adultes afin de se réfugier dans le monde innocent des enfants. Les acquis de cette recherche prouvent que le but poursuivi par Mauriac et Ale-ahmad dans la conception de ces œuvres consiste à exprimer les vérités amères auxquelles les enfants sont confrontées dans la société. On dirait que ces vérités ne se représentent que dans le visage innocent des enfants. Ces auteurs, en insistant sur la situation de l'enfant, s'intéressent à reconstruire le monde en décadence.

Mots-clés: François Mauriac, Djalâl Ale-ahmad, Littérature Comparée, L'enfant.

1. E-mail: Taherehesarlou@yahoo.com.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32489.0>

The Onomatopoeia in *Dad's* Comic Strip: A View to Persian and French Equivalents

Nahid Djalili Marand (Corresponding Author)¹

Associate Professor, Faculty of Literature Alzahra University, Tehran, Iran

Mahsa Taherinia

Master of Translation Studies in French, Alzahra University, Tehran, Iran

(Received: 2020/07/26

Revised: 2020/08/14

Accepted: 2020/08/15)

Abstract

Illustrated books (comic strip) are books in domain of youth literature in which author narrates the story in a different style: text, image and onomatopoeia together create vivid and fascinating scenes for young readers. With regard to the importance of this style, this paper tries to study the role of onomatopoeia in it. Inasmuch as these kinds of books have special position in children and adolescent literature of France and Belgium, as corpus of the research, we have chosen three volumes of *Dad* comic strip series and translated from French to Persian to do our comparative study on onomatopoeia. Furthermore, in this article we have considered the linguists' definitions of onomatopoeia, their classification and place in this literary field. It is worth noting that in these three volumes we have analyzed onomatopoeia which we had faced with challenges to translate them into Persian. The analysis of examples has been done using Umberto Eco's approach. This study leads us to identify phonetic and linguistic convergence and divergence of onomatopoeia in both French and Persian languages. Because, by referring to the *dictionary of the Persian onomatopoeias* (1389/2010) as a reliable source, in most cases, we have managed to find the equivalent by considering the Echo's points of view. When there was no appropriate onomatopoeia for the word in Persian, we borrowed and transcribed; so as a result, not only have we removed the obstacles in translating onomatopoeias, but we have also noticed the richness of the Persian language in this field.

Keywords: *Dad's* Comic strip, Illustrated Books, Interjection, Onomatopoeia, Umberto Eco, Youth Literature.

1. E-mail: Djalili@alzahra.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32506.0>

Onomatopées dans la Bande Dessinée *Dad*: Équivalents Français et Persans

Nahid Djalili Marand (Auteur correspondant)¹

Maître de conférences, Département de français, Université Alzahra, Téhéran, Iran

Mahsa Taherinia

Master en traductologie du français, Université Alzahra, Téhéran, Iran

(Reçu: 2020/07/26

Révisé: 2020/08/14

Accepté: 2020/08/15)

Résumé

Les bandes dessinées (BD) font partie de la littérature de jeunesse où l'auteur relate l'histoire d'une manière différente. L'écrit, l'illustration et les onomatopées s'y marient pour créer des scènes intéressantes pour les enfants et les adolescents. Comme les onomatopées occupent une place privilégiée dans ce genre littéraire, nous avons choisi trois tomes des BD *Dad* comme notre corpus avant de les traduire en persan pour en faire une étude contrastive. Les définitions des onomatopées, leurs classifications et leur place dans ce domaine constituent une autre partie de notre recherche. L'analyse des exemples s'appuie sur la théorie d'Umberto Eco, ce qui nous a amenées vers la connaissance des onomatopées sur le plan linguistique. Lors du transfert des BD vers le persan, dans le cas du manque d'équivalents dans les dictionnaires spécialisés, nous avons opté pour l'emprunt et la transcription. C'est ainsi que nous avons réussi à présenter des traductions adéquates. De même, la richesse de la langue persane en ce qui concerne cet élément linguistique nous a été dévoilée.

Mots-clés: Littérature de jeunesse, Umberto Eco, Son, Livres illustrés, Bande dessinée, *Dad*, Onomatopée.

1. E-mail: Djalili@alzahra.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32506.0>

A Study on Teacher's Optimal Behavior in Teaching French to Children in Iran

Fatemeh Khamoush

PhD Candidate in French Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Roya Letafati (Corresponding Author)¹

Professor of French Language Department, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Hamid Reza Shaeiri

Professor of French Language Department, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi

Associate Professor, Department of French Language, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

(Received: 2020/05/08

Revised: 2020/08/08

Accepted: 2020/08/12)

Abstract

French as a foreign language is taught to young language learners by graduates and university students of this field in non-profit institutions and primary schools, and partly in the state institute of the Iran Language Institute (Kanoon Zaban Iran). Considering the positive effect of teacher training courses on improving the teaching process, however, we encounter that in some institutions and schools of Iran, teachers are still teaching this language relying only on their university education in different fields of French, without passing any training course. This descriptive-analytical study used a questionnaire to examine the current situation of teachers in terms of age, gender, university education (field of study), teacher training courses and type of educational institution they work in and based on the studies of Vanthier (2009) tried to review optimal behavior in trained and untrained teachers so as to determine the differences between the two groups regarding this index. Optimal behavior is in fact a set of classroom management methods that are approved by experts and developers of language teaching methods. The findings of this quantitative study, performed on 83 teachers through descriptive and inferential statistics (independent t-test, Pearson correlation, Spearman, ANOVA), showed that more than fifty percent had not completed any special training courses for children. There was also a significant difference in the optimal behavior score of teachers in the two groups. This difference was only significant in regards to the training and teachers of the state institutions and had no significant relationship with age, gender, level of education and study fields of the teachers.

Keywords: Teacher, Training Course, Optimal Behavior, Young Language Learners, French as a Foreign Language.

1. E-mail: Letafati@modares.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32485.0>

Etude du Comportement Idéal de l'Enseignant dans l'Enseignement du FLE aux Enfants en Iran

Fatemeh Khamoush

Doctorante en didactique du FLE, département de didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Roya Létafati (Auteur correspondant)¹

Professeur, département de didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Hamid Reza Shairi

Professeur, département de didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi

Maître de conférences, département de didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

(Reçu: 2020/05/08

Révisé: 2020/08/08

Accepté: 2020/08/12)

Résumé

Le français est enseigné comme une langue étrangère aux jeunes apprenants Iraniens par le biais des étudiants et des diplômés de cette discipline aux instituts de langues, aux écoles primaires privés et une petite partie dans la section publique à l'institut de langues d'Iran. Compte tenu de l'effet positif des stages de formation sur le processus d'enseignement, nous constatons cependant que dans certains instituts de langues et des écoles du pays, les enseignants continuent d'enseigner cette langue aux enfants uniquement en s'appuyant sur leur formation universitaire dans différents domaines du français sans passer des stages appropriés. Cette étude descriptive-analytique utilise un questionnaire pour examiner la situation actuelle des enseignants en termes d'âge, de sexe, de formation universitaire (domaine d'études), de formation des enseignants et de type d'établissement dans lequel ils travaillent sur la base des études de Vanthier (2009), cette étude tente de revoir le comportement idéal des enseignants formés et non formés afin de déterminer les différences entre les deux groupes concernant cet indice. Le comportement idéal est en fait un ensemble de pratiques de classe qui sont approuvés par les spécialistes de didactique et les concepteurs des méthodes de langue. Les résultats de cette recherche quantitative, réalisée sur 83 enseignants à travers des statistiques descriptives et inférentielles (test t indépendant, corrélation de Pearson, Spearman, ANOVA), montrent que plus de cinquante pourcents n'avaient suivi aucune formation spéciale pour enfants. Il y avait également une différence significative dans le score de comportement idéal des enseignants dans les deux groupes. Cette différence n'était significative qu'en ce qui concerne la formation et les enseignants des institutions publiques et n'avait pas de relation significative avec l'âge, le sexe, le niveau d'éducation et les domaines d'études des enseignants.

Mots-clés: Enseignant, Formation, Comportement idéal, Jeune apprenant Iranien, FLE.

1. E-mail: Letafati@modares.ac.ir.

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2021.32485.0>

SOMMAIRE

Etude du Comportement Idéal de l'Enseignant dans l'Enseignement du FLE aux Enfants en Iran	1
A Study on Teacher's Optimal Behavior in Teaching French to Children in Iran	
Onomatopées dans la Bande Dessinée <i>Dad</i>: Équivalents Français et Persans	3
The Onomatopoeia in <i>Dad</i> 's Comic Strip: A View to Persian and French Equivalents	
L'Enfant Victime dans <i>Le Sagouin</i> et <i>L'Enfant de L'autre</i>	5
Victimized Child in <i>Le Sagouin</i> and <i>Someone Else's Child</i>	
La Nécessité de Mettre à Jour le Curriculum Universitaire de la Langue et la Littérature Françaises, en S'appuyant sur l'Amélioration des Compétences Ecrites	7
The Need to Update French Language and Literature Program, relying on Teaching and Strengthening Writing Skills	
Etude Comparée de la Structure Narratologique dans <i>Le Pavillon Noir</i> de Dehlavi et <i>Zadig</i> de Voltaire selon la Morphologie de Vladimir Propp	9
A Comparative Study of Narrative Structure in Tale of <i>Black Pavilion</i> and <i>Zadig</i> by Voltaire relying on Vladimir Propp's Morphological Components	
Étude Analytique de <i>Testament Français</i> d'Andreï Makine d'Après la Théorie de Dialogisme de Bakhtine	11
Analytical Study of Andreï Makine's <i>Le Testament Français</i> using Bakhtin's Theory of Dialogic	
Attention Portée aux Mots avec l'Espace Plein et Demi-espace Dans Deux Films Français Sous-titrés: Une Étude de Suivi Oculaire	13
Attention Allocation to Words with Full Space and Half Space in Two Subtitled French Movies: An Eye Tracking Study	
Transmission des Éléments Esthétiques du <i>Divan-e-Shams</i> dans la Traduction Française d'Eva de Vitray-Meyerovitch	15
Transmission of Aesthetic Elements of the <i>Divan Shams</i> in French Translation by Eva de Vitray-Meyerovitch	
Étude de la Traduction de la Polyphonie à Travers Deux Traductions Persanes de <i>Madame Bovary</i> de Gustave Flaubert	17
The Study of the Translation of Polyphony in Two Persian Translations of Gustave Flaubert's <i>Madame Bovary</i>	
L'Étude du Phénomène Social de l'Anomie et Son Reflet dans <i>Mille Soleils Splendides</i> de Khaled Hosseini	19
Exploring Social Phenomenon of Anomie and its Reflection in Khaled Hosseini's <i>A Thousand Splendid Suns</i>	
Étude de la Traduction Kurde du Saint <i>Coran</i> par Hajar Mokriani, en Fonction des Tendances Déformantes d'Antoine Berman	21
An Evaluation of the Quality of Hajar Mokreyni's Kurdish Translation of <i>the Holy Quran</i> based on Antoine Berman's Theory of Deconstructive Trends	



Université Ferdowsi de Mashhad

Recherches en Langue et Traduction françaises

Revue semestrielle du département de français

■ Vol. 3, N° 1, Printemps / Été 2020 ■

- **Etude du Comportement Idéal de l'Enseignant dans l'Enseignement du FLE aux Enfants en Iran**
Fatemeh Khamoush, Roya Letafati, Hamid Reza Shaeiri, Mahmoud Reza Gashmardi
- **Onomatopées dans la Bande Dessinée Dad: Équivalents Français et Persans**
Nahid Djalili Marand, Mahsa Taherinia
- **L'enfant Victime dans *Le Sagouin* et *L'Enfant de L'autre***
Tahereh Jafari Hesarlou
- **La Nécessité de Mettre à Jour le Curriculum Universitaire de la Langue et la Littérature Françaises, en S'appuyant sur l'Amélioration des Compétences Ecrites**
Danial Basanj, Sara Javanmardi, Dominique Carnoy-Torabi
- **Étude Comparée de la Structure Narratologique dans *Le Pavillon Noir* de Dehlavi et *Zadig* de Voltaire Selon la Morphologie de Vladimir Propp**
Asal Derakhshan Nasab, Mahboubeh Fahim Kalam, Mohammadreza Mohseni
- **Étude Analytique de *Testament Français* d'Andreï Makine d'Après la Théorie de Dialogisme de Bakhtine**
Mina Taghipour Bijari, Behzad Hashemi, Fatemeh Khan-Mohahhadi
- **Attention Portée aux Mots avec l'Espace Plein et Demi-espace Dans Deux Films Français Sous-titrés: Une Étude de Suivi Oculaire**
Saber Zahedi, Masood Khoshsaligheh
- **Transmission des Éléments Esthétiques du *Divan-e-Shams* dans la Traduction Française d'Eva de Vitray-Meyerovitch**
Sepideh Navab Zadeh Shafiei, Masoumeh Ahmadi, Zohreh Alvankoochi
- **Étude de la Traduction de la Polyphonie à Travers Deux Traductions Persanes de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert**
Arezou Dašta; Mohammad Hossein Djavari
- **L'Étude du Phénomène Social de l'Anomie et Son Reflet dans *Mille Soleils Splendides* de Khaled Hosseini**
Esmail Barwasi; Nasrin Esmaeili
- **Étude de la Traduction Kurde du Saint Coran par Hajar Mokriani, en Fonction des Tendances Déformantes d'Antoine Berman**
Esmail Barwasi; Nasrin Esmaeili

ISSN: 2322-1569