



پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

دوفصلنامه گروه زبان فرانسه

سال چهارم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۴۰۰

- نقش رویکرد شناختی در کاربرد زبان نزد دانشجویان مبتدی مقطع کارشناسی زبان فرانسه (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه حکیم سبزواری)
هاله چراغی، زهره مدرسی پور
- چشم انداز نقد جامعه شناختی فرانسه و کاربرد آن بر رمان چشم هایش
فرزانه کریمیان، شکيبا ذاکر حسینی
- نگاهی به رویکرد های نقد محیط زیستی به همراه بحث در باب رویکرد فرانسوی با نگاهی به نمایشنامه خانه اثر نغمه ثمینی
حمیدرضا رحمت جو
- کاربرست تطبیقی عنصر صدای روایت در تکوین فرآیند گفتمان بر اساس نظریه ژرارژنت در دو اثر روایی «پله‌آس و ملیزاند» و «زال و رودابه»
هانیه امینی، معصومه خدادادی مهاباد، اشرف چگینی
- بررسی شهود بیانی مترجم در ترجمه با تکیه بر ترجمه رمان «کشتی های هوایی» اثر املی نوتومب
روح‌اله رضاپور، صدف محسنی
- بررسی ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک در ترجمه خدایان تشنه‌اند با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی
فاطمه میرزا ابراهیم تهرانی، رؤیا خلاصی
- تاثیر مدل گراو بر تقویت یادگیری خودرهیاب زبان آموزان ایرانی در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه
زهره سعادت نژاد، محمودرضا گشمردی، روح‌اله رحمتیان، رویا لطافتی
- بررسی پیرامتن‌های اولین ترجمه کامل دیوان حافظ به زبان فرانسه
صابر محسنی
- جایگاه سفرنامه‌های فرانسویان در حفظ روابط فرهنگی ایران و فرانسه در قرن ۱۸ میلادی
اسدالله محمدزاده، نصراله پورمحمدی املشی، عبدالرفیع رحیمی



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: لیلا احمدی کمرپشتی ویراستاری انگلیسی: مرکز ویراستاری و ترجمه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (عبدالله نوروزی)

ویراستاری فرانسه: فاطمه قادری

دستیار سردبیر: زهرا سعادت نژاد

کارشناس مجله: زهرا بنی اسد

طراح جلد: امیر اسفندیار عامل محرابی

حروفنگاری و صفحه‌آرایی: فاطمه قاسمی آریان

نشانی: مشهد، میدان آزادی، دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۳ تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۵

پست الکترونیکی: rltf@um.ac.ir

نشانی اینترنتی: <https://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 چهارم، شماره اول (پیاپی ۶) بهار و تابستان ۱۴۰۰

(تاریخ انتشار این شماره: پاییز ۱۴۰۱)

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). 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

۱-۲۲	هاله چراغی، زهره مدرسی پور	نقش رویکرد شناختی در کاربرد زبان نزد دانشجویان مبتدی مقطع کارشناسی زبان فرانسه (مطالعه موردی: دانشگاه حکیم سبزواری)
۲۳-۴۴	فرزانه کریمیان، شکبیا ذاکر حسینی	چشم‌انداز نقد جامعه‌شناختی فرانسه و کاربرد آن بر رمان چشم‌هایش
۴۵-۶۹	حمیدرضا رحمت‌جو	نگاهی به رویکردهای نقد محیط زیستی به همراه بحث در باب رویکرد فرانسوی با نگاهی به نمایشنامه‌خانه اثر نغمه ثمینی
۷۰-۹۳	هانیه امینی معصومه خدادادی مهاباد، اشرف چگینی	کاربست تطبیقی عنصر صدای روایت در تکوین فرایند گفتمان براساس نظریه ژرار ژنت در دو اثر روایی «پله‌آس و ملیزاند» و «زال و رودابه»
۹۳-۱۱۴	روح‌اله رضاپور، صدف محسنی	بررسی شهود بیانی مترجم در ترجمه با تکیه بر ترجمه رمان «کشتی‌های هوایی» اثر املی نوتومب
۱۱۵-۱۳۷	فاطمه میرزا ابراهیم تهرانی رؤیا خلاصی	بررسی ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک در ترجمه <i>خدا، بان تشنه‌اند</i> با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی
۱۳۸-۱۶۵	زهراسعدت نژاد، محمودرضا گشمردی، روح‌اله رحمتیان، رویا لطافتی	تأثیر مدل گراو بر تقویت یادگیری خودرهیاب زبان‌آموزان ایرانی در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه
۱۶۶-۱۸۷	صابر محسنی	بررسی پیرامتن‌های اولین ترجمه کامل دیوان حافظ به زبان فرانسه
۱۸۸-۲۰۸	اسدالله محمدزاده، نصرالله پور محمدی املشی، عبدالرفیع رحیمی	جایگاه سفرنامه‌های فرانسویان در حفظ روابط فرهنگی ایران و فرانسه در قرن ۱۸ میلادی

Le Rôle de L'Approche Cognitive dans L'Usage de La Langue Chez Les Étudiants Débutants de Licence de La Langue Française (Étude de Cas : L'Université Hakim Sabzevari)

Haleh Cheraghi (Auteur correspondant)¹ 

Maître assistant, Département du français, Université Hakim Sabzevari, Sabzevar, Iran.

Zohreh Modaresi

Étudiante de maîtrise de la langue française, Université Hakim Sabzevari, Sabzevar, Iran.

Résumé

Pour le renforcement des compétences nécessaires à l'amélioration des performances des apprenants la question principale du présent est la mesure « l'usage de la langue » par les étudiants débutants au niveau A1 dans le but d'examiner un ensemble de règles linguistiques générales d'usage. En nous appuyant sur la théorie du « cerveau pensant » de Kenneth Chisten, nous examinons leur impact sur l'amélioration de la qualité de l'enseignement/apprentissage. La méthodologie de cet article est descriptive-longitudinale. Une enquête auprès des membres de la communauté statistique - 43 étudiants âgés de 20 à 30 ans au premier semestre de licence française - lors de l'enseignement virtuel de la période pandémique, nous a démontré que pendant 3 mois, 85 % des élèves ont atteint une utilisation modérée et 15 % ont atteint une très bonne utilisation de la langue.

Mots-clés: Approche cognitive, usage de la langue, langue français, étudiants débutants de licence, enseignement/apprentissage.

¹. E-mail: h.cheraghi@hsu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.74978.1036>

<http://orcid.org/0000-0002-0743-1730>

The Role of Cognitive Approach in Language Use in Beginner French Undergraduate Students of Hakim Sabzevari University: A Case Study

Haleh Cheraghi (Corresponding author)¹ 

Assistant Professor (Ph.D.), Department of French Language, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Zohreh Modaresipour

MA Student, Department of French Language, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Abstract

For the reinforcement of the skills necessary for the improvement of the learners' performance is essential the main question of this article is to know to what extent "language use" is sought by beginning students. Based on Kenneth Chisten's "thinking brain" theory, while studying the effectiveness of language use based on the cognitive approach (rules-styles), we examine their impact on the improvement of the quality of teaching/learning of the French language among these students. The data collection is longitudinal descriptive and is applied research in terms of purpose. A survey of members of the statistical community - 43 students aged 20 to 30 in the first semester of the French license - during the virtual teaching of the pandemic period, showed that for 3 months, thanks to the correct psychological assessment of students' mental state during language exercises, 85% of students achieved moderate use and 15% achieved very good language use.

Keywords: Cognitive Approach, Language Use, French Language, Beginner Undergraduate Students, Teaching/Learning Process.

¹. E-mail: h.cheraghi@hsu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.74978.1036>

<http://orcid.org/0000-0002-0743-1730>

نقش رویکرد شناختی در کاربرد زبان نزد دانشجویان مبتدی مقطع کارشناسی

زبان فرانسه

(مطالعه موردی: دانشگاه حکیم سبزواری)

مقاله پژوهشی

هاله چراغی (نویسنده مسئول) ^۱ 

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

زهره مدرسی‌پور

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان فرانسه، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران

چکیده

برای تقویت توانش‌های زبانی جهت بهبود کاربرد زبان لازم است که فرایند آموزش/یادگیری زبان خارجی - در این پژوهش زبان فرانسه - بر پایه مؤلفه‌های شناختی و تأثیر آن‌ها بر یادگیری زبان باشد. مسئله اصلی مقاله حاضر، میزان محقق ساختن «کاربرد زبان» نزد دانشجویان مبتدی برای بیان شفاهی و نوشتاری در سطح A1 با هدف بررسی مجموعه قواعد زبانی کلی استفاده شده توسط آنان است. با تکیه بر نظریه «مغز متفکر» کنت چایستن، ضمن مطالعه کاربرد زبان بر مبنای رویکرد شناختی، به بررسی تأثیر آن‌ها در بهبود کیفیت امرآموزش/یادگیری زبان فرانسه نزد این دانشجویان می‌پردازیم. روش تحقیق گردآوری داده‌ها به روش توصیفی - طولی و ابزار آن مشاهده و ضبط کلاس‌ها بود. بررسی اعضای جامعه آماری، ۴۳ نفر از دانشجویان بیست تا سی ساله نیمسال اول کارشناسی فرانسه، در طی آموزش مجازی دوران پاندمی، نشان داد که در طول سه ماه، با روان‌شناختی صحیح از وضعیت دانشجویان طی تمرینات زبانی توسعه‌یافته، ۸۵ درصد از دانشجویان به کاربرد متوسط و ۱۵ درصد به کاربرد بسیار خوب از زبان نائل آمدند.

کلیدواژه‌ها: رویکرد شناختی، کاربرد زبان، زبان فرانسه، دانشجویان مبتدی کارشناسی، آموزش/یادگیری.

^۱. E-mail: h.cheraghi@hsu.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0002-0743-1730>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.74978.1036>

۱. مقدمه

بشر از دیرباز در جست‌وجوی درک فرایندهای ذهنی در استدلال و تصمیم‌گیری در یادگیری بوده است. امروزه یادگیری زبان خارجی همانند آنچه در روش‌های قدیمی رایج بود تنها به یادگیری ساختارهای زبانی محدود نمی‌شود، بلکه بیشتر، مسئله کاربرد زبان توسط زبان‌آموز را در یک موقعیت حقیقی و واقعی مدنظر قرار می‌دهد. دویویی سون معتقد است که زبان درواقع نوعی توانایی است که به انسان‌ها اجازه می‌دهد تا به طریقی خاص با یکدیگر ارتباط داشته باشند و این هدفی است که در زبان‌های مختلف تحقق می‌یابد. باید گفت که زبان‌آموزان همواره در مواجهه با زبان خارجی سعی بر آن دارند که در هنگام یادگیری زبان جدید، آن را با ساختارهای ذهنی ازپیش آماده‌شده‌ای که مربوط به زبان مادری هستند، تطابق دهند. بنابراین توسل به زبان فارسی، به‌ویژه در آغاز یادگیری زبان فرانسه در ترم‌های ابتدایی، به احتمال زیاد بیشترین کاربرد را نزد زبان‌آموزان دارد که به‌دلیل ایجاد احساس آرامش نزد آن‌ها در موارد متعدد، در یک رویکرد تعاملی باعث تقویت زبانی و درنتیجه یادگیری موفق می‌شود (چراغی، ۱۳۹۸، ص. ۶).

در مواجهه با این پدیده، به‌منظور توسعه راهکارهایی برای تعیین مکان، مقایسه، تفسیر و توسعه فرضیه‌های معنی‌ساز در یک زمینه خاص و نیز برای ترکیب، منظم کردن، تجزیه و تحلیل آن‌ها نزد زبان‌آموز، مدرسان همواره بایستی به دنبال اجرای فعالیت‌هایی فکری باشند که بتوانند به انتقال مهارت‌های ارتباطی از یک زبان به زبانی دیگر هم‌زمان با کاهش تداخل‌های زبانی کمک کنند. ازسوی دیگر، این فرایند به زبان‌آموز نیز کمک می‌کند تا به‌تدریج بازنمایی‌های جدیدی را از زبان خارجی و عادات و رویه‌های شناختی تازه ایجاد کند. بنابراین، رویکرد شناختی افق ویژه‌ای برای کسب مهارت‌های زبانی و ارتباطی متنوع ایجاد می‌کند؛ افق‌هایی که به‌نوبه خود پدیدآورنده راهکارهایی تعاملی هستند که فرد را به‌تدریج از یک زبان‌آموز مبتدی به زبان‌آموزی مستقل، فعال و خودمختار تبدیل می‌کند.

در ایران و دانشگاه‌های آن مسئله آموزش یادگیری سریع زبان فرانسه در مقطع کارشناسی، از دیرباز دغدغه و مسئله اصلی بسیاری از تحقیق‌های صورت‌گرفته در حوزه آموزش زبان بوده است. ازاین‌رو، مسئله اصلی مقاله حاضر نیز، آموزش مؤثر و نسبتاً سریع دانشجویان در ترم یک با آموزش مجازی (و مشکلات خاص خودش) به‌منظور نائل شدن به سطح A1 و گذر از آن به سطح A2 است. از سال‌های قبل آموزش زبان فرانسه در مقطع کارشناسی، به دانشجویانی که غالباً بی‌هیچ پیش‌زمینه و شناختی وارد این رشته می‌شوند، وجود داشته است، همواره مسئله یاددهی/یادگیری این زبان و موفقیت زبان‌آموزان در نائل شدن به کاربرد درست زبان مطرح بوده است. به موازات این مسئله، از مدت‌ها قبل تاکنون بحث و مجادله درباره بهترین روش آموزش زبان نیز مطرح بوده است. باید گفت که بهبود آموزش/یادگیری زبان فرانسه در دانشگاه‌ها برای رساندن زبان‌آموزان به سطحی کامل و برتر از کاربرد زبان، به‌منظور اشتغال یا ادامه تحصیل، با توسل به روش‌های سنتی (گرامر - ترجمه) و سپس نوین

(ارتباطی و تعاملی) همراه بوده است. از این رو، هر مدرس - پژوهشگر طی دوران تدریس - تحقیق خود همواره با مشکلات متعددی در زمینه آموزش زبان به زبان آموزان روبه روست.

رویکرد شناختی نسبت به دستور زبان، سطوح بازنمایی زبان را مستقل از معنا نمی داند، بلکه معتقد است که همه ساختارهای دستوری ذاتاً مفهومی هستند و کارکرد آن‌ها در ساختار بندی محتوای مفهومی جمله‌ها دخالت دارند. در این رویکرد، هیچ مقوله دستوری مستقل از شناخت و معنا وجود ندارد و مقوله‌های واژگانی همچون اسم، صفت و قید تنها موارد دستوری نیستند، بلکه ابزارهایی مفهومی به شمار می آیند (لانگاکر، ۱۹۸۷، ص. ۱۰۹۶) واقعیت امر این است که هر چند استفاده از رویکرد شناختی برای دانشجویان تمامی رشته‌ها ضروری است، اما چنان که باید به آن پرداخته نمی شود.

رویکرد شناختی اهمیت کمتری نسبت به رویکرد ارتباطی یا تعاملی نداشته و حتی در یادگیری زبان‌های خارجی و رشته‌های مرتبط با آن، اهمیت بسزایی دارد. از این نظر، رویکرد شناختی را می توان به عنوان یکی از نوآوری‌ها در روش‌های آموزش به کارگیری زبان در دانشگاه‌ها در نظر گرفت. علاوه بر این، یکی از معیارهای ارزیابی چهار مهارت ارتباطی آزمون‌های DELF / DALF و CECRL تسلط بر زبان و دامنه لغات و دستور زبان فرانسه است. با تکیه بر آنچه گفته شد نگارندگان بر آن شدند تا رویکرد شناختی را برای کسب مهارت‌های زبانی و کاربرد صحیح زبان که همیشه در خدمت مهارت‌های ارتباطی است، در غالب این مقاله ارائه دهند.

الف) یادگیری زمانی مؤثرتر است که فرد انگیزه بالایی برای آموختن داشته باشد (حیدری، ۱۳۹۲، ص. ۵). آنچه اهمیت دارد این است که فرد از آنچه از او انتظار می رود و آنچه باید انجام دهد آگاه باشد. در روند یادگیری، انگیزه مؤلفه بسیار مهمی است که عملکردهای فرد و روابط او را با محیط دربر می گیرد. باریوت و کاماتاری (۱۹۹۹، ص. ۶۶) تأکید می کنند که: «انگیزه به نگرش نسبت به یادگیری و همچنان به توانایی یادگیری مستقل اشاره دارد». از منظر روان شناختی، انگیزه عبارت است از آنچه سوژه را برای تأمین نیازها، خواسته‌ها، علایق خود به فعالیت سوق می دهد (هافل و وویس، ۱۹۹۶، ص. ۲۰). واضح است که یادگیری ادراکی آسان تر است. بنابراین باید به توسعه آزمون‌ها و امتحانات، توصیه‌های دقیق ارائه شده، نماها و نمودارهایی که با نشانه‌های معنایی دقیق معرفی شده است، توجه کرد. تقویت یا اطلاع از میزان بازخورد، یادگیری را بهبود می بخشد. هنگامی که زبان آموز پاسخ یا رفتار مطلوبی از خود نشان داد، تشویق می تواند او را قادر سازد تا یک نیاز اساسی (یادگیری) یا ثانویه (رضایت خاطر) را برآورده کند و این نشان می دهد که در مسیر درست قرار دارد (چراغی و یزدانی، ۱۳۹۸، ص. ۵). البته اصل تأثیر بیشتر یادگیری فعال از یادگیری منفعل بدیهی به نظر می رسد (لطافتی و زرینی، ۱۳۹۲، ص. ۸). درعین حال، اگر اهمیت کار زبان آموز فعال تشخیص داده نشود، این اصل محقق نخواهد شد. مشارکت فعال همراه با خلاقیت و استقلال دو مفهوم تفکیک ناپذیر برای مسیر کسب دانش زبانی است.

ب) یادگیری در بازه زمانی گسترده (در طول چند نیمسال) مؤثرتر از دوره‌های فشرده و متمرکز (یک یا دو نیمسال) است. تمرکز در دوره آموزشی نباید خیلی سبک یا بسیار فشرده باشد، زیرا که لازم است تا چنین امری با دشواری‌های مسئله، سطح و انتظارات زبان‌آموزان سازگار باشد. برای نمونه، مدرس نمی‌تواند در ترم نخست یادگیری و ورود دانشجویان به دانشگاه، فشار و تمرکز مضاعف داشته باشد و در نیمسال‌های بعد، فشار و تمرکز سبک‌تر یا بالعکس.

ج) ایجاد یک برنامه آموزشی نه تنها باید بر اهداف همگانی متمرکز باشد، بلکه ضروری است تا تعهدات حرفه‌ای یا دانشگاهی زبان‌آموزان، به‌ویژه در دانشگاه‌هایی که یادگیری زبان فرانسه در آن‌ها به صورت آکادمیک و سیستمی صورت می‌پذیرد، نیز به شکلی انعطاف‌پذیر و سازنده باشد. این برنامه، با توجه به مشاوره‌های آموزشی و اداری با تیم استادان و به اشتراک گذاشتن تجربه همکاران با یکدیگر و در نظر گرفتن نظرات زبان‌آموزان نیز بهبود می‌یابد.

د) یادگیری کلی یک مبحث نسبت به یادگیری متوالی بخش‌های تشکیل‌دهنده آن، مؤثرتر و کارآمدتر است، زیرا باعث می‌شود تا زبان‌آموز موقعیت دقیق خود را در چارچوبی خاص از دانش زبانی متوجه شود.

ه) تمرین برای بیشتر فرایندهای یادگیری زبان دوم اساسی و مهم است. همچنین لازم است بین انواع تمرین‌های شفاهی یا نوشتاری، درک مطلب و بیان شفاهی و نوشتاری، در کنار رشد حداکثری تخیل زبان‌آموزان در موقعیت‌های مختلف، از آن‌ها درخواست کرد تا پاسخ‌های بیشتری در مقابل سؤال یا یک وضعیت واحد بدهند. نتیجه آن که تلاش می‌شود تا آنان در کم‌ترین زمان ممکن، بیشترین میزان دانش و مهارت را کسب کنند.

و) شفاف‌سازی و استفاده از تکنیک‌های عمومی کار فکری (جمع‌بندی متن، تنظیم جدول محتوا، تهیه طرح کلی کلامی یا نمودار یک محتوای معین) نیز در یادگیری تأثیر مثبتی دارد.

با توجه به آنچه مطرح شد، مسئله اصلی این تحقیق در زمینه آموزش زبان فرانسه و در دانشگاه‌های ایران در سطح مبتدی - کارشناسی، به‌ویژه از طریق آموزش مجازی طی دو سال دوران شیوع پاندمی کووید-۱۹ نمود پیدا می‌کند، این که چگونه غیر از رویکرد گرامر - ترجمه (سنتی) و ارتباطی، به رویکردهای مکمل دیگری نیز برای بهبود کیفیت آموزش/یادگیری زبان فرانسه در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها، با تکیه بر آموزش مجازی، به خصوص برای آن دسته از زبان‌آموزانی که شناخت قبلی چندانی از این زبان ندارند، متوسل شویم؟

در اولویت قراردادن رویکرد و راهکارهای شناختی با جنبه‌های مبتکرانه در آموزش زبان فرانسه در کلاس‌های دانشگاه، مخصوصاً در ترم نخست از اهداف مهم این تحقیق است. از همین روی سه سؤال مطرح می‌شود:

- رویکرد شناختی برای آموزش/یادگیری زبان فرانسه از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟ پ

- آیا رویکرد شناختی می‌تواند یکی از عوامل ایجاد لذت و منبع تقویت انگیزه برای دانشجویان کارشناسی

این رشته باشد؟

- راهکارهای شناختی موجود برای کمک به دانشجویان در دستیابی به توانش‌های زبانی لازم برای کاربرد صحیح زبان در سطح شفاهی و نوشتاری چه هستند؟
برای سؤالات فوق سه فرضیه متصور است:

- گرچه پیوند مستقیم میان رویکرد شناختی و آموزش زبان اندکی مشکل به نظر می‌رسد، این امر جنبه‌هایی مانند افزایش فعالیت‌های فکری و گروهی میان زبان‌آموزان، کاهش استرس آن‌ها در زمان تصحیح اشتباهاتشان و تقویت انگیزه و تشویق به هنگام یادگیری و تولید صحیح آن را ممکن می‌سازد.
- از طریق کاهش استرس و کاهش اضطراب منفی ارزیابی شدن در میان جمع، می‌توان انگیزه و حس خوب دانشجویان را برای یادگیری تقویت کرد.

- غنای واژگانی و تقویت ساختارهای زبانی با حفظ استقلال زبان‌آموزان در تولیدات زبانی، تصحیح‌های جمعی تکالیف نوشتاری و تولیدات شفاهی (بدون ذکر نام افراد و اعمال فشار، از جمله راهکارهای شناختی برای رسیدن به کاربرد صحیح زبان نزد زبان‌آموزان مبتدی است.

هدف از انجام این تحقیق نائل شدن یا امتحان کردن به امکان نائل شدن به آموزش/یادگیری موفق با آموزش مجازی در سیستم دانشگاهی با توجه و با کاربرد مؤلفه‌های مربوط به رویکرد شناختی است.
ضرورت انجام این تحقیق آنجا نمود پیدا می‌کند که دانشجویان، به‌ویژه در ابتدای ورود به دانشگاه، در موارد کلی مربوط به یادگیری کلی زبان اعم از: به‌خاطر سپردن، تولید شفاهی و نوشتاری، درک شفاهی و نوشتاری، آواشناسی، دیکته و بسیاری موارد دیگر مشکل دارند. در این میان، مشکلات مدرسان زبان فرانسه بیشتر بر تولید درک شفاهی، دستور زبان، جمله‌بندی، تولید متن و غیره متمرکز است. در چنین شرایطی، هدف مدرس بر این استوار است تا این مباحث مهم را به شیوه‌ای علمی بررسی و رفع کند. البته از آنجا که آموزش زبان از یافته‌های علوم توصیفی استفاده می‌کند و مفاهیم، نظریه‌ها و روش‌هایی را شکل می‌دهد، باید به این موضوع توجه کنیم که علوم کاربردی بخشی از دانش‌های پایه، همچون روان‌شناسی، زبان‌شناسی و علوم اعصاب، نیستند و نباید آن‌ها را را نظریه فرعی رشته‌های پایه به‌شمار آوریم (مهر محمدی و همکاران، ۱۳۸۳).

۲. پیشینه پژوهش

تا به امروز کم‌وبیش پژوهش‌های گوناگون و متفاوتی بر روی یادگیری زبان دوم با رویکرد شناختی صورت گرفته، اما تا به حال به پژوهشی که در آن به بررسی تأثیر و به‌کارگیری رویکرد شناختی با آموزش مجازی در دوران پاندمی کووید ۱۹ پرداخته باشد، برنخورده‌ایم. ریچاردس^۱ و همکاران (2020) در مقاله «آموزش علمی و انتقادی تفکر:

¹. Richards

از منظر رویکرد شناختی در کاربرد عملی آن» به مطالعه و بررسی کاربرد عملی و واقعی رویکرد شناختی در تفکر و طرح فرضیه‌های آموزشی و علمی پرداخته‌اند.

رابنستن^۱ و همکاران (2018) در مقاله‌ای با عنوان «چگونه یک معلم می‌تواند فاکتورهای خلاقیت را نزد یادگیرندگان بالا ببرد: مطالعه منظر جامعه‌شناسی رویکرد شناختی» به مطالعه نقش مدرس در بازتاب و استفاده از جنبه جامعه‌شناسی رویکرد شناختی پرداخته‌اند.

هونگ^۲ (2010) در مقاله «رویکرد شناختی در آموزش زبان‌های خارجی و تأثیر آن بر فراگیری توانش‌های زبانی» به بررسی کلی رویکرد شناختی در روند آموزش و یادگیری زبانهای خارجی پرداخته است.

محمودرضا گشمردی (۱۳۹۵) در مقاله «آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب شناختی در آموزش زبان خارجی» به طرح و بررسی مبانی نظری آموزش زبان با رویکرد شناختی و با استفاده از علوم اعصاب شناختی به منظور ارائه مبانی انجام تحقیقات میدانی در این زمینه پرداخته است. همچنین سید کمال خرازی (۱۳۹۳) در مقاله «یادگیری در رویکرد شناختی»، علوم شناختی و تأثیرات آن بر یادگیری را مورد مطالعه قرار داده است.

علی فیاضی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در مقاله «مقایسه دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه استان خورستان و دانش‌آموزان یک‌زبانه استان فارس در مقطع چهارم متوسطه: رویکرد شناختی» به ارائه شرح مختصری از پدیده دوزبانگی و رابطه آن با رشد شناختی و یادگیری زبان سوم، با روشی مقایسه‌ای پرداخته‌اند.

از دیگر مقالاتی که به این موضوع اشاره داشته‌اند می‌توان به «بررسی رابطه معنادار میان علوم زبان و آموزش زبان‌ها (مطالعه موردی: آموزش زبان فرانسه)» نوشته هاله چراغی و سعید یزدانی (۱۳۹۸) اشاره کرد که محور بحث آن عبور از مسائل زبان‌شناسی کاربردی علوم شناختی در آموزش است.

همچنین مقاله «طراحی الگوی توسعه رویکرد شناختی در آموزش ابتدایی» نوشته مسن‌آبادی و همکاران (۱۴۰۰) به این نتیجه اشاره دارد که براساس پژوهش‌های گوناگون عوامل متعدد و فراوانی در توسعه رویکرد شناختی نقش دارد که با شناسایی این عوامل می‌توان زمینه توسعه رویکرد شناختی را در آموزش ابتدایی فراهم آورد. مسن‌آبادی و همکاران (۱۳۹۸) در کتاب رویکرد شناختی و یادگیری دانش‌آموزان براساس گزارش علمی از دانشگاه کمبریج در مدارس ابتدایی سال ۲۰۱۵ به این موضوع پرداخته‌اند.

بنابراین، پژوهش حاضر با هدف مطالعه اثربخشی کاربرد زبان در سطح شفاهی و نوشتاری مبتنی بر رویکرد شناختی به همراه قوانین یادگیری، سبک‌های شناختی و همچنین جنبه‌های خاصی از فرایند آموزش/یادگیری که به بررسی تأثیر این عوامل در بهبود کیفیت آموزش/یادگیری زبان فرانسه به‌عنوان زبان خارجی از طریق آموزش مجازی در دانشگاه و در دوران شیوع پاندمی کووید-۱۹ می‌پردازد، در نوع خود به‌عنوان تحلیلی تازه شناخته می‌شود.

۳. روش و ابزار تحقیق

درک قوانین مربوط به آموزش/ یادگیری زبان به توسعه و پیشرفت رفتار و فعالیت‌های کلاسی که با خط سیر فرایندهای ذهنی زبان‌آموزان مطابقت بهتری داشته باشد، کمک می‌کند (لطفی و زرینی، ۱۳۹۲، ص. ۲). از این رو، نگارندگان این پژوهش با تأکید بر دیدگاه نظری مبنی بر این که همیشه بین یادگیرنده (مرکز توجه هر حرکت آموزشی)، معلم (راهنمای همراه و غیره)، دانش و برقراری ارتباط زبانی روابط نزدیکی وجود دارد، در صدد تجزیه و تحلیل رویکردهای شناختی در فرایند آموزش/ یادگیری زبان فرانسه در کلاس‌های دانشگاه برآمده‌اند، چراکه معتقدند رویکرد شناختی برای هردو مبحث آموزش و یادگیری ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین امید است تا نتایج حاصل از استفاده از این رویکرد و راهکارهای آن در کلاس‌های آموزش مجازی زبان فرانسه در مقطع نیمسال اول کارشناسی دانشگاه‌ها مورد استفاده سایر مدرسان و پژوهشگران نیز قرار گیرند.

ابزار این تحقیق و گردآوری داده‌ها بر مبنای مشاهده و ضبط کلاس‌ها و نت برداری از تولیدات شفاهی و نوشتاری زبان‌آموزان و نیز اصلاحات انجام شده توسط مدرس صورت گرفته است.

روش تحقیق توصیفی - طولی (در طول ترم یک کارشناسی) و اعضای جامعه آماری این مقاله شامل ۴۳ نفر از دانشجویان دختر و پسر نیمسال اول کارشناسی زبان فرانسه، غالباً بین ۲۰ تا ۳۰ ساله، در دوران پاندمی کووید-۱۹ و از طریق آموزش مجازی است. این پژوهش از نظر دسته‌بندی تحقیقات برحسب نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع طولی، و نیز براساس دسته‌بندی برحسب هدف، پژوهشی کاربردی محسوب می‌شود.

۴. چارچوب نظری

۴-۱. تعریف نظریه «مغز متفکر»

در ابتدا باید به ارائه تعریفی از نظریه «مغز متفکر» که توسط کنت چستن^۱ مطرح شده است، بپردازیم. چستن در کتاب خود با نام گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم (تئوری و عملی) که در ۱۹۹۸ آن را منتشر کرد، به شرح شیوه‌های تئوری و عملی فرایند مختلف یادگیری زبان دوم می‌پردازد. مباحث ابتدایی کتاب درباره یادگیری زبان، ماهیت و روش‌های سنتی آموزش آن است. در پی آن، مباحث اساسی کتاب در قالب فرایندهای گوش دادن، خواندن، نوشتن، صحبت کردن، تدریس فرهنگ، برنامه‌ریزی درسی، فعالیت‌های کلاسی و ارزشیابی به‌طور مفصل تشریح می‌شود. از نظر چستن، مهم‌ترین ویژگی‌های سبک ارتباطی در قالب شرکت دانش‌آموزان در ارتباطات کلاسی و خارج از کلاس، تبادل اطلاعات به‌صورت ارتباطات گفتاری و شنیداری، تأکید ویژه بر

¹. Rubenstein

². Huong

³. Kenneth Chastain.

مهارت‌های گفتاری و شنیداری، آزادی در بیان گفته‌ها و ارتباطات کلاسی، عدم اعمال فشار و استرس از سوی مدرس بر زبان‌آموز در هنگام بروز خطا، تشکیل گروه‌های کلاسی، تمرین مهارت شنیداری و گفتاری به صورت ارتباطی، ارتباط معلم با دانش‌آموزان و ترغیب آن‌ها به شرکت در ارتباط کلاسی و رسیدن به اهداف درسی از طریق گفتار و ارتباط در کلاس و در محیط واقعی توصیف می‌شود (ساعد موجشی و کرمی، ۱۳۹۶، ص. ۱۸).

۲-۴. تعریف «رویکرد شناختی»

زبان‌شناسی شناختی در دهه ۱۹۷۰ میلادی پا گرفت. این رویکرد در تلاش بود تا ناکارآمدی رویکردهای ساختگرا که معنا را در بررسی‌های علمی زبان‌شناسی نادیده می‌گرفتند، جبران کند و به این منظور چند تن از محققان زبان‌شناسی همچون: جورج لیکاف^۱، لئونارد تالمی^۲ و رونالد لانگاکر^۳، پایه‌های ابتدایی آن را بنیاد نهادند. زبان‌شناسی شناختی به بررسی دستگاه‌های مفهومی شناخت، ساخت معنا و تبیین ساختارهای مفهومی و فرایندهای ذهنی مرتبط با دانش زبانی می‌پردازد. علاوه بر آن، زبان‌شناسی شناختی بسیار تحت تأثیر نظریه‌ها و یافته‌های به دست آمده از دیگر حوزه‌های شناختی خصوصاً روان‌شناسی شناختی و روان‌شناسی گشتالتی بوده است. (پورمحمد و عباسی، ۱۳۹۵، ص. ۱۰۹۵).

۳-۴. رویکرد شناختی در یادگیری زبان دوم

برای توضیح و تبیین این رویکرد باید به قوانین یادگیری، سبک‌های شناختی، موقعیت‌های یادگیری زبان خارجی و بُعد عاطفی یادگیری زبان خارجی پرداخت.

۴-۴. ویژگی‌های شناختی شرایط یادگیری زبان خارجی

جنبه‌های خاص شناختی شرایط یادگیری زبان خارجی، همواره توجه بسیاری از طراحان روش‌های تدریس، متخصصان آموزش، استادان و معلمان را به خود جلب کرده است، زیرا با شروع تئوری شناختی یادگیری، الگوی یادگیری ابعاد جدیدی می‌پذیرد و نقش زبان‌آموزان و مدرسان نیز تغییر می‌یابد.

زمانی که صحبت از مؤلفه‌های عاطفی مغز و تأثیر عواطف بر یادگیری می‌شود، مغز نه تنها افکار را پردازش می‌کند، بلکه احساسات مربوط به آن اطلاعات را نیز در خود جای می‌دهد. مغز قسمت‌های خاصی دارد که به نظر می‌رسد بیشتر به احساسات اختصاص دارد: نگرش‌ها و احساسات بر کیفیت اطلاعات آموخته شده و نحوه تفسیر اطلاعات تأثیر می‌گذارند. به طور واضح، شناخت و یادگیری تحت تأثیر این دو عامل هستند. گفتنی است که

^۱. George Lakoff

^۲. Leonard Talmy

^۳. Ronald W. Langacker

محبت و احترامی که استاد باید به دانشجویان خود نشان دهد، باعث ایجاد نگرش مثبت و انگیزه بالا نسبت به یادگیری در آن‌ها می‌شود. از آنجایی که دانشجویان در دانشگاه از نظر روان‌شناسی، شناختی، قومی و تربیتی متفاوت و متعلق به بافت‌های مختلف هستند، روش‌های یادگیری و عکس‌العمل‌های آن‌ها نیز متفاوت است. بنابراین به نظر می‌رسد یک رویکرد فردی برای دستیابی به بهترین نتیجه ضروری است. اگر درگیری شناختی زبان‌آموزان افزایش یابد، آن‌ها نسبت به هم‌کلاسی‌های خود بهتر عمل می‌کنند، چراکه این رویکرد شناختی برای یادگیری آن‌ها مناسب‌تر به نظر می‌رسد.

نظریه شناخت به‌طور طبیعی بر ویژگی‌های مدل‌های یادگیری تأثیر می‌گذارد. مغز به‌عنوان یک واحد پردازش اطلاعات و یادگیری همچون فرایند ذهنی فعالی تصور می‌شود که در آن، زبان‌آموزان اطلاعات جدیدی را به‌دست می‌آورند و آن‌ها را برای استفاده‌های بعدی ذخیره می‌کنند که در نهایت به مفاهیم دیگری مربوط به فرایند کلی آموزش/یادگیری (به‌طور کلی) و یادگیری انواع زبان‌ها (به‌طور خاص) منجر می‌شود. مفهوم اثربخشی فعالیت‌های کلاسی نیز توسط نظریه‌های شناختی اصلاح می‌شوند. برای این که زبان‌آموزان بتوانند اطلاعات جدیدی را برای ذخیره‌سازی در حافظه طولانی مدت پردازش کنند باید آن را درک کنند. بنابراین همه یادگیری‌ها باید معنادار و سودمند باشند.

ازجمله نظریه‌های شناختی یادگیری، نظریه یادگیری معنی‌دار دیوید آزوبل است. این نظریه مانند نظریه گشتالت^۱ به فرایندهای شناختی و ذهنی و تأثیر تجربه بر این فرایندها بیش از یادگیری‌های ناشی از شرطی شدن اهمیت می‌دهد. در نظریه یادگیری معنادار، یادگیری عبارت است از: «ایجاد ارتباط بین مطالب جدید و

^۱. Gestalt

ساخت‌شناختی یادگیرنده و ساخت‌شناختی در زمان یادگیری، همچنین مهم‌ترین عامل تأثیرگذار بر یادگیری و یادداری مطالب جدید نیز است» (راستگو و احمدی، ۱۳۹۲، ص. ۳).

در کلاس‌های مبتدی زبان فرانسه در دانشگاه در مقطع کارشناسی، آموزش‌ها و نوع واکنش‌های زبان‌آموزان از هفته‌های اول تا هفته سوم و چهارم به بعد، به‌طور کاملاً محسوسی متفاوت است. برای تبیین بهتر این مطلب باید از مثال مشارکت فعال دانشجویان به‌صورت صوتی یا تصویری در پایان یک ماه اول نیمسال نسبت به جلسات اول نام ببریم. بسیاری از دانشجویان به مجرد احساس راحتی و امنیت در کلاس (حتی فضای مجازی) و عدم ترس از تولید خطا، به تدریج شروع به مشارکت فعال و روشن کردن میکروفون‌ها و دوربین‌های خود می‌کنند و حتی در این امر از یکدیگر پیشی می‌گیرند. البته با توجه به ویژگی‌های روان‌شناختی و قومی و تربیتی دانشجویان، میزان این مشارکت، انگیزه و راحتی در کلاس متغیر است.

یادگیری عبارت است از کنشِ برساختن موضوعی که به وسیله آن زبان‌آموز واقعیت را در دو سطح به خود اختصاص می‌دهد: در سطح فردی برای تلفیق داده‌های شناختی و عاطفی و در سطح اجتماعی برای درک چگونگی ادغام فرهنگ‌های ارائه‌شده توسط موضوع و هدف از نظر اجتماعی، تاریخی، فرهنگی. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که چنانچه زبان‌آموز بتواند دانش زبانی اکتسابی را به درستی دریابد، می‌تواند از آن در موقعیت‌های مختلف استفاده کند. این دانش زبانی حاصل دو بُعد شناختی و عاطفی از یک سو و بُعد اجتماعی از سوی دیگر است (چراغی و یزدانی، ۱۳۹۸، ص. ۴).

در حقیقت برای معنا بخشیدن به یادگیری زبان‌های خارجی، مؤلفان کتاب‌های درسی و مدرسان ترجیح می‌دهند نه فقط تمرینات ساختاری در زمینه‌های گوناگون، بلکه مضامین تمدن و فرهنگ امروزی و حتی حقایق اجتماعی با ماهیت جهانی مانند ایمیل، تلفن‌های همراه، وبلاگ‌ها و غیره، اسناد معتبری را که از کتابخانه‌های رسانه یا اینترنت گرفته شده است در نظر گیرند. چراکه این شرایط به زبان‌آموزان، به‌ویژه مبتدی‌ها، اجازه می‌دهد تا در موقعیت‌های واقعی، متنوع و در نتیجه انگیزشی قرار بگیرند. در این شرایط زبان‌آموزان این فرصت را خواهند داشت تا دانش دریافتی پردازش شده، ذخیره شده و به‌خاطر سپرده شده را به مرحله عمل درآورند و تأیید کنند.

۵. بحث و بررسی

۵-۱. ویژگی‌های شناختی یادگیری زبان فرانسه به عنوان زبان دوم در دانشگاه

زمانی که مدرس تلاش می‌کند تا به زبان‌آموزان خود در یادگیری و استفاده از زبان کمک کند، باید از وجود سبک‌های مختلف شناختی در یادگیری زبان خارجی نیز آگاه باشد: «منظور از سبک شناختی، یک روش مشخص برای عملکرد است که افراد آن را در فعالیت‌های فکری و ادراکی خود آشکار می‌کنند» (Castellotti & De Carlos, 1995, p.49).

۵-۱-۱. وابستگی و استقلال

استفاده از زبان مادری در هفته‌ها و جلسات اولیه آموزش هم به دشواری‌های زبانی بستگی دارد، هم به شرایطی که در آن استفاده می‌شود. توسل به زبان مادری و پرسش و پاسخ از ساختار زبان، نزد بیشتر زبان‌آموزان مبتدی به عنوان استراتژی تعاملی کاربرد دارد. این درحالی است که نزد زبان‌آموزان سطح پیشرفته، به دلیل اندوخته زبانی کافی، استراتژی‌های تعاملی مورد استفاده اساساً پرسش و پاسخ درباره معنی، تمایل به بحث‌های آزاد و فعالیت‌های فرازبانی است (چراغی و یزدانی، ۱۳۹۸، ص. ۱۱).

همچنین باتوجه به این اصل کلی که معلم می‌تواند براساس آنچه زبان‌آموز قبلاً آموخته است و آنچه از قبل درمورد زبان می‌داند، فراتر برود و آن را با شرایط جدید یادگیری تطبیق دهد، باید اقرار کرد که این مسئله در ایران و در کلاس‌های کارشناسی، آن هم در ترم نخست، آن چنان کاربرد ندارد، چراکه اکثر دانشجویان مبتدی «محض» هستند. اما مشاهده می‌شود که این امر درمورد یادگیری ادراکی، که در عین حال از همان ابتدا اجرایی است، با تلاش برای تدوین راهکارهای تعیین موقعیت، مقایسه، تفسیر، ساختن فرضیه‌های معنادار در یک زمینه (برای نمونه آموزش حروف تعریف یا جمله‌سازی) قابل تشخیص است.

درواقع تفاوت‌های زبانی، عادات ارتباطی و فرهنگی یک فارسی‌زبان (و به تازگی در بعضی موارد افغان‌زبان)، تداخل‌های زبانی بسیار ایجاد می‌کند که آگاهی مدرس از این موضوع ضروری است. تجربه نشان داده است که برای دانشجویان زبان فرانسه مبتدی ایرانی نباید آن چنان، و به طرز افراطی، به ترجمه یا حتی استفاده از فرازبان متوسل شد. زبان‌آموز تنها زمانی می‌تواند از دانش زبان مادری یا فرانسه بهره‌مند شود که به مهارت‌های زبانی و ارتباطی آن به درستی و با یک روش نظام‌مند آموزشی تسلط یابد. این روش می‌تواند بازنمایی آن‌ها از زبان مادری و طرز تفکر به سبک فارسی را تغییر دهد تا بتوانند به تدریج بازنمایی‌های جدیدی از زبان فرانسه و عادات و همچنین رویه‌های شناختی جدید ایجاد کنند. مثال بارز و تجربه عینی در این زمینه به قرار زیر است:

چنانچه فرض شود که در هفته چهارم آموزش زبان فرانسه به دانشجویان مبتدی هستیم، از آنجایی که ۹۸ درصد دانشجویان مبتدی محض هستند، به طور معمول تا حدی از زبان مادری برای آموزش زبان استفاده شده است. بعد از آموزش چند قانون دستوری (مانند صرف افعال دسته اول و دوم یا حروف تعریف و ضمائر ملکی و غیره)، به جای درخواست تولید جمله توسط خود زبان‌آموزان، به آن‌ها جملات فارسی داده و از آن‌ها خواسته می‌شود تا با توجه به قوانین آموزش داده‌شده جملات را به فرانسه برگردانند.

جمله ارائه شده توسط استاد:

- من زبان فرانسه را دوست دارم.

جملات زبان‌آموزان:

- J'aime la France.
- Je aime la France.
- J'aime la langue français.
- J'aime français, etc.

همان‌طور که مشاهده می‌شود در این تولیدات زبانی و موارد مشابه، شاید کم‌تر جمله صحیحی تولید یا نوشته شود. با این حال دو مسئله در اینجا رعایت شده است که اهمیت دارند:

۱. احترام به استقلال زبان‌آموزان در تولید جملات و آرامشی که بعد از بروز اشتباه ممکن است داشته باشند؛

۲. تصحیح تک‌تک جملات به زبان فرانسه توسط مدرس با توضیح قوانین مرتبط (در این مرحله ترکیبی از زبان مادری و فرانسه)، به دور از برجسته کردن اشتباه و افراد.

۲-۱-۵. آگاهی از پدیده‌های زبانی و اجرای آن‌ها در موقعیت‌های مختلف ارتباطی

اکنون می‌توان مهارت «چگونگی یادگیری زبان خارجی» و «برای چه کاری» را توسعه داد. ایجاد آگاهی در زبان‌آموز از پدیده‌های زبانی، با تهیه ابزارهای یادگیری به جای مجموع دانش زبانی که استفاده مجدد از آن در خارج از کلاس دشوار است، به زبان‌آموز نگرش «یادگیری برای یادگیری» می‌دهد (Ménard, 2021, p.1). هدف اولیه مدرس در کلاس‌های مبتدی باید این باشد که زبان‌آموز به‌نحوی آموزش ببیند تا به کاربر زبانی شایسته‌ای تبدیل شود که می‌داند چگونه بدون استرس و با تسلط و دانشی که تاکنون به‌دست آورده است، اطلاعات زبانی را پردازش کند. به همین منظور، برای نظم بخشیدن به دنیای او لازم است تا تکنیک‌های — روندهای — خاصی با هدف درک عملکرد زبان‌ها مانند: مشاهده، تجزیه و تحلیل، تلفیق، تعمیم، تنظیم، کاربرد، مقایسه‌ها و غیره در او ایجاد شود. این عملیات ذهنی برای موفقیت زبان‌آموزان در کلاس‌های مبتدی در سطح دانشگاهی به‌منظور موفقیت علمی بیشتر، ضروری است. گفتنی است که استفاده از «روند»، یعنی استفاده از فرمول‌های آماده آموخته‌شده که به‌عنوان واحد تولید می‌شود (Gaonac'h, 1991, p.150).

۲-۵. برخی از دستاوردهای رویکرد شناختی در تولید صحیح شفاهی و نوشتاری

رویکرد ارتباطی شناختی، مفاهیم جدیدی را در آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی به ارمغان می‌آورد که امیدوارکننده به‌نظر می‌رسند. اما این مفاهیم در چه غالبی قرار می‌گیرند؟ در چه روش‌هایی به‌کار گرفته می‌شوند؟ چگونه این مفاهیم می‌توانند به اشتغال زبان‌آموزان کمک کنند؟ به اعتقاد بوره (1999) در اینجا راهکارهای شناختی، تکنیک‌هایی است که فرد برای ایجاد شرایط مطلوب برای اجرای فرایندهای یادگیری و در نتیجه اطمینان از فراگیری دانش استفاده می‌کند.

در زبان فرانسه در رشته‌ای که باید تدریس شود دو نوع دانش نیز وجود دارد:

- دانش بیانی که «دانش از چه چیزی» است: حقایق، مفاهیم، قواعد و قوانینی که واژگان، مفاهیم زبان، قواعد نحوی و همچنین مفاهیم فرهنگی - اجتماعی از جمله قواعد استفاده از یک زبان را گرد هم آورده‌اند؛
- برعکس دانش رویه‌ای، «دانش چگونگی» است: این دانش روندی است که برای دانش بیانی - منظور تبدیل آن‌ها به فعالیت - استفاده می‌شود.

۳-۵. یادگیری واژگان

راهکارهای شناختی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا واژگان مرتبط با موضوع یک متن، مجموعه‌ای از متن‌ها با اهداف مختلف مانند: توصیفی، آموزنده، استدلالی را به‌خاطر بسپارند. اولین راهکارهایی که در شبکه معنائشناختی نهفته است به نگرانی سازماندهی - فرایند ذهنی نظم‌بخشیدن به دانش جدید - پاسخ می‌دهد. این فرایند ساخت معنا از یک سیستم کلمات است که می‌تواند به هر حوزه لغوی از هر متنی تعلق داشته باشد.

ساخت معنای کلمات با توسل به زبان مادری محقق نمی‌شود مگر چند کلمه انتزاعی که توضیح آن بسیار دشوار است مانند «واژگان هنر آشپزی فرانسه» که در واقعیت فارسی زبانی معادل ارجاع زیادی ندارد.

عادت به تعریف کلمات از طریق زبان مادری فرایندی پرخطر است. دلیل این امر آن است که دال تشکیل شده توسط کلمات و ساختارها ضعیف بیان خواهد شد، علاوه‌براین، مرجع نیز به‌دلیل معرفی زبان مادری نزد دانشجویان تغییر شکل می‌یابد.

برای جلوگیری از تداخل زبان فارسی در ساخت معنی کلمات و ایجاد عادت تفکر به زبان خارجی، باید به دانشجویان آموزش داده شود که مفروضات را براساس پیشوندها، پسوندها، مترادف‌ها و موارد دیگر به‌ویژه در بافت موقعیتی متن یعنی جایی که این کلمات وجود دارد، در نظر گیرند. علاوه‌براین مدرس باید به دانشجویان توصیه کند تا با به‌کارگیری قوی حافظه و تجربه خود، هر آنچه را از فراگیری دانش جدید آموخته‌اند در حمایت از دانش قدیمی خود استفاده کنند. زبان‌آموز باید از این واقعیت آگاه باشد که ترجمه به فارسی تنها زمانی سودمند خواهد بود که به وی اجازه دهد فاصله‌های مفهومی و معنایی را پیدا کرده و همیشه سعی کند تا از خطرات تداخل و سردرگمی‌های مضر جلوگیری کند.

دومین راهکار شناختی، «زنجیره روایت» است که کلمات جدید را در زمینه معناداری قرار می‌دهد تا به‌راحتی به‌خاطر سپرده شوند. کاربرد این راهکار، نوشتن متن شخصی با موضوع مرتبط با سطح است. این فعالیت همان مراحل خاص را برای یک آموزش شناختی طولانی دنبال می‌کند: ابتدا مدرس باید اهداف و مزایای این راهکار را توضیح دهد. سپس یک نمونه را معرفی کند و در نهایت زبان‌آموزان آن را روی کاغذ توصیف می‌کنند. از آن‌جا که رابطه بین زبان‌آموز و دانش، رابطه‌ای احساسی است، لازم است با استفاده از متون روایی، واژگان درک، حساس،

احساسات، عواطف، ویژگی‌ها/نقص‌ها، هنجارها، ارزش، هم‌زمان با واژگان مربوطه بررسی شود. در نتیجه زبان‌آموز به این واژگان نه به صورت فهرست بلکه با یک زمینه روایی نزدیک می‌شود. بنابراین مطلوب است که آموزش شخصیت زبان‌آموزان از طریق توسعه ابزارهای شناختی انجام شود و کسب مهارت‌های زبانی آن‌ها از طریق شیوه‌های زبان شفاهی و نوشتاری در موقعیت‌های متنوع صورت پذیرد.

چون واژگان هرگز به صورت جداگانه آموخته نمی‌شوند آن‌ها را در تداوم خطی افقی در الگوهای عملی که اسامی و افعال با یکدیگر ارتباط نزدیک دارند، قرار می‌دهند (Vigner, 2001, p.57). این الگوهای کنشی و افعال، عناصر سازنده عبارت‌ها در متن و گفتار هستند. در نتیجه، این مشاهدات، مخاطب را به داشتن ایده‌های مکمل خاصی درباره رویکرد شناختی واژگان در زبان سوق می‌دهد:

- توسل به زنجیره روایت کافی نیست، لازم است که برای دسترسی به انواع دیگر متون مانند: توضیحی، آموزنده، توصیفی دستورالعمل‌هایی فراهم شود؛
- اشاره به نوع‌شناسی متون می‌تواند بسیار ارزشمند باشد تا آن‌جا که ساختار یک متن می‌تواند با اشکال خاصی از کاهش واژگان مطابقت داشته باشد؛
- در عین حال مدرس باید به زبان‌آموزان نشان دهد که هرگز یک مترادف مطلق وجود ندارد و توجه آن‌ها را به این نکته جلب کند که معنی یک اصطلاح هم به بافت و موقعیت متن و هم به قصد ارتباطی نویسنده بستگی دارد. از طریق قرار گرفتن زبان‌آموزان در متن‌ها و بافت‌های مختلف است که آن‌ها می‌توانند معنی لغات و معادل واژگانی روزآمد آن‌ها را استنباط کنند. آن‌ها باید آموزش ببینند تا با ساختن مفروضات معنایی و با تکیه بر جنبه انتزاعی، دلالت‌ها و شکل‌های بلاغی آن‌ها، معنی کلمات را بسازند. باین حال قرارگرفتن تصادفی در معرض مواد مختلف زبان نمی‌تواند به زبان‌آموزان اجازه دهد تا با توجه به ویژگی‌های فردی خاص خود، ذخیره‌سازی کلمات مفید را در حافظه طولانی مدت سازماندهی کنند. مدرس باید به آن‌ها بیاموزد که واژگان را با روشی منطقی، منسجم، منظم و دسته‌بندی‌شده به راحتی به خاطر بسپارند. اینجاست که رویکرد شناختی وارد عمل می‌شود؛
- زبان‌آموزان نه تنها باید متنی بنویسند، بلکه باید آن را نیز به صورت شفاهی نیز سامان دهند. به عبارت دیگر، براساس یک سند واحد می‌توان چندین توانایی در بیان یا فهم کتبی یا شفاهی به دست آورد. البته باید این نکته را به خاطر داشت که صرفه‌جویی در وقت برای زبان‌آموز و به‌ویژه برای مدرس ضروری است، چون او نمی‌تواند ساعت‌ها به دنبال انبوهی از مطالب، برای آموزش تنها یک مهارت باشد. برای یک مدرس ضروری است که بداند چگونه مهارت یادگیری را با حداکثر استفاده از یک سند آموزش دهد، زیرا بین مهارت‌های زبانی و مهارت‌های ارتباطی و گفتاری، تعاملات رفت‌وبرگشتی وجود دارد. فراگیری واژگان، از طریق آموزش مهارت‌های نوشتاری یا شفاهی صورت

می‌گیرد و مهارت‌های ارتباطی و گفتاری با غنی‌سازی واژگان و با توجه به کاربرد یک واژه در یک زمینه مشخص تقویت می‌شوند. این روش در حال حاضر با اجرای آموزش فشرده به زبان فرانسه برای دانشجویان مبتدی توجیه می‌شود؛

- کار فردی خوب است، اما کار جمعی در اولویت قرار دارد، چراکه موجب صرفه‌جویی چشمگیری در وقت زبان‌آموز و مدرس می‌شود. این واقعیت که همه قادر به اصلاح یکدیگر هستند و به‌طور فعال و پویا در تصحیح مشارکت می‌کنند معمولاً به ایجاد جوی مناسب در گروه، رشد فضای همکاری و کمک متقابل منجر می‌شود؛

- برای پیشرفت ابزارهای شناختی زبان‌آموزان، آن‌ها باید مجهز به یک واژه‌نامه ذهنی نسبتاً کافی و غنی و روش‌های دسترسی کاملاً ایمن باشند تا بتوانند در مناسب‌ترین لحظه، از واژگان مناسب استفاده کنند (Vigner, 2001, p.56). واژه‌نامه ذهنی فهرست کلمات با یک معنی نیست، بلکه کلماتی است که اطلاعات زیادی از جمله اطلاعات: واجی، هجی، نحوی و معنایی با آن‌ها در ارتباط است. به بیان دیگر، این تمام چیزی است که کمک می‌کند تا آن واژه را از طریق تمام کانال‌های دسترسی شناخت و همه چیزی است که اجازه می‌دهد مشخصات آن را در یک عبارت و در یک متن موردشناسایی قرار داد؛

- رشد واژگان ارتباط مستقیمی با دانش عمومی دارد. زبان‌ها فرم و ساختارهای بدون ماده نیستند. آن‌ها در مورد جهان صحبت و آن را منعکس می‌کنند و سازمان می‌دهند، حتی اگر از طریق رد شدن متغیر براساس فرهنگ باشد. دامنه لغات همیشه با قابلیت دستوری مرتبط است. یک دامنه لغات گسترده مبنایی تعیین‌کننده در کنار دانش خوب دستور زبان و قوانین چیدمان کلمات است که به‌گونه امکان می‌دهد تا عبارات خوبی را ایجاد کند و این ایده که: «بستر طبیعی جملات، متون و گفت‌وگوها هستند» (Hagege, 1996, p.69)، مربوط به این واقعیت است که خود جملات مانند کلمات جدا نیستند. آن‌ها چارچوب خود را دارند و در واحدهای بالاتر، کلمات را طبق قوانین ادغام می‌کنند، اما به نوبه خود در توالی خودبه‌خودی ارتباطات، متون شفاهی و گفت‌وگوها جای می‌گیرند. ایده دیگری که باید اضافه شود این است که این جملات نه تنها در بیان شفاهی بلکه در تولید نوشتار، که اهمیت آن کم‌تر از سطح شفاهی نیست، نیز بیان می‌شوند. این برداشت از تمرینات مطالب گفته‌شده ناشی می‌شود.

۴-۵. یادگیری مفاهیم و قواعد دستور زبان

راهکارهای شناختی ابزارهای مؤثری برای مطالعه قواعد دستوری نیز هستند. بوره (1999, p.29) معتقد است که راهکارهای تعمیم و تبعیض بدون شک برای یادگیری مفاهیم و قوانین مفیدترین راهکارها هستند. برای طراحی

این راهکارها اولین کار تشکیل روند است: یعنی سلسله شرایط و کنش‌هایی که قاعده یا مفهوم را تشکیل می‌دهند. این ارائه می‌تواند قیاسی یا استقرایی و به عبارت دیگر صریح یا ضمنی باشد و این به سطح زبان‌آموزان، هدف تبیین‌شده از جانب مدرس، گرایش و درجه سختی نوع تمرین بستگی دارد.

پندانکس^۱ (1998, pp.127-170) در زمینه سازماندهی فعالیت‌های یادگیری، برخی از ایده‌ها را با هدف جالب ساختن یادگیری گرامر از طریق فعالیت‌های تمرین زبان و در رابطه با رویکرد شناختی به مفاهیم و قواعد دستور زبان پیشنهاد کرده است. علاوه بر این، به کارگیری رویکرد شناختی در آموزش زبان فرانسه به عنوان یک زبان خارجی در دانشگاه به خوبی نمایانگر تأثیر این رویکرد به دستور زبان است.

- در ابتدای به کارگیری این رویکرد در جهت آموزش قواعد دستوری زبان، لازم است با تحریک یادگیری از طریق فعالیت‌های مناسب و با در نظر گرفتن معانی و ارزش‌های ابزارهای این رویکرد، کاربردهای زبان و اشکال صرفی و نحوی را شناسایی کرد. این دلیل از یک سو سبب استفاده از همه مواردی می‌شود که می‌توانند روی دستور زبان و زبان معنا کار کنند و از سوی دیگر نیز امکان شناسایی ویژگی‌های شناختی انواع مختلف تمرین‌ها را میسر می‌سازد؛

- در کلاس‌های ابتدایی ترم یک کارشناسی — در سطح انتخاب توصیف‌های دستوری — بیشتر چیزهایی که به معنی ارجاع می‌دهند، قابل استفاده هستند. ارائه توضیحات مفید برای زبان‌آموزان ضروری است تا به آن‌ها کمک کند که کارکرد متنی هر مفهوم گرامری را به صورت جدول‌های ارائه منظم واقعیت‌های دستوری همراه با مثال‌های عینی، نمودارها یا تصاویر مختلف نشان دهند. علاوه بر این باید تأکید کرد که یک شکل کلامی واحد می‌تواند با چندین ارزش مطابقت داشته باشد. این نکته برای زبان‌آموزان ایرانی خالی از لطف و فایده نیست، چراکه صرف افعال در زبان مادری آن‌ها نیز وجود دارد؛

- در سطوح و جلسات بعدی، و به تدریج، ترکیب‌ها به گونه‌ای تنظیم می‌شوند که بر روابط بین اشکال مختلف و مقادیر مربوط به آن‌ها متمرکز شده باشند، زیرا یک ساختار فقط از طریق تغییر روش تدریجی یادگیری به دست می‌آید و لازم است که به صورت چرخشی به آن برگشت. علاوه بر این، بیشتر اشکال دستوری دارای ارزش‌ها و کاربردهای مختلفی در گفتار هستند. بنابراین مدرس چندین جلسه را به این موارد اختصاص می‌دهد و اینجاست که توجه به کاربردهای دستوری معطوف به معنا می‌شود؛

- در سطح ارتباط با رویکرد عملی، معنی دادن به ساختارها مستلزم غنی‌سازی فرایندهای کار است. البته باید توجه داشته که در اینجا از معنا (موقعیت‌های ارتباطی، متون و اسناد...) برای رسیدن به ساختار استفاده نمی‌شود (به‌ویژه در ابتدای کار)، بلکه آن‌ها در تمرینات مناسب تکرار خواهند شد. در واقع

^۱. Pendanx

ساختارها در متن جایگزین می‌شوند و باید این نکته را در نظر داشت که این یادگیری در خدمت ارتباط یا سطح شفاهی است. بنابراین همواره این پرسش مطرح است که در ارتباط و سطح شفاهی، از طریق کدام روش باید به زبان‌آموزان کمک کرد و این که مفهوم یا نیتی که در خدمت آن است نیز چگونه بیان می‌شود؟ حتی تکرار جملات ساده شامل شکل یادگیری تمرین تلفظ در تولید زبان در این مرحله مؤثر است. درواقع دستیابی به «بازتاب عملکردی»، یعنی به‌دست‌آوردن بازتاب عملکردی مفید برای یادگیری، یعنی چیزی که این درک را به دانشجو می‌دهد که باید برای تسلط بر زبان تلاش کند تا اشکال رایج و ویژگی‌های زبان‌ها را درک کند، زیرا فرم‌ها و ارتباطات تنها در وضعیت مکاتبات محسوس نیستند. این قسمت به گفته‌های رسمی متفاوت برای همان عمل گفتاری نیز ارجاع داده می‌شود؛

- در سطح تمرینات دستوری (شکل و پردازش شناختی) مانند فعالیت‌ها، تمرین‌های گرامری نیز می‌توانند چندین عملکرد (آگاهی، سیستم‌سازی، تلفیق بازنمایی‌های جدید و ارزیابی) داشته باشند. شکل تمرینات متنوع است، اما می‌توان گفت که برای اکثر آن‌ها، این شکل، چیزی به عملی بودن نمی‌افزاید و این بدان معنی است که یک شکل از تمرین می‌تواند چندین عملکرد را انجام دهد و یک عملکرد را می‌توان با بیش از یک شکل تمرین تفسیر کرد. این تمرینات به‌صورت چندین پایه شفاهی، نوشتاری، دیداری و شنیداری ارائه می‌شوند. با این حال می‌توان رابطه بین هدف تمرین (شکل‌های پردازش‌شده، محتوای کارشده، و هدف یادگیری) و پردازش زبان‌شناختی‌ای را که نمایان می‌کند، مشاهده کرد. همین رابطه است که سهم تمرین را در یادگیری با دقت مشخص می‌کند. این چشم‌انداز مستلزم آن است که دانشجو تحت فعالیتی واضح ببیند که شکل و نحوه اجرای تمرین چیست. برای این کار در صورت موفقیت در فعالیت، غالباً در پایان این پرسش به ذهن متبادر می‌شود که دانشجویان چه چیزی را به‌دست آورده‌اند؛

- درمورد رویکرد شناختی به تمرینات، وینر^۱ (1990, p.145) نکات عمده‌ای را یادآوری می‌کند، این که تمرینات می‌توانند با داشتن راحت‌ترین روش برای خودکارسازی برخی از اقدامات در سطح مبتدی، سهم مهمی در یادگیری موفق داشته باشند. از آن‌جا که شکل تمرینات به محدودیت‌های «ژانر»

^۱. Wiener

تعلق دارد و فعالیت فرد یادگیرنده را در انجام وظیفه در نظر نمی‌گیرد، مدرس باید بداند چه زمانی بسته به بار شناختی مؤثر، این تمرین می‌تواند سرعت انجام موارد را افزایش یا کاهش دهد.

۶. نتیجه‌گیری

نظر به این‌که توانایی کاربرد زبان نزد دانشجویان کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه‌ها به لحاظ موفقیت تحصیلی و یا آینده شغلی آن‌ها حائز اهمیت ویژه است، در این مقاله بر آن شدیم تا امکان سهولت و افزایش کاربرد زبان فرانسه را نزد دانشجویان ترم یک کارشناسی با تکیه بر روش‌های شناختی ارزیابی کنیم. یادگیری واژگان یا دستور زبان فرایندی است حاصل تعامل بین زبان آموز، مدرس و زبان. در پاسخ به پرسش‌های این مقاله، احترام به استقلال زبان آموز و افزایش آن به منظور تسهیل یادگیری زبان آموزان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های عاطفی مانند کاهش ترس از تذکر در جمع و استرس، از طریق روش‌های شناختی در طول سه ماه اول یادگیری زبان فرانسه نزد دانشجویان ترم اول کارشناسی صورت گرفت. با در نظر رفتن روان‌شناسی صحیح از وضعیت و روحیات دانشجویان و با توجه به امکانات فضای مجازی، در طول یک ترم تمرینات زبانی به تدریج توسعه یافتند و نتیجه آن‌که ۸۵ درصد دانشجویان به کاربرد متوسط و ۱۵ درصد به کاربرد بسیار خوب از زبان نائل آمدند (این ۱۵ درصد حدود پنج تا هشت نفر از دانشجویان یک کلاس ۴۳ نفره را تشکیل می‌دهند). در نهایت به عنوان دستاورد پژوهش نقش استاد به عنوان عامل و اجراکننده برجسته روش‌های شناختی در آموزش زبان، با ارائه نوع مناسب تمرینات مطابق با بافت محیطی، فرهنگی و تربیتی دانشجویان، نمود پیدا می‌کند. استاد به عنوان صفحه‌گردان روند آموزش/یادگیری با توسل به نوع خاصی از تمرین‌ها که هم‌زمان با محتوا و شکل سروکار دارد و نیز رفع اشکالات به صورت دسته‌جمعی، ضمن توجه به علایق و روحیات دانشجویان توانست عامل اجرایی بسیار مهمی در موفقیت روند آموزش/یادگیری و کاربرد زبان نزد آن‌ها و در نتیجه، عامل بالا بردن انگیزه دانشجویان و تقریباً به حداقل رساندن انصراف‌های تحصیلی در ترم نخست باشد.

منابع

- پورمحمد، م.، و عباسی، ز. (۱۳۹۵). کاربرد رویکردهای روان‌شناسی شناختی در آموزش زبان دوم با محوریت آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان. نخستین همایش ملی واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، صص ۱۰۹۴-۱۱۰۰.
- چراغی، ه. و یزدانی، س. (۱۳۹۸). استراتژی‌های تعاملی یادگیری زبان‌های خارجی نزد بزرگسالان در محیط دانشگاهی مطالعه موردی: دانشگاه‌های ایران-زبان انگلیسی و فرانسه. هفتمین کنگره ملی پژوهش‌های کاربردی در مطالعات زبان، تهران، صص ۱-۱۳.

چراغی، ه. (۱۳۹۸). توسل به زبان فارسی به عنوان راهبرد غالب در یادگیری زبان فرانسه مقطع کارشناسی (مطالعه موردی: دانشگاه حکیم سبزواری). پنجمین همایش ملی زبان، ادبیات و گفت‌وگو، قزوین.

چراغی، ه. و یزدانی، س. (۱۳۹۸). بررسی رابطه معنادار میان علوم زبان و آموزش زبان‌ها (مطالعه موردی: آموزش زبان فرانسه. هفتمین کنگره ملی پژوهش‌های کاربردی در مطالعات زبان، صص ۹-۱).

چستین، ک. (۱۳۷۸). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم (تئوری و عملی). ترجمه م. نورمحمدی. تهران: رهنما.

حیدری، م. (۱۳۹۲). آموزش زبان فرانسه به کودکان ایرانی با رویکرد ارتباطی. مطالعات نقد ادبی، ۱، ۳۲-۳۶.

راستگو جهرمی، ش. و احمدی، م. (۱۳۹۲). آزمایشگاه مجازی ابزاری در خدمت یادگیری معنادار (نظریه آزوایل). کنفرانس آموزش شیمی ایران، ۸، ۱-۱۱.

ساعد موچشی، ل. و کرمی، ع. (۱۳۹۶). مقایسه تأثیر روش‌های ارتباطی و سنتی آموزش زبان بر کیفیت زبان‌آموزی دانش‌آموزان پایه اول متوسطه. پویش در علوم تربیتی و مشاوره، ۶، ۱۶-۳۵.

عیلانی، ر. (۱۳۸۰). تأثیر تداخل زبان مادری در آموزش زبان دوم. مجله رشد آموزش زبان، ۶۰، ۳-۷.

کارگران بجستانی، ن.، عرفانیان قونسولی، ل. و محرابی، ا. (۱۳۹۷). زبان‌شناسی شناختی و آموزش زبان. پنجمین همایش متن‌پژوهی ادبی نگاهی تازه به سبک‌شناسی، بلاغت، نقد ادبی. تهران.

گشمردی، م. ر. (۱۳۹۵). آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب‌شناختی در آموزش زبان خارجی. جستارهای زبانی، ۴۷-۷۰.

لانگاکر، ر. (۱۳۹۷). مبانی دستور شناختی. ترجمه جهان‌شاه میرزاییگی. تهران: آگاه.

لطافتی، ر. و وزینی، ع. (۱۳۹۲). نقشه ذهنی: روشی خلاق در یاددهی - یادگیری زبان فرانسه. نقد ادبیات و زبان خارجی، ۲، ۱-۲۱.

- Barbot, M.-J., & Camatarri G. (1999). *Autonomie et apprentissage. Innovation dans la formation*. Paris: PUF.
- Bourret, P. (1999). Pour un enseignement stratégique. *LE FDM, N°307*. Paris: Hachette-Edicef, pp.27-30.
- Castellotti, V., & De Carlos, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris: CLE International.
- Chastain, P.-K. (1990). La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes. *ELA, N° 77*. Paris: Didier-Erudition, pp. 21-28.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Huong, D. (2010). L'approche cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères , sa conception et ses rapports dans l'acquisition des compétences linguistique. *Synergies, 2*, 127-139.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Hatier-Didier, Paris, p.239.
- Haefele, H., & Marlise, W. (2001). *L'enseignement du français aux enfants d'origine étrangère*. Paris: Canopé - CRDP de Strasbourg.

- Hageg, C., (1996). *L'enfant aux deux langues*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Gaonac'h, D. (1990). Le Français Dans Le Monde-Recherches Et Applications. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère L'approche cognitive*. Paris : Hachette.
- Ménard, L. (2021). Apprendre à apprendre stratégies d'apprentissage efficaces et compétences d'autorégulation. *Pédagogie collégiale*, 3, 4-10.
- Moore, D. (1993). Entre langues étrangères et langue d'origine : transformer la diversité en atout d'apprentissage. *ELA*, N° 89, Paris: Didier-Erudition, pp. 97-106.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris: Hachette FLE.
- Richards, M.D., [Jeremy, B.](#), [Margaret, M.](#), [Hayes, M.D.](#), [Richard, M.](#), & [Schwartzstein, M.D.](#) (2020). Teaching clinical reasoning and critical thinking: from cognitive theory to practical application. *m Chest* 158, 4, 1617-1628.
- [Rubenstein, Lisa DaVia](#), [Ridgley, Lisa M.](#), [Callan, Gregory L.](#), [Karami, Sareh](#), [Ehlinger, John](#) (2018). How teachers perceive factors that influence creativity development: Applying a Social Cognitive Theory perspective. *Teaching and Teacher Education* ,70, 366-374.
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris: CLE international.

La Perspective de La Sociocritique Française et Son Application sur Le Roman : Ses Yeux

Farzaneh Karimian (Auteur correspondant)¹ 

Professeur agrégé de langue et littérature françaises, Département de langue et littérature françaises,
Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran.

Shakiba Zakerhosseini

Doctorante de langue et littérature françaises, Département de langue et littérature françaises,
Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran.

Résumé

Cette recherche utilise une approche sociocritique pour analyser le discours et l'image des hommes et des femmes dans le roman célèbre de Bozorg Alavi intitulé *Ses yeux*. Alavi est un écrivain réaliste qui profite des faits réels et révèle les problèmes de la société de son temps. *Ses yeux* est un roman socio-politique dont le discours des personnages représente des concepts socio-politiques. L'objectif principal de ce travail consiste à étudier les enjeux sociaux du roman issus du discours des personnages afin d'observer les différentes positions des individus dans leur discours et de révéler la société à travers le système d'expression et la structure du texte. La présente recherche démontre comment nous pouvons finalement refléter la structure de la société en examinant le discours utilisé dans un roman. En ce sens, nous profiterons des concepts que le théoricien de ce domaine, Edmond Cros, propose pour exprimer la formation du discours dans le texte à un certain moment de la société sur la formation historique et idéologique.

De même, à la suite d'Adorno et de Horkheimer, il estime chaque énoncé comme idéologique et considère un lien étroit entre le sens et la syntaxe narrative avec sa structure contemporaine d'un point de vue historique et social. Cette étude montre également la position et l'image des femmes présentées par l'auteur d'une manière qui contraste parfaitement avec ce qu'elles étaient dans la société à leur époque. La femme chez Alavi est une personne qui a un rôle dynamique dans la société ; personnage d'avant-garde qui introduit des irrégularités dans les valeurs aristocratiques, ayant encore des effets profonds sur la création d'un nouveau discours. La sociocritique, dans le but d'examiner les éléments du discours, aide à nous conduire vers le sens.

Mots-clés: Sociocritique francophone, *Ses yeux*, Structure du discours, Situation sociale.

¹. E-mail: f_karimian@sbu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75238.1039>

<https://orcid.org/0000-0002-1201-9687>

Applying the Perspective of French Sociological Criticism on the Novel *Her Eyes*

Farzaneh Karimian (Corresponding author)¹ 

Associate Professor in French Language and Literature, Department of French Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Shakiba Zakerhosseini

PhD Candidate in French Language and Literature, Department of French Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Abstract

This research used a socio-critical approach to analyze the discourse and image of men and women in the famous great Alavi's novel *Her Eyes*. Alavi is a realist writer who uses real events and reveals the shortcomings of the society of his time. *Her eyes* is a socio-political novel and the discourse of the characters represents socio-political concepts. The main purpose of this study was to analyze the social issues of the novel arising from the discourse of the characters in order to observe different positions of individuals in their speech and to understand how society manifests itself in the system of expression. In this sense, it took advantage of the concepts that Edmond Cros proposes to express the formation of discourse in the text at a certain moment in society on historical and ideological formation. Moreover, following Adorno and Horkheimer, he considers all statements ideological and considers a close connection between meaning and narrative syntax with the contemporary structure from a historical and social point of view. This study demonstrates how we can ultimately reflect the structure of society by examining discourse used in a novel. It also shows that the position and image of women is presented by Alavi is in complete contrast to what they were in the society. The woman is a person who has a dynamic role in society; an avant-garde character who introduces irregularities in aristocratic values and has profound effects on the creation of a new discourse. The socio-critical study with the aim of examining the elements of discourse helps us to take a path towards meaning.

Keywords: Francophone Social Criticism, *Her Eyes*, Structure of Discourse, Social Condition.

¹. E-mail: f_karimian@sbu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75238.1039>

<https://orcid.org/0000-0002-1201-9687>

چشم‌انداز نقد جامعه‌شناختی فرانسه و کاربرد آن بر رمان چشم‌هایش مقاله پژوهشی

فرزانه کریمیان (نویسنده مسئول) ^۱ ID

دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

شکیبا ذاکر حسینی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش با رویکردی اجتماعی به تحلیل گفتمان و تصویر زن و مرد در رمان معروف بزرگ علوی به نام چشم‌هایش می‌پردازد. علوی داستان‌نویسی واقع‌گراست که از رویدادهای واقعی استفاده می‌کند و نارسایی‌های جامعه عصر خود را آشکار می‌کند. چشم‌هایش رمانی سیاسی-اجتماعی است و گفتمان شخصیت‌هایش مفاهیم سیاسی-اجتماعی را بازنمایی می‌کند. هدف اصلی این پژوهش، تحلیل مسائل اجتماعی برخاسته از گفته‌پردازی شخصیت‌هاست تا جایگاه‌های متفاوت افراد را در گفتارشان نمایان سازد و چگونگی جامعه را در نظام بیانی و ساختار رمان آشکار کند. جستار حاضر این واقعیت را نشان می‌دهد که چگونه می‌توان در نهایت از طریق بررسی گفتمان رمان بازتاب ساختار گفتمانی جامعه را ارائه کنیم. در این راستا، از مفاهیمی بهره خواهیم جست که ادموند کرو، نظریه‌پرداز این عرصه، جهت بیان شکل‌گیری گفتمانی در متن، در برهه معین تاریخ جامعه رمان بر شکل‌گیری تاریخی، ایدئولوژیکی و عقیدتی مطرح می‌سازد. به همین ترتیب، در ادامه و پیرو آدورنو و هورخایمر، وی هر گفته را در معرض ایدئولوژی می‌انگارد و ارتباط تنگاتنگی میان معنا و نحو روایی با ساختار معاصر خود از دیدگاه تاریخی و اجتماعی برقرار می‌سازد. همچنین، این بررسی نشان می‌دهد چگونه نویسنده جایگاه و تصویر زنان را به گونه‌ای ارائه می‌دهد که با آنچه در سطح جامعه زمان خود بودند تضاد دارد. زن فردی است که در فرایندهای اجتماعی نقشی پویا و زنده دارد. شخصیتی آوانگارد که مردان را وارد بی‌نظمی‌هایی در ارزش‌های اشرافی می‌کند و تأثیرات ژرفی بر ایجاد گفتمانی نو دارد. نقد جامعه‌شناختی گفتمانی با هدف بررسی عناصر گفتمان به ما کمک می‌کند تا مسیری به سوی معنا بیابیم.

کلیدواژه‌ها: نقد جامعه‌شناختی فرانسوی، چشم‌هایش، ساختارهای گفتمانی، شرایط اجتماعی.

^۱. E-mail: f_karimian@sbu.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75238.1039>
<https://orcid.org/0000-0002-1201-9687>

۱. مقدمه

جامعه‌شناسی ادبیات در حیطه مطالعات ادبی با رنگ‌وبویی از اندیشه‌ها و تعاریف مارکسیستی مربوط به موضوع جامعه، معتقد است که جامعه بر محتوای ادبیات اثر گذاشته و گاه در ادبیات حلول می‌یابد و این امری اجتناب‌ناپذیر است. به تدریج، با طرح بیشتر مباحث زبان‌شناختی در مطالعات ادبی و سپس بررسی پردازش گفته توسط گفته‌پرداز که خود دچار مسائلی متعدد از جمله من، اینجا، اکنون، جامعه و غیره است؛ نقد جامعه‌شناختی با تکیه ویژه بر متن به سمت نقد جامعه‌شناختی گفتمانی حرکت کرد و نظریه‌پردازانی چون زیما^۱، کرو^۲ و مارک آنژنو^۳ و ... فعالیت‌های نوینی را در این عرصه آغاز می‌کنند.

به این ترتیب، مطالعات در این حیطه به سمت در نظر گرفتن زبان به عنوان حدفصل میان نویسنده (که در مباحث گفتمانی همان گفته‌پرداز خوانده می‌شود) و جامعه و فضای تاریخی - اجتماعی، سمت و سویی جدید می‌گیرد. ابتدای این موضع‌گیری در نقد جامعه‌شناختی ادبی، با مطالعه مسائل زبان‌شناختی و ارجاع به زبان‌شناسی، نشانه - معناشناسی، روایت‌شناسی و ساختارگرایی، موضوع امر اجتماعی و اجتماعی بودن متن ادبی را بررسی می‌کند.

از جمله موضوعات اجتماعی، زن و شرایط مربوط به او، به عنوان سوژه‌ای اجتماعی، مضمونی است که در دنیای ادبیات، نویسندگان بسیاری هستند که به انحای گوناگون به آن پرداخته‌اند. در این میان، رمان‌های فارسی نیز به ضرورت شرایط تاریخی و نقش اجتماعی زن اشاره دارند و او را به عنوانی عنصری جدایی‌ناپذیر از گفتمان جامعه‌شناختی در رمان وارد می‌کنند. بزرگ علوی در یکی از رمان‌های پرآوازه خود به نام چشم‌هایش، به روایت داستانی می‌پردازد که در آن نوع گفتمان اجتماعی زن بسیار متفاوت بود و خرق عادت از قدرت گفتمان او به شمار می‌آید.

چشم‌هایش، نخستین رمان بزرگ علوی و یکی از مهم‌ترین آثار از حیث پردازش داستان و شخصیت‌ها، داستان و نوع روایت است. به واسطه نوع گفتمان داستان، خواننده یا همان گفته‌خوان خود را در تعامل با متن، افراد

^۱. Pierre. V. Zima

^۲. Edmond Cros

^۳. Marc Angenot

و ماجراها می‌بیند. چشم‌هایش داستان استاد ماکان، نقاشی نامدار و مبارزی سیاسی علیه رضاشاه است که در سال‌های اوج تحولات سیاسی و اجتماعی در تبعید به‌سر می‌برد. راوی داستان، ناظم مدرسه و مسئول نمایشگاه آثار استاد، به‌دنبال کشف حقیقت تابلوی «چشم‌هایش»، روایت را به‌نوعی استشهداد و استعلام تبدیل می‌کند. جستار پیش‌رو بر آن است تا با معرفی و تکیه بر نظریات زیما و کرو، به بررسی رابطه متن و بافت اجتماعی از طریق تحلیل گفتمان اجتماعی بپردازد. بنابراین هدف و مسئله‌های این مقاله یافتن پاسخ به این سؤال‌هاست: وضعیت زن به‌مثابه گفتمان او، در شرایط اجتماعی رمان چگونه است؟ آیا ردپای شرایط اجتماعی در حدود زبان قابل‌کاوش است؟

بر همین اساس، در این مطالعه ابتدا به بررسی اجمالی رمان چشم‌هایش، اوضاع اجتماعی درون رمان و مضامین پربسامد و تکراری خواهیم پرداخت. رویکرد این تحقیق، معرفی نقد جامعه‌شناختی، به‌ویژه گفتمانی، خواهد بود؛ لذا بر آنیم تا از موضوع گفتمان زن در این رمان خوانشی جامعه‌شناختی ارائه دهیم.

۲. پیشینه تحقیق

در زمینه جامعه‌شناسی ادبیات و نقد جامعه‌شناختی در خارج از ایران مقالات و تحقیقات متفاوتی، با توجه به نظریه‌پردازان متنوع وجود دارد، اما در ایران این تحقیقات به‌شکل خیلی محدودتری به‌چشم می‌خورند. درمورد جامعه‌شناسی ادبیات، مفاهیم کلیدی پی‌یر بوردیو بیشتر وسیله‌ای برای نقد آثار می‌شود. برای مثال می‌توان به پژوهش‌های چندی اشاره کرد:

هادی‌تقی و همکاران (۱۳۹۴)، سلیمی کوچی و اشرفی (۱۳۹۳)، حسینی و گلمرادی (۱۳۹۴)، عباسی و توانا کفاش (۱۳۹۸)، کریمیان و بخشی (۱۳۹۸) و تعدادی دیگر در این زمینه اشاره کرد. در میان پژوهش‌هایی با رویکرد جامعه‌شناختی، نصر اصفهانی و شمعی (۱۳۸۸) بر رمان معروف دولت‌آبادی، کریمیان و اعلانی (۱۳۹۶) در خوانشی جامعه‌شناختی از رمان ثریا در کما، جواری و کریملو (۱۳۹۸) با بازتاب تصویر جامعه فرانسه در کتاب طاعون آلبر کامو، معبودی و مؤذنی (۱۳۹۷) رمان بادبادک‌باز از خالد حسینی و با تکیه بر شرایط افغانستان و رابطه قومیت‌ها، حسینی و احمدی (۱۳۹۹) بازتاب فضای فلسطین و شخصیت ابراهیم نصرالله در رمان اعراس آمنه، خوانش دوشه‌ای از پرستوهای کابل اثر یاسمینا خضرآء (۱۳۹۹) از فرانک زندیه و شهرزاد ماکوئی، و جایگاه زن در برابر جامعه و قدرت از کریمیان و دلداده (۱۳۹۹).

گفتنی است که نقد جامعه‌شناختی گستره بسیار وسیعی دارد و به شیوه‌های مختلفی می‌توان آن را به‌کار بست. باید افزود که درمورد کاربست نظریات پی‌یر زیما بر داستان کوتاه و رمان، پژوهش‌های صورت‌گرفته در خارج از

ایران کم‌تعداد و در داخل کشور هم نادرند. اندک مقالات در این زمینه مربوط به حافظ حاتمی با عنوان «روش‌های تجربی دیالکتیکی پی‌یر زیما و نقد جامعه‌شناختی همراه آهنگ‌های بابام» (۱۳۹۷) است که متأسفانه مباحث نظری اندکی از این نظریه‌پرداز ارائه می‌دهد. مقاله کریمیان و دلداده با رویکرد زیما و به‌صورت الکترونیکی (۱۳۹۹) قابل دسترسی و مقاله دیگری نیز (۱۴۰۱) در نوبت چاپ است.

۳. صدای جامعه در چشم‌هایش

ادبیت آثار این نویسنده به‌قدری حائز اهمیت است که نباید زیر لوای جامعه‌نگاری تاریخی هنرمندانه او پنهان شود، ولی حقیقت این است که سیدمجتبی آقابزرگ علوی به‌واسطه تجربه‌های زیسته و فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی خود، دوستی با صادق هدایت و بسیاری موارد دیگر به آفرینش آثاری با محتوای اجتماعی و سیاسی گرایش دارد. او دو سال پس از نشر چمدان (۱۳۱۵) با بازتابی از سیه‌روزی و ناکامی ملت و شرایط نابسامان اجتماعی و سیاسی آن دوران زندانی می‌شود. فاخرترین کار ادبی و اجتماعی وی، چشم‌هایش در سال ۱۳۳۱ به چاپ می‌رسد و آوازه بیش‌ازپیشی را برای او در ایران و حتی در سطح جهانی به‌ارمغان می‌آورد.

در رمان چشم‌هایش، داستان پس از توصیف گذرای چهره تاریک شهر تهران تحت تأثیر مسائل اجتماعی و تاریخی، با تصویر پرده نقاشی مرموزی، موسوم به «چشم‌هایش»، آغاز می‌شود. علوی می‌نویسد:

شهر تهران را خفقان گرفته بود، هیچ‌کس نفسش در نمی‌آمد؛ همه از هم می‌ترسیدند، خانواده‌ها از کسانشان می‌ترسیدند، بچه‌ها از معلمینشان، معلمین از فراش‌ها، و فراش‌ها از سلمان‌ی و دلاک؛ همه از خودشان می‌ترسیدند، از سایه‌شان باک داشتند. همه‌جا، در خانه، در اداره، در مسجد، پشت ترازو، در مدرسه و در دانشگاه و در حمام مأمورین آگاهی را در پی خودشان می‌دانستند (علوی، ۱۳۹۹، ص. ۵).

پس از توصیف خفقان حاکم، راوی به‌گونه‌ای دور از انتظار وارد انگیزه اصلی شکل‌گیری رمان می‌شود (همان، ص. ۹).

به‌طور اجمالی، مرگ استاد ماکان، شخصیت کلیدی در مبارزات پنهانی چپ‌ها علیه حکومت رضاشاه، داستان را آغاز می‌کند. دختری جوان، صاحب چشم‌های پرده نقاشی معروف استاد، و علاقه‌مند به او، با وجود عدم اعتماد استاد به وی، برای دستیابی به عشق ماکان، وارد فعالیت‌های سیاسی نزدیک به اندیشه‌های استاد می‌شود. ماکان دستگیر می‌شود و دختر جوان برای رهایی استاد، تن به ازدواجی ناخواسته می‌دهد، اما استاد از این موضوع چیزی نمی‌فهمد و در تبعید و در روستایی از دنیا می‌رود.

در نیمه نخست رمان، انتظار به پایان می‌رسد و راوی و خواننده، با صاحب چشم‌های پرده نقاشی آشنا می‌شوند. پس از آن خواننده می‌خواهد بداند که نقاش پرده کیست، و چه رابطه‌ای با صاحب چشم‌ها دارد. نوع

شخصیت‌پردازی (کاراکتریزاسیون)^۱، نحوهٔ پرورش موضوعات، گره‌ها و معماهایی که به‌واسطهٔ نوع روایت در ذهن خواننده ایجاد می‌شود، خواننده را به ادامهٔ داستان و نسبت به سرنوشت افراد علاقه‌مند و کنجکاو می‌کند. رمان ساختاری پلیسی و درون‌مایه‌ای اجتماعی دارد و نویسنده از تجربیات مبارزاتی خود به‌خوبی برای تصویرسازی‌ها بهره‌جسته است. باید اشاره کرد که تمامی گفتمان‌ها در سطوح مختلف اجتماعی کتاب با زبانی ساده وجود دارند. برای نزدیک شدن هرچه بیشتر گفته‌پرداز و گفته‌خوان، نویسنده از زبان فولکور، لهجه، گویش و ضرب‌المثل‌ها استفاده کرده است که دریافت معنا و جان کلام را سهل‌تر و باورپذیری اندیشهٔ اجتماعی جاری در متن را (به‌واسطهٔ ساختارهای زبانی مشترک میان متن و خوانند) بیشتر کرده است. نحوهٔ استفاده از همین زبان سادهٔ شخصیت‌های مختلف داستان (روش پردازش گفتمانی که آثاری از جامعه را ناگزیر درون خود نگه دارد) وضعیت‌های اجتماعی را به‌تصویر می‌کشد. مثلاً برای نشان دادن جامعهٔ فرنگ‌رفتهٔ هندوستان که ادعای فرهیختگی دارند، ساختار و سطح زبان را تغییر می‌دهد و در لابه‌لای همان سادگی و صمیمیت شکاف اجتماعی را با استفاده از ابزار زبان به خواننده نشان می‌دهد: «شنیده‌ام شما شاگرد استفانو ایتالیایی بوده‌اید. ^۲ Œuvre های او را در سفر اخیر در پاریس دیدم. با خودش هم آشنا شدم ... اما من هیچ شباهتی یا اقلاً تأثیری از ^۳ École او در کارهای شما نمی‌بینم» (علوی، ۱۳۹۹، ص. ۳۳). راوی در جایی واژهٔ «مردم عادی» (همان، ص. ۳۳) را استفاده کرده است و به همین دلیل نه تنها سطح اجتماعی جدیدی از طرفداران ماکان را وارد داستان می‌کند و گفتمان اشرافی را در تقابل و تضاد با گفتمان مردم عادی قرار می‌دهد، بلکه دوباره قدمی به سمت ایجاد ارتباط در دنیای زبانی مشترک با گفته‌خوان برمی‌دارد و او را در پردازش گفته شریک می‌سازد و راهی به سمت معنا در دنیایی بیناذهنی^۴ خلق می‌کند.

ازسویی، ساختار چشم‌هایش بازتولید و بازیابی عنوان رمان است و همانند تصویر نقاشی، درون یک چارچوب، جان اصلی رمان یعنی روایت تاریخ و جامعه را دربرمی‌گیرد، و از سوی دیگر، گفته‌پرداز، تاریخ و فضای اجتماعی را به‌عنوان چارچوبی که حوادث رمان در آن روی می‌دهد به‌تصویر می‌کشد. همچنین نکتهٔ دیگری که نظر گفته‌خوان را در طول پردازش گفته در رمان به خود جلب می‌کند، وجود مکان‌ها، خیابان‌ها، شهرها و کشورهاست و درحقیقت حضور عنصر مکان^۵ و فضای زیستهٔ گفته‌پرداز است. این فضا نیز در پاره‌ای موارد میان گفته‌خوان و گفته‌پرداز مشترک است که به درکی مشترک از اجتماع و زبان اجتماعی می‌انجامد. گاهی هم به‌واسطهٔ

^۱. Caractérisation

^۲. اثر

^۳. مکتب

^۴. Intersubjectif

^۵. Space

توصیف دقیق و خودمانی گفته‌خوان را به «اکنون و اینجا» نزد گفته‌پرداز وارد می‌کند و فاصله را در گفته‌پردازی به حداقل می‌رساند. این موضوع نیز به باورپذیرتر شدن روایت و همین‌طور ایجاد فصلی مشترک میان طرفین گفته‌پردازی منجر می‌شود که احتمالاً به‌واسطه هم‌زبانی زیسته‌های اجتماعی فراوانی با یکدیگر دارند: «مسجد سپهسالار» (همان، ص. ۷)، «حضرت عبدالعظیم» (همان، ص. ۷)، «خیابان استانبول» (همان، ص. ۶۶)، «خیابان لاله‌زار» (همان، ص. ۸۴).

سطحی از گفتمان مذهبی نیز وارد رمان می‌شود تا با استفاده از ابزار گفته‌پردازی، بخشی دیگر از ایدئولوژی و اندیشه حاکم بر زبان داستان را به‌تصویر بکشد. در آمیختن هنری که از عشق زمینی متولد می‌شود (عشقی که حتی رنگ اجتماع و سیاست دارد) با مضمون مذهبی امری طبیعی در جامعه ایرانی معاصر رمان است. این مهم با ظرافتی زیرکانه بازتابی بارز از اندیشه‌های اجتماعی حاکم است که در به‌کارگیری و پردازش زبان بروز می‌یابد. گفته‌پرداز ماکان را تقدیس می‌کند، و موزه و مدرسه نقاشی را «معبد» و خود را «متولی حرم» آن می‌داند: «من هنوز در کنج مدرسه استاد نشسته‌ام ... برای من این مدرسه معبدی است و از وقتی آقارجب مرده من خود را متولی این حرم می‌دانم» (همان، ص. ۳۱).

داستان رمان به‌صورتی متعهد و با ایجاد طیفی متنوع از گفتمان، روایتی تاریخی، اجتماعی و سیاسی دارد. بازخوانی زندگی ماکان به بازخوانی اجتماع و تاریخ منجر می‌شود، دو موضوعی که معمولاً با گذر زمان با مسائلی به دور از حقیقت درمی‌آمیزد. راوی می‌گوید: «برای من دیگر جز تجسم زندگی استاد هدفی نمانده و کلید این موفقیت در دست این زن است» (همان، ص. ۴۹). همچنین راوی اعتراف می‌کند که «چیزی دقیق و صحیح از نبرد او با قوای اهریمنی استبداد» (همان، ص. ۳۱) نمی‌داند و جست‌وجوی حقیقت زندگی خصوصی استاد و مرور داستانی که پشت پرده چشم‌هایش نهان است، او را به سمت حقیقتی تاریخی - اجتماعی در دوره خفقان سیاسی رهنمون می‌کند.

موضوع یافتن حقیقت از مضامین پرتکرار رمان است. راوی خود را در برابر هر فردی مسئول می‌داند که یادداشت‌ها و برداشت‌های او مرجعی است برای یافتن حقیقت در زندگی شخصی و اجتماعی استاد، و بارها تأکید می‌کند که هدف از نگارش، تقدس‌گرایی نیست، بلکه معایب و کاستی‌ها نیز ارائه خواهند شد. او تلاش می‌کند که برداشت‌های شخصی و قضاوت‌های خود را وارد روایت نکند. به این ترتیب است که راوی و فرنگیس هم‌پیمان می‌شوند که جز راست نگویند. نگارش رمان نه تنها جنبه‌ای خودخواهانه برای راوی دارد، بلکه او دغدغه یافتن حقیقتی را دارد که عموم مردم بدان دسترسی دارند. فرنگیس از راوی می‌پرسد: «می‌خواهید زندگی استاد را بنویسید؟» راوی که تعهدی اجتماعی و تاریخی برای بازیابی صدای حقیقت از دست‌رفته تاریخ و اجتماع تحت‌یوغ

ظلم حکومت وقت دارد، پاسخ می‌دهد: «اگر جنبه عمومی داشته باشد و بتواند برای مردم سرمشق باشد شاید بنویسم» (همان، ص. ۷۲) فرنگیس از او می‌خواهد که هر آنچه می‌داند باید در کتاب علنی شود و به این ترتیب است که روح حقیقت‌یابی در تمامی سطوح توصیفی و در دنیایی بیناگفتمانی^۱ در رمان جاری می‌شود.

۴. چشم‌انداز نظری نقد جامعه‌شناختی گفتمانی

برای پاسخ به این مطلب که نقد جامعه‌شناختی به‌عنوان یکی از رویکردهای پویای معاصر در چه مسیری قرار دارد، باید گفت که یکی از دغدغه‌های نقد جامعه‌شناختی، شفاف‌سازی ارتباط ادبیات^۲ (تولید ادبی) و جامعه^۳ (امر اجتماعی) است. در ابتدا و پیش از ارائه رویکردی که پی‌ریزما در نقد جامعه‌شناختی ادبیات وارد کرد، به مرور مکاتبی می‌پردازیم که در حال حاضر در زمینه نقد جامعه‌شناختی ادبیات فعال هستند.

به‌طور خلاصه فعالیت‌های کنونی نقد جامعه‌شناختی را می‌توان به‌صورت کلی به سه مکتب دسته‌بندی کرد: (۱) مکتب ونسن^۴؛ (۲) مکتب مونپلیه^۵؛ (۳) مکتب مونترال^۶.

چهره شاخص و برجسته مکتب ونسن و یکی از پیش‌گامان مطالعات جامعه‌شناختی در ادبیات، و نام‌گذار این نقد جامعه‌شناختی^۷، کلود دوشه است. در تلاش برای ایجاد ارتباطی میان امر اجتماعی و متن^۸ و گنجاندن موضوع جامعه در تولید یک متن، دوشه سه ابزار تحلیلی و آموزشی را ارائه می‌دهد: (۱) جامعه‌نگاری متن؛ (۲) جامعه درون رمان؛ (۳) ایدئولوژی. برای او، ایدئولوژی هسته ساختاری نگارش اجتماعی است. درضمن، موضوع کار نقد جامعه‌شناختی برای او به درک دقیق زیربنای ایدئولوژیک درون متن بازمی‌گردد. به‌علاوه، وی مطالعات خود را درباره «جامعه‌گری»^۹ ازجمله مباحث گفتمان اجتماعی، پایه‌گذار (و منشأ) سوسیولکت یا گفتار اجتماعی، و همین‌طور سوسیوگرام^{۱۰} یا جامعه‌نگار ارائه می‌دهد.

از سوی دیگر، مکتب مونپلیه اطراف ادموند کرو شکل می‌گیرد. از منظر این مکتب، نقد جامعه‌شناختی چیزی به‌جز ایدئولوژی آغشته به امر تاریخی و ساختارهای نهادی گنجانده در متن نیست. در همین راستا، موضوع کنشگر امر تاریخی، با عنوان سوژه فرهنگی^{۱۱} (سوژه پردازشگر متن که به‌ناچار تاریخ و فرهنگ به‌واسطه زبان بخشی از

^۱. Intersubjectif

^۲. Le littéraire

^۳. Le social

^۴. Ecole de Vincennes

^۵. Ecole de Montpellier

^۶. Ecole de Montréal

^۷. Sociocritique

^۸. Texte

^۹. Socialité

^{۱۰}. Sociogramme

^{۱۱}. Sujet culturel

تجربه زیسته اوست)، به عنوان عامل امر تاریخی مطرح می‌شود و به این ترتیب موضوع «من» پردازشگر گفته و «من» خواننده و دریافت‌کننده گفته در گفتمان، وارد مباحث نقد جامعه‌شناختی می‌شود و در مرکز مطالعات جامعه‌شناختی قرار می‌گیرد. درحقیقت این رویکرد معتقد است که دریافت متن از شاهراه مطالعه سوژه فرهنگی میسر می‌شود. به این ترتیب، مطالعات این مکتب در حکم گذاری است از مطالعه سوژه از ساحت جمعی – که لوسین گلدمن بیان می‌کند – به سمت ساحتی فرهنگی. همچنین، در بحث فرایند ارزش گذاری فرهنگ‌ها، سوژه فرهنگی پیوسته مداخله دارد و در نتیجه ارتباط مردم (خواننده) با متن از این طریق صورت می‌پذیرد.

در نهایت، در مکتب مونترآل، با مارک آنژنو و رژین روبن به عنوان پیش‌رو روبه‌رو هستیم. آن‌ها سرآغاز مطالعات و تحقیقات خود را میخائیل باختین، مورخ ادبی روس قرار می‌دهند. به‌باور باختین، برای درک امر اجتماعی زنده درون متن که از آن جدایی ناپذیر است، باید کل گفتمان^۱ بررسی شود، زیرا گفته اجتماعی^۲ درگیر و در بند تعاملی تعمیم‌یافته با کل گفتمان است و درعمل، مطالعه مجزای گفته مربوط به موضوعات جامعه‌شناختی در متن و بدون در نظر گرفتن گفتمان آن، بی‌نتیجه خواهد ماند. در نتیجه، نقد جامعه‌شناختی در مکتب مونپلیه به نوعی فضای فکری بیناگفتامانی است که داده‌های شناخت‌شناسی، معرفت‌شناسی، جامعه – فرهنگ‌شناسی، جغرافیای فرهنگی و غیره، همه در چشم‌انداز مطالعات جامعه‌شناختی گفتمان دخیل هستند. در اینجا باید به این موضوع نیز اشاره کرد که براساس داده‌های این مکتب، مطالعه جامعه‌شناختی گفتمانی، ما را به سمت فضای تعاملی جامعه‌شناسی گفتمان متن و جامعه‌شناسی خوانش متن رهنمون می‌سازد.

۵. زیما: چشم‌اندازی جدید به مطالعات جامعه – زبان‌شناسی^۳

زیما جامعه‌شناسی متن را در سال‌های ۱۹۷۰ ترسیم کرد که در ابتدا تاحدودی به نظریه فرمالیستی تینیانوف^۴ ارجاع داشت. تینیانوف در کتاب تودوروف^۵ نیز به این موضوع اشاره می‌کند که ارتباط و هم‌بستگی میان زنجیره تولید ادبی و زنجیره مسائل اجتماعی از طریق فعالیت‌های زبان‌شناختی ایجاد می‌شود. ادبیات کارکردی کلامی دارد و ابزار تولید ادبیات زبان است، و از این رو، با زندگی اجتماعی در ارتباط قرار می‌گیرد (Todorov, 1965, p.131). به این ترتیب، جامعه‌شناسی متن از جامعه‌شناسی مارکسیستی ادبیات متمایز می‌شود. به عقیده زیما، جامعه‌شناسی مارکسیستی ادبیات به تقلیل متن ادبی به ایده‌ها و مفاهیم اجتماعی اصرار می‌ورزد و می‌کوشد که روابط بدیهی و

^۱. Le discours

^۲. L'énoncé social

^۳. La situation sociolinguistique

^۴. Tynianov

^۵. Todorov

از پیش تعریف شده میان همان ایده‌ها و مراجع آن‌ها در جامعه برقرار کند. با در نظر گرفتن این محدودیت اعمال شده بر متن، موضوع ادبیات، فرایند پردازش متن و گفتمان که در هر لحظه خوانشی نو ارائه می‌دهند بسیار کم‌رنگ و حتی نادیده گرفته می‌شود (Zima, 2000, p.10). این زبان و واژه است که سنگ‌بنای بروز ادبیات در سطح کلام است. در حقیقت ادبیات هنر زبان است، جایی که معنی بدون قراردادی از پیش تعریف شده، حتی خود را با آرایش و شکل واژگان پیوند می‌زند و در همین جاست که اهمیت ساختار و زبان در محتوای یک فرم ادبی (متن ادبی یا در کل ادبیات) اهمیت می‌یابد.

درواقع زیما با الهام گرفتن از معناشناسی ساختاری و نشانه‌شناسی روایی، به نوعی نشانه‌شناسی اجتماعی^۱ را به حیطه نقد جامعه‌شناختی ادبیات پیشنهاد می‌کند. در ضمن، وی زمینه تحقیقات خود را به مطالعه متنی^۲ با در نظر گرفتن ایدئولوژی‌ها، تئوری‌ها، انواع ادبی و انواع متون تخصصی، گسترده می‌کند. او این روش را (که به طور مستقیم از مباحث زبان‌شناختی و نشانه‌شناختی بهره می‌جوید) نقدی بر اساس وضعیت واقع درون متنی جامعه می‌داند و به همین ترتیب به عنوان روش جدیدی در نقد جامعه‌شناختی مطرح می‌کند (Zima, 2000, p.11). موضوعی که می‌توان از گفته‌های زیما نتیجه گرفت، بیشتر هدف نقد جامعه‌شناختی گفتمانی است. به این ترتیب، درمی‌یابیم که چگونه زبان جمعی یا زبان قشری خاص (که قطعاً و ناگزیر رنگ‌وبوی جامعه را در خود دارد)، توسط متن ادبی جذب و سپس دچار دگرگونی و متنیّت می‌شود؛ یعنی درنهایت، چگونه این زبان به صورت ادبیات حلول پیدا می‌کند. در اینجا باید به بحث سوسیولکت^۳ در نظریات زیما اشاره کرد. درواقع سوسیولکت (یا در تعریفی تفصیلی، زبان مورداستفاده گروه‌های مختلف در سطوح مختلف جامعه)، با گروه کلماتی خاص و قابل‌ردیابی، واحدهای معنایی و دستور زبانی پربسامد و خاص در متن ترسیم می‌شود که در مجموع، منافع، چالش‌ها، کنش‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آن گروه را بازتاب می‌دهد. رد پای باختین نزد زیما در جایی بیش از پیش نمایان می‌شود که او زبان را به عنوان امری پویا، ولی نه بسته و تمام‌شده و نشانه^۴ را موضوعی اجتماعی مورد مطالعه قرار می‌دهد: بنابراین واژه همواره آبستن رویدادها، تفکرات و محتواس (Bakhtin, 1975, p.102, 103).

براساس همین رویکرد، ارتباط بین‌ذهنی و بینامتنی میان متن ادبی و زبان جامعه (گفته‌خوان یا گفته‌پرداز) به واسطه فصل مشترکی به نام سوسیولکت در قالب تقابل‌های معنا ساز دوتایی ایجاد می‌شود و متن ادبی این چنین

^۱. Socio-Sémiotique

^۲. Ténualité

^۳. Sociolecte

^۴. Signe

با جامعه یا بافت تاریخی - اجتماعی ارتباط برقرار می‌کند. حاصل برخورد جامعه و متن به واسطه زبان، ایجاد ارتباط بیناگفتمانی^۱ است که از یک سو، گفتمان روایی درون متن شامل گفته^۲، گفته‌پردازی^۳ و شرایط مربوط به آن یعنی «من اینجا و اکنون»، گفته‌پرداز^۴ و گفته‌خوان^۵، و از سوی دیگر، گفتمان‌های غیرروایی شامل مسائل ایدئولوژیک، فرهنگی حاکم بر زمان تولید اثر را (با یکدیگر) در تعاملی مداوم قرار می‌دهد. بنابراین، سوژه پردازشگرگفته یا همان گفته‌پرداز به واسطه استفاده از سوسیولکتی مشخص، واژگان و قواعد زبانی مربوط به اجتماعی که در آن تجربه‌های زیسته دارد در متن بروز پیدا می‌کند و رمزگان و کدها معنای جدیدی را به دست می‌دهند. همین موضوع سطوح مختلفی از جامعه را که در متن با سوسیولکت ظاهر می‌شود به خوبی توجیه می‌سازد و خوانش جامعه‌شناختی متن را به ارجاعات اجتماعی بیرون روایت محدود نمی‌کند.

در همین راستا، به دیدگاه ادموند کرو نیز اشاره کنیم که نقد جامعه‌شناختی را محصول یک پارچگی و الحاق سه فرایند پویا در تاریخ می‌داند: (۱) فرایند اجتماعی؛ (۲) فرایند ایدئولوژی؛ و (۳) فرایند گفتمانی. درواقع، متن در برهم‌کنشی‌ای که با جامعه دارد بررسی می‌شود و از نظر روش‌شناسی، این سه فرایند در سه راستا به یکدیگر می‌پیوندند: اول، مطالعه ساختار متن؛ دوم، مطالعه چگونگی متنتیت و یافتن گفتمان اجتماعی (چگونگی تبدیل این گفتمان اجتماعی به متن، دارای عناصری زیبایی‌شناسانه) و درنهایت، مطالعه ایدئولوژی (Cros, 1995, p.2,9). او با بهره‌گیری از نظریات لاکان در روان‌کاوی مفهوم سوژه فرهنگی را ارائه می‌دهد. سوژه فرهنگی درون کشمکش پویا شکل می‌گیرد و در آن عناصر نشانه‌شناختی - ایدئولوژیک گروه‌های مختلف یا همان سوژه‌های جمعی نمایان می‌شود که کلید اصلی دستیابی به این نظریه است. سوژه فرهنگی در پردازش گفتمان خود نه تنها ارزش‌های اجتماعی، بلکه ارزش‌های هویتی را نیز بروز می‌دهد. سوژه همیشه به گفتار وابسته است و این گفتار حاصل پردازش گفته‌ای است که با ذهنیات و روان پردازشگر نیز در تماس مستقیم قرار دارد (Cros, 2003, p.41). سوژه فرهنگی ملقمه‌ای از زیسته‌های اجتماعی، روانی، و هویتی است که هر یک عملکردی منحصر به فرد در تولید معنای گفتمان به خود اختصاص می‌دهند.

بنابراین، نقد جامعه‌شناختی به سمت گفتمانی و بیناگفتمانی شدن می‌رود و بیش از این متن ادبی را به مجموعه‌ای از مفاهیم اجتماعی یا جامعه‌نگاری متن تقلیل نمی‌دهد، بلکه به سمت ساختارهای زبان‌شناختی و

^۱. Interdiscursif

^۲. Énoncé

^۳. Énonciation

^۴. Énonciateur

^۵. Énonciataire

نشانه‌شناختی حرکت می‌کند، خوانش جامعه‌شناختی متن را پویا می‌سازد و از بحث جامعه‌شناسی ادبیات می‌گذرد.

۶. بررسی جامعه‌شناختی گفتمان و مضامین مختلف رمان

مشابه پرده چشم‌هایش که در همان ابتدا، مخاطب را به گمانه‌زنی و خیال‌پردازی در برابر زن الهام‌بخش نقاشی وادار می‌کند، ساختار رمان نیز سرشار از گمانه‌زنی‌ها و احتمالاتی است که آقای ناظم با خود مرور می‌کند و همگی رنگ‌وبویی اجتماعی دارند:

سال‌های متوالی پس از شهریور ۱۳۲۰ نقل داستان‌های عاشقانه از زندگی استاد در روزنامه‌ها رواج داشت. روزنامه‌نگاران حوادث عجیب از چننه دروغ‌پردازی خود بیرون می‌آوردند. مخصوصاً داستان فرار سرتیپ آرام رئیس شهربانی را روزنامه‌نویسان با شاخ‌وبرگ‌های هولناک با زندگی و تبعید و مرگ استاد به هم می‌یافتند ... خوشبختانه این قصه‌ها دیگر ته کشیده و اکنون کم‌کم دارد فرصت دست می‌دهد که کسی عمیقاً درباره زندگی استاد در دوران دیکتاتوری جست‌وجو کند و راز زندگی او را فاش کند (علوی، ۱۳۹۹، ص. ۱۴).

همان‌طور که از کلمات و زمان افعال و نوع پردازش گفتمان برمی‌آید، گفته‌پرداز در بستری ایدئولوژیک به دنبال حقیقت است و بیان این حقیقت نیز با نوعی آشفتگی زمان همراه است که قطعاً تلاطم داستان را بیشتر می‌کند و نمایانگر شوریدگی سیاسی و اجتماعی‌ای است که در سوسیولکت گفته‌پرداز نشان داده می‌شود. باید گفت که ساختار معناشناختی زبان همچنان که منافع اجتماعی را به منصه ظهور می‌رساند، بر جهت‌گیری سرروایت را نیز اثر می‌گذارد (Zima, 2011, p.15). آشفتگی زمان داستان شکلی جست‌وجوگر و پلیسی به فضای گفتمان‌های مختلف می‌دهد و همین‌طور فضای گفته‌پردازی اجتماعی را فراهم می‌آورد. تنوع گفتمان منتج به تنوع سوسیولکت است. البته باید توجه داشت که سوسیولکت تنها به سطح واژگان کاربردی توسط گفته‌پرداز خلاصه نمی‌شود، بلکه نوع پردازش گفتمان با واژگانی که میان چند سوسیولکت متفاوت مشترک است، تمایز میان سوسیولکت‌ها را ایجاد می‌کند. یادآوری می‌شود که پردازش گفته وابسته به گفته‌پردازی است که بر مرکب «من، اینجا و اکنون» سوار است و زیما این عناصر را شرایط جامعه-زبان‌شناختی می‌نامد (Zima, 2001, p.39). این عناصر بازتابی از هویت، اجتماع، تاریخ، فرهنگ و ایدئولوژی را درون خود دارند.

داستان در ابتدا دچار تعلیقی است که با پیدا شدن فرنگیس، صاحب چشم‌ها، و روایت حقیقت ماجرا به عاشقانه‌ای سیاسی و روان‌شناختی به دور از کلیشه‌های ایدئولوژیک تبدیل می‌شود و فرنگیس، به تفصیل «داستان شوم» خود را برای راوی بازگو می‌کند.

خواسته‌های سیاسی و اجتماعی ماکان، که اتفاقاً با اقشار مختلف جامعه نیز در تماس است و منتقد نظام بسته دیکتاتوری وقت است، توسط گفته‌های فرنگیس و در سوسیولکت او به مخاطب و خواننده گفته‌ها ارائه می‌شود. این موضوع به هیچ عنوان با پردازش شخصیت فرنگیس همسو نیست و این موضوع خلاقیت مهم رمان علوی است. او زنی متمدن و مغرور است که چیزی جز زندگی اشرافی تجربه نکرده، با گفتمانی بسیار قدرتمند و مالک بسیاری از رازهای اجتماعی و سیاسی، که درواقع، حقیقت زمان استاد ماکان است. او از کلیشه‌های سیاسی - اجتماعی و جنسیتی متمایز است و از حدود گفتمان زن در ادبیات فارسی عبور می‌کند و شاید نشانه‌هایی از بروز علائم ادبیات مدرن در ایران را به نمایش می‌گذارد. «دختری بودم پرجرئت. خودم می‌گویم پرجرئت اما دختران هم طرازم مرا پررو می‌دانستند. می‌توانستم به کسی که هرگز او را ندیده و نشناخته‌ام خودم را معرفی کنم و ساعت‌ها حرف بزنم» (علوی، ۱۳۹۹: ۷۵). همان‌طور که پیش‌تر گفتیم، براساس نظریه باختین، متن همواره از اتفاقات، حوادث، محتوا و ایدئولوژی جدایی‌ناپذیر است و عملاً به این موارد متعهد است (Bakhtin, 1975, p.102). فرنگیس با سوسیولکت انتخابی خود (دختر، پرجرئت، هم‌طراز، و پررو) و با روحی که در پردازش گفته خود می‌دمد، گفتمان زن را به‌نوعی قدرتمند، مستقل و سنت‌شکن می‌سازد و مواجهه با چنین گفتمانی موجب شگفتی و همچنین ترغیب گفته‌خوان است. این همه، در فضایی اتفاق می‌افتد که در جامعه ایرانی وقت، و در ناخودآگاه جمعی ایرانیان مثلث شاه، خدا، پدر وجود دارد. اجتماعی شدن فرزند در گرو تربیت پدر است و فعالیت اجتماعی زن به امور ابتدایی خانه محدود است. در رمان چشم‌هایش، خواننده درمقابل یک تقابل دوتایی «گفتمان مرد - گفتمان زن» قرار دارد و گفتمان مرد در برابر گفتمان حقیقت‌نمای زن قرار گرفته است. ناظم در جریان گفت‌وگوی خود با فرنگیس در نقطه‌ای از داستان تحت‌تأثیر این زن قرار می‌گیرد: «آیا دیگر نمی‌خواست چیزی بگوید؟ جرئت نداشتم چیزی از او پرسم» (علوی، ۱۳۹۹، ص. ۹۸). مردی که صاحب تمام قدرت و حقوق اجتماعی بود، برای حرکت از سمت دروغ به سمت نه - دروغ (براساس مربع حقیقت‌نمای ژاک فونتی) به سطحی از گفتمان وابسته شده است که پیش‌تر ضعیف تلقی می‌شد.

فرنگیس قبل از شروع ماجرای خود و ماکان می‌گوید: «من نمی‌خواهم از زندگی خودم برای شما چیزی بگویم، در زندگی من هیچ چیز تازه‌ای که متمایز از سرنوشت بیشتر مردم باشد، وجود ندارد» (همان، ص. ۷۵). به این ترتیب، داستان را از کلیشه‌های داستان‌های عاشقانه یا روایت‌های تکراری تاریخی و اجتماعی جدا می‌کند، مخاطب خود را «مردم» و خود را بخشی از آنان می‌داند و مسئولیت خود را آگاهی‌سازی تاریخی و اجتماعی می‌داند.

پس می‌توان گفت که به واسطهٔ گفتمان فرنگیس، از نوعی سوسیولکت جدید زن رونمایی می‌شود که تقلیل نیافته است، و همچنان که ایدئولوژی پویای اجتماعی را درون خود جای می‌دهد، مطالبه‌گری و توانمندی‌ای دارد که نمایندهٔ سطحی جدید از گفتمان باشد. به این ترتیب، علاوه بر داشتن ایدئولوژی، هویتی جدید و محتوایی جدید به سوسیولکت زن می‌افزاید. ماکان برای فرنگیس صرفاً یک مرد با دو احساس نیست، بلکه اندیشه‌ای ماندگار است که ایدئولوژی فرنگیس را متحول می‌کند. پس از او نیز، قدرت گفتمان فرنگیس به زبانی گفتمانی و اجتماعی تبدیل می‌شود: «ماکان مرا خردوخمیر کرد. با او نمی‌شد بازی کرد. به علاوه خیال می‌کنید من این باباها را دانسته و به ارادهٔ خود چنین به بازی می‌گرفتم؟ نه اینطور نیست. اژدهایی در من نهفته است، تمام عمر با او در زدو خورد بوده‌ام. اوست که از داخل مرا می‌خورد و در ظاهر خوبی درنده را بر من تحمیل می‌کند...» (همان، ص. ۹۹). گفتمان فرنگیس زن را از مقام ابژه به مقام سوژه گفته‌پرداز تبدیل می‌کند.

مضمون عشق عنصری جدایی‌ناپذیر از آثار علوی است؛ عشق‌هایی عموماً نامتعارف. درواقع، عشق و سیاست پایهٔ ثابت داستان‌های بزرگ علوی و برگرفته از زندگی اوست. علوی از عشق برای بیان مسائل سیاسی و اجتماعی استفاده می‌کرد تا خواننده با شور خاصی رمان را بخواند. اما بازتاب عشق در شخصیت ماکان متمایز از شخصیت‌های سایر داستان‌های علوی است. ماکان مجادله‌جو، سرسخت و مبارزی در هنر و در سیاست است، ولی در عشق خود به فرنگیس نجیب است و گاه حتی منفعل و دچار ترس. همین موضوع است که او را نزد خواننده ماندگار می‌کند. موضوع جالب دیگر این است که پس از تجربهٔ عشق استاد، نزد فرنگیس هرگز دوست داشتن از ایدئولوژی جدا نمی‌شود. در گذری به گذشته مثالی از عشق میان دو تن از دوستانش (خداداد و مهربانو) می‌آورد و اطمینان دارد که دلیل آن مبارزات و فعالیت‌های سیاسی خداداد بود: «می‌دانم مهربانو همدم و یار باوفایش فقط شیفتهٔ ارادهٔ سخت و خیره‌سری او شده بود» (همان، ص. ۱۰۹).

در حین روایت فرنگیس از زندگی خودش و عشق به ماکان و سپس آغاز فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی، متوجه تغییر شرایط جامعه - زبان‌شناختی فرنگیس نیز می‌شویم. همان‌طور که پیش‌تر در این باره توضیح دادیم، این نقطه نزد زیما نقطهٔ مواجههٔ نشانه‌شناسی و نقد جامعه‌شناختی است. «من، اینجا و اکنون» فرنگیس به واسطهٔ عشق و سیاست دچار تحول می‌شود. گفتمان فرنگیس تقابل دوتایی دیگری را نیز وارد داستان می‌کند: دوتایی ما و مردم، ما و دیگران، زندگی مرفه و بی‌درد و به دور از هر دغدغه یا مسئولیت اجتماعی و زندگی مردم. در ابتدای داستان در نقل‌قولی از پدرش می‌گوید: «پدرم شعاری داشت: هیچ وقت کاری را که دیگران می‌توانند برای تو انجام بدهند، دنبال نکن. می‌گفت کارهای بزرگ‌تری از دست ما برمی‌آید» (همان، ص. ۱۳۴). راوی با دیدن عجز و ناامیدی فرنگیس هنگام روایت گذشتهٔ خود قبل از ماکان، زمان تحصیل نقاشی در پاریس و تحقیر توسط خداداد (شاگرد

مرید استاد) می‌گوید: «این زن تفاله اجتماعی بود که در آن رشد و نمو کرده بود» و به ترتیب و با انتخاب سوسیولکتی که رنگی از تحقیر دارد، نظر خود را درباره آریستوکراسی و اشرافیت وقت ابراز می‌کند. فرنگیس که در فاصله میان «ما و دیگران» چیزی جز انفعال در خود نمی‌بیند، انگیزه دارد تا تصویر «من» را تغییر دهد. در جریان بازگویی خاطرات به ناظم می‌گوید:

همه شهر تهران مرا و خانواده مرا می‌شناختند، اما من میان آن‌ها خود را غریب و بی‌کس احساس می‌کردم. با آن‌ها نمی‌توانستم اخت بشوم. آن‌ها زبان مرا بلد نبودند و احساسات و افکار آن‌ها برای من بی‌زاری می‌آورد. هیچ‌گونه رابطه‌ای میان من و مردم نبود (همان، صص. ۱۳۴-۱۳۵).

«من» در فرنگیس، پس از شنیدن وصف مکان و حوادث جاری در تهران و پس از معاشرت با خداداد و آشنایی با اندیشه‌های ضد اشرافی‌گری و دیکتاتوری حاکم، دچار تحول می‌شود که در سوسیولکت وی نیز بروز پیدا می‌کند. او که پیش‌تر متوجه شده بود که در نقاشی و هنر استعدادی ندارد و چون رنج‌های زندگی را لمس نکرده بود، اکنون انگیزه‌های سیاسی - اجتماعی خویش را باز می‌یابد و خود را در «سرنوشت مملکت» اثرگذار می‌داند: «بالاخره جنبشی ضد استبداد در ایران دارد جان می‌گیرد، ... و آن کسی که دارد در ایران نهضت را اداره می‌کند مکان است ... زمانی نخواهد گذشت که من همه‌کاره این نهضت مقاومت خواهم بود و آن وقت ماکان هم باید تحت نفوذ و اداره من باشد» (همان، ص. ۱۳۵). در ادامه چنین می‌خوانیم: «عالم دیگری به روی من گشوده شده بود. جاه‌طلبی مرا برانگیخته بودند. من می‌خواستم در فعالیت اجتماعی که البته برای من در هسته آن غرض شخصی نهفته بود، با خوشبختی روبه‌رو شوم» (همان، ص. ۱۳۶). پس پیش‌بینی تغییر «من، اینجا و اکنون» سوژه گفته‌پرداز اجتماعی و سوسیولکت فرنگیس را سیاسی کرد تا جانب منافع مردم را بگیرد. همین‌طور انگیزه کنش اجتماعی و احساس تعلق خود به بخشی از «دیگران»، دیدگاه فرنگیس را به نوع زندگی و تعریفی که از خوشبختی دارد تغییر می‌دهد و این موضوع به‌خوبی در جای‌جای متن قابل‌درک است. دوتایی دیگر مشهود در گفتمان فرنگیس، تقابل فرنگیس اشراف‌زاده با خانواده‌ای که در دولت نفوذ دارد با فرنگیس سیاسی - اجتماعی است: اولی خود را به‌سبب این نفوذ از خطرهایی که ممکن است نظام حاکم برای مبارزان ایجاد کند مصون می‌داند و دومی دوست دارد تا خود را در برابر ماکان دختری جلوه دهد که «سرد و گرم روزگار را چشیده» (همان، ص. ۱۴۰) و اینکه «مهم و بی‌باک و نکته‌سنج» (همان، ص. ۱۴۲) است. خود فرنگیس نیز، در جایی از روایت به تناقض موجود در حرف‌هایش اشاره می‌کند، ولی مصرانه تأکید می‌کند که هرچه نقل کرده است و نقل خواهد کرد جز حقیقت نیست. تغییر «اینجا و اکنون»، یا به‌زبانی دیگر، شرایط گفته‌پردازی (با همان شرایط جامعه - زبان‌شناختی) نیز به‌گونه‌ای جالب‌توجه است که به‌وضوح در متن قابل‌دریافت است. فرنگیس در پاریس، تحت تأثیر خداداد، هرچه را که او می‌گوید، می‌پذیرد

و حاضر می‌شود تا در راه مبارزات مردم جان خود را فدا کند، درحالی‌که فرنگیس در ایران و در تماس با مردم از اهداف خود ناامید می‌شود، زیرا که پیش‌تر «مردم عادی را هوشیارتر و بی‌باک‌تر» (همان، ص. ۱۴۳) تصور کرده بود. او می‌گوید: «آنجا در پاریس حاضر شدم زندگی خود را فدای مردمی که در تصور من وجود داشتند بکنم» (همان، ص. ۱۴۴). درواقع، در پاریس، «خیال می‌کرده» که مقصود خود را پیدا کرده است. هرچند این خیال به واسطه عشق به باور تبدیل می‌شود، باوری که آن‌قدر واقعی است که او زندگی خود را فدا می‌کند. عشق استاد و فعالیت‌های سیاسی، از او دختری شجاع می‌سازد تا جایی که این بی‌باکی در سراسر گفت‌وگوهایش قابل تشخیص است، و به‌خصوص، درمقابل گفتمان مردان، مشهودتر به‌نظر می‌رسد. فردای شبی که فرنگیس نامه‌های ماشین‌نویسی‌شده را پخش کرد، پدرش به‌عنوان فرد بانفوذ در دولت و دستگاه از ظلم و دیکتاتوری دولت به‌صورت ضمنی انتقاد کرد. او دختر را از ادامه فعالیت‌های مبارزاتی برحذر داشت و ماشین تحریر را از ترس نیروهای دولتی، در آب‌انبار انداخت. فرنگیس که حال دیگر گفته‌پردازی با ایدئولوژی و اهداف اجتماعی و سیاسی است به رفتار پدر این‌گونه واکنش نشان می‌دهد: «... این را بدانید، من دختر بزرگی هستم. اگر بخواهید به من زندگی را سخت بگیرید و مرا در کارهایی که می‌کنم آزاد نگذارید، همین امروز از خانه شما می‌روم. پدرم نگاهی پر از ترس به من انداخت» (همان، ص. ۱۵۵). استفاده از واژه آزادی در کنار واژه زندگی که خبر از اندیشه‌های جدید فرنگیس می‌دهد، جالب است. واژه‌هایی مانند «استتطاق، ایستادگی، تبعید» (همان، ص. ۱۶۲) کم‌کم وارد سوسیولکت گفته‌پرداز می‌شوند، و با تغییر محتوای گفتمان، پردازش گفته‌ها نیز تغییر می‌یابد، و گفتمان نیز سرعت پیدا می‌کند، و گویی روایت تسریع می‌یابد. فصل‌های پایانی کتاب بیشتر به شکل‌گیری عشق میان فرنگیس و ماکان و سپس

فداکاری فرنگیس در راه عشق برای آزادی فرهادمیرزا و حفظ امنیت ماکان می‌پردازد. برای ماکان همه چیز بعد از مبارزه و هدف سیاسی او قرار می‌گیرد، درحالی‌که اولویت فرنگیس عشق به استاد ماکان است.

به‌صورت کلی گفتمان فرنگیس را، به‌عنوان شخصیتی که بیشتر روایت را از دیدگاه او می‌شنویم، می‌توان به سه سطح دسته‌بندی کرد: ۱) فرنگیس در مقابل ماکان و در مقابل احساس عشقی که هم به گفتمان او قدرت و اندیشه می‌بخشد، و هم گفته‌خوان را در نوعی تعلیق و تناقض قرار می‌دهد؛ ۲) فرنگیس در مقابل پدر و مادر، سوژه‌ای عاطفی، و درعین‌حال، به‌دنبال اهدافی جدی در زندگی که با خانواده سنتی او تناقض دارد (مادر را دو بار در جانماز به تصویر می‌کشد و به کتاب زادالمعاد برای مادرش و سفر کربلایش اشاره می‌کند)؛ ۳) گفتمان فرنگیس در پاریس. پاریس و خداداد مبدأ شکل‌گیری اندیشه‌های اجتماعی، سیاسی و بازخوانی «من» گفته‌پرداز است؛ گفتمان او، گفتمان به‌دنبال مقصود، و مصمم و در جست‌وجوی خودآگاهی است.

در قسمت‌های پایانی کتاب، مقصود فرنگیس حاصل می‌شود. او به قلب و جان ماکان نفوذ می‌کند. انتظار می‌رود حال که به مقصود رسیده است، دیگر خبری از محتوای ایدئولوژیک نباشد، ولی در همان لحظه انتظارات را برهم می‌ریزد و در اوج عشق می‌گوید: «گفتم می‌خواهم تمام عمر مال او باشم، رفیق و هم‌دوش، همکار و هم‌رزم، هم‌بازی و هم‌درد او باشم» (همان، ص. ۱۷۸). سوسیولکت حاوی کلمه‌ای سیاسی - اجتماعی است که نشان‌دهنده تحول کامل شرایط جامعه - زبان‌شناختی گفته‌پرداز است؛ فعالیت‌های مبارزاتی تنها دیگر به‌جهت حضور استاد نیست، بلکه خود فرنگیس وارد سطح دیگری از گفتمان اجتماعی و سیاسی می‌شود. به این ترتیب، اندیشه مبارزه کردن برای «مردمی» که پیش‌تر برای او «دیگری» بودند، به بخشی جدایی‌ناپذیر از فرنگیس تبدیل می‌شود. همچنین وقتی ماکان به سوژه‌ای احساسی تبدیل می‌شود، فرنگیس از سوسیولکتی متفاوت استفاده می‌کند: «... این روح ستم‌دیده تو را می‌پرستم، می‌خواهم از همه کار تو باخبر باشم. هرچه بگویی می‌کنم، از هیچ چیز هراس ندارم، وظایف دشوارتری به من رجوع کن» (همان، ص. ۱۷۹). گفته سرشار از اندیشه، عمل‌گرایی، کار و آگاهی است، همان‌گونه که نشان از اوج تبادل احساسی با ماکان نیز دارد. درحقیقت می‌توان در پایان این‌طور خلاصه کرد که روند گفته‌پردازی نزد فرنگیس و بروز آن به‌صورت سوسیولکت، از ابتدا تا انتهای روایت، بسیار متفاوت است. فرنگیس از عاشقی که هم‌زمان احساس کینه از معشوق به دل دارد به عاشقی تبدیل می‌شود که آگاهی سیاسی اجتماعی دارد و خود را فدای این آگاهی می‌کند؛ او حتی به رهبر نهضت مبارزه شجاعت می‌بخشد. در آخرین دیدار با استاد، وی از او می‌خواهد که از آشنایی خود با رئیس شهربانی استفاده کند و فرهادمیرزا را نجات دهد و در آخرین لحظات دیدار استاد می‌گوید: «دم در خانه از او خداحافظی کردم. محکم

دست مرا فشار داد، احساس کردم که اهمیت من نزد او بیشتر شده است. اما محبتی در فشار دست او نچشیدم» (همان، ص. ۲۱۲).

داستان را آقای ناظم این‌گونه به‌تمام می‌رساند که فرنگیس صاحب این چشم‌ها نیست و استاد او را خوب و درست نشناخته بود و کتاب با جمله «این چشم‌ها مال من نیست!» (همان، ص. ۲۵۲) به پایان می‌رسد، درحالی‌که پرده از حقایق زندگی استاد و اتفاقات سیاسی وقت و جنبش‌های مبارز برافکنده شده است.

۷. نتیجه‌گیری

براساس آنچه به‌تفصیل به آن پرداخته شد، نقد جامعه‌شناختی در حوزه ادبیات، پس از سال‌های اوج‌گیری زبان‌شناسی و ساختارگرایی، دچار تحولات متعددی شد. در این مقاله بررسی جامعه‌شناختی گفتمان‌های موجود در چشم‌هایش و خوانش جامعه‌شناختی آن پرداختیم. این اثر بزرگ علوی رمانی سیاسی و عاشقانه است که در آن یک زن حقیقت‌مآجرا را روایت می‌کند. براساس تحلیل‌های انجام‌شده دریافتیم که سوسیولکت سیاسی و اجتماعی فرنگیس حاصل تحولی مهم است. او از سوژه‌ای بی‌اراده، بی‌مقصد به گفته‌پرداز می‌گردد و با ایدئولوژی تبدیل می‌شود. در پی حقیقت‌پشت‌تابلو و زندگی‌نقاش، راوی مدت‌ها دغدغه یافتن صاحب چشم‌ها را دارد، اما پیش از یافتن او، قضاوت‌های فراوانی به آن زن داشت. پس از آنکه روایت را فرنگیس به‌دست می‌گیرد، پردازش گفتمان، نوع و محتوای جامعه-زبان‌شناختی متن نیز تغییر می‌کند. ضمن مرور تاریخ سیاست، و در طول حوادث میان گروهی از مبارزان سیاسی علیه نظام حاکم، عشق میان ماکان و فرنگیس و تحولات ایدئولوژیک زن جالب‌توجه است. در پایان، هم‌زمان که به‌تدریج حقایق مشخص می‌شود، خواننده به‌واسطه دو فصل مشترک، یعنی زبان و جامعه، با تجربه‌های زیسته شخصیت‌های داستان، و به‌خصوص فرنگیس، احساس نزدیکی و هم‌سویی می‌کند. به این ترتیب، در عاشقانه‌ای انقلابی، خواننده با دوره‌ای از تاریخ روبه‌رو می‌شود که مردم به‌دنبال تحول بودند و نظام حاکم تلاش بسیاری برای نابودی آن دوره و حذف آن از تاریخ تحولات سیاسی کشور می‌کرد. بر این اساس، چه بیرون و چه درون مبارزات، خواننده اثر خود را جزئی از یک تحرک اجتماعی احساس می‌کند. مفاهیم دیگری از رویکرد زیما و کرو همانند کارکرد نحوی، سوژه فرهنگی و غیره نیز درخور تأمل هستند که از مجال این پژوهش خارج است و جستارهای دیگری را باید در این زمینه پی‌گرفت.

منابع

- حسنی، س.، و احمدی، م.ن. (۱۳۹۹). مؤلفه‌های جامعه‌شناختی در رمان اعراس آمنه (ابراهیم نصراله) و مهمان مهتاب (فرهاد حسن‌زاده). کاوش‌نامه ادبیات تطبیقی، ۱۰ (۳)، ۴۱-۶۰.
- حسینی، م.، و گلمرادی، ص. (۱۳۹۵). نقد جامعه‌شناسانه سرمایه‌های شخصیت‌های زن در رمان نیمه غایه براساس نظریه انواع سرمایه پیر بوردیو. ادبیات پارسی معاصر، ۴، ۲۷-۴۵.
- زندیه، ف.، و ماکویی، ش. (۱۳۹۹). خوانش جامعه‌شناختی دوشه‌ای پرستوهای کابل اثر یاسمینا خضراء. پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، ۳ (۲)، ۱۷-۳۵. doi: 10.22067/rltf.2021.32528.0
- معبودی، ف.، و مؤذنی، ع.م. (۱۳۹۷). نقد اجتماعی - سیاسی رمان بادبادک باز به روش ساخت‌گرایی گلدمن. متن‌پژوهی ادبی (زبان و ادب پارسی)، ۲۲ (۷۵)، ۱۰۵-۱۲۸.
- نصر اصفهانی، م.، و شمعی، م. (۱۳۸۸). جای خالی سلوچ. نقد جامعه‌شناختی رمان. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۰ (۴)، ۱۵۱-۱۶۸.
- هادی تقی، ف.، فارسیان، م.ر.، و آذری ازغندی، ج. (۱۳۹۴). خوانش جامعه‌شناختی مرگ قسطنطینی لویی قورینان سلین. پژوهش‌های ادب و زبان فرانسه، ۲ (۳)، ۱۱۹-۱۴۴.

- Alavi, B. (1399). *Cheshmhayash (Her eyes)*. Tehran: Negah.
- Alavi, B. (1386). *The fragments of the prison*. Tehran: Negah.
- Abbasi, A., & Tavanakaffash, A., Journal du dehors d'Annie Ernaux: initiative générique, *Plume*, 30(7), 7-26.10.22129/PLUME.2020.193313.1103
- Bakhtin, M.M. (1975) *Questions of Literature and Aesthetics*. (Russian) Moscow: Progress.
- Cros, E. (1995). *D'un sujet à l'autre. Sociocritique et psychanalyse*. Montpellier: CERS (Études sociocritiques).
- Cros, E. (2003). *La Sociocritique*. Paris: L'Harmattan.
- Djavari, M-H., & Karimlou, N. (2019). Une Étude Sociologique de La Peste d'Albert Camus à Travers le Structuralisme Génétique de Lucien Goldmann.

- Recherches en langue et littérature françaises*. 13 (23), 67-81.
[10.22034/RLLFUT.2019.8781](https://doi.org/10.22034/RLLFUT.2019.8781)
- Hozoor Art-literature institute. (1397). A new poetic in Bozorg Alavi writings. Hozoor. 27 Dey. "www.hoozoor.com"
- ISNA news. (1381). Anniversary of the death of the great Alavi / Mahmoud Dolatabadi: I loved the great man very much Jamal Mirsadeghi: He was a militant, aggressive and idealistic writer. ISNA, Bahman 28 1381, www. Isna. ir.
- Karimain, Farzaneh, & Alaei, M. (1396). Etoile agonisante : Lecture sociocritique de Sorraya dans le coma. *Plume*, 13(25), 65-87.
[10.22129/PLUME.2017.51971](https://doi.org/10.22129/PLUME.2017.51971).
- Karimain, Farzaneh, & Deldadeh, Samira. (2020). *Le statut de la femme à travers Nulle part dans la maison de mon père d'Assia Djébar et La Bohémienne près du feu de Moniru Ravanipur* (étude sociocritique). *Revue des Etudes de la langue française*, 12(1), 143-158.
[10.22108/RELF.2021.125902.1129](https://doi.org/10.22108/RELF.2021.125902.1129).
- Karimian, Farzaneh & Bakhshi, Donia (2019). [Les Romans durassiens à la Lumière de la Théorie Pratique de Bourdieu](https://doi.org/10.22034/rllfut.2020.32408.1220). *Revue des Etudes de la langue française*, 13 (24), 81-104.
<http://dx.doi.org/10.22034/rllfut.2020.32408.1220>.
- Matière à réflexion (2001, 2006). Les représentations de la famille chez les femmes iraniennes en couple mixte/non mixte. CAIRN.INFO, www.cairn.info. <https://doi.org/10.3917/dia.183.0119>.
- Momeni, B. (1331). *Dar khalvate doost, Les lettres de Bozorg Alavi à Baqer Momeni*. Nima : Germany.
- O'Toole Lawrence Michael and Ann Shukman, (1977). *Formalist Theory*. Oxford: Oxon.
- Payande, H. (1311). *Courte histoire en Iran*. Tehran: Niloufar.
- Pouyandé, M.J. (1311). *Introduction à la sociologie de la littérature*. Tehran: Cheshmeh.
- Salimikouchi, E. & Ashrafi, S. (2015). De la société du texte à la société du référent. Lecture duchettienne de *Peur et tremblement* de Golamhossein

- Sâédi. *Étude de Langue et Littérature françaises*. Ahvaz: Université Shahid Chamran, 5 (2), 67-82. [10.22055/ELLF.2015.11004](https://doi.org/10.22055/ELLF.2015.11004)
- Sepanlou, M.A.(1333). *Les écrivains pionniers de l'Iran, Du Constitutionnalisme*. Tehran: Negah.
- Todorov, T. (1965). *Théorie de la littérature, Textes des formalistes russes*. Paris : Seuil.
- Yarmohammadi, L. (1383). *Study of commun and critical Disours*. Tehran: Hermes.
- Young Journalist Club, why the roman named CHESHMHAYASH?, YJC, 1391, Sharivar 15 1391, www.yjc.ir.
- Zima, P. V. (2000). *Pour une sociologie du texte littéraire*. Paris: L'Hartmann.
- Zima, P. V. (2000). *Manuel de Sociocritique*. Paris: L'Harmattan.
- Zima, P. V. (2011). *Texte et société*. Paris: L'Harmattan.

L'Écocritique : Une Problématique Compte-Rendu des Approches Écocritiques Suivi par l'Étude d'Une Pièce Iranienne Contemporaine

Hamidreza Rahmatjou¹ 

Professeur assistant, faculté des lettres et sciences humaines, Université Kharazmi, Téhéran, Iran.

Résumé

Approche récente en sciences humaines et en critique littéraire, l'écocritique anime un antagonisme fondamental : excentrer l'être humain au profit d'une autonomie voire une autosuffisance philosophique et esthétique de la Nature. Il n'est pas exagéré de dire que ce débat serait à l'origine des bifurcations théoriques et méthodologiques dans le domaine de l'écocritique depuis son émergence dans les années 1990. L'étude présente tâche, dans la mesure du possible, de faire le tour des approches écocritiques surtout anglo-saxonnes pour finalement aborder l'approche écocritique proposée par Félix Guattari qui représentera la perspective française dans le débat écocritique. Pour ce faire, nous nous intéresserons particulièrement aux *Trois écologies* (1989), pour voir comment en proposant la notion d'écophilosophie, le philosophe aborde une toute nouvelle interprétation des enjeux écologiques. L'objectif de la présente étude sera donc tout d'abord de présenter et puis d'appliquer la méthodologie guattarienne. Cette dernière qui s'appuie essentiellement sur une approche thématique du texte, constituera la base de nos analyses de *Khâné*, pièce écrite par Naqmé Samini, auteure iranienne contemporaine. Dans le cadre de cette méthodologie nous verrons comment en absence des thèmes liés à la nature, la lecture écocritique du texte peut préserver son authenticité.

Mots-clés: écologie, écocritique, écologie et la littérature, Félix Guattari, écophilosophie.

¹. E-mail: hr.rahmatjou@khu.ac.ir

DOI: 10.22067/RLTF.2022.75684.1040

<https://orcid.org/0000-0002-0856-9061>

Ecocriticism: A Problematic Review of Ecocritical Approaches Followed by The Study of A Contemporary Iranian Play

Hamidreza Rahmatjou¹ 

Assistant Professor, Faculty of Letters and Human Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

Abstract

As a recent approach in human sciences and literary criticism, ecocriticism animates a fundamental antagonism: decentering the human being in favor of an autonomy or even a philosophical and aesthetic self-sufficiency of nature. It is no exaggeration to say that this debate is at the origin of the theoretical and methodological bifurcations in the field of ecocriticism since its emergence in the 1990s. The current study attempts as far as possible, to explore and exlicate ecocritical approaches, especially Anglo-Saxon, to finally address the ecocritical approach proposed by Félix Guattari who represents the French perspective in the ecocritical debate. To do this, the study will particularly be interested in *Three Ecologies* (1989), to see how by proposing the notion of Ecosophy, the philosopher approaches a whole new interpretation of ecological issues. The objective of this study therefore is first to present and then to apply the Guattarian methodology. This methodology, which is essentially based on a thematic approach to the text, constitutes the basis of the analyses of *Khâné*, a play written by Naqmé Samini, a contemporary Iranian author. Within the framework of this methodology one can see how in the absence of themes related to nature, the ecocritical reading of the text can preserve its authenticity.

Keywords: Ecology, Ecocriticism, Ecology and Literature, Felix Guattari, Ecosophy.

¹. E-mail: hr.rahmatjou@khu.ac.ir

DOI: 10.22067/RLTF.2022.75684.1040

<https://orcid.org/0000-0002-0856-9061>

نگاهی به رویکردهای نقد محیط زیستی به همراه بحث در باب رویکرد فرانسوی با نگاهی به نمایشنامه خانه اثر نغمه ثمنی

مقاله پژوهشی

حمیدرضا رحمت جو^۱

استادیار گروه ادبیات فرانسه، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

نقد محیط زیستی به عنوان یکی از اندیشه‌های متأخر در علوم انسانی و ادبیات مشخصاً در برابر یک دوگانه اساسی و چالش برانگیز قرار دارد: انسان‌زدایی از فرهنگ و به تبع آن از ادبیات به نفع نوعی خودبستگی فلسفی و زیبایی‌شناختی طبیعت. اغراق نیست اگر بگوییم این چالش در بطن تحول رویکردهای نظری در این نقد قرار داشته و دارد. در تحقیق حاضر ضمن صورت‌بندی این چالش به بررسی‌ای اجمالی از تاریخ تحول رویکردها و نظریات مختلف حول آن خواهیم پرداخت تا در ادامه بتوانیم رویکرد فلیکس گاتاری را که به نوعی نماینده و چکیده رویکرد فرانسوی در نقد محیط زیستی است به طور مدون‌تری معرفی کنیم. در این راه بر سه اکولوژی (۱۹۸۹) رساله مهم گاتاری در باب این موضوع متمرکز خواهیم شد تا ببینیم وی چگونه با پیشنهاد مفهومی به نام «اکوزوفی» تفسیر کاملاً جدیدی از مسائل نقد محیط زیستی ارائه می‌دهد. هدف اصلی این مقاله در وهله اول معرفی و سپس کاربرست روش شناسی گاتاری در نقد محیط زیستی است. این روش شناسی که اصولاً بر نوعی نقد مضمونی بنا می‌شود پایه و اساس تحلیل‌های این مقاله از نمایشنامه خانه اثر نمایشنامه‌نویس معاصر ایرانی، نغمه ثمنی، خواهد بود. بنابر روش شناسی گاتاری، خواهیم دید چگونه در غیاب مضامین مرتبط با طبیعت، نقد محیط زیستی همچنان می‌تواند اعتبار و اهمیت خویش را حفظ کند.

کلیدواژه‌ها: محیط زیست، نقد محیط زیستی، محیط زیست و ادبیات، فلیکس گاتاری، اکوزوفی.

^۱. E-mail: hr.rahmatjou@khu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-0856-9061>

۱. مقدمه

«دنیا بدون انسان آغازیدن گرفته و بدون او [هم] پایان می‌یابد» (Levi Strauss, 1955, p.10). این جمله کوتاه و امروزه معروف کلود لوی استروس، مردم‌شناس نام‌آشنا، در یکی از اولین و برجسته‌ترین کتاب‌های او با عنوان *گرمسیریان اندوهگین*^۱، البته بسیار مناقشه‌انگیز می‌نماید. مناقشه‌انگیز از آن‌رو که از قضا عکس آن هم می‌تواند به‌نوعی درست باشد: دنیا با انسان آغاز می‌شود و با او نیز هم پایان می‌گیرد، چراکه می‌دانیم وجود داشتن یعنی به آگاهی درآمدن و از آنجا که [فعلاً] انسان تنها گونه زنده مجهز به آگاهی است، در نتیجه دست‌کم از نظرگاه فلسفه زبان اگر انسان از میان برود، وجود به‌نوعی از معنا تهی خواهد شد.

شاید به‌یاد داشتن این نکته که گرمسیریان اندوهگین بیشتر ذیل نوشته‌های شخصی - شاعرانه لوی استروس تقسیم‌بندی می‌شود تا نوشته‌های انسان‌شناسانه او، برای درک و دریافت بهتر جمله فوق خالی از فایده نباشد، لکن آن دوگانگی آشکاری که در این ذهنیت نهفته، تا بدین روز به هیچ وجه شاهد کاهش اعتبار خود نبوده است. قسمت قابل‌توجهی از ایدئولوژی محیط زیستی و به تبع آن، بخشی از جریان فکری در نقد محیط زیستی فرهنگ در عصر ما، درست بر همین تقابل مکانیکی مناقشه‌انگیز میان انسان/ فرهنگ ازسویی و طبیعت ازسوی دیگر تکیه کرده است و نظام فکری و گاه‌آرزشی خود را بر آن استوار می‌کنند. حال آنکه، گروهی دیگر، چنان‌که در ادامه به تفصیل خواهیم آورد، رابطه انسان با محیط زیست طبیعی و اجتماعی‌اش را ذیل یک نوع دیالکتیک عمل‌گرا که در آن، انسان با محیط زیست خود نه در تقابل بلکه در وحدت و آمیزش است، تبیین می‌کنند. تفاوت نگاه این دو گروه به رابطه انسان یا به‌طور دقیق‌تر، رابطه فرهنگ و ادبیات با محیط زیست طبیعی، برآمده از یک مناقشه اساسی است: مناقشه‌ای در وهله اول فلسفی و سپس سیاسی فرهنگی که به گمان ما یکی از اصلی‌ترین مسائل نقد محیط زیستی نیز هم هست.

مسئله نقد محیط زیستی را، چنان‌که تحقیق حاضر قصد دارد در حد وسع بدان پردازد، می‌توان به‌طور خلاصه چنین صورت‌بندی کرد: اگر بپذیریم که خویشکاری نقد محیط زیستی همانا ناظر به مطالعه و بررسی «رابطه»ی ادبیات با محیط پیرامون یا به‌دیگر سخن محیط زیست طبیعی و اجتماعی است (Rueckert, 1978) که در

^۱ Tristes Tropiques: ناصر فکوهی عنوان این کتاب را چنین ترجمه کرده است: *گرمسیریان اندوهگین*. ر. ک. پاره‌های انسان‌شناسی، تهران، نشر نی، ۱۳۸۶، ص. ۱۷.

قیاس با سایر نقدها، وجه تمایز اساسی این نوع خوانش در اهمیتی است که به کیفیت حضور جهان غیرانسانی در محصولات ادبی و غیره داده می‌شود، آنگاه رفتار و رویکرد غالب در نقد محیط زیستی (علی‌رغم گوناگونی روش‌ها و ابزارها) که گویی تمایل به نوعی انسان‌زدایی به هدف بازیابی و بازخوانی محیط زیست دارد، به سؤالی اساسی دامن می‌زند: چطور ممکن است بتوان ادبیات را که در آن سخن از درام انسانی، فرهنگ انسانی، و رفتار انسانی است مطالعه کرد، اگر از همان ابتدا توجه و علاقه محقق و منتقد به دنیای غیرانسانی معطوف باشد؟ (Posthumus, 2014, pp.16-17).

برای درک بهتر کیفیت مسئله‌آمیزی این نکته، به هدف فهم درست‌تر از چارچوب نظری نقد محیط زیستی امروز، چنان‌که در اروپا به‌خصوص در فرانسه یا در دانشگاه‌های آمریکای شمالی مدنظر است، باید کمی به عقب بازگشت و شرایط فرهنگی-سیاسی پیدایش آگاهی محیط زیستی، مبانی نظری تفکر یا ایدئولوژی محیط زیستی و رویکردهای نظری مختلف در نقد محیط زیستی را بررسی (دوباره) کرد.

در این تحقیق برآنیم تا ضمن یک بررسی مختصر از تاریخ و بافتار اجتماعی-فرهنگی پیدایش آگاهی محیط زیستی، آنچه را که قبل‌تر، مسئله اصلی نقد محیط زیستی نامیدیم مورد‌کنندوکاش قرار دهیم و سپس با رجوع به آرای کسانی چون فلیکس گاتاری امکان و چندوچون یک رویکرد روش‌شناختی مشخص در نقد محیط زیستی را به بحث بگذاریم. درنهایت و البته، سعی خواهیم کرد تا درک و دریافت مبانی نظری و نیز روش‌شناختی رویکرد گاتاری را در بحث از ادبیات کشور خودمان ایران موردتوجه قرار دهیم. در این راه، به‌طور مشخص به یک نمایشنامه متأخر نوشته نغمه ثمنی یعنی خانه: نمایشنامه‌ای برای سه اتاق و یک پشت‌بام خواهیم پرداخت.

سؤال اصلی مقاله حاضر، چنان‌که درادامه بدان بازخواهیم گشت، پرسش از این موضوع اساسی است که آیا در غیاب مضامین آشکارا مرتبط با طبیعت، نقد محیط زیستی همچنان می‌تواند محلی از اعراب داشته باشد؟ پیش‌فرض این تحقیق که مستقیماً از رویکرد فرانسوی و شخص فلیکس گاتاری وام گرفته شده است، چنین پیشنهاد می‌دهد که یک درهم‌تنیدگی اساسی میان فرهنگ و طبیعت وجود دارد که در نتیجه تحدید نقد محیط زیستی به نوعی فهرست‌نویسی از چندوچون حضور مضامین مرتبط با طبیعت در ادبیات گمراه‌کننده بوده و چنان‌که در تحلیل موردی نمایشنامه خانه خواهیم دید، نقد محیط زیستی ظرفیت گشایش به سمت حوزه‌های معنایی بسیار گسترده‌تری را در خود داراست. در مطالعه موردی انتهای این مقاله، رویکرد ما به متن، در چارچوب پیشنهادی

گاتاری، رویکردی مضمونی خواهد بود با این توضیح که روش‌شناسی مدنظر گاتاری الزاماً به تحلیل مضمونی محدود نمی‌شود.

۲. پیشینه تحقیق

در بررسی ریشه‌های آگاهی محیط زیستی در عصر حاضر، معمولاً و البته به درستی به کتاب شاخص بیولوژیست آمریکایی، راشل کارسون با عنوان بهار خاموش (1962)^۱ اشاره می‌شود. تقریباً مورد اتفاق همگانی است که این کتاب ۲۸۰ صفحه‌ای که به‌طور مشخص به آفت‌کش‌های مصنوعی می‌پردازد، تأثیر قابل‌توجهی، لااقل در آمریکای نیمه دوم قرن بیستم، در معطوف کردن نگاه به اهمیت محیط زیست داشته است. با این حال، معمولاً جنبه ضد سرمایه‌داری و در نتیجه اجتماعی - سیاسی کتاب کارسون چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. کارسون در کتاب از جمله به صنعت تولید و تجارت محصولات شیمیایی و سهل‌انگاری سازمان غذا و داروی آمریکا می‌تازد و آن‌ها را به نشر اطلاعات نادرست یا پنهان‌کاری محکوم می‌کند (Lytle, 2007, p.166-172).

این نکته، برای ما در تحقیق حاضر، از آن جهت اهمیت دارد که غالباً بهار خاموش راشل کارسون در مقالات مربوط به نقد محیط زیستی از بافتار اجتماعی - تاریخی خود جدا شده، به‌نوعی رویدادی مجرد در نظر انگاشته می‌شود^۲ که به یک‌باره نوعی آگاهی محیط زیستی نزد انسان معاصر پدید می‌آورد. در این نوع دیدگاه، نه تنها کتاب امروزه نمادین راشل کارسون که حتی خود نقد محیط زیستی نیز مورد گونه‌ای تاریخ‌زدایی قرار می‌گیرد و پیدایش آن «واکنشی» پنداشته می‌شود در برابر «نگرانی‌های عمومی در مورد آلودگی‌های محیط زیست» (ساداتی، ۱۳۹۸، ص. ۱۱۸) یا «بحران زیست محیطی» (معینی و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۱۴۹).

این درحالی است که می‌دانیم نیمه دوم قرن بیستم شاهد پدیدارشدگی مجموعه‌ای از آگاهی‌های تازه است که روند کلی آن‌ها ناظر به نوعی نگاهی انتقادی به فرهنگ و به روابط قدرت است: بسیار قبل‌تر از ادوارد سعید و شرق‌شناسی^۳ (۱۹۷۸) او، پوست سیاه، صورتک‌های سفید^۴ (۱۹۵۲) و چهره‌نگاری استعمارشده به همراه

^۱. *Silent Spring*

^۲. برای مثال نک: «نقد محیط زیستی در ادبیات با رویکرد تطبیقی»، محمدحسین جواری، پژوهش‌های ادبیات تطبیقی، ۲، ۱۲۹-۱۳۰؛ یا «ضرورت‌ها و الزامات نقد زیست‌محیطی با نگاهی به کاستی‌های آن در مقالات ایرانی»، سولماز معینی و همکاران، نقد/دبی، ۵۴، ۱۴۰۰، ۱۵۲-۱۵۳.

^۳. *Orientalism*

^۴. *Peau noire, masques blancs*

چهره‌نگاری استعمارکننده^۱ (۱۹۵۷) از فرانتس فانون مسئله استعمار و به تبع آن، مسئله «دیگری» را پیش روی آگاهی اروپایی قرار می‌دهند. در فرانسه ابتدای دهه ۱۹۶۰ و در واکنش به جنگ الجزایر، مانیفست ۱۲۱ نفر برای تأکید بر «حق سلطه‌ناپذیری» از جانب دانشگاهیان، هنرمندان و روشنفکران صادر می‌شود. در ادامه موج دوم فمینیسم و باز هم در همین دهه، «نهضت آزادی زنان»^۲ به ابتکار کسانی چون فرانسواز دُبن پایه‌گذاری می‌شود، «جبهه اقلیت‌های جنسی [برای] عمل انقلابی»^۳ در ۱۹۷۱ اعلام موجودیت می‌کند و در ۱۹۷۴ یا مرگ یا فمینیسم^۴ کتاب شاخص دُبن که در آن ظاهراً برای اولین بار از واژه «اکوفمینیسم»^۵ استفاده می‌شود، به چاپ می‌رسد. بدین‌ها باید البته کتاب‌های کلود لوی استروس مردم‌شناس را نیز افزود که از هزاران کیلومتر دورتر از اروپا، اما درست هم‌آهنگ با فمینیست‌ها و پساستعمارگراها و ضدجنگ‌ها مسئله «دیگری» را به فضای روشنفکری بازمی‌تاباند.

افزون‌براین‌ها، نباید از یاد برد که سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مخصوصاً در فرانسه، سال‌های بروز و ظهور ایده‌های پساستارگراییانه نیز هست. ما بعد ساختارگرایی که «محصول درآمیختگی سرخوشی و سرگشتگی، رهایی و پراکندگی، شادمانی عمومی و ویرانی، یعنی محصول {جریان‌ات ماه مه} ۱۹۶۸ بود» (ایگلتون، ۱۳۹۵، ص. ۱۹۵)، ازجمله از این موضع‌گیری اساسی دفاع می‌کرد که «معنا هیچ‌گاه با خود یگانه نیست» (همان، ص. ۱۷۷)، یا به‌دیگر سخن، معنا بیش از آنکه مفهومی کاملاً پیوسته به دالی مشخص باشد، نتیجه چرخه و بازی بالقوه بی‌پایانی از دال‌هاست (همان، ص. ۱۷۶)؛ اندیشه‌هایی که لاجرم به چنین نتیجه‌ای ختم می‌شدند: «[تمام] معنای متعالی افسانه‌اند» و هیچ مفهومی وجود ندارد که گرفتار بازی بی‌پایان دلالت یا در معرض رسوخ و تأثیرگذاری اندیشه‌های دیگر نباشد (همان، ص. ۱۸۱). نتیجه عملی چنین تفکرانی، همان‌طور که تری ایگلتون در پیش درآمدی بر نظریه ادبی می‌گوید، مناقشه درباره مجموعه‌ای از تقابل‌های دوگانه سنتی است؛ گرچه در نمایی کلی، در این دهه جهان همچنان به دو نیمه بلوک شرق/بلوک غرب تقسیم شده است، لیکن تقابلی به مراتب «بدخیم» تر از آن

^۱ *Portrait du colonisé, précédé du portrait du colonisateur*

^۲ *Mouvement de libération des femmes (MLF)*

^۳ *Front homosexuel d'action révolutionnaire (FHAR)*

^۴ *Féminisme ou la mort*

^۵ *Ecoféminisme*

(همان، ص. ۲۰۴) یعنی «تقابل سلسله‌مراتبی میان زن و مرد» در ادامه تکاپوهای جنبش اصالت زن به زیر سؤال می‌رود (همان).

پدیدارشدگی آگاهی محیط زیستی در نیمه دوم قرن بیست را، به گمان ما، الزماً بایستی در همین بافتار فهم کرد. از این دیدگاه آگاهی یافتن و سپس مناقشه کردن دربارهٔ تقابل دوگانهٔ انسان (به‌عنوان مالک و وارث زمین) در برابر طبیعت (به‌مثابهٔ موجودی استعمارپذیر) در زمینهٔ مجموعه‌ای از تعارضات فرهنگی غرب به‌خصوص اروپا در آن سال‌ها جای می‌گیرد؛ تعارضاتی که نه تنها جریانات فکری و سیاسی سنتی بلکه به‌گفتهٔ ایگلتون حتی جریان پیش‌رو چپ سیاسی نیز در برابر آن‌ها «بهت‌زده و بی‌حرکت بر جای مانده بود» (همان، ص. ۲۰۴). آگاهی محیط زیستی در این معنا، در کنار مکتب اصالت زن، یکی از همین اشکال سیاسی نوین این سال‌هاست که خود را بیش از هر چیز در قالب تعارضی فرهنگی - سیاسی نشان می‌دهد؛ ازسویی، آرنی نس^۱ کسی که بعدها به‌عنوان پدر معنوی یکی از رادیکال‌ترین نحله‌های محیط زیستی شهرت می‌یابد در مقاله‌ای در ۱۹۷۳ با عنوان «نهضت اکولوژیک سطحی و نهضت اکولوژیک عمیق» چنین می‌گوید: «حق مساوی حیات و تولید مثل [برای تمام گونه‌ها] یک حق بدیهی و ارزشی محوری است. محدود ساختن این حق به انسان‌ها یک [نوع] انسان‌محوری است که تبعات مخربی بر کیفیت زندگی ازجمله کیفیت زندگی خود انسان‌ها دارد» (Naess, 1973, p.96) و نتیجه می‌گیرد که انسان هیچ حق مضاعفی بر زندگی ندارد؛ ازسوی دیگر و به فاصلهٔ چند سال، در ۱۹۷۹، اولین حزب سیاسی سبز در آلمان به ابتکار پترا کلی پایه‌گذاری می‌شود و سپس در همان سال، مجمع هماهنگی اروپای سبز و احزاب رادیکال^۲ شکل می‌گیرد تا حضور نامزدهای سبز برای شرکت در انتخابات پارلمانی اروپا هماهنگ شود.

در این میان و برای بیشتر کاویدن ریشه‌های اروپایی و ابعاد فرهنگی - سیاسی آگاهی محیط زیستی، دو نظریهٔ متأخر یکی در ساحت ادبیات و دیگری در ساحت فلسفهٔ سیاسی به‌طور ویژه جالب توجه‌اند. در سال ۲۰۱۲ کریستیان شلبورگ، استاد ادبیات و رئیس لابراتوار ادبیات، خیال، جامعه^۳ در دانشگاه لورن فرانسه، در کتاب خود با عنوان اکوفیکسیون: اسطوره‌شناسی آخرالزمان ازجمله چنین می‌اندیشد که در پی برچیده شدن دیوار برلین و

^۱. Arne Naess

^۲. Coordination of European Green and Radical Parties (CEGRP)

^۳. Littérature, Imaginaire, société

از میان رفتن تقابل میان بلوک شرق و غرب در پی فروپاشی شوروی، ترس آخرالزمان هسته‌ای جای خود را بلافاصله به ترس آخرالزمان محیط زیستی می‌دهد (Chelebourg, 2012, p.8-14). به‌دیگر سخن اگر تا پیش از دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰م، آخرالزمان‌ها غالباً رنگ‌وبوی فاجعه‌ای هسته‌ای و اثرات ناشی از آن را دارند، پس از این تاریخ، دیستوپی‌ها^۱ رفته‌رفته مسائل و بلایای طبیعی و محیط زیستی را در پیش‌زمینه خود جای می‌دهند. بنا به نظر شلبورگ، اقبال یافتن نظریات جیمز هانسن، اقلیم‌شناس آمریکایی، در باب گرمایش زمین در دهه ۱۹۸۰م، در همین راستا قابل‌درک است (ibid, p.7).

به طریق مشابه، میشل فوسیل، استاد علوم سیاسی و فیلسوف فرانسوی، در رساله‌ای با عنوان پس از پایان دنیا: نقد عقل آخرالزمانی (2013) در تلاش برای توضیح سلطه گفتمان آخرالزمانی به‌خصوص در جهان گفتمان محیط زیستی چنین می‌اندیشد که ازدیاد و هجوم تصاویر آخرالزمان در بخشی از محصولات فرهنگی غربی، «بازتاب‌دهنده خودآگاهی اروپا در زمانه‌ای است که در ادامه اثرات آنچه جهانی‌شدگی می‌نامند، قدرت‌ش به‌سمت ضعیف شدن میل می‌کند» (Föessel, 2013, p.8) و چنین می‌افزاید که گفتمان‌ها با موضوع انحطاط و پایان دنیا، در حسرت از میان رفتن هژمونی‌های سنتی اروپا ریشه دارد (ibid).

از مجموع مباحث این قسمت می‌توان چنین نتیجه گرفت که آگاهی محیط زیستی بیش از آنکه واکنشی مکانیکی و خودبه‌خودی در برابر بحران اقلیمی باشد، پدیده‌ای است با ریشه‌های فرهنگی سیاسی در بافتار اروپایی. مسئله «دیگری» (چه در ساحت تمدنی، چه در ساحت جنسیتی و چه در ساحت سیاسی) و بازتاب یافتن آن در منازعات فرهنگی حول محور تقابل‌های دوگانه سنتی و نیز مسئله هژمونی سیاسی ازجمله مسائلی هستند که در این بافتار نمی‌توانسته‌اند بر آگاهی محیط زیستی بی‌تأثیر بوده باشند. قبول این نتیجه‌گیری و بحث در چارچوب آن، ما را در فهم بهتر کار کسانی چون شلبورگ آنگاه که از وزن و نقش «میراث اسطوره‌ای و فرهنگی» اروپا در روایت آخرالزمان‌های محیط زیستی در ادبیات امروز فرانسه سخن می‌گوید، بهتر یاری می‌رساند. همچنین، بر این باوریم که درک مسئله اساسی نقد محیط زیستی (چنان‌که در مقدمه بدان اشاره کوچکی شد) و هرگونه تلاش برای کاربست مفاهیم این نقد در ایران، با توجه به مباحث و نتیجه‌گیری فوق استواری بیشتری خواهد یافت، هم بدین دلیل ساده که هر محیط فرهنگی تقابل‌های دوگانه‌های مخصوص به‌خود را داراست و نقد محیط زیستی

^۱. Dystopie

(محیط زیست در معنای طبیعی یا اجتماعی) در فضای فرهنگی کشورهای غیراروپایی از جمله ایران، در عین هماهنگی در اصول، لاجرم هویتی مخصوص به خود را داراست.

نگاهی گذرا به مقالات و تحقیقات ایرانی در باب نقد محیط زیستی نشان می‌دهد که نه تنها مسئله هویت و خاستگاه فرهنگی نقد محیط زیستی و به تبع آن، مسئله دوگانه‌های نظری اساسی آن دست‌کم گرفته می‌شود، بلکه در تحلیل‌ها گرایش به برشماری و یادآوری مظاهر محیط زیست در متون ادبی، گرایش غالب است. زهرا پارساپور در «ملاحظات اخلاق زیست محیطی هدایت و چوبک» (۱۳۹۵) به بررسی نوع حضور حیوانات در دو داستان از هدایت و چوبک می‌پردازد و این سؤال را مطرح می‌کند که آیا برخورد با حیوانات در این داستان‌ها «اخلاقی» است یا خیر. مقاله دیگری با عنوان «هویت‌های مکانی‌شده: مطالعه فیلم درخت گلابی با رویکرد نقد محیط زیستی» (ساداتی ۱۳۹۸) به بررسی «تأثیر متقابل طبیعت و انسان» در اثر سینمایی مهرجویی می‌پردازد و محمدحسین جواری در «نقد محیط زیستی در ادبیات با رویکرد تطبیقی» (۱۳۹۷) به دنبال «پیام محیط زیستی اثر» می‌گردد. با این حال و در سویی دیگر، در مقالات دیگری همچون «ضرورت‌ها و الزامات نقد محیط زیستی، با نگاهی به کاستی‌های آن در مقالات ایرانی» (معینی و همکاران، ۱۴۰۰) به درستی بر مسئله خاستگاه فرهنگی نقد محیط زیستی تأکید می‌شود و نگاهی انتقادی به نوع برخورد با رویکرد محیط زیستی به متن در مقالات ایرانی به نگاه غالب تبدیل می‌شود؛ یا در نقد بوم‌گرا (پارساپور، ۱۳۹۲)، مجموعه مقالاتی که تحت سرپرستی زهرا پارساپور ترجمه و منتشر شده‌اند، می‌توان گرایش‌های فوق‌العاده تازه در نقد محیط زیستی همچون «خوانش‌های اکوفمینیستی» را مشاهده کرد.

کوتاه سخن آن‌که علی‌رغم برخوردهای گاه بسیار متفاوت، نقد محیط زیستی در میان محققان ایرانی رویکردی شناخته شده است. با این حال، رویکرد فرانسوی و به طور مشخص رویکرد فلیکس گاتاری تاکنون به هیچ وجه در هیچ مقاله‌ای به زبان فارسی مورد بحث و بررسی قرار نگرفته است.

۳. چارچوب نظری

اختلاف روش شناختی در نقد محیط زیستی را در نگاهی کلی می‌توان به طیفی تشبیه کرد که در یک سر آن کسانی چون لاورنس بوئل^۱ و شریل گلوتهلی^۱ و در سمت دیگر آن اورسولا هایس^۲، دانا فیلیپس^۳، تیموتی مورتون^۴ و نیز البته شاید فلیکس گاتاری قرار گرفته‌اند.

^۱. Lawrence Buell

لاورنس بوئل متقدم از جمله در کتاب تخیل محیط زیستی (1995)^۱ و در واکنش به ایده‌های پساساختارگرایانه و پسامدرن، ضمن تأکید بر متون غیرتخیلی^۲ به طرح‌ریزی نوعی رئالیسم جدید می‌پردازد که برخلاف رئالیسم قرن نوزدهم (که وی آن را highly stylized ideological or psychohistorical artifact می‌نامد) ناظر به کاهش واقعی فاصله میان متن و دنیای واقع به هدف ارزش‌گذاری طبیعت است (Posthumus, 2014, p.17). در این راستا، بوئل برای تشخیص یک «متن محیط زیستی» از غیر آن، اصول چهارگانه‌ای نیز هم تنظیم می‌کند که بدین شرح‌اند:

۱. [در یک متن محیط زیستی] محیط زیست غیرانسانی به‌عنوان عاملی کاملاً خودبسنده به تصویر در می‌آید و نه تنها به‌عنوان چارچوب تجارب انسانی؛

۲. [در یک متن محیط زیستی] دغدغه‌های محیط زیستی به‌طور مشروع هم‌سنگ دغدغه‌های انسانی و در کنار آن‌ها تصویر می‌شوند؛

۳. [در یک متن محیط زیستی] مسئولیت‌پذیری محیط زیستی جزئی از جهت‌گیری اخلاقی متن است؛

۴. [در یک متن محیط زیستی] طبیعت به‌عنوان فرایند تصویر می‌شود و نه تنها به‌عنوان قاب ثابتی از عمل انسانی (Buell, 1995, p.5-6).

به طریق مشابه، شریل گلوئفلتی که در ایران شناخته‌شده‌تر است، و معمولاً تعریف وی از نقد محیط زیستی^۳ در کنار تعریف ویلیام روکرت نقل می‌شود، یک سال پس از بوئل، در کتابی با عنوان نقد محیط زیستی (1996)^۴

^۱ Cheryl Glotfelty

^۲ Ursula Heise

^۳ Dana Phillips

^۴ Timothy Morton

^۵ *Environmental Imagination*

^۶ non fictionnel

^۷ در این باره، ر.ک: «نقد بوم‌گرا، رویکردی نو در نقد ادبی»، زهرا پارساپور (۱۳۹۱)، نقد/دبی، ۱۹، ۷-۲۶ یا «هویت‌های مکانی شده (...)»، ساداتی و سقازاده (۱۳۹۸)، نقد/دبی، ۴۷.

البته جالب‌توجه اینجاست که در نقل تعریف گلوئفلتی از نقد محیط زیستی معمولاً تنها قسمت اول آن تعریف (یعنی: نقد بوم‌گرا به بررسی رابطه میان ادبیات و دنیای فیزیکی می‌پردازد) وام گرفته می‌شود و قسمت دوم که در آن گلوئفلتی بلافاصله نقد محیط زیستی را با نقد فمینیستی و نقد مارکسیستی مقایسه می‌کند، حذف می‌شود.

^۸ *Ecocriticism Reader : Landmarks in Literary Ecology*

با پیشنهاد مجموعه پرسشی، گستره‌ای از «موضوعات جذاب» (پارساپور، ۱۳۹۱، ص. ۱۹) برای نقد محیط زیستی را پیش‌روی محقق قرار می‌دهد. از جمله این سؤالات: طبیعت در غزل چگونه نشان داده شده است؟ محیط فیزیکی داستان در طرح این رمان چه نقشی دارد؟ چگونه مفهوم طبیعت وحشی و بکر در طول زمان تغییر کرده است؟ (همان، ص. ۲۰).

در رویکرد بوتل و گلوتهلیتی، وجود یک واقعیت قابل‌شناسایی و قابل‌فهم از سوی انسان گویی در پیش‌فرض قرار می‌گیرد و نقد محیط زیستی در این میان، با وضع معیارهایی و با سوا کردن دسته‌ای از تولیدات ادبی از دسته‌ای دیگر زیر برچسب انطباق با «ارزش‌های» محیط زیستی، دعوت‌کننده به نوعی «بازگشت به طبیعت از طریق وضع روابطی هارمونیک‌تر با آن» است (Posthumus, 2014, p.17).

در سر دیگر طیف اما برای کسانی چون اورسولا هایس، دانا فیلیپس و تیموتی مورتون، که در برابر قبلی‌ها جناح «طبیعت ناباورها»^۱ را تشکیل می‌دهند، نقد محیط زیستی الزاماً باید از سرمشق قرار دادن ضmann ارزشی «علم» بوم‌شناسی پرهیز کند و از مسائل چالش‌برانگیزی مثل رئالیسم و یا بازنمایی به‌نفع یک رویکرد اصیل‌تر فاصله بگیرد (Posthumus, 2017, p.10). برای فیلیپس برای مثال، این کاملاً محتمل است که فهم و دریافت ما از خصوصیات بوم‌شناختی دنیای پیرامونمان یعنی خاصیت آمیختگی اساسی طبیعت/فرهنگ بیشتر از اینکه به متون ادبی وفادار به سرمشق علم بوم‌شناسی (مثلاً بازنمایی‌هایی با ادعای وفاداری و رئالیسم) احتیاج داشته باشد، به متونی غیررئالیستی که بتوانند به تخیل و اندیشه‌هایی زیست محیطی مجال دهند، نیاز داشته باشد (Phillips, 2003, pp.9-11). به طریق مشابه، تیموتی مورتون، استاد ادبیات انگلیسی در دانشگاه رایس در آمریکا، در کتاب خود با عنوان بوم‌شناسی منهای طبیعت^۲ (2007) از Eco-mimesis یا «توهم نزدیک شدن به طبیعت با [سعی در] توصیف آن به وفادارانه‌ترین شکل ممکن» سخن می‌گوید و بدین ترتیب ادعاهای رئالیستی نقد محیط زیستی را زیر سؤال می‌برد (Posthumus, 2017, pp.11-14). برای تیموتی مورتون بایستی به یک جور «بوم‌شناسی بدون مفهوم طبیعت اندیشید، یک بوم‌شناسی که به‌جای تلاش برای از میان برداشتن تقابل میان سوژه و ابژه، اساس خود را بر تفاوت‌هایی قرار دهد که به‌طور مداوم در شبکه‌ای متشکل از واقعیت ازسویی و تعداد زیادی از فاعلین انسانی و نیز غیرانسانی از سوی دیگر، مورد توجه و آگاهی قرار می‌گیرند» (ibid, p.12).

^۱. nature-skeptics

^۲. *Ecology without Nature*

یکی از آخرین کتاب‌های خود با عنوان اندیشه محیط زیستی^۱ (2010) مورتون ضمن پیشنهاد مفهومی به نام «آبرابژه»^۲ سعی می‌کند مثال قابل‌لمسی از این «شبکه»ی درهم‌پیچیده واقعیت/فاعل انسانی/فاعل غیرانسانی به‌دست دهد.^۳ لکن از آنجاکه ورود به این بحث در راستای اهداف این تحقیق نیست و خود نیاز به مجال دیگری دارد، در ادامه بلافاصله به سراغ رویکرد فرانسوی و به‌ویژه اکوزوفی پیشنهادی فلیکس گاتاری خواهیم رفت؛ رویکردی که از نظر زمانی نسبت به رویکرد منتقدان «طبیعت ناباور» مورد اشاره در بالا، کاملاً متقدم و پیش‌تاز است.

تفکر محیط زیستی در فرانسه به‌ویژه با سیاست (در معنای عام کلمه) پیوند می‌خورد و چیزی را شکل می‌دهد که از آن به «اکولوژی سیاسی» یاد می‌کنند (Posthumus, 2014, p.10). کِری وایت - ساید در طبیعت انشقاق‌یافته (2002)^۴ چنین می‌گوید: اکولوژی سیاسی فرانسوی از اساس با فلسفه محیط زیستی انگلیسی‌زبان متفاوت است؛ اکولوژی سیاسی فرانسوی بازتاب‌دهنده نوعی بوم‌شناسی غیرمتمرکز است که مشکلات [زیست‌شناختی] زمین را از سایر مشکلات اجتماعی جدا نمی‌سازد و انسان و غیرانسان را عمیقاً به هم مرتبط می‌داند، درحالی‌که فلسفه محیط زیستی انگلیسی‌زبان اساساً زیست‌محور^۵ یا بوم‌محور^۶ است و بر ارزش‌های ذاتی جهان غیرانسانی تأکید دارد (وایت-ساید، ۲۰۰۲ به نقل از Posthumus, 2014, p. ۱۰) این معانی در اکوزوفی گاتاری صورت مشخص‌تری پیدا می‌کنند.

در سه اکولوژی^۷ (1989) گاتاری با شروع از ذکر مصائب دنیای جدید (غرب) و عواقب زیست محیطی آنها، چنین نتیجه می‌گیرد که «رابطه ذهنیت یا آگاهی انسان با محیط بیرون خود» (چه بیرون اجتماعی، چه حیوانی یا گیاهی یا کائناتی) در وضعیت کنونی مهم‌ترین چیزی است که تحت تأثیر قرار گرفته است (Guattari, 1989).

^۱ *Ecological Thought/ La pensée écologique*

^۲ Hyperobjet

^۳ ابرابژه در نظر مورتون هر چیزی است که در قیاس با انسان، به‌صورت بسیار گسترده‌تری در فضا - زمان گسترش می‌یابد. در این معنا، ابرابژه می‌تواند یک میدان نفتی در اکوادور یا اورگلد در فلوریدا باشد، بیوسفر یا سیستم خورشیدی باشد، مجموع تمام مواد هسته‌ای موجود بر روی زمین یا اورانیوم یا پلوتونیوم باشد ابرابژه همچنین می‌تواند یک محصول انسانی شدیداً پایدار همچون پولی - استرن یا یک ساک پلاستیکی باشد. در ادامه، مورتون به پنج ویژگی اصلی ابرابژه‌ها می‌پردازد و شرح می‌دهد چطور در منظومه فکری‌اش، ابرابژه با «پایان دنیا» در ارتباط است.

^۴ *Divided Nature*

^۵ Biocentrique

^۶ Écocentrique

^۷ *Trois écologies*

12, p.1989). او چنین می‌اندیشد که در برابر خطرات آشکاری که محیط زیست و نیز همچنین جوامع ما را تهدید می‌کنند، هرچند نوعی آگاهی شکل گرفته است، لکن نهادهای سیاسی یا مهم در تصمیم‌گیری، برای چاره‌جویی، عموماً به آلودگی‌های صنعتی آن هم از نظرگاهی تکنوکرات متمرکز می‌شوند؛ این در حالی است که در نظر گاتاری، تنها «ترکیبی اخلاقی-سیاسی متشکل از سه سطح بوم‌شناختی/محیط زیستی، روابط اجتماعی و ذهنیت انسانی، قادر خواهد بود که پاسخی برای مسائل امروز فراهم آورند» (ibid, pp.12-13). این ترکیب سه‌وجهی همان چیزی است که گاتاری آن را «اکوزوفی» می‌نامد.

به‌دیگر سخن، به گمان گاتاری، بحران زیست‌محیطی عصر ما پاسخی نخواهد یافت مگر با انقلابی «در سطح جهانی» (ibid, p.14) که از پرداختن به «روابط مشهود قدرت» فراتر رفته و «تمام زمینه‌های جزئی [مربوط به] حساسیت‌ها، اندیشه و امیال» (ibid) را در نظر داشته باشد. بوم‌شناسی سه‌وجهی پیشنهادی وی متشکل از بوم‌شناسی محیطی^۱، بوم‌شناسی اجتماعی^۲ و بوم‌شناسی ذهنی-روانی^۳ ناظر به همین ادعا هستند و به ترتیب به مسئله روابط [انسان] با طبیعت و با محیط زیست، روابط [انسانی] در اجتماع، اقتصاد و سیاست، و رابطه انسان با ذهنیت و روان خویش منطبق می‌شوند (ibid).

گاتاری همانند آرنی نس، در مقابل سرمایه‌داری موضعی کاملاً انتقادی دارد. درواقع، اکولوژی سه‌گانه پیشنهادی او اساساً قرار است راه چاره‌ای باشد در برابر آنچه وی «سرمایه‌داری جهانی گسترده»^۴ یا CMI می‌خواند. چنان‌که گاتاری می‌گوید، امروز هرچه بیشتر تمایل دارد تا مراکز و منابع قدرت خویش را از ساختارهای تولید کالا و خدمات به ساختارهای تولید نشانه‌ها، نحو^۵ و ذهنیت‌ها منتقل کند و این همه از طریق نظارت و قدرتی است که بر رسانه‌ها، تبلیغات و نظرسنجی‌ها اعمال می‌کند (ibid, p.40). در برابر چنین

^۱. Ecologie environnementale

^۲. Ecologie sociale

^۳. Ecologie mentale

^۴. Capitalisme mondial intégré

^۵. Syntaxe

وضعیتی است که گاتاری از فرایندهای تفردبخشی^۱ و فرایندهای ذهنیت‌سازی^۲ ذیل تقسیم‌بندی سه‌گانه فوق سخن به میان می‌آورد؛ آن هم به هدف بازیابی رابطه ذهنیت فرد با جهان بیرون.

تأملات بوم‌شناختی گاتاری به‌عنوان فیلسوفی پست‌مدرن در کتاب سه اکولوژی چنان‌که دیدیم عمیقاً درگیر مسئله سیاست ازسویی و مسئله فرایندهای ذهنیت‌سازی ازسوی دیگر می‌شوند. اما سؤال اینجاست که چنین خوانشی چگونه می‌تواند به کار نقد ادبی بیاید؟

فرایند ذهنیت‌سازی گاتاری در خوانش‌های مربوط به نقد زیست‌محیطی می‌تواند سرمشقی باشد برای بسط دادن مفهوم «شخصیت بوم‌شناختی»^۳ (و نه شخصیت «بوم‌شناس»)^۴ می‌دانیم که «شخصیت» یا همان پرسوناژ همواره یکی از مفاهیم مسئله‌آمیز در نقد محیط‌زیستی بوده است. در خوانش‌های محیط‌زیستی گویی همواره تمایلی وجود دارد که از اهمیت پرسوناژهای انسانی کاسته شود تا تأکید بیشتر بر یک چشم‌انداز غیرانسان‌محور قرار بگیرد. در این معنا، فاعل یا بازیگر یا پرسوناژ انسانی در نوشته‌های محیط‌زیستی یک نا-فاعل یا یک نا-بازیگر است که دیر یا زود باید در برابر زیبایی، عظمت و خودبسندگی طبیعت محو شود. این در حالی است که در اندیشه گاتاری، تنها در بافتاری از فروپاشی، تغییر و استحاله تقابل‌های دوگانه (ستی) و برآمدن آگاهی‌ها و ذهنیت‌های جدید است که مسائل اکولوژیک جدید ظاهر خواهند شد و «سرزمین‌های وجودی»^۵ تازه‌ای پدیدار خواهند شد (Guattari, 1989, p.20).

استفانی پوستوموس، استاد ادبیات دانشگاه مک گیل کانادا، در یکی از آخرین کتاب‌های خود با عنوان نقد بوم‌شناختی فرانسوی: خوانش بوم‌شناختی نظریه فرانسوی معاصر و آثار ادبی^۶ (2017)، علی‌رغم دشواری‌های رویکرد گاتاری، سعی می‌کند نمونه نسبتاً مفصلی از خوانش یک اثر ادبی براساس این رویکرد ارائه دهد. در خطوطی که در ادامه خواهند آمد سعی ما بر این خواهد بود تا به‌نوبه خود، یک اثر ادبی معاصر ایرانی^۷ را از نظرگاه آراء و اندیشه محیط‌زیستی فلیکس گاتاری بازخوانی کنیم. با توجه به اهداف و ساختار تحقیق حاضر، بی‌تردید این

^۱. Processus de singularisation

^۲. Processus de subjectivation

^۳. Personnage écologique

^۴. Personnage écologiste

^۵. Territoire existentiel

^۶. French Ecocritique: Reading Contemporary French Theory and Fiction Ecologically

^۷ ثمنی، نغمه، خانه، نمایشنامه‌ای برای سه اتاق و یک پشت بام، تهران: نشر نی، ۱۳۹۹.

خوانش لااقل در این مرحله تنها مقدمه‌ای خواهد بود برای درک نظریات گاتاری در باب شخصیت بوم‌شناختی و اهمیت آن در نقد محیط زیستی.

۴. بحث و بررسی: مطالعه موردی یک نمایشنامه ایرانی: خانه نوشته نغمه ثمینی

خانه، نمایشنامه‌ای برای سه اتاق و یک پشت بام نمایشنامه‌ای از نغمه ثمینی، نویسنده معاصر ایرانی، هیچ اشاره و ارجاع آشکار یا پنهانی به «محیط زیست» در معنای عام کلمه ندارد. از این جهت، نوشته‌های ثمینی تقریباً هیچ تفاوت شاخصی با جریان اصلی ادبیات امروز ایران از خود نشان نمی‌دهد. اساساً این موضوع که چرا آگاهی محیط زیستی چنان‌که مثلاً بازنمودهایی از آن را در ادبیات علمی-تخیلی و «اکو-فیکسیون»‌های فرانسوی یا آمریکایی می‌شناسیم تقریباً هیچ جایی در جریان اصلی ادبی امروز ایران ندارد و خود به تحقیق‌هایی جداگانه و مفصل نیاز دارد. باین حال و درمورد آنچه به پژوهش حاضر مربوط می‌شود، باید گفت که نمایشنامه ثمینی تقریباً به‌طور اتفاقی انتخاب شده است و شاید تنها دلیل این انتخاب خاصیت «غیرنالیستی» آن باشد. به‌دیگر سخن، در انتخاب آثار ادبی برای بحث در این قسمت، به هیچ وجه هدف این نبوده تا اثری انتخاب شود که مضمونی بالقوه «جالب توجه» (مثلاً شهر، یا طبیعت یا تقابل زندگی شهری معاصر و زندگی روستایی و غیره) برای نقد محیط زیستی داشته باشد. کوتاه سخن اینکه این خود چالشی است نهفته در دل رویکرد گاتاری به نقد محیط زیستی. قبلاً اشاره کردیم که یکی از نقاط شروع این رویکرد مسئله «رابطه ذهنیت با جهان خارج» است و «سه گونه بوم‌شناسی» پیشنهادی گاتاری خود ناظر به بررسی این رابطه است و نه الزاماً (چنان‌که در نقد محیط زیستی سنتی مشاهده می‌شود) کشف و بررسی «مضمون طبیعت» در آثار ادبی.

خانه، نمایشنامه برای سه اتاق و یک پشت بام همان‌طور که از عنوانش پیداست در چهار بخش می‌گذرد. سه بخش اول به ترتیب «اتاق خواب»، «آشپزخانه»، «حمام» و بخش آخر «پشت بام» نام دارد. آزاد (پدر)، رویا (مادر)، پرینان (دختر کوچک‌تر) و ماهان (پسر میانی). هر یک در طول نمایشنامه به ترتیب این چهار بخش را اشغال کرده و سخن را از آن خود می‌کنند. هامون (پسر بزرگ) که شخصیتی از نظر فیزیکی ناپیداست در همه بخش‌های خانه حضور دارد و سهم قابل توجهی از مونولوگ‌ها مخصوص اوست. خود «خانه» نیز البته می‌تواند به‌عنوان شخصیتی کاملاً مستقل در نظر گرفته شود. بنابر علتی که نخواهیم فهمید «خانه» مدام در حال کوچک‌تر شدن است و شخصیت‌های نمایشنامه در طول داستان مدام صدای «فروریختن چیزی، فروریختن دیوارهای یک خانه قدیمی انگار» (ثمینی، ۱۳۹۹، ص. ۳۵) یا صدای «سایش سنگ‌ها ... صدای سایش دیوارها» (همان، ص.

۸۳) را می‌شنوند. در انتها «خانه» آنقدر کوچک می‌شود که همه مجبور به ترک آن می‌شوند، همه به جز هامون که گرفتار مرضی عجیب است: چیزی به نام «هپکولا مفادیای حاد» (همان، ص. ۸۱) یا «ویرانی کالبد به بهانه بازسازی فکر»، «[یک] جور انقباض جسم به نفع انبساط ذهن» (همان) که نهایتاً باعث می‌شود جسم هامون «تمام شود» و «انرژی ذهنی هیولوارش» همه‌جا منتشر شود (همان، ص. ۸۳) و به نوعی با خانه کوچک‌شده، از میان رفته، اما همچنان حاضر است در ساحت ذهن شخصیت‌ها یکی شود.

همانطور که از این خلاصه برمی‌آید، نمایشنامه‌ی ثمینی هیچ ارتباط آشکاری با مضامین موردعلاقه نقد محیط زیستی در معنای سنتی آن از خود نشان نمی‌دهد. طبیعت، چه شهری و چه غیر آن، جایی در خانه ندارد و اگر به خوانش‌های محیط زیستی سنتی پای‌بند بمانیم، این متن شاید هیچ‌گونه جذابیتی نداشته باشد. با این حال، از نظرگاه رویکرد گاتاری، این متن همچون بسیاری دیگر به خوبی می‌تواند متنی «اکوزوفیک» باشد.

چنان‌که اشاره شد، بوم‌شناسی مدنظر گاتاری که از آن به‌عنوان «اکوزوفی» یاد می‌کند در یک تقسیم‌بندی سه‌گانه اساساً به‌دنبال بازاندیشی رابطه آگاهی شخصیت‌ها با محیط بیرونی است. اولین این سطوح سه‌گانه، اکوزوفی یا بوم‌اندیشی اجتماعی است و مراد از آن، به‌طور مشخص رابطه شخصیت با سایر افراد در یک محیط فرضی است. اگر نمایشنامه خانه را از این بُعد بررسی کنیم آنگاه این‌طور به نظر می‌رسد که مهم‌ترین مسئله در این نمایشنامه در سطح بوم‌شناسی اجتماعی مدنظر گاتاری، بازی متقابل فرایندهای آگاهی‌زدایی^۱ و فرایندهای آگاهی‌یافتگی^۲ باشد. در این راستا، در نمایشنامه‌ی ثمینی اولین نکته حائز اهمیت در این باب این است که از میان رفتن «خانه» به‌عنوان ساحتی وجودی^۳، یا به‌دیگر سخن، ساحت وجودی شخصیت‌های داستان به‌مثابه یک اجتماع کوچک، به‌صورت ناگزیر باعث فروپاشی این اجتماع، در اینجا: خانواده، شده است. به‌دیگر سخن، اعضای خانواده در ادامه بحران عمیقاً تمثیل‌گونه «فرسایش و کوچک شدن خانه» هر یک در فضایی محدود (اتاق، آشپزخانه، حمام، پشت‌بام) و مطلقاً فاقد ارتباط با سایر فضاها تصویر می‌شوند. در این فضاها جدافتاده، فرایند آگاهی‌زدایی و به‌تبع آن جدشدگی از امر واقع به‌شکل توهماتی اسکیزوفرنیک خود را بروز می‌دهد: «آزاد» یا پدر خانواده در اتاق خواب، وارد دیالوگی خیالی با زنی در خیابان می‌شود که با پرتاب سنگ به پنجره اعلام وجود کرده

^۱. Désubjection

^۲. Subjectivation

^۳. Territoire existentiel

و سپس در میان تعجب آزاد به شکل هم‌سخن و معشوقه‌ای درمی‌آید که از تمام اسرار زندگی در خانه آگاه است؛ «رویا» یا مادر خانواده به نوبه خود، وارد دیالوگی خیالی با معشوقش که شخصیتی در یک سریال تلویزیونی در حال پخش از تلویزیون آشپزخانه است می‌شود؛ «پرینان» یا دختر کوچک خانواده به «حمام» پناه می‌برد و در آنجا مشغول دیالوگ «پیامکی» با دوستی است که قرار است از طریق «گوگل کردن» او را در سقط جنین باری کند. بعداً در خواهیم یافت که مخاطب مجازی پرینان نه معشوق واقعی او، بلکه او هم غریبه‌ای تمام یا توهمی اسکیزوفرنیک است. در نهایت در پشت بام، ماهان مشغول باد کردن بادکنک‌هایی با گازی مخصوص است تا از طریق پرواز کردن از خانه به همراه دختری که دوست دارد، فرار کند.

بالین حال و در برابر این جداافتادگی‌های اسکیزوفرنیک از واقعیت اجتماعی (در اینجا: رابطه میان اعضای خانواده از سویی و رابطه هر عضو با خانه)، نوعی آگاهی‌یافتگی تازه در انتهای نمایشنامه شروع به شکل گرفتن می‌کند: درواقع پس از کوچک شدن خانه یا به دیگر سخن از میان رفتن آن، در ناکجایی که نمی‌دانیم چه مشخصاتی دارد، «زیر نور صحنه» و در برابر «ماکت مسقف خانه‌ای با تمام جزئیاتش بر زمین» (همان، ص. ۱۱، ۹۹)، هر «چهارنفر که هیجان‌زده‌اند» با انبوه «لگو»های هامون که از خانه بیرون کشیده شده، دست به ساختن خانه‌ای جدید می‌زنند، خانه‌ای که این بار همگی در آن در کنار هم‌اند، با هم صحبت می‌کنند و از خواسته‌ها و دوست داشتن‌هایشان می‌گویند (همان، صص. ۹۹-۱۰۵). درواقع و به عبارت دیگر، با حرکت از ابتدا به انتهای نمایشنامه شاهد یک تحول اساسی خواهیم بود: تحول و حرکت از نوعی جداافتادگی اجتماعی و مابه‌ازای محیطی آن، یعنی حبس‌شدگی در اتاق‌ها یا فضاها یا بی‌ارتباط با هم، به سمت نوعی بازیابی پیوند اجتماعی و ماحصل آن یعنی تلاش برای بازسازی (هر چند خیالی) مکان. این استحاله که در نظر اول می‌تواند برای خوانش‌های سنتی محیط زیستی از متن غریبه به نظر آید، در چارچوب فکری گاتاری و البته آنگاه که در کنار سایر قسمت‌های تشکیل‌دهنده این چارچوب قرار بگیرد، راه بر پیشی کاملاً بکر می‌گشاید.

بوم‌شناسی محیطی یا به دیگر سخن، دومین قسمت از سه قسمت تشکیل‌دهنده دیدگاه اکوزوفیک گاتاری، در نمایشنامه ثمینی، به طور قابل توجهی با بوم‌شناسی اجتماعی هم‌پوشانی دارد، اما درعین حال از آن فراتر می‌رود و به طور هم‌زمان در ماقبل و مابعد آن جای می‌گیرد. درواقع، محیط پیرامون^۱ در متن مورد مطالعه در اینجا، اساساً همان «خانه» است که هم‌زمان هم ظرف آگاهی اجتماعی و فردی شخصیت‌ها و هم، در سطحی دیگر، مظهر

^۱. Environnement

آن‌هاست. به‌دیگر سخن، «خانه» در این نمایشنامه «جایی» است که آگاهی اجتماعی و فردی شخصیت‌ها در آن معنا پیدا می‌کند، تحول می‌یابد، درنهایت از میان می‌رود تا در سطحی دیگر، این بار در برابر «ماکتی از خانه» دوباره شروع به شکل گرفتن کند. به بیان دیگر، در این متن، «خانه» در حال فرسایش، کوچک شدن و از میان رفتن به‌نوعی همان سرزمین‌های وجودی‌ای است که گاتاری معتقد است باید در پس بازاندیشی رابطه ذهنی خویش با جهان شکل داد. به‌علاوه، چنان‌که گاتاری می‌گوید، هیچ اهمیتی ندارد که این سرزمین‌های وجودی، «مکانیت» نداشته باشند یا «قلمروزدایی»^۱ شده باشند (Guattari, 1989, p.39). نتیجه این‌که، استحاله محیط در این نمایشنامه (از فروپاشی خانه تا برآمدن خانه لگویی)، نوعی قلمروزدایی^۲ به نفع یک قلمروسازی^۳ جدید است. این تحول یا به بیان دقیق‌تر بازبودگی به تحول همان چیزی است که گاتاری اصل و اساس اکوزوفی خویش می‌نامد: «اصل مشترک در سه بوم‌شناسی [پیشنهادشده] این است که آن سرزمین‌های وجودی که این سه بوم‌شناسی ما را در برابر آن‌ها قرار می‌دهند، بسته [و محدود] نباشند، بلکه موقت، پذیرا، خاص، مخصوص و قادر به تبدیل و پذیرای فرایندهایی باشند که براساس کنش‌های یک پروژه انسانی، آن‌ها را قابل سکونت می‌سازد» (ibid, p.49). در نمایشنامه ثمینی، از میان رفتن تدریجی «خانه» به عنوان یک سرزمین وجودی خالی از معنا، بیگانه با آگاهی شخصیت‌ها و درنهایت در پرده آخر، برآمدن خانه‌ای ساخته‌شده از لگو، که به‌طور هم‌زمان حاصل اراده و آگاهی و کنش مشترک هر چهار شخصیت است، فرایندی (از نظرگاه گاتاری) کاملاً اکوزوفیک است؛ یا به‌دیگر سخن، راه‌حلی انسانی و سازگار با بوم‌زیست ما در جهانی که گاه از معنا تهی می‌شود. علی‌رغم سویه عمیقاً انتزاعی چنین دیدگاهی، نباید اهمیت آن را دست‌کم گرفت. چنان‌که اشاره شد، گاتاری معتقد است که تلاش‌های محیط زیستی نمی‌توانند مفید باشند مگر وقتی که مجموعه تمام فرایندهای تفردبخشی و فرایندهای ذهنیت‌سازی موردبازاندیشی قرار بگیرند؛ یا به بیان ساده‌تر، تنها آن هنگام که ما رابطه خویش با جهان بیرون را از صدر تا ذیل موردبازاندیشی قرار دهیم.

سومین سطح از سه سطح بوم‌اندیشی مدنظر گاتاری، چنان‌که اشاره شد، بوم‌شناسی روانی است. این قسمت شاید مهم‌ترین قسمت نظریه گاتاری باشد، چراکه طبیعتاً هرگونه بازاندیشی رابطه انسان با محیط بیرون تا هنگامی

^۱. Déterritorialisés

^۲. Déterritorialisation

^۳. Territorialisation

که محرک‌های روانی موجه و مشروع نداشته باشد، احتمالاً پردوام نخواهد بود. در مطالعه نمایشنامه ثمینی، در سطح بوم‌شناسی روانی^۱ البته باید مستقیماً به سراغ هامون رفت که در کنار «خانه» می‌تواند قاعدتاً یکی از دو شخصیت اصلی نمایشنامه محسوب شود. هامون که به دلیل بیماری نادرش مثل خانه در انتهای داستان «غیب» می‌شود، به نوعی روان زنده قصه یا به دیگر سخن، محمل آگاهی فردی و نیز جمعی است. او تنها شخصیتی است که دچار توهمات اسکیزوفرنیک نشده و به واسطه حضور اثری‌اش در تمام اتاق‌های خانه رفت‌وآمد می‌کند. با حضور در اتاق خواب، آشپزخانه، حمام و سپس پشت بام، هامون در میانه هذیان باقی شخصیت‌ها، کسی است که با ضبط صوتی در دست، تاریخ خانواده و نیز «خانه» را یادآوری می‌کند، از آینده شخصیت‌ها خبر می‌دهد و همان‌طور که در متن می‌خوانیم، «چون به قدر یه مولکول تحلیل رفته»، «خزیده توی ذهن خانواده و زندگی‌اش شده صدای اون‌ها» (ثمینی، ۱۳۹۹، ص. ۸۲). همچنین، بنابه داستان، می‌دانیم که «لگو»هایی که متن مدام از آن‌ها یاد می‌کند درواقع اسباب‌بازی‌های هامون هستند و او که می‌داند «خانه» همچون خودش در حال ناپدید شدن است، آن‌ها را تک‌به‌تک برای پدر، رویا و برادر و خواهرش کنار می‌گذارد. باتوجه به داستان، بیراه نیست اگر بگوییم که هامون درواقع نقش اول نمایشنامه ثمینی است. او درواقع تجسم یک موقعیت بیانی^۲ یا گفتمانی کلیدی است. یک موقعیت بیانی که در آن «قصه» سایر شخصیت‌ها معلق شده و یک فراداستان یا یک فراگفتمان شروع به شکل گرفتن می‌کند. این بدین معناست که اگر تمام مونولوگ‌ها و نیز دیالوگ‌های خیالی هامون را از متن بیرون بکشیم، قصه، روایت یا تفسیری موازی با قصه استحال چهار شخصیت دیگر خواهیم داشت. در نتیجه ذیل چارچوب نظری گاتاری می‌توان چنین گفت که هامون در این داستان، شخصیتی کاملاً «بوم‌شناختی» است، چراکه آگاهی و اراده معطوف به کنش او، درنهایت باعث نجات «خانه» به مثابه سرزمین وجودی سایر شخصیت‌های داستان می‌شود.

ناگفته پیداست که در نمایشنامه ثمینی، «خانه» موضوع یا حتی شخصیتی اصلی است. اضمحلال خانه در طول داستان و سپس سر برآوردن و تولد دوباره آن (هرچند در فضایی خیالی) در انتهای داستان، در چارچوب نظری گاتاری کاملاً واجد یک معنای بوم‌شناختی (اکوزوفیک) معتبر است؛ معنایی که با منظور نهایی گاتاری در اکوزوفی هم‌پوشانی بسیار زیادی پیدا می‌کند. درواقع، در یک معنا، تمام پروژه بازاندیشی رابطه ذهنیت با جهان

^۱. Écologie mentale

^۲. Situation d'énonciation

خارج در سه سطح، چنان که گاتاری بدان اشاره می‌کند، ماهیتاً ناظر به همین امکان (یا امید به) پدیدارشدگی ذهنیتی جدید است که در روابط خویش با سایر افراد، با محیط بیرون و با خویشن خویش، راه تازه‌ای بپیماید. به‌طور خلاصه و چنان‌که دیدیم، در سه سطح بوم‌شناختی مدنظر گاتاری، رابطه ذهنیت شخصیت‌ها با دنیای واقع در نمایشنامه‌ی ثمینی از یک وضعیت غیرانسانی، توهمی و عمیقاً منفصل از «واقعیت» به سمت یک «سرزمین وجودی» نو که علی‌رغم «بی‌مکان یا لامکان‌بودگی‌اش» به مراتب «قابل سکونت» تر و انسانی‌تر است، تحول می‌پذیرد. «انسانی‌تر» از آن‌رو که این سرزمین وجودی تازه، شاهد هم‌سخنی، ارتباط، فاعلیت و سپس تعامل آگاهی‌های فردی هرکدام از شخصیت‌ها با دیگری و نیز با محیط است. از این دیدگاه، نمایشنامه‌ی ثمینی هرچند که هیچ اشاره مستقیمی به «طبیعت» ندارد، لکن از نظر گاتاری متنی کاملاً «اکوزوفیک» یا به‌دیگر سخن، بوم‌اندیش است که بدون درگیر شدن در مسائلی همچون واقع‌نمایی، بازنمود، تعهد، مضمون، اشاره و غیره، در سطحی اساسی و انسانی به زیست ما در محیط زیست اجتماعی - سیاسی - روانی‌مان نظر دارد.

خانه اثر نغمه ثمینی، بیش از هر چیز داستانی تمثیل‌گونه است و تأویل آن بنابر نظرگاه خواننده می‌تواند گوناگون باشد. با این حال و درمورد آنچه به تحقیق حاضر مربوط می‌شود، چنین به نظر می‌آید که رویکرد گاتاری، بنابه ماهیت فلسفی و بینابینی خود، این توانایی را دارد که یک خوانش محیط زیستی معتبر از نمایشنامه موردبحث در اینجا، و نیز در نتیجه، بسیاری دیگر از مکتوبات ادبی معاصر در ایران، فراهم آورد. می‌دانیم که پرسش از تاریخ و به تبع آن پرسش از رابطه خویش با روایت‌های تاریخی - سیاسی راه خود را به ادبیات داستانی معاصر ایران پیدا کرده است (ماهنامه تجربه، ۱۳۹۵). خانه نغمه ثمینی در این معنا درواقع «داستانی سیاسی» است و در این میان اهمیت رویکرد گاتاری در این نکته نهفته است که با بازبینی کلی در مفهوم محیط زیست و با در پس‌زمینه قرار دادن آن، یا به‌دیگر سخن، با ایجاد شبکه‌ای از روابط جدید میان این مفهوم و مفاهیمی از جنس اجتماعی سیاسی و روانی، مدام بر این تأکید می‌کند که نمی‌توان به بهبود وضعیت محیط زیست طبیعی اندیشید، مگر ذیل توجه به مجموعه‌ای از سایر عوامل که حیات فردی اجتماعی ما را مشروط می‌سازند. به‌طور مشخص‌تر، اگر خانه در حال زوال و ناپدیدشدگی داستان نغمه ثمینی را مدنظر بگیریم، بهبود رابطه با این «مکان وجودی» و به‌شدت تمثیلی حاصل نمی‌شود مگر وقتی که شخصیت‌های نمایشنامه هر یک در سطح روابط اجتماعی روانی خود با دیگری دچار تحول اساسی می‌شوند. چنان که مشاهده می‌شود، در این رویکرد، محیط زیست در معنای سنتی آن تقریباً غایب است. با این حال، آن چنان که رویکرد فرانسوی که گاتاری خود از آن برمی‌خیزد، به ما می‌آموزد، مطلقاً

نمی‌توان محیط زیست را به طبیعت یا مهم‌تر از آن به رابطه دوطرفه میان فرهنگ ازسویی و طبیعت ازسوی دیگر تقلیل داد. محیط زیست در دیدگاه گاتاری بیش از آنکه به طبیعت ارجاع داشته باشد، یک برساخته فرهنگی است و اگر این برساخته امروز در حال فاسد شدن است، بنا به نظر گاتاری، تنها از طریق بازبینی در شبکه دلالت‌هاست که می‌توان چاره‌ای اندیشید.

۵. نتیجه‌گیری

نقد محیط زیستی همانند هر اندیشه‌ای نشان جغرافیا و تاریخ آن مختصاتی را که از آن برمی‌خیزد در خود نهفته دارد. مسائل فرهنگی سیاسی اروپای نیمه دوم قرن بیستم میلادی و به‌طور مشخص، زیر سؤال رفتن بخشی از روابط قدرت سیاسی (در معنای فوکویی کلمه) و به تبع آن زیر سؤال رفتن مجموعه‌ای از تقابل‌های دوگانه‌ستی اگر نگوییم در اساس پدیدارشدگی اندیشه‌های محیط زیستی، لااقل در قلب آن‌ها جای دارند. در این میان، و درحالی‌که بخشی از جریان فکری در نقد محیط زیستی (کسانی چون لاورنس بونل) ترجیح می‌دهند انسان و سپس فرهنگ انسانی را به‌نفع نوعی خودبسنده فلسفی و زیبایی‌شناختی «طبیعت» در حاشیه قرار دهند تا بلکه تعادل از دست رفته اندکی جبران شود، عده‌ای دیگر (به‌خصوص در مکتب فرانسوی و بعد در آمریکای شمالی و کانادا) چنین استدلال می‌کنند که «طبیعت محوری» در ادبیات از اساس مفهومی تناقض‌آمیز است به این دلیل ساده که فرهنگ یعنی انسان.

هم از این دیدگاه و هم سخن با گروه دوم، در تحقیق حاضر سعی کردیم تا ضمن پیش کشیدن آنچه مسئله اساسی نقد محیط زیستی نامیدیم، بر جنبه‌های فرهنگی سیاسی این نقد تأکید کنیم. با ارجاع به آرای فلیکس گاتاری از متفکران فرانسوی به‌ویژه کتاب مهم او در باب نقد محیط زیستی دیدیم که می‌توان در ساحتی دیگر، نقد محیط زیستی را به مسئله رابطه انسان با واقعیت بیرونی تعمیم داد. این رابطه از نظر گاتاری همان چیزی است که امروزه در دنیای درگیر در «سرمایه‌داری جهانی گسترده» متحمل بیشترین دگرگونی آن هم در جهتی زیان‌آور هم برای انسان و هم برای محیط زیست شده است. اکوزوفی پیشنهادی گاتاری که ناظر بر آسیب‌شناسی این رابطه در سه سطح بوم‌شناسی اجتماعی، بوم‌شناسی محیطی و بوم‌شناسی روانی یا زیبایی‌شناسی است اساساً تفکری است که نقد محیط زیستی را از درگیری‌های نظری بی‌پاسخی همچون بازنمایی یا رئالیسم یا دعوای ارزشی بی‌پایان در باب ارجحیت انسان یا طبیعت، فارغ می‌کند و علاوه بر اینکه امکان خوانشی محیط زیستی معنی‌دار از گستره‌ای بسیار وسیع از آثار ادبی را فراهم می‌آورد، در مختصات فرهنگی کشورهایی همچون کشور ما ایران، می‌تواند

راهگشا باشد. راهگشا از آن‌رو که می‌دانیم در ادبیات داستانی یا نمایشی معاصر ایران، طبیعت، گرمایش زمین، آلودگی‌های زیست محیطی و مضامینی از این‌دست، به عللی که بررسی آن‌ها موضوع تحقیق ما نیست، سراسر غایب‌اند.

با این حال، رویکرد گاتاری علی‌رغم پویایی ارگانیک و انعطاف‌پذیری قابل توجهش لااقل در فضای نقد ادبی ایران کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. از این‌رو با انتخاب تصادفی یک نمایشنامه معاصر ایرانی، یعنی خانه، نمایشنامه‌ای برای سه اتاق و یک پشت بام اثر نغمه ثمنی، نمایشنامه‌نویس معاصر، تلاش کردیم نشان دهیم چطور حتی در غیاب مضامین مربوط به طبیعت، هر اثر ادبی می‌تواند از نظر «محیط زیستی» تفسیرپذیر باشد. همان‌طور که اشاره شد، رویکرد گاتاری از جمله این امکان را فراهم می‌آورد تا مفهوم چالش‌برانگیزی همچون «شخصیت بوم‌شناختی» را موردنوعی بازبینی انتقادی ناظر به دیالکتیک فرهنگ - سیاست - روان فردی قرار داد. در بحث از نمایشنامه ثمنی دیدیم که چطور رابطه ذهنی شخصیت‌ها با محیط پیرامونشان دچار تغییر می‌شود یا به‌دیگر سخن، چطور شخصیت‌ها از وضعیتی منفصل، اسکیزوفرنیک، منزوی و بیگانه با دیگری و با محیط، در انتهای داستان به یک «سرزمین وجودی» تازه که در آن یک پارادایم اجتماعی - روانی جدید حاکم است قدم می‌گذارند و در شرایطی «قابل زیست‌تر»، هرچند در یک لا مکان، رابطه خویش با دیگری و به تبع آن با «خانه» را موردبازاندیشی و بازسازی قرار می‌دهند.

منابع

- ایگلتون، ت. (۱۳۹۵). پیش‌درآمدی بر نظریه ادبی. ترجمه ع. مخبر. تهران: نشر مرکز.
- ثمنی، ن. (۱۳۹۹). نمایشنامه برای سه اتاق و یک پشت بام. تهران: نشر نی.
- جواری، م. ح. (۱۳۹۷). نقد محیط زیستی در ادبیات با رویکرد تطبیقی. پژوهش ادبیات تطبیقی، ۲، ۱۲۸-۱۴۳.
- ساداتی، س. ش.، و سقازاه، ب. (۱۳۹۸). هویت‌های مکانی‌شده: مطالعه فیلم درخت گلابی با رویکرد نقد زیست محیطی. نقد ادبی، ۴۷، ۱۱۷-۱۳۶.
- فکوهیان، ن. (۱۳۸۶). پاره‌های انسان‌شناسی. تهران: نشر نی.
- معینی، سولماز، رضی، ا.، و چراغی، ر. (۱۴۰۰). ضرورت‌ها و الزامات نقد زیست محیطی با نگاهی به کاستی‌های آن در مقالات ایرانی. نقد ادبی، ۵۴، ۱۴۵-۱۸۸.

- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination – Thoreau, Nature Writing & the Formation of American Culture*. Cambridge, Harvard University Press
- Carson, R. (1963). *Printemps silencieux*. traduit par Jean-François Gravrard. Paris: Plon.
- Chelebourg, Ch.. (2012). *Les écofictions, mythologies de la fin du monde*. Clamecy: Laballery.
- Føessel, M. (2012). *Après la fin du monde, critique de la raison apocalyptique*. Paris: Seuil.
- Glotfelty, Ch., & Fromm, H. [dir.] (1996). *The Ecocriticism Reader: Landmarks in Literary Ecology*. Athens: Georgia University Press.
- Guattari, F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Galilée.
- Lytle, M.H. (2007). *The Gentle Subversive: Rachel Carson, Silent Spring, and the Rise of the Environmental Movement*. New York: Oxford University Press.
- Lévi Strauss, C. (1955). *Tristes Tropiques*. Paris: Plon.
- Morton, T. (2010). *The Ecological Thought*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Naess, A. (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology movement. *Inquiry*, University of Oslo, 16 (1-4), 56-88.
- Phillips, D. (2003). *The Truth of Ecology: Nature, Culture, and Literature in America*. Oxford: Oxford University Press.
- Posthumus, S. (2017). *French Ecocritique: Reading Contemporary French Theory and Fiction Ecologically*. Toronto: University of Toronto Press.
- Posthumus, S. (2014). Ecocritique et Ecocriticism. *La pensée écologique et l'espace littéraire*, Université du Québec à Montréal, 36, 15-33.
- Posthumus, S. (2017). Écocritique: Vers une nouvelle analyse du réel, du vivant, du non-humain. *Humanités environnementales: Enquêtes et contre-enquêtes*. eds. Guillaume Blanc, Élise Demeulenaere, Wolf Feuerhahn, Paris, Publications de la Sorbonne, 161-180.
- Rueckert, W. (1978). Into and out of the Void : Two Essays. *The Iowa Review*, 1, 62-86.

Application Comparative de L'Élément Sonore Narratif dans Le Développement du Processus de Discours Basé sur La Théorie de Gérard Genette dans Deux Œuvres Narratives de Pelléas et Mélizande et Zal et Rudabeh

Haniyeh Amini

Étudiante en doctorat, Département de langue et littérature persanes, Faculté des lettres et sciences humaines, Branche Varamin-Pishva, Université islamique Azad, Varamin, Téhéran, Iran.

Masoumeh Khodadadi Mahabad (Auteur correspondant)¹ 

Professeur adjoint, Département de langue et littérature persanes, Faculté des lettres et sciences humaines, Branche Varamin-Pishva, Université islamique Azad, Varamin, Téhéran, Iran.

Achraf Chegini

Professeur adjoint, Département de langue et littérature persanes, Faculté des lettres et sciences humaines, Branche Varamin-Pishva, Université islamique Azad, Varamin, Téhéran, Iran.

Résumé

Découvrir les éléments communs et les règles des récits afin de parvenir à leurs structures générales est toujours considéré par les conteurs ; l'analyse de la pièce de Maeterlinck est d'une importance particulière car elle est influencée par *Shahnameh* dans ses couches internes, en utilisant les personnages « Zal, Rudabeh, Sindokht » dans le début de l'histoire de *Siavash*. La théorie compréhensive du « Genette » dans le domaine du récit, avec une sorte de rétro-ingénierie, est le moyen le plus efficace pour étudier la structure de ces deux récits sous des angles différents. Il examine les récits sous trois angles : « narrateur », « temps » et « centralisation ». En analysant la composante « La voix du narrateur », Genette révèle l'identité et le temps et la position de narrateur. En revanche la littérature comparée, examine les différences entre les récits du point de vue narratologique basée sur les aspects formels de la fonction de leurs éléments. Dans cette étude, on tente de définir la possibilité d'expliquer l'astuce de la narration, en supposant que l'histoire lyrique de *Zal et Rudabeh* et la pièce de *Pelléas et Mélizande*, sont des récits basés sur la théorie de Genette, sur laquelle, il vérifie les arrangements qui y sont utilisés. On a appliqué une approche descriptive-analytique pour faire une analyse comparative de deux histoires mentionnées, en soulignant les points communs et les différences entre la technique d'application de la voix narrative. Par conséquent, on a atteint le résultat qui montre que les deux histoires sont racontées par le narrateur de l'événement et que l'aspect prédominant de la narration dans l'histoire de *Zal et Rudabeh* est une narration post-événement, et dans *Pelléas et Mélizande*, la narration est simultanée avec l'événement, et le niveau de narration dans les deux histoires est un type de narration omnisciente.

Mots-clés: *Pelléas et Mélizande*, *Zal et Rudabeh*, Maeterlinck, Ferdowsi, Gérard Genette, voix de la narration.

¹. E-mail: M.khodadadi@iuavaramin.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75051.1038>
<https://orcid.org/0000-0002-0583-7403>

Comparative Application of Narrative Voice Element in the Development of Discourse Process Based on Genette's Theory in Two Narrative Works of Peleas and Melizand and Zal and Rudabeh

Haniyeh Amini

PhD Candidate, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Tehran, Iran.

Masooome Khodadadi Mahabaad (Corresponding author)¹ 

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Tehran, Iran.

Ashraf Chegini

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Varamin-Pishva Branch, Varamin, Tehran, Iran.

Abstract

Discovering the common elements and rules of narratives in order to achieve their general structures is always attracted narratologists' attention. The analysis of Maeterlinck's play is of special importance because it is influenced by the *Shahnameh* in its inner layers by using the characters of Zal and Rudabeh, Sindokht and the beginning of Siavash story, etc. Meanwhile, the comprehensive theory of Genett in the field of narrative, with a kind of reverse engineering, is the most efficient way to study the structure of these two narratives from different perspectives. He examines the narratives from three perspectives: narrator, time and centralization. By analyzing the "voice of the narrative" component, Genett reveals who and where the narrator is and when he narrates. This study tried to describe the possibility of explaining the techniques of narration by assuming that the lyrical story of "Zal" and "Rudabeh" and the play Peleas and Melizand are narratives based on Genett's theory, and examine the arrangements used in them. This study used a descriptive-analytical approach based on library studies to make a comparative analysis of the two stories and analyzed and compared the two stories by emphasizing the similarities and differences between the narrative voice application technique. The findings indicate that the two stories are told by the narrator of the event. The predominant aspect of narration in Zal and Rudabeh is post-event narration, and in Peleas and Melizand, the narration is simultaneous with the event, and the level of narration in both stories is of the extra-fiction narrator type.

Keywords: Peleas and Melizand, Zal and Rudabeh, Maeterlinck, Ferdowsi, Gerard Genett, Narrative Voice.

¹. E-mail: M.khodadadi@iuavaramin.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75051.1038>
<https://orcid.org/0000-0002-0583-7403>

کار بست تطبیقی عنصر صدای روایت در تکوین فرایند گفتمان براساس نظریه ژرار ژنت در دو اثر روایی «پله آس و ملیزاند» و «زال و رودابه» مقاله پژوهشی

هانیه امینی

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین-پیشوا، تهران، ایران.

معصومه خدادادی مهاباد (نویسنده مسئول) ^۱ 

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین-پیشوا، تهران، ایران.

اشرف چگینی

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ورامین-پیشوا، تهران، ایران.

چکیده

کشف عناصر و قواعد مشترک روایت‌ها برای دست‌یابی به ساختارهای همگانی آن‌ها، همواره مدنظر روایت‌شناسان است. تحلیل نمایشنامه مترلینک از آن سبب که در لایه‌های درونی خود با بهره‌گیری از شخصیت‌های زال و رودابه، سیندخت و آغاز داستان سیاوش و... متأثر از شاهنامه است، اهمیت خاصی دارد. در این بین، نظریه جامع «ژنت» در حوزه روایت، با نوعی مهندسی معکوس، کارآمدترین شیوه در بررسی ساختار این دو روایت از زوایای گوناگون است. او روایت‌ها را از سه منظر «راوی»، «زمان» و «کانونی‌سازی» بررسی می‌کند. ژنت با واکاوی مؤلفه «صدای روایت»، کیستی، چه زمانی و جایگاه راوی را نمایان می‌سازد. ازسویی دیگر ادبیات تطبیقی تفاوت روایت‌ها را از منظر روایت‌شناسی براساس جنبه‌های صوری کارکرد عناصر آن‌ها بررسی می‌کند. پژوهش حاضر می‌کوشد امکان تبیین شگرد صدای روایت را با این فرض که داستان غنایی زال و رودابه و نمایشنامه پله آس و ملیزاند، بر مبنای نظریه ژنت، روایی هستند، آن‌ها را بسنجد و تمهیدات به‌کاررفته در آن‌ها را بررسی کند. این جستار با رویکردی توصیفی-تحلیلی مبتنی بر مطالعات کتابخانه‌ای به واکاوی تطبیقی دو داستان پرداخته و با تأکید بر وجوه

¹. E-mail: M.khodadadi@iuavaramin.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75051.1038>
<https://orcid.org/0000-0002-0583-7403>

اشتراک و افتراقِ کاربستِ شگردِ رواییِ صدایِ روایت، به تحلیل و مقایسهٔ این دو داستان می‌پردازد. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که دو داستان توسطِ راویِ برون‌رویداد بازگو می‌شوند. وجه غالبِ روایتگری در زال و رودابه، روایتگریِ پسا‌رویداد و در پله‌آس و ملیزانده روایتگریِ هم‌زمان با رویداد است و سطحِ روایت در هر دو داستان از نوعِ راویِ برون‌داستانی است.

کلیدواژه‌ها: پله‌آس و ملیزانده، زال و رودابه، مترلینک، فردوسی، ژرارژنت، صدایِ روایت.

۱. مقدمه

تشخیص عناصر هر روایت و تبیین کارکرد معناسازانه آن عناصر در ساخت هر روایت این امکان را فراهم می‌سازد تا بتوانیم مصداق اصول عام روایت‌سازی و روایتگری را در آثار مختلف واکاوی کنیم. دو داستان روایی زال و رودابه و پله‌آس و ملیزاند، هرچند در فواصل زمانی و مکانی متفاوتی خلق شده‌اند، اما ساختار روایی آن‌ها در کاربست اکثر مؤلفه‌های صدای راوی، به یکدیگر مانند است، اگرچه در زمان روایتگری، تفاوت‌های چشمگیری دارند.

هدف اصلی در این جستار بررسی تطبیقی عنصر راوی و کاربست صدای روایت با تأکید بر نظریه ژنت و سازوکارهای ساختاریایی او در تحلیل این دو داستان است. در این پژوهش با معرفی نظریه ژنت به‌عنوان جامع‌ترین رویکرد در این حوزه، مؤلفه صدای راوی از سه منظر کیستی راوی، زمان روایتگری و سطح روایت، تحلیل می‌شود و تفاوت‌ها و شباهت‌های آن‌ها، به‌طور تطبیقی بررسی می‌شود تا قواعد عام صدای روایت، ساختار صدای راوی و قانون‌مندی‌هایی که در این مؤلفه به تولید این دو داستان منجر می‌شود، واکاوی شود.

مسئله اساسی در این پژوهش، بررسی ساختارگرایانه مؤلفه صدای روایت و تبیین کارکرد معناسازانه آن‌ها براساس نظریه ژنت است که درنهایت ما را به کشف قواعد مشترک میان دو روایت رهنمون می‌سازد. نگاه فنی و فراگیر ژنت سازوکارهای ساختاری این دو روایت را در مؤلفه صدای راوی بادقت برای منتقدان آشکار می‌کند و جداسازی تمامی اجزای صدای راوی و کاربست هریک را ممکن می‌سازد. با این شناخت می‌توانیم در نقد روایت‌شناختی دو داستان شرح دهیم که: راوی آن‌ها کیست؟ در چه زمانی روایت شده و از کدام جایگاه بازگو می‌شوند و چه تأثیری بر مخاطب دارند. به این ترتیب، چگونگی بیان دو روایت بررسی می‌شود و واکاوی صدای روایت، تحلیلی دقیق و منسجم، از این آثار به‌دست می‌دهد.

اما هدف اصلی این پژوهش، تحلیل و بررسی تطبیقی عنصر صدای راوی در دو روایت زال و رودابه و پله‌آس و ملیزاند با کاربست نظریه روایی ژنت است. طرح این سؤال که آیا صدای راوی براساس الگوی ژنت با ژانر غنائی - حماسی، زال و رودابه و نمایشنامه سمبولیک پله‌آس و ملیزاند هم‌خوانی و مطابقت دارد یا خیر؟ از اهدافی است که این پژوهش دنبال می‌کند. هم‌چنین واکاوی تطبیقی وجوه اشتراک و افتراق این دو اثر با کاربست شگرد صدای راوی به‌منظور نقد روایت‌شناسانه این آثار، از مهم‌ترین اهداف این پژوهش است.

پژوهش حاضر در چهار مرحله گردآوری شده است؛ نخست اشعار «زال و روباه» از شاهنامه و دیالوگ‌های نمایشنامه «پله‌آس و ملیزاند» با روش کتابخانه‌ای مطالعه و فیش‌برداری شده و پس از دسته‌بندی فیش‌ها مهم‌ترین عناصر صدای روایت، شناسایی و مثال‌ها به‌عنوان داده‌های تحقیق انتخاب، و سپس به‌مدد روش توصیفی - تحلیلی، به بررسی کامل ساختار صدای راوی در این آثار پرداخته شده است. درنهایت نیز با مقایسه تطبیقی این دو روایت، وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها بررسی شده است.

به این ترتیب یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که داستان غنایی - حماسی زال و رودابه و نمایشنامه سمبولیک پله‌آس و ملیزاند، که هر دو به سبب برخورداری از ویژگی‌های روایت که عبارت است از آنچه از طریق متن، اجرا، اشعار یا ترکیبی از آن‌ها، داستانی را بازگو می‌کند، از ساختاری روایی برخوردارند؛ و از منظر روایت‌شناسی ژنت، نسبت راوی با داستان روایت شده است و نسبت میان روایتگری و جهان داستان در این دو روایت دارای وجه تشابه متعددی‌اند، اگرچه سامان‌بندی زمانی روایت، در آن‌ها متفاوت است.

۲. پیشینه پژوهش

آنچه تاکنون در حوزه روایت‌شناسی و پژوهش حاضر صورت گرفته، عبارت است از: مقاله «زبان‌شناسی روایت» (۱۳۸۲) از علی افخمی و سیده فاطمه علوی که به بررسی اصطلاح روایت در معنای خاص ادبی آن (دیدگاه روایی) پرداخته و عمدتاً از نظریات راجر فالر بهره گرفته است. مقاله «انواع روایت‌شناسی ساخت‌گرا» (۱۳۸۸) از مریم صالحی‌نیا مروری بر کلیات نظریه و نویسنده آن است. او به تعریف روایت از منظر ساخت‌گرایان پرداخته و با بررسی عناصر بنیادین، در صدد نشان دادن کیفیت تحلیل و بررسی ساختاری روایت بوده است. هم‌چنین مقاله «روایت‌شناسی و تفاوت میان داستان و گفتمان براساس نظریه ژنت» (۱۳۹۱) از رؤیا یعقوبی که پنج مفهوم اصلی نظریه ژنت را بیان کرده و تفاوت‌های داستان، گفتمان و تقسیمات مفهومی و عناصر مختلف آن را از دیدگاه ژنت بررسی کرده است. هم‌چنین مقاله «بررسی عناصر داستانی زال و رودابه در شاهنامه از منظر شکل‌شناسی (مورفولوژی)» (۱۳۹۴) از لیلا هاشمیان و مجید رمضان‌خوانی که براساس ریخت‌شناسی پراپ، به ساختار در داستان و مقایسه شکل‌شناسانه دو اثر پرداخته است. مقاله «بررسی عناصر داستانی زال و رودابه» (۱۳۹۰) نیز از اسماعیل صادقی منتشر شده که به نقش عناصر داستانی مانند گفتارها و کردارها در شکل‌گیری داستان زال و رودابه پرداخته است. هم‌چنین مقاله «بررسی ساختار داستان غنایی - حماسی زال و رودابه (با تکیه بر جنبه‌های غنایی آن)» (۱۳۹۴) از احمد سنچولی که داستان را از دیدگاه غنایی بررسی کرده است. مقاله‌ای نیز با عنوان «پلئاس و ملیزاند، داستانی متأثر از زال و رودابه» (۱۳۹۸) از اعظم نیک‌خواه فاردقی، چاپ شده که با استفاده از نظریه ترامتیت ژنت به مقایسه دو اثر پرداخته، اما نویسنده اطلاعی از ترجمه فارسی این نمایشنامه نداشته است. مقاله «واکاوی تطبیقی عناصر داستان در رزم‌نامه غنایی زال و رودابه و تراژدی نمادگرای پله‌آس و ملیزاند» (۱۳۹۹) از هانیه امینی و همکاران نیز منتشر شده که در آن علاوه بر بررسی تطبیقی عناصر دو داستان، با تأکید بر وجوه اشتراک و افتراق این دو روایت و بررسی تأثیرپذیری نمایشنامه مترلینک از شاهنامه به تحلیل و مقایسه این دو اثر غنایی و نمادگرا پرداخته است، اما باوجود پژوهش‌های مختلف درباره شاهنامه، ادبیات فرانسه و روایت‌شناسی ساختارگرا در آثار متعدد براساس یک یا چند تئوری مطرح در این حوزه، تاکنون پژوهشی مستقل درخصوص «کاربست عنصر روایی صدای روایت در تکوین فرایند گفتمان براساس نظریه ژرارژنت در دو داستان روایی پله‌آس و ملیزاند

و زال و رودابه» صورت نگرفته و این دو روایت به طور تطبیقی از منظر صدای راوی، چگونگی بیان دو روایت و تأثیر آن بر مخاطب واکاوی نشده‌اند.

۳. مبانی پژوهش

۳-۱. روایت^۱: آنچه «از طریق متن، تصویر، اجرا یا ترکیبی از این‌ها، داستانی را می‌گوید یا عرضه می‌کند، [روایت گویند] بنابراین رمان‌ها، نمایش‌ها، فیلم‌ها، داستان‌های مصوّر^۲ و... روایت هستند» (مانفرد، ۱۳۹۷، ص. ۵۲). روایت‌شناسان معتقدند، روایت به داستان کوتاه و رمان منحصر نمی‌شود، بلکه حتی «اشعار روایی ساختاری دارند که با مفاهیم روایت‌شناسی می‌توان آن‌ها را به دقت تبیین کرد. همچنین شکل‌هایی از نمایش (نمایش‌های تک‌پرده‌ای بدون کلام، یا نمایش‌های مدرن و پسامدرنی که، برخلاف نمایش‌های کلاسیک راوی دارند) واجد ویژگی‌های اساسی روایت هستند» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۲۸).

۳-۲. روایت‌شناسی^۳: روایت‌شناسی مطالعه ساختارگرایی روایت را گویند که هدف آن «تشخیص عناصر روایت و تبیین کارکرد معنا سازانه آن عناصر در ساختار انواع روایت است» (همان، ص. ۱۵۸). این عناصر که بدون آن‌ها داستان فرم اصلی خود را از دست می‌دهد عبارت‌اند از: راوی، واقعه (پی‌رنگ)، شخصیت و زمان.

۳-۳. عنصر راوی: «Le narrateur est la voix qui parle, il est responsable de la narration et décrit l'histoire comme réelle. (Genette, 1988, p.52). راوی همواره نقشی محوری دارد. فلادرنیک این را مبتنی بر تمایزی می‌داند که گوته از منظری شبیه به روایت‌شناسی در سه ژانر اصلی ادبیات یعنی شعر غنایی، نمایش و حماسه قائل است (Fludernik, 2009, p.4). «به اعتقاد گوته، فرق این سه ژانر این است که در اولی (شعر غنایی) داستانی روایت نمی‌شود، بلکه سخن‌گو احساس شخصی خودش را بیان می‌کند. در نمایش، داستان وجود دارد، اما راوی‌ای در کار نیست که آن داستان را روایت کند، بلکه داستان بر روی صحنه تئاتر به اجرا درمی‌آید. در سومین ژانر مهم ادبی، یعنی حماسه، هم داستان وجود دارد و هم راوی» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۱۷۵). چتمن «جمع گفتار و داستان» را نیز روایت می‌خواند.

۴. روایت‌شناسی به شیوه ژرار ژنت

الگوی روایت‌شناسی ژرار ژنت^۴ با تلفیق سنت‌های نظری اروپایی-آمریکایی، پس از الگوی ساختارگرایی پراپ و تودوروف، رسمیت یافت. «تقریباً هیچ جنبه‌ای از روایت نیست که ژنت اصطلاحی برای آن ابداع نکرده و به‌طریقی نظام‌مند آن را تبیین نکرده باشد. ژنت نظریه‌اش را در سال ۱۹۷۲ در کتاب خود با عنوان گفتار روایی: رساله‌ای در باب روش، مطرح کرد» (همان، ص. ۲۱۴). نظریه او حول رابطه سه مفهوم بیان می‌شود: «داستان،

1. narrative

2. comics

3. narratology

4. Gerard Genett

متن، روایتگری. داستان: توالی رخدادهاست به ترتیبی که واقعاً روی داده‌اند. متن، نقل یا روایت^۱: کلامی شفاهی یا مکتوب است که نقل رخدادها را براساس ترتیب رویدادها در متن و نه در واقعیت، برعهده دارد. روایتگری: کنش یا فرایند خلق اثر است» (آذر، ۱۳۹۳، ص. ۵۲). ژنت نه تنها داستان، بلکه چگونگی بیان آن (گفتمان) را نیز بررسی می‌کند. او روایت را براساس ترتیب (نظم)^۲، دیرش (تداوم)^۳، بسامد (تکرار)^۴، وجه (حالت)^۵ و صدا (آوا یا لحن)^۶ بررسی و آن‌ها را از طریق سه مشخصه: ۱. صدای روایت؛ ۲. زمان روایت؛ ۳. منظر روایت، شرح می‌دهد. پژوهش حاضر با واکاوی عنصر صدای راوی، «مؤلفه‌ای که مشخص می‌کند راوی کیست و در چه زمانی و از کدام جایگاه روایت را بازگو می‌کند» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۶) به بررسی تأثیر این عنصر در تکوین فرایند گفتمان در این دو اثر روایی می‌پردازد.



نمودار ۱. صدای روایت از دیدگاه ژنت

۱-۴. کیستی راوی

کیستی راوی «نسبت راوی با داستان روایت‌شده را مشخص می‌کند» (همان، ص. ۱۲۶). جایگاه راوی از دو منظر «درون‌رویداد و برون‌رویداد» بررسی می‌شود. در نوع اول «Le narrateur est présent dans le récit» (Genette, 1980, p.244) «comme l'un des personnages du récit» و مشاهداتش را بیان می‌کند. «تأثیر روایتگری این نوع راوی، کم کردن فاصله خواننده با جهان روایت‌شده در داستان است. بارزترین ویژگی گفتار چنین راوی‌ای بی‌واسطگی آن است» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۶). در نوع دوم «Le narrateur n'est pas présent dans la narration qu'il raconte et n'a aucun rôle dans ses»

1. narration
2. order
3. duration
4. frequency
5. mood
6. voice

«événements» (Genette, 1980, p.244) او تنها صدایی توصیف‌گر^۱ است. تأثیر روایتگری او «ایجاد حس و حالی از بی‌طرفی است. خواننده احساس می‌کند گزارش کسی را می‌خواند که در بیان رویدادها ذینفع نیست، ... و لذا روایتش می‌تواند قابل اعتماد باشد». ویژگی این راوی، استفاده از ضمیر سوم شخص برای اشاره به اشخاص داستان است (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۷).

۲-۴. زمان روایتگری

نقل داستان بدون کاربرد زمان آن میسر نیست. داستان به یکی از زمان‌های حال، گذشته و آینده نقل می‌شود. ژنت بُعد زمانی را از بُعد مکانی مهم‌تر دانسته است و آن را از چهار جنبه بررسی می‌کند: **روایتگری پسارویداد**: در این نوع، وقایعی که در گذشته روی داده در زمان حال روایت می‌شود. بنابر اعتقاد ژنت این شیوه روایی در آثار کلاسیک یافت می‌شود و امروزه کم‌تر به کار می‌رود (Genette, 1980, p.217)، اما متداول‌ترین شکل روایتگری است. **روایتگری هم‌زمان با رویداد**: در این نوع «راوی وقایع را هنگام رخ دادنشان در زمان حال روایت می‌کند» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۷). **روایتگری پیشارویداد**: در این شیوه، داستان عموماً با فعل زمان آینده روایت می‌شود (Genette, 1980, p.217) و راوی، پیش از وقوع وقایع به شرح آن می‌پردازد. **روایتگری متناوب**: تلفیقی از روایتگری «پسارویداد» و «هم‌زمان با رویداد» است. راوی با ذکر رویدادی از گذشته، متناوباً دیدگاهش در مورد آن را، در حال باز می‌گوید.

۳-۴. سطح روایت

سطح روایت «نسبت بین روایتگری و جهان داستان را مشخص می‌کند. ژنت در هر روایتی بین دو لایه روایی، تمایز وجودشناختی می‌گذارد. سطح دنیای بازنمایی شده در داستان، و سطح خود این بازنمایی. سطح بازنمایی همان روایتی است که در داستان می‌خوانیم، روایتی که می‌تواند از منظر اول شخص یا سوم شخص باشد. مقصود از «سطوح روایت» چارچوب مکانی-زمانی‌ای است که داستان در آن رخ می‌دهد» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۸). این سطوح از سه منظر بررسی می‌شوند. **برون‌داستانی**^۲: راوی خارج از داستان برای خوانندگانی خارج از جهان روایت‌شده، روایت را نقل می‌کند. پس داستان در سطحی بالاتر از جهان داستان و شخصیت‌های آن است. **درون‌داستانی**^۳: راوی در جهان روایت‌شده در داستان حضور دارد و برای خوانندگان همان داستان، روایتگری

^۱. descriptor

^۲. out of fiction

^۳. inside the story

می‌کند؛ یعنی هم‌سطح با جهان داستان و شخصیت‌های آن. **زیرداستانی**^۱: جای‌گیری روایتی در درون روایت اصلی را گویند و نوعی داستان در داستان است.

۵. خلاصه نمایشنامه پله‌آس و ملیزاند

گولو^۲ نوه شاه آرکل^۳ به دنبال شکار با زیبارویی مواجه می‌شود که از سرزمین پدری گریخته، تاج‌زینش در رود گم شده است و می‌گیرد. گولو پس از شش ماه طی نامه‌ای، آشنایی‌اش با ملیزاند و ازدواجشان را، برای برادر ناتنی‌اش پله‌آس، می‌نویسد. ژنویو^۴ مادر گولو، با ارائه نامه به شاه، خواهان بازگشت آن‌ها می‌شود. گولو با ملیزاند به قصر می‌آید. پله‌آس پس از دیدار با ملیزاند، به او دل می‌بندد، اما برای دیدار با دوست بیماراش و ترک آنجا قصد سفر می‌کند، ولی شاه مانع می‌شود. ملیزاند در یکی از دیدارهایش با پله‌آس حلقه خود را در چشمه گم می‌کند. سرانجام پله‌آس، با رضایت شاه، قصد سفر می‌کند و زمانی که برای وداع، نزد ملیزاند می‌رود، او را آوازه‌خوان، در حال شانه زدن بر گیسوان، کنار پنجره می‌بیند و از او می‌خواهد تا اندکی خم شود تا بوسه‌ای بر گیسوان و دستان ظریف او بزند. گیسوان ملیزاند بر سر و روی پله‌آس می‌ریزد و او مدهوش از این سرخوشی است که گولو سر می‌رسد و رفتار آن‌ها را بازی کودکانه‌ای می‌خواند. این وقایع خشم و حسادت گولو را برمی‌انگیزد، طوری که پسر خردسالش اینی‌یولد^۵ را از پنجره کاخ و در تاریکی شب، به تجسس وادار می‌کند. سرانجام گولو هنگام وداع آن‌ها کنار چشمه، پله‌آس را می‌کشد و خود و ملیزاند را زخمی می‌کند. ملیزاند نیز مدتی پس از تولد نوزادش می‌میرد.

۶. صدای روایت

۶-۱. صدای روایت در نمایشنامه پله‌آس و ملیزاند

نمایشنامه برگرفته از داستانی است که به‌طور مستقیم روایت نمی‌شود، بلکه بر روی صحنه تئاتر اجرا می‌شود. چتمن معتقد است: «روایت به متون مکتوب ادبی منحصر نمی‌شود، بلکه شکل‌های روایی غیرمکتوب (مانند فیلم سینمایی) را هم دربر می‌گیرد. ... فیلم سینمایی راوی‌ای دارد که همچون راوی داستان کوتاه و رمان، وقایع فیلم را با رسانه تصویر و صدا برای بینندگان روایت می‌کند» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۱۷۵). حالت «نمایشی»^۶ و گفتاری^۷ دو فرم مهم روایت‌اند. در حالت نمایشی راوی حضور چندانی ندارد و رویدادها طوری بیان می‌شوند که خواننده حس می‌کند وقایع همان لحظه روی داده و او، شاهد مستقیم و بی‌واسطه رویدادهاست، اما در حالت گفتاری، راوی آشکارا حضور دارد و مدیریت روایت را برعهده می‌گیرد (Manfred, 2005, p.59). در نمایشنامه پله‌آس و ملیزاند حالت نمایشی بیش از حالت گفتاری به چشم می‌خورد و راوی حضور چندانی در

^۱. sub-story

^۲. Golaud

^۳. Arkel

^۴. Genevieve

^۵. Yniold

^۶. dramatic

^۷. vocal

رویدادها ندارد، اما پنهان بودن راوی حاکی از نبودن یا حضور نداشتن او در روایت نیست. استانزل^۱ از آن با عنوان «روایت شخصیت‌مدار»^۲ در برابر «روایت مؤلف‌مدار»^۳ یاد می‌کند. براساس نظریه او، راوی در این روایت شخصیت‌مدار است و ردی از حضور خود برجای نمی‌گذارد. او تنها رویدادها را می‌بیند، مانند دوربینی که تمام وقایع را ضبط و پخش می‌کند. او هیچ قضاوتی نمی‌کند و تنها رویدادها را می‌نگرد و گزارشی ارائه می‌دهد (Manfred, 2005, p.42). «این قبیل راویان را می‌توانیم «ناآشکار»^۴، «هویت‌زده»^۵، «غیرمداخله‌گر»^۶ یا «نمایش داده‌نشده» بنامیم» (گُلی، ۱۴۰۰، ص. ۳۷).

۱-۱-۶. تحلیل کیستی راوی براساس نظریه ژنت در پله‌آس و ملیزاند

اولین مؤلفه صدای روایت، کیستی راوی است. نمایشنامه پله‌آس و ملیزاند از حضور نوعی راوی پنهان بهره می‌برد که مسئولیت کنش روایت بر دوش اوست و خواننده از طریق او و دریچه‌ای که برجهان می‌گشاید با داستان مرتبط است. او به شکل دوربینی مخفیانه رویدادها و کنش شخصیت‌های داستان را به مخاطب گزارش می‌دهد، پیوسته شخصیت‌ها را دنبال می‌کند و هر عکس‌العمل آن‌ها را عیناً به چشم ما می‌رساند. راوی پنهان در این نمایشنامه «راوی برون‌رویداد» است. او بدون مشارکت در رویدادها، وقایع را می‌بیند و بازگو می‌کند. او نه یک شخص بلکه یک صداست و همان «راوی سوم شخص» در دوره پیش‌اروایت شناختی است. در این نمایشنامه راوی حس‌وحالی از بی‌طرفی را به خواننده القا می‌کند. گویی گزارش کسی را می‌خوانیم که با فاصله، شاهد کل رویدادها بوده و آنچه می‌بیند باز می‌گوید و در بیان رویدادها ذینفع نیست. این مسئله راوی را بسیار قابل اعتماد جلوه می‌دهد و روایت او «می‌تواند مبنای قضاوت درباره شخصیت‌ها و رویدادها باشد» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۶۷). به نمونه‌ای از این گزارشگری توجه کنید:

دربان: کلیدهای بزرگ را پیدا کردم ... اوه! این کلید و کلون عجب سروصدایی راه انداخته‌اند ... کمک کنید! خدمتکاران: ما داریم می‌کشیم ... خدمتکار اولی: آه! آه! دارد باز می‌شود! یواش یواش دارد باز می‌شود! خدمتکار دومی {که در آستانه در دیده می‌شود}: اوه! به این زودی هوای بیرون چه روشن شده! (مترلینک، ۱۳۹۴، ص. ۸۴). در متن روایت، راوی سروصدای کلید و کلون در، مهمه خدمتکاران، فریادها و نجوای آنان، روشن شدن هوا و ... را به وضوح و با جزئیات به مخاطب گزارش می‌دهد. این همان راوی «برون‌رویداد» و «پنهان»^۶ در روایت

^۱. Stanzel

^۲. circuit character narrative

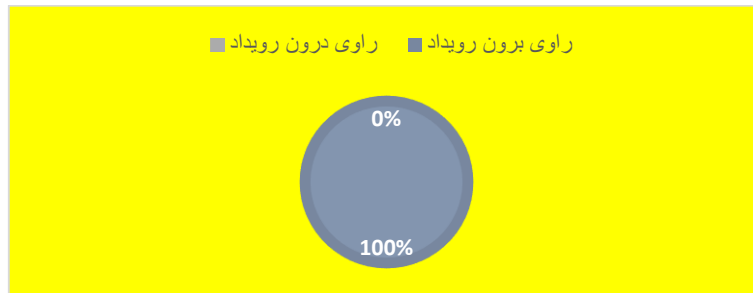
^۳. narrated by the author

^۴. unseen

^۵. non-interfering

^۶. hidden

است که با هنرمندی تمام، هر صدا، حرکت و رویدادی را از گوشه و کنار به مخاطب انتقال و او را با اعتماد کامل به خود، در بطن رویدادها قرار می‌دهد. در این روایت حضور راوی درون رویداد تقریباً به صفر رسیده است.



نمودار ۲. کیستی راوی در اثر روایی پله‌آس و ملیزان

۲-۶. صدای روایت در حماسهٔ غنایی زال و رودابه

روایت‌کنشی هر روزه است. تمایل به روایت‌شنوی، سنت قصه‌گویی جمعی و شبانگاهی یا سنت شفاهی مَسامره، در فرهنگ ایرانی قدمتی دیرینه دارد. ادب حماسی به سبب ماهیت داستانی و روایت رویدادها توسط نقل، همواره دو عنصر اساسی روایت را دارا بوده است. داستان حماسی - غنایی زال و رودابه نیز با برخورداری از عناصر داستان و راوی، واجد ماهیتی روایی است. این داستان عاشقانه، روایت جهانی محتمل را از راه کاربست زبان یا واسطه‌های بصری بازنمایی می‌کند. شخصیت‌های آن در حیطهٔ زمان و مکانی معین با کنش‌هایی هدف‌مند سبب شکل‌گیری روایت شده و تمامی عناصر مهم از قبیل راوی، پی‌رنگ، شخص و زمان رویدادها، در این روایت بیان شده است. در ادامه شگردهای روایی مؤلفهٔ «صدای روایت» در این اثر بررسی خواهد شد.

۱-۲-۶. تحلیل کیستی راوی براساس نظریهٔ ژنت در زال و رودابه

راوی سنتی در روایت‌های کهن، در صدد بیان جهان با جنس زبان است. او با گزینش یکی از شیوه‌های رایج، نسبت خود را با داستان روایت‌شده مشخص می‌کند. در داستان‌های کهن رایج‌ترین شیوه، روایت توسط راوی برون رویداد و از منظر سوم شخص است. راوی برون رویداد از منظری بیرونی بر رخدادها، وقایع، کنش‌ها و... اشراف دارد و جهان داستان را شرح می‌کند. در داستان حماسی - غنایی زال و رودابه نیز فردوسی با استفاده از شیوهٔ راوی برون رویداد، بی‌طرفانه به شرح رویدادها می‌پردازد. او «صرفاً مشاهده‌گر عینی رویدادها و گزارشگر آن‌ها تلقی می‌شود» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۶۷) و در جایگاه راوی برون رویداد به عنوان دانای کل غیر محدود، در بطن روایت حضور دارد، اما به شرح ذهنیت شخصیت‌ها نمی‌پردازد و رویدادها را تفسیر نمی‌کند. او با حضوری کم‌رنگ، فاصلهٔ خود را با شخصیت‌ها حفظ و حس و حالی از بی‌طرفی به خواننده القا می‌کند. اما گاهی به اقتضای وضعیت موجود و درک بهتر خواننده، زاویهٔ دید را از سوم شخص به اول شخص تغییر می‌دهد. او خود را در جایگاه یکی از شخصیت‌های داستان قرار می‌دهد تا از درون جهان داستان، به شرح مشاهداتش بپردازد. راوی با این کار فاصلهٔ

خواننده را با دنیای روایت شده در داستان کم می‌کند و وجود هر واسطه‌ای را از میان برمی‌دارد. این همان «راوی اول شخص ناظر» یا «درون‌رویداد» است که ژنت از آن با عنوان راوی «خودگو» یاد می‌کند؛ راوی‌ای که معمولاً با مروری بر زندگی خویش و با واپس‌نگری، به شرح رویدادهای گذشته زندگی خود می‌پردازد. در داستان زال و رودابه با مجموع ۱۱۷۵ بیت در شاهنامه، صدای راوی را تنها در ۴۶۵ بیت می‌شنویم و ۷۵۰ بیت دیگر به گفت‌وگوها اختصاص دارد.

بدین ترتیب گفت‌وگو — که عنصری به‌غایت نمایشی است — در پیش‌برد مدار داستان، نقش اساسی ایفا می‌کند. از میان ۴۶۵ بیتی که به راوی اختصاص یافته، تنها در ۱۸ بیت با درون‌نگری شخصیت‌ها روبه‌رو هستیم؛ بنابراین راوی به‌طور عمده، وظیفه توصیف صحنه، زمان و مکان را به‌عهده دارد و حتی از توصیف اشخاص تا حد امکان خودداری می‌کند و غالباً اشخاص داستان از دیدگاه یکدیگر و یا کنش داستانی — که غالباً درگفت‌وگوها تجلی یافته — توصیف و معرفی می‌شوند. در ۵ بیت (۹۵-۹۶) و (۳۴۸-۳۴۷-۳۴۶) راوی مستقیماً به‌صورت راوی مداخله‌گر، ظاهر شده و اظهارنظر می‌کند، اما همین ۵ بیت نیز چنان طبیعی پس از گفت‌وگوی شخصیت‌ها آمده که خواننده در تشخیص صدای راوی دچار تردید می‌شود. از میان ۱۱۷۵ بیت داستان، ۱۰۴ بیت به شیوه «اول شخص» روایت شده است (طالبیان، ۱۳۸۳، ص. ۱۰۸).

به ابیات مربوط به نامه فرستادن سام^۱ و گفت‌وگویش با منوچهر^۲ که راوی از زبان سام و به‌صورت اول شخص روایت می‌کند، دقت کنید:

مرا تیز چنگ و ورا تیز دم

«برفتم بسان نهنگ دژم

که بر اژدها گرز خواهم کشید»

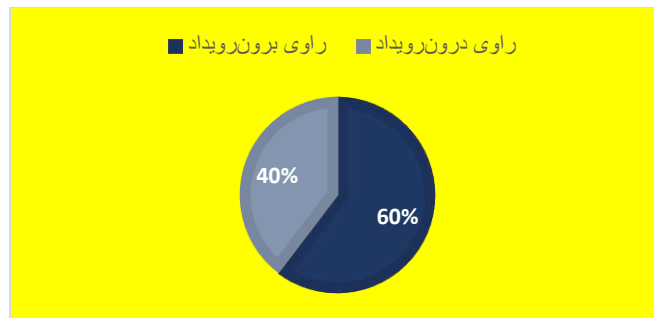
مرا کرد پدرود هر کوشنید

(فردوسی، ۱۳۶۶، ص. ۲۳۲)

در این ابیات جنگاوری‌های سام از زبان او، همچون داستانی مستقل، در دل داستان اصلی جای گرفته، هرچند شرح دلاوری‌های پیشین اوست، اما چنان هنرمندانه در داستان جای گرفته است که در کلیت روایت خللی ایجاد نمی‌کند. ابیاتی که به گفت‌وگوی درونی سام (۹۵۱-۹۵۲، ۱۱۳۰-۱۱۳۲) اشاره دارد نیز نوعی تغییر زاویه دید از سوم شخص به اول شخص است. تغییر زاویه دید با این شیوه به خواننده امکان می‌دهد تا شخصیت‌های روایت را از طریق واکنش‌های ذهنی آن‌ها بهتر و دقیق‌تر شناسایی کند (طالبیان، ۱۳۸۳، ص. ۱۰۸)، زیرا این‌گونه، راوی بدون هیچ واسطه‌ای به شرح ذهنیات و وقایعی که در بطن آن قرار دارد می‌پردازد.

^۱. Saam

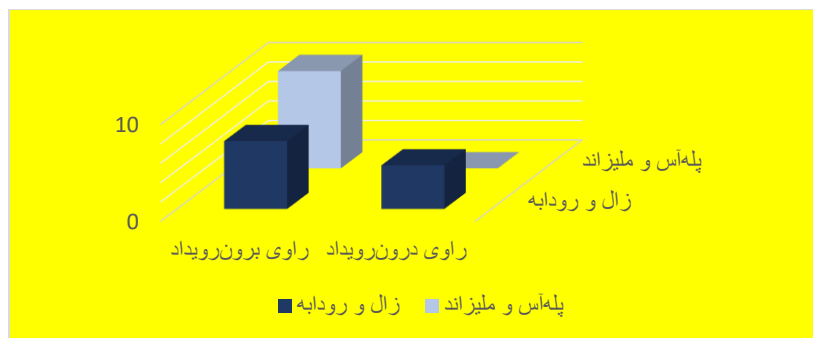
^۲. Manouchehr



نمودار ۳. کیستی راوی در اثر روایی زال و رودابه

۳-۶. واکاوی تطبیقی کیستی راوی در دو داستان

در روایت زال و رودابه، راوی درون‌رویداد و برون‌رویداد هر دو در جریان رویدادها حضور دارند. چه آن‌گاه که تنها صدای راوی به گوش می‌رسد، چه زمانی که شخصیت‌ها مشغول گفت‌وگو با یکدیگرند و دیالوگ‌هایی به‌غایت نمایشی میان آن‌ها رد و بدل می‌شود و چه آن‌گاه که راوی از زبان شخصیت‌های داستانی رویدادها را شرح می‌دهد. اما حضور «راوی برون‌رویداد»^۱ اندکی پررنگ‌تر از «راوی درون‌رویداد»^۲ است، اما راوی در پله‌آس و ملیزانده به‌طور اخص «برون‌رویداد» است. او نه یک شخصیت، بلکه یک صداست.



نمودار ۴. تطبیق کیستی راوی در دو اثر روایی

۷. زمان روایتگری

۷-۱. تحلیل زمان روایتگری براساس نظریهٔ ژنت در پله‌آس و ملیزانده

براساس نظریهٔ ژنت، زمان روایتگری «نسبت مقطع زمانی روایت شدن وقایع را با مقطع زمانی رخ دادنشان مشخص می‌کند» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۷). این مقوله بنابر کنش روایت و فرایند تولید آن و زمان رویداد روایت، متفاوت است و از چهار منظر بررسی می‌شود. در پله‌آس و ملیزانده، روایتگری در زمان حال و در لحظه جریان دارد و گریزی به گذشته یا آینده، به‌ندرت دیده می‌شود و از نوع روایت‌های هم‌زمان و در زمان است. در این نمایشنامه،

^۱. the narrator came out^۲. the narrator of the event

کنش روایت با زمان وقوع رخدادها هم‌زمان بوده و راوی وقایع را هنگام رخ دادن آن در زمان حال روایت می‌کند؛ یعنی شیوه «روایتگری هم‌زمان با رویداد»؛ اگرچه در مواردی «روایتگری پس‌رویداد» نیز دیده می‌شود. روایتی که در گذشته رخ داده است و در حال روایت می‌شود. این نوع روایتگری، در نامه‌ای که ژنوی‌یو برای آرکل می‌خواند، دیده می‌شود:

«ژنوی‌یو: این نامه‌ای است که گولو به برادرش پله‌آس نوشته است: شامگاهی بود که او را مویه‌کنان بر کنار چشمه‌ای در جنگلی یافتیم، همان جنگلی که من نیز در آن گم شده بودم...» (مترلینک، ۱۳۹۴، ص. ۸۸).

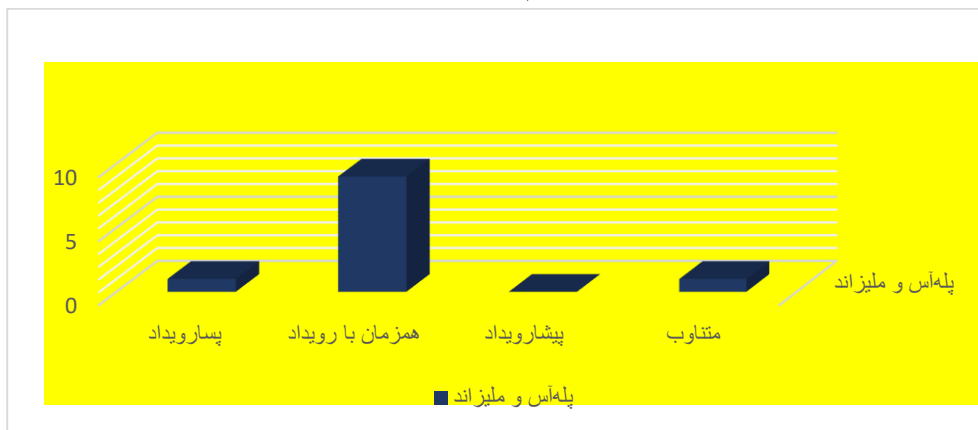
این شگرد برای پیش‌برد پی‌رنگ روایت کاربرد داشته و «به‌لحاظ صوری به رمان‌های موسوم به «مکاتبه‌ای» در انگلستان قرن هجدهم شبیه است» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۷۰)، اما در این داستان «روایتگری متناوب» که تلفیقی از روایتگری «پس‌رویداد» و «هم‌زمان با رویداد» است نیز در گفت‌وگوی آرکل و ملیزاند به چشم می‌خورد:

آرکل: ... حقیقتاً ملیزاند دلم به حالت می‌سوخت ... وقتی به اینجا آمدی همچون طفلی که در انتظار جشنی است شادمان و مسرور بودی، ولی به محض اینکه در سرسرا گام نهادی به خوبی دیدم که حالت چهره تو دگرگون شد ... از همان زمان به بعد دیگر نتوانستم احساسات تو را در چهره‌ات بخوانم ... می‌دیدم که سبکبار با حالتی شگفت‌آمیز مانند کسانی که در بوستانی زیبا، زیر اشعه آفتاب انتظار بدبختی عظیمی را می‌کشند در انتظاری ... (مترلینک، ۱۳۹۴، ص. ۱۳۱).

در این نوع روایتگری، «راوی نامه‌ای را نقل می‌کند که محتوایش به رخدادی ماضی مربوط است و بعد دریافت خود از آن رویداد را در زمان حال به روایتش می‌افزاید» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۷۰). در نمونه فوق، آرکل خاطراتی از بدو ورود ملیزاند به قصر^۱ را یادآور شده و احساس گذشته خود نسبت به حضور او و سپس احساس کنونی خود

^۱. castle

از شرایط را بازگو می‌کند. اما قدر مسلم، زمان روایتگری در این نمایشنامه «هم‌زمان با رویداد» است، اگرچه روایتگری «پسارویداد» و «متناوب» نیز در آن به چشم می‌خورد.



نمودار ۵. زمان روایتگری در اثر روایی پله‌آس و ملیزانند

۲-۷. تحلیل زمان روایتگری براساس نظریهٔ ژنت در زال و رودابه

ارتباط زمانی میان داستان و روایت رویدادها در زال و رودابه، از نوع «روایتگری پسارویداد» که متداول‌ترین نوع روایتگری است، محسوب می‌شود. در این داستان وقایع گذشته، در زمان حال برای مخاطب روایت می‌شود و این از همان ابیات ابتدایی داستان خودنمایی می‌کند:

«چنان بُد که روزی چنین کرد رای
که در پادشاهی بجنبد ز جای
برون رفت با ویژه گردان خویش
که با او یکی بودشان رای و کیش»

(فردوسی، ۱۳۶۶، ص. ۱۸۲)

راوی روایت را با شرح اینکه: روزی زال با گروهی از پهلوانان به سوی کشور هندوان، به کابل و دنبر و... می‌رود، روایت می‌کند. داستانی از گذشته‌ای دور که پس از رخدادها داستان و بعد از وقوع، بیان می‌شود. بنابراین همواره فاصله‌ای میان زمان وقوع رویدادها و زمان کنش روایت، وجود دارد. این فاصلهٔ زمانی در روایت‌های مختلف متفاوت است. «روایتگری پسارویداد» نوع غالب روایتگری در این داستان است، اما در موارد اندکی با «روایتگری پیشارویداد» نیز مواجه‌ایم. نوعی از روایتگری که رویدادها را پیش از وقوع، روایت می‌کند. آن‌گاه که سام، موبدان و ستاره‌شناسان را می‌خواند تا در اختر زال و رودابه نظر فکنند و فرجام کار را بازگویند، شاهد «روایتگری پیشارویداد» هستیم:

«به سام نریمان ستاره‌شمر
چنین گفت کای گرد زرین کمر
ترا مژده از دخت مهرباب و زال
که گردند هر دو دو فرخ همال»

(همان، ص. ۲۰۹)

ابیات فوق به پیش‌گویی منجمان درباره آینده‌ای اشاره دارد که هنوز رخ نداده است، روایتگری که پیش از زمان رخداد وقایع، برای مخاطب بازگو می‌شود. سخن از پیش‌گویی در مورد ازدواجی فرخنده و تولد پهلوانی با قر و نام است.

عزیمت زال با نامه سام، نزد منوچهر، نمونه دیگری از «روایتگری پیش‌رویداد» است. منوچهر با دیدن نامه سام و محسنات زال، اخترشناسان را دیگر بار به پیش‌گویی فرامی‌خواند و آن‌ها تولد پهلوانی نیکو را بشارت می‌دهند:

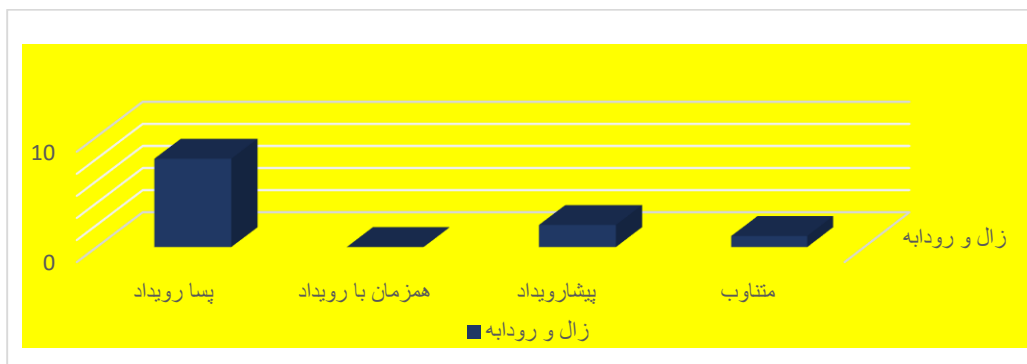
«یکی برز بالا بود فرمند
بر آتش یکی گور بریان کند»
همه شیر گیرد به خم کند
هوارا به شمشیر گریان کند»

(همان، ص. ۲۴۷)

نوع دیگری از روایتگری در این داستان، زمانی است که زال دوران طفولیت و رنج‌هایی که کشیده را به یاد می‌آورد و روایت می‌کند. او تأملات کنونی خود درباره رویدادها را نیز بر داستان می‌افزاید. در اینجا راوی با تلفیقی از روایتگری «پسارویداد» و «هم‌زمان با رویداد» از شگرد «روایتگری متناوب» بهره می‌گیرد. در این بخش از روایتگری، زال از ستم‌هایی که از بدو تولد بر او روا داشته‌اند تا بزرگ شدن در زیر بال‌پر سیمرغ^۱ می‌گوید:

«ز مادر بزادم بدان سان که دید
پدر بود در ناز و خَز و پرند
زگردون به من بر ستم‌ها رسید
مرا بوده سیمرغ بر کوه هند»

(همان، ص. ۲۰۶)



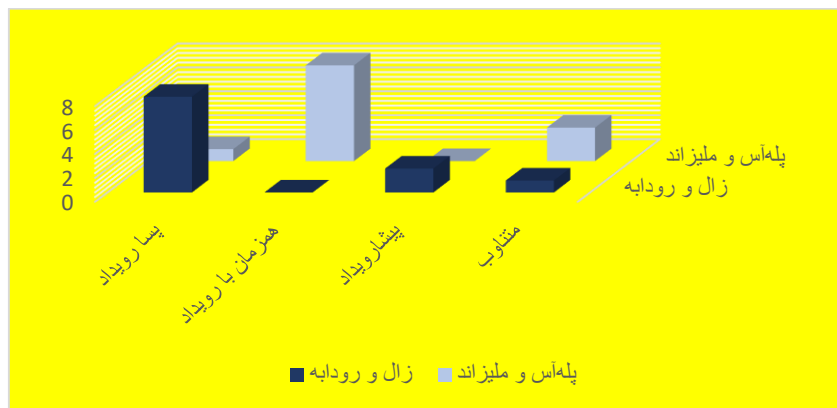
نمودار ۶. زمان روایتگری براساس نظریه ژنت در زال و رودابه

۳-۷. واکاوی تطبیقی زمان روایتگری در دو داستان

زمان روایتگری در داستان زال و رودابه از سه بُعد روایتگری «پسارویداد»، «پیش‌رویداد» و «متناوب با رویداد» قابل بررسی است، اما وجه غالب «روایتگری پسارویداد» است. در این روایت اثری از روایتگری هم‌زمان با رویداد

^۱. Phoenix

به چشم نمی خورد. اما زمان روایتگری در نمایشنامه پله‌آس و ملیزانده از نوع «روایتگری هم‌زمان با رویداد» است اگرچه «روایتگری پسارویداد» و «روایتگری متناوب» با رویداد نیز در این روایت وجود دارند.



نمودار ۷. تطبیق زمان روایتگری در دو اثر روایی

۸. سطح روایت

۸-۱. تحلیل سطح روایت براساس نظریه ژنت در پله‌آس و ملیزانده

سطح روایت نسبت بین راوی و جهان داستان را مشخص می‌کند.

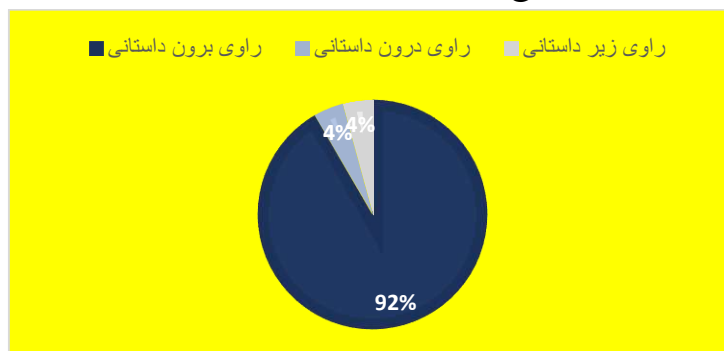
مکان و موقعیت راوی ممکن است در درون داستان یا بیرون از داستان باشد. راوی درون داستانی، یا اول شخص است یا دوم شخص. راوی برون‌داستانی نیز راوی سوم شخص یا دانای کل است که می‌تواند دانای کل نامحدود، دانای کل محدود یا دانای کل نمایشی باشد. دانای کل نامحدود هنگامی است که نویسنده راوی است و بر همه چیز آگاه و داناست. دانای کل محدود هنگامی است که راوی از دریچه یکی از شخصیت‌ها داستان را روایت می‌کند. لذا راوی دیگر انگیزه‌ها و درونیات سایر شخصیت‌های داستانی را درک و گزارش نمی‌کند و تنها رفتار و گفتار آن‌ها را از دریچه همان شخصیت انتخاب شده، بیان می‌کند. دانای کل نمایشی هنگامی است که راوی، تنها به بیان دیده‌هایش، آن هم کاملاً بی‌طرفانه و بدون هیچ‌گونه ارزیابی و داوری می‌پردازد (ترکمانی و همکاران، ۱۳۹۶، صص. ۱۰۱-۱۰۲).

در نمایشنامه پله‌آس و ملیزانده، راوی «برون‌داستانی»، «سوم شخص» و از نوع «دانای کل نمایشی» است، چراکه راوی بیرون از جهان روایت شده و در سطحی بالاتر از جهان داستانی و شخصیت‌ها به روایت می‌پردازد و از آنجایی که داستان به صورت نمایشنامه روایت می‌شود، راوی تنها به بیان دیده‌های خود، بدون کم‌ترین ارزیابی و قضاوتی بسنده می‌کند. او بدون غرض‌ورزی نسبت به شخصیت‌ها و حوادث تلخ و شیرین داستان و کاملاً بی‌طرفانه، به شرح رویدادها می‌پردازد. نمونه‌ای از شیوه بیان راوی «برون‌داستانی»، در پرده پنجم این نمایشنامه، گویای بی‌طرفی و عدم قضاوت راوی در رویدادهاست:

«خدمتکار پیر: دخترهای من، معلوم خواهد شد؛ همین امشب هم معلوم خواهد شد، الان خبرمان می‌کنند. خدمتکار دیگر: خودشان هم نمی‌دانند چه می‌کنند ... خدمتکار سومی: باید همین جا صبر کنیم...» (مترلینک، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۳).

علاوه بر راوی «برون‌داستانی» که وجه غالب این روایت است، در یک مورد، شاهد سطح روایت «زیرداستانی» یا «داستان در داستان» هستیم. بنابر نظر ژنت، داستانی در بطن داستان اصلی قرار می‌گیرد که توسط یکی از شخصیت‌ها برای شخصیتی دیگر در همان داستان بازگو می‌شود. «اما داستان ثانوی‌ای که این شخصیت برای شخصیتی دیگر تعریف می‌کند، یک لایه پایین‌تر از داستان اصلی قرار دارد و لذا "زیرداستانی" محسوب می‌شود» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۱۹). در نمایشنامه پله‌آس و ملیزاند، آن‌گاه که گولو نامه‌ای به پله‌آس می‌نویسد، با روایت «داستان در داستان» مواجه هستیم. روایتی «زیرداستانی» که گولو یکی از شخصیت‌های داستان، برای شخصیتی دیگر در همان داستان، روایت می‌کند:

«ژنوی‌یو: این نامه‌ای است که گولو به برادرش پله‌آس نوشته است: شامگاهی بود که او را مویه‌کنان بر کنار چشمه‌ای در جنگلی یافتیم، همان جنگلی که من نیز در آن گمشده بودم...» (مترلینک، ۱۳۹۴، ص. ۸۸). در این بخش شاهد نوعی روایت «زیرداستانی» هستیم که عمل روایت، هم‌سطح با داستان اصلی و در سطحی هم‌تراز با سطح خود داستان است، اما در نهایت با توجه به میزان کاربست راوی برون‌داستانی در این داستان، سطح روایت در این نمایشنامه سمبولیک از نوع راوی «برون‌داستانی» است.



نمودار ۸. سطح روایت در اثر روایی پله‌آس و ملیزاند

۲-۸. تحلیل سطح روایت براساس نظریه ژنت در زال و رودابه

سطح روایت به بررسی مناسبات میان راوی و روایت در موقعیت‌های زمانی و مکانی مختلفی که داستان در آن رخ داده می‌پردازد. به عبارتی «باید دانست که زمان روایت و زمان متن چه نسبت‌هایی با یکدیگر می‌یابند، چگونه یک راوی موقعیت‌های متفاوت زمانی-مکانی را در یک داستان روایت می‌کند» (احمدی، ۱۳۸۰، ص. ۳۱۷). در زال و رودابه، راوی بیرون از جهان روایت‌شده داستان قرار دارد. او داستان را در سطحی بالاتر از جهان داستانی شاهنامه

و شخصیت‌های آن روایت می‌کند. راویِ برون‌داستانی در این روایت، همان راویِ سوم شخص و دانای کل نامحدود است. راوی که بر همه چیز اشراف دارد و بدون کم‌ترین جهت‌گیری و دخالتی، به شرح وقایع می‌پردازد و دیده‌ها و شنیده‌های خود را مستقیماً روایت می‌کند. بررسی بخش‌های مختلف این داستان شاهی بر این مدعاست، برای نمونه آن‌گاه که راوی از قول رودابه، شرح دلدادگی او به زال را بیان می‌کند و شگفتی کنیزکان، از راز رودابه را به تصویر می‌کشد، گویای حضور راوی ناظر بر داستان با نگاهی بی‌طرفانه است:

«پرستندگان را شگفت آمد آن
که بی‌کاری آمد ز دخت ردان
همه پاسخ را بیاراستند
چون آهرمن از جای برخاستند
که ای افسر بانوان جهان
سرافرازتر دختر اندر مهان»

(فردوسی، ۱۳۶۶، ص. ۱۶۴)

همچنین آن‌گاه که زال، رودابه را بر بالای قصر می‌بیند و راوی به نقل از او، رودابه را چنین توصیف می‌کند:

«سپهد کزان گونه آوا شنید
نگه کرد خورشید رخ را بدید
شده بام از آن گوهر تابناک
بجای گلش، سرخ یاقوت، خاک»

(همان، ص. ۱۹۹)

اگرچه تقریباً در سرتاسر روایت با «راوی برون‌داستانی» مواجه‌ایم، در مواردی «راوی زیرداستانی» نیز به چشم می‌خورد. به ابیاتی از نامهٔ زال به سام دقت کنید:

«من او را بسان یکی بنده‌ام
به مهرش روان و دل آکنده‌ام
ز مادر بزادم بدانسان که دید
ز گردون به من بر ستم‌ها رسید»

(همان، ص. ۱۹۹)

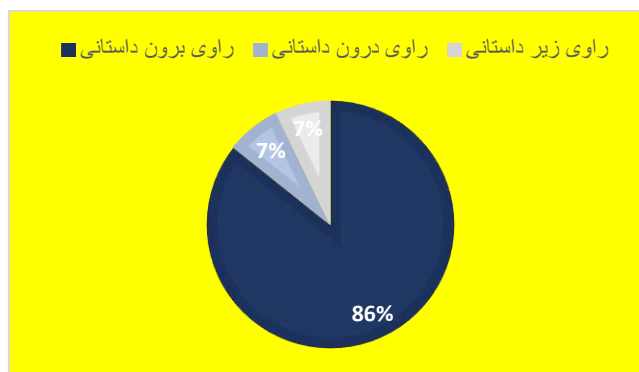
همچنین در نامه‌ای که سام به منوچهر می‌نویسد، شاهد «راوی زیرداستانی» هستیم:

«یکی بنده‌ام من رسیده بجای
به مردی به شست اندر آورده پای
همی گرد کافور گیرد سرم
چنین داد خورشید و ماه افرم»

(همان، ص. ۲۳۱)

در دو نمونهٔ فوق، با روایت‌هایی در بطن داستان اصلی روبه‌روایم. «هریک از این نامه‌ها بخشی از اطلاعات لازم برای فهم وضعیت را در اختیار خواننده می‌گذارد، به‌طوری که مجموع این نامه‌ها در کنار روایت‌های راویان متعدد و روایت راوی مرکزی کتاب، تصویری جامع از رویدادهای» (پاینده، ۱۳۹۷، ص. ۲۷۰) روایت‌شده در این داستان را ترسیم می‌کند. در یکی زال، از رویدادهای تلخ کودکی برای پدر می‌گوید و در دیگری سام دلاوری‌هایش را برای منوچهر یادآور می‌شود. روایتگری زال و سام از نوع «درون‌داستانی» است، اما داستان

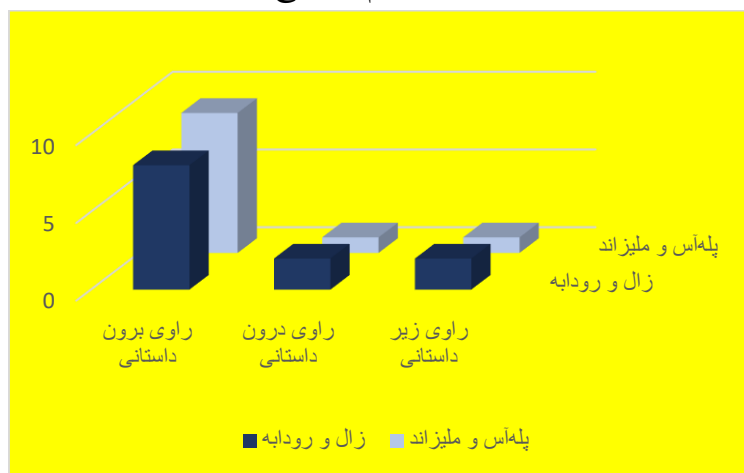
ثانویه‌ای که هریک برای سام و منوچهر بازمی‌گویند، یک لایه پایین‌تر از داستان اصلی بوده و «زیرداستانی» محسوب می‌شود.



نمودار ۹. سطح روایت در اثر ادبی زال و رودابه

۳-۸. واکاوی تطبیقی سطح روایت در دو داستان

در زال و رودابه، روایتگر، داستان را در سطحی بالاتر از جهان داستانی شاهنامه و شخصیت‌هایش بازگو می‌کند و راوی «برون‌داستانی» است، ولی در مورد نامه سام به منوچهر و نامه زال به سام، روایتگری «درون‌داستانی» می‌شود، اگرچه روایتی که هر یک از آن‌ها شرح می‌کنند، «زیرداستانی» است. در نمایشنامه پله‌آس و ملیزاند نیز راوی «برون‌داستانی» است. او بدون غرض‌ورزی به شرح رویدادها می‌پردازد، اما هنگامی که گولو طی نامه‌ای، داستان ثانویه‌ای را برای برادرش بازگو می‌کند و عمل روایت، هم‌سطح با داستان اصلی و در سطحی هم‌تراز با سطح خود داستان قرار می‌گیرد با «راوی زیرداستانی» مواجه می‌شویم، اما سطح روایت در دو داستان «برون‌داستانی» است.



نمودار ۱۰. تطبیق سطح روایت در دو اثر روایی

۹. نتیجه‌گیری

اثر روایی زال و رودابه، دل‌انگیزترین داستان غنایی^۱ شاهنامه با تلفیقی از ناب‌ترین تصاویر عاشقانه و نبوغ و تفکر فردوسی، منشأ حماسه‌ای شورانگیز در بطن ماناترین اثر حماسی جهان است که همواره شعرا و ادبای برجسته‌ای را شیفتهٔ خود ساخته است. براساس یافته‌های پژوهش اگرچه نمایشنامهٔ مترلینک متأثر از شاهنامه و در کاربست برخی شگردهای صدای راوی با آن همانند است، اما وجوه افتراق نیز دارد. تبیین کارکرد معناسازانهٔ عنصر راوی و بررسی سازوکارهای آن به قصد کشف ساختارهای همگانی دو اثر، تنها از منظر تیزبینانهٔ ژنت، میسر است. واکاوی صدای راوی از منظر او در این دو داستان بیانگر این است که: حضور «راوی برون‌رویداد» در زال و رودابه پُررنگ‌تر از «راوی درون‌رویداد» است، اما در پله‌آس و ملیزاند، راوی یک شخص نیست، بلکه یک صداست. او بیرون از حوادث و بی‌طرفانه در جایگاه ناظری شاهد بر رویدادها ایستاده و صرفاً مشاهده‌گری عینی و گزارشگری قابل‌اعتماد است. در این داستان، راوی به‌طور اخص «برون‌رویداد» است و روایت او مبنای قضاوت رفتار و منش شخصیت‌ها، علل بروز رویدادها و موثق جلوه دادن روایت است.

زمان روایتگری در زال و رودابه از سه بُعد روایتگری «پسارویداد»، «پیشارویداد» و «متناوب با رویداد» قابل‌بررسی است، اما وجه غالب، روایتگری «پسارویداد» است. روایتی از گذشته‌ای دور که پس از وقوع رخدادها، داستان، بیان می‌شود و همواره فاصله‌ای میان زمان وقوع رویدادها و زمان کنش روایت آن وجود دارد. اما در نمایشنامهٔ پله‌آس و ملیزاند با روایتگری «هم‌زمان با رویداد» مواجه هستیم. در این داستان روایتگری «پسارویداد» و «متناوب» با رویداد کماکان به چشم می‌خورد، اما روایتگری «پیشارویداد» که دورنمایی شهودی از آینده ترسیم می‌کند و معمولاً در قالب خواب‌ها و پیش‌گویی‌ها توسط راوی بیان می‌شود، در این روایت مطلقاً به چشم نمی‌خورد.

از منظر سطح روایت، دو داستان، دارای روایتگری «برون‌داستانی» هستند. راوی با کاربست این نوع روایتگری، دورنمایی وسیع از رویدادها ترسیم می‌کند و بدون غرض‌ورزی و بی‌طرفانه، به شرح وقایع می‌پردازد. در این دو داستان، به جای روایتگری مستقیم، از راوی درون‌داستانی در نامه‌ها و از راوی زیرداستانی، در روایت‌هایی که در دل داستان شرح داده شده، استفاده می‌شود و کاربست این دو شگرد در این دو روایت، از میزانی نسبتاً معقول و منطقی برخوردار است. همچنین در این داستان‌ها راوی زیرداستانی، اغلب درون‌داستانی - درون‌رویداد است که به قاب‌بندی روایت اصلی منجر می‌شود. یافته‌های پژوهش در این دو اثر، گویای گزینش مناسب‌ترین منظرها و

^۱. lyric

شیوه‌های روایتگری با استفاده به‌جا از راویان و جایگاه آن‌هاست، به‌گونه‌ای که به حضور هم‌زمان راوی، در بطن رویدادها و درعین حال بیرون از آن‌هاست.

منابع

- آذر، ا. (۱۳۸۷). ادبیات ایران در ادبیات جهان. تهران: سخن.
- احمدی، ب. (۱۳۹۸). ساختار و تأویل متن. تهران: نشر مرکز.
- افخمی، ع.، و علوی، س.ف. (۱۳۸۲). زبان‌شناسی روایت. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی (تهران)، ۱۶۵، ۷۷-۵۵.
- پاینده، ح. (۱۳۹۷). نظریه و نقد ادبی. ۲ ج. تهران: سمت.
- پرینس، ج. (۱۳۹۵). روایت‌شناسی. ترجمه م. شهباز. تهران: مینوی خرد.
- ترکمانی، ح.، و شکوری، م.، و مهیمنی، م. (۱۳۹۶). تحلیل روایت‌شناسی سوره نوح بر مبنای دیدگاه رولان بارت و ژرارژنت. پژوهش‌های ادبی قرآن، ۳، ۹۱-۱۱۶.
- حدیدی، ج. (۱۳۷۳). از سعدی تا آرگون. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ژنت، ژ. (۱۳۹۱). آرایه‌ها. ترجمه آ. حسین‌زاده. تهران: قطره.
- ژنت، ژ. (۱۳۹۲). تخیل و بیان. ترجمه ا.ش. اسداللهی تجرق. تهران: سخن.
- سنچولی، ا. (۱۳۹۴). بررسی ساختار غنایی - حماسی زال و رودابه (با تکیه بر جنبه‌های غنایی آن). پژوهشنامه ادب غنایی، ۲۴، ۱۸۹-۲۱۰.
- صادقی، ا. (۱۳۹۰). بررسی عناصر داستانی زال و رودابه. پژوهش‌های نقد ادبی و سبک‌شناسی، ۴، ۶۹-۹۲.
- صالحی‌نیا، م. (۱۳۸۸). کلیاتی درباره روایت‌شناسی ساختارگرا. هنر، ۸۱، ۱۵-۲۷.
- صفا، ذ. (۱۳۶۹). حماسه‌سرایی در ایران. تهران: امیرکبیر.
- صفا، ذ. (۱۳۸۲). تاریخ ادبیات ایران. ۲ ج. تهران: ققنوس.
- طالبیان، ی.، و حسینی، ن. (۱۳۸۳). ساختار داستانی زال و رودابه. پژوهش‌های ادبی، ۵، ۹۵-۱۱۶.
- فردوسی، ا. (۱۳۶۶). شاهنامه. دفتر یکم. تصحیح ج. خالقی مطلق. نیویورک: انتشارات Bibliotheca Persica.
- گبلی، پ.، و یان، م. (۱۴۰۰). نقد ادبی بارویکرد روایت‌شناسی. ترجمه ح. پاینده. تهران: نیلوفر.
- مترلینگ، م. (۱۳۹۴). موناوانا و دو نمایشنامه دیگر. ترجمه ب. وزیری و ح. ملاح. تهران: علمی فرهنگی.
- نیکخواه‌فاردقی، ا. (۱۳۹۸). پلئاس و ملیزاند، داستانی متأثر از زال و رودابه. همایش بین‌المللی شاهنامه در گذرگاه جاده ابریشم، مشهد، صص ۱۷-۳۵.

هاشمیان، ل.، و رمضان‌خوانی، م. (۱۳۹۴). بررسی عناصر داستان زال و رودابه در شاهنامه از منظر شکل‌شناسی (مورفولوژی). پژوهش‌های دستوری و بلاغی، ۸، ۱۶۱-۱۸۶.

مانفرد، ی. (۱۳۹۷). روایت‌شناسی، راهنمای خواننده به نظریه روایت. ترجمه ا. حرّی، تهران: علمی فرهنگی.

یعقوبی، ر. (۱۳۹۱). روایت‌شناسی و تفاوت میان داستان و گفتمان براساس نظریات ژرارژنت. پژوهش‌نامه ادب حماسی، ۱۳، ۲۸۹-۳۱۱.

Fludernik, M. (2009). *An Introdtion to Narratology*. London: Routledge.

Genette, G. (1980). *Narrative Discourse: An Essay in Method*. Tr. J. E. Lewin. Ithaca: Cornell University Press.

Genette, G. (1988) [1983]. *Narrative Discourse Revisited*. Tr. J. E. Lewin. Ithaca: Cornell UP.

Genette, G. (1982). *Figures of literary Criticism: Helping Students Engage with Challenging Texts*. Portlan: Stenhouse Publishers.

Manfred, J. (2005). *Narratology: A Guide to the Theory of Narrative*. English Department, University of Cologne,.

Stanzel, F. K. (1984). *A Theory of Narrative*. Tr. Ch. Goedsche. Cambridge UP.

Intuition Énonciative du Traducteur en Traduction Appuyée sur La Traduction du Roman « Les Aérostats » d'Amélie Nothomb

Rouhollah Rezapour (Auteur correspondant)¹ 

Professeur assistant, Département de français, Faculté de la littérature persane et des langues étrangères,
Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran.

Sadaf Mohseni

Professeur assistant, Département de français, Faculté de la littérature persane et des langues
étrangères, Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran.

Résumé

Il faut avouer que l'aspect définitoire de la traduction souffre de l'ambiguïté, voire de l'insuffisance conceptuelle. Cependant, certains la définissent comme recreation d'un nouveau texte. Si l'on admet avec la linguistique que la traduction est considérée comme une production linguistique, on peut dire qu'elle est celle d'issue d'un transfert de la langue de départ à la langue cible. La production linguistique d'après la néoténie linguistique fait partie de la langue *in esse* et fonctionne suite à l'accès à l'intuition linguistique dont l'atteint au degré de la langue *in esse* permet et interdit au locuteur tout ce qu'il faut pour opter au bon choix. L'une des intuitions linguistiques est celle énonciative grâce à laquelle le traducteur est capable d'effectuer le choix propice parmi les choix dans la langue cible. Le degré où la langue reste capable d'interdire et de permettre, réside dans la subjectivité du locuteur pour lui donner la possibilité de traduire d'après la satisfaction linguistique de son lecteur/interlocuteur. Dans cet article nous analyserons l'intuition énonciative du traducteur d'après la théorie de la néoténie linguistique, en nous appuyant sur la traduction du roman *Les Aérostats* d'Amélie Nothomb. Nous verrons dans cet article que le traducteur effectue l'activité de traduction en se libérant du cadre linguistique de la langue de départ et tante d'opter au bon choix à la langue cible.

Mots-clés: Traduction, langue *in esse*, intuition linguistique, satisfaction linguistique, néoténie linguistique.

¹. E-mail: r.rezapour@atu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.73952.1030>

<https://orcid.org/0000-0003-2056-6493>

Translator's Declarative Intuition in Translation based on the Translation of Amélie Nothomb's *Airships*

Rouhollah Rezapour (Corresponding author)¹ 

Assistant Professor, French Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Sadaf Mohseni

Assistant Professor, French Department, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract

There is no doubt that the definition of translation is still complex and controversial among experts. Therefore, many see it yet as a sort of recreation of a new text. If reproduction is interpreted from linguistic point of view, so translation in its essence will be a kind of linguistic production that is translated from the SL to the TL in a transitional process. In linguistic neoteny point of view, linguistic production becomes possible exclusively in language in existence, so, linguistic intuition is highly needed in order to achieve the do's and don'ts of that language. One of these intuitions is declarative intuition, which allows the translator to achieve the appropriate structure for the source phrase in the TL. These do's and don'ts are beyond the knowledge of the linguistic, syntactic, and semantic structure that users need to learn for a language. The do's and don'ts of a language are the spaces of language that user is familiar with end to the language satisfaction. Knowing these do's and don'ts in the source and TL, the translator will be able to translate and transmit the message properly. Analyzing this type of transmission, the study examined the process of declarative intuition from the perspective of linguistic neoteny based on the novel *Airships* by Amélie Nothomb. The study shows that the translator can easily remove his translation from the structure base in the SL and find an independent structure in the TL.

Keywords: Translation, Lagunage in Existence, Declarative Intuition, Lagunage Satisfaction, Linguistic Neoteny.

¹. E-mail: r.rezapour@atu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.73952.1030>

<https://orcid.org/0000-0003-2056-6493>

بررسی شهود بیانی مترجم در ترجمه با تکیه بر ترجمه رمان «کشتی‌های هوایی»

اثر املی نوتومب

مقاله پژوهشی

روح‌اله رضاپور (نویسنده مسئول) ^۱ ID

استادیار گروه مترجمی زبان فرانسه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

صدف محسنی

استادیار گروه مترجمی زبان فرانسه، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

باید اذعان داشت که ترجمه و مفهوم دقیق آن هنوز در میان متخصصان این علم، مفهومی پیچیده و بحث‌برانگیز است. با این حال، بسیاری آن را نوعی بازآفرینی و خلق دوباره متنی جدید قلمداد می‌کنند. اگر بازآفرینی از منظر زبان‌شناسی تفسیر شود، ترجمه در ماهیت خود، نوعی تولید زبانی است که در فرایندی انتقالی، از زبان مبدأ به زبان مقصد برگردانده می‌شود. از منظر نئوتنی زبانی، تولید زبانی فقط در زبان تعریف شده امکان‌پذیر است و دستیابی به آن، مستلزم شهود زبانی است تا بتوان به بایدها و نبایدها و نقاط دست‌نیافتنی آن زبان رسید. یکی از این شهود، شهود بیانی است که مترجم با بهره بردن از آن می‌تواند ساختار مناسبی را جایگزین عبارت مبدأ در زبان مقصد کند. این بایدها و نبایدها و رای آگاهی از ساختار زبانی، نحوی و معنایی است که کاربر برای آموختن زبان به آن‌ها نیاز دارد. بایدها و نبایدهای زبانی همان فضاهایی از زبان است که کاربر با آن‌ها آشناست و با آگاهی از آن رضایت‌مندی زبانی حاصل می‌شود. مترجم با آگاهی از این بایدها و نبایدها در زبان مبدأ و مقصد، امکان ترجمه و انتقال پیام را به نحوی قابل قبول و مناسب در اختیار دارد. در این مقاله با بررسی تحلیلی این نوع انتقال، از منظر نئوتنی زبانی و با تکیه بر رمان «کشتی‌های هوایی» اثر املی نوتومب نحوه استفاده از شهود بیانی را بررسی می‌کنیم. در این مقاله خواهیم دید که مترجم به واسطه شهود بیانی به راحتی می‌تواند ترجمه خود را از ساختار محوری در زبان مبدأ برهاند و ساختار مناسبی را در زبان مقصد جایگزین آن کند.

کلیدواژه‌ها: ترجمه، زبان تعریف‌شده، شهود بیانی، رضایت‌مندی زبانی، نئوتنی زبانی.

^۱ E-mail: r.rezapour@atu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0003-2056-6493>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.73952.1030>

۱. مقدمه

همه ما می‌دانیم که ترجمه لزوماً برگرداندن کلمات از زبان مبدأ به زبان مقصد نیست و مترجم در ترجمه هر اثر با چالش‌های زبانی متنوعی روبه‌روست؛ چالش‌های موجود در متن مبدأ که باید به متن مقصد انتقال یابند. اما بررسی این چالش‌ها بدون در نظر گرفتن مترجم و روند شناختی او در حوزه ترجمه، کار چندان دقیقی نخواهد بود، زیرا روند زبانی مترجم قسمتی از هستی اوست که در زبان مبدأ و مقصد زیست کرده و در متن و چالش‌های ترجمه در زبان مقصد تأثیرگذار است. مثال بارز این مطلب وجود متنی در زبان مبدأ و ترجمه‌های متعدد آن توسط مترجم‌های مختلف است که حاصل کار ممکن است از منظر محتوای کلی تفاوت چندانی نداشته باشد، ولی رویکرد هر مترجم نسبت به درک و تقابل با چالش‌های زبانی آن متن متمایز است. بر همین اساس، بسیاری از ترجمه‌شناسان، مانند برمن و لدمیرال ترجمه را نوعی بازآفرینی^۱ و ارتباط^۲ می‌دانند که توسط مترجم از زبان مبدأ به زبان مقصد، در روندی انتقالی ایجاد می‌شود.

در نظریه ثنوتی زبانی، کاربر زبان در چالشی همیشگی بین دو زبانی است که در مالکیت خود دارد و تمایز این زبان‌ها در تولید زبانی وی آشکار می‌شود. در این رویکرد، مترجم نیز کاربری دوزبانه شمرده می‌شود، زیرا دوزبان را در اختیار دارد و به بیان دیگر با دوزبان زیست می‌کند. تمایزی که ثنوتی زبانی بین کاربر دوزبانه و مترجم قرار می‌دهد، در تعداد زبان‌های تحت مالکیت این دو نیست، بلکه در نحوه استفاده از آن‌هاست. کاربر دوزبانه از تولید زبانی خود در هر دو زبان، برای ایجاد ارتباط استفاده می‌کند. چنین چیزی در مترجم نیز می‌تواند متجلی شود، ولی مترجم از استفاده احتمالی زبان‌هایش برای ایجاد ارتباط و درعین حال انتقال پیام از زبانی به زبان دیگر بهره می‌برد. اما مسئله حائز اهمیت این است که ثنوتی زبانی برای تمام کاربرهای دوزبانه‌ای که با زبان تعریف‌شده^۳ در ارتباط هستند، شهود زبانی^۴ تعریف می‌کند (Bajrić, 2005). به بیان دیگر کاربر تأییدشده^۵ که دو زبان را در اختیار خود دارد پیوسته در تعامل با دوزبان است. تولید زبانی که از بیان کاربر نشئت می‌گیرد پیش‌تر توسط شهود زبانی او به ظهور می‌رسد. بدین ترتیب که زبان تأییدشده، تمام باید‌ها و نبایدهای خود را در اختیار کاربر قرار می‌دهد و هنگامی که کاربر درصدد تولید زبانی برمی‌آید این

^۱. Recréation

^۲. Communication

^۳. Langue in esse

^۴. Intuition linguistique

^۵. Locuteur confirmé

بایدها و نبایدها عبارات درست را در اختیار او قرار می‌دهد. مترجم نیز از این قاعده مستثنا نیست. او نیز در زمان ترجمه نیاز دارد به بایدها و نبایدهای زبان مبدأ و زبان مقصد دست یابد، پیچیدگی‌های زبانی هر دو را بداند، با فضاهای زبانی هر دو آشنا باشد و درنهایت بتواند در انتقال معنا از زبان مبدأ به زبان مقصد بدون دخالت دادن یکی بر دیگری، متن مقصد خود را تولید یا بازآفرینی کند. پرسش مطرح‌شده در این مقاله این است که چگونه می‌توان ساختار زبانی، نحوی یا بافت‌های معنایی موجود در زبان مبدأ را در زبان مقصد ترجمه کرد، به‌طوری که از یک‌سو ترجمه تکیه‌ای بر زبان مبدأ نداشته و از دیگر سو در زبان مقصد نیز پذیرفته شود. آیا مترجم ملزم به ترجمه تمام ساختارهای زبان مبدأ در زبان مقصد است. اگر بپذیریم شهود زبانی بخشی از نبوغ زبانی است، به‌نظر می‌رسد مترجم نیز برای انتقال زبانی از زبان مبدأ به زبان مقصد، در مالکیت زبان‌های خود باید نبوغ زبانی موردنظر ثنوتی زبانی را دارا باشد. بر این اساس، در این مقاله قصد داریم تا نبوغ زبانی از منظر ثنوتی زبانی را در عمل ترجمه بررسی کنیم، که خود نوعی تولید زبانی است، سپس با استفاده از شهود بیانی که از نظر سمیر بیریج^۱ یکی از سه شهود مطرح‌شده در تولید زبانی است، میزان نقش آن را در ترجمه و مقصدگرایی لادمیرالی بررسی کنیم، و درنهایت با تکیه بر ترجمه رمان «کشتی‌های هوایی»^۲ اثر املی نوتومب^۳ به بررسی چند مثال فرانسه و فارسی بپردازیم تا ببینیم مترجم این رمان چگونه از میان انتخاب‌های کلی با تحلیل بایدها و نبایدهای زبان مبدأ و مقصد عبارات‌های درست و مناسب را در ترجمه‌های خود گنجانده است.

۱-۱. پیشینه تحقیق

بزرگ‌ترین چالش ثنوتی زبانی^۴ شاید موضوع تکامل زبانی باشد (Rezapour, 2019). گرچه رد این مسئله نیز موضوع جدیدی نیست. تکامل زبانی و یادگیری زبان به‌صورت حداکثری که بلومفیلد آن را مطرح کرد نه تنها در علم ترجمه‌شناسی، در سایر علوم مانند آموزش و یادگیری زبان نیز پذیرفته نشده است. گوستاو گیوم^۵ در کتاب

^۱. Samir Bajric

^۲. Les Aérostats

^۳. Amélie Nothomb

^۴. Néoténie linguistique

^۵. Gustave Guillaume

درس‌های زبان‌شناسی^۱ سه زمان مختلف برای فضای زبانی تبیین می‌کند: زمان بالقوه^۲، زمان در حال وقوع^۳ و زمان اتفاق افتاده^۴. گیوم بر این باور است که «دنیایی که ما با آن در ارتباط هستیم دنیای درونی است. دنیای سرشار از تفکر که تمام بیان‌های ما از آن نشئت می‌گیرد» (Guillaume, 1973, p.37). باید اذعان داشت که بیرِیچ با الهام از تفکرات گیوم، تمرکز بر فضاهای زبانی مابین کاربر و زبان را پایه اصلی نظریه نئوتنی زبانی می‌داند. بر همین اساس، بیرِیچ در کتاب مشهور خود با عنوان زبان‌شناسی، شناخت و آموزش^۵ ظهور زبان در سوژکتیویته کاربر را به سه مرحله اوپراتیو تقسیم می‌کند: زبان تعریف نشده^۶ همان زبان‌هایی است که کاربر از حضورشان در جهان هستی مطلع است، ولی هیچ ظهوری در سوژکتیویته او برای ایجاد ارتباط ندارد. به بیان عام‌تر، منظور همان زبان‌هایی است که کاربر از آن استفاده نمی‌کند یا توان استفاده از آن‌ها را ندارد. زبان در حال تعریف^۷ زبانی است که کاربر با سیستم نحوی و معنایی آن آشناست، ارتباط اولیه را ایجاد می‌کند، اما مالکیت دقیق زبانی روی آن ندارد. زبان تعریف شده^۸ که کاربر در مالکیت خود دارد، به راحتی و بدون تحلیل نحوی و معنایی به آن صحبت می‌کند. منظور از زبان تعریف شده زبانی نیست که کاربر فقط برای ایجاد ارتباط از آن استفاده می‌کند، بلکه زبانی است که هویت، تفکر و هستی خود را با آن تعریف و تبیین می‌کند؛ به عبارت دیگر زبانی است که با آن زیست می‌کند. در مقاله‌ای با عنوان «بازخوانی جنبه‌های اصطلاحی نئوتنی زبانی در راستای وجوه اصطلاحات آموزش زبان»^۹ زبان نویسنده مقاله با بررسی اصطلاحات مطرح شده توسط بیرِیچ، تفاوت تقسیم‌بندی سه‌گانه زبانی بیرِیچ را با زبان مادری، زبانی خارجی و اصطلاحات دیگر مطرح شده در حوزه آموزش زبان و ترجمه‌شناسی بیان می‌کند. در این جستار نویسنده معتقد است که اصطلاحات فوق دارای نوعی کمبود معنایی است که نئوتنی زبانی با مطرح کردن اصطلاحات جایگزین سعی در برطرف کردن آن‌ها کرده است. در جستاری دیگر با عنوان

^۱. Leçon de Linguistique

^۲. Temps in posse

^۳. Temps in fieri

^۴. Temps in esse

^۵. Linguistique, Cognition et Didactique

^۶. Langue in posse

^۷. Langue in fieri

^۸. Langue in esse

^۹. La Relecture de l'aspect terminologique de la néoténie linguistique conformément à celui de la didactique des langues

«ترجمه و تولید زبانی در دوزبانگی از منظر نئوتنی زبانی»، رضاپور بر روند مالکیت دو زبان در ذهن کاربر آن تمرکز دارد. کاربر دوزبانه در مواجهه با مخاطب‌های مختلف زبان خود را انتخاب می‌کند و گاه به جای تولید زبانی در آن زبان، از سیستم نحوی و معنایی زبان دیگر خود استفاده می‌کند. بیرچ نیز در جستاری با عنوان «پرسش‌هایی در باب شهود زبانی»^۱ میزان روند شهود زبانی و تأثیر مستقیم آن بر مالکیت زبانی، تحلیل‌های جالب‌توجهی میان رابطه کاربر با شهود زبانی در زبان‌های تحت مالکیت خود ارائه داده است. اما در حوزه شهود زبانی مترجم به‌عنوان کاربر زبان‌های خود جستار جدیدی ارائه داده نشده است. در این مقاله مترجم در یک طبقه‌بندی به‌عنوان کاربر زبان به دو کاربر تأییدشده^۲ و کاربر تأییدنشده^۳ تقسیم شده که ظهور شهود زبانی در کاربر اول بسیار بیشتر از کاربر دوم است. در این مقاله قصد داریم با رویکرد تحلیلی، با درنظر گرفتن ترجمه به‌عنوان نوعی تولید زبانی و مترجم به عنوان کاربر تأییدشده دوزبانه به بررسی ترجمه از منظر نئوتنی زبانی برسیم. تحلیل‌های صورت‌گرفته را نیز با مثال‌هایی از ترجمه رمان «کشتی‌های هوایی» اثر املی نوتومب بررسی می‌کنیم.

۲. ترجمه به‌مثابه تولید زبانی

اگر زبان را سیستمی مصنوعی، یا ساختاری متکثر بدانیم، بخش‌های چالش‌برانگیز برای مترجم به ترتیب: سطح واژگانی، سپس سطوح پردازش عبارت‌ها و جمله‌ها، رابطه بین این دو از طریق سیستم نحوی زبان مبدأ و درنهایت انتقال آن به زبان مقصد است (Lowe, 2007, p.28)، اما در عصر حاضر و با ظهور علم نوپای ترجمه‌شناسی و الهام بسیاری از مطالب آن از زبان‌شناسی و رشته‌های مرتبط با آن، مانند روان‌زبان‌شناسی و شناخت، می‌دانیم که پیچیدگی‌هایی زبان بسیار عمیق‌تر از نگرش ساختارگرایانه به آن است. در نئوتنی زبانی، مالکیت زبان روند پیچیده‌ای است که تسلط زبانی و آشنایی با واژه‌ها، عبارات و درنهایت سیستم نحوی در مرحله بسیار ابتدایی آن قرار دارد. کاربر یک زبان، در تعامل با زبان درحال تعریف تمام شاخصه‌های بالا را دارد، با سیستم نحوی آشنایی دارد، عبارات را می‌بیند، می‌شنود و تحلیل می‌کند، ولی به‌رغم تمام این موارد، نمی‌تواند آن زبان را در مالکیت خود قرار دهد. ترجمه نیز از این قاعده مستثنی نیست. واضح است که ترجمه به‌طور قطع، لزوماً انتقال واژه‌ها، عبارات

^۱. Questions d'intuition

^۲. Locuteur confirmé

^۳. Locuteur non confirmé

با رعایت سیستم نحوی هر دو زبان، از زبانی به زبان دیگر نیست، که در غیر این صورت تا به امروز سیستم‌های ماشینی به راحتی جای مترجم‌های خبره و زبده را گرفته بودند (Mounin, 1963, p.11). معتقد است ترجمه نوعی تولید زبانی است که به نزدیک‌ترین و مناسب‌ترین حالت ممکن عبارات را از زبان مبدأ به زبان مقصد منتقل می‌کند (ibid, p.12). از منظر مونین، ترجمه عبارت است از تولید نوشتار یا گفتار، براساس آنچه در عمق معنای آن متن یا عبارت است، نه براساس واژه‌ها و عبارات آن. برمن نیز ترجمه را نوعی بازآفرینی^۱ (Berman, 1984, p.286) یا نوعی جابه‌جایی خلاقانه^۲ (ibid, p.30) می‌داند. نگرش برمن بر ترجمه، کلیدواژه‌ای اساسی دارد: خلاقیت. خلاقیتی که به واسطه مترجم در زبان مقصد ایجاد می‌شود. این خلاقیت فارغ از مالکیت زبانی است که مترجم با تحلیل‌های زبانی در زبان ایجاد می‌کند. لادمیرال این خلاقیت را منطبق با انتظار خواننده از خوانش متن می‌داند. خلاقیتی که خوانش متن زیبایی را به خواننده منتقل کند، به نحوی که حتی از ترجمه بودن آن آگاهی نیابد و بین ترجمه و تألیف در متن مقصد مردد بماند. از دیدگاه نئوتنی زبانی این موضوع رضایت‌مندی زبانی^۳ است؛ یعنی بیانی که کاربر یا مترجم استفاده می‌کند و مورد قبول مخاطب یا خواننده است. بر همین اساس است که لادمیرال ترجمه را نوعی ارتباط^۴ زبانی و فعالیتی انسانی^۵ می‌داند (Ladmira, 1979, p.28) و منظور از آن ارتباطی است که از طریق انسانی (مترجم) با انسانی دیگر (خواننده) صورت می‌گیرد. در نئوتنی زبانی نیز تولید زبانی خارج از این تعاریف نیست. تنها تفاوت این است که در این نظریه، روند تولید زبانی به اندازه نتیجه آن، یعنی تولید زبانی، حائز اهمیت است. اگر بر سه‌گانه تحول زبانی از منظر گیوم تمرکز کنیم، زبان در سوبژکتیویته کاربر خود در سه حالت ظهور می‌کند. زبان بالقوه^۶ زبان در حال شکل‌گیری^۷ و زبان شکل‌گرفته (واقعی^۸) زبان بالقوه

^۱. Transcréation

^۲. Transposition créatrice

^۳. Satisfaction linguistique

^۴. Communication

^۵. Activité humaine

^۶. Langue puissancielle

^۷. Langue en cours de construction

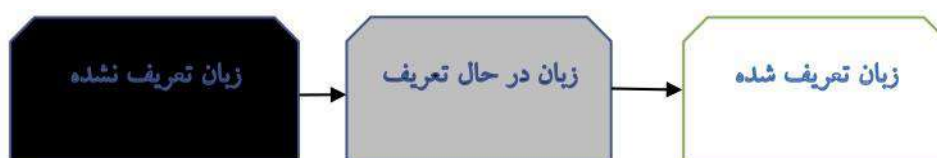
^۸. Langue réelle

زبانی است که هیچ تولید زبانی در آن اتفاق نیفتاده و قرار هم نیست اتفاقی بیفتد. زبان هست، ولی ظهور پیدا نکرده است.



شکل ۱. سه گانه تحول زبانی گیومی

همانطور که در شکل ۱ می‌بینیم، زبان بالقوه با روندی اوپراتیو می‌تواند به زبان در حال شکل‌گیری بدل شده است و آن نیز به همین ترتیب به زبانی شکل‌گرفته تبدیل شود. این روند اوپراتیو همان روندی نئوتیک است که زبان تعریف‌نشده را تا زبان تعریف‌شده تحول می‌بخشد. نئوتی زبانی نیز با الهام از این موضوع سه گانه خود را به این ترتیب ارائه می‌دهد (شکل ۲).



شکل ۲. سه گانه تحول زبانی از منظر نئوتی زبانی

در شکل ۲ در مرحله اول هم کاربر حضور دارد و هم زبان، اما هیچ ارتباطی بین این دو نیست. موضوع بحث ما از مرحله دوم شروع می‌شود که در اصطلاح به آن مرحله جنینی یا زایش نیز گفته می‌شود (Rezapor, 2020, p.40). در این مرحله هست کاربر منطق با این زبان نوپا نیست، ولی امکان ایجاد ارتباط زبانی است. کاربر از این زبان امکان ارتباط حداقلی دارد، ولی سوژکتیویته او منطق با این زبان نیست. در مرحله سوم زبان رشد یافته است و روند نئوتیک با سوژکتیویته کاربر انطباق دارد، احساس زبانی ظهور پیدا می‌کند و کاربر از زبان خود صرفاً برای ایجاد ارتباط استفاده نمی‌کند، بلکه این زبان

در غالب هویت او قرار می‌گیرد (Rezapour, 2016, p.95). در این روند او پراتیو، رضایت زبانی در مرحله سوم اتفاق می‌افتد. بیرپچ کاربر تأیید شده را کاربری می‌داند که دارای زبان تعریف شده است، احساس زبانی دارد و بیان او منطبق با کاربرانی است که با آن‌ها در ارتباط است. به همین دلیل است که کاربری که زبان فرانسه را در کشور فرانسه آموخته باشد لزوماً نمی‌تواند در کشور فرانسوی زبان دیگری مانند کانادا برای مخاطبان خود رضایت زبانی ایجاد کند چون کاربران آن زبان در کالبد باید‌ها و نبایدهای متنوع و متفاوتی دیگری قرار دارند که با باید‌ها و نبایدهای زبان فرانسه کاربر موردنظر فاصله دارد. مثال بارز آن واژه *déjeuner* است که کاربر فرانسوی آن را برای «ناهار» استفاده می‌کند، در صورتی که کاربر کانادایی آن را برای «صبحانه» به کار می‌برد. در جمله زیر می‌بینیم که این واژه دو معنای متفاوت می‌دهد و ترجمه این جمله از منظر لادمیرال زمانی ترجمه درست است که مترجم، آگاهی متنی از کاربر گوینده این جمله داشته باشد.

A quelle heure, on prend le déjeuner ?

در چه ساعتی ناهار می‌خوریم؟

(اگر متن توسط کاربر فرانسوی بیان شده باشد)

در چه ساعتی صبحانه می‌خوریم؟

(اگر متن توسط کاربر کانادایی بیان شده باشد)

رضایت‌مندی زبانی برای کاربر زمانی اتفاق می‌افتد که مخاطب خود را بشناسد و رضایت‌مندی زبانی مخاطب خود را بداند. برای مترجم نیز زمانی اتفاق می‌افتد که این جمله درست مطابق با واقعیت‌های متنی و شناخت درست زبانی از کاربر یا شخصیت داستان، ترجمه شده باشد.

در نتوتی زبانی، نقطه شروع تولید زبانی برای ایجاد رضایت‌مندی زبانی از نبوغ زبانی^۱ شکل می‌گیرد. نبوغ زبانی برای اولین بار توسط تیر در قالب مطالعه زبان‌شناسی در شهود نبوغی^۲ مطرح

^۱. Génie de la langue

^۲. Intuitions de génie

شد که بعدها آن را با عنوان ارتباط^۱ مطرح کرد. او معتقد است واژه‌ها در تقابل با واژه‌های دیگر برای ساخت عبارت نیاز به نوعی ارتباط دارند (Tenière, 1982, p.13). برای مثال:

حمید می‌رود.

حمید + ارتباط (شهود نبوغی) + می‌رود.

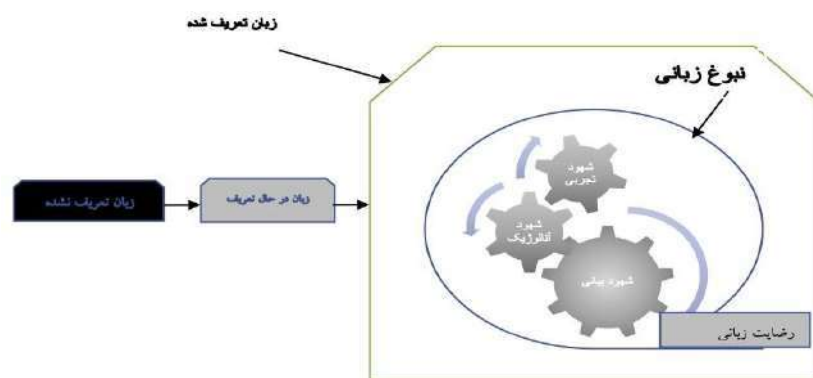
در ارتباط میان دو واژه «حمید» و «می‌رود»، مخاطب کاربر این روابط را از طریق شهود زبانی در ادراک خود ثبت می‌کند و می‌تواند از طریق این ارتباط، رابطه میان واژه‌های بیان‌شده را درک کند. البته باید این را یادآور شد که موضوع ارتباط و شهود از منظر تنبیر نیاز به بیان جزئیات زیادی دارد که در حوصله این جستار نمی‌گنجد، اما نباید فراموش کرد که «بین ساختار زبان و تفکر انسان رابطه‌ای مستقیم وجود دارد» (Bajrić, 2013, p.39). تمام ساختاری که ما از زبان در اختیار داریم در ذهن تحلیل می‌شود و سپس بهترین و مناسب‌ترین بیان از میان انتخاب‌های موجود در بیان یک عبارت استفاده می‌شود. درواقع، نبوغ زبانی همان استفاده کاربر از بایدها و نبایدهای زبانی است که از آن اطلاع دارد و بهره می‌برد (Bajrić, 2005). مثال بسیار ساده‌ای که درمورد نبوغ زبانی می‌توان ارائه کرد، زمانی است که مترجم فرانسه - فارسی قصد دارد جمله «J'ai faim» را به فارسی ترجمه کند و بی‌تردید می‌داند که در زبان فرانسه این عبارت به هیچ عنوان با فعل «être» بیان نمی‌شود، در صورتی که در زبان فارسی دقیقاً با فعل «هستن» باید عبارت را ساخت. بر این اساس، مترجم از بین دو عبارت «من گرسنه هستم» و «من گرسنگی دارم»، عبارت اول را برای ترجمه خود برمی‌گزیند. انتخاب بایدها و نبایدها در تولید زبانی همان نبوغ زبانی است.

۱-۲. شهود بیانی در ترجمه مترجم

همانطور که در قسمت ۲ این مقاله بیان شد، تولید زبانی در ترجمه با تولید زبانی در بیان ارتباطی در کاربر، روندی مشترک را تجربه می‌کنند، به بیانی دیگر هر دو تولید زبانی محسوب می‌شوند. نتوتی زبانی، تولید زبانی را حاصل دسترسی کاربر و مترجم به نبوغ آن زبان می‌داند. نبوغی که به کاربر آن زبان این امکان را می‌دهد تا به واسطه بایدها و نبایدهایی که زبان در اختیار او قرار می‌دهد از میان واژه‌ها و عبارات، مناسب‌ترین آن‌ها را برای بیان یا ترجمه، که مجموعه‌ای از روند تولید زبانی هستند،

^۱. Connexion

استفاده کند. پرسشی که اینجا مطرح می‌شود این است که کاربر یا مترجم چگونه به این نبوغ دست می‌یابد؟ جواب روشن است، از طریق شهود زبانی. اگر کاربر تأیید شده را کاربری بدانیم که «دارای احساس زبانی گسترده‌ای در آن زبان باشد» (Bajrić, 2013, p.14) و در جهت انتخاب عبارت درست از میان عبارات پیش‌روی خود و براساس معیارهای رضایت زبانی تولید زبانی کند، آنگاه می‌توان گفت میان آنچه در ادبیات عامه، ترجمه درست و روان، و ترجمه نادرست و ثقیل گفته می‌شود نقطه تمایز در شهود زبانی مترجم است. بیرچ شهود زبانی را به سه دسته تقسیم می‌کند: شهود بیانی^۱، شهود تجربی^۲، و شهود آنالوژیک^۳. شهود بیانی همان شهودی است که کاربر یا مترجم به‌واسطه آن آگاهی درست‌تری (از شاخصه‌های زبان مانند سیستم نحوی، معنایی و ساختاری) در زبان تعریف‌شده خود دارد (Bajrić, 2005, p.15).



شکل ۳. ظهور نبوغ زبانی در زبان تعریف‌شده

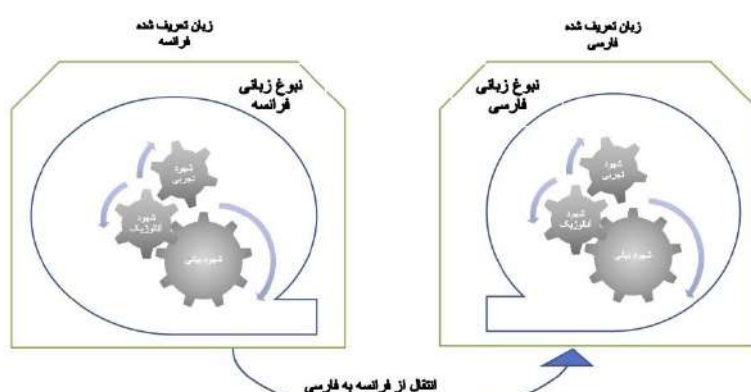
همانطور که در شکل ۳ می‌بینیم، نبوغ زبانی در زبان در حال تعریف حضور ندارد، زیرا طبق تعریف ارائه‌شده بیرچ، زبان در حال تعریف منطبق با تحلیل‌های نحوی و معنایی است. به همین دلیل نبوغ زبانی در زبان تعریف‌شده ظهور می‌کند. از آنجا که شهود زبانی از نبوغ زبانی نشئت می‌گیرد، در نتیجه، حاصل آن، نوعی تولید زبانی است که رضایت زبانی را ایجاد می‌کند. بیرچ به‌صورت خلاصه ولی صریح در مورد شهود

^۱. Intuition énonciative

^۲. Intuition heuristique

^۳. Intuition analogique

بیانی این‌طور می‌گوید: «شهود بیانی همان مهارتی است که زبان ما را به گفتن عبارتی مجاب می‌کند و از بیان عبارتی دیگر برحذر می‌دارد» (Bajrić, 2005, p.16). درواقع انتخاب واژه درست، عبارت دقیق و تفاوت میان عبارت درست و غلط از طریق شهود بیانی روی می‌دهد. شباهت مترجم با کاربر دوزبانه این است که کاربر دوزبانه از این شهود در تقابل ترجمه و تولید زبانی استفاده می‌کند، یعنی در زمان بیان عبارت این امکان وجود دارد که به جای تولید عبارت به‌واسطه شاخصه‌های زبانی در آن زبان، از زبان دیگر خود نیز کمک بگیرد و این امر بستگی به میزان روند آن زبان در غشای سوژکتیویته کاربر دارد (رضاپور، ۱۳۹۹، ص. ۴۶).



شکل ۴. روند انتقالی متن فرانسه به فارسی

در ترجمه، مترجم از این شهود زبانی در زبان مبدأ برای پیدا کردن معنای درست عبارت و انتقال صحیح آن به زبان مقصد استفاده می‌کند، به فضاهای زبانی در زبان مبدأ و مقصد می‌پردازد و انتقال پیام را با توجه به بایدها و نبایدهای زبانی در زبان مقصد منطبق می‌کند.

برای پاسخ به این مطلب که نقد جامعه‌شناختی به‌عنوان یکی از رویکردهای پویای معاصر در چه مسیری قرار دارد، باید گفت که یکی از دغدغه‌های نقد جامعه‌شناختی، شفاف‌سازی ارتباط ادبیات^۱ (تولید ادبی) و جامعه^۲

^۱. Le littéraire

^۲. Le social

(امر اجتماعی) است. در ابتدا و پیش از ارائه رویکردی که پی‌یر زیما در نقد جامعه‌شناختی ادبیات وارد کرد، به مرور مکاتبی می‌پردازیم که در حال حاضر در زمینه نقد جامعه‌شناختی ادبیات فعال هستند.

به‌طور خلاصه فعالیت‌های کنونی نقد جامعه‌شناختی را می‌توان به‌صورت کلی به سه مکتب دسته‌بندی کرد: (۱) مکتب ونسن^۱؛ (۲) مکتب مونپلیه^۲؛ (۳) مکتب مونترال^۳.

چهره شاخص و برجسته مکتب ونسن و یکی از پیش‌گامان مطالعات جامعه‌شناختی در ادبیات، و نام‌گذار این نقد جامعه‌شناختی^۴، کلود دوشه است. در تلاش برای ایجاد ارتباطی میان امر اجتماعی و متن^۵ و گنجاندن موضوع جامعه در تولید یک متن، دوشه سه ابزار تحلیلی و آموزشی را ارائه می‌دهد: (۱) جامعه‌نگاری متن؛ (۲) جامعه درون رمان؛ (۳) ایدئولوژی. برای او، ایدئولوژی هسته ساختاری نگارش اجتماعی است. درضمن، موضوع کار نقد جامعه‌شناختی برای او به درک دقیق زیربنای ایدئولوژیک درون متن بازمی‌گردد. به‌علاوه، وی مطالعات خود را درباره «جامعه‌گری»^۶ ازجمله مباحث گفتمان اجتماعی، پایه‌گذار (و منشأ) سوسیولکت یا گفتار اجتماعی، و همین‌طور سوسیوگرام^۷ یا جامعه‌نگار ارائه می‌دهد.

از سوی دیگر، مکتب مونپلیه اطراف ادموند کرو شکل می‌گیرد. از منظر این مکتب، نقد جامعه‌شناختی چیزی به‌جز ایدئولوژی آغشته به امر تاریخی و ساختارهای نهادی گنجانده در متن نیست. در همین راستا، موضوع کنشگر امر تاریخی، با عنوان سوژه فرهنگی^۸ (سوژه پردازشگر متن که به‌ناچار تاریخ و فرهنگ به‌واسطه زبان بخشی از تجربه زیسته اوست)، به‌عنوان عامل امر تاریخی مطرح می‌شود و به این ترتیب موضوع «من» پردازشگر گفته و «من» خواننده و دریافت‌کننده گفته در گفتمان، وارد مباحث نقد جامعه‌شناختی می‌شود و در مرکز مطالعات جامعه‌شناختی قرار می‌گیرد. درحقیقت این رویکرد معتقد است که دریافت متن از شاهراه مطالعه سوژه فرهنگی میسر می‌شود. به این ترتیب، مطالعات این مکتب در حکم گذاری است از مطالعه سوژه از ساحت جمعی — که

^۱. Ecole de Vincennes

^۲. Ecole de Montpellier

^۳. Ecole de Montréal

^۴. Sociocritique

^۵. Texte

^۶. Socialité

^۷. Sociogramme

^۸. Sujet culturel

لوسین گلدمن بیان می‌کند — به سمت ساحتی فرهنگی. همچنین، در بحث فرایند ارزش‌گذاری فرهنگ‌ها، سوژه فرهنگی پیوسته مداخله دارد و در نتیجه ارتباط مردم (خواننده) با متن از این طریق صورت می‌پذیرد. در نهایت، در مکتب مونترآل، با مارک آنژنو و رژین روبن به‌عنوان پیش‌رو روبه‌رو هستیم. آن‌ها سرآغاز مطالعات و تحقیقات خود را میخائیل باختین، مورخ ادبی روس قرار می‌دهند. به‌باور باختین، برای درک امر اجتماعی زنده درون متن که از آن جدایی‌ناپذیر است، باید کل گفتمان^۱ بررسی شود، زیرا گفته اجتماعی^۲ درگیر و در بند تعاملی تعمیم‌یافته با کل گفتمان است و در عمل، مطالعه مجزای گفته مربوط به موضوعات جامعه‌شناختی در متن و بدون در نظر گرفتن گفتمان آن، بی‌نتیجه خواهد ماند. در نتیجه، نقد جامعه‌شناختی در مکتب مونپلیه به‌نوعی فضای فکری بیناگفتمانی است که داده‌های شناخت‌شناسی، معرفت‌شناسی، جامعه — فرهنگ‌شناسی، جغرافیای فرهنگی و غیره، همه در چشم‌انداز مطالعات جامعه‌شناختی گفتمان دخیل هستند. در اینجا باید به این موضوع نیز اشاره کرد که براساس داده‌های این مکتب، مطالعه جامعه‌شناختی گفتمانی، ما را به سمت فضای تعاملی جامعه‌شناسی گفتمان متن و جامعه‌شناسی خوانش متن رهنمون می‌سازد.

۳. بررسی نمونه‌هایی از شهود بیانی در ترجمه رمان «کشتی‌های هوایی»

از آنجایی که از نظر روش‌شناسی، ثنوتی زبانی نوعی مدل تفسیری^۳ به‌شمار می‌آید بر همین اساس، بعضی از نمونه‌هایی را که مترجم رمان «کشتی‌های هوایی» با آن در چالش بوده است در این مقاله بررسی می‌کنیم. در این رمان مترجم از شهود بیانی در ترجمه خویش بسیار استفاده کرده است که چند نمونه از آن را با رویکردی توصیفی — تحلیلی بررسی می‌کنیم. همانطور که در مثال زیر دیده می‌شود، در نسخه فرانسه، در جمله اول و سوم از ساختاری استفاده شده است که مترجم در زبان مقصد سعی بر روان‌سازی ترجمه خود داشته است. به‌عبارتی دیگر، مترجم

^۱. Le discours

^۲. L'énoncé social

^۳. Modèle interprétatif

تلاش می‌کند تا رویکردی مقصدگرا در ترجمه خود داشته باشد. نکته این است که مترجم هیچ اصراری بر انتقال یا تحمیل ساختار زبان مبدأ (فرانسه) به زبان مقصد (فارسی) ندارد:

On ne laisse pas une salle de bains dans un tel états me dit-elle.-

-Pardon ! Qu'ai-je fait ? – Je n'ai touché à rien. Il faut que tu te rendes compte par toi-même. (Nothomb 2020 :2)

-حمام را دیدی چه شکلی کردی؟

- بیخشید! چه کار کردم؟

- به چیزی دست نزده‌ام که خودت بروی و ببینی (محسنی، ۱۴۰۰، ص. ۱).

در جمله «*On ne laisse pas une salle de bains dans un tel états me dit-elle*» این امکان را دارد تا از ساختارهایی نزدیک‌تر به زبان مبدأ برای ترجمه خود به زبان فارسی استفاده کند. اما بنابر شهود بیانی خود نوع انتخاب ساختار این جمله در نسخه فرانسه، برای انتقال ابراز شماتت شخصیت داستان است. در این شرایط، مترجم ملزم است تا ساختاری را در زبان فارسی انتخاب کند که رگه‌هایی از شماتت را بتواند انتقال دهد. به همین دلیل مترجم از جمله «حمام را دیدی چه شکلی کردی؟» استفاده می‌کند. جمله‌ای که از منظر او کوتاه و روان است و به او این امکان را می‌دهد تا حال و هوای شماتت را در جمله خود ایجاد کند.

ازسویی دیگر، مترجم برای انتقال رگه‌های شماتت از جمله‌ای کوتاه استفاده می‌کند تا آن را از نقل قول غیر مستقیم در زبان فرانسه به نقل قول مستقیم در زبان فارسی تغییر دهد. باید این را نیز اضافه کرد که مترجم می‌داند به‌منظور انتقال این حس به مخاطب، بهتر است از جمله‌ای کوتاه همراه با رویکردی شکوه‌آمیز استفاده کند.

در جمله «*Je n'ai touché à rien. Il faut que tu te rendes compte par toi-même*»

می‌بینیم مترجم از شهود بیانی خود در همین راستا استفاده کرده است تا بتواند مکالمه‌ای درست، روان و کاملاً طبیعی را در زبان فارسی بسازد. دو جمله مجزا در زبان فرانسه را به یک جمله در زبان فارسی تبدیل کرده، از حرف ربط بهره برده است تا انتقال دو جمله به یک جمله را به سطح رضایت‌مندی در فارسی برساند.

L'un et l'autre souffraient clairement d'un déficit de réalités voilà ce que je ne lui dis pas. La carence de Grégoire Roussaire me semblait néanmoins plus grave en ceci que gagnant énormément d'argents il se croyait proche du réel (Nothomb, 2020, p. 47).

هردوی این پدر و پسر آشکارا از کمبود واقعیت رنج می‌بردند، اما این چیزی بود که به او نگفتم. به نظرم کمبود گرگوآر روسر، حتی به‌رغم کسب درآمد بسیار و تصورش به نزدیکی به واقعیت، بسیار جدی‌تر بود (محسنی، ۱۴۰۰، ص. ۵۴).

در مثال بالا، مترجم به جای ترجمه واژه‌های «*l'un et l'autre*» به معنای لفظی «یکی و دیگری» از واژه «این پدر و پسر» که نسبت این دو در شخصیت رمان است استفاده کرده است. بی‌تردید در متن فرانسه نویسنده واژه «*l'un et l'autre*» را در بافتی از متن استفاده کرده که نیاز به بردن نام یا نسبت این دو نیست. از طرفی دیگر، این نوع نامیدن در بافت جمله‌ای در زبان فرانسه موضوعی مرسوم است، ولی از ترجمه مترجم پیداست که او به این موضوع واقف است که در متن فارسی خود، از واژه «یکی و دیگری» یا واژه‌های همگون نمی‌توان استفاده کرد. در اینجا او از واژه‌ای استفاده می‌کند که از نظر معناشناختی هیچ ارتباطی با «*l'un et l'autre*» ندارد، ولی در بافت جمله از منظر مقصدگرایی لاد میرالی پیام عبارت به‌طور کامل، انتقال پیدا می‌کند.

در مثال زیر، میدان معنایی گسترده فعل «*faire*» یکی از چالش‌های مترجم است. نباید از یاد برد این فعل در زبان از منظر گیومی دارای معنایی محدود است، ولی در نقطه توانش زبانی، معنایی نامحدود می‌گیرد (رضاپور، ۱۳۹۸، ص. ۳).

C'était la première fois qu'un vieux me faisait la cour j'éprouvais de la gêne (Nothomb, 2020, p. 55).

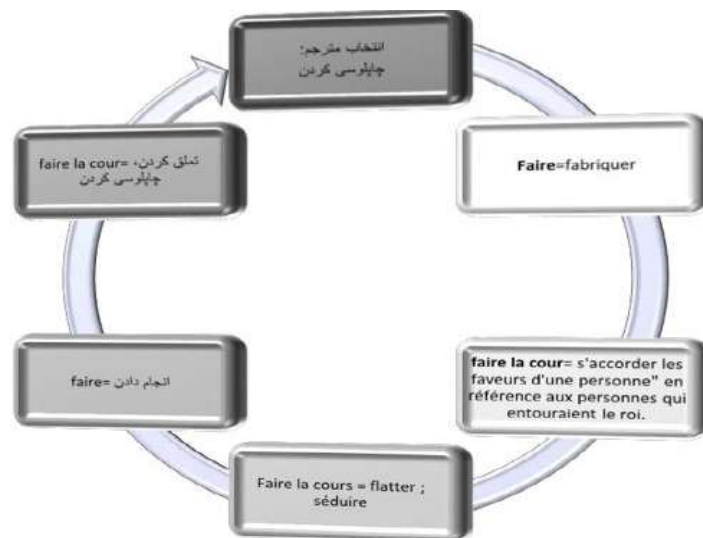
این نخستین باری بود که پیرمردی چاپلوسی مرا می‌کرد. احساس ناخوشایندی داشتم (محسنی، ۱۴۰۰، ص. ۸۵).

بیرج در این باره می‌گوید: فعل «*faire*» وقتی جایگزین افعال دیگر می‌شود، معنایی دقیق‌تر، مناسب‌تر براساس نیازهای آن عبارت را به‌خود می‌گیرد (Bajrić, 2008, p.144). در جمله بالا نیز این فعل از این قاعده مستثنی نیست. مترجم می‌داند که این فعل در زبان فرانسه مترادف افعالی مانند «*fabriquer*» و «*réaliser*» است. در صورتی که این فعل در معادلات معنایی گیومی می‌تواند از معنای این دو فعل فاصله بگیرد و حتی به معانی مختلف و متنوع دیگر دست پیدا کند. اگر در معادلات معنایی گیومی سه مرحله زبان بالقوه، زبان در حال شدن و زبان به ظهور رسیده را مدنظر بگیریم، باید بدانیم که فعل «*faire*» فقط در مرحله اول است که از معنای کلاسیک خود بهره می‌برد، در صورتی که

در توانش زبانی می‌تواند بسط معنایی مختص با آن عبارت را در قالبی ترکیبی به‌دست آورد. مانند مثال زیر:

Il fait une maison (fabriquer)
Il a fait de la prison. (Purger)

اما در عبارت «*Qu'un vieux me faisait la cour...*» شهود بیانی مترجم به او این آگاهی را می‌دهد که فعل «*faire*» یک فعل مستقل با معنای کلاسیک خود نیست، بلکه عبارتی ترکیبی است که باید دلالت بر اصطلاحی خاص بکند. در اینجا است که مترجم با استفاده از عواملی مانند فرهنگ لغت، منابع مرتبط با فن ترجمه یا اطلاعات دیگر متوجه می‌شود که این اصطلاحی است با چند لایه معنایی مستتر در خود؛ از طرفی عبارتی است مربوط به قرن شانزده میلادی که در برابر استفاده می‌شده و مطابقت معنایی آن با فعل «چاپلوسی کردن» در زبان فارسی نزدیک است و از طرف دیگر در زبان فرانسه این اصطلاح به‌صورت قراردادی به‌عنوان «چاپلوسی کردن» استفاده شده است. شکل ۵ روند این عبارت را از منظر سه‌گانه گیومی تاروند ترجمه نشان می‌دهد:



شکل ۵. روند ترجمه فعل «*faire*» در عبارت «*qu'un vieux me faisait la cour*»

همانطور که می‌بینیم مترجم تفاوت بین فعل «faire» به صورت مستقل را با عبارت «faire la cour» که در کنار هم، باهمیند^۱ ساخته است، می‌داند، بسط معنایی آن را هم‌ردیف با افعالی مانند «séduire» و «flatter» درمی‌یابد، و در نهایت این افعال را در زبان فارسی که زبان مقصد ترجمه اوست بررسی می‌کند. شهود بیانی مترجم میان افعال متنوعی مانند «تملق کردن»، «چاپلوسی کردن» و احتمالاً افعال دیگر، فعل «چاپلوسی کردن» را به رضایت زبانی نزدیک می‌یابد.

مثال‌هایی دیگر:

«Ce qui m'échappe, c'est ce qu'il veut de moi, un clone de son espèce ? Dans ce cas, pourquoi a-t-il fait appel à vous ? En quoi ce travail, comme il dit, l'empêche-t-il de lire, par exemple ?»
(Nothomb, 2020, p. 65)

«چیزی که ذهن مرا به خودش مشغول کرده این است که او از من انتظار دارد نمونه شبیه‌سازی شده خودش بشوم. ولی در این صورت چرا با شما تماس گرفت؟ و این کار و مشغله‌های که به گفته خودش مانع مطالعه کردن است چیست؟» (محسنی، ۱۴۰۰، ص. ۷۰).

در مثال بالا نیز همان اتفاق می‌افتد و فعل «faire» از معنای کلاسیک خود فاصله می‌گیرد. مترجم در این جمله به راحتی متوجه می‌شود که این فعل نیز به صورت مستقل قابل ترجمه نیست و باید به صورت بافت در این جمله ترجمه شود. برای همین عبارت، باهمیند «faire appel» را به فارسی با فعل «تماس گرفتن» مطابق می‌داند و با آن بافت جمله خود در زبان فارسی را طبق نسخه بالا ارائه می‌دهد. اما در مثال پایین، فعل «faire» با وجود آن که از معنای کلاسیک خود فاصله دارد، عبارت «Ca fait vieux» در بافت خود حدس‌زدنی است

- J'aime pas comment c'est écrit. Ça fait vieux.
- Radiguet avait dix-neuf ans quand il l'a créé.
- Le Diable au corps, c'est jeune, et c'est mieux.

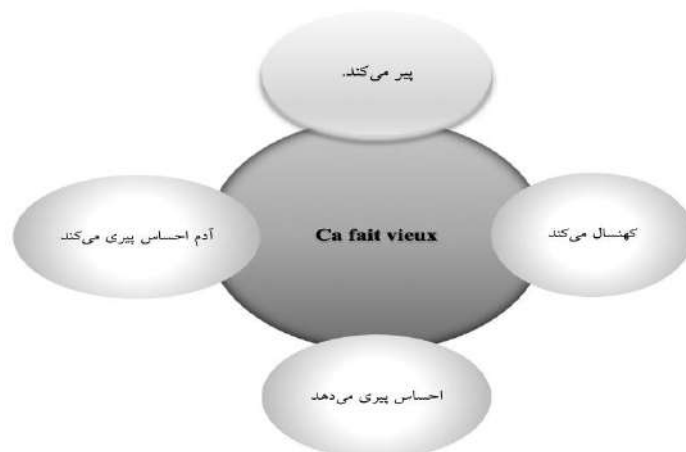
– نحوه نگارشش را دوست ندارم. آدم احساس پیری می‌کند.

– رادیکه در نوزده سالگی این رمان را نوشته است.

– دیو در تن بیشتر به کار جوان‌ها می‌آید و جذاب‌تر هم هست (همان، ص. ۸۲).

^۱. Collocation

مترجم با شهود بیانی خود از زبان فرانسه این عبارت را در قالبی بسیار ساده می‌تواند به زبان فارسی ترجمه کند، اما باید میان همایندهای متنوع انتخابی مناسب را ارائه دهد. شکل ۶ چالش مترجم برای ترجمه‌ای با رضایتمندی زبانی مناسب را نشان می‌دهد:



شکل ۶. گزینه‌های مختلف برای همایند «*ca fait vieux*»

همانطور که می‌بینیم، مترجم از میان چند انتخاب، واژه «کهنسال» را از انتخاب خود حذف کرده است خصوصاً که عبارت «کهنسال می‌کند» برای این متن، عبارتی مناسب در زبان فارسی به نظر نمی‌آید. عبارت «پیر می‌کند» نیز به‌طور مستقل می‌تواند بسط معنایی همایند «*Ca fait vieux*» را پوشش دهد، ولی با معنایی که در بافت متن نیاز است فاصله دارد. عبارت «احساس پیری می‌دهد» نیز در بسط معنایی متن قالبی مصنوعی به‌خود می‌گیرد. درنهایت مترجم عبارت «آدم احساس پیری می‌کند» را انتخاب می‌کند تا هم معنای متن را همگون سازد و هم حالت محاوره‌ای این جمله را در ترجمه خود حفظ کند.

۴. نتیجه‌گیری

همانطور که در این مقاله دیدیم، ترجمه صرفاً انتقال پیام از زبان مبدأ به زبان مقصد نیست. ترجمه خود نیز نوعی تولید زبانی است که به‌واسطه مترجم ایجاد می‌شود، همانند کاربری که در سوپژکتیویته خود تفکر را به پیام تبدیل می‌کند و به‌واسطه زبانی که در مالکیت خود دارد به تولید زبانی

منحصر به خود تبدیل می‌کند. در ثنوتی زبانی این مسئله در زبان تعریف‌شده اتفاق می‌افتد. کاربر زبانی که زبانی را در مالکیت خود دارد، در آن زبان می‌تواند احساس خود را بیان کند، و در جهت رضایت‌مندی زبانی محیط اطراف یا مخاطبان خود تولید زبانی کند. ترجمه نیز از این قاعده مستثنی نیست. مترجم به‌عنوان کاربر دوزبانه، دو زبان در مالکیت خود دارد که از زبانی به‌عنوان زبان مبدأ، به زبان دیگرش به‌عنوان زبان مقصد انتقال زبانی انجام می‌دهد که نمود بیرونی آن به‌عنوان فعل ترجمه آشکار می‌شود. این نمود در درون و محتوا نوعی تولید زبانی است، تولید زبانی که از زبان تعریف‌شده مبدأ به زبان تعریف‌شده مقصد انتقال می‌یابد. شهود زبانی در این انتقال باید‌ها و نبایدهای زبان مبدأ و زبان مقصد را برای مترجم آشکار ساخته است و مترجم از طریق این شهود زبانی در ترجمه خود بهترین انتخاب را در ترجمه انجام می‌دهد. در اینجا می‌توان گفت که ترجمه مجموعه‌ای از انتقال تولید زبانی از باید‌ها و نبایدهای زبانی زبان مبدأ به زبان مقصد است. این‌ها همان شاخصه‌های پیچیده‌ای هستند که برای رسیدن به ترجمه مناسب در هر دو زبان توسط مترجم بررسی و تحلیل می‌شوند. در این مقاله سعی شد تا شهود بیانی مترجم در ترجمه خود را بررسی کنیم. شاخص‌های زبانی متن در زبان فرانسه، ساختار زبانی خود را می‌توانند به مترجم تحمیل کنند. اما شهود زبانی که مترجم از زبان مقصد دارد انتخاب‌هایی مناسب را در اختیار او قرار می‌دهد، به‌نحوی که لزوماً نیاز نیست در هر عبارت از زبان مبدأ (در اینجا زبان فرانسه) ترجمه واژه به واژه یا عبارت به عبارت اتفاق بیفتد. همانطور که دیدیم مترجم گاهی برای انتخاب گزاره‌های مناسب در زبان مقصد خود (در اینجا فارسی) دو یا حتی چند جمله را در قالب یک جمله ترجمه می‌کند، عبارتی طولانی را که نیاز به شرح دارد با عبارتی کوتاه در زبان فارسی ترجمه می‌کند، افعال را در قالب خود بررسی و به قالب معنایی زبان مبدأ و قالب معنایی مناسب آن در زبان فارسی دقت می‌کند. تمامی این تحلیل‌ها در ترجمه از طریق شهود بیانی، در زمانی که موقعیت زبانی مترجم در مرحله سوم یعنی زبان تعریف‌شده باشد محقق می‌شود. این نکته ما را متوجه می‌سازد که ترجمه نامناسب، ترجمه مصنوعی، ترجمه ثقیل و هر نامی که بتوان بر آن گذاشت زمانی ظهور می‌کند که مترجم زبان‌های تحت مالکیت خود را در قالب زبان تعریف‌شده در اختیار نداشته یا یکی از این دو را در قالب زبان در حال تعریف در اختیار داشته باشد. در این حالت، مترجم در یکی از دو زبان، شهود بیانی کافی را در اختیار ندارد که نتیجه آن انتخاب نادرست در ارائه واژه یا عبارت است. ترجمه حاصل از این کاستی در دو سر طیف قرار می‌گیرد؛ یا متکی به بافت و

ساختار زبان مبدأ می‌شود یا هیچ ارتباطی با متن آن زبان ندارد و با مقیاس معنایی زبان مبدأ فاصله‌ای زیاد پیدا می‌کند.

منابع

- رضاپور، ر. (۱۳۹۹). ترجمه و تولید زبانی در دوزبانگی از منظر ثنوتی زبانی. جستارهای زبانی، ۱(۵۵)، ۳۱-۵۱.
- نوتومب، ا. (۲۰۲۰). کشتی‌های هوایی، انتشارات البن میشل. ترجمه ص. محسنی (۱۴۰۰). امیلی نوتومب. تهران: نون.

- Bajrić, S. (2005). Questions d'intuition. *Langue Française*, 147, 7–18.
- Bajrić, S. (2008). Le verbe « faire » en français, contemporain: syntaxe et sémantique. *Suvremena Lingvistika Journal*, SL 66, 143–197.
- Bajrić, S. (2013). *Linguistique, cognition et didactique*. Paris: PUPS.
- Berman, A. (1984). *L'Épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard.
- Guillaume, G. (1973). *Leçon de linguistique*, (1948-1949). Série C, Grammaire particulière du français et grammaire générale IV, Vol.3, Québec: Les presses de l'Université Laval, Paris: Klincksieck.
- Ladmira, J.R. (1979). *Traduire : Théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot.
- Lowe, R. (2007). *Introduction à la psychomécanique du langage I*. Québec : Presse de l'université Laval.
- Mounin, G (1963). *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Rezapour, R. (2016). *Le bilinguisme en néoténie linguistique. Aspects sociolinguistique et psycholinguistique du bilingue franco iranien*. Paris, Editions Harmattan.
- Rezapour, R. (2019). Nature de subjectivité et son émergence dans les énoncés du locuteur. *Revue des études de la langue française*, 11, 1-10.
- Rezapour, R. (2020). La Relecture de l'aspect terminologique de la néoténie linguistique conformément à celui de la didactique des langues. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 26, 178-191.
- Tesnière, L. (1982). *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck.

Étude des Structures Linguistiques Idéologiques dans La Traduction Persane *Les Dieux ont soif* avec Une Approche d'Analyse Critique du Discours

Fatemeh Mirza Ebrahim Tehrani (Auteur correspondant)¹ 

Maître de conférences, Département de Traduction française, Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran.

Roya Khalasi

Etudiante en Master Traductologie française, Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran.

Résumé

Les structures linguistiques idéologiques, qui sont une combinaison de structures linguistiques et d'idéologie, constituent les principaux concepts de l'analyse critique du discours. Dans cet article, nous essayons d'identifier ces structures dans la traduction persane du roman *Les dieux ont soif* au moyen de la méthode analytique-descriptive. Nous avons utilisé le modèle tridimensionnel de Farzaneh Farahzad pour critiquer la traduction de Kazem Emadi car ce modèle d'analyse critique du discours s'inscrit exclusivement dans l'étude des textes traduits. Dans ce modèle, les choix de traduction dans le texte, le paratexte et les signes non verbaux sont étudiés en fonction de l'intertextualité et de l'idéologie.

Parmi les stratégies idéologiques de traduction étudiées dans cet article, l'atténuation et l'euphémisme, l'intensification et l'altération représentent le pourcentage le plus élevé de la fréquence totale (environ deux tiers du total des choix idéologiques du traducteur). Ensuite, l'altération, l'atténuation, les stratégies composées, la généralisation, la méronymie, et la particularisation ont une fréquence totale inférieure aux trois stratégies précédentes (environ un tiers de tous les choix idéologiques). L'étude a révélé que les choix idéologiques se différencient des choix idiosyncratiques et du goût personnel du traducteur, même s'il est parfois difficile de les distinguer. De plus, la plupart des structures linguistiques idéologiques dans cette traduction ont été employées pour des raisons culturelles, religieuses et morales, tandis que celles portant une charge politique en faveur du régime monarchique du temps étaient moins courantes.

Mots-clés: analyse critique du discours, Anatole France, culture, modèle tridimensionnel de Farahzad, stratégies de traduction, structures idéologiques.

¹. E-mail: mirzaebrahim@atu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75928.1041>

<https://orcid.org/0000-0001-8347-0259>

A Study of Ideological Structures in the Persian Translation of *The Gods Are Athirst* with a CDA Approach

Fatemeh Mirza Ebrahim Tehrani (Corresponding author)¹ 

Associate professor in Department of French Translation, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University of Tehran, Tehran, Iran.

Roya Khalasi

M.A. Student in French Translation, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University of Tehran, Tehran, Iran.

Abstract

Ideological linguistic structures, which are a combination of linguistic structures and ideology, are the main concepts of critical discourse analysis. In this article, we aim to identify these structures in the Persian translation of the novel *The Gods Are Athirst* by means of the analytical-descriptive method. We used the three-dimensional model of Farzaneh Farahzad for criticizing the translation of Kazem Emadi because this model is particularly apt to study translated texts. In this model, the translation choices in the text, the para-text and the non-verbal signs are studied in terms of intertextuality and ideology.

Among the ideological translation strategies that we analysed, attenuation and euphemism, gain, alteration and gain accounted for the highest percentage of the total frequency (making up approximately two-thirds of the total of ideological choices). Thereafter come alteration, loss, strategies consisting of two strategies, generalization, meronymy, and particularization, making a lower total frequency percentage than the previous three (making up approximately one-third of the total of ideological choices). The study revealed that ideological choices are different from idiosyncratic or personal choices of the translator, even if it is sometimes difficult to distinguish them. Moreover, most of the ideological linguistic structures in this translation were employed for cultural, religious and moral reasons, while those carrying a political charge in favour of the monarchical regime of the time were less common.

Keywords: Anatole France, Critical Discourse Analysis, Culture, Farahzad's Three-dimensional Model, Ideological structures, Translation strategies.

¹. E-mail: mirzaebrahim@atu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75928.1041>

<https://orcid.org/0000-0001-8347-0259>

بررسی ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک در ترجمه خدایان تشنه‌اند با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی

مقاله پژوهشی

فاطمه میرزاابراهیم تهرانی (نویسنده مسئول)^۱

دانشیار گروه مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

رؤیا خلاصی

دانشجوی کارشناسی ارشد مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

چکیده

ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک که ترکیبی از ساخت‌های زبانی و ایدئولوژی است از مفاهیم اصلی تحلیل گفتمان انتقادی محسوب می‌شوند. در این مقاله می‌کوشیم با روش تحلیلی - توصیفی ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک را در ترجمه کتاب خدایان تشنه‌اند مشخص کنیم. از مدل سه‌وجهی فرزانه فرحزاد برای نقد و بررسی ترجمه کاظم عمادی استفاده کردیم، زیرا این مدل به‌طور خاص به تحلیل گفتمان انتقادی در مطالعه متون ترجمه‌ای می‌پردازد. در این مدل انتخاب‌های ترجمه‌ای در متن، پاره‌متن و نشانه‌های غیرکلامی از دیدگاه بینامتنیت و ایدئولوژی بررسی می‌شوند.

از میان راهبردهای ترجمه‌ای ایدئولوژیک موردبررسی در این پژوهش، رقیق‌سازی و حسن‌تعبیر، تشدید و تحریف بیشترین درصد فراوانی کل (در حدود دو سوم کل انتخاب‌های ایدئولوژیک مترجم) را به‌خود اختصاص دادند. در وهله بعد، تحریف، تضعیف، راهبردهای مرکب، تعمیم، جزءواژگی، و تخصیص درصد فراوانی کل کم‌تری نسبت به سه راهبرد قبلی دارند (تقریباً یک سوم کل انتخاب‌های ایدئولوژیک مترجم). در این بررسی مشخص شد که انتخاب‌های ایدئولوژیک با انتخاب‌های شخصی و سلیقه مترجم تفاوت دارند، هرچند گاهی تشخیص آن‌ها از هم دشوار است. گذشته از این، اکثر ساختارهای زبانی ایدئولوژیک به‌کاررفته در ترجمه فارسی خدایان تشنه‌اند دلایل فرهنگی، مذهبی و اخلاقی داشته است و مواردی که بار سیاسی مثبت به‌نفع حاکمیت وقت داشته باشد، کم‌تر به‌چشم می‌خورد.

^۱. E-mail: mirzaebrahim@atu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0001-8347-0259>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75928.1041>

کلیدواژه‌ها: آناتول فرانس، تحلیل گفتمان انتقادی، راهبردهای ترجمه، ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک، فرهنگ، مدل سه‌وجهی نقد ترجمه.

۱. مقدمه

تحلیل گفتمان به دلیل بینارشته‌ای بودن، به عنوان یکی از روش‌های کیفی در حوزه‌های گوناگون علوم سیاسی، علوم اجتماعی، ارتباطات، زبان‌شناسی انتقادی و مطالعات ترجمه مورد توجه قرار گرفته است. تحلیل گفتمان انتقادی که یکی از شاخه‌های تحلیل گفتمان است از بُعد نظری و روش‌شناختی فقط به توصیف داده‌های زبانی نمی‌پردازد، بلکه می‌کوشد فرایندهای ایدئولوژیک مؤثر بر شکل‌گیری گفتمان در ترجمه، مناسبات زبان با قدرت، پیش‌فرض‌های گفتمانی دربردارنده بار ایدئولوژیک و نابرابری‌های گفتمانی را نشان دهد. در این پژوهش برای مطالعه و نقد ترجمه رمان خدایان تشنه‌اند و همچنین بررسی ایدئولوژی بیان‌شده در متن ترجمه از مبانی تحلیل گفتمان انتقادی بهره بردیم.

خدایان تشنه‌اند (۱۹۱۲) اثر آناتول فرانس^۱ (۱۸۴۴-۱۹۲۴ م)، رمانی تاریخی است که در بستر «عصر وحشت»^۲ (۱۷۹۳-۱۷۹۴ م) در سال‌های نخستین پس از انقلاب فرانسه جریان دارد. این رمان سرگذشت انقلابیونی را بیان می‌کند که پس از رسیدن به قدرت خویی حیوانی به خود می‌گیرند و به نام آزادی دست به هر جنایتی می‌زنند. در این رمان بخشی از تاریخ انقلاب کبیر فرانسه روایت می‌شود؛ انقلابی که هر روز بیشتر از روزهای قبل فرزندان خود را بلعید. در نوشته‌های آناتول فرانس ترکیبی از عناصر رئالیستی، ناتورالیستی و سمبولیستی دیده می‌شود و آنچه این عناصر متفاوت را به هم پیوند می‌دهد، استقلال فکری و ادبی فرانس و تعهدش به عقل و احساس و آرمان‌های خویش در ورای عضویت در حزب چپ است. از این رو، اعتدال و روشن‌بینی را در جهت‌گیری‌های خود را رعایت کرده است. آثار او جنبه‌های مختلف زندگی انسان در خلوت افکار خویش و در بطن جامعه را منعکس می‌کند و ضمناً از ابژکتیویته رئالیستی فراتر می‌رود و عقاید او را در قالب دانای کل یا یکی از شخصیت‌ها در معرض قضاوت قرار می‌دهد.

درون‌مایه اصلی کتاب خدایان تشنه‌اند^۳، تعصبات مرامی و عواقب آن است. شخصیت اصلی داستان، اواریسست گاملن^۴، نمونه شبیه‌سازی‌شده مکسیمیلین روبسپیر^۵، بزرگ‌ترین، باتقواترین و البته مخوف‌ترین رهبر

^۱. Anatole France (né François-Anatole Thibault)

^۲. La Terreur

^۳. Les Dieux ont soif

^۴. Évariste Gamelin

^۵. Maximilien Robespierre

انقلاب فرانسه است. گاملن جوان همان مسیر ساده عدالت‌خواهی بر مبنای قضاوت عقل و تقوا را طی می‌کند که روبسپیر پیش‌گام آن است و اتفاقاً هردو نیز به سرنوشت مشابهی دچار می‌شوند. مهم‌ترین ویژگی داستان‌های فرانس آن است که اشخاص و موقعیت‌ها را در یک چارچوب خاص سیاسی، مذهبی، اجتماعی یا اخلاقی محبوس نمی‌کند، بلکه تمام ابعاد آن‌ها را مطرح می‌کند و قضاوت را بر عهده مخاطب می‌گذارد. در این رمان نیز، مفاهیم تقوا، تعصب، ترس، ظن، دین، جمهوری، میهن، دشمن، عدالت، برابری و برادری را به صورتی طبیعی و آمیخته با فضای داستان مطرح کرده و مورد نقد قرار داده است.

نظر به جامعیت و گستردگی موضوعی آثار آنتول فرانس، زمینه مساعدی برای بررسی عناصر مختلف فرهنگی، دینی، سیاسی و غیره رمان خدایان تشنه‌اند در قالب ترجمه فارسی وجود دارد. هدف این مقاله پرداختن به تمام عناصر و توصیف راهبرد مترجم برای ترجمه هریک از این عناصر نیست، بلکه صرفاً پرداختن به مواردی است که حاکی از انتخابی ایدئولوژیک از سوی مترجم باشند. علت برگزیدن چنین رویکردی در نقد ترجمه آن است که نیازی مبرم به گسترش هرچه بیشتر حوزه بینارشته‌ای مطالعات ترجمه در شاخه تحلیل گفتمان انتقادی احساس می‌شود. بی‌تردید می‌توان گفت تحلیل گفتمان انتقادی یکی از کارآمدترین رویکردهای نقد ترجمه محسوب می‌شود. روشی که بدین منظور برگزیده‌ایم، مدل نقد سه‌وجهی فرحزاد (۱۳۹۰) است که در بخش «چارچوب نظریه» به تفصیل به آن خواهیم پرداخت.

برای نقد و بررسی رمان خدایان تشنه‌اند از ترجمه کاظم عمادی (۱۳۳۶) استفاده شده است. این ترجمه در دوره‌ای صورت گرفته است که فقط چند ناشر بزرگ نظیر بنگاه ترجمه و نشر کتاب و مؤسسه انتشارات فرانکلین، که خط‌مشی و سیاست روشنی در زمینه انتخاب اثر برای ترجمه داشتند، دیگر ناشران چندان وارد مسائل ادبی و اجتماعی ترجمه‌ها نمی‌شدند و این مسئولیت را بر عهده مترجم می‌گذاشتند و مترجم بنا به علائق، سلیق و جهان‌بینی خود دست به انتخاب اثر می‌زد. ضمناً، در دهه ۱۳۳۰ ش در ایران، حزب توده در میان روشنفکران و فرهیختگان ایرانی، از جمله قشر نویسندگان و مترجمان، طرفداران بسیاری پیدا کرده بود. از این جهت بیهوده نیست اگر تأثیر ترجمه این رمان و رونق حزب توده را متقابل بشماریم. در ادامه به ذکر برخی پژوهش‌های صورت‌گرفته در زمینه تحلیل گفتمان انتقادی، مدل نقد سه‌وجهی فرحزاد و ایدئولوژی در ترجمه و سپس به شرح مفاهیم مطرح در رویکردهای مختلف تحلیل گفتمان انتقادی، به‌ویژه ایدئولوژی و فرهنگ، خواهیم پرداخت و مدل فرحزاد را تبیین خواهیم کرد. آنگاه به بررسی، توصیف و تحلیل مثال‌هایی از پیکره مورد بحث خواهیم پرداخت و درنهایت،

مشاهدات و نتایج تحقیق خود را جمع‌بندی خواهیم کرد. هدف از انجام این پژوهش، پاسخ‌گویی به دو پرسش زیر است:

- الف) مترجم به‌منظور ترجمه ایدئولوژیک ساختارهای زبانی از کدام راهبردها (رئق‌سازی و حسن‌تعبیر، تحریف، تشدید، تضعیف، تعمیم، تخصیص، جزء‌واژگی، راهبردهای مرکب) بیشترین بهره را برده است؟
- ب) مترجم به‌منظور اعمال کدام‌یک از انواع اصلی ایدئولوژی (سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، مذهبی و اخلاقی)، راهبردهای مذکور را به‌کار گرفته است؟

۲. پیشینه تحقیق

آقاگل‌زاده و غیاثیان (۱۳۸۶) در مقاله‌ای با عنوان «رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی» ضمن بررسی و مقایسه مکاتب تگفا^۱، سه مفهوم «انتقاد، قدرت و ایدئولوژی» را وجه اشتراک تمام مکاتب پنداشته و تگفا را حوزه‌ای میان‌رشته‌ای مبتنی بر رابطه دیالکتیک میان زبان، فرهنگ، جامعه و سیاست معرفی کرده‌اند. آقاگل‌زاده (۱۳۹۱) سپس در مقاله‌ای به نام «توصیف و تبیین ساختارهای زبانی ایدئولوژیک در تحلیل گفتمان انتقادی» به بررسی و تحلیل ساختارهای زبانی ایدئولوژیک براساس مفاهیم کلیدی تگفا و در چارچوب نظریه فرکلاف^۲ پرداخته و زبان را انعکاس باورها و انگاره‌های ذهنی فرد در جامعه دانسته است. یزدانی‌مقدم و فاخر (۲۰۱۱) نیز در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تأثیر ایدئولوژی و خصایص فردی بر انتخاب واژگان در ترجمه در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی» به بررسی ارتباط ایدئولوژی و انتخاب‌های شخصی مترجم در ترجمه دورمان مزرعه حیوانات^۳ و ۱۹۸۴، اثر جورج اورول^۴، و رمان خرمگس^۵، اثر اتل وینیچ^۶، پرداخته و امکان تحلیل این ارتباط در چارچوب تگفا را بررسی کرده‌اند. مرادی (۱۳۹۶) در مقاله‌ای با عنوان «نقد فرهنگی بر مبنای نظریه ایدئولوژی آلتوسر: بررسی نسبت ایدئولوژی و فرهنگ» به بررسی نسبت ایدئولوژی و فرهنگ در اندیشه آلتوسر پرداخته و به این منظور از مثال‌هایی مبتنی بر شیوه استیضاح و سوژه‌سازی در تبلیغات بهره برده است. فرحزاد (۱۳۸۲) در مقاله‌ای با عنوان «چارچوبی نظری برای نقد ترجمه» تحلیل انتقادی گفتمان را به‌عنوان چارچوب نظری مناسبی برای نقد ترجمه معرفی کرده است. وی با بیان آن‌که نقد ترجمه به جای جست‌وجوی درست و غلط باید بررسی کند انتخاب‌های

^۱. کوتاه‌شده اصطلاح «تحلیل گفتمان انتقادی» که نخستین بار آقاگل‌زاده و غیاثیان (۱۳۸۶) آن را به‌کار برده‌اند.

^۲. Norman Fairclough

^۳. Animal Farm

^۴. George Orwell

^۵. The Gadfly

^۶. Ethel Voynich

مترجم (در سطح واژگانی، دستوری و...) چه دلالتی دارند، کدام چارچوب ایدئولوژیکی را منعکس می‌کنند، و هویت‌های فرهنگی را چگونه به‌تصویر می‌کشند، مدلی سه‌وجهی مبتنی بر بینامتنیت - تگفا - انتخاب‌های مترجم ارائه کرده است که قادر به نقد ترجمه از دیدگاه‌های اجتماعی، فرهنگی، دینی، سیاسی، اقتصادی و غیره باشد. فرحزاد (۱۳۸۷) سپس در مقاله «نقد ترجمه از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی» به شرح و بسط مدل سه‌وجهی نقد ترجمه با تبیین مفهوم فرامتن در دو سطح خرد و کلان پرداخته است. فرحزاد و مدنی (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «ایدئولوژی و ترجمه: مطالعه موردی» به بررسی تأثیر ایدئولوژی‌های جاری در سه دوره مختلف تاریخی (دهه‌های ۱۳۵۰، ۱۳۶۰ و ۱۳۸۰ ش) بر ترجمه رمان آمریکایی بریاد رفته^۱، نوشته مارگارت میچل^۲، در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته‌اند. فرحزاد (۱۳۹۰) سرانجام در مقاله «نقد ترجمه: مدلی سه‌وجهی براساس تحلیل انتقادی گفتمان»، مدل نهایی نقد سه‌وجهی را مبتنی بر این فرض تبیین کرده است که رابطه بین متن پیشین^۳ (مبدأ) و متن پسین^۴ (مقصد) رابطه‌ای بینامتنی است که در دو فضای بومی و جهانی عمل می‌کند. در این مدل نقد ترجمه در سه سطح متنی، پیرامنتی و نشانه‌ای (نشانه‌های غیرکلامی) صورت می‌گیرد که همین روش مبنای کار ما در این پژوهش قرار خواهد گرفت. عبدی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله‌ای با نام «زمان دستوری و تلویحات ایدئولوژیک آن در ترجمه با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی» با تکیه بر مدل سه‌وجهی نقد ترجمه فرحزاد، به بررسی تلویحات ایدئولوژیک زمان‌های دستوری در ترجمه فارسی زندگی‌نامه نلسون ماندلا^۵ و زندگی‌نامه مارگارت تاچر^۶ پرداخته‌اند. در این مقاله، آن‌ها نشان می‌دهند که گرچه تعداد تلویحات ایدئولوژیک مبتنی بر زمان افعال به نسبت کل افعال ترجمه‌شده بسیار کم است، اما در هر جا که به‌کار رفته، نتیجه تلاش مترجمان برای نمایاندن چهره‌ای خاص از ماندلا یا تاچر نزد مخاطب ایرانی بوده است. سجودی و همکاران (۱۳۹۰) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی و نقد ترجمه بین زبانی و ترجمه بین نشانه‌ای مرگ دستفروش از دیدگاه نشانه‌شناسی انتقادی» با تکیه بر رویکردی مرکب از دیدگاه‌های مطرح در حوزه نشانه‌شناسی انتقادی به نقد بین‌زبانی و بین‌نشانه‌ای نمایشنامه مرگ فروشنده^۷ اثر آرتور میلر^۸ و اقتباس تله‌تئاتری فارسی آن با عنوان مرگ دستفروش پرداخته‌اند. امیرشجاعی و قریشی (۱۳۹۲)

^۱. Gone with the Wind

^۲. Margaret Mitchell

^۳. proto-text

^۴. meta-text

^۵. Nelson Mandela

^۶. Margaret Thatcher

^۷. Death of a Salesman

^۸. Arthur Miller

در مقاله‌ای با عنوان «بررسی نشانه‌ای - فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (براساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی» جهت نشان دادن انتقال ایدئولوژیکی و فرهنگی در فرایند ترجمه ادبی پیرمرد و دریا، نوشته ارنست همینگوی^۲، از نظریه ون‌دایک^۳ در سطح خرد (واژه‌سازی، انتخاب‌های نحوی و استعاره‌های دستوری) و نظریه هاکین^۴ در سطح کلان (ژانر، سیاق و فریم) یاری جسته‌اند.

ترجمه رمان خدایان تشنه‌اند تاکنون با رویکرد نقد سه‌وجهی در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی، مطالعه نشده است. پژوهش حاضر بر آن است تا با استفاده از این مدل شماری از راهبردهای به‌کار رفته در ترجمه را توصیف و تحلیل کند.

۳. چارچوب نظری

۳-۱. تحلیل گفتمان انتقادی (تگفا)

تگفا در سال ۱۹۷۹ به همت پیروان زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی^۵ مطرح شد. یکی از شاخه‌های زبان‌شناسی انتقادی است که خود تحت تأثیر نظریات فلسفی هابرماس^۶ (مکتب فرانکفورت^۷)، فوکو^۸، گرامشی^۹، آلتوسر^{۱۰} در باب ایدئولوژی، نظریه نشانه‌شناسی بارت^{۱۱} و آثار انتقادی باختین^{۱۲} و ولوشینوف^{۱۳} قرار دارد. همچنین مکتب زبان‌شناسی و نشانه‌شناسی پراگ^{۱۴}، رویکرد انسان‌شناسی ساختارگرا - کارکردگرای بریتانیا، کار جامعه‌شناس آموزشی، برنشتاین^{۱۵}، و نیز کار اولیه زبان‌شناسانی چون ساپیر^{۱۶} و وُرف^{۱۷} تأثیر بسزایی بر شکل‌گیری تگفا داشته است (امیرشجاعی و قریشی، ۱۳۹۲، ص. ۱۰). ون‌دایک یکی از تأثیرگذارترین نظریه‌پردازان این حوزه معتقد

¹. The Old Man and the Sea

². Ernest Hemingway

³. Teun A. van Dijk

⁴. Thomas Huckin

⁵. M. A. K. Halliday

⁶. Jürgen Habermas

⁷. École de Francfort

⁸. Michel Foucault

⁹. Antonio Gramsci

¹⁰. Louis Althusser

¹¹. Roland Barthes

¹². Mikhail Bakhtin

¹³. Valentin Voloshinov

¹⁴. Cercle linguistique de Prague

¹⁵. Basil Bernstein

¹⁶. Edward Sapir

¹⁷. Benjamin Lee Whorf

است که تگفا چارچوب نظری و روش‌شناسی ویژه‌ای ندارد، ماهیتی بینارشته‌ای دارد. تگفا مبتنی بر هستی‌شناسی اجتماعی و واقع‌گرایی است که هم رویدادهای عینی و ملموس اجتماعی (متن) و هم ساختارهای ذهنی اجتماعی (نظام زبانی) را به مثابه بخشی از واقعیت اجتماعی در نظر می‌گیرد (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۵).

در مورد علت اصلی شکل‌گیری تگفا می‌توان گفت، گرچه با پیشرفت و گسترش اندیشه در اقصی نقاط جهان، گفتمان‌های بشری در فرهنگ‌های گوناگون بسیار به هم نزدیک شده، اما چون هنوز بر هم منطبق نشده‌اند، برای ترجمه یک گفتمان از زبان - فرهنگی به زبان - فرهنگ دیگر، تعدیل گفتمانی همچنان ضرورت دارد (صلح‌جو، ۱۳۷۷، ص. ۶۳). از این رو، مترجمان با تکیه بر «ایدئولوژی»‌های حاکم بر جامعه‌ای که عضوی از آن هستند در ترجمه دستکاری می‌کنند تا آن را «تعدیل» کنند. منظور از دستکاری در ترجمه، برقراری «انطباق گفتمانی» در مواردی است که روبه‌رو شدن با آن‌ها خوشایند مخاطب مقصد نیست. البته انطباق نباید به گونه‌ای باشد که به نقش ارتباطی - معنایی متن مبدأ لطمه‌ای وارد کند (صلح‌جو، ۱۳۷۷، ص. ۸۶).

زبان‌شناسی انتقادی و تگفا هر دو دارای «یک منظر مشترک در انجام تحلیل گفتمان، تحلیل زبان‌شناختی و نشانه‌شناختی هستند» (ون دایک، ۲۰۰۲، ص. ۱۳۱). هردوی آن‌ها به تحلیل روابط ساختاری آشکار یا پنهان سلطه، تبعیض نژادی، قدرت، کنترل و تجلی آن‌ها در زبان علاقه‌مندند و می‌خواهند نشان دهند استمرار کاربرد نابرابری‌های اجتماعی در زبان موجب شکل‌گیری، تثبیت و مشروعیت آن‌ها می‌شود (آقاگل‌زاده و غیاثیان، ۱۳۸۶، ص. ۴۰). از مهم‌ترین مباحث مورد مطالعه تگفا می‌توان به طبقه اجتماعی، جنسیت‌زدگی و گرایش جنسی، تبعیض نژادی و مهاجرت اشاره کرد. افرادی چون فرکلاف، ون دایک، وداک^۱، هاکین، کرس^۲ و ون لیوون^۳ نیز مبتکر برجسته‌ترین رویکردهای این رشته هستند. در ادامه مفاهیم مطرح در تگفا را به اختصار معرفی خواهیم کرد.

- **ایدئولوژی:** ایدئولوژی‌ها بازنمون منتسب به نهاد اجتماعی، بازتولید و تغییر مناسبات اجتماعی قدرت و سلطه هستند (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۶). به عبارت ساده، روش‌هایی هستند که برای تثبیت مناسبات سلطه به کار می‌روند. این مفهوم ایدئولوژی از معنای آن در مقام زیسته متفاوت است. ایدئولوژی در مقام زیسته یعنی آن‌که تمام کنش‌ها، رفتارها و مناسبات انسانی ایدئولوژیک است (مرادی، ۱۳۹۶، ص. ۲۶). در معنای دیگر، یک سری ایدئولوژی‌های تاریخی مانند مارکسیسم،

^۱. Ruth Wodak

^۲. Gunther Kress

^۳. Theo van Leeuwen

لیبرالیسم، ناسیونالیسم، فاشیسم، فمینیسم و... وجود دارد. آلتوسر تحت تأثیر مارکس^۱، فروید^۲ و لاکان^۳ معتقد است که کارکرد ایدئولوژی مانند زبان و هر ساختار ناخودآگاه دیگر است (مرادی، ۱۳۹۶، ص. ۲۳). «آنچه انسان‌ها در ایدئولوژی برای خود بازنمایی می‌کنند، شرایط واقعی هستی و جهان واقعی آن‌ها نیست، بلکه فراتر از آن رابطه آنان با شرایط هستی‌شان است که در ایدئولوژی بازنمایی می‌شود» (آلتوسر، ۲۰۰۷، صص. ۵۹-۶۰ به نقل از مرادی، ۱۳۹۶، ص. ۲۴). آلتوسر ضمناً معتقد است که هستی ایدئولوژی مادی است.

- **فرهنگ:** برداشت انسان‌شناسانه از فرهنگ را می‌توان در تعریف کلاسیک تایلور^۴ مشاهده کرد: «فرهنگ یا تمدن در معنی قوم‌نگارانه آن یک کلیت پیچیده است که شامل معرفت، اعتقاد، هنر، اخلاق، قانون، آداب و رسوم و سایر قابلیت‌ها و عاداتی می‌شود که انسان به مثابه عضوی از جامعه آن‌ها را کسب می‌کند» (تایلور، ۱۹۰۳، ص. ۱ به نقل از مرادی، ۱۳۹۶، ص. ۳۰). طبق تعریف بارکر^۵ (۱۳۸۷)، فرهنگ مجموعه‌ای از بازنمایی‌هایی است که در زندگی روزمره ریشه دارد و جهان‌بینی فرد را شکل می‌دهد (مرادی، ۱۳۹۶، ص. ۲۷). پس فرهنگ حاکم بر هر جامعه نیز خصوصیات یک ایدئولوژی تاریخی را دارد. اما جان فیسک^۶ بر این باور است که واژه فرهنگ در اصطلاح مطالعات فرهنگی نه مفهومی زیبایی‌شناسانه دارد و نه بر انسان‌گرایی تأکید می‌ورزد، بلکه مفهومی سیاسی است. به عقیده او، فرهنگ صدای روح انسانی نیست که همواره مردان را خطاب قرار داده است و به علاوه نقش مقاومتی یا مقابله‌ای در برابر جریان‌های ایدئولوژیک و سلطه‌های هژمونیک ایفا نمی‌کند، بلکه کمابیش روشی برای زندگی در جامعه‌ای صنعتی است که تمام معانی آن تجربه اجتماعی را دربرمی‌گیرد. بنابراین، فرهنگ علاوه بر این که مفهومی سیاسی است؛ یعنی به قدرت و نظام طبقاتی مرتبط است، ایدئولوژیک هم هست (مرادی، ۱۳۹۶، ص. ۲۷). در تکفأ، مفهوم موردنظر ما از فرهنگ به نقشی که فیسک برای

^۱. Karl Marx

^۲. Sigmund Freud

^۳. Jacques Lacan

^۴. Edward B. Tylor

^۵. Chris Barker

^۶. John Fiske

فرهنگ قائل شده است نزدیک‌تر است و از نقش فرهنگ در نقد فرهنگی نیومارک^۱ فاصله دارد، چراکه اصولاً بحث ایدئولوژی در روش نیومارک مطرح نیست.

- ساخت‌های زبانی: بر اساس نظریهٔ فرکلاف، برخی ساخت‌های زبانی قابلیت ایدئولوژیک شدن دارند:
 - (الف) ساخت‌های آوایی و واجی (نظام آوایی و واجی)؛
 - (ب) ساخت‌واژه و واژگان (نظام صرفی)؛
 - (ج) ساخت‌های نحوی نشان‌دار (نظام نحوی): مجهول، اسنادی، شبه اسنادی و...؛
 - (د) مفاهیم معناشناختی: حذف و اظهار، ترادف، تضاد، هم‌آوایی، هم‌نویسی، استعاره، مجاز، و فنون بلاغی؛
 - (ه) مفاهیم کاربردی: پیش‌فرض‌ها، کنش‌ها (کنش‌های گفتاری بیانی / منظورشناختی / تأثیری و کارگفت‌های مستقیم / غیرمستقیم)، تلویحات؛
 - (و) ساخت‌های گفتمانی؛
 - (ز) ساخت‌های نگارشی و گرافیکی.

همهٔ ساخت‌های زبانی به‌صورت بالقوه می‌توانند بار ایدئولوژیک داشته باشند، اما به‌صورت بالفعل تنها آن دسته از ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک هستند که علاوه بر معنای معناشناختی و یا کنش بیانی، دارای معنا و پیام تلویحی یا کنش منظورشناختی و تأثیری در تقابل با گفتمان‌های رقیب در بافت گفتمانی خُرد و کلان باشند (آقاگل‌زاده، ۱۳۹۱، ص. ۱۶-۱۷).

- دانش پیش‌زمینه
- بینامتنیت
- بینابافتاری
- تاریخ
- قدرت
- سلطه
- هژمونی
- کنشگران اجتماعی
- بافت اجتماعی
- تغییر اجتماعی

۲-۳. مدل نقد سه‌وجهی فرزانه فرحزاد

این مدل از این روی منحصر به فرد است که اولین مدل جامع، در نوع خود است که ارتباطی اصولی میان تگفا و نقد ترجمه برقرار می‌کند (یزدانی مقدم و فاخر، ۲۰۱۱، ص. ۲۸). فرحزاد معتقد است که تمام کردوکارهای زبان و متعاقباً ترجمه ایدئولوژیک هستند و مترجم نیز عامل این عمل ایدئولوژیک است. از این ادعا می‌توان نتیجه گرفت که نقد ترجمه نقد ایدئولوژی‌هاست (یزدانی مقدم و فاخر، ۲۰۱۱، ص. ۳۵).

مدل سه‌وجهی نقد ترجمه بر این اساس استوار است که ترجمه یک «رویداد اجتماعی ثانویه» است که هم ابزار ارتباط میان جامعه مبدأ و جامعه مقصد، هم به‌تنهایی ابزار ارتباط در جامعه مقصد به‌شمار می‌رود. بنابراین کلمات و توضیحات مترجم دارای تلویحات تاریخی، اجتماعی و ایدئولوژیک است و جامعه مقصد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو هیچ دو متنی، چه در یک جامعه، چه در دو جامعه مختلف، معادل یکدیگر محسوب نمی‌شوند. سه وجه مدل فرحزاد عبارت‌اند از:

- **بینامتنیت:** ارتباط، ارجاع و یا نقل قول مستقیم یا غیرمستقیم هر متن به متن‌های قبل و بعد از خود که سبب شباهت‌های صوری و محتوایی میان آن‌ها می‌شود. اما غیر از بخش ارجاعی و تکراری، هر متنی بخشی غیر تکراری و نوآورانه هم دارد. به این ترتیب، رابطه بینامتنیت بین متن اصلی و متن ترجمه هم برقرار است. آنچه باعث تمایز بین متن پیشین و متن پسین می‌شود، تفاوت‌های زبانی، فرهنگی و انتخاب‌های شخصی مترجم است. بینامتنیت در ترجمه می‌تواند در قالب تلمیح، شرح و شفاف‌سازی، نقل قول، پانویس، پی‌نوشت، یادداشت و... تجلی یابد.
- **تگفا:** نظریه‌ای برخاسته از آرای زبان‌شناسی اجتماعی و انتقادی است که به ابتکار ژاک دریدا^۱ و دیگر متفکران برجسته غرب وارد مطالعات ترجمه شد و به کوشش متفکرانی چون میشل فوکو ابعاد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی پیدا کرد و شکل انتقادی به خود گرفت. تگفا در پی آن است که فرایندهای ایدئولوژیک مؤثر بر شکل‌گیری گفتمان در ترجمه، فرض‌های گفتمانی دربردارنده بار پیش مناسبات زبان با قدرت، روابط سلطه، هژمونی ایدئولوژیک و نابرابری‌های گفتمانی را در کانون توجه خود قرار دهد (ویدوسون، ۲۰۰۴، ص. ۱۳۴). قدرت برای حفظ و استمرار خود با استفاده از شیوه‌های برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی به تولید معنا می‌پردازد و با به‌کارگیری ابزارهای انضباط و انقیاد،

^۱. Peter Newmark

^۲. Jacques Derrida

دشمن و موارد مشابه را حذف و طرد می‌سازد (سلطانی، ۱۳۸۳، ص. ۱۷۱). ایدئولوژی باورهای گروهی در جامعه است که ارزش‌ها و رفتارهای آنان را شکل می‌دهد و از طریق زبان در متن بازتاب می‌یابد. ایدئولوژی در ترجمه می‌تواند «خود» یا «دیگری» را غالب کند. به‌طور خلاصه، آنچه از تگفا در نقد سه‌وجهی مد نظر است، ساختارهای زبانی ایدئولوژیک در انتخاب‌های ترجمه‌ای است.

- **انتخاب‌های ترجمه‌ای:** انتخاب‌های مترجم در «سطح خُرد» شامل واژگان (ترادف و تضاد، تخصیص و تعمیم، شمول معنایی، جزءواژگی و...)، دستور (تغییر عاملیت یا معلوم و مجهول‌شدگی، اسمی‌شدگی یا تبدیل عبارت فعلیه به اسمیه، تبدیل مثبت به منفی و بالعکس، زمان-نمود-وجه فعل، جابه‌جایی عناصر جمله و...) و راهکارهای ترجمه (حذف و اضافه، تلویح و تصریح، تعمیم و تخصیص، بومی‌سازی و بیگانه‌سازی، تشدید و تضعیف، رقیق‌سازی و حسن‌تعبیر و...) در روش سه‌وجهی، تنها آن دسته از انتخاب‌ها موردتوجه تحلیلگر هستند که نشانگر بینامتنیت و یا بار ایدئولوژیک باشند.

روش نقد ترجمه براساس مدل سه‌وجهی تحلیلگر گفتمان انتقادی را ملزم به بررسی انتخاب‌های ترجمه‌ای (سطح خُرد) در «سطح کلان» شامل متن، پیرامتن (پانویس‌ها و یادداشت‌های مترجم یا ناشر، مقدمه و مؤخره، پیش‌گفتار) و نشانه‌های غیرکلامی (طرح دو طرف جلد، صفحه‌بندی، رسم‌الخط و حروف چینی، علائم نگارشی و سجاوندی، رنگ‌آمیزی، تصاویر) از لحاظ الگوهای تکرارشونده (بینامتنیت) و بار ایدئولوژیک سیاسی، فرهنگی، اجتماعی، مذهبی و اخلاقی می‌کند.

در پژوهش حاضر قصد داریم انتخاب‌های ایدئولوژیک مترجم از نوع رقیق‌سازی و حسن‌تعبیر، تحریف، تشدید، تضعیف، تعمیم، تخصیص و جزءواژگی را در سطح متن بررسی کنیم. به این منظور، ابتدا این راهبردها را تعریف می‌کنیم و سپس در بخش تحلیل داده‌ها به بررسی چند مثال می‌پردازیم.

۳-۳. راهبردهای ترجمه

- **رقیق‌سازی و حسن‌تعبیر:** از شدت و حدت مفهومی که در متن مبدأ پررنگ است معمولاً به دلایل ایدئولوژیک و اخلاقی کاسته می‌شود و به جای آن یک مفهوم رقیق‌تر و بی‌خطرتر می‌آید و درواقع مترجم به حسن‌تعبیر پناه می‌برد (هاشمی میناباد، ۱۳۹۶، صص. ۲۵۰-۲۵۱). بعضی مترجمان، زبان عامیانه متن مبدأ را به زبان معیار برمی‌گردانند، چراکه زبان عامیانه را مناسب شأن متن و ترجمه نمی‌دانند (همان، ص. ۲۵۱). رقیق‌سازی به

دلایل اخلاقی و تفاوت‌های فرهنگی در ترجمه ادبیات کودک بیشتر به چشم می‌خورد، اما محدود به آن نیست و در ترجمه انواع متن از جمله رمان، نمایش‌نامه و مطبوعات کاربرد گسترده دارد.

- **تحریف:** می‌تواند لفظی یا معنوی باشد. اما آن نوع از تحریف که به طور کلی در نگفا و به طور خاص در نقد سه‌وجهی مدنظر است، تحریف معنوی یا به عبارتی تحریف ایدئولوژیک در معناست. چنین تحریفی ممکن است گاهی ضرورتی هم نداشته باشد، اما مترجم یا ناشر بدان اهتمام می‌ورزند. گرچه تشدید و تضعیف هم نوعی تحریف محسوب می‌شود، اما در این مقاله منظور ما از تحریف مواردی است که تغییر معنا با تشدید یا تضعیف همراه نبوده است.
- **تشدید:** امکان شدت و قوت گرفتن معنا در تمام سطوح زبانی (واژگانی، معنایی، نحوی و دستوری، متنی و سبکی) وجود دارد. این تشدید یا به دلیل تفاوت‌های زبانی و فرهنگی است یا به دلیل ضعف و بی‌دقتی مترجم (همان، ص. ۲۴۹). اما نظر به آن‌که ضعف و بی‌دقتی مترجم خارج از بحث نگفاست، حالت موردنظر ما زمانی است که مترجم با تکیه بر ایدئولوژی موجب تشدید در ترجمه می‌شود.
- **تضعیف:** امکان کاهش قدرت معنا در تمام سطوح زبانی (واژگانی، معنایی، نحوی، دستوری، متنی و سبکی) وجود دارد. این تضعیف یا به دلیل تفاوت‌های زبانی و فرهنگی است یا به دلیل ضعف و بی‌دقتی مترجم (همان، ص. ۲۴۸). در اینجا نیز همچون مورد قبل تنها آن نوع تضعیف معنایی را درنظر می‌گیریم که ریشه ایدئولوژیک دارد. البته باید توجه داشت که از تضعیف معنا در ترجمه گریزی نیست، چراکه حفظ تمام ظرایف زبانی و فرهنگی زبان مبدأ محال است و گذشته از آن، ملاحظات ایدئولوژیک گاه باعث می‌شود مترجم ناچاراً از معادل‌های تقریبی و فرهنگی استفاده کند تا بار منفی متن مبدأ را کاهش دهد یا به کلی آن را خنثی سازد.
- **تعمیم / تخصیص:** تعمیم یعنی استفاده از واژه و اصطلاح عام‌تر به جای عنصر زبان مبدأ. استفاده از عنصری خنثی به جای واژه فرهنگی خاص زبان مبدأ هم تعمیم به‌شمار می‌رود (همان، ص. ۲۶۱). تخصیص برعکس تعمیم است. در هر صورت، تعمیم و تخصیص معنایی موردنظر ما باید جنبه ایدئولوژیک داشته باشد.

- **جزء‌واژگی:** بیانگر رابطه کل به جزء میان دو مفهوم است که در سطح واژگانی تجلی می‌یابد. رابطه جزء‌واژگی میان متن اصلی و ترجمه دو صورت دارد، یا واژه کل به واژه جزء خود ترجمه می‌شوند یا واژه کل جایگزین واژه جزء در ترجمه می‌شود. در هر حالت، جزء‌واژگی مورد جست‌وجو در نقد سه‌وجهی باید بار ایدئولوژیک داشته باشد.

۴. تحلیل انتخاب‌های ایدئولوژیک مترجم

رمان خدایان تشنه‌اند و ترجمه فارسی آن شامل ۲۹ فصل است، ۱۰ فصل نخست دارای ۷۳ صفحه پیکره فرانسه (صص. ۷۸-۵) و ۱۰۶ صفحه پیکره فارسی (صص. ۱۱۹-۱۳) را برای نقد براساس مدل سه‌وجهی برگزیدیم. از این پیکره، ۶۴ پاره‌متن، شامل ۶۹ انتخاب ترجمه‌ای را، برای تحلیل ایدئولوژیکی مناسب تشخیص دادیم. از این میان، ۱۰ پاره‌متن حاوی ۱۱ انتخاب ایدئولوژیک را برای تجزیه و تحلیل به‌عنوان نمونه انتخاب کردیم. روش نمونه‌گیری، غیرتصادفی هدفمند و معیار آن، تنوع حداکثری راهبردها و پرهیز از ابهام زبانی یا ادبی بوده است. در جدول ۱، فراوانی عددی هریک از راهبردهای ترجمه‌ای مورد مطالعه در کنار تعداد نمونه‌های منتخب از هرکدام آورده شده است. علت فزونی تعداد راهبردهای مدرج در جدول نسبت به راهبردهای یادشده در قسمت قبل، راهبرد «تحریف و تشدید» التقاطی است و نیز برخی نمونه‌ها مرکب از دو راهبرد هستند.

جدول ۱. فراوانی عددی راهبردهای ایدئولوژیک ترجمه در پیکره منتخب از خدایان تشنه‌اند

راهبردهای ایدئولوژیک ترجمه	فراوانی مطلق	فراوانی نمونه‌ها
رقیق‌سازی و حسن تعبیر	۱۶	۱
تحریف	۸	۱
تشدید	۱۳	۱
تحریف و تشدید	۱۲	۱
تضعیف	۶	۱
تعمیم	۴	۲
تخصیص	۲	۱
جزء‌واژگی	۳	۱
تشدید + رقیق‌سازی و حسن تعبیر	۱	۱
تعمیم + رقیق‌سازی و حسن تعبیر	۳	۰
تخصیص + تشدید	۱	۱

اکنون قصد داریم به تحلیل نمونه‌های منتخب بپردازیم. عباراتی که زیر آن‌ها خط کشیده‌ایم نشانگر مواردی هستند که مترجم در ترجمه آن‌ها انتخاب ایدئولوژیک داشته است.

• رقیق‌سازی و حسن تعبیر

1. *Il ne désespérait point du salut de la patrie. Aux propos inciviques de Jean Blaise il opposait sa foi révolutionnaire (chap. 3, p. 24, par. 5).*

او هرگز از نجات میهنش نومید نبود. اظهارات سرد ژان بلز ایمان انقلابی خواهانه‌اش را از بین نمی‌توانست برد [...] (فصل ۳، ص ۴۵، پ ۲).

گرچه داستان از زبان دانای کل، یعنی خود نویسنده، نوشته شده است که او برای صحبت درمورد هرکدام از شخصیت‌ها از واژگان مناسب خط فکری و رفتاری آن‌ها استفاده کرده و سعی نداشته تا افکار شخصی خود را در هر واژه منعکس سازد. براساس فرهنگ لاروس^۱، صفت «*incivique*»، متضاد «*civique*» (لاروس: «آنچه نشان از میهن‌پرستی دارد، ویژگی شهروند خوب»)، به معنای «آنچه نشان از میهن‌پرستی ندارد و شایسته یک شهروند نیست» می‌باشد. ترکیب «*propos inciviques*» (اظهارات غیرمیهن‌پرستانه) نیز که درمورد ژان بلز تاجر، پدر الودی محبوب اواریسست که مردی منفعت‌طلب و لذت‌جوست به‌کاررفته، از دیدگاه اواریسست بیان شده است. اما مترجم با انتخاب صفت «سرد» به‌جای غیرمیهن‌پرستانه، مخالفت خود با عقاید متعصبانه اواریسست درمورد میهن‌پرستی و انقلابی‌گری را نشان داده است.

• تحریف

2. *Dans le magasin de M. Bienassis la jeune fille avait trouvé Joseph Gamelin, vêtu de son bel habit rose, et elle avait compris tout de suite de quoi il retournait (chap. 2, p. 14-15).*

در مغازه مسیو بیناسی دختر جوان ژوزف گاملن را با لباس زیبای قرمزش دیده و فوراً دریافته بود که او چرا سر به عقب برمی‌گرداند (فصل ۲، ص ۲۹، پ ۱).

براساس فرهنگ لاروس، صفت رنگ «*rose*» به معنای «آنچه رنگ قرمز روشن دارد» یا اصطلاحاً صورتی است. فرهنگ عمید نیز صورتی را «سفید مایل به سرخ» معنا کرده است. از مقایسه این دو تعریف نتیجه می‌گیریم که صورتی از ترکیب قرمز و سفید به‌دست می‌آید و خود هویتی مجزا دارد. ترکیب «*habit rose*» یعنی لباس صورتی، اما از آنجاکه حداقل در فرهنگ ایرانی و به‌خصوص در عصر ترجمه این اثر پوشیدن جامه صورتی‌رنگ

¹. Dictionnaire Larousse

برای مردان شایسته نبوده و حتی مذموم شمرده می‌شده است، مترجم آن را به «قرمز» تعبیر کرده است. کسی هم که در داستان لباس صورتی به تن کرده، ژوزف گاملن (پدر اواریس) در جوانی است. به نظر می‌رسد این تحریف مترجم به جا و هوشمندانه بوده و آسیبی به فهم متن نزده است.

• تشدید

3. *Le citoyen Brotteaux montrait au jeune magistrat de l'intérêt mêlé de surprise et une déférence forcée (chap. 9, p. 65, par. 2).*

همشهری بروتو نسبت به قاضی جوان دلسوزی آمیخته به اعجاب و احترام ابراز می‌داشت (فصل ۹، ص ۱۰۲، پ ۲).

چهارمین معنایی که در فرهنگ لاروس برای لغت «*intérêt*» در نظر گرفته شده است «نظر مساعد و خیرخواهانه نسبت به کسی» است که در تضاد با «بی‌تفاوتی» قرار می‌گیرد. در متن مقصد می‌توان معادل «علاقه» را انتخاب کرد. در حالی که طبق فرهنگ عمید، واژه «دلسوزی» که مترجم معادل واژه مبدأ قرار داده است به معنای «غمخواری و شفقت» است. اما چون بروتو شخصیتی رند و نوع‌دوست دارد، مترجم خواسته است با این انتخاب نشان دهد او حتی نسبت به اواریس متعصب و غیر منعطف هم محبتی مشفقانه دارد.

• تحریف و تشدید

4. *La citoyenne veuve Gamelin donna, en réponse, un bon témoignage de son fils, sans toutefois s'enorgueillir de lui devant une dame de haut parage, car elle avait appris dans son enfance que le premier devoir des petits est l'humilité envers les grands. (chap. 7, p. 52, par. 5)*

بیوه گاملن در تأیید حرف‌های او از پسرش تعریف نمود، معذای بی‌آن که در مقابل چنین خانم اعیانی اظهار تکبری کند چه از بچگی به او یاد داده بودند که نخستین وظیفه طبقه پست احساس خفت و حقارت در برابر طبقه اعیان است (فصل ۷، ص ۸۴، پ ۸).

نخستین معنای «*humilité*» در فرهنگ لاروس، «احساس یا حالت روحی کسی است که از کاستی‌ها و ضعف‌های خود آگاه است و به همین خاطر شایستگی‌های خود را کم‌اهمیت جلوه می‌دهد». بر این اساس، می‌توان معادل «خشوع» یا «تواضع» را در ترجمه برگزید که صفتی نیکوست و بار عاطفی مثبت دارد. اما مترجم برای تأکید بر طبقه اجتماعی مادر اواریس که از فقر است و اختلاف طبقاتی او با موریس بروتو که از نجای قدیم است، و نیز این واقعیت که حتی بعد از انقلاب کبیر و همسان‌سازی عناوین و القاب و امحای ظاهری نظام طبقاتی،

همچنان عادت‌واره‌های قدیمی غنی و فقیر و اصیل و نااصیل پابرجاست، خشوع مادر اواراست را به «احساس خفت و حقارت» تعبیر کرده است. حال آن‌که، بنابر فرهنگ عمید، «خفت» یعنی «سبکی در عقل یا کار» و خواری نیز به معنای «پستی» است. این دو واژه که مترادف هم به‌شمار می‌روند، بار عاطفی منفی دارند.

• تضعیف

5. *Car alors, comme disait le vieux Brotteaux, « la Convention, à l'exemple du gouvernement de Sa Majesté britannique, faisait passer en jugement les généraux vaincus, à défaut des généraux traîtres, qui, ceux-ci, ne se laissaient point juger. (chap. 9, p. 61, par. 8)*

[...] زیرا در آن زمان همان‌طور که بروتو می‌گفت: «کنوانسیون به پیروی از حکومت انگلیس سرداران مغلوب را به‌جای سرداران خائن که از محاکمه مصون بودند به پای میز محاکمه می‌فرستاد. [...]» (فصل ۹، ص ۹۷، پ ۵).

سومین معنای «majesté» در فرهنگ لاروس عبارت است از: «عنوانی که به فرمانروایان موروثی داده می‌شود». فرمانروایان موروثی یعنی افراد خاندان سلطنتی. بنابراین عنوان «اعلی‌حضرت» (دهخدا، «از القاب پادشاه») معادل مناسبی خواهد بود. پس «اعلی‌حضرت بریتانیا» ترجمه دقیق‌تری برای عبارت «Sa Majesté britannique» می‌بود، اما به دو دلیل ممکن است مترجم از این انتخاب پرهیز کرده باشد: اول، کینه و ظن تاریخی ملت ایران نسبت به انگلیس و دوم، این‌که حکومت ایران در زمان نشر این ترجمه پادشاهی بوده است و تنها یک اعلی‌حضرت برای ملت وجود داشته است. بنابراین مترجم نخواست است هیچ بار عاطفی منفی یا تحریک‌آمیزی به مخاطب ایرانی چه عامی چه فرهیخته القا کند. پس به تعبیر بی‌خطر «حکومت انگلیس» بسنده کرده است.

• تعمیم / تخصیص

6. *Le secrétaire du Comité militaire, Fortuné Trubert, faisait invariablement cette réponse à ceux qui s'inquiétaient de sa santé, moins pour les instruire de son état que pour couper court à toute conversation sur ce sujet. Il avait, à vingt-huit ans, la peau aride, les cheveux rares, les pommettes rouges, le dos voûté. Opticien sur le quai des Orfèvres, il était propriétaire d'une très ancienne maison qu'il avait cédée en 91 à un vieux commis pour se dévouer à ses fonctions municipales (chap. 1, p. 6, par. 6).*

منشی کمیته نظامی، فورتونه تروبر به کسانی که از او احوال‌پرسی می‌کردند همیشه به‌طور یک‌نواخت بدین منوال پاسخ می‌داد و البته قصدش بیشتر کوتاه کردن هر نوع گفت‌وگو در این زمینه بود تا اطلاع دادن از وضع حقیقی

مزاجش. در بیست‌وهشت سالگی پوستش خشک و موهایش تنک و رنگ‌وروش سرخ و قامتش خمیده بود. در کوچه اورفور مغازه دوربین‌فروشی داشت و بعد از انقلاب خانه قدیمی خود را به دیگری واگذار کرده بود تا به فراغ‌بال به امور مربوط به شهرداری اشتغال ورزد (فصل ۱، ص ۱۶، پ ۴).

معنای نخست «*pommette*» در فرهنگ لاروس عبارت است از «برجسته‌ترین قسمت گونه که زیر چشم قرار دارد» و اصطلاحاً به «استخوان گونه» تعبیر می‌شود. پس ترکیب «*pommettes rouges*» مجازاً به معنی گونه‌های سرخ است؛ تعبیری که در فارسی بیشتر برای زنان به‌کار می‌رود و حاکی از نشاط و جوانی آن‌هاست. اما «رنگ‌وروی سرخ» جدای از بار معنایی مثبت آن که سلامت و شادابی شخص را می‌رساند، می‌تواند به معنای آفتاب‌سوختگی و روستایی بودن نیز باشد. بنابراین مترجم با هوشیاری گونه‌های سرخ را به «رنگ و روی سرخ» تعمیم داده است، چون صحبت از مردی جوان، کم‌مو و قوزدار است که نشاط خود را در کارهای دفتری گم کرده است.

در مورد ترجمه «*opticien*» (لاروس: «کسی که انواع لنز عکاسی، طبی و معمولی می‌سازد و یا می‌فروشد») به «دوربین‌فروش»، مترجم از راهبرد تخصیص بهره برده است، زیرا استفاده از معادل توصیفی را نامناسب و ترجمه عادی آن به «لنزفروش» یا «فروشنده لنز» را نیز مرسوم نیافته است.

7. *Nous en avons trop vu, de ces grands citoyens que vous n'avez conduits au Capitole que pour les précipiter ensuite de la roche Tarpéienne, Necker, Mirabeau, La Fayette, Bailly, Pétion, Manuel, et tant d'autres (chap. 3, p. 23, par. 5).*

ما از این اشخاص بزرگی که شما آن‌ها را به کاپیتول نبرده‌اید مگر برای این که بعداً آن‌ها را از صخره «تارپنی» سرنگون کنید، از قبیل نکر، میرابو، لافایت، بلی، پسیون، مانول زیاد دیده‌ایم (فصل ۳، صص ۴۳-۴۴).

در فرهنگ لاروس، «*citoyen*» در معنای عام یعنی «شخصی که تحت حکومتی که در آن زندگی می‌کند، از حقوق شهروندی و سیاسی از جمله حق رأی برخوردار است» و در معنای خاص یعنی «لقبی که سان کولت‌ها در جریان انقلاب فرانسه از سال ۱۷۹۲ جایگزین لقب «*monsieur*» یا «آقا» کردند چراکه آقا اشرافی تلقی می‌شد». بنابراین، «شهروندان» یا در معنای بسیط، «میهن‌پرستان»، مترادف تقریباً دقیقی برای «*citoyens*» است. اما مترجم با تعمیم آن به «اشخاص» نه تنها جنبه انقلابی آن را زدوده، بلکه جنبه‌ای انسانی و جهان‌گیر به آن داده است تا بر هیبت و بزرگی افراد جمهوری‌خواهی مانند لافایت در سطح گسترده‌تری تأکید ورزد و آن‌ها را از توده افراد عامی جدا کند، هرچند همه در نظام جدید «شهروند» محسوب می‌شوند.

• جزءواژگی

8. - *Citoyen Évariste, va donc à la Convention demander qu'on nous envoie des instructions pour fouiller le sol des caves, lessiver la terre et les moellons et recueillir le salpêtre. Ce n'est pas tout que d'avoir des canons, il faut aussi de la poudre (chap. 1, p. 7, par. 4).*

همشهری اواریست، پس به کنوانسیون برو و خواهش کن دستوراتی برای کاوش سرداب‌ها و به‌دست آوردن باروت بدهد و کار فقط با داشتن توپ درست نمی‌شود، باروت هم لازم است (فصل ۱، ص ۱۸، پ ۱).
براساس لغت‌نامهٔ بیاموز، «salpêtre» یعنی «شوره» یا به اصطلاح علمی، نیترات پتاسیم. ضمناً از تعریف فرهنگ عمید برای لغت «باروت» (ترکی، مأخوذ از فرانسوی: *poudre*) نتیجه می‌گیریم که شوره در کنار زغال و گوگرد هرسه ترکیبات تشکیل‌دهندهٔ باروت هستند؛ ماده‌ای که خاصیت انفجاری دارد و برای ساختن مواد منفجره به‌کار می‌رود. اما نظر به آن‌که مخاطب غیرمتخصص فارسی‌زبان شوره را بیشتر در ترکیب «شورهٔ سر» می‌شناسد، مترجم ترجیح داده است برای فهم و خوانش بهتر متن «باروت» را جایگزین آن کند.

• تشدید + رقیق‌سازی و حسن تعبیر

9. *Il songeait en même temps à sa maîtresse et à sa sœur Julie. Julie aussi avait écouté un amant ; mais, bien différente, pensait-il, de la malheureuse Élodie, elle s'était fait enlever, non point dans l'erreur d'un cœur sensible, mais pour trouver, loin des siens, le luxe et le plaisir (chap. 5, p. 34, par. 6).*

در عین حال به معشوقه‌اش و به خواهرش ژولی می‌اندیشید و با خود فکر می‌کرد ژولی نیز حرف‌های معشوقی را شنیده بود، ولی این اختلاف را با الودی بدبخت داشت که او نه بر اثر اشتباه یک قلب حساس بلکه برای دسترسی به تجمل و لذات از راه به در شده بود (فصل ۵، ص ۵۸، پ ۲).

هشتمین معنای فعل «*enlever*» در فرهنگ لاروس عبارت است از «ربودن شخصی از خانواده‌اش با اعمال زور یا حقه» و معنای نهم آن نیز «همراه کردن کسی در فرار عاشقانه» است. بنابراین حالت مجهول و انفعالی این فعل (*se faire enlever*) به معنای «ربوده شدن» یا «فراری داده شدن» است. در این حالت گرچه فعل مجهول است، مفعول آن در امر فاعل مشارکت دارد؛ یعنی شخصی که فراری داده می‌شود با کسی که او را فراری می‌دهد مشارکت و تعامل دارد. بنابراین در داستان، ژولی خواهر اواریست به میل خود با نامزدش فرار کرده است و تقصیر و گناه از هردو طرف بوده است. درحالی که فعل «از راه به در شدن»، کنایه از گول خوردن و گمراه شدن، بیشتر بر

خطا از جانب «گمراه‌کننده» (نامزد ژولی) تأکید دارد و نه «گمراه‌شونده» (ژولی). بنابراین، گرچه در نظر اول تشدید و رقیق‌سازی با هم منافات دارند، در اینجا می‌بینیم که معنا دستخوش هردو تغییر شده است.

• تخصیص + تشدید

10. *Tous les hommes cultivés savaient par cœur les beaux endroits de ce poème divertissant et philosophique (chap. 10, p. 76, par. 1).*

مردهای روشنفکر قطعات زیبای این اشعار تفریحی و فلسفی را از بر داشتند (فصل ۱۰، ص ۱۱۶، پ ۲).

از یک سو، طبق فرهنگ لیترن^۱، صفت «cultivés» یعنی «فرهیخته، کسی که در زمینه‌های مختلف، آموزش دیده است» و مترادف «باسواد» (*lettré, instruit*) آورده شده است. به علاوه، صفت «روشنفکر» طبق لغت‌نامه دهخدا به معنای «تجددگرای» است. از سوی دیگر، «hommes cultivés» (مردهای باسواد) شامل طبقه «مردهای روشنفکر» نیز می‌شود، اما به آن محدود نیست. اما چون در ایران، صرف باسواد بودن متضمن علاقه به شعر نیست و نیز چون مناظره شاعرانه - همان‌طور که در جریان داستان اتفاق می‌افتد - مسلک روشنفکران بوده است، مترجم مردان باسواد را به مردان روشنفکر تخصیص داده و ضمناً با این کار بر بار عاطفی آن افزوده است. در پایان باید به این نکته اشاره کرد که آنچه در نگاه نخست اشتباه ترجمه تلقی می‌شود چون کلمه یا عبارتی حذف، اضافه یا جابه‌جا شده و به‌طور کلی ساخت‌شکنی شده است، در واقع ساختار و ایدئولوژی‌های مشخصی را برجسته می‌کند که ترجمه‌ها بر پایه آن‌ها تولید و دریافت می‌شوند.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، فقط آن دسته از انتخاب‌های ترجمه‌ای با استفاده از مدل نقد سه‌وجهی در متن، پاره‌متن و نشانه‌های غیرکلامی (سطح کلان) مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند که بار ایدئولوژیک یا بینامتنیت داشتند. از میان راهبردهای ترجمه‌ای ایدئولوژیکی که در این پژوهش بررسی کردیم، رقیق‌سازی و حسن تعبیر، تشدید، تحریف و تشدید به ترتیب با ۱۶، ۱۳ و ۱۲ مورد بیشترین درصد فراوانی کل را به خود اختصاص داده‌اند (تقریباً معادل ۵۹ درصد که حدود دو سوم کل انتخاب‌های ایدئولوژیک مترجم را دربرمی‌گیرد). در وهله بعد، تحریف، تضعیف، راهبردهای مرکب، تعمیم، جزءواژگی، و تخصیص به ترتیب با ۸، ۶، ۵، ۴، ۳ و ۲ مورد درصد فراوانی کل کم‌تری نسبت به سه راهبرد قبلی دارند (تقریباً معادل ۳۱ درصد یا یک سوم کل انتخاب‌های ایدئولوژیک مترجم). مهم‌ترین نکته‌ای که طی مطالعه پیکره و بررسی نمونه‌ها همواره مدنظر قرار دادیم، این بود که انتخاب‌های

^۱. *L'Internaute*

ایدئولوژیک با انتخاب‌های شخصی و سلیقه مترجم تفاوت دارند، هرچند گاهی تشخیص آن‌ها از هم دشوار می‌شود و نیاز به تعمق بیشتر دارد. گذشته از این، اکثر ساختارهای زبانی ایدئولوژیکی که مترجم خدایان تشنه‌اند به‌کار برده است به دلایل فرهنگی، مذهبی و اخلاقی بوده است و کم‌تر موردی در ترجمه او به چشم می‌خورد که بار سیاسی مثبت به‌نفع حاکمیت وقت داشته باشد. نوآوری پژوهش حاضر در این است که برای نخستین بار تعدادی از راهبردهای ترجمه - و نه لزوماً انتخاب‌های مترجم در سطح واژه یا دستور - از لحاظ بار ایدئولوژیک فرهنگی، مذهبی و اخلاقی - و نه سیاسی، اجتماعی، اقتصادی - در قالب رمان مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. اما آنچه مبرهن است آن است که حوزه تحلیل انتقادی گفتمان و ترجمه ظرفیت‌های بسیاری برای تحقیق و تفحص دارد و به همان میزان، مطالعات بسیطی در رشته‌های مختلف علوم انسانی و اجتماعی می‌طلبند، چراکه زبان‌شناس - ترجمه‌شناس تنها با اتکا به دانش و ابزارهای خاص زبان‌شناسی و ترجمه‌شناسی قادر به تحلیل علمی و منطقی ساختارهای ایدئولوژیک متن نخواهد بود.

منابع

- آقاگل‌زاده، ف. (۱۳۹۱). توصیف و تبیین ساخت‌های زبانی ایدئولوژیک در تحلیل گفتمان انتقادی. جستارهای زبانی، ۳(۱۰)، ۱-۱۹.
- آقاگل‌زاده، ف.، و غیاثیان، م. (۱۳۸۶). رویکردهای غالب در تحلیل گفتمان انتقادی. زبان و زبان‌شناسی، ۳(پیاپی ۵)، ۳۹-۵۴.
- آلتوسر، ل. (۱۳۸۶). ایدئولوژی و سازویرگ‌های ایدئولوژیک دولت. ترجمه ر. صدر آرا. تهران: چشمه.
- امیرشجاعی، آ.، و قریشی، م. (۱۳۹۲). بررسی نشانه‌ای - فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (براساس تحلیل گفتمان انتقادی)، مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی. زبان‌پژوهی (علوم انسانی)، ۸(۱۹)، ۳۲-۷.
- بارکر، ک. (۱۳۸۷). مطالعات فرهنگی، نظریه و عملکرد. ترجمه م. فرجی، و ن. حمیدی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- سجودی، ف.، و شاه طوسی، ش.، و فرحزاد، ف. (۱۳۹۰). بررسی و نقد ترجمه بین‌زبانی و ترجمه بین‌نشانه‌ای «مرگ دستفروش» از دیدگاه نشانه‌شناسی انتقادی. جستارهای زبانی، ۲(۸)، ۷۳-۸۹.
- سلطانی، ع.ا. (۱۳۸۳). تحلیل گفتمان به‌مثابه نظریه و روش. علوم سیاسی، ۷(۲۸)، ۱۵۳-۱۸۰.

- صلح‌جو، ع. (۱۳۷۷). گفتمان و ترجمه. تهران: نشر مرکز.
- عبدی، ن.، و فرحزاد، ف.، و سعیدنیا، گ. (۱۴۰۰). زمان دستوری و تلویحات ایدئولوژیک آن در ترجمه بارویکرد تحلیل گفتمان انتقادی. زبان‌پژوهی (علوم انسانی)، ۳(۳۹)، ۱۸۵-۲۱۱.
- فرانس، آ. (۱۳۳۶). خدایان تشنه‌اند. ترجمه ک. عمادی. تهران: انتشارات کتابخانه ابن سینا.
- فرحزاد، ف. (۱۳۸۲). چارچوبی نظری برای نقد ترجمه. مطالعات ترجمه، ۸(۳)، ۲۹-۳۶.
- فرحزاد، ف. (۱۳۸۷). نقد ترجمه از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی. مطالعات ترجمه، ۶(۲۴)، ۳۹-۴۷.
- فرحزاد، ف. (۱۳۹۰). نقد ترجمه: مدلی سه‌وجهی براساس تحلیل انتقادی گفتمان. مطالعات ترجمه، ۹(۳۶)، ۲۷-۴۴.
- فرحزاد، ف.، و مدنی، ف. (۱۳۸۸). ایدئولوژی و ترجمه: مطالعه موردی. مطالعات ترجمه، ۷(۲۶)، ۱۱-۳۰.
- مرادی، ک. (۱۳۹۶). نقد فرهنگی بر مبنای نظریه ایدئولوژی آلتوسر: بررسی نسبت ایدئولوژی و فرهنگ. مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی جلد دوم «مبانی، روش و چشم‌انداز نقد مطلوب»، صص. ۲۱-۳۳.
- هاشمی میناباد، ح. (۱۳۹۶). ابزارهای مفهومی نقد ترجمه (۲)، فنون و راهبردها، تکنیک‌ها و تاکتیک‌ها. نقد کتاب ادبیات و هنر، ۳(۱۲)، ۲۴۷-۲۶۳.

- France, A. (1912). *Les dieux ont soif*. Paris: Calmann-Lévy.
- Tylor, E.B. (1903). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art, and Custom*. vol. 1. London: John Murray.
- Van Dijk, T. (2002). *Principles of Critical Discourse Analysis*. in *Critical Discourse Analysis*. ed. M. Toolan. 2. Routledge, 104-141.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, Context and Pretext*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Yazdanmoghadam, M., & Fakher, M. (2011). *Examining the Effect of Ideology and Idiosyncrasy on Lexical Choices in Translation Studies within the CDA Framework*. *Journal of English Studies*, 1(3), 27-36.

وب‌گاه‌ها

- <https://dic.b-amooz.com/fr/dictionary>
- <https://www.larousse.fr/>
- <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/>
- <https://www.vajehyab.com/>

Étude de l'Impact du Modèle de Grow sur le Renforcement de l'Apprentissage Autodirigé dans la Compréhension Écrite du FLE auprès des Apprenants Iraniens

Zahra Saadatnezhad

Doctorante de la didactique du FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmood Reza Gashmardi (Auteur correspondant)¹ 

Maître de conférences, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Roohollah Rahmatian

Maître de conférences, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Roya Letafati

Professeur, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

L'épidémie de Coronavirus, ainsi des changements socioculturels, des avancées technologiques et la dépendance de la jeune génération au technologie, ont changé la culture de l'apprentissage ; les enseignants et les apprenants se sont inévitablement adaptés à ces conditions. Les apprenants de nouvelle génération sont toujours à la recherche d'autonomie dans l'apprentissage, et donc aujourd'hui, l'apprentissage autodirigé est l'une des préoccupations des enseignants et des chercheurs dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères. Compte tenu de l'évolution de la méthode d'enseignement et de l'importance de la compréhension écrite dans l'apprentissage du FLE, comment nous pourrions utiliser une stratégie efficace dans laquelle les apprenants prennent en charge leur propre apprentissage et deviennent autonomes dans la compréhension écrite ? Le but de cette étude est de fournir un modèle approprié pour améliorer l'apprentissage autodirigé dans un environnement virtuel des apprenants de la compréhension écrite. Pour cela, nous examinons les quatre étapes du modèle de Grow en relation avec le rôle de l'enseignant et des tâches de l'apprenant. Ce modèle est présenté en quatre étapes et nous voyons un changement progressif du rôle de l'apprenant d'accepteur à analyste et critique. En appliquant ce modèle, ainsi que les stratégies d'apprentissage de Paul Cyr, nous attendons que les stratégies cognitives, métacognitives et de même que l'autonomie des apprenants soient renforcées. Pour valider cette hypothèse, une méthode expérimentale a été réalisée entre deux groupes d'étudiants en langue française à l'Université Ferdowsi de Mashhad. Un questionnaire élaboré par des chercheurs a été utilisé pour évaluer les composantes de la cognition, de la métacognition et de l'autonomie. Les résultats ont montré qu'en dépit de changement chez le groupe témoin, la moyenne de ces composantes augmentait après avoir appliqué le modèle de Grow auprès du groupe expérimental.

Mots-clés: Autonomie, Compréhension écrite du français, Stratégies d'apprentissage, Environnement virtuel, Apprentissage autodirigé.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75977.1042>

Exploring the Effect of Grow's Model on Reinforcing Iranian Language Learners' Self-Directed Learning Focusing on French Language Reading Comprehension

Zahra Saadatnezhad

PhD Candidate in French Language Teaching, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Mahmood Reza Gashmardi (Corresponding author)¹ 

Associate Professor in French Language, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Roohollah Rahmatian

Associate Professor in French Language, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Roya Letafati

Lecturer in French Language, Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran

Abstract

Corona pandemic and the resulting sociocultural changes along with technological developments and the young generation's dependence on social media have altered leaning culture and compelled teachers as well as language learners to adapt themselves accordingly. The new generation of language learners have constantly been looking forward to achieving independent learning; thus, self-directed learning is nowadays one of the concerns of both foreign language teaching trainers and researchers. Given the shift in teaching method from face-to-face to online method along with the significance of reading comprehension in learning French language, the question is: How can we employ a proper strategy to encourage language learners to take responsibility of their own learning and become independent in reading comprehension skill? This research aimed to propose a suitable pattern for reinforcing Iranian language learners' self-directed learning in French language reading comprehension using online classes. To this end, Grow's four-stage pattern was examined in regard to the two elements of teacher's role and language learner's responsibility. This pattern is presented in four stages, indicating how the learner gradually shifts from a recipient to analyzer, debater, and eventually a critic. Employing this pattern besides applying Paul Cyr's learning strategies is expected to reinforce language learners' cognitive and metacognitive strategies as well as their independence. To prove this hypothesis, the method was used for two groups of students of French Language in Ferdowsi University of Mashhad. To evaluate cognition, metacognition, and independence components, a researcher-made questionnaire was used. The results revealed test group's increased average cognition, metacognition, and independence scores, after attending online French language reading comprehension classes, using Grow's pattern, while those of the control group, who attended the same classes without employing Grow's model, remained roughly the same.

Keywords: Independence, French Language Reading Comprehension, Learning Strategies, Online Classes, Self-Directed Learning

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75977.1042>

تأثیر مدل گراو بر تقویت یادگیری خودرهیاب زبان آموزان ایرانی در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه

مقاله پژوهشی

زهرا سعادتنژاد

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

محمودرضا گشمردی (نویسنده مسئول)^۱ 

دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

روح اله رحمتیان

دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

رویا لطافتی

استاد گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

همه‌گیری کرونا و در پی آن تغییرات فرهنگی - اجتماعی، پیشرفت فناوری و وابستگی نسل جوان به فضای مجازی، موجب تغییر فرهنگ یادگیری شده است و مدرسان و زبان‌آموزان به ناچار با این شرایط همگام شده‌اند. زبان‌آموزان نسل جدید همواره در پی استقلال در یادگیری هستند و از این‌رو امروزه یادگیری خودرهیاب از جمله دغدغه‌های مدرسان و پژوهشگران حوزه آموزش زبان خارجی است. با توجه به تغییر روش آموزش به صورت مجازی و اهمیت درک مطلب نوشتاری در یادگیری زبان فرانسه، چگونه می‌توانیم راهبردی مؤثر به کار بگیریم که زبان‌آموزان مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند و در مهارت درک مطلب به استقلال برسند؟ هدف پژوهش حاضر، ارائه الگوی مناسب به منظور تقویت یادگیری خودرهیاب زبان‌آموزان ایرانی در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در فضای مجازی است. بدین منظور مراحل چهارگانه الگوی گراو را در ارتباط با دو عنصر نقش مدرس و وظایف زبان‌آموز بررسی کرده‌ایم. این الگو در چهار مرحله ارائه می‌شود و شاهد تغییر تدریجی نقش زبان‌آموز از پذیرنده به تحلیلگر، مباحثه‌کننده و نقاد هستیم. با به کارگیری این الگو و کاربردهای یادگیری پل سیر، انتظار می‌رود راهبردهای شناخت و فراشناخت و استقلال نزد زبان‌آموزان تقویت شود. برای اثبات این فرضیه، روش آزمایشی در بین دو گروه از دانشجویان زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفت. به منظور

^۱. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.75977.1042>
<http://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

سنجش مؤلفه‌های شناخت، فراشناخت و استقلال از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد و بررسی نتایج نشان داد میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه آزمایش، پس از برگزاری کلاس‌های آموزشی درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه با استفاده از الگوی گراو در محیط مجازی افزایش یافته است و میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه کنترل که تحت آموزش درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در فضای مجازی بدون کمک از مدل گراو قرار گرفته‌اند، تغییر چندانی صورت نگرفت.

کلیدواژه‌ها: استقلال، درک مطلب نوشتاری فرانسه، راهبردهای یادگیری، محیط مجازی، یادگیری خودرهیاب.

۱. مقدمه

جهان تحت تأثیر همه‌گیری کرونا با بحران‌های اساسی روبه‌رو شده است که ازجمله مهم‌ترین آن‌ها آموزش و یادگیری است. به دلیل تغییرات اساسی به وجود آمده، سیستم آموزشی کاملاً تغییر یافته است و آموزش در محیط مجازی صورت می‌گیرد، در نتیجه نمی‌توانیم نقش مؤثر فناوری را در این برهه زمانی در حوزه آموزش نادیده بگیریم. گفتمانی است که برخی از مدرسان آمادگی رویارویی با چنین تغییراتی را نداشتند و این امر موجب آسیب‌هایی در روند آموزش شده است. به عبارت دیگر مسئولیت فراگیری نسبتاً بر عهده زبان آموز است. لازمه موفقیت زبان آموزان در این مسیر، می‌تواند یادگیری خودرهیاب باشد. زبان آموزان باید یاد بگیرند که چگونه یاد بگیرند^۱ و مستقل شوند تا بتوانند فرایند یادگیری خودشان را تکمیل کنند و آموزش مؤثر واقع شود.

الگوی آموزشی ژرالد گراو^۲ شامل چهار مرحله است که از خلال آن تلاش می‌کند زبان آموز را به استقلال برساند. در این مقاله نویسندگان سعی دارند با بهره‌گیری از این مدل و با تکیه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی پل سیر^۳، زبان آموزان را به سمت یادگیری خودرهیاب سوق دهند، چراکه با تقویت مهارت‌های شناختی نه تنها در یادگیری زبان مستقل می‌شوند، بلکه این مدل می‌تواند بر سایر جنبه‌های زندگی آنان تأثیر بگذارد.

بی‌شک یکی از مهم‌ترین اهداف یادگیری زبان، توانایی خواندن و درک مطلب متن است. تقویت این مهارت می‌تواند به وضوح بر سایر مهارت‌های زبانی تأثیر بگذارد. درک مطلب فرایندی ذهنی و شناختی است و در حین

^۱. Apprendre à apprendre

^۲. Gerald Grow

^۳. Paul Cyr

خواندن متن، مغز سعی می‌کند ابتدا معنی اصلی کلمات، سپس ارتباط بین کلمات و جملات و در نهایت معنای کلی متن را درک کند. زبان‌آموزان روزانه با متون مختلفی مواجه می‌شوند از جمله متون درس‌های تخصصی، متون خبری، ادبی، تاریخی و حتی متونی که در اینترنت مطالعه می‌کنند. در نتیجه درک مطلب نوشتاری در یادگیری زبان خارجی نقش ویژه‌ای دارد.

در پژوهش حاضر پس از معرفی روش آموزش خودرهیاب براساس الگوی گراو، در صدد پاسخ‌گویی به این پرسش هستیم که راهبردهای یادگیری خودرهیاب چگونه می‌تواند مهارت‌های زبان‌آموزان ایرانی را در درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه تقویت کند. برای پاسخ به سؤال، نخست به منظور بیان اهمیت و نوآوری این حوزه، به بررسی پژوهش‌های پیشین و مرتبط با یادگیری خودرهیاب می‌پردازیم. پس از آن مراحل چهارگانه الگوی گراو را معرفی و سپس راهبردهای شناختی و فراشناختی سیر را بررسی می‌کنیم. در ادامه به معرفی و توضیح ابزار تحقیق می‌پردازیم و در پایان در مورد یافته‌های تحقیق بحث می‌کنیم.

۲. پیشینه پژوهش

در این قسمت مجموعه‌ای از آثار و پژوهش‌های پیشین مربوط به حوزه تحقیق بررسی می‌شود. تاکنون پژوهش‌های متعددی در زمینه یادگیری خودرهیاب صورت گرفته است که در ادامه به بررسی تعدادی از آن‌ها می‌پردازیم: ژول ازانو^۱ (۱۹۹۷) انجام‌پذیر بودن نظام آموزشی خودرهیاب را بررسی و مشاهده می‌کند که در این نظام آموزشی مدرس به عنوان تسهیل‌کننده در نظر گرفته می‌شود و زبان‌آموزان در نهایت ارزیابی قابل قبولی از روند یادگیری خود دارند. اسپرت^۲ و همکاران (۲۰۰۲) به بررسی میزان انگیزه و استقلال زبان‌آموزان انگلیسی‌هنگ‌کنک در چهار بخش می‌پردازند: جنبه‌های مختلف یادگیری زبان، دیدگاه زبان‌آموزان از توانایی‌های خود، میزان انگیزه، فعالیت‌های زبان‌آموزان در داخل و بیرون کلاس. سپس آن‌ها از این پژوهش نتیجه گرفتند انگیزه پیش از استقلال آشکار می‌شود و کاهش یا افزایش انگیزه با استقلال ارتباط مستحکمی دارد. لانگ^۳ (۲۰۱۰) در رساله دکتری خود به بررسی نظریه‌ها و کاربردهای یادگیری خودرهیاب در زبان فرانسه می‌پردازد. وی دو گروه کنترل و آزمایش از بین دانش‌آموزان دبیرستانی سوئیسی انتخاب می‌کند و نتیجه می‌گیرد فراشناخت و مهارت‌ها تأثیر قابل توجه در استقلال زبان‌آموزان دارند. مکافویی^۴ (۲۰۱۳) در رساله دکتری خود راهبردهای درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در اینترنت را با هدف دستیابی به رویکرد مناسب برای تقویت استقلال دانشجویان دانشگاه قنه^۵ بررسی می‌کند. در

^۱. Jule Ezanno

^۲. Spratt

^۳. Lang

^۴. Makafui

^۵. Ghana

این رساله، نویسنده به بررسی راهبردهای به کار گرفته شده توسط دانشجویان در زمان استفاده از اینترنت، مانند رزرو هتل، تکمیل فرم ثبت نام و... پرداخته است. یانرو^۱ (2014) استقلال فرانسه آموزان چینی را در درک گفتاری مدنظر قرار می دهد و هدف تحقیقشان بررسی هر دو جنبه یاددهی استقلال و استقلال در یادگیری است. شارلن دو توایتز^۲ (2019) در مقاله خود انتظارات مدرسان از استقلال فراگیران جنوب آفریقا را بررسی می کند. در این پژوهش محققان سه بُعد کلیدی روان شناسی - منطقی، آموزشی و اجتماعی - فرهنگی را در رابطه با استقلال بررسی می کنند و نتیجه می گیرند که انتظارات مثبت مدرس نقش مهمی در استقلال زبان آموزان ایفا می کند.

در ایران، رحمتیان^۳ و همکاران (2010) در مورد راهبردهای خودرهیاب در زمان یادگیری زبان خارجی تحقیق کرده اند و به بررسی میزان استفاده از راهبردهای یادگیری و تأثیر آن بر انگیزه، استقلال و خودرهیابی و اعتماد به نفس نزد دانشجویان کارشناسی ارشد زبان فرانسه پرداخته اند. نویسندگان این مقاله معتقدند استقلال نیازمند سطح بالای زبانی است و از این جهت دانشجویان ارشد را برای تحقیق خود برگزیده اند. رحمتیان و زهره نندی (۱۳۹۰) در پژوهشی دیگر با عنوان «بررسی میزان استفاده از استراتژی های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان» میزان استفاده دانشجویان مقطع ارشد از استراتژی های شناختی را به منظور دستیابی به استراتژی رایج نزد زبان آموزان و استراتژی مؤثر بر استقلال زبان آموزان بررسی کرده اند. نتایج تحقیق نشان می دهد دانشجویان در مقطع ارشد همچنان به مدرس وابسته هستند.

همچنین، شاهد چند تحقیق در مورد استقلال در یادگیری زبان انگلیسی هستیم. زارعی^۴ و قهرمانی^۵ (2010) به مطالعه رابطه بین استقلال یادگیرنده و مهارت درک مطلب نوشتاری زبان انگلیسی پرداخته و نتیجه گرفته اند که استقلال نزد زبان آموزان باعث تقویت مهارت درک مطلب نوشتاری می شود. نویسندگان تأکید می کنند راهبردهای شناختی و فراشناختی و عاطفی - اجتماعی باید در زبان آموزان تقویت شود تا به استقلال دست یابند. خداوند لو^۶ و همکاران (2011) در پژوهش خود تأثیر مثبت یادگیری خودرهیاب را بر درک مطلب نوشتاری دانشجویان سطح متوسط زبان انگلیسی در کلاس آمادگی آزمون IELTS اثبات می کنند. مشکات^۷ و حسن زاده^۸ (2014) به بررسی تأثیر یادگیری خودرهیاب در رابطه با اجزای درک مطلب مانند هدف اصلی، اطلاعات خاص، درک

¹. Yanru

². Charlene du Toit-Brits

³. Rahmatian

⁴. Zarei

⁵. Ghahremani

⁶. Khodabandehlou

⁷. Meshkat

⁸. Hassanzade

جزئیات، واژه و ساختارها می‌پردازند و نتیجه می‌گیرند یادگیری خودرهیاب تأثیر معناداری در رابطه با اجزای درک مطلب ندارد و به عقیده آنان یادگیری خودرهیاب در نظام آموزشی ایران اجراشدنی نیست. همچنین گیوه^۱ و همکاران (2018) به بررسی نظریه‌ها، کاربردها و تحقیقات انجام‌شده در زمینه یادگیری خودرهیاب پرداخته و جنبه‌های استقلال، شناخت و فراشناخت، اجتماعی- فرهنگی و تفاوت‌های فردی را مورد مطالعه قرار داده‌اند.

موضوع استقلال در حوزه زبان‌های خارجی از موضوعات به‌روز مورد بحث در حوزه آموزش‌های زبان خارجی است. متخصصان به دنبال روش‌های جدید برای آموزش زبان هستند. به علاوه بحث یادگیری چگونه یادگیری در چارچوب مشترک زبان‌های خارجی^۲ جایگاه ویژه‌ای دارد. همچنین، با توجه به پیوند فناوری‌های نو با آموزش زبان، در این تحقیق فرایندی بینارشته‌ای ترسیم می‌شود که یکی از مباحث به‌روز در حوزه زبان‌های خارجی محسوب می‌شود. این تحقیق در جهت رشد توانایی‌های فردی زبان‌آموزان و تقویت راهبردهای شناخت و فراشناخت آن‌هاست و می‌کوشد تأثیر این راهبردها را در افزایش استقلال زبان‌آموز در مهارت درک مطلب بسنجد. همچنین انتظار می‌رود به کمک این راهبردها زبان‌آموزان مهارت‌ورز و حواس‌ورز شوند و بتوانند ظرفیت‌های خود را تقویت کنند. همچنین، زبان‌آموزان یاد می‌گیرند چگونه در محیط مجازی از راهبردهای یادگیری زبان بهره ببرند.

۳. چارچوب نظری

مفهوم خودرهیاب نخستین بار در دهه ۱۹۷۰م وارد حوزه آموزش زبان شد. پس از آن، صاحب‌نظران این حوزه تعاریف متفاوتی را از مفهوم خودرهیاب ارائه دادند که نشان‌دهنده وجود برداشت‌های متفاوت از این مفهوم است (Sinclair, 2008). این مفهوم را ناولز^۳ معرفی کرد که به جنبه‌های روان‌شناسی آن توجه ویژه‌ای دارد. وی خودرهیاب را بدین صورت تعریف می‌کند: «روندی که در آن فرد، تنها یا به کمک دیگری، می‌تواند اهداف و مواد آموزشی لازم را انتخاب کند و راهبردهای مناسب برای یادگیری و ارزیابی را بیابد» (Knowles, 1975, p. 18). هالک^۴ یادگیری خودرهیاب را این‌طور تعریف می‌کند: اگر یادگیری خودرهیاب موجب استقلال می‌شود، الزاماً زبان‌آموز مستقل روند یادگیری خودرهیاب را نیاموخته است. به عبارت دیگر زبان‌آموز می‌تواند مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد بدون آنکه از این توانایی به‌طور کامل استفاده کند. در واقع یادگیری خودرهیاب ذاتی نیست و اکتسابی است (Holec, 1982, pp. 3-4). با بررسی این تعاریف می‌توان خودرهیاب را میزان تعهدپذیری زبان‌آموز از یادگیری خویش دانست. استقلال به معنای آزادی زبان‌آموز و عدم نیاز او به مدرس نیست،

^۱. Giveh

^۲. CECRL

^۳. Knowles

^۴. Holec

بلکه او با آگاهی از راهبردهای یادگیری از مطالب ارائه‌شده در کلاس بهره می‌برد و مدرس به‌عنوان راهنما یادگیری را برای زبان‌آموز تسهیل می‌کند.

۳-۱. الگوی گراو

نخستین بار نظریه یادگیری خودرهیاب در افکار دیوی^۱ شکل گرفت. پس از آن در نیمه دوم قرن بیستم راجرز^۲ (۱۹۶۹)، تاق^۳ (۱۹۷۱) و ناولز^۴ (۱۹۷۵) این نظریه را به‌آرامی در زمینه آموزش به بزرگسالان پایه‌گذاری کردند (Jézégou, 2008, p.344).

ریچارد و اشمیت تعریف دقیق‌تری از یادگیری خودرهیاب ارائه می‌دهند: «خودرهیاب در یادگیری زبان به‌معنای توان فرد در به‌عهده گرفتن روند یادگیری خود و مسئولیت‌پذیری او درقبال تصمیم‌هایی است که با اهداف، مراحل یادگیری و پاسخ‌گویی به الزامات آموختن زبان ارتباط دارند. درنتیجه، در مقایسه با زبان‌آموزی که برای تصمیم‌گیری در موارد ذکرشده به دیگران وابستگی دارد، به چنین شخصی زبان‌آموز خودرهیاب می‌گویند» (Richards & Schmidt, 2010, p.44).

کندی^۵ سه معنا از یادگیری خودرهیاب استخراج می‌کند: ۱. استقلال: ویژگی‌های فردی را مدنظر قرار می‌دهد؛ ۲. خودآموز: خارج از محیط یادگیری اتفاق می‌افتد؛ ۳. کنترل یادگیری: توسط فرد اتفاق می‌افتد (Grow, 1996, p. 5). یادگیری خودرهیاب صرفاً به آموزش زبان مربوط نمی‌شود، بلکه در همه زمینه‌ها به فرد کمک می‌کند و به نوعی یادگیری مادام‌العمر^۶ است. یکی از روش‌های معروف یادگیری خودرهیاب را ژرار گراو^۷ ارائه می‌دهد. او این الگورا براساس الگوی مدیریت موقعیتی^۸ از پل هرسی^۹ و کنت بلانشار^{۱۰} برنامه‌ریزی می‌کند و بستر لازم را برای اصلاح تدریجی فرهنگ یادگیری فراهم می‌سازد (Grow, 1996, p.4).

الگوهای متفاوتی از یادگیری خودرهیاب ارائه شده است. همانطور که ویلیامسون هاوکین^{۱۱} اشاره می‌کند الگوی گراو شناخته‌شده، ساختارمند، دقیق و شفاف است و مناسب‌ترین الگو در زمینه یادگیری زبان است (2018, p.446). این الگو شامل چهار مرحله است که براساس آن، نقش معلم از انتقال‌دهنده مستقیم اطلاعات به راهنما و هدایت‌گر، و نقش زبان‌آموزان از پذیرندگان منفعل دانش و اطلاعات به تحلیل‌گران، مباحثه‌کنندگان و

1. Dewey

2. Rogers

3. Tough

4. Knowles

5. Candy

6. Long-life learning

7. Gerald Grow

8. Situational Leadership

9. Paul Hersey

10. Kenneth Blanchard

11. Williamson Hawkins

نقادان به تدریج تغییر می‌کند. برای تقویت این مهارت فعالیت‌های متنوعی پیشنهاد می‌شود که با ساختمندی شروع و به فعالیت‌های بی‌ساختار و پروژه‌محور ختم می‌شوند.

مراحل چهارگانه در ارتباط با دو عنصر نقش مدرس و وظایف زبان‌آموز بدین شرح است: مرحله اول: وابستگی کامل زبان‌آموز به هدایت مدرس: در این مرحله زبان‌آموز به کمک‌های مستقیم مدرس نیاز دارد. مدرس باید اهداف درس را به صورت دقیق ارائه دهد و زبان‌آموز با قوانینی که مدرس تعیین می‌کند آشنا شود و به آن احترام بگذارد؛ مرحله دوم: زبان‌آموزان نیازمند به حمایت‌های بیرونی برای ترغیب بیشتر فرایند یادگیری: در این مرحله مدرس بخشی از یادگیری را به زبان‌آموز واگذار می‌کند و کنترل محدودتری دارد. زبان‌آموز تاحدودی می‌تواند در انتخاب محتوای آموزشی مشارکت کند؛ مرحله سوم: زبان‌آموزان خودانگیخته نیازمند به حمایت‌های مدرس: در این مرحله زبان‌آموز تقریباً کنترل یادگیری را در اختیار می‌گیرد و مدرس به روند یادگیری نظارت می‌کند؛ مرحله چهارم: زبان‌آموزان مستقل و خودرهیاب: در این مرحله مدرس کنترل یادگیری را به زبان‌آموز واگذار می‌کند و فقط در موارد ضروری او را پشتیبانی می‌کند و مشورت می‌دهد (Grow, 1996, p. 7). توانش شناختی و فراشناختی یکی از کلیدهای اصلی یادگیری خودرهیاب و استقلال زبان‌آموزان است و به آن‌ها کمک می‌کند از روند یادگیری خود آگاهی یابند. فراشناخت در تقویت مهارت زبان‌آموزان و استقلال آنان بسیار مؤثر است.

جدول ۱. مدل یادگیری خودرهیاب براساس الگوی گراو (Grow, 1996)

مراحل	نقش زبان‌آموز	نقش مدرس
مرحله ۱	وابسته	قدرتمند، تعلیم‌دهنده
مرحله ۲	مشتاق	انگیزه‌دهنده
مرحله ۳	متعهد	راهنما
مرحله ۴	خودرهیاب	مشاور، حامی

مراحل چهارگانه الگوی گراو (Grow, 1996) بدین شرح است:

۱-۳. مرحله ۱: آموزش به زبان‌آموزان وابسته

زبان‌آموزان در این مرحله کاملاً به مدرس وابسته هستند و نیاز دارند که مدرس تمام موارد را برای آنان توضیح دهد. مرکز یادگیری برای آن‌ها مدرس است، اما وابستگی به مدرس محدودیتی برای آنان به وجود می‌آورد. مدرس در ابتدا و در این مرحله می‌بایست قدرت و اعتبار خود را نشان دهد. به این دلیل مدرس تمرین‌های دشوار با مهلت مقرر برایشان در نظر می‌گیرد و زبان‌آموزان را به یادگیری توانش‌ها مشغول می‌کند. در مرحله اول زبان‌آموزان حق

انتخاب ندارند و مدرس تصمیم‌گیرنده است. باید در نظر داشت آنچه مهم است یادگیری است، نه شخص زبان‌آموز.

۳-۱-۲. مرحله ۲: انگیزه دادن به زبان‌آموز مشتاق

در این مرحله زبان‌آموز به یادگیری علاقه‌مند است و به راهبردهای انگیزشی عکس‌العمل نشان می‌دهد. تمرین‌ها را به خوبی انجام می‌دهد و به مدرس اعتماد کافی دارد. مدرس در این مرحله اشتیاق و انگیزه را در زبان‌آموز بیدار می‌کند و اهداف تمرین‌ها را برای زبان‌آموزان شفاف‌سازی و این آگاهی به تقویت اراده آنان کمک می‌کند. به علاوه زبان‌آموزان یاد می‌گیرند اهداف یادگیری خود را مشخص کنند و برای رسیدن به هدف خود تلاش می‌کنند. مدرس کمک می‌کند زبان‌آموز شخصیت خود و سبک یادگیری خود را بشناسد و او را در مسیر استقلال قرار می‌دهد.

۳-۱-۳. مرحله ۳: راهنمایی دادن به زبان‌آموز متعهد

در این مرحله زبان‌آموزان مهارت و دانش کافی برای یادگیری دارند و در یادگیری خود سهیم هستند. آنان از راهبردهای یادگیری خود بهره می‌برند و مباحث را در ذهن خود عمق می‌بخشند. ذهن نقاد دارند که به پیش‌برد یادگیری‌شان کمک بسیاری می‌کند. می‌توانیم آن‌ها را به عنوان زبان‌آموز خودرهیاب در نظر بگیریم، اما هنوز تجربه کافی برای تنها بودن در این مسیر را ندارند. آنان در کارهای گروهی موفق هستند و تمرین‌ها را به خوبی انجام می‌دهند. حس استقلال را تجربه می‌کنند، چراکه مدرس فقط آن‌ها را، در صورت بروز اشکال، راهنمایی می‌کند. زبان‌آموز در این مرحله نقش مهمی ایفا می‌کند و یادگیری توسط خودش اتفاق می‌افتد. مدرس مسیر را برای آنان فراهم می‌کند و به آنان کمک می‌کند از توانش‌هایشان استفاده کنند و گامی دیگر به استقلال در یادگیری نزدیک شوند.

۳-۱-۴. مرحله ۴: مشاوره به زبان‌آموز مستقل

زبان‌آموزان مستقل در این مرحله اهداف خود را به تنهایی یا به کمک مدرس تعیین و برای رسیدن به آن‌ها تلاش می‌کنند. آن‌ها در این مرحله تلاش می‌کنند مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرند. باتوجه به شناخت مهارت‌های خود در هر محیطی و با هر سبک آموزشی می‌توانند یاد بگیرند. گفتنی است استقلال به معنای عدم نیاز به مدرس نیست، زبان‌آموز با مدرس همراه می‌شود، اما او را حذف نمی‌کند. مدرس مواد درسی را آموزش نمی‌دهد، بلکه زبان‌آموز را در مسیر یادگیری و ارزیابی همراهی می‌کند. مدرس زبان‌آموز را تشویق می‌کند که مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد. یادگیری خود را مورد ارزیابی قرار دهد. آنچه اهمیت دارد بلوغ فکری و روان‌شناسانه زبان‌آموز در این مرحله است.

برای دستیابی به استقلال در این مراحل می‌بایست راهبردهای شناختی و فراشناختی زبان‌آموزان تقویت شود. تقویت این دو عنصر موجب تقویت استقلال آنان می‌شود. برای شناخت آن‌ها، راهبردهای یادگیری پل سیر را بررسی می‌کنیم.

۲-۳. روان‌شناسی شناختی

لژاندر^۱ روان‌شناسی شناختی را این‌گونه تعریف می‌کند: «روشی که آموزش را برپایه آگاهی زبان‌آموز قرار می‌دهد» (Legendre, 1993, p.208). درواقع شناخت نتیجه دغدغه زبان‌آموز در رابطه با روش یادگیری و نحوه استفاده از دانش علمی و عملی است. تاردیف^۲ معتقد است دانش قبلی و به‌ویژه راهبردهای شناختی و فراشناختی جایگاه ویژه‌ای در روان‌شناسی شناختی دارند. در این مدل یادگیری پله‌به‌پله اتفاق می‌افتد و اطلاعات کسب‌شده با اطلاعات قبلی درهم آمیخته می‌شود. مدرس رابط بین دانش و زبان‌آموز است و براساس مشاهداتش او را از روند و راهبردهای یادگیری‌اش آگاه می‌کند (Tardif, 1992, pp.72-81).

در این قسمت به بررسی راهبردهای شناختی و فراشناختی از منظر پل سیر^۳ (۱۳۹۷) می‌پردازیم. او برای گردآوری این راهبردها از نوشته‌های اوملی^۴ و شمو^۵ و همچنین از نوشته‌های آکسفورد^۶ و روبن^۷ الهام گرفته است.

۱-۲-۳. راهبردهای فراشناختی

راهبردهای فراشناختی مربوط به تفکر درمورد فرایند یادگیری، درک شرایط، سامان‌دهی و برنامه‌ریزی برای فعالیت‌ها و همچنین خودارزش‌یابی است. تأثیر این راهبردها غیرمستقیم است و اهمیت بسیار زیادی در آموزش زبان دوم دارد. به‌گفته تاردیف، فراشناخت ویژگی متمایزکننده متخصصان از تازه‌کارهاست، زیرا هرچند در امر یادگیری زبان پیش برویم به راهبردهای فراشناختی مسلط‌تر می‌شویم (پل سیر، ۱۳۹۷، ص. ۴۳). پل سیر شش راهبرد فراشناخت را گردآوری کرده است. در جدول ۲ راهبردها را ذکر کرده‌ایم.

1. Legendre

2. Tardif

3. Paul Cyr

4. O'Malley

5. Chamot

6. Oxford

7. Rubin

جدول ۲. راهبردهای فراشناختی (سیر، ۱۳۹۷، صص. ۴۳-۴۷)

راهبرد	تعریف
۱ برنامه‌ریزی و آمادگی قبلی	آگاهی دانشجویان از اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت. ایجاد تعهد و انگیزه برای مشارکت دانشجویان. آگاهی از علت طرح فعالیت‌ها.
۲ توجه	توجه به داده‌های زبانی ورودی ^۱ که به یادگیری کمک می‌کند. توجه هدایت‌شده ^۲ (دانشجو به‌طور کلی به تمرین‌ها توجه می‌کند). توجه گزینشی ^۳ (مدرس به کمک تمرین‌ها توجه دانشجو را جلب می‌کند).
۳ مدیریت خودمحور	درک شرایطی که یادگیری زبان را آسان می‌کند و سعی بر فراهم آوردن این شرایط. دانشجو در جست‌وجوی شرایط برای به‌کاربردن زبان مقصد است.
۴ بررسی و خودارزیابی	بررسی و تصحیح عملکرد خود در طول یک تکلیف یادگیری یا در زمان کنش ارتباطی.
۵ تشخیص مسئله	مشخص کردن نکته اصلی یک تکلیف زبانی.
۶ خودارزشیابی	ارزشیابی مهارت‌های خود برای انجام یک تکلیف زبانی یا کنش ارتباطی. ارزشیابی نتیجه عملکرد زبانی و یادگیری خود.

۲-۲-۳. راهبردهای شناختی

این راهبردها به تعامل بین زبان‌آموز و ماده درسی و تکنیک‌های مورد استفاده برای حل مسئله یا انجام تکلیف مربوط می‌شود. این راهبردها در مرکز کنش یادگیری^۴ قرار دارند و برخلاف راهبردهای فراشناختی در یادگیری تأثیر مستقیم دارند (سیر، ۱۳۹۷، ص. ۴۸). سیر دوازده تکنیک برای راهبردهای شناختی گردآوری کرده است که آن را در جدول ۳ آورده‌ایم.

1. Eléments de l'intrant langagier
2. Dirigée
3. Sélective
4. Acte d'apprentissage

جدول ۳. راهبردهای شناختی (سیر، ۱۳۹۷، صص. ۴۸-۵۶)

راهبرد	تعریف
۱ به‌کاربردن زبان ^۱ (تکرار کردن)	تشخیص جست‌وجوی فعال موقعیت‌های به‌کارگیری زبان. به‌کارگیری زبان در شرایط طبیعی.
۲ حفظ کردن	به‌کارگیری تکنیک‌های مختلف مربوط به حافظه.
۳ یادداشت‌برداری	یادداشت کردن کلمات جدید، مفاهیم، اصطلاحات، ضرب‌المثل‌ها.
۴ گروه‌بندی کردن	منظم کردن و موضوع‌بندی کردن.
۵ مرور کردن	مرور مطالب یادگرفته‌شده به‌صورت مکرر و مرتب. مرور حلزونی ^۲ .
۶ استنباط	استفاده از عناصر شناخته‌شده به‌منظور استنباط معنای عناصر جدید یا ناشناخته. استفاده از شم و حس ششم. حدس زدن و تحمل ابهام ^۳ .
۷ استدلال استنتاجی	به‌کارگیری یک قاعده حقیقی یا فرضی به‌منظور تولید یا درک.
۸ جست‌وجوی مستند	استفاده از منابع مرجع درباره زبان مقصد.
۹ ترجمه کردن و مقایسه کردن با زبان اول یا زبان آموخته‌شده دیگر.	ترجمه و مقایسه بین‌زبانی ^۴ . بهره بردن از توانش زبانی کسب‌شده.
۱۰ بیان به‌صورت دیگر	برطرف کردن کمبود واژگان و شرح آن.
۱۱ تهیه کردن ^۵	برقراری ارتباط بین عناصر جدید و شناخت‌های قبلی.
۱۲ خلاصه کردن	خلاصه کردن ذهنی یا نوشتاری از یک قاعده.

علاوه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی که به آن پرداختیم، لازم است نقش مهم و اساسی استقلال را یادآور شویم. در این تحقیق، راهبردهای شناختی و فراشناختی براساس الگوی گراو برنامه‌ریزی و تدریس شده است که به کمک این موارد زبان‌آموز به استقلال در درک مطلب دست یابد. تمرین و تکرار این راهبردها به دانشجویان کمک می‌کند به‌صورت ناخودآگاه از این راهبردها، نه تنها در درک مطلب بلکه در تمام مهارت‌ها، استفاده کنند.

1. Pratiquer

2. Spirale

3. Tolérance de l'ambiguïté

4. Interlinguale

5. Elaborer

۴. روش پژوهش

۴-۱. شرکت کنندگان

دانشجویان ورودی ۱۳۹۸ در دو گرایش ادبیات و ترجمه فرانسه، گروه زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش را تشکیل می دهند. هردو گروه در مقطع کارشناسی در حال تحصیل هستند و در زمان انجام این پژوهش به طور میانگین حداقل ۲ ترم تحصیلی (یک سال) در این دانشگاه زبان فرانسه را آموخته اند. گرایش ادبیات گروه آزمایش و گرایش ترجمه گروه کنترل را تشکیل می دهد. در جدول ۴ توزیع فراوانی و درصد فراوانی دانشجویان به تفکیک جنسیت ارائه شده است.

جدول ۴. فراوانی جنسیت دانشجویان به تفکیک گروه

جنسیت	گروه آزمایش		گروه کنترل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
دختر	۱۳	۷۶/۵	۹	۷۵
پسر	۴	۲۳/۵	۳	۲۵
کل	۱۷	۱۰۰	۱۲	۱۰۰

۴-۲. شیوه جمع آوری داده ها و روش مداخله

این پژوهش با روش آزمایشی در بین دو گروه دانشجویان مقطع کارشناسی زبان فرانسه دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد. هردو گروه باید درس «خواندن و درک مفهوم متن» را در قالب ۴ واحد و در نیم سال سوم تحصیلی بگذرانند. مطابق سرفصل درس ها، هدف این درس آشنایی دانشجویان با نوشته های مختلف نویسندگان فرانسوی و تقویت مهارت درک متن ادبی است. در این درس دانشجویان با چند اثر ادبی و همچنین نویسندگان بزرگ فرانسوی آشنا می شوند؛ واژگان جدید و ساختارهای مختلف متن را می آموزند؛ در کلاس به پرسش و پاسخ در مورد متن مشغول می شوند. به طور کلی درک مفهوم متون ادبی از اهداف اصلی این واحد درسی است. گفتنی است که آموزش هر دو گروه در پلتفرم ادوپی کانکت و به صورت برخط صورت گرفت.

در گروه کنترل، مدرس بر مبنای روش آموزشی معمول به تدریس متون ادبی پرداخت. طی جلسات، مدرس نویسنده هر متن را معرفی می کند و پس از خوانش متن، به توضیح آن و تدریس واژگان جدید می پردازد. دانشجویان به سؤالات پرسیده شده از متن پاسخ می دهند و مشارکت دانشجویان در کلاس مورد استقبال مدرس

بود. همچنین، ساختار متون مختلف ازجمله روایی^۱، توصیفی^۲، استدلالی^۳، امری^۴، توضیحی^۵، خیالی^۶، مکالمه^۷ به همراه مثال در کلاس تدریس و توضیح داده شد.

در گروه آزمایش، مدرس تلاش کرد الگوی گراو را با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی عملیاتی کند. بر این اساس و با در نظر گرفتن سرفصل درس، مدرس محتوای درسی را تنظیم کرد. متون مختلف از نویسندگان بزرگ ادبیات فرانسه انتخاب شد. مراحل به کارگیری الگوی گراو و تمرین‌های استفاده شده مطابق راهبردهای شناختی و فراشناختی در دو جدول ۵ و ۶ ارائه شده است.

جدول ۵. الگوی گراو و راهبردهای شناختی

الگوی گراو	راهبرد شناختی	تکنیک مربوطه	توضیحات
مرحله ۱ زبان آموز وابسته	به کار بردن زبان	- خوانش با صدای بلند - پاسخ دادن ذهنی به سؤالات مطرح شده در کلاس - در دسترس قرار دادن انواع متن برای زبان آموزان	در این مرحله مدرس سعی در برقراری ارتباط درست بین خود و دانشجویان دارد و اعتماد آنان را به خود جلب می‌کند.
	حفظ کردن	جمله سازی با واژه های جدید هر متن	اکثر توضیحات در این مرحله توسط مدرس ارائه شده است.
	یادداشت برداری	پیدا کردن مترادف و متضاد کلمات، عبارات، اصطلاحات جدید و ارسال آن به عنوان تکلیف به مدرس	

1. Narratif
2. Explicatif
3. Argumentatif
4. Impératif
5. Explicatif
6. Imaginaire
7. Dialogue

مرحله ۲ زبان آموز مشتاق	گروه بندی	- دسته بندی کلمات جدید با توجه به متن - خوانش و تکرار مطالب توسط چندین دانشجو در زمان کلاس	در این مرحله مدرس دانشجویان را به مشارکت در کلاس ترغیب و آنها را در مسیر خواندن و درک مطلب متون همراهی می کند. در صورت نیاز توضیحات اضافی ارائه می دهد.
	مرور کردن	- مرور کوتاه توسط دانشجویان در جلسه بعد - اختصاص یک جلسه کلاس به منظور مرور مجدد چند متن کار شده در جلسات قبل و مشارکت دانشجویان - خوانش متن در خارج از کلاس - ضرورت انجام تکلیف به منظور مرور متن در منزل	
	جست و جوی مستند	- نحوه استفاده از فرهنگ لغت برای پیدا کردن معادل درست واژه های جدید - عادت استفاده از فرهنگ تک زبان	
	خلاصه کردن	ارائه خلاصه شفاهی متن توسط چند دانشجو به منظور مرور و تکرار عبارات و کلمات جدید و درک بهتر متن	

مرحله ۳ زبان‌آموز متعهد	استنباط	▪ حدس زدن معنای کلمات جدید یا عبارت‌های پیچیده در متن با توجه به بافت و موضوع متن ▪ گذر از کلمات ناشناس متن و درک کلی متن	مدرس مسئولیت یادگیری را برعهده دانشجوی می‌گذارد. در صورت مواجهه با عبارت‌های پیچیده، از دانشجویان می‌خواهد در آن مورد بحث و تحقیق کنند. دانشجویان در گروه‌های ۴ تا ۵ نفری متن را می‌خوانند و به سؤالات پاسخ می‌دهند. از دانش قبلی خود برای رفع چالش‌های پیش‌رو استفاده می‌کنند. مدرس به کار آنان در گروه‌ها نظارت دارد.
	استدلال استنتاجی	▪ شناخت قواعد دستوری و قواعد زبان‌شناسی به‌منظور درک بهتر جملات ▪ تحلیل جملات پیچیده و پیدا کردن نقش کلمات	
	ترجمه و مقایسه بین‌زبانی	▪ درک فرهنگ مشابه با زبان‌های دیگر ▪ حدس بهتر کلمات به کمک شباهت کلمات و دانش وی از زبان‌های آموخته‌شده قبلی	
	بیان به‌صورت دیگر	▪ مباحثه دانشجویان درمورد کلمات چندمعنایی یا عبارت‌های پیچیده ▪ توضیح عبارات توسط چند دانشجو با بیان متفاوت	
	تهیه کردن	▪ پیدا کردن ریشه و مشتقات کلمه جدید، مصدر افعال ▪ شناخت نویسنده متن و ایجاد ارتباط بین سبک نویسنده و متن به‌منظور درک بهتر	

مرحله ۴ زبان آموز خودرهیاب	زبان آموز از راهردهای فراگرفته استفاده می کند.	پروژه پایانی و خوانش کامل کتاب فرانسه و پاسخ به سؤالات به صورت آفلاین	مدرس زبان آموز را در مسیر یادگیری همراهی می کند.
----------------------------------	--	---	--

جدول ۶. الگوی گراو و راهبرهای فراشناختی (سیر، ۱۳۹۷)

الگوی گراو	راهربد فراشناختی	تکنیک مربوطه	توضیحات
مرحله ۱ زبان آموز وابسته	-	-	قبل از خوانش متن مدرس توضیحات لازم را درمورد نویسنده و سبک متن در اختیار دانشجویان قرار می دهد. متن را توضیح می دهد و به سؤالات دانشجویان پاسخ می دهد.
مرحله ۲ زبان آموز مشتاق	توجه	- پیدا کردن زمان و مکان متن ادبی - پیدا کردن شخصیت ها و ارتباط آن ها - پیدا کردن پاسخ سؤالات درک مطلب قبل از خوانش کامل متن	مدرس از دانشجویان درخواست می کند قبل از خوانش متن اطلاعات لازم را درمورد نویسنده و کتاب جست و جو کنند و آن را در کلاس به اشتراک بگذارند.
	برنامه ریزی و آمادگی قبلی	- بحث درمورد عنوان و موضوع متن قبل از خوانش - خوانش سریع متن و بازگو کردن نکات اصلی مهم توسط دانشجویان - شناخت نویسنده و سبک متن قبل از خوانش متن توسط دانشجویان	

مرحله ۳ زبان‌آموز متعهد	مدیریت خودمحور	- قرار دادن متون مختلف در اختیار دانشجویان برای استفاده در خارج از کلاس - فعالیت‌های خارج از کلاس و اختصاص نمره مثبت به‌منظور ترغیب زبان‌آموزان به خوانش کتاب و حل تمرین	مدرس در صورت بروز اشکال، دانشجویان را راهنمایی می‌کند. از دانشجویان درمورد تأثیر استفاده از راهبردهای جدید سؤال می‌کند.
مرحله ۴ زبان‌آموز خودرهیاب	تشخیص مسئله خودارزش‌یابی	- درک هدف و نتیجه تمرین‌های خواسته‌شده توسط دانشجویان - ارزش‌یابی توانش دانشجویان درمورد آنچه قادر به انجام آن هستند مثل درک مطلب، سطح واژگان و ... توسط خودشان	فراهم‌آوردن امکان خوانش متون مختلف و ترغیب استفاده از راهبردهای فراگرفته‌شده.

در یادگیری برخط، مسئولیت خودراهنایی بر عهده فراگیران گذاشته می‌شود. همچنین، موقعیتی را فراهم می‌آورد که فراگیران باید وابستگی خود را به مدرس کاهش دهند و یاد بگیرند به‌صورت انتقادی درمورد مفاهیم ارائه‌شده در طول آموزش و تعامل با دیگران فکر کنند (Garrison, 2017). گاریسون به خودراهنایی که در این نوع محیط‌های یادگیری مشهود است به‌عنوان «ساخت‌گرایی مشارکتی»^۱ اشاره می‌کند. او این موضوع را این‌گونه تعریف می‌کند: دیدگاه مشارکتی در فضای مجازی باعث می‌شود که فرد مسئولیت ساخت معنا را برعهده بگیرد و درعین حال مشارکت دیگران را در تأیید ارزش آن نیز بپذیرد. آگاهی از معنادار بودن و ارزشمند بودن آن، منعکس‌کننده دیدگاه‌های شناختی و اجتماعی یک تجربه آموزشی است. بنابراین، فرایندهای یادگیری شناختی و مشارکتی، نتایج یادگیری را هم معنادار و هم از نظر اجتماعی ارزشمند تعریف می‌کند (Garrison, 2017, p.18). این واقع‌بینانه است که ادعا کنیم محیط‌های یادگیری برخط به‌راحتی ظرافت‌ها و نکات ظریفی را که

1. Constructivist collaborative /collaborative constructivist

معمولاً بخشی از یادگیری هستند، منتقل نمی‌کنند. درواقع، فراگیران باید رفتار خود را با نظارت بر پیشرفت و تنظیم استفاده از یک استراتژی، فعالانه کنترل کنند. یادگیری خودتنظیمی وابسته به میزان تکمیل این وظیفه یا هدف است. دانشجو باید استفاده از یک استراتژی شناختی را برای دستیابی به هدف خود تنظیم کند. همچنین هر دانشجو باید اعمال خود را کنترل کند. یک دانشجو ممکن است رفتار خود را در واکنش به نیازهای مدرس تغییر دهد. باین حال، پس از حذف الزام، او ممکن است دیگر در این عملکرد شرکت نکند. این موارد در یادگیری خودتنظیمی برای تنظیم رفتار دانشجو و استفاده از راهبردهای شناختی ضروری هستند (Colorado & Eberle, 2010, p.6).

(شناخت زمانی حاصل می‌شود که یادگیرندگان برای هدفی خاص در فضای مجازی گرد هم آیند تا به اهداف مشابهی دست یابند؛ به عبارت دیگر، شناخت از طریق گفتمان این تصور را تأیید می‌کند که هدف بالاتری برای یادگیری وجود دارد که می‌توان از طریق کنش جمعی به آن دست یافت. هنگامی که این اتفاق می‌افتد، دانش فراگیران به «عمل مشارکتی» تبدیل می‌شود (Allen, 2005, p. 250).

باتوجه به اینکه در این تحقیق آموزش به صورت برخط صورت گرفته است، باید ذکر کرد که باتوجه به دسترسی به اینترنت، زبان آموز می‌تواند جست‌وجوگر باشد. همچنین، روحیه پژوهشگری در او تقویت می‌شود. در گروه آزمایش سعی کردیم زبان آموزان را به این امر مهم آگاه سازیم تا بتوانند از این فرصت به خوبی استفاده کنند. دانشجویان در گروه‌های کوچک‌تر به جست‌وجو در مورد مطالب جدید تشویق می‌شوند و مطالب را به اشتراک می‌گذارند. همچنین، باتوجه به اینکه مطالب مورد جست‌وجو به زبان فرانسه است، به صورت غیرمستقیم دانشجویان در معرض متون مختلف در فضای وب قرار می‌گیرند. اما باید تأکید کرد تنها دسترسی به اینترنت کافی نیست، چراکه باید به کمک راهبردها و فرایندهای مناسب و آگاه‌سازی، دسترسی به مطالب فراهم شود. در گروه کنترل، آموزش در فضای مجازی انجام شده است، اما زبان آموزان رغبتی به جست‌وجو در وب نشان نمی‌دهند و منتظر توضیحات مدرس می‌مانند. درواقع «استفاده از اینترنت با اهداف شخصی موجب کسب مهارت‌های مشابه با استفاده از اینترنت در فضای حرفه‌ای و آموزشی نمی‌شود» (Bor, 2020, p. 17).

در ابتدا و پایان نیم‌سال تحصیلی، برای سنجش دانش دانشجویان از راهبردها و میزان استقلال آن‌ها در مهارت درک مطلب از پرسش‌نامه تجدیدنظرشده استفاده شد که در ادامه به معرفی آن می‌پردازیم.

۳-۴. ابزار گردآوری داده‌ها و روایی و پایایی آن

در پژوهش‌های تجربی این امر مسلم است که نمی‌توان بدون داشتن داده‌های خوب نتایج خوبی به دست آورد و شرایط به دست آوردن داده‌های خوب به طور کلی آن است که شیوه اندازه‌گیری اعتبار و روایی داشته باشد (هومن، ۱۳۹۸). در این پژوهش، به منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی سازه بهره گرفته شد. بدین منظور پرسش‌نامه بین ۱۱۳ نفر از دانشجویان زبان فرانسه توزیع شد. در این قسمت به منظور بررسی روایی سؤالات و همچنین

مؤلفه‌های پژوهش از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد؛ به این مفهوم که ابتدا در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول به سنجش این نکته پرداخته شد که آیا سؤالات توانایی و قابلیت لازم برای سنجش زیرسازه‌ها را دارند یا خیر. سپس در تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم به این نکته پرداختیم که آیا زیرسازه‌ها از قابلیت لازم برای سنجش سازه کلان موردنظر برخوردارند یا خیر. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که تمامی سؤالات از مقادیر t (بیشتر از ۱/۹۶) و بار عاملی (بیشتر از ۰/۳) موردقبولی برخوردارند و برای سنجش ابعاد شناخت، فراشناخت و استقلال شاخص‌های مناسبی محسوب می‌شوند. به علاوه نتایج نیکویی برازش و حالت معناداری حاکی از مناسب بودن الگوست.

روش‌های متعددی برای تعیین پایایی یک ابزار وجود دارد. در این پژوهش، برای تعیین پایایی پرسش‌نامه از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. بنابراین، پس از جمع‌آوری داده‌ها از نمونه اولیه، شامل ۳۰ نفر، داده‌ها وارد نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. و ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد.

جدول ۷. میزان آلفای کرونباخ مربوط به متغیر راهبردهای یادگیری

متغیر	آلفای کرونباخ	مؤلفه‌ها	تعداد گویه	تعداد نمونه	آلفای کرونباخ
راهبردهای یادگیری	۰/۸۸۹	فراشناخت	۱۲	۳۰	۰/۸۵۴
		شناخت	۱۵	۳۰	۰/۷۹۴
		استقلال	۶	۳۰	۰/۸۶۴

جدول ۷ میزان آلفای کرونباخ مربوط به متغیر راهبردهای یادگیری و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همانطور که در این جدول مشخص شده است ضریب آلفای کرونباخ برای متغیر راهبردهای یادگیری به مقدار ۰/۸۸۹ محاسبه شده است که در سطح بالا و قابل قبولی است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده برای مؤلفه‌ها نیز در سطح بالا و قابل قبولی قرار دارند.

در مجموع، ۳۳ گویه برای ۳ مؤلفه شناخت، فراشناخت و استقلال در مقیاس سه گزینه‌ای لیکرت، ۱ به معنای «به ندرت انجام می‌دهم یا هرگز انجام نمی‌دهم»، ۲ به معنای «گاهی اوقات انجام می‌دهم»، و ۳ به معنای «اغلب اوقات یا همیشه انجام می‌دهم»، طراحی شد. با توجه به پرسش اصلی پژوهش، این فرضیه مطرح می‌شود که بین میانگین شاخص راهبردهای یادگیری در میان گروه کنترل و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. سه فرضیه فرعی این پژوهش به شرح زیر است:

۱. آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای شناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

۲. آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

۳. آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر استقلال دانشجویان تأثیر معناداری دارد.

۵. یافته‌های پژوهش

این پرسش‌نامه در ابتدای نیم‌سال و در پایان نیم‌سال به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین دانشجویان توزیع شده است. شاخص‌های توصیفی آزمودنی‌ها در دو گروه کنترل و آزمایش در متغیرهای شناخت، فراشناخت و استقلال در جدول‌های ۸ و ۹ ارائه شده است:

جدول ۸. میانگین و انحراف معیار گروه کنترل در متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
کنترل	فراشناخت	پیش‌آزمون	۲۷/۲۵	۳/۰۴
		پس‌آزمون	۲۷/۸۳	۲/۵۸
	شناخت	پیش‌آزمون	۳۱/۸۳	۵/۰۴
		پس‌آزمون	۳۲/۵۰	۵
	استقلال	پیش‌آزمون	۱۱/۲۵	۱/۲۱
		پس‌آزمون	۱۱/۷۵	۱/۲۱

جدول ۹. میانگین و انحراف معیار گروه آزمایش در متغیرهای پژوهش

گروه	متغیر	آزمون	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	فراشناخت	پیش‌آزمون	۲۶/۱۱	۲/۸۶
		پس‌آزمون	۳۱	۲/۸۹
	شناخت	پیش‌آزمون	۳۱/۸۲	۴/۲۱
		پس‌آزمون	۳۶/۸۸	۳/۷۵
	استقلال	پیش‌آزمون	۱۱/۷۶	۱/۵۶
		پس‌آزمون	۱۴/۹۴	۱/۳۴

داده‌های جدول‌های ۸ و ۹ نشان می‌دهد میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه آزمایش، پس از برگزاری کلاس‌های آموزشی درک مطلب با استفاده از مدل گراو در فضای مجازی افزایش یافته است و در میانگین شناخت، فراشناخت و استقلال گروه کنترل که تحت آموزش درک مطلب به روش معمول و متداول در فضای مجازی بودند، تغییر چندانی صورت نگرفت.

۱-۵. آزمون فرضیه‌های پژوهش

۱-۱-۵. آزمون فرضیه فرعی اول پژوهش

آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد. برای بررسی اثربخشی آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبردهای فراشناختی دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره (ANCOVA) استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون فراشناخت در گروه

آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (اتا)	توان آزمون
پیش‌آزمون فراشناخت	۸۹/۲۲۶	۱	۸۹/۲۲۶	۱۹/۵۸۷	۰/۰۰۰	۰/۴۳۰	۰/۹۸
گروه	۱۰۱/۲۲۹	۱	۱۰۱/۲۲۹	۲۲/۲۲۲	۰/۰۰۰	۰/۴۶۱	۰/۹۹
خطا	۱۱۸/۴۴۰	۲۶	۴/۵۵۵				
کل	۲۵۸۴۱/۰۰۰	۲۹					

همان‌طور که در جدول ۱۰ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبرد فراشناخت است ($F=22/222$ و $P=0/00$) و باتوجه به سطح معناداری که کم‌تر از ۰/۰۵ است، بیانگر این است که آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی باعث تقویت راهبردهای فراشناختی دانشجویان شده است.

۲-۱-۵. آزمون فرضیه فرعی دوم پژوهش

آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر راهبردهای شناختی دانشجویان تأثیر معناداری دارد. برای بررسی تأثیر آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبردهای شناختی دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۱۱ ارائه شده است.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون شناخت در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (اتا)	توان آزمون
پیش‌آزمون شناخت	۳۲۹/۹۱۴	۱	۳۲۹/۹۱۴	۵۰/۲۰۶	۰/۰۰۰	۰/۵۰	۱
گروه	۱۳۵/۵۶۱	۱	۱۳۵/۵۶۱	۲۰/۶۳۰	۰/۰۰۰	۰/۲۰	۰/۹۹
خطا	۱۷۰/۸۵۱	۲۶	۶/۵۷۱				
کل	۳۶۳۰۱/۰۰۰	۲۹					

همان‌طور که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر راهبردهای شناخت دانشجویان است ($F=۲۰/۶۳۰$ و $P=۰/۰۰$) و با توجه به سطح معناداری که کم‌تر از ۰/۰۵ است، بیانگر این است که آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی باعث تقویت راهبردهای شناختی دانشجویان شده است.

۳-۱-۵. آزمون فرضیه فرعی سوم پژوهش

آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی بر استقلال دانشجویان تأثیر معناداری دارد. برای بررسی تأثیر آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر استقلال دانشجویان از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شده که نتایج آن در جدول ۱۲ ارائه شده است.

جدول ۱۲. نتایج تحلیل کوواریانس نمره‌های پس‌آزمون با کنترل پیش‌آزمون استقلال در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر (اتا)	توان آزمون
پیش‌آزمون استقلال	۲۱/۵۳۸	۱	۲۱/۵۳۸	۲۳/۶۷۶	۰/۰۰۰	۰/۴۷۷	۰/۹۹
گروه	۵۶/۰۵۳	۱	۵۶/۰۵۳	۶۱/۶۱۵	۰/۰۰۰	۰/۷۰۳	۱
خطا	۲۳/۶۵۳	۲۶	۰/۹۱۰				
کل	۵۴۹۷/۰۰۰	۲۹					

همان‌طور که در جدول ۱۲ مشاهده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیری نشان‌دهنده تأثیر معنادار آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو بر استقلال دانشجویان است ($F=۶۱/۶۱۵$ و $P=۰/۰۰$) و باتوجه به سطح معناداری که کمتر از $۰/۰۵$ است، بیانگر این است که آموزش درک مطلب مبتنی بر مدل گراو در محیط مجازی باعث افزایش استقلال دانشجویان شده است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

یادگیری زبان معمولاً به کمک مدرس صورت می‌گیرد و مدرس تصمیمات مربوط به آموزش را اتخاذ می‌کند. با توجه به تغییر فرهنگ یادگیری، پیشرفت علم و افزایش امکان دسترسی به منابع، زبان‌آموزان در جست‌وجوی روش‌هایی نوین برای یادگیری هستند و یادگیری مستقل و مادام‌العمر، یادگیری خودانگیخته، خودرهیاب و کسب مهارت‌های حل مسئله، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در موقعیت‌های پیچیده اولویت بیشتری یافته است. یادگیری خودرهیاب به مدل یادگیری‌ای گفته می‌شود که زبان‌آموز مسئولیت هدایت و ارزیابی خود را به‌عهده می‌گیرد. امروزه یادگیری معلم‌محور در روش سنتی کم‌رنگ شده است و زبان‌آموز در مرکز توجه قرار دارد.

ظهور فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی از قبیل رایانه‌ها و شبکه‌های اطلاعاتی اینترنتی به حوزه آموزش، موقعیت مناسبی برای استفاده از منابع به‌روز و همچنین صرفه‌جویی در انواع هزینه‌ها و نیز بهبود فرهنگ یادگیری است. به دلیل عدم حضور فیزیکی مدرس قسمتی از کار از ابتدا برعهده زبان‌آموز است و این خود گام نخست برای استقلال است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد اینترنت و فضای مجازی می‌تواند کاربرد مناسبی برای یادگیری خودرهیاب داشته باشد.

این تحقیق با کمک آموزش در فضای مجازی، در جست‌وجوی ارائه راه‌حلی برای دستیابی آموزشی خودرهیاب به منظور تقویت مهارت درک مطلب نوشتاری زبان فرانسه در سطح A2 انجام شده است که زبان‌آموزان را در روند یادگیری خویش به استقلال برساند. درحقیقت شناخت مهارت‌ها و استقلال زبان‌آموزان به مثابه دوروی یک سکه هستند، پس شناخت راهبردها ضروری است. در این تحقیق با به‌کارگیری الگوی چهارگانه گراو سعی بر شناخت راهبردها داشتیم و سپس تلاش کردیم به کمک این الگو زبان‌آموزان را در تقویت مهارت درک مطلب به استقلال برسانیم. تقویت راهبردهای شناخت و فراشناخت بی‌شک در استقلال زبان‌آموزان مؤثر است و این تأثیر را در نتایج به‌دست‌آمده مشاهده کردیم.

همان‌طور که یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه اول پژوهش نشان داد به‌کارگیری مراحل چهارگانه الگوی گراو موجب تقویت راهبردهای فراشناختی می‌شود. راهبردهای فراشناختی فرایند یادگیری را در زبان‌آموزان تقویت می‌کند و آنان می‌توانند از این فرایند در یادگیری سایر مهارت‌ها بهره ببرند. با تقویت راهبردهای فراشناختی دانشجویان در مراحل یادگیری خود سهیم می‌شوند، در کلاس مشارکت فعالانه دارند و اطلاعات خود را با سایر

دانشجویان به اشتراک می‌گذارد. آن‌ها رفته‌رفته یاد می‌گیرند که مدرس تنها منبع یادگیری نیست و می‌تواند نقش تسهیل‌کننده داشته باشد. دانشجویان از نقش منفعل خود فاصله و یاد می‌گیرند چگونه یاد بگیرند.

یافته‌های مربوط به فرضیه دوم نیز نشان داد، به کارگیری الگوی گراو موجب تقویت راهبردهای شناختی می‌شود. بر اساس این الگو و تقویت راهبردها زبان‌آموزان در خوانش متون متبحر می‌شوند و زمانی که با متون جدید در حوزه‌های مختلف مواجه شوند، به کمک این راهبردها می‌توانند با برقراری ارتباط بین مطالب جدید و دانش قبلی خود، مضمون اصلی متن و نکات مهم و ضروری را متوجه شوند. از مرحله دوم، مشارکت زبان‌آموزان در مسیر آموزش، موجب ترغیب آنان به یادگیری شد و در مراحل بعدی درک کردند که می‌توانند مسئولیت یادگیری را برعهده بگیرند و به مدرس وابسته نباشند. همچنین گفتی است، دسترسی آسان به اینترنت، امکان جست‌وجو و دستیابی به اطلاعات لازم را سرعت می‌بخشد.

یافته‌های مربوط به فرضیه سوم نیز گویای افزایش استقلال زبان‌آموزان پس از فراگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی به کمک الگوی گراو است. در این قسمت باید ذکر کرد که در ابتدای نیم‌سال تحصیلی سطح استقلال زبان‌آموزان با توجه به نتایج پرسش‌نامه‌ها کم بود و مشاهده کردیم پس از به کارگیری الگوی گراو و نیز به کارگیری راهبردها میزان استقلال زبان‌آموزان افزایش یافت. همچنین استقلال زبان‌آموزان در پاسخ به پروژه پایانی نیم‌سال بدون همراهی مدرس مشهود بود، زیرا سؤالات به مراتب سخت‌تر و سطح متن بالاتر بود و زبان‌آموزان به خوبی به سؤالات پاسخ داده بودند.

به طور کلی، براساس یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که به کارگیری الگوی گراو می‌تواند راهبردهای شناختی و فراشناختی را در مهارت درک مطلب در دانشجویان زبان فرانسه تقویت کند و تقویت این راهبردها به استقلال بیشتر زبان‌آموزان منجر می‌شود.

منابع

- رحمتیان، ر.، و زهره‌وند، م. (۱۳۹۰). بررسی میزان استفاده از استراتژی‌های شناختی و ارتباط آن با استقلال دانشجویان زبان. جستارهای زبانی، ۲ (۳)، ۱۷۳-۱۹۰.
- سیر، پ. (۱۳۹۷). راهبردهای یادگیری. ترجمه ا. عبداللهی و ی. سجادی. تهران: سمت.
- هومن، ح. (۱۳۹۸). آمار توصیفی در علوم رفتاری. تهران: پیک فرهنگ.

- Allen, K. (2005). Online learning: Constructivism and conversation as an approach to learning. *Innovations in Teaching and Education International*, 42(3), 247-256.
- Bor, L. (2020). *Former les enseignants et futurs enseignants de FLE à l'enseignement à distance. Retours d'expérience d'enseignants suite au confinement lors de la crise sanitaire de la Covid-19*. Mémoire de master. Université Sorbonne nouvelle.

- Colorado, J. T., & Eberle, J. (2010). Student demographics and success in online learning Environments. *Emporia State Research Studies*, 46(1), 4-10.
- du Toit-Brits, C. (2019). A focus on self-directed learning: The role that educators' expectations play in the enhancement of students' self-directedness. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-11.
- Ezanno, J. (1997). Étude de faisabilité de l'apprentissage autodirigé à l'université et dans une école d'ingénieurs. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 61-72.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: Routledge.
- Givéh, F., Ghobadi, M., & Zamani, Z. (2018). Self-directed Learning in L2 Acquisition: A Review of Theory, Practice, and Research. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1335-1343.
- Grow, G. O. (1996). Teaching learners to be self-directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125-149.
- Holec, H. (1982). *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et formation à distance. *Distances et savoirs*, 3 (6), 343-364
- Khodabandehlou, M., Jahandar, S., Seyedi, G. & Mousavi Dolat Abadi, R. (2012). The Impact of Self-directed Learning Strategies on Reading Comprehension. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 3(7), 1-9.
- Knowles M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. New York : association Press.
- Lang, E. (2010). *L'apprentissage autonome dans l'enseignement du français langue étrangère : théorie et pratique*. Mémoire de master. University of Zurich, Faculty of Arts.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Makafui De-Souza, A. (2013). *Stratégies de compréhension écrite sur l'Internet : quelles approches pédagogiques adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- Meshkat, M., & Hassanzade, A. (2014). Effect of Self-Directed learning on the components of reading comprehension. *Research in Applied Linguistics*, 4(2), 1-13.
- Rahmatian, R., Deris, Z., & Mehrabi, M. (2010). La stratégie d'autogestion chez les étudiants iraniens lors d'apprentissage d'une langue étrangère. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 52 (213), 93-113.
- Rappel, R. (2017). *Self-direction in on-line language learning*. University of Calgary.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Harlow, UK: Pearson Education.
- Sinclair, B. (2008). Negotiating pathways towards teacher and learner *autonomy*. In T. Lamb, & Reinders, H. *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Spratt, M., Humphreys, G., & Chan, V. (2002). Autonomy and motivation: Which comes first?. *Language Teaching research*, 6(3), 245-266.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Paris : Logique.
- Yanru, Y. (2014). Vers une autonomie de l'apprentissage en compréhension et expression orales. *Synergies Chine*, 9, 25-39.
- Zarei, A., & Gahramani, K. (2010). On the relationship between learner autonomy and reading comprehension. *TELL*, 3(10), 1-20.

Étude des Paratextes de la Première Traduction Intégrale Française du *Divân de Hâfez*

Saber Mohseni ¹ 

Professeur assistant, Université Shahid Chamran d'Ahvaz, Ahvaz, Iran

Résumé

Vu que toute traduction est le produit d'une lecture du texte original, elle est considérée comme son paratexte. Cependant, la traduction est également considérée comme un texte et à ce titre, elle est accompagnée des paratextes. On s'attend à ce qu'en examinant ces paratextes, des preuves utiles soient obtenues pour découvrir les priorités et raisons qui agissent derrière les décisions du traducteur et son projet de traduction. Dans cet article, en s'appuyant sur les idées de Gérard Genette sur les paratextes et la critique des traductions d'Antoine Berman, les paratextes de la première traduction complète du *Divân de Hâfez* sont passés au crible (De Fouchécour, 2006). L'étude des épitextes de la traduction mentionnée ainsi que de ses péritextes permet de cerner le point de vue du traducteur sur la littérature persane et sur la poésie de Hâfez. De Fouchécour considère la traduction comme un outil défectif pour connaître et faire connaître Hafez aux francophones. De plus, il est entendu que son point de vue envers la littérature persane, la poésie de Hafez et la traduction affectent son projet de traduction, et en conséquence, il présente une traduction non versifiée de tous les Ghazals de Hafez et fournit des commentaires pour chaque Ghazal.

Mots-clés: Paratexte, Péritexte, Epitexte, Critique des traductions, Traduction du *Divân de Hâfez*.

¹. E-mail: s.mohseni@scu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-8412-7388>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.77803.1054>

Examining the Paratexts of the First Full Translation of the *Divan of Hafez* in French

Saber Mohseni¹ 

Assistant professor, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran

Abstract

Since every translation is a reading product of the original text, it is considered a paratext for the primary text. However, translation is also considered a text and is accompanied by paratexts. It is expected that by examining these paratexts, helpful information and evidence be obtained to find out the priorities and reasons behind the translator's decisions and his translation method. In this article, relying on Gérard Genette's opinion about paratext and its types and using Antoine Berman's translation criticism method, the paratexts of the first full translation of the *Divan of Hafez* into French are scrutinized (de Fouchécour, 2006). After examining the epitexts of the mentioned translation, its peritexts are analyzed. Using these paratexts, de Fouchécour's view on Persian literature and Hafez's poetry, in particular, are realized. In this way, it is revealed that he considered translation an incomplete tool for recognizing and introducing Hafez to French-speaking readers. Moreover, it is comprehended that de Fouchécour's standpoint toward Persian literature, Hafez's poetry, and the act of translation affected his project to translate the *Divan of Hafez*, and as a result, he presented a non-versified translation of all of Hafez's Ghazals and provided notes for the translation of each Ghazal.

Keywords: Paratext, Peritext, Epitext, Translation criticism, Translation of *Divan of Hafez*.

¹. E-mail: s.mohseni@scu.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.77803.1054>

<https://orcid.org/0000-0002-8412-7388>

بررسی پیرامتن‌های اولین ترجمه کامل دیوان حافظ به زبان فرانسه

مقاله پژوهشی

صابر محسنی^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

چکیده

از آن‌جا که هر ترجمه محصول خوانشی از متن اصلی است، پیرامتنی برای آن محسوب می‌شود. با این حال ترجمه نیز یک متن به‌شمار می‌رود و با پیرامتن‌هایی همراه است. انتظار می‌رود با بررسی این پیرامتن‌ها به اطلاعات و شواهد سودمندی برای پی‌بردن به اولویت‌ها و دلایلی دست یابیم که در پس‌زمینه تصمیم‌های مترجم و روش ترجمه او قرار دارند. در مقاله حاضر با تکیه بر نظر ژرار ژنت درباره پیرامتن و انواع آن و همچنین به کمک روش نقد ترجمه آنتوان برمان، به مطالعه پیرامتن‌های اولین ترجمه کامل از دیوان حافظ به زبان فرانسه می‌پردازیم (دوفوشه‌کور، ۲۰۰۶). پس از بررسی پیرامتن‌های بر-متنی ترجمه مذکور، به مطالعه پیرامتن‌های کنار-متنی آن خواهیم پرداخت. به کمک این پیرامتن‌ها به دیدگاه دوفوشه‌کور درباره ادبیات فارسی و به‌ویژه شعر حافظ پی می‌بریم. همچنین از این طریق درمی‌یابیم او ترجمه را ابزاری ناقص برای شناختن و شناساندن حافظ به خوانندگان فرانسوی‌زبان می‌داند. سپس خواهیم دید که دیدگاه دوفوشه‌کور درباره ادبیات فارسی، شعر حافظ و عمل ترجمه بر پروژه او برای ترجمه دیوان حافظ تأثیر می‌گذارد و در نتیجه او ترجمه‌ای غیرمنظوم از تمام غزل‌های حافظ ارائه می‌دهد و برای ترجمه هر غزل یادداشت‌هایی نیز می‌نویسد.

کلیدواژه‌ها: پیرامتن، کنار-متن، بر-متن، نقد ترجمه، ترجمه دیوان حافظ.

^۱. E-mail: s.mohseni@scu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-8412-7388>

DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.76905.1050>

۱. مقدمه

با گسترش مطالعات ترجمه، برخی صاحب‌نظران متوجه نقش پیرامتن‌ها درباره ترجمه‌ها شدند و با الهام از ژنت، به بررسی پیرامتن‌های ترجمه آثار مهم ادبی پرداختند. برخی پیرامتن‌ها مانند جلد کتاب، پیش‌گفتار، یادداشت‌ها، پی‌نوشت‌ها و مؤخره مشهودترند، اما برخی دیگر مانند مصاحبه‌های مترجم، دیگر ترجمه‌ها و نوشته‌های او به واسطه فاصله با متن مورد نظر کم‌تر جلب توجه می‌کنند. اما همگی اطلاعات سودمندی درباره دیدگاه مترجم نسبت به ادبیات مبدأ، نویسنده، متن اصلی، عمل ترجمه، هدف و روش آن در خود دارند. از این‌رو بررسی پیرامتن‌ها نقشی کلیدی در نقد ترجمه ایفا می‌کند و باعث می‌شود به درکی درست‌تر و عادلانه‌تر از اولویت‌ها و تصمیم‌های مترجم دست یابیم. در مقاله حاضر با تکیه بر تعریف ژنت از پیرامتن‌ها و طبقه‌بندی آن‌ها به‌ویژه در دو کتاب الواح بازنوشتنی (1982) و آستانه‌ها (1987) و همچنین نظر آنتوان برمان درباره نقد ترجمه در کتاب در باب نقد ترجمه: جان دون (1995)، به بررسی مجموعه پیرامتن‌های اولین ترجمه کامل از دیوان حافظ به زبان فرانسه می‌پردازیم تا دریابیم آیا به کمک پیرامتن‌های ترجمه مذکور می‌توان به دلایلی دست یافت که مترجم را به سوی ارائه ترجمه‌ای منشور از تمام غزل‌های حافظ همراه با یادداشت‌هایی برای هر غزل سوق داده‌اند؟ به این منظور ابتدا به معرفی چارچوب نظری پژوهش یعنی دیدگاه ژنت درباره پیرامتن و انواع آن و همچنین اهمیت بررسی پیرامتن‌ها در نقد ترجمه براساس دیدگاه آنتوان برمان می‌پردازیم. سپس به بررسی پیرامتن‌های ترجمه دیوان حافظ در دو گروه پیرامتن‌های بر-متنی و پیرامتن‌های کنار-متنی می‌پردازیم و می‌کوشیم از این طریق به دیدگاه شارل‌هانری دوفوشه‌کور درباره ادبیات فارسی، شعر حافظ و همچنین عمل ترجمه پی ببریم. سرانجام به کمک این دیدگاه‌ها به بررسی پروژه او برای ترجمه دیوان حافظ خواهیم پرداخت.

۲. پیشینه تحقیق

بررسی‌ها نشان می‌دهد در حوزه نقد ترجمه در ایران نویسندگان تنها بر متن اصلی و ترجمه متمرکزند و پیرامتن‌ها را نادیده می‌گیرند. تنها نوشته‌ای که در این باره به زبان فارسی یافتیم، مقاله‌ای در فصل‌نامه مطالعات زبان و ترجمه است که به بررسی پیرامتن‌های ترجمه داستان‌های دولت‌آبادی به فرانسه اختصاص دارد (حسین‌زاده و شهپر راد، ۱۳۹۷).

پژوهش‌های مربوط به بررسی پیرامتن‌ها در حوزه مطالعات ترجمه انگلیسی و فرانسه بسیار پرشمارند و اشاره به همه آن‌ها در چارچوب مقاله حاضر نمی‌گنجد؛ با این حال می‌توان برای مثال در حوزه زبان انگلیسی مقاله‌هایی از تنوهر مانس (1996) و اورپو کوالا (1996) را نام برد که برای اولین بار از تعریف ژنت از پیرامتن بهره می‌برند، اما برخلاف ژنت بیش از آن که ترجمه را پیرامتنی برای متن اصلی بدانند، به بررسی پیرامتن‌های آن می‌پردازند و پیرامتن را محلی برای مداخله مترجم به‌منظور انطباق متن با محیط جدید آن می‌پندارند. اگرچه این مقاله‌ها اولین پژوهش‌هایی هستند که به‌وضوح از اصطلاح پیرامتن استفاده می‌کنند، اما توجه به پیرامتن‌های ترجمه به اولین

تلاش‌ها برای پایه‌گذاری مطالعات ترجمه به‌عنوان یک رشته مستقل جدید بازمی‌گردد؛ برای مثال ژوره لامبر و هندریک فان گرپ (1985) اولین مرحله تحلیل ترجمه را جمع‌آوری اطلاعات درباره ابزارهای کلان‌ساختار ترجمه یعنی پیرامتن‌ها می‌دانند.

در حوزه زبان فرانسه نیز پژوهشگران و مترجمان با یا بدون اشاره به اصطلاح پیرامتن، به بررسی پیرامتن‌ها پرداخته‌اند. در کتاب ترجمه کردن: قضایایی برای ترجمه (1979)، ژان رنه لادمیرال بر تفاوت و فاصله میان زبان فرهنگ مبدأ و مقصد تأکید می‌کند و برای پرکردن این فاصله بر ضرورت نقش ابزارهای پیرامتنی تأکید می‌کند. برای این‌که خوانش و خوانایی متن ترجمه به‌واسطه فراوانی یادداشت‌های مترجم و ارجاع به پایین صفحه دچار اشکال نشود، لادمیرال راهکارهای مختلفی ارائه می‌کند که یکی از آن‌ها نوشتن مقدمه یا پیش‌گفتار برای ترجمه است. او پیشنهاد می‌کند تا یادداشت‌های مترجم در مقدمه یا پیش‌گفتار متمرکز شوند و کارکردی دوگانه برای آن قائل می‌شود: از یک سو معرفی کردن نویسنده متن اصلی به خوانندگان و از سوی دیگر در میان گذاشتن مشکلات ترجمه و عادت‌های مترجم با خوانندگان.

در شماره ۲۰ مجله ترجمه‌شناختی پالمپست^۱ که به رابطه میان ترجمه و تفسیر اختصاص یافته، پاسکال ساردن در مقاله‌ای به بررسی ضرورت و کارکردهای یادداشت مترجم می‌پردازد و آن را محلی برای بروز و ظهور مشکلات هنر ترجمه می‌داند (Sardin, 2007). در شماره ۳۱ مجله مذکور نیز که به پیش‌گفتار و پیرامتن‌های ترجمه می‌پردازد، پاتریک هرسان معتقد است که ترجمه به‌خودی‌خود کافی نیست و نوشتن مقدمه (مانند دیگر پیرامتن‌ها) به مترجم اجازه می‌دهد درباره عمل ترجمه و تجربه‌های خود سخن بگوید (Hersant, 2018).

اغلب پژوهش‌هایی که به موضوع پیرامتن‌ها در ترجمه می‌پردازند، تنها به بررسی یک نوع پیرامتن (مقدمه، یادداشت، عنوان و ...) در ترجمه می‌پردازند. مقاله حسین‌زاده و شهپر راد درباره ترجمه داستان‌های محمود دولت‌آبادی، نیز تنها به بررسی پیرامتن‌های کنارمتنی (یعنی پیرامتن‌هایی که در چارچوب کتاب مورد مطالعه قرار می‌گیرند) می‌پردازد. اما در پژوهش حاضر قصد داریم تمام پیرامتن‌های بر-متنی و کنار-متنی یک ترجمه مشخص، یعنی اولین ترجمه کامل از دیوان حافظ به فرانسه را مورد بررسی قرار دهیم. از یک سو گستردگی پژوهش‌های دوفوشه‌کور درباره ادبیات فارسی و شعر حافظ و از سوی دیگر وسعت واکنش‌ها به انتشار ترجمه او از دیوان حافظ باعث می‌شوند بررسی پیرامتن‌های ترجمه مذکور الگوی مناسبی برای درک اهمیت پیرامتن‌ها در نقد ترجمه و همچنین کشف دیدگاه و اولویت‌های مترجم باشد.

^۱. Palimpsestes

۳. چارچوب نظری

۳-۱. ژنت و پیرامتن

ژرار ژنت در سه کتاب مشهور خود مقدمه‌ای بر بیش‌متنیت (1979)، الواح بازنوشتی (1982) و آستانه‌ها (1987)، بر مفهوم ترامتنیت^۱ تمرکز می‌کند و آن را به صورت «هر چیزی که متن را وارد رابطه‌ای آشکار یا پنهان با متن‌های دیگر می‌کند» (1979, p.49) تعریف می‌کند.

او در الواح بازنوشتی، انواع فراروی^۲ را بینامتنیت^۳، فرامتنیت^۴، پیرامتنیت^۵، ابرمتنیت^۶ و بیش‌متنیت^۷ معرفی می‌کند که البته این طبقه‌بندی مطلق و نفوذناپذیر نیست، بلکه بین این طبقات هم‌پوشانی و ارتباط متقابل وجود دارد. او پیرامتنیت را بدین صورت تعریف می‌کند:

رابطه‌ای که متن در معنای دقیق کلمه را به آن چه که می‌توان پیرامتن آن نامید، مربوط می‌کند: عنوان، عنوان فرعی، عنوان‌های میانی؛ مقدمه و مؤخره، تذکرات، مقدمه، ... یادداشت‌های حاشیه‌ای، پایین صفحه و پایانی؛ نقل قول آغازین؛ تصویرها؛ تقریظ‌ها، جلد کتاب، روکش جلد و بسیاری از نشانه‌های ثانویه دیگر خواه از سوی نویسنده باشند یا یک شخص ثالث (1982, p.9).

در کتاب آستانه‌ها، ژنت با مثال‌های پرشماری به بررسی پیرامتن‌ها می‌پردازد و نشان می‌دهد خوانش یک متن هرگز بدون در نظر گرفتن پیرامتن‌های آن نمی‌تواند انجام شود، چراکه خواننده سراغ یک متن نمی‌رود، بلکه کتابی را در دست می‌گیرد و آن کتاب نیز در بافتی می‌چرخد که بر پذیرش آن تأثیرگذار است. در نخستین سطرهای آستانه‌ها ژنت پیرامتن را به این صورت تعریف می‌کند: «آن چه که یک متن را به کتاب تبدیل می‌کند و آن را با این عنوان به خوانندگان و به طور کلی به مخاطبان ارائه می‌کند، چیزی که حضور متن در جهان را تضمین می‌کند» (1987, p.4). طبق این تعریف، پیرامتن شامل تمام عناصری می‌شود که باعث می‌شوند تا یک متن که ژنت آن را «رشته‌ای کم‌وبیش طولانی از کلمات که کم‌وبیش دارای معنا هستند» (1987, p.4) می‌داند، به کتاب تبدیل شود، یعنی به یک شیئی فیزیکی که می‌تواند فروخته، توزیع و خوانده شود. بنابراین جلد‌های کتاب، صفحه عنوان، مقدمه و مؤخره، پیش‌گفتار و هر چیزی که در قالب یک کتاب متن اصلی را در بر می‌گیرد عناصر پیرامتنی محسوب می‌شوند. توضیحات ژنت و مثال‌هایی که در کتاب آستانه‌ها بررسی می‌کند، تعریفی دقیق‌تر و گسترده‌تر از مفهوم پیرامتن را فراهم می‌کنند. برای درک این تعریف دقیق‌تر ما می‌توانیم به تمایزی که او میان کنار-متن^۸ و بر-متن^۹ قائل می‌شود

^۱. Transtextualité

^۲. Transcendance

^۳. Intratextualité

^۴. Metatextualité

^۵. Paratextualité

^۶. Hypertextualité

^۷. Architextualité

^۸. Péri texte

^۹. Epitexte

مراجعه کنیم. کنار- متن عنصری است که به‌طور فیزیکی به متن مورد نظر متصل است (به عبارت دیگر در چارچوب کتاب جای می‌گیرد، مثل پیش‌گفتار) درحالی‌که بر- متن عنصری است که در خارج از کتاب و جدا از متن آن قرار دارد؛ این عنصر «دور از متن» شامل مجموعه‌ای از نوشته‌ها و گفته‌ها می‌شود که ضرورتاً کاربردی پیرامنتی ندارند، یعنی هدف آن‌ها معرفی و تفسیر متن مورد نظر نیست، اما بسیار پیش می‌آید که زمینه دست‌یابی ما به شواهد و اطلاعات پیرامنتی را فراهم کنند؛ برای مثال گفته‌ها، مصاحبه‌ها و نامه‌نگاری‌های مؤلف به خودی خود پیرامتن نیستند، اما شامل برش‌هایی می‌شوند که کارکردی پیرامنتی دارند و به معرفی یا تفسیر متن مورد نظر می‌پردازند.

بنابراین می‌توانیم نتیجه بگیریم که پیرامتن مجموعه عناصری را دربر می‌گیرد که متن را به خوانندگان معرفی می‌کند، تفسیری درباره متن ارائه می‌کند یا بر چگونگی دریافت و پذیرش آن تأثیر می‌گذارد. یک پیرامتن می‌تواند به‌طور مادی و فیزیکی به متن متصل باشد (کنار- متن) یا اینکه از آن جدا باشد (بر- متن). هر کنار- متنی یک پیرامتن است و بنابر تعریف به معرفی و تفسیر متن می‌پردازد و بر کیفیت پذیرش آن تأثیرگذار است. اما یک بر- متن تنها در صورتی پیرامتن محسوب می‌شود که یکی از کارکردهای مذکور را داشته باشد.

۳-۲. پیرامتن و ترجمه از دیدگاه برمان

اگر چه در میان متن‌هایی که ژنت در کتاب آستانه‌ها به‌منظور مطالعه انواع پیرامتن بررسی می‌کند، مثال‌هایی از متن‌های ترجمه‌شده نیز وجود دارد، اما تنها در نتیجه‌گیری کتاب مذکور به‌طور مستقیم به ترجمه اشاره می‌کند: ترجمه، داستان‌های پاورقی و تصویرگری سه فعالیت هستند که به عقیده ژنت از اعتبار پیرامنتی قابل‌توجهی برخوردارند، اما از آنجا که «تحقیق درباره هرکدام از این موارد مستلزم پژوهشی برابر با کار ارائه‌شده در این کتاب است» (1987, p.414) آن‌ها را کنار می‌گذارد. او اظهار می‌دارد زمانی که ترجمه به‌دست نویسنده کم‌وبیش بررسی می‌شود (مانند آندره ژید که ترجمه آلمانی مانده‌های زمینی را بررسی می‌کرد) یا زمانی که نویسنده دوزبانه‌ای مانند ساموئل بکت نوشته‌های خود را ترجمه می‌کند، ترجمه به‌عنوان تفسیری بر متن اصلی به‌شمار می‌رود. این دیدگاه بدین معناست که یک ترجمه پیرامنتی برای متن اصلی است، چراکه متن اصلی را توضیح و تفسیر می‌کند و روش درک صحیح آن را ارائه می‌کند. این دیدگاه با تعریف ژنت از پیرامتن مطابقت دارد: «پیرامتن گفتمانی اساساً غیرخودمختار، ثانویه و در خدمت چیز دیگری است که آن چیز دیگر دلیل وجودی گفتمان مذکور را شکل می‌دهد» (1987, p.14).

باوجود این بررسی دقیق‌تر مثال‌هایی که ژنت از متن‌های ترجمه‌شده ارائه می‌کند، نشان می‌دهد که در برخی موارد ژنت میان متن اصلی و متن ترجمه‌شده تفاوتی قائل نمی‌شود، چراکه پیرامتن‌های یک ترجمه را با همان روش مطالعه پیرامتن‌های متن اصلی بررسی می‌کند؛ برای مثال در صفحه‌هایی که به بررسی جلد و ضمیمه‌های کتاب اختصاص می‌دهد، به طراحی کم‌رنگ نت موسیقی روی جلد ترجمه فرانسوی دکتر فاوست از توماس مان اشاره

می‌کند و تفاوتی میان جلد یک ترجمه و یک متن اصلی قائل نمی‌شود (1987, p.26). بنابراین باید گفت که یک متن ترجمه می‌تواند متنی مستقل باشد و پیرامتن‌های مخصوص به خود را داشته باشد.

دیدگاه‌های مذکور در ترجمه‌شناسی و بین نظریه‌پردازان فرانسوی نیز به چشم می‌خورد: آنتوان برمان آن‌گاه که درباره رابطه میان ترجمه و متن اصلی سخن می‌گوید، ترجمه را نتیجه خوانش و فعالیت نقادانه‌ای می‌داند که با این عنوان، با اثر رابطه‌ای کامل‌کننده برقرار می‌کند: همان‌گونه که اثر اصلی برای آشکار شدن، تکامل یافتن و تداوم یافتن به نقد نیاز دارد، ترجمه نیز نوری تازه را به متن اصلی می‌تاباند و وجه دیگری از آن را برای خوانندگان آشکار می‌کند. ترجمه مانند نقد با آشکار کردن معناها بی‌نهایت متن اصلی، آن را سرشارتر می‌کند و خوانشی غنی‌تر به خوانندگان ارائه می‌کند. این دیدگاه با تعریف پیرامتن به عنوان متنی که متن اصلی را توضیح و تفسیر می‌کند مطابقت دارد: ترجمه در خدمت متن اصلی است و آن را در زبان، فرهنگ و شاید زمانی متفاوت امتداد می‌دهد.

اما در کتاب در باب نقد ترجمه: جان دون، برمان ترکیب ابزارهای پیرامتنی^۱ را به کار می‌برد و به مقدمه، مؤخره، تذکرها و یادداشت‌ها به عنوان نمونه‌های آن اشاره می‌کند (1995, p.36). او معتقد است که ترجمه تنها در صورتی در زبان - فرهنگ مقصد بسط می‌یابد و نقش خود را ایفا می‌کند که با «نقد و انتقال‌های غیرترجمانی^۲ همراه و احاطه شود» (1995, p.18). برمان در کتاب مذکور نقد سازنده و مثبت خود را که هدف آن «استخراج حقیقت یک ترجمه» (1995, p.14) است، بر پایه ابزارهای پیرامتنی استوار می‌کند و بررسی پیرامتن‌های ترجمه را برای شناخت مترجم، دیدگاه او درباره اثر اصلی و همچنین درباره عمل ترجمه، پروژه ترجمه و افق ترجمه ضروری می‌داند. همان‌گونه که مترجم قبل از انجام ترجمه به خواندن متن اصلی و پیرامتن‌های آن (نقدها، زندگی‌نامه نویسنده، منابع مربوط به جامعه و عصر زندگی نویسنده و ...) می‌پردازد، برمان نیز منتقد ترجمه را علاوه بر خواندن متن اصلی و پیرامتن‌های آن، به مطالعه ترجمه و پیرامتن‌های آن دعوت می‌کند که این پیرامتن‌ها حتی می‌تواند شامل ترجمه‌های پیشین مترجم، مصاحبه‌های او، مطالب ارائه‌شده در رسانه‌ها درباره ترجمه موردنظر و ... شود. پیرامتن‌های یک ترجمه اطلاعاتی را فراهم می‌کنند که منتقد به کمک آن‌ها به دیدگاه ترجمانی، پروژه ترجمه و افق ترجمه دست می‌یابد و سپس به کمک این عوامل، به بررسی متن ترجمه و مقابله آن با متن اصلی می‌پردازد تا بدین ترتیب به حقیقت ترجمه که درواقع دلایل موفقیت یا عدم کفایت ترجمه است پی ببرد و با ارائه اصول یا راهکارهایی، زمینه ترجمه‌های آتی اثر مورد نظر را فراهم کند. در نتیجه می‌توان گفت پیرامتن‌ها در نقد ترجمه برمان کارکردی دوگانه دارند: از یک سو ترجمه‌ها برای ایفای نقش خود و انجام انتقال متن اصلی به زبان

^۱. Appareils paratextuels

^۲. Translations non-traductives

– فرهنگ مقصد نیاز به پیرامتن‌هایی دارند که آن‌ها را بسط و توسعه دهد و ضرورت نقد ترجمه نیز از همین امر ناشی می‌شود. ازسوی دیگر نقد ترجمه نیز به پیرامتن‌های یک ترجمه متوسل می‌شود تا به حقیقت آن پی ببرد.

۴. ابزارهای پیرامنتی در اولین ترجمه کامل دیوان حافظ به زبان فرانسه

اولین ترجمه کامل از دیوان حافظ به فرانسه با ترجمه شارل هانری دوفوشه کور ازسوی انتشارات وردیه در سال ۲۰۱۶ منتشر و با واکنش‌های بسیاری در ایران و فرانسه مواجه شد. اهمیت شعر حافظ در ادبیات فارسی ازیک سو و ازسوی دیگر شهرت دوفوشه کور به عنوان متخصص ادبیات کلاسیک فارسی باعث می‌شوند این ترجمه با ابزارهای پیرامنتی قابل توجهی همراه باشد که می‌توان آن‌ها را در دو دسته کنار-متنی و بر-متنی بررسی کرد.

درمورد ترجمه دیوان حافظ، پیرامتن‌های بر-متنی شامل: دو پژوهش اصلی او به نام توصیف طبیعت در ادبیات فارسی (۱۹۶۹) و اخلاقیات (۱۹۸۶) که روش برخورد و نگرش او نسبت به ادبیات فارسی را تعیین کرده‌اند، مقاله‌هایی که دوفوشه کور قبل از ترجمه دیوان، درباره حافظ نوشته است و همچنین مصاحبه‌های او درباره حافظ و ترجمه شعر حافظ می‌شوند.

پیرامتن‌های کنار-متنی ترجمه دیوان نیز شامل جلد کتاب، عنوان و عنوان فرعی، مقدمه و همچنین یادداشت‌هایی می‌شود که مترجم بعد از هر غزل می‌آورد.

۱-۴. پیرامتن‌های بر-متنی

۱-۴.۱. توصیف طبیعت و اخلاقیات در ادبیات فارسی

به عقیده برمان یکی از مراحل کلیدی نقد ترجمه بررسی سوابق مترجم است و باید از خود پرسیم مترجم کیست (1995, p.73). در پاسخ به این سؤال نه جزئیات زندگی، بلکه سوابق شغلی مترجم برای شناخت اولویت‌های ترجمانی او اهمیت دارد. بررسی کتاب‌شناسی دوفوشه کور نشان می‌دهد که به جز متن‌ها و به ویژه بیت‌هایی که به منظور بهره‌برداری در پژوهش‌های خود ترجمه کرده، دیوان حافظ اولین و تنها ترجمه اوست. درواقع او بیش از این که مترجم باشد، پژوهشگر و ایران‌شناسی نکته‌سنج است که ترجمه فارسی کتاب او با عنوان اخلاقیات، مفاهیم اخلاقی در ادبیات فارسی از سده‌ی سوم تا هفتم (۱۹۸۶) هنوز یکی از منابع اصلی در موضوع خود به شمار می‌رود. اما پیش از اخلاقیات، او رساله دیگری با عنوان توصیف طبیعت در ادبیات تغزلی فارسی در سده یازدهم، فهرست و تحلیل مضمون‌ها (۱۹۶۹) می‌نویسد. این دو پژوهش و همچنین دیگر مقاله‌هایی که دوفوشه کور پیش از ترجمه حافظ نوشته، به بررسی سیر تحولی یک موضوع در یک دوره زمانی مشخص می‌پردازند. برای مثال پژوهش درباره توصیف طبیعت از ابتدای قرن پنجم و با شاعران مکتب غزنه شروع می‌شود و با بررسی شعر لیبی، عسجدی، ناصر خسرو و مسعود سعد سلمان پایان می‌یابد. در پایان این پژوهش دوفوشه کور نتیجه می‌گیرد که توصیف طبیعت نزد این شاعران به آسانی در یک چارچوب مشخص جای می‌گیرد و پیوستگی مضمونی آشکاری در شعر آن‌ها وجود دارد. درواقع شاعرانی که پس از شاعران مکتب غزنه می‌آیند، مضمون‌های طبیعی جدیدی را

به وجود نمی‌آورند، بلکه می‌کوشند مضمون‌های موجود را با روشی بهتر بیان کنند. «بهتر گفتن هدف شاعری درگیر در سنت شعری است که در آن اولویت با فرم است» (De Fouchécour, 1969, p.239). این اولویت باعث می‌شود تا شاعران به کاهش مضمون‌ها گرایش داشته باشند و استعداد و هنر خود را برای تکامل فرم و ایجاد بیشترین احساسات با کم‌ترین کلمات به کار گیرند. این سیر تحول در قرون دیگر نیز ادامه می‌یابد و مضمون‌های خلق شده در مکتب غزنه به دست شاعران قرن‌های آتی تکرار و تلطیف می‌شوند و فضای کلی اشعار تغزلی فارسی در قرن‌های آتی را شکل می‌دهند: شاعر فارسی خود را در میان باغ بهاری، در پای جویباری زلال و در میان گل‌های رنگارنگ و گیاهان عطرآگین می‌یابد و اعضای بدن معشوقی که او را همراهی می‌کند، همیشه به عناصر طبیعت شباهت دارند.

به عقیده دوفوشه کور تحول این زبان شاعرانه دو مشخصه مهم دارد: نخست حرکت مداوم به سمت ایجاز و تلخیص به طوری که شاعران می‌کوشند بیشترین معناها و زیباترین فرم‌های شعری را با کم‌ترین کلمه‌ها بیافرینند. مشخصه دوم به استفاده عارفان ایرانی از زبان تغزلی و مضمون‌ها و تصویرهای آن برای بیان اندیشه‌ها و تجربه‌های عرفانی خود مربوط می‌شود.

همان‌گونه که دوفوشه کور نیز در مقدمه ترجمه دیوان آورده است، در عصر حافظ نیز تلاش برای تکامل فرمی هنوز بر شعر فارسی حاکم است و مخاطبان از شاعر انتظار دارند از خلال محدودیت‌های تحمیل شده از سوی سنت، نوآوری‌های شاعرانه‌ای خلق کند (2006, p.11). توصیف طبیعت در شعر حافظ تنها به ذکر ویژگی‌های کلی عناصر طبیعی خلاصه می‌شود و شاعر در پی بیان جزئیات نیست، بلکه در پی نوآوری در استفاده شاعرانه از توصیف عناصر طبیعی است. به عبارت دیگر توصیف طبیعت در شعر حافظ به خودی خود یک هدف نیست، بلکه ابزاری است که به وسیله آن عشق و اندیشه‌های خود را بیان می‌کند. دوفوشه کور به خوبی از ابتدای شکل‌گیری این ابزار و سیر تحول آن آشنا شده است.

در زمان مطالعه مفاهیم اخلاقی در شعر فارسی نیز دوفوشه کور با همان وحدت و پیوستگی مضمون مواجه می‌شود: او در مقدمه اخلاقیات می‌نویسد که برای درک بهتر این سنت سرزنده، ضروری است تا «عناصری که آن را تشکیل می‌دهند و هر متنی می‌تواند آن‌ها را نمایان سازد، شناسایی شوند و برعکس، برای درک تمام معنای یک متن باید آن را در چارچوب مجموعه متن‌هایی در نظر گرفت که با آن ویژگی‌های مشترک دارند و نباید هیچ متنی را نادیده گرفت» (2009, p.5).

مطالعه اخلاقیات برای ما روشن می‌کند که دوفوشه کور مطالعات خود را بر سه محور استوار می‌کند: ۱. کشف سیر تحول موضوع مورد مطالعه در متن‌های مختلف و آشکارسازی رابطه‌هایی که بین متن‌های هم‌عصر و گذشته وجود دارد؛ ۲. بررسی رابطه میان متن مورد مطالعه و زندگی‌نامه مؤلف و همچنین بافت تاریخی و فرهنگی عصر او. او در پی درک تأثیر زندگی مؤلف و همچنین شرایط تاریخی و فرهنگی بر اثر مورد مطالعه است یا برعکس در

متن نشانه‌هایی را جست‌وجو می‌کند که به کمک آن‌ها می‌توان به اطلاعات زندگی شناختی مؤلف و فضای تاریخی و فرهنگی عصر او پی برد؛ ۳. توصیف و مقایسه فرم و ساختار متن مورد نظر به منظور درک بهتر آن.

بررسی مقاله‌هایی که دوفوشه‌کور پس از انتشار اولین رساله خود نوشته است، نشان می‌دهد او این سه محور همیشه را دنبال می‌کند، حتی در زمانی که به بررسی یک مضمون در ادبیات فارسی می‌پردازد. برای مثال می‌توانیم به مقاله «نوشیدن در جام زندگی یا جام جمشید» اشاره کنیم (2000) که در آن دوفوشه‌کور برای کشف تمام بار معنایی جام جمشید، به جست‌وجوی خاستگاه آن در اوستا می‌رود و سپس برای نشان دادن تغییراتی که جام زندگی در طول قرن‌ها متحمل شده است، به بررسی صرف شراب به دست شاهان در بریده‌هایی از شاهنامه فردوسی، الهی‌نامه عطار، عقل سرخ یحیی سهروردی و شرفنامه نظامی می‌پردازد. و در پایان در غزل‌های حافظ «آن‌چه در قرن هشتم [...] از این میراث عظیم درباره جامی که حیات می‌بخشد باقی مانده» را جست‌وجو می‌کند.

این روش کار و دنبال کردن محورهای مذکور موجب می‌شود دوفوشه‌کور در جریان یک «تحول مداوم» چشم‌گیر در ادبیات فارسی قرار بگیرد (1994, p.5) که طی آن، تصویرها و مضمون‌ها دائماً تکامل می‌یابند و تا نهایت ممکن به ظرافت می‌رسند. به عقیده او یک تصویر یا مضمون در متن ادبی فارسی در عین حال از تقلید و از نوآوری تشکیل می‌شود و «اقدام برای معرفی [یک شاعر یا یک متن] بدون در نظر گرفتن سنتی که در بطن آن جای می‌گیرد، اشتباهی ویران‌گر است» (2009, p.311).

دوفوشه‌کور مقاله‌هایی نیز درباره شعر حافظ نوشته است که از پیرامتن‌های مهم ترجمه دیوان محسوب می‌شوند و دیدگاه او نسبت به حافظ و شعر او را آشکار می‌کنند، اما به دلیل نزدیکی این مقاله‌ها با آنچه که در مقدمه ترجمه دیوان ارائه می‌شود، ما از بررسی جداگانه آن‌ها چشم‌پوشی می‌کنیم.

۴-۱-۲. مصاحبه‌ها

قبل از انتشار ترجمه دیوان و در سال ۱۳۷۴ دوفوشه‌کور در مصاحبه‌ای با مجله کلک اعلام می‌کند که حدود پانصد غزل حافظ را ترجمه کرده است و باید برای هر غزل توضیحی بنویسد، زیرا فرانسویان نمی‌توانند مستقیماً معنای شعر حافظ را درک کنند (شاهرخی و دهباشی، ۱۳۷۴، ص. ۲۴۸).

بعد از انتشار ترجمه کامل دیوان حافظ، دوفوشه‌کور در مصاحبه‌ای با کتاب ماه ادبیات (۱۳۸۷) بیان می‌کند «تمام مفاهیم عرفانی که تا آن زمان مطالعه کرده، در دیوان حافظ متمرکز شده است». او همچنین بر کم حجم بودن دیوان تأکید می‌کند که به عقیده او این امر نشانه تمرکز حافظ بر روی اشعار و توجه او به مفاهیم بوده است. او به نقص ترجمه نیز اشاره می‌کند و می‌گوید نیمی از پیغام حافظ در ترجمه تلف شده است. او درباره ارائه ترجمه کلمه به کلمه تصویرهای شعر حافظ اظهار می‌کند که در پشت هر کلمه اندیشه‌ای پنهان است و هرگونه تغییر در کلمه‌های آن، هرچند کوچک، باعث تخریب تصویر و در نتیجه تغییر اندیشه پنهان در آن می‌شود. این دیدگاه

دوفوشه‌کور و حساسیت او برای حفظ تصویرها و مضمون‌ها نتیجه آشنایی او با شکل‌گیری و سیر تحول زبان تغزلی شعر فارسی است و باعث می‌شود او ترجمه‌ای غیر منشور و کامل از دیوان حافظ ارائه کند. گفتنی است که در تاریخ ۱۷ سپتامبر ۲۰۰۶ به مناسبت انتشار اولین ترجمه کامل دیوان حافظ به زبان فرانسه مصاحبه‌ای با دوفوشه‌کور در چارچوب برنامه فرهنگ‌های اسلامی^۱ از رادیو فرهنگ فرانسه^۲ انجام شد که متأسفانه نتوانستیم به محتوای این مصاحبه دسترسی پیدا کنیم.

۲-۴. پیرامتن‌های کنار-متنی

۲-۴-۱. جلد کتاب

جلد کتاب به‌عنوان اولین ابزار پیرامنتی در معرض دید، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. ترجمه دوفوشه‌کور اولین کتابی است که در مجموعه جیبی انتشارات وردیه منتشر می‌شود و درواقع ناشر با این ترجمه مجموعه مذکور را افتتاح می‌کند. جلد این کتاب به رنگ سبز و عنوان «دیوان» به‌صورت عمودی در یک مستطیل سفیدرنگ قرار گرفته است. عنوان فرعی نیز در کادر سفیدرنگ کوچک‌تری در بالا و سمت راست قرار گرفته و شامل محتوای کتاب و نام مترجم است. اما نام حافظ شیراز تنها در یک کادر کوچک تیره‌رنگ در زیر کادر عنوان فرعی قرار گرفته و علامت مجموعه جیبی وردیه در یک دایره با رنگ تیره در سمت چپ عنوان فرعی خودنمایی می‌کند. هرچند این نوع طراحی به‌واسطه وجود عنوان «دیوان» در یک کادر بزرگ و با قلم خاص توجه مخاطبان را جلب و محتوای کتاب را آشکار می‌کند، اما این طراحی بیش از آن‌که معرف کتاب و محتوای آن باشد، معرف ناشر و مجموعه‌ای است که کتاب مذکور در چارچوب آن چاپ شده است؛ چراکه کتاب‌هایی که بعداً در این مجموعه چاپ شده‌اند، همگی دارای همین طرح جلدند و تنها رنگ جلد آن‌ها متفاوت است، برای مثال کتاب بوئیقای ترجمه اثر هانری مشونیک به رنگ آبی کم‌رنگ و کتاب باستان‌شناسی سینما و حافظه قرن اثر ژان لوک گدار و یوسف اسحاق‌پور به رنگ صورتی است. درواقع ناشر بیش از محتوای کتاب، به ایجاد یک تابلو و نشانه برای مجموعه کتاب‌های جیبی خود فکر می‌کند. این موضوع زمانی مشخص‌تر می‌شود که بدانیم انتخاب رنگ جلد نیز براساس محتوا انجام نمی‌گیرد، چراکه مثلاً رمان تنهایی اثر ژان ایو ماسون نیز با همان رنگ سبز منتشر شده است.

در پشت جلد ترجمه دیوان، عبارت «شعر عرفانی فارسی» به چشم می‌خورد که به همراه توضیحاتی درباره حافظ، زبان شعری و شهرت او به‌خوبی محتوای کتاب را به خوانندگان معرفی می‌کند.

۲-۴-۲. عنوان و عنوان فرعی

عنوان و عنوان فرعی این ترجمه علاوه بر جلد و پشت جلد، در صفحه ۳ و ۵ کتاب نیز آمده است. صفحه ۳ که به‌نام عنوان کاذب^۳ شناخته می‌شود، تنها شامل نام کتاب به‌طور خلاصه (کلمه «دیوان») و نام ناشر می‌شود. اما در

^۱. Cultures d'Islam

^۲. France Culture

^۳. Faux titre

صفحه ۵ مانند تمام ترجمه‌ها، نام مؤلف در ابتدا و با قلم بزرگ‌تر از نام مترجم آورده شده که این موضوع از سوی منتقدان ترجمه نشانگر ثانوی بودن^۱ متن ترجمه و همچنین «نامرئی بودن» مترجم است. اما آنچه در این صفحه جلب توجه می‌کند، عنوان فرعی جدیدی است که روی جلد وجود ندارد: «اثر یک عارف^۲ پارسی در قرن ۱۴». توصیف حافظ به عنوان عارف درحالی که می‌دانیم برخی منتقدان مانند خرمشاهی و هما ناطق حافظ را عارف نمی‌دانند، با هدف و خوانشی که دوفوشه‌کور از شعر حافظ در ترجمه خود ارائه می‌کند مطابقت دارد و درواقع تلاشی است برای هدایت فکر خواننده به سوی برداشتی عرفانی و آسمانی از عشق و معشوق حافظ که در بسیاری از غزل‌ها توصیفی زمینی و جسمانی دارند.

۳-۲-۴. مقدمه

دوفوشه‌کور یکی از طولانی‌ترین و البته غنی‌ترین مقدمه‌های موجود برای ترجمه‌های آثار فارسی به فرانسه را ارائه می‌کند.

همان‌گونه که در بررسی پیرامتن‌های بر-متنی ملاحظه شد، دوفوشه‌کور پژوهش‌های خود درباره آثار ادبی را بر سه محور: ۱. بررسی سیر تحول موضوع مورد نظر و ارتباط آن با سایر متن‌های پیشین و هم‌عصر؛ ۲. بررسی رابطه میان اثر، زندگی مؤلف و همچنین محیط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی عصر او؛ ۳. بررسی و توصیف فرم و ساختار اثر مورد مطالعه به منظور درک بهتر آن استوار می‌کند. با مطالعه مقدمه ترجمه دیوان در می‌یابیم تصویری که دوفوشه‌کور از حافظ و شعر او ارائه می‌کند بر همین سه محور استوار است. در این مقدمه حافظ به عنوان میراث‌دار شاعران و عارفان پیش از خود معرفی می‌شود که اثر خود را با بهره‌گیری از زبان شاعرانه و عارفانه‌ای که پیشینیان طی قرن‌ها پرورش داده‌اند، خلق می‌کند و می‌کوشد با نبوغ خود در میان محدودیت‌ها و تصویرهای ازپیش تعیین شده نوآوری کند. ازسوی دیگر دوفوشه‌کور در این مقدمه با کمک نوشته‌های استادان ایرانی به بررسی نشانه‌های زندگی‌شناختی و همچنین تأثیر شرایط سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در دیوان حافظ می‌پردازد.

بعد از سال‌ها پژوهش و مطالعه، دوفوشه‌کور هنوز خود را «بیگانه» با ادبیات کلاسیک فارسی می‌پندارد و در جست‌وجوی اثری است که «مرکز تپش [اندیشه حیاتی و مرکزی] این ادبیات را آشکار کند» (1988, p.9). بدین ترتیب به پیشنهاد نصرالله پورجوادی به تدریس و بررسی دیوان حافظ می‌پردازد (شاهرخی و دهباشی، ۱۳۷۴، ص. ۲۴۸) و سال‌ها بعد با انتشار ترجمه کامل دیوان، دانش خود درباره شعر حافظ را به رخ می‌کشد. طی این سال‌ها او مقاله‌هایی را درباره شعر حافظ در مجله‌های لقمان و کارنامه منتشر می‌کند. مطالعه این مقاله‌ها و مقدمه‌ای که برای ترجمه دیوان نوشته، دیدگاه او درباره شعر و اندیشه حافظ را آشکار می‌کند.

^۱. Secondarité

^۲. Spirituel

۴-۲-۱. حافظ وارث پنج قرن ادبیات فارسی

از اولین برخوردها با غزل‌های حافظ دوفوشه‌کور در می‌یابد که تمام مفاهیم عرفانی که تاکنون مطالعه کرده، در اثر حافظ متمرکز شده‌اند. به عقیده او نبوغ حافظ در جمع‌آوری تصویرها و آرایه‌های شعری و همچنین اندیشه‌ای است که در طول چندین قرن در شعر فارسی ساخته و پرداخته شده‌اند. او معتقد است که «در ظاهر حافظ تنها گوشه چشمی به پیشینیان خود داشته [اما در] واقعیت، [دیوان] او از آثار آن‌ها شکل گرفته» (2006, p.9). به همین دلیل تنها با آگاهی از تأثیر پیشینیان بر شعر حافظ می‌توان به اندیشه و هنر او پی برد. دوفوشه‌کور زبان تغزلی فارسی در قرن هشتم را یکی از ظریف‌ترین زبان‌های شاعرانه می‌داند و شاعران با رعایت «الزامات و فن شعری [...]» که برای شنوندگان شناخته شده است» (2006, p.11) نبوغ خود را برای آفریدن ابیات نوآورانه به کار می‌گرفته‌اند. در عصر حافظ غزل «به فرمی بسیار ناب رسیده و مختص نبوغی است که از کار کردن در محدودیت‌ها لذت می‌برد» (2006, p.10). به عقیده دوفوشه‌کور هر بیت از غزل حافظ یک شعر و هر غزل «خود متنی باز است که در مقابل معنای واحد مقاومت می‌کند» (2006, p.13) چراکه الماسی خوش‌تراش است که مضمون‌ها و تصویرهای شاعرانه‌ای را باز می‌تاباند که از سنت ادبی پانصدساله سرچشمه می‌گیرند. برای پی بردن به اندیشه حافظ، دوفوشه‌کور به جست‌وجوی این تصویرها و مضمون‌ها در آثار ادبی مختلفی می‌پردازد که بر حافظ تأثیر داشته‌اند. به عقیده او حافظ شناختی بی‌نظیر از شاهکارهای ادب فارسی داشته و این شناخت به او امکان می‌داده است تا از میراث ادبی گذشتگان به نفع اندیشه و هنر خود بهره‌برد. در میان آثاری که حافظ از آن‌ها تأثیر پذیرفته، دوفوشه‌کور به گلشن راز شیخ محمود شبستری اشاره می‌کند و معتقد است که باید کلید خوانش عرفانی تصویرهای اصلی و پرکاربرد شعر حافظ را در این کتاب جست‌وجو کرد. خیام یکی دیگر از شاعرانی است که به عقیده دوفوشه‌کور «شعر او هرگز نمی‌تواند خوانشی عرفانی داشته باشد [اما] تأثیر آن در چندین بخش از دیوان مشهود است» (2006, p.21). با مطرح کردن این پرسش که «آیا حافظ هرگز شراب نوشیده است؟» دوفوشه‌کور به تأثیر شعر نظامی بر حافظ می‌پردازد (2006, p.23). سعدی با دانایی خود، عطار با داستان‌های عرفانی خود، نجم‌الدین دایه، خواجوی کرمانی، سلمان ساوجی، عماد فقیه کرمانی و عبید زاکانی دیگر ادیبانی هستند که به عقیده دوفوشه‌کور تأثیر آن‌ها در شعر حافظ دیده می‌شود. باید گفت که اشاره دوفوشه‌کور به تأثیر پیشینیان بر شعر حافظ تنها به این موارد محدود نمی‌شود و در یادداشت‌هایی که او برای ترجمه هر بیت می‌نویسد، علاوه بر شناخت قابل توجه خود از ادبیات فارسی، به نوشته‌های پژوهشگران ایرانی از جمله هاشم جاوید، محمدامین ریاحی و محمد معین متوسل می‌شود.

۴-۲-۲. عشق در شعر حافظ

یکی دیگر از نکته‌هایی که دوفوشه‌کور در مقاله‌ها، مقدمه و همچنین یادداشت‌های ترجمه دیوان بر آن تأکید می‌کند، ماهیت و نوع عشق حافظ است. به عقیده او عشق مرکز ثقل شعر حافظ است. گوهری که حافظ از آن

سخن می‌گوید، همان عشقی است که در دل دارد و «دیوان وجه مشهود آن است» (2006, p.17). دوفوشه‌کور بیان می‌کند که حافظ همه‌چیز را از دیدگاه عشق می‌بیند تا جایی که «عشق تمام دید او را می‌پوشاند» (2006, p.17) و تمام مضمون‌های دیگر حول محور عشق می‌چرخند. با خواندن غزل‌های حافظ دوفوشه‌کور درمی‌یابد که «یکی از ویژگی‌های اساسی گوهر حافظ [عشق او] تنوع و چندگانگی وجوه آن است» (2006, p.20). این وجوه چندگانه برای دوفوشه‌کور آشنا هستند و به کمک شناخت عمیق خود از آثار پیشینیان، به جست‌وجوی نشانه‌های این عشق و ردپای معشوق حافظ نه‌تنها در دیوان، بلکه در دیگر آثار ادبیات فارسی می‌پردازد. معشوق «چهره مطلق اشعار حافظ است» (2006, p.17) و با غیبت مطلق خود حافظ را شاعر کرده است. درباره هویت معشوق حافظ باید گفت که دوفوشه‌کور با تکیه بر دو دلیل عشق حافظ را غیرزمینی و معشوق او را عرفانی می‌داند: اول این که حافظ در تمام طول زندگی و دیوان خود «از یک عشق سوزان با همان شدت یکسان و پیوسته» سخن می‌گوید؛ هرچند این عشق و معشوق چهره‌های مختلفی داشته باشند، اما مرجع و مصداق آن‌ها یکی است. دوم این که «معشوق شاعر جسم ندارد. او همیشه یک تصویر است، تصویری که مانند تصور یک موجود واقعی به‌خوبی درک می‌شود» (2006, p.18). به عقیده دوفوشه‌کور دلیل زندگی برای حافظ تقدیر ازلی او برای عاشق بودن است و مانند هر عارف ایرانی دیگری او وارث عشقی است که حضرت آدم از جانب خدا دریافت کرد. معشوق او نیز همان معشوق دیگر عارفان است که در تمام حیات شعری حافظ یکی است، جسم ندارد و تنها با تخیل و تصویر در شعر او حضور دارد. دوفوشه‌کور معتقد است که برای درک درست شعر حافظ «باید از این فکر خلاص شد که [حافظ] شاعر شراب، مستی، عشق، زنان، طبیعت و زیبایی است» (2006, p.13). همان‌گونه که بالاتر گفتیم اعتقاد دوفوشه‌کور به ماهیت عرفانی عشق حافظ و شعر او در عنوان فرعی ترجمه دیوان نیز دیده می‌شود: اثر تغزلی یک عارف پارسی در قرن ۱۴.

۴-۲-۳. زندگی حافظ

گفتیم که کشف تأثیر زندگی شاعر بر شعر او و یا جست‌وجوی عناصر زندگی شناختی در شعر او یکی از محورهای است که دوفوشه‌کور در پژوهش‌های خود دنبال می‌کند. این موضوع درباره مقدمه ترجمه دیوان نیز صدق می‌کند، اما مانند اکثر شاعران کلاسیک ایران، «حافظ هیچ نشانه‌ای درباره نام والدین خود، محل تولدش، تربیتش و روند تحصیلاتش برجای نگذاشته» (2006, p.31) و از نظر دوفوشه‌کور این امر مانعی برای کشف جنبه‌های مختلف راز حافظ ایجاد می‌کند. با این حال دوفوشه‌کور شش صفحه از مقدمه خود را به بررسی عناصر زندگی شناختی حافظ با استفاده از منابع مختلف اختصاص می‌دهد، از جمله توضیح تخلص حافظ (2006, p.31)، عدم تعلق حافظ به مکتب‌های صوفی‌گری (2006, p.32) و ذکر برخی وقایع زندگی حافظ مانند مسافرت‌های او. دوفوشه‌کور در پایان نتیجه می‌گیرد که دیوان حافظ اثر شاعری نزدیک به حلقه صوفیان عصر خود و همچنین نزدیک

به شاهزادگان فارس است اما به شکلی استثنائی و مثال‌زدنی فاصله خود را نسبت به آن‌ها حفظ می‌کند. به عقیده دوفوشه‌کور حافظ تنها می‌خواهد به‌عنوان شاعری متعهد در یک راه مشخص، یعنی راه عشق، شناخته شود.

۴-۳-۲-۴. توصیف شرایط فرهنگی، اجتماعی و تاریخی شیراز و فارس

یکی دیگر از مسیرهایی که دوفوشه‌کور برای کشف راز حافظ و درک بهتر شعر او در پیش می‌گیرد، بازسازی شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی شیراز است. او در این بخش به موضوعاتی مانند جریان‌های فکری و مذهبی رایج در شیراز، رابطه شاهزادگان با نهادها و چهره‌های مذهبی و عرفانی و اشخاص مشهوری می‌پردازد که در شیراز زندگی می‌کرده‌اند. پس از توصیف شرایط شیراز، دوفوشه‌کور سلسله‌ها و شاهزادگان حاکم بر فارس را معرفی می‌کند و در هر مورد به بررسی رابطه حافظ با شاهزاده یا دربار می‌پردازد که بررسی این موارد از حوصله این بحث خارج است. توصیف شرایط اجتماعی و تاریخی اروپا در قرن چهاردهم نیز یکی دیگر از بخش‌های این مقدمه است. دوفوشه‌کور ۳۶ صفحه از مقدمه ترجمه دیوان را به توصیف شرایط تاریخی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی شیراز و فارس اختصاص داده که این امر خود گویای اهمیت این موضوع برای اوست.

گفتنی است که مقدمه طولانی دوفوشه‌کور بر همان پرسش‌هایی استوار است که مقدمه مترجمان پیشین اشعار حافظ به فرانسه هم به آن‌ها می‌پردازد اما مقدمه دوفوشه‌کور به دو دلیل طولانی‌تر و غنی‌تر است: از یک سو منحصر به فرد بودن تجربه دوفوشه‌کور که فعالیت پژوهشی خود را با توصیف طبیعت در اولین متن‌های تغزلی فارسی شروع کرده و پس از بررسی مفاهیم اخلاقی در متن‌های قرن‌های پنجم تا هفتم، نزدیک بیست سال از زندگی خود را وقف تحقیق درباره شعر حافظ کرده است؛ از سوی دیگر گسترش فعالیت‌های پژوهشی صاحب‌نظران ایرانی در نیمه دوم قرن بیستم و تلاش قاسم غنی و محمد قزوینی برای تصحیح انتقادی دیوان حافظ باعث شد این اثر در مرکز توجه پژوهشگران ایرانی قرار بگیرد و تعداد پژوهش‌ها درباره شعر حافظ دائماً افزایش یابد، به‌طوری‌که امروزه حافظ‌شناسی شاخه‌ای مستقل در مطالعات ادب فارسی را شکل می‌دهد.

۴-۳-۴. یادداشت‌ها

علاوه بر مقدمه‌ای که دوفوشه‌کور برای ترجمه دیوان نوشته، او نوشتن یادداشت‌ها یا تفسیرهایی را برای هر غزل ضروری می‌داند، چراکه به عقیده او درک غزل‌های حافظ به دلیل تفکر و فرهنگ خاص او برای فرانسویان و افراد عادی دشوار است. بنابراین دوفوشه‌کور برای ترجمه هر غزل، یادداشتی توضیحی نیز می‌نویسد. این «غیرقابل درک بودن» از فاصله تاریخی و فرهنگی میان حافظ و مخاطبان فرانسوی او سرچشمه می‌گیرد: آن‌ها به دو جهان متفاوت تعلق دارند که یکی بر پایه اسلام و فرهنگ ایران باستان استوار شده و دیگری بر اساس مسیحیت و تمدن‌های یونانی و رومی بنا شده است. این فاصله زمانی چشم‌گیرتر می‌شود که دوفوشه‌کور شعر حافظ را با ارجاع به دانسته‌های خود درباره پیشینیان حافظ درک می‌کند و پیوسته اقتباس‌ها و آفرینش‌هایی را در غزل‌های حافظ می‌بیند که شاعر را به پیشینیان خود مربوط و در عین حال او را از آن‌ها متمایز می‌کند. بدین ترتیب مترجم تصمیم می‌گیرد برای درمیان

گذاشتن فهم خود از شعر حافظ و تصحیح آن به دست خوانندگان، تمام فضل و دانش خود را در قالب یادداشت‌هایی به رخ بکشد: بعد از ترجمه هر غزل یادداشت‌هایی شامل سه بخش متمایز آورده شده است: بخش اول فنی است و مترجم وزن غزل، شماره غزل در دیگر نسخه‌های دیوان حافظ و همچنین در کتاب حافظ‌نامه را ارائه می‌کند و سپس به بررسی ردیف و قافیه غزل می‌پردازد. در بخش دوم دوفوشه‌کور به جست‌وجوی وحدت معنایی بیت‌های غزل می‌پردازد. او معتقد است که رابطه‌ای معنایی میان اولین و آخرین بیت وجود دارد و بیت آخر معنای غزل را آشکار و برجسته می‌کند. بدین ترتیب او به بررسی معنا و فضای کلی هر غزل می‌پردازد و نقش غزل مورد نظر در اندیشه و شعر حافظ را بررسی می‌کند.

بخش سوم یادداشت‌ها به نکات جزئی اختصاص دارد و برای هر بیت، مترجم با تکیه بر پژوهش‌های صاحب‌نظران ایرانی به بررسی کلمه‌های کلیدی، مضمون‌ها، تصویرها و نکته‌هایی می‌پردازد که گاه موضوع اختلاف میان منتقدان ایرانی‌اند. او همچنین ظرافت‌های شکلی و معنایی را که ترجمه قادر به بازآفرینی آن‌ها نیست، با خوانندگان در میان می‌گذارد.

یادداشت‌های ترجمه هر غزل نیز در امتداد مقدمه دوفوشه‌کور قرار می‌گیرند و از این طریق او می‌کوشد شناختی را که در طول سالیان طولانی با مصاحبت صاحب‌نظران ایرانی و مطالعه آثار آن‌ها درباره حافظ به دست آورده، با خوانندگان در میان بگذارد. تلاش دوفوشه‌کور برای انتقال این شناخت و به‌ویژه ارجاع‌های فراوانی که درباره ظرافت‌ها یا نکته‌های محل اختلاف در شعر حافظ به نوشته‌های محققان ایرانی می‌دهد، بیانگر این است که او خوانندگان خود را آشنا به زبان فارسی و قادر به مراجعه به نسخه‌های مختلف دیوان حافظ، تفسیرهای مختلف و پژوهش‌های استادان ایرانی می‌پندارد. به عبارت دیگر یادداشت‌ها و ارجاع‌های مذکور هویت خوانندگانی را آشکار می‌کنند که دوفوشه‌کور با اندیشیدن به آن‌ها ترجمه‌ای فاضلانه از دیوان حافظ ارائه می‌کند و هدف خود از انجام ترجمه را «به اشتراک گذاشتن خوانش خود از شعر حافظ و تصحیح آن از سوی خوانندگان» اعلام می‌کند: خوانندگان او پژوهشگران و دانشجویان فرانسوی‌زبان در حوزه ادبیات فارسی و شعر حافظ هستند. دوفوشه‌کور خود نیز در مصاحبه‌ای تأیید می‌کند مخاطبان او «آشنایان» با ادبیات فارسی، یعنی دانشجویان و پژوهشگران فرانسوی‌زبان هستند (Shams, 2000, p.117). علاوه بر این، یادداشت‌ها و به‌ویژه ارجاع‌های پرشمار دوفوشه‌کور ترجمه او را به دایره‌المعارفی درخور ستایش درباره شعر حافظ تبدیل می‌کنند که نه تنها برای پژوهشگران فرانسوی‌زبان، بلکه برای ایرانیان آشنا به زبان فرانسه نیز امکان دست‌یابی آسان به منابع معتبر درباره هر غزل و هر بیت از دیوان حافظ را فراهم می‌کند.

نکته مهم دیگری که در خلال یادداشت‌ها مشاهده می‌شود، دیدگاه دوفوشه‌کور درباره ترجمه است. دوفوشه‌کور مترجم نیست و درحالی‌که بخش عمده مقدمه ترجمه دیوان به معرفی حافظ و آماده کردن خوانندگان فرانسوی برای ورود به دنیای جدیدی اختصاص دارد که در ترجمه مذکور با آن مواجه می‌شوند، دوفوشه‌کور تنها

یک بار در این مقدمه درباره عمل ترجمه اظهار نظر می‌کند: او ترجمه را «تنها ابزار» برای شناساندن حافظ به عنوان شاعر بزرگ و وارث ادبیات غنایی به مخاطبان فرانسوی می‌داند. علاوه بر شناساندن حافظ، او ترجمه را «تمرینی برای درک بهتر شعر حافظ و روشی برای به اشتراک گذاشتن این درک با خوانندگان به منظور تصحیح آن» می‌داند (Mohseni, 2017, p.135). اما آیا ترجمه ابزاری کامل و بی نقص برای شناختن و شناساندن حافظ است؟

آیا این ابزار به تنهایی امکان انتقال و به اشتراک گذاری درک مترجم از شعر حافظ را فراهم می‌کند؟

بررسی یادداشت‌های ترجمه دیوان نشان می‌دهد که پاسخ دوفوشه کور به این سؤال منفی است. در این یادداشت‌ها به وفور با جمله‌هایی این گونه مواجه می‌شویم: «ترجمه از انتقال/بازآفرینی آن ناتوان است» (De Fouchécour, 2006, p.530)، «این کلمه [به واسطه غنای معنایی و موسیقایی] ترجمه را به چالش می‌کشد» (ibid, p.680)، «ترجمه از بازتاب آن ناتوان است» (ibid, p.921). مترجم زمانی که خود را در مقابل چالش بازآفرینی یک آرایه معنایی یا موسیقایی و یا انتقال یک امر فرهنگی می‌یابد — به ویژه زمانی که چالش مذکور برای پی بردن به ظرافت شعری یا درک اندیشه حافظ کلیدی باشد — در یادداشتی مشکل را با خواننده در میان می‌گذارد و به انتخاب راه‌حلی بینایی یا چشم‌پوشی عمدی از یک یا چندین راه حل ممکن اعتراف می‌کند. جمله‌هایی از این دست اعتقاد دوفوشه کور به مفهومی را آشکار می‌کنند که آنتوان برمان از آن با عنوان «نقصان ترجمه» یاد می‌کند (Berman, 1995, p.41). به این معنا که هر متن ترجمه‌ای به طور طبیعی ناقص خواهد بود، چراکه متنی ثانویه است. علاوه بر نقص‌هایی که از بی توجهی یا «خواب‌آلودگی‌های توجیه‌ناپذیر» (ibid, p.42) مترجمان ناشی می‌شود، دلیل عمده نقصان ترجمه این واقعیت است که متن اصلی و ترجمه در بطن دو زبان — فرهنگ متفاوت خلق می‌شوند. یک ترجمه نمی‌تواند بازی‌های معنایی و موسیقایی متن اصلی را بازآفرینی کند، چراکه تابع قواعد دستوری، واژگانی و معنایی متفاوتی است. اما ترجمه فرایندی منحصرزبانی نیست، بلکه در بطن فرهنگی متفاوت نسبت به فرهنگ متن اصلی خلق می‌شود که جهان را به شکلی متفاوت می‌بیند و درک می‌کند و معیارهای زیباشناسی و ارزش‌های خاص خود را دارد. بنابراین انتقال امر فرهنگی در ترجمه یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی مترجم است.

۵. پروژه ترجمه دیوان حافظ

همان گونه که ذکر شد دوفوشه کور در طول سال‌ها پژوهش درباره ادبیات فارسی به شناختی عمیق از سیر تحول این ادبیات و خوانشی گسترده از شعر حافظ دست می‌یابد. او حافظ را وارث شاعران و عارفان پیش از خود می‌داند که اثرش را با استفاده از زبانی غنایی و عرفانی، خلق می‌کند که پیشینیان در طول قرن‌ها پرورش داده‌اند. دوفوشه کور برای شناخت بهتر شعر حافظ و همچنین شناساندن آن به خوانندگان فرانسوی زبان راهی جز ترجمه دیوان پیدا نمی‌کند. اما او معتقد است ترجمه ابزاری ناقص است که امکان انتقال و بازآفرینی کامل محتوا و فرم شعر حافظ را فراهم نمی‌کند. شناختی که دوفوشه کور از سنت شعر فارسی و رشته‌هایی دارد که شعر حافظ را به این سنت پیوند

می‌دهند، باعث می‌شود که نقصان ترجمه برای او ملموس‌تر شود. از یک سو آشنایی دوفوشه‌کور با تحول ادبیات فارسی و شعر حافظ و از سوی دیگر دیدگاه او درباره ترجمه به عنوان عملی که همیشه با نقص و کاستی همراه است، باعث می‌شوند دوفوشه‌کور پروژه‌ای سه‌وجهی را برای ترجمه دیوان اتخاذ کند: ارائه یک ترجمه غیر موزون از تمام غزل‌های حافظ که با مقدمه و یادداشت‌های قابل توجهی همراه است.

همان‌گونه که گفتیم دوفوشه‌کور برای کشف هویت معشوق حافظ و درک جنبه‌های مختلف عشق او که هسته تفکر او را شکل می‌دهد، تمام دیوان را جست‌وجو می‌کند و به زودی درمی‌یابد که این اثر یک مجموعه به هم پیوسته است و «دیوان با تمامیت خود به کلمات اساسی معنا می‌دهد» (De Fouchécour, 2006, p.9). علاوه بر این به عقیده دوفوشه‌کور «این نکته که حتی یک حرف الفبا در طبقه‌بندی غزل‌ها براساس [حرف آخر] قافیه و ردیف جا نیفتاده» (2006, p.12) نشان می‌دهد حافظ در طول حیات خود به وحدت و پیوستگی دیوان خود می‌اندیشیده است. از این رو اگر مترجم دست به انتخاب و ترجمه گلچینی از غزل‌ها بزند، این انتخاب، انتخاب حافظ نخواهد بود. اما چون دوفوشه‌کور قصد دارد از طریق ترجمه خود دسترسی خوانندگان فرانسوی به متن حافظ را به گونه‌ای فراهم کند که «حافظ بتواند از طریق آن سخن بگوید» (2006, p.8) و خواننده فرانسوی بتواند به میل خود در جهان شعر و اندیشه حافظ غور کند و از دیوان، «کتابی که حجم کمی برای خواندن و عمق زیادی برای اندیشیدن دارد» (2006, p.13) خوانش خود را داشته باشد، او ترجمه‌ای از تمام غزل‌های حافظ ارائه می‌دهد.

از سوی دیگر ارائه ترجمه تمام غزل‌ها امکان جبران نقصان ذاتی ترجمه را فراهم می‌کند. این اثر جبرانی به ویژه درباره کلمه‌های چندمعنایی یا دارای معنای ضمنی فرهنگی قابل توجه است؛ برای مثال کلمه «عیار» دارای ارجاعات فرهنگی فراوانی است و حافظ از جنبه‌های مختلف و متناقض این راهزن نیکوکار از قبیل جسارت، مهارت و بی‌رحمی برای توصیف عشق خود، رفتار معشوق یا توصیف اجزای بدن معشوق مانند موها و چشم‌ها استفاده می‌کند. خواننده فرانسوی که ترجمه تمام غزل‌های حافظ را در دست دارد می‌تواند به تدریج با خواندن دیوان، جنبه‌های مختلف این شخصیت مشهور ادبیات فارسی را کشف کند. مثال دیگر برای این موضوع شخصیت کلیدی «ساقی» است که گاهی نقش دو شخصیت کلیدی شعر حافظ، یعنی معشوق و پیر میخانه را برعهده می‌گیرد، طوری که به نظر می‌رسد هر سه یک شخص باشند. بنابراین باید گفت دوفوشه‌کور با ارائه ترجمه تمام غزل‌ها، امکان کشف جنبه‌های مختلف مضمون‌ها و تصویرهای شعر حافظ را برای خواننده فراهم می‌کند، به طوری که او با خواندن تمام غزل‌ها بتواند تصویری روشن از عشق و اندیشه حافظ دریافت کند.

به منظور دستیابی خواننده به خود متن حافظ، دوفوشه‌کور تصمیم می‌گیرد تا چیزی بیشتر یا کم‌تر از حافظ نگوید. او درک خود از شعر حافظ و توضیحاتی را که لازم می‌داند در یادداشت‌ها مطرح می‌کند تا چیزی بیشتر از حافظ نگفته باشد. اما برای این که چیزی کم‌تر از حافظ نگفته باشد از یک سو ظرافت‌های فرمی و معنایی غزل‌ها را

که ترجمه قادر به بازآفرینی آن‌ها نیست در یادداشت‌ها مطرح می‌کند^۱ و ازسوی دیگر در مقابل وسوسه ارائه ترجمه‌ای منظوم تسلیم نمی‌شود. آنچه برای دوفوشه‌کور اهمیت دارد معرفی اندیشه حافظ به خواننده فرانسوی است و حافظ این اندیشه را در قالب کلمه‌ها، تصویرها و مضمون‌هایی بیان می‌کند که از گنجینه زبان عارفانه و عاشقانه ادب فارسی وام گرفته است. ارائه یک ترجمه منظوم مستلزم فاصله گرفتن از کلمات حافظ است که بدون شک به دگرگونی اندیشه او می‌انجامد. ازاین‌رو با وجود این که دوفوشه‌کور از موسیقی چشم‌گیر شعر حافظ آگاه و معتقد است «دیوان روی یک لوح فشرده، مناسب‌تر از روی کاغذ است» (2006, p.75)، تصمیم می‌گیرد بافت شعری و موسیقایی شعر حافظ را به نفع محتوا و اندیشه‌ای که در آن تنیده شده است، تخریب کند.

۶. نتیجه‌گیری

هرچند هر ترجمه پیرامتنی برای متن اصلی به‌شمار می‌رود، اما خود نیز به‌ویژه در زبان – فرهنگ مقصد یک متن محسوب شده و با پیرامتن‌هایی همراه است. گستره و اهمیت پیرامتن‌های مذکور به جایگاه نویسنده اصلی در ادبیات مبدأ و شهرت و سابقه مترجم بستگی دارد. ترجمه دیوان حافظ به زبان فرانسه به‌دست شارل‌هانری دوفوشه‌کور به دلیل جایگاه حافظ در ادبیات فارسی و همچنین شهرت و سوابق دوفوشه‌کور به‌عنوان پژوهشگر و متخصص ادبیات فارسی نمونه مناسبی از ترجمه‌هایی است که با پیرامتن‌های قابل توجهی همراه اند و نقد آن‌ها بدون در نظر گرفتن پیرامتن‌ها نمی‌تواند دقیق و عادلانه باشد.

بررسی پیرامتن‌های ترجمه دوفوشه‌کور از دیوان حافظ نشان داد که پروژه این ترجمه حاصل سال‌ها مطالعه و پژوهش مترجم در ادبیات فارسی و شعر حافظ است. دوفوشه‌کور طی سال‌ها انس با ادبیات فارسی و هم‌نشینی با صاحب‌نظران ایرانی به شناختی از این ادبیات می‌رسد که در پژوهش‌ها و نوشته‌های او بازتاب می‌یابد. در نتیجه این شناخت او به اهمیت شعر حافظ پی می‌برد و درمی‌یابد اندیشه و زبان شاعرانه‌ای که در طول قرن‌ها در ادبیات فارسی شکل گرفته، در شعر حافظ به اوج می‌رسد. ازاین‌رو برای درک ادبیات فارسی، مطالعه و تدریس شعر حافظ را آغاز می‌کند و سرانجام تصمیم می‌گیرد برای شناخت بهتر و شناساندن شعر حافظ، به ترجمه دیوان او بپردازد. او ترجمه را راهی برای شناساندن و شناختن حافظ می‌پندارد و معتقد است با درمیان گذاشتن برداشت خود از شعر حافظ (در قالب ترجمه دیوان) با خوانندگان و صاحب‌نظران، می‌تواند به درکی درست‌تر و عمیق‌تر از شعر حافظ برسد.

بررسی نوشته‌های دوفوشه‌کور درباره شعر حافظ به‌عنوان پیرامتن‌های بر – متنی ترجمه دیوان حافظ و همچنین مقدمه و یادداشت‌های ترجمه مذکور به‌عنوان پیرامتن‌های کنارمتنی، به ما اجازه داد تا به برداشت او از شعر حافظ

^۱. به‌طور مثال می‌توان به واج‌آرایی در بیت ۹ غزل ۴۷۵ (نسخه خانلری) اشاره کرد که در آن جادوی موسیقی شعر حافظ باعث می‌شود غرابت معنایی «شیشه‌بازی» برای خواننده ملموس نباشد و یا ایهام در عبارت «به افسانه سوختن» در بیت ۹ غزل ۱۸ (نسخه خانلری) که می‌تواند به سه معنا خوانده شود.

پی ببریم. او حافظ را وارث شاعران و عارفان پیش از خود می‌داند و در شعر او رشته‌هایی را می‌بیند که اثر او را با آثار پیشینیان مربوط می‌کند. این رشته‌ها، کلمه‌ها و تصویرهایی هستند که حافظ برای بیان اندیشه خود آنها را ظریف‌تر و دقیق‌تر می‌کند و بدین ترتیب این زبان شاعرانه را به اوج می‌رساند. از این رو دوفوشه‌کور تصمیم می‌گیرد در مقابل وسوسه ارائه ترجمه‌ای موزون تسلیم نشده و سعی دارد با ترجمه‌ای منشور، تا جای ممکن کلمه‌های حافظ را در ترجمه حفظ کند. از سوی دیگر دوفوشه‌کور با ذکر دلایلی معتقد است اندیشه حافظ و جنبه‌های مختلف عشقی که او می‌ستاید در تمام غزل‌های دیوان گسترده شده و ارائه ترجمه‌ای از گلچین غزل‌های او باعث می‌شود تصویر درستی از اندیشه و عشق حافظ برای خوانندگان ترجمه فراهم نشود و به همین دلیل او تمام غزل‌های حافظ را ترجمه می‌کند.

از آن جا که دوفوشه‌کور به نقصان ترجمه برای بازآفرینی کامل شعر حافظ آگاه است و از سوی دیگر شعر حافظ را جهانی نو و خاص برای مخاطبان فرانسوی‌زبان خود می‌داند، تنها به ترجمه غزل‌های حافظ اکتفا نمی‌کند و با تکیه بر پژوهش‌های صاحب‌نظران ایرانی، علاوه بر مقدمه‌ای طولانی که برای ترجمه مذکور نوشته است، برای هر غزل یادداشت‌هایی می‌نویسد و می‌کوشد تا خواننده را بیشتر با این جهان آشنا کند و او را در درک شعر حافظ و کشف اندیشه او هدایت کند.

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود به کمک پیرامتن‌های یک ترجمه، شواهد و دلایلی برای ما آشکار می‌شوند که در پس زمینه پروژه ترجمه و تصمیم‌های مترجم فعال‌اند. این امر از اهمیت بررسی پیرامتن‌ها قبل از اقدام به مقابله ترجمه با متن اصلی حکایت دارد و تنها زمانی به نقدی عادلانه و سازنده از یک ترجمه می‌رسیم که مقابله آن با متن اصلی با در نظر گرفتن پروژه ترجمه و در پرتو دلایلی انجام شود که بر تصمیم‌های مترجم تأثیرگذارند.

منابع

- حسین‌زاده، آ.، و شهپر راد، ک. (۱۳۹۷). از پیرامتن تا پیرا ترجمه، دریافت ترجمه داستان‌های دولت‌آبادی به زبان فرانسه براساس نظریات ژرار ژنت. مطالعات زبان و ترجمه، ۸، ۹۳-۱۱۶.
- دوفوشه‌کور، ش. ه. (۱۳۸۷). گفت‌وگو: گوهری کز صدف کون و مکان بیرون است؛ مصاحبه‌شونده: شارل‌هانری دوفوشه‌کور. کتاب ماه ادبیات، ۱۲، ۵-۹.
- شاهرخی، م.، و دهباشی، ا. (۱۳۷۴). با کلک خیال، مصاحبه با پروفیسور شارل‌هانری دوفوشه‌کور. کلک، ۶۷، ۲۴۳-۲۴۹.

- Berman, A. (1995). *Pour une critique des traductions: John Donne*. Paris: Gallimard.
- De Fouchécour, Ch.-H. (1969). *La Description de la nature dans la poésie lyrique persane du XI^e siècle, Inventaire et analyse des thèmes*. Paris: C. Klincksieck.

- De Fouchécour, Ch.-H. (1986). *Moralia : Les Notions morales dans la littérature persane du 3^e/9^e au 7^e/13^e siècle*, Paris-Téhéran : Ed. Recherches sur les Civilisations.
- De Fouchécour, Ch.-H. (1988). Aux portes de l'arche de Noé. *Luqmân*, 5 (1), 9-14.
- De Fouchécour, Ch.-H. (1994). Le poète persan entre tradition et liberté. *Kârnâme*, 1, 5-20.
- De Fouchécour, Ch.-H. (2000). Boire à la coupe de la vie ou la coupe de Djamshîd. *Kârnâme*, 6, 51- 66.
- De Fouchécour, Ch.-H. (2006). *Le Divân, Œuvre lyrique d'un spirituel en Perse au XIV^e siècle, introduction, traduction du persan et commentaires par Charles-Henri de Fouchécour*. Lagrasse : Verdier.
- De Fouchécour, Ch.-H. (2009). *Le sage et le prince en Iran médiéval, morale et politique dans les textes littéraires persans IX^e-XIII^e siècles*. Paris: L'Harmattan.
- Genette, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris: Seuil.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Seuil.
- Herman, T. (1996). Translator's Voice in Translated Narrative. *Target*, 8 (1), 23-48.
- Hersant, P. (2018). Portraits du traducteur en préfacier. *Palimpsestes*, 31, 17-36.
- Kovala, U. (1996). Translations, Paratextual Mediation, and Ideological Closure. *Target*, 8 (1), 119-147.
- Ladmiral, J.-R. (1979). *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Payot.
- Lambert, J., & Hendrik, v. G. (1985). On Describing Translations. *The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation*, edited by Theo Hermans. London & Sydney: Croom Helm, 42–53.
- Mohseni, S. (2017). *Réception de Hâfez de Chiraz en France, examen critique de la première traduction intégrale française du Divan de Hafez*. Thèse de doctorat. Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris.
- Sardin, P. (2007). De la note du traducteur comme commentaire : entre texte, paratexte et prétexte. *Palimpsestes*, 20, 121–36.
- Shams, Z. (2001). *Retentissement de la poésie de Hâfez en France, Réception et traduction*. Uppsala, Suède : Uppsala universitet.

Le Rôle des Récits de Voyage des Français dans le Maintien des Relations Franco-Iraniennes au 18ème Siècle

Asadollah mohammadzade (Auteur correspondant)¹ 

Doctorant en histoire de l'Iran après l'Islam, Université Internationale Imam Khomeiny, Qazvin, Iran

Nasrollah poormohammadi amlashi

Professeur de Département d'histoire, Université internationale Imam Khomeiny, Qazvin, Iran

Abdorrazi Rahimi

Professeur agrégé du Département d'histoire, Université internationale Imam Khomeiny, Qazvin, Iran

Résumé

Suite à une période de prospérité, au 17ème siècle, dans les relations politiques et culturelles entre l'Iran et la France, nous sommes témoins, au 18ème siècle, du déclin de ces relations, lequel affecta les rapports politiques et économiques des deux pays. Nous essaierons donc de répondre dans la recherche présente à la question suivante : malgré ce déclin important, quel rôle jouaient toujours les récits de voyages existants dans le maintien des relations franco-iraniennes ? Notre recherche montre en effet que les rapports culturels bilatéraux continuent à exister malgré des crises politiques. Entre autre, la publication des récits de voyage, traitant l'Iran, ainsi que la traduction des ouvrages persans, jouissent d'une situation favorable et nous sommes même témoins d'un développement en la matière. Cela favorise d'ailleurs la floraison de publication des récits de voyages, ayant comme sujet la Perse, au siècle suivant, à savoir le 19ème siècle. Ce qui fait montre de l'impact qu'ont eu les Iraniens pendant le siècle des Lumières. Nous souhaitons en effet, dans cet article, traiter le discours français implicite dans les récits de voyage à cette période, cela en considérant les évolutions politiques que subit l'Iran suite aux événements de la Révolution française de 1789.

Mots-clés: Crise politique, Iran, France, relations culturelles, récits de voyage.

¹. E-mail: asadmohammadzade@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.76017.1045>
<http://orcid.org/0000-0003-3885-9868>

The place of French Travelogues in Maintaining Cultural Relations between Iran and France in the 18th Century

Asadollah mohammadzade (Corresponding author)¹ 

PhD student in Iranian history, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Nasrollah poormohammadi amlashi

Faculty member of Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Abdorrazi Rahimi

Faculty member of Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Abstract

After a period of prosperity in Franco Iranian cultural political relations in the 17th century, some local events and the decline of diplomacy between the two countries and also the international equations at the beginning of the 18th century, made the relations between these countries decreased, and led to the reduction of political and commercial frequentations between Iran and France. This article tends to answer this essential question that as the severe decline existed, what was the cultural relation's status between the two countries? And also, what was the role of cultural mechanisms in the absence of political relations? The results of this research show that beside these political crises, the cultural mechanisms, particularly in France, continue to exist though more extended than before. Affected by writing diaries and some other reasons, in French works, writings, thoughts and reflections, and to some extent, over thoughts leading to the Revolution in France, concentration on Iran seems undeniable. This study, with an analytical approach and based on these effects, in the meantime, considering the formation of various subjects with the axis of Iran, in French writers and travelers' works, such as Iranian revolutions, in the middle of the French Revolution, reveals how the cultural mechanisms find a determining role in the absence of political relations.

Keywords: Political crisis, Iran, France, Cultural relations, Travelogues.

¹. E-mail: asadmohammadzade@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.76017.1045>
<http://orcid.org/0000-0003-3885-9868>

جایگاه سفرنامه‌های فرانسویان در حفظ روابط فرهنگی ایران و فرانسه در قرن

۱۸ میلادی

مقاله پژوهشی

اسدالله محمدزاده (نویسنده مسئول) ^۱ ID

دانشجوی دکتری تاریخ ایران بعد از اسلام، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

نصرالله پورمحمدی املشی

دانشیار گروه تاریخ دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

عبدالرفیع رحیمی

دانشیار گروه تاریخ دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

چکیده

پس از یک دوره شکوفایی روابط سیاسی و فرهنگی بین ایران و فرانسه در قرن ۱۷م به دلایل برخی رویدادهای داخلی و روابط دیپلماتی در عرصه دو کشور و نیز برخی معادلات بین‌المللی، از اوایل قرن ۱۸م این روابط دچار افول شد که کاهش آموشدهای سیاسی و تجاری میان دو کشور از مهم‌ترین نتایج این تحولات بود. این نوشته درصدد است به این پرسش اساسی پاسخ دهد که با وجود این افول شدید، سفرنامه‌های فرانسویان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی چه نقشی در این روابط ایفا می‌کردند؟ مطالعات این پژوهش نشان می‌دهد در کنار این بحران‌های سیاسی، سازوکارهای فرهنگی به‌ویژه در فرانسه به حیات خود—ولو گسترده‌تر از قبل—ادامه می‌دهند. انتشار سفرنامه‌ها به‌شکلی گسترده و در تیراژ بالا، ترجمه آثار ایرانی، و محوریت ایران در موضوعات نگاشته‌شده توسط روشنفکران قرن هجدهمی فرانسه بسیار بیشتر از قرن گذشته دیده می‌شود. به‌گونه‌ای که طول قرن نوزدهم عصر جهشی بی‌نظیر در سفرنامه‌نویسی سیاحان فرانسوی با موضوع ایران است که این جهش پیامد نفوذ گسترده روح ایرانی در طول قرن ۱۸م در آثار روشنفکران فرانسوی است که بذر آن در طول قرن هفدهم توسط سیاحان فرانسوی در قالب سفرنامه کاشته شده بود. شکل‌گیری گفتمان فرانسوی در آثار سیاحان فرانسوی از این دوره به بعد، توجه به تحولات سیاسی ایران تحت عنوان انقلابات ایران در بحبوحه شکل‌گیری انقلاب فرانسه و کاربست تنوری عنوان‌شده در زمان حاضر از دیگر نکات قابل‌توجهی هستند که در این پژوهش بدان‌ها پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها: بحران سیاسی، ایران، فرانسه، روابط فرهنگی، سفرنامه‌ها.

^۱. E-mail: asadmohammadzade@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2022.76017.1045>
<https://orcid.org/0000-0003-3885-9868>

۱. مقدمه

در قرن‌های ۱۶ و ۱۷ م / ۱۰ و ۱۱ ق، هم‌زمان با حاکمیت صفویان، رفت‌وآمد اروپاییان به مشرق‌زمین به‌ویژه ایران با رشد چشمگیری مواجه شد. در این دوره، کشورهای غربی می‌کوشیدند تا به‌گونه‌ای مناسبات سیاسی - اقتصادی خود را با کشورهای مشرق‌زمین توسعه دهند، از این رو، افرادی با مأموریت‌های مختلف از اروپا به کشورهای شرقی از جمله ایران می‌آمدند. روی خوشی که شاهان صفوی، به‌ویژه از زمان شاه‌عباس به بعد، به سفیران و سیاحان نشان می‌دادند، زمینه را برای سفرهای مکرر غربیان به ایران فراهم می‌کرد.

ثبت ماجرای سفر در قالب سفرنامه یا گزارش و دیگر مکتوبات رایج با اهداف متعدد از همان آغاز مورد توجه این سیاحان بود و اکنون این نوشته‌ها به‌دلیل پرداختن به موضوعات متنوع از اصلی‌ترین منابع مطالعات فرهنگی - تاریخی زمان خود به‌شمار می‌آیند. سفرنامه‌های این دوره مشتمل بر مطالب بسیاری است، به‌گونه‌ای که برخی از آن‌ها مانند سفرنامه‌ی نه جلدی شاردن به‌صورت دایرةالمعارفی در باب فرهنگ و تاریخ نواحی شرقی درآمده است. در دوره‌های بعد به‌خصوص قرن نوزدهم میلادی / سیزدهم هجری، سفرهای اروپاییان بیش از هر زمان دیگر بود و تعداد سفرنامه‌های به‌جامانده از این زمان بسیار زیاد است.

این مقاله در صدد پاسخ به این سؤال اساسی است که در زمان فقدان روابط سیاسی ایران و فرانسه در قرن هجدهم، سفرنامه‌ها به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی، چگونه توانستند مانع گسست روابط و معادلات سیاسی دو کشور شوند؟

به‌نظر می‌رسد اقبال بی‌نظیر مخاطبان از سفرنامه‌ها یکی از اصلی‌ترین دلایل رشد سفرنامه‌نویسی و انتشار آن‌ها در غرب به‌ویژه فرانسه بود و این اقبال در بسیاری از شئون اجتماعی و فرهنگی این دوره از تاریخ فرانسه، تأثیرگذار بوده است. به‌طوری که می‌توان گفت بخش اعظمی از آثار روشنگری قرن هجدهمی فرانسه با منابع سفرنامه‌ای مشرق‌زمین در ارتباط بوده است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد بسیاری از آثار تأثیرگذار در تحولات اجتماعی اواخر قرن ۱۸م فرانسه با موضوعات مربوط به ایران در تعامل بوده‌اند. با یک مقایسه‌ی ضمنی می‌توان گفت در عصر حاضر هم مسائل فرهنگی می‌توانند خلأهای ناشی از تنش‌های سیاسی را پوشش دهند.

در قرن هجدهم که بنا به دلایلی چند، روابط ایران و فرانسه به کم‌ترین مقدار خود - در مقایسه با قرن هفدهم و نوزدهم - رسیده بود، مسافرت فرانسویان به ایران نیز به شدت کاهش یافته و در نتیجه نگارش سفرنامه‌ها نیز با افت چشمگیری مواجه شده بود. اما این مسائل نه‌تنها موجب نشد تا روند نشر سفرنامه‌های ایران در فرانسه دچار تزلزل شود بلکه توجه به این آثار و دیگر آثار مربوط به ایران از جانب روشنفکران و متفکران فرانسوی باعث شد تا خلأهای ناشی از این افت روابط سیاسی تا حدود زیادی مرتفع شود و این ارتباطات فکری به مدد این آثار، به‌صورت روابط فرهنگی به حیات خود ادامه دهد.

۲. فرضیه‌ها و روش پژوهش

این نوشته در صدد است تا ضمن پرداختن به نقش سفرنامه‌ها، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگی، به این مهم پردازد که مسائل فرهنگی فراتر از روابط سیاسی و فارغ از فرازونشیب‌های دیپلماتیک به لطف فرهنگ‌وران و روشنگران جامعه، به حیات خود ادامه می‌دهند و این‌که تأثیرپذیری آثار ادبی قرن هجدهم فرانسه از آثار فاخر ایرانی تنها در حد مسائل فرهنگی خلاصه نمی‌شود، بلکه برای به‌کارگیری در جهت اهداف سیاسی و اجتماعی در حال دگرگونی قرن هجدهم فرانسه نیز به خدمت گرفته شده‌اند. تحولاتی که در فاصله‌ای نه چندان زیاد به انقلاب کبیر فرانسه منجر می‌شود.

روش پژوهش در این نوشته از گونه تاریخی و به شیوه تحلیلی بوده و براساس منابع تاریخی، گزارش‌ها و سفرنامه‌های سیاحان فرانسوی تدوین شده است.

۳. پیشینه تحقیق

در کتاب‌ها و مقالات متعددی به‌صورت جسته و گریخته به روابط سیاسی ایران و فرانسه در قرن هجدهم و دیگر ادوار تاریخی، اشاره شده است که آخرین آن‌ها کتاب تاریخ روابط ایران و فرانسه از سده‌های میانی تاکنون نوشته صفورا ترک‌لادانی است. ولی به ندرت به روابط فرهنگی دو کشور به‌صورت نوشته‌ای مستقل پرداخته شده است. به‌جز کتاب ارزشمند از سعدی تا آراگون جواد حدیدی، شاید بارزترین نوشته در این باره مقاله حسن فروغی با عنوان «اسطوره ایران دلفریب در ادبیات فرانسه قرن ۱۸م» باشد که در آن به تأثیرپذیری ادبیات کلاسیک قرن هجدهم فرانسه از آثار ایرانی پرداخته شده است و در مقاله‌ای دیگر با عنوان «تأثیر سفرنامه‌های فرانسوی مربوط به ایران بر ذهنیت خوانندگان در قرن هجدهم»، همچنان‌که از عنوان مقاله هویداست، به تأثیر سفرنامه‌ها بر ذهنیت خوانندگان قرن هجدهمی فرانسه پرداخته شده است. درباره نقش مسائل فرهنگی در روابط بین‌الملل نیز مقالاتی نوشته شده است که به‌طور اعم به تبیین نظریات مربوطه پرداخته شده است و کم‌تر به صورت مصداقی موضوع مورد بحث به چالش کشیده شده است. مقاله «از روابط فرهنگی تا نظریه فرهنگی روابط بین‌الملل: مروری بر نقش فرهنگ در روابط بین‌الملل» نوشته فرهاد عطایی و همکار به نقش فرهنگ در روابط بین‌الملل پرداخته و این نقش را براساس نظریات مختلف مورد تحلیل قرار داده است. مقاله دیگر با عنوان: «تبیین جایگاه فرهنگ در نظریه‌های سیاست و روابط بین‌الملل: فرهنگ به‌عنوان عرصه‌ای برای تعامل یا تقابل» نوشته علیرضا رضایی و همکار است که به اهمیت نقش فرهنگ در روابط بین‌الملل همچون همگرایی، واگرایی، جنگ، صلح، دوستی و دشمنی پرداخته است. مقاله با عنوان «جایگاه فرهنگ در تئوری‌های روابط بین‌الملل» نوشته حسن خداوردی نیز همچون دو مقاله دیگر تنها به تبیین تئوریک جایگاه فرهنگ در روابط بین‌الملل پرداخته است. این مقالات عمدتاً

در حد طرح مباحث تئوریک و تبیین نظریات موجود باقی مانده و به سفرنامه‌ها و دیگر مصادیق فرهنگی نپرداخته‌اند.

۴. چارچوب نظری تحقیق

۴-۱. نقش مسائل فرهنگی در روابط بین‌الملل

شاید این‌گونه به نظر برسد که نقش فرهنگ در روابط بین‌الملل صرفاً به روابط فرهنگی‌ای برمی‌گردد که دستگاه سیاست خارجی عهده‌دار آن است، ولی اگر این‌گونه باشد چنین روابطی کاملاً تحت تأثیر سیاست‌های خارجی قرار گرفته است و متناسب با شدت و حدت روابط سیاسی تغییر می‌یابد. اما به نظر می‌رسد مقوله فرهنگ، ضمن حضور در روابط سیاسی، چیزی فراتر از روابط دیپلماتیک بوده و دیگر شئون اجتماعی دولت‌ها را نیز دربر می‌گیرد. در مورد این‌که روابط فرهنگی چه کمکی به فهم دقیق‌تر روابط بین‌الملل می‌کنند دومینیک ژکن - بردال و همکاران به اثرات مختلفی اشاره می‌کنند. به تعبیر آنان رویکردهای فرهنگی از تحلیل‌هایی که صرفاً به تأثیر منافع و منابع قدرت گروه‌های انسانی بر نظام بین‌الملل می‌پردازند فراتر می‌رود و در کنار توجه به نقش برداشت گروه‌ها از منافع و قدرت، به حوزه‌های احساس تعلق افراد و چگونگی شکل‌گیری ادراکات مشترک در مورد منافع و قدرت نیز می‌پردازد (Jacquin-Berdal, 1998, pp.6-7).

پل شارپ در توضیح این‌که چرا فرهنگ تا سال‌های اخیر در عرصه روابط بین‌الملل مغفول بوده است به سه گروه اشاره می‌کند: گروهی که بین روابط درون جوامع انسانی و بیرون آن تمیز قائل می‌شود و معتقد است بیشتر زندگی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی در درون جوامع سپری می‌شود و در بین جوامع تنها روابطی ساده و سطحی و فارغ از عناصر فرهنگی جریان دارد؛ گروه دوم اساساً به مقوله فرهنگ بدبین و معتقد است توضیحات مبتنی بر فرهنگ، اصولاً ناتوان هستند، زیرا نه قدرت دارند، نه منطق و نه عدالت؛ گروه سوم فرضش بر این است که باورها به‌سادگی به‌وسیله عقل و شواهد آزموده می‌شود. واقعیت این است که هیچ‌یک از این سه گروه موفق نبوده‌اند و به تعبیر شارپ، «به نظر می‌رسد فرهنگ در مرکز مباحثات روابط بین‌الملل قرار دارد» (Sharp, 2004, pp. 361-363). این مسئله یعنی نقش فرهنگ در روابط بین‌الملل چنان مهم و مؤثر است که به نظر می‌رسد بسیار فراتر از روابط دیپلماتیک قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که در غیاب روابط سیاسی بین کشورها روابط فرهنگی می‌تواند همچنان به حیات خود ادامه دهد. این مهم توسط فرهنگ‌وران و اندیشمندان محقق می‌شود.

در قرن هجدهم، زمانی که روابط دیپلماتیک میان دو کشور ایران و فرانسه به ناچیزترین مقدار در تاریخ روابط دو کشور رسیده بود، سفرنامه‌ها و آثار مرتبط با آن، به‌عنوان عناصر و سازوکارهای فرهنگی مانع از گسستن کامل روابط میان دو کشور شد. به لطف مسافرت‌های متعدد و نگارش سفرنامه‌های غنی با موضوع ایران در طی حدود

پنجاه سال، شناخت نسبی از فرهنگ و ادب ایرانی به وجود آمد و این شناخت به اندازه‌ای بود که به‌رغم کاهش آمدوشدها و به حداقل رسیدن مناسبات سیاسی توانست خلأهای ناشی از سردی این روابط را پوشش دهد.

۵. بحث و بررسی

۱-۵. اوضاع سیاسی-اجتماعی ایران در فاصله سال‌های ۱۷۰۰م تا ۱۸۰۰م

در سال ۱۷۱۵م (۱۱۲۷ق) مقارن با سلطنت لویی پانزدهم، افزایش بحران‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و ایدئولوژیکی در جامعه ایران اواخر صفوی، سرانجام به سقوط دولت صفوی توسط افغان‌های غلزایی منجر شد. از طرفی دیگر، حاکمیت کوتاه مدت افغانه پیامدهای منفی فراوانی از نظر سیاسی، اقتصادی و اجتماعی و نیز روابط خارجی ایران دربر داشت. این دوران آشفته ضمن عصیان و نافرمانی حاکمان محلی، جنگ و درگیری‌های درون‌دودمانی و قبیله‌گرایی، اشغال بخشی از کشور توسط روسیه و عثمانی را نیز در پی داشت.

به نظر می‌رسید در چنین شرایطی، با سرکوب افغان‌ها به دست نادرشاه افشار (۱۷۳۶-۱۷۴۷م) کشور روی آرامش را خواهد دید، اما تمام دوران سلطنت او به جنگ و کشورگشایی سپری شد. در واقع، استراتژی اصلی حاکمیت نادر بر محور نظامی‌گری بنیان نهاده شده بود. از آنجایی که در مشی این رویکرد اولین و ضروری‌ترین کار، نگهداری سپاهیان است، اگر نظام اقتصادی چنین اجازه‌ای را ندهد، راه حل بعدی غارت کشور خود و کشورهای مجاور خواهد بود (رضاقلی، ۱۳۸۴، ص. ۴۲). به همین دلیل یکی از ویژگی‌های بارز حکومت نادرشاه افشار غارت در داخل و خارج از طریق اخذ مالیات‌های سنگین از اقشار مختلف و کسب غنائم جنگی بود. پیش گرفتن این رویه یکی از اصلی‌ترین دلایل بی‌توجهی به روابط خارجی و تجارت و بازرگانی، به عنوان عاملی بود که می‌توانست پای بازرگانان و سیاحان را به داخل کشور باز کند و به رد و بدل شدن سفرا و کارگزاران کشورهای مختلف منجر شود.

اندک اروپاییانی که در این دوره در ایران به سر می‌بردند ضمن گزارش‌های خود به روحیه جنگجو و خوی نظامی‌گری نادر اشاره و اوضاع ایران را در نوشته‌های خود تشریح می‌کردند. پرسپیس کشیش ژزوئیت در نامه خود در سال ۱۷۴۰م (۱۱۵۳ق) در این باره می‌نویسد: «از موقعی که به تخت سلطنت نشسته است، به کاری جز جنگ نپرداخته است ... هیچ چیز نه کوه، نه دشت، نه شهرها، نه قلعه‌ها، نه سپاه [نمی‌توانست] جلوی او را بگیرد» (کشیشان ژزوئیت، ۱۳۷۰، صص. ۱۴۸-۱۴۹). چنانکه ژان اوتر می‌نویسد: «نادرشاه در فکر این نیست تا کشور را از راه بازرگانی شکوفا نماید و وقت هم ندارد و هدف و منافع او در این است که با جنگ به ذخایر کشور خود بیفزاید» (اوتر، ۱۳۶۳، ص. ۱۸۴). چنین سیاستی قطعاً نمی‌تواند مسافران زیادی را در کشور ماندگار و یا به مسافرت به ایران ترغیب کند. از نظر سیاست خارجی نیز اگر نادرشاه تمایلی به ایجاد روابط سیاسی و تجاری با دیگر کشورها داشت، یقیناً این همه جنگ و لشکرکشی فرصتی برای او به جا نمی‌گذاشت تا به این مهم بپردازد.

سال‌های پس از مرگ نادر نیز به دلیل سوء رفتار او با فرزند و نزدیکانش و نداشتن جانشینی مقتدر که بتواند پس از یک دوره کشورگشایی، ثبات و آرامش را در سرزمین‌های تحت حاکمیت برقرار کند، به تنش، درگیری و رقابت بر سر جانشینی او گذشت. در این میان کریم‌خان با غلبه بر مدعیان به قدرت رسید. وی از حاکمانی بود که در دوران حکومت، به فکر امنیت و آرامش مردم و ترقی و آبادانی کشور بود و تدابیری که در این زمینه به کار می‌بست برای حفظ مردم تحت حکومتش در برابر ظلم و سرکشی فرمانداران و فرمانرویان بود. «سیاست داخلی وکیل بر ایجاد امنیت سیاسی و قضائی و برقرار کردن آرامش در کشور استوار بود و برای اجرای این منظور قطع نفوذ و تسلط ولات و بیگ‌لریگی‌های دوره هرج و مرج ایران را که به خودسری عادت کرده بودند لازم می‌دانست» (شعبانی، ۱۳۸۶، ص. ۱۵۵).

کریم‌خان در روابط خارجی نیز به دنبال تدابیری بود تا بتواند حداکثر منفعت را برای مردمش به ارمغان بیاورد؛ از یک سو آن‌ها را از ناامنی و جنگ‌های طولانی برکنار دارد و از سویی با رونق تجارت خارجی، به بهبود زندگی ایشان توجه کند. انگیزه‌ها و اهداف متفاوتی در دوران زندیه موجب علاقه کشورهای دیگر برای برقراری ارتباط با ایران می‌شد. این مناسبات که در زمان صفویه رونق قابل توجهی داشت، در این زمان نیز در ابعاد مختلف، اما نه در آن اندازه، ادامه پیدا کرد. مناسبات ایران با سایر کشورها در این دوره در بسیاری از موارد دوستانه و براساس سود متقابل برای هر دو طرف بود. در مواردی هم که به درگیری‌ها و ایجاد کدورت میان ایران با دیگر دولت‌ها می‌انجامید، تلاش اصلی برای برقراری آرامش و عادی‌سازی روابط میان دولت‌ها بود تا آرامش مرزها و ثبات داخلی به آبادانی و رفاه مردم منجر شود. سیاست خارجی زندیه در دوره پراکنده‌ای از تاریخ ایران شکل گرفت که سرکوب شورش‌های داخلی در کنار روابط سازنده با دیگر دولت‌ها از اهداف اصلی دولت زند به شمار می‌رفت.

۲-۵. اوضاع سیاسی- اجتماعی فرانسه در فاصله سال‌های ۱۷۰۰ تا ۱۸۰۰ م (۱۱۱۲ تا ۱۲۱۵ ق)

دوران سلطنت لویی چهاردهم در فرانسه مقارن با اعتلای این کشور به عنوان یک دولت قدرتمند، با مستعمرات وسیع و ثروتی سرشار بود. دوران سلطنت لویی چهاردهم، ۷۲ سال و دوران سلطنت پادشاه پس از او، یعنی لویی پانزدهم، ۵۹ سال طول کشید؛ یعنی دو پادشاه در مجموع به مدت ۱۳۱ سال حکومت این کشور را در اختیار داشتند. هرچند که به نظر می‌رسد این دوران طولانی سلطنت، باید برای فرانسه، ثبات و قدرت به همراه بیاورد، اما اتخاذ رویکرد استبدادی و عیاشی و خوش‌گذرانی، باعث شد که حکومت فرانسه به تدریج، از درون متلاشی شود؛ مضاف بر این که فرانسوی‌ها، در ماجرای جنگ‌های هفت‌ساله با انگلستان براساس قرارداد پاریس در ۱۷۶۳ م (۱۱۷۷ ق) تمام مستعمرات غربی و شرقی خود را به انگلیسی‌ها واگذار کردند (کامه و ژول ایزاک، ۱۳۶۳، ص. ۲۰۰). دوران لویی پانزدهم (۱۷۱۴-۱۷۷۴ م) دوران افول قدرت فرانسه در شرق و غرب به ویژه در زمینه تجارت در خلیج فارس بود. در دوران حاکمیت وی که با اواخر حکومت صفویه و سلسله‌های افشاریه و زندیه همراه بود،

فرانسه روابط خود را با ایران به شدت کاهش داد و نیز از رقابت با کمپانی‌های هلند و انگلیس بازماند. در این زمان، سوءاستفاده از قدرت مطلقه و اسراف و تبذیر در اموال دولتی مشکلات فراوانی بر جای گذاشت و اعتراض مردم و پارلمان را فراهم کرد. همچنین در بُعد روابط خارجی، فرانسه در این دوران بسیاری از مستعمرات و مستملکات خود را ازدست داد. با این حال دوره سلطنت طولانی لویی پانزدهم، عصر روشنفکری بود و نظرات اصلاحی بزرگانی چون مونتسکیو، روسو، ولتر و ... در این دوره مطرح شد و همراه با حوادث داخلی و خارجی، مقدمات انقلاب کبیر فرانسه را فراهم ساخت. هم‌زمان با روی کار آمدن لویی شانزدهم، آشوب، اعتراض و بی‌نظمی، تقریباً همه نقاط این کشور را فراگرفته بود.

۳-۵. روابط خارجی ایران با فرانسه در فاصله سال‌های ۱۷۰۰ تا ۱۸۰۰ م (۱۱۱۲ تا ۱۲۱۵ ق)

پس از هجوم افغان‌ها به اصفهان در سال ۱۷۲۲ م (۱۱۳۵ ق) و سقوط صفویان، فرانسوی‌ها که اوضاع را مساعد نمی‌دیدند، ایران را ترک کردند و با وجود تلاش‌های هرچند اندک نادرشاه افشار و کریم‌خان زند، در طول قرن هجدهم رابطه‌ای بین ایران و فرانسه شکل نگرفت. علاوه بر این کمپانی فرانسوی هند شرقی نیز منحل و دولت فرانسه خود نیز درگیر تحولات منجر به انقلاب شد. بنابراین روابط سیاسی بین ایران و فرانسه، برای مدت شصت سال و در تمام دوران افشاریه و زندیه متوقف شد و در طول این سال‌ها اراده‌ای از سوی دو طرف جهت بهبود روابط شکل نگرفت.

در طول اغتشاشات پس از مرگ نادرشاه تا زمان به قدرت رسیدن کریم‌خان زند، لویی پانزدهم سعی کرد برای مقابله با سیاست گسترش روسیه در اروپا، بین ایران و عثمانی ارتباط برقرار کند و این مأموریت را بر عهده کشیش سیمون ویرویل^۱ گذاشت (همان، ص. ۳۵). درحقیقت این مأموریت سیاسی «تحت لوای یک مأموریت علمی» بود (همان). درواقع می‌بایست به اسم این مأموریت علمی، اطلاعاتی در مورد وضعیت سیاسی و اقتصادی ایران جمع‌آوری کند (Gharavi, 1994, p. 69؛ ترک‌لادانی، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۴).

^۱. Simon Vierville

با این‌که مأموریت ویرویل تا حد زیادی موفقیت‌آمیز بود و درواقع توانست معافیت‌هایی در زمینه مالیات به نفع تجار فرانسوی به‌دست آورد و از منافع میسیونرهای مذهبی فرانسه در آن دوره محافظت کند، اما آغاز جنگ‌های هفت‌ساله (۱۷۵۶-۱۷۶۳م) در اروپا، که در آن فرانسه و روسیه علیه انگلستان و پروس می‌جنگیدند، از یک‌سو و مبارزه آزادخان و کریم‌خان زند برای به قدرت رسیدن از دیگر سو، به مأموریت سیمون ویرویل در سال ۱۷۵۶ پایان داد. از آن پس، روابط تجاری فرانسه با ایران به کنسول‌گری آن کشور در بصره سپرده شد.

با روی کار آمدن کریم‌خان زند روابط خارجی ایران با کشورهای اروپایی اندکی بهبود یافت. در سال ۱۷۶۸م (۱۱۸۲ق) پیرو^۱، که از سال ۱۷۵۷ کنسول فرانسه در بصره بود، از کریم‌خان خواست تا بین دو کشور روابط تجاری برقرار و جزیره خارک را به فرانسه واگذار کند. کریم‌خان که از یک دزد دریایی به نام میرمهنا در خلیج فارس خسته شده بود و از آنجا که انگلیسی‌ها پاسخ مثبتی به درخواست او نداده بودند، این پیشنهاد را پذیرفت و شرط امضای این معاهده را سرکوب میرمهنا توسط نیروی دریایی فرانسه گذاشت. روسو موضوع را به دولت متبوع خود گزارش داد، اما دولت فرانسه این شرط را نپذیرفت و بنابراین اقدام پیرو در این مورد موفقیت‌آمیز نبود (ترک‌لادانی، ۱۳۹۹، ص. ۱۳۵).

ژان فرانسوا ژاویر روسو^۲ با سفر و اقامت در شیراز در فاصله سال‌های ۱۷۵۸ تا ۱۷۷۰م، چند نامه درمورد پروژه قرارداد تجاری به همراه واگذاری جزیره خارک از جانب کریم‌خان زند به فرانسه فرستاد (Florence, 2007, p.81). «وزیر مشاور در نیروی دریایی که پروژه ایرانی را عجولانه می‌پنداشت، پیشنهاد کریم‌خان زند را رد کرد» (همان، ص. ۸۲). او در نهایت توانست با ابوالفتح‌خان، پادشاه جدید زند، مذاکره کند که آزادی تجارت برای تجار فرانسوی، واگذاری جزیره خارک و کاپیتولاسیون از مفاد آن بود. روسو به دولت فرانسه پیشنهاد کرد تا با تقویت نیروی نظامی ایران، قدرت جدیدی علیه روسیه ایجاد کند. اما نزاع‌های داخلی در فرانسه اجازه تحقق این پیشنهاد را نداد (احمدی، ۱۳۸۲، ص. ۳۶). بی‌خبری و بی‌توجهی دربار لویی پانزدهم و پس از آن لویی شانزدهم نسبت به روابط تجاری با شرق به‌ویژه ایران، توجه به قدرت برتر منطقه در این برهه زمانی، یعنی دربار عثمانی، وقوع جنگ هفت‌ساله بین انگلیس و فرانسه و کشیده شدن شعله این جنگ‌ها به دامن کمپانی‌های هند شرقی دو کشور در آسیا، از جمله مهم‌ترین عواملی بودند که مانع شکل‌گیری روابط سیاسی، تجاری و بازرگانی بین دو کشور شد و بر روند سفرنامه‌نویسی نیز تا حدود زیادی تأثیر گذاشت.

لویی پانزدهم در این زمان برای ایجاد اتحاد میان ایران و عثمانی در برابر روسیه و اتریش به تلاش‌هایی دست زد و هیئتی به عثمانی و ایران فرستاد. ورود این هیئت به ایران هم‌زمان با اغتشاشات داخلی ایران بود و از نتیجه

¹. Pirault

². Jean-François Xavier Rousseau

نهایی فعالیت‌های آن اطلاع دقیقی در دست نیست. جنگ‌های هفت‌ساله نیز در نهایت به شکست فرانسه انجامید و براساس پیمان پاریس در ۱۷۶۳م بود که تمام متصرفات فرانسه در هند به جز پنج بندر در اختیار انگلیسی‌ها قرار گرفت (رجایی، ۱۳۸۶، ص. ۴۶). فرانسه حتی نتوانست به تعهداتی که بعدها به کریم‌خان داده بود عمل کند و همین موضوع موجبات نارضایتی کریم‌خان را فراهم کرد. آن‌ها در ۱۷۶۷م (۱۱۸۱ق) نماینده‌ای نزد کریم‌خان فرستادند که به او پیشنهاد داد تا منسوجات فرانسوی را با ابریشم گیلان و پشم کرمان مبادله کنند و این پیشنهاد مورد قبول کریم‌خان واقع شد، اما به جهت کوتاهی فرانسه در کمک به ایران در سرکوبی میرمهنا، این قرارداد بی‌حاصل ماند. تا پایان دوره زند نیز وضعیت به همین منوال بود و سفرهای هیئت‌های مذاکره‌کننده فرانسوی به ایران، نتایج رضایت‌بخشی به همراه نداشت.

آخرین سفیر فرانسه در زمان زندیه، کنت فریر دو سوووف^۱ بود که در زمان لویی شانزدهم به ایران آمد. در این سال‌ها به دلیل اختلافات شدید فرانسه با روسیه، ژان فرانسوا روسو کنسول فرانسه در بصره طی گزارشی به دولت خود پیشنهاد می‌دهد برای مقابله با روسیه اقدام به ایجاد روابط با ایران و تقویت نیروی نظامی آن کند. به دنبال این گزارش لویی شانزدهم هیئتی به ریاست کنت فریر دو سوووف به اصفهان اعزام می‌کند. او در سال ۱۷۸۴م (۱۱۹۸ق) با علی‌میرادخان زند مذاکره کرد، اما فوت علی‌میرادخان و نابسامانی کشور در این زمان و همچنین انقلاب فرانسه به بی‌نتیجه ماندن این مذاکرات منجر شد (مهدوی، ۱۳۷۵، ص. ۱۸۳).

۴-۵. افول سفر فرانسویان به ایران و کاهش چشمگیر سفرنامه‌نویسی

ژان شیبانی در مورد تأثیر این آشفتگی‌ها بر روابط ایران و فرانسه می‌نویسد:

سیاست خارجی فرانسه در قبال ایران نیز در این ایام دچار تغییر اساسی شده بود؛ کشور فرانسه از ترکیه [عثمانی] در قبال ایران حمایت کرده بود و رقابت ایران و ترکیه [عثمانی] بیش از هر زمان دیگر، راه عبور افراد از ترکیه [عثمانی] را سد کرده بود. مسافران راه روسیه یا راه بصره، از طریق بمبئی، را بهتر و مناسب‌تر دانستند؛ فرانسویان [بدین طریق] وظیفه نگارش سفرها به ایران را به انگلیسیان و ترکان واگذارند (شیبانی، ۱۳۹۳، صص. ۳۶۷-۳۶۸).

در کنار جایگزینی عثمانی در روابط خارجی فرانسه باید به نقش چین و هند در جایگزین شدن مقصد سیاحان فرانسوی به جای ایران نیز اشاره شود، به طوری که با توجه به آمار سفرنامه‌ها در دوران مورد مطالعه، حجم اندک سفرنامه‌ها از جمله سفرنامه‌های فرانسویان کاملاً مشهود است که این امر دلایل متعددی داشته که اهم آن‌ها از این قرار است:

^۱. Ferrier de Sauvebauf

۱. مناسبات سیاسی ایران و فرانسه که با مرگ لویی چهاردهم به حداقل رسیده بود (این امر خود معلولی از علت‌هایی است که در ادامه بدان‌ها اشاره می‌شود)؛
۲. عدم تمرکزگرایی در حاکمیت ایران و کوتاه بودن دوران حکومت پادشاه مقتدری چون نادرشاه افشار که نتیجه آن بی‌ثباتی در روابط خارجی بود؛
۳. عدم وجود حکومت مقتدر در فرانسه پس از مرگ لویی چهاردهم و غافل ماندن از ایران و اهمیت آن در مناسبات سیاسی؛
۴. رقابت‌های سیاسی انگلیس و فرانسه که به دلیل مشکلات داخلی فرانسه به برتری انگلستان انجامید؛
۵. نقش پررنگ‌تر چین و هند در این کشاکش قدرت موجب شد ایران کم‌تر در کانون توجه کشورهای اروپایی از جمله فرانسه قرار بگیرد؛
۶. نقش کاهنده عثمانی در روابط میان ایران و فرانسه که به صورت یک مانع در مراودات و رفت‌وآمدهای سیاسی و بازرگانی عمل می‌کرد.

از محدود سفرنامه‌های فرانسوی از دوره افشار که ترجمه آن در دسترس است مربوط به ژان اوتر^۱، فرستاده ویژه لویی پانزدهم، پادشاه فرانسه است که از سال ۱۷۳۴ تا ۱۷۴۳ به مدت ۹ سال در شرق به سر برد و از مناطق مختلف ایران بازدید کرد. مسافرت او به ایران هم‌زمان با جهانگشایی‌های نادرشاه بود از این رو سفرنامه ژان اوتر یکی از منابع ارزشمند برای آگاهی از جنبه‌هایی از حکومت نادر و اوضاع ایران و ممالک هم‌جوار در زمان نادرشاه است. کتاب با مقدمه‌ای انتقادی از مترجم آغاز می‌شود. مترجم در این مقدمه ژان اوتر را نیز از مأموران سیاسی می‌خواند که برای خدمت به کشور متبوع خود به شرق آمد و اطلاعات و گزارش‌های لازم را به فرانسه ارسال کرد.^۲

دو اثر دیگر مربوط به این دوره، نامه‌های شگفت‌انگیز از کشیشان فرانسوی در دوران صفویه و افشاریه و همچنین نامه‌های طبیب نادرشاه هستند که ضمن این‌که اطلاعات مفید و باارزشی از این دوره ارائه می‌دهند،

^۱. Jonas Otter

^۲. به نظر نمی‌رسد این سفرنامه تنها سفرنامه در این دوران باشد. یقیناً سفرنامه‌های ترجمه‌نشده دیگری نیز در این عصر توسط فرانسویان نوشته شده است که شناسایی و ترجمه آن‌ها می‌تواند روند روابط خارجی ایران و فرانسه در این بازه زمانی را شفاف‌تر سازد.

وضعیت رو به افول سفرنامه‌نویسی و تقلیل به نامه‌نگاری‌های مقطعی در این دوره را هویدا می‌سازند. مترجم کتاب نامه‌های طیب نادرشاه تصریح می‌کند که این کتاب در سال ۱۷۸۰م در پاریس چاپ شده و اکنون از حیث کم‌یابی و نایابی در ردیف نسخه‌های خطی جای دارد (پادری بازن، ۱۳۶۵، ص. ۶).

روابط خارجی ایران در زمان نادر عمدتاً حول و حوش مسائل مرزی با روسیه و عثمانی و مرزهای شرقی جهت حفظ تمامیت ارضی کشور می‌چرخید و تنها روابط جدی نادر با اروپاییان خرید چند کشتی از کشورهای هلند و انگلیس به منظور تقویت نیروی دریایی بود. می‌توان روی کار آمدن قاجارها را هم‌زمان با دوران رونق سفرنامه‌نویسی البته با رویکرد جدید سفرنامه‌نویسان فرانسوی دانست. گرچه در آغاز به دلیل فتوحات چشمگیر ناپلئون بناپارت در اروپا کشورهای اروپایی از جمله انگلستان برای جلوگیری از تعرضات او به مستعمراتشان اقدام به عقد قراردادهایی با ایران کردند. از جمله مهم‌ترین این قراردادها پیمانی بود که مهدی علیخان - نماینده تام‌الاختیار کمپانی هند شرقی انگلیس - در سال ۱۷۹۸م (۱۲۱۲ق) با ایران منعقد کرد که براساس آن ایران متعهد می‌شد فرانسویانی را که در هر نقطه از خاک ایران پا بگذارند توقیف و زندانی کند^۱ (مهدوی، ۱۳۷۵، ص. ۲۰۳)؛ و نیز قراردادی که جان مالکوم در سال ۱۸۰۱م (۱۲۱۵ق) با حاجی ابراهیم خان اعتمادالدوله منعقد کرد که علاوه بر مفاد عهدنامه فوق تعهدات نظامی نیز شامل آن می‌شد. هرچند خاتمه لشکرکشی فرانسه در مصر، قتل پل اول و به هم خوردن نقشه حمله به هندوستان و انعقاد معاهده صلح آمین در سال ۱۸۰۲م بین فرانسه و انگلستان، بی‌علاقگی زیادی نسبت به رابطه با ایران در هند حکم فرما شد و تصویب و مبادله معاهدات با ایران به اجرا درنیامد (همان، ص. ۲۰۶) و عواملی چون اشغال ناگهانی شهرهای قفقاز به وسیله ارتش روسیه و بی‌اعتنایی دولت انگلستان نسبت به تقاضای کمک به ایران به خصوص شرایط بسیار سنگینی که برای اعطای کمک خود قائل شده بود، باعث شد توجه ایران به فرانسه معطوف شود (همان، ص. ۲۰۸).

^۱. مشابه همین پیمان را مهدی علیخان در اکتبر ۱۷۹۸ با سلطان مسقط و عمان منعقد کرد (نک. مهدوی، ص. ۲۰۲).

با وجود افول مناسبات سیاسی و تجاری بین ایران و فرانسه در طول قرن هجدهم و کاهش آمدوشد فرستادگان سیاسی - مذهبی و بازرگانان و سیاحان و به دنبال آن کاهش چشمگیر نگارش سفرنامه‌ها، سازوکارهای فرهنگی جدا از مجادلات سیاسی کماکان در جریان بود و روشنفکران بسیاری این سازوکارها را در خدمت آگاهی بخشی جامعه قرار دادند. این عناصر فرهنگی لایه لای آثار ادبی و به ویژه سفرنامه‌ها آرمیده بودند که توسط این اندیشمندان به بیداری انجامیدند.

۵-۵. ایجاد نهضت فکری با محوریت ایران در فرانسه و ارتباط آن با سفرنامه‌نویسی

با توجه به این که فرانسه در این دوران با بسیاری از کشورهای مشرق زمین روابط سیاسی و تجاری داشته است، این سؤال مطرح می شود که چرا ایران دست مایه فکری آثار قرن هجدهم در فرانسه واقع شد؟

این نهضت که خود متأثر از رونق سفرنامه‌نویسی در دوره قبل بود بر سفرنامه‌نویسی فرانسویان در دوره بعد نیز تأثیری شگرف گذاشت. اگرچه عملاً روابط خارجی ایران و فرانسه در این دوران به حداقل خود و نگارش سفرنامه‌ها نیز به کمترین مقدار در تاریخ روابط دو کشور رسیده بود، روند نشر سفرنامه‌ها در این دوره در فرانسه شکلی صعودی داشت. در آستانه قرن هجدهم همراه با اقبال گسترده اروپاییان به مشرق زمین به ویژه ایران و توجه ویژه سیاحان اروپایی به نگارش سفرنامه به عنوان ارزشمندترین ره‌آورد سفر و اتفاقاً بذل توجه خوانندگان اروپایی به این گونه آثار، ایران به عنوان یکی از شاخص ترین دولت های شرقی در کانون توجه سیاحان و مخاطبان سفرنامه‌هایشان قرار گرفته بود. آشنایی با ایران و آثار ارزشمند فارسی و ترجمه برخی از آثار فاخر ادبی به زبان فرانسه توسط علاقه‌مندان به فرهنگ و ادب ایرانی، ایران را به کشوری کاملاً آشنا برای اذهان عمومی در فرانسه مبدل ساخته بود. برخی از این علل را می توان این گونه برشمرد:

۱. نشر آثار سفرنامه‌ای در قرن هفدهم به ویژه آثاری چون سفرنامه‌هایی از شاردن، تاورنیه، تونو، و...؛
۲. قرابت فکر و اندیشه فرانسوی با روح حاکم بر آثار ایرانی؛
۳. جایگاه مشابه ایران به عنوان زعیم مذهب شیعه در آسیا و در نتیجه تقابل با عثمانی و فرانسه به عنوان زعیم مذهب کاتولیک در اروپا؛
۴. تلاش جهت احیای وحدت ملی در دو کشور ایران و فرانسه در این دوره؛
۵. ترجمه کتاب‌هایی چون اوستا، بوستان سعدی و بسیاری دیگر از این دست؛
۶. حضور پرطمطراق محمدرضا بیگ به عنوان سفیر پادشاه صفوی در فرانسه و ساخت و پرداخت افسانه‌هایی در باب او؛
۷. انتشار اخبار مربوط به انتقال قدرت پی در پی در ایران تحت عنوان انقلاب‌های ایران.

یکی از برجسته‌ترین عوامل در این رویارویی نقش سفرنامه‌ها در توسعه روابط سیاسی و به‌ویژه فرهنگی دو کشور بود. انتشار سفرنامه شاردن اوج آشنایی فرانسویان از ایران را در پی داشت. عامل برجسته دیگر را می‌توان قرابت فکری و فرهنگی فرانسه و ایران دانست. این مسئله از جوانب مختلفی قابل ارزیابی است. اولین و مهم‌ترین جنبه این مشابهت موقعیت مذهبی ایران و فرانسه در دو منطقه اروپا و آسیاست؛ رسمی شدن مذهب شیعه و تقابل با عثمانی موقعیتی مشابه با فرانسه به‌عنوان زعيم اصلی مذهب کاتولیک در اروپا داشت. اعزام مبلغان مذهبی در ادوار مختلف و تأسیس مراکز مذهبی جهت ترویج مذهب مسیح و حمایت از هم‌کیشان مسیحی در کشورهای مختلف، هرچند می‌تواند در راستای توسعه و گسترش استعمار قلمداد شود، اما رسالت اصلی این اقدامات در فعالیت‌های پرافتخار دومان در ایران قابل توجه و تأمل است. نکته دیگر، جایگاه زبان و ادبیات فارسی در آسیا و زبان و ادبیات فرانسوی در اروپاست که این دو زبان در قاره کهن و قاره سبز به‌عنوان زبان شعر و ادبیات، نویسندگان و آثار فاخر و ارزشمندی تقدیم فکر و اندیشه جهانی کرده‌اند. این قرابت و نزدیکی بود که با وجود دو قدرت روسیه و انگلیس در ادوار تاریخی بعد موجب شد رشته پیوند دو کشور و دو فرهنگ از هم نگسلد و روابط فرانسه با ایران نیز دچار سرنوشتی مشابه کشورهای چون پرتغال، هلند، اسپانیا و دیگر کشورهای اروپایی نشود.

عامل مهم دیگری که موجب استمرار روابط فرهنگی دو کشور شد این بود که در هر دو کشور اراده‌ای در جهت احیای وحدت ملی شکل گرفته بود. تفاوت مهم این دو جریان در این بود که در فرانسه این وحدت فکری به همت اندیشمندانی چون مونتسکیو، دیدرو، ولتر و آنکتیل دو پرون و در جهت خرد جمعی و هدایت جریان‌های فکری به سوی جمهوری در حال شکل‌گیری بود، اما در ایران این حرکت به دست جنگاوری به نام نادر و در جهت احیای حکومت پادشاهی و همان ساختار همیشگی جریان یافته بود و در صدد احیای ساختار اولیه خود بود؛ حاکمیت شخص شاه. نکته حائز اهمیت در این تحولات، تأثیرپذیری جریان فکری شکل گرفته در فرانسه از تحولات سیاسی و اجتماعی ایران در این دوران بود. اشارات مکرر به ایران و مطالب مربوط به ایران در آثار قرن هجدهم چنان غنی و پر بار است که جای هیچ‌گونه تردیدی باقی نمی‌گذارد که ایران با وجود کاهش روابط سیاسی همچنان یکی از مؤلفه‌های بارز در محورهای فکری اندیشمندان فرانسوی در قرن هجدهم بود.

حسن فروغی در مقاله‌ای با عنوان اسطوره ایران دلفریب در ادبیات فرانسه قرن هجدهم در مورد خاستگاه استفاده از این اسطوره در میان نویسندگان فیلسوف قرن هجدهم می‌نویسد: «ایران کشوری است که، ابتدا از طریق تصاویر افسانه‌ای و شگفت‌انگیز کتاب مقدس و سفرنامه‌ها، در طول قرون به افسانه‌ای اغواگر در ادبیات فرانسه قرن هجدهم تبدیل شد» (Foroughi, 2005, p.62). درواقع، همان‌طور که در جایی دیگر می‌گوید:

^۱. شخصیت او برای فراسویان یادآور شاهزادگان هنر/رویک‌شب بود. به‌نظر می‌رسد مونتسکیو نیز در خلق شخصیت ازبک به او نظر داشته است.

«ترجمه‌های کتاب‌های ایرانی، سفرنامه‌ها، کتابخانه شرقی بارتلمی در بلو (۱۶۹۷) و دیگر منابع ایرانی، اسناد لازم را برای شاعران، فیلسوفان یا دانشمندان [قرن هجدهم] فراهم کردند تا اطلاعاتی در مورد ادبیات، تاریخ، جغرافیا و مذهب این دنیای شگفت‌انگیز که ایران می‌نامیم به‌دست آوردند» (ibid, pp.66-67).

بیشتر نویسندگان قرن هجدهم مانند مونتسکیو، ولتر، روسو و دیدرو از یک تصویر چندجانبه و گاه مرموز اسطوره‌ای ایران در آثار خود الهام گرفته‌اند. به گفته شیانی «هیچ کشور شرقی نمی‌تواند با کیفیت اسناد و مدارکی که در قرن هجدهم در مورد ایران وجود داشته رقابت کند» (شیانی، ۱۳۵۳، ص. ۱۰۱). نویسندگان این قرن حتی به اطلاعات مربوط به دین ایرانی‌های باستان دسترسی داشتند، حتی از زرتشت، قهرمانی حماسی ساختند. نقشی که مطالعات آنکتیل دوپرون^۱ در این زمینه ایفا کرد بسیار حائز اهمیت و انکارناپذیر است. به گفته روسو، ایرانی‌های باستان «ملتی افسانه‌ای تشکیل دادند که خود به تنهایی این شکوه را داشت: داستان‌های آن، خودرمانی فلسفی قلمداد می‌شود» (Rosseau, 1852, p.467؛ حدیدی، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۹).

فیلسوفان این قرن هم شیفته درس اخلاق شده بودند که در هزارویک‌شب تداعی شده بود و هم اتاق شهریار این مجموعه داستانی که نماد مبارزه زندگی در برابر مرگ است، آن‌ها را مسحور کرده بود (Foroughi, 2005, p.70). دوازده جلد کتاب هزارویک‌شب از سال ۱۷۰۴ تا ۱۷۱۷م منتشر شد. درواقع، هزارویک‌شب افق جدیدی در ادبیات فرانسه باز کرد، به‌طوری که پس از گلستان و کتاب انوار سهیلی، این مجموعه مهم‌ترین منبع موضوعات، تصاویر و ایده‌های بسیاری از نویسندگان، هنرمندان و شاعران فرانسه محسوب می‌شود.

هزارویک‌روز پتی دولاکروآ^۲ بین سال‌های ۱۷۱۰ و ۱۷۱۲م منتشر شد. این اثر بزرگ تأثیر زیادی بر ادبیات قرن هجدهم گذاشته و موفقیتش بیشتر از الگوی آن یعنی هزارویک‌شب بود (حدیدی، ۱۳۹۵، ص. ۱۱۹)، اما هزارویک‌شب و هزارویک‌روز تنها منابع نویسندگان رمان‌های ماجراجویی نبودند. رمان‌نویسان بزرگ این قرن نیز داستان آثار خود را از این دو کتاب گرفتند. برای مثال، روسو ملکه بوالهوس را به سبک هزارویک‌شب و دیدرو اثری با عنوان پرندۀ سفید را مطابق این داستان‌ها نوشتند. اما در میان نویسندگان بزرگ این قرن «مونتسکیو» با نامه‌های ایرانی و ولتر با داستان‌های فلسفی، به‌ویژه صادق بیشتر از این داستان‌ها الهام گرفتند (Foroughi, 2005, p.73).

نامه‌های ایرانی مونتسکیو در سال ۱۷۲۱م، چند سال پس از انتشار هزارویک‌شب و شش سال پس از مرگ لویی چهاردهم منتشر شد. انتشار این کتاب بسیار موفقیت‌آمیز بود (Hayati Ashtiyani, 2004, p. 4).

^۱. Anquetil Du perron

^۲. Les Mille et un Jours de Pétis de la Croix

قهرمانان این کتاب افرادی ایرانی به نام ریکا و ازبک هستند که از میان ایرانی‌های معاصر یا مدرن انتخاب شده‌اند. درواقع، ایران مدرن «جایی که شکیبایی و تحمل، استبداد را کنار می‌زند، بهانه‌ای به دست نویسندگان آن دوره برای انتقادات وحشتناک می‌دهد. شخصیت‌های ریکا و ازبک معروف‌ترین الگوهای سانسور» هستند که در اثر مونتسکیو از طرف ایرانی‌ها به فرانسه فرستاده شده‌اند. به نظر حدیدی، «پس از ریکا و ازبک در فرانسه، ایرانی‌ها چنان معروف شدند که برای مدت طولانی ترک‌ها، عرب‌ها، ژاپنی‌ها، هندی‌ها و چینی‌ها به فراموشی سپرده شدند» (حدیدی، ۱۳۹۵، ص. ۱۳۱).

درواقع، تا آن تاریخ، ایرانی‌ها هنوز در رمان‌های نامه‌نگارانه حضور نداشتند، اما دو اتفاق بزرگ توجه فرانسوی‌ها را به آن‌ها جلب کرد: انتشار هفت جلد آخر سفرنامه شاردن در سال ۱۷۱۱ تا ۱۷۱۲م و هزارویک‌روز از ۱۷۱۰ تا ۱۷۱۲م. انتشار این آثار که در آن‌ها اطلاعات زیادی درمورد ایران و ایرانی‌ها وجود داشت بعضی نویسندگان عصر روشنگری را به نوشتن رمان‌های نامه‌نگارانه که شخصیت‌های اصلی‌شان ایرانی بودند ترغیب کرد. اولین نامه‌های ایرانی با عنوان گزیده‌هایی از یک فیلسوف ایرانی نوشته فرانسوا برنارد، در سال ۱۷۱۱م چاپ شد. پنج سال بعد نویسنده دیگری به نام جوزف بونه نامه نوشته شده در مصلا، مرد لوی در هیسپهان، درمورد اخلاق و مذهب فرانسوی‌ها^۱ را منتشر کرد (شیبانی، ۱۳۵۳، ص. ۳۶۷). به دنبال این آثار، ایرانی‌ها نماینده نویسندگان فرانسوی این دوره شدند. هرچند مونتسکیو با انتشار نامه‌های ایرانی خود در سال ۱۷۲۱م، روشی را دنبال کرد که قبلاً پیشینیانش آغاز کرده بودند، اما سبک و سیاق متفاوت مونتسکیو در نگارش نامه‌ها و نگاه انتقادی-اصلاحی او در این اثر و شرایط جامعه فرانسه در زمان انتشار آن، دست به دست هم داد تا این اثر به عنوان موفق‌ترین نوشته در نوع خود به سرعت دست به دست شود و بازار بیاعان را تحت سیطره خود بگیرد. این تأثیر تا سال‌ها در خاطر فرانسویان چنگ می‌اندازد، به طوری که با جایگزین شدن چین به جای ایران در آثار فرانسوی، قهرمان داستان در کتاب چینی باادب در فرانسه با عنوان نورالدین چینی تغییر می‌یابد که این تغییر بیانگر تأثیر بلندمدت آثار ایرانی بر ذهن و آثار فرانسوی است. شیبانی با اشاره به این موضوع می‌نویسد: «این نام مرحله تحول و انتقال نفوذ ایران در عالم ادب، به نفوذ چین را نشان می‌دهد» (همان، ص. ۳۶۹).

۶-۵. استفاده از انتقال قدرت در ایران با عنوان انقلاب در آثار فرانسوی

اقتباسات فکری فرانسویان به فرهنگ و ادبیات ایرانی محدود نماند. در بسیاری از نوشته‌های قرن هجدهم تحولات اجتماعی و تغییرات حکومتی در ساختار سیاسی ایران نیز دستمایه فکری این اندیشمندان واقع شد. هرچند نمی‌توان تأثیر انکارناپذیر انقلاب انگلستان در سال ۱۶۸۸م و انقلاب آمریکا در فاصله سال‌های ۱۷۶۵ تا ۱۷۸۳م

^۱. *Lettre écrite à Musala, Homme de Loy à Hispahan, sur les mœurs et la religion des Français écrits par Joseph Bonnet.*

را بر رویدادهای منتهی به انقلاب در فرانسه نادیده گرفت، اما نشانه‌های انکارناپذیری از تأثیر رویدادهای ایران بر حوادث اجتماعی و تحولات فکری فرانسه در قرن هجدهم دیده می‌شود که نمی‌توان از آن‌ها به‌سادگی گذشت. این تأثیرات به‌طور عمده‌ای از محتوای سفرنامه‌ها در انتقال مطالب و شرح رویدادهای تاریخی ایران نشئت می‌گرفت.

دو سرسو^۱ کتابش را با اشاره به شورش افغان‌ها و با اتکا به یک شهادت اصیل یعنی کتاب خاطرات پ. یهودا، کروسینسکی^۲، یسوعی لهستانی، «تاریخ آخرین انقلاب ایران» نام‌گذاری و در سال ۱۷۲۸م در پاریس منتشر کرد (شیبانی، ۱۳۵۳، ص. ۲۸۳). مونتسکیو بازپس‌گیری قدرت توسط نادرشاه را تحت عنوان آخرین انقلاب ایران ذیل تاریخ انقلاب‌های ایران عنوان می‌کند (همان، ص. ۲۳۹). آیا واقعاً اقدام نادر را می‌توان انقلاب نامید؟ اگر اقدام نادر را انقلاب بنامیم تمام تحولات منجر به تغییرات سیاسی در رأس قدرت در ایران را باید انقلاب نامید. تعمد مونتسکیو در این نام‌گذاری جهت بهره‌برداری به‌منظور ایجاد یک خط‌مشی مشخص کاملاً مشهود است. نام بردن این انتقال قدرت‌ها در ایران تحت عنوان انقلاب در فرانسه چه معنایی می‌توانست داشته باشد؟ نه این‌که به‌طور غیرمستقیم می‌خواستند به مردم بقبولانند که پایان یک حکومت استبدادی را انقلاب تعیین می‌کند؟

به‌نظر می‌رسد حوادث تکراری انتقال قدرت در تاریخ ایران در کشوری چون فرانسه به‌عنوان راهی برای نجات از دیکتاتوری قلمداد می‌شود. مونتسکیو در کتاب نامه‌های ایرانی بارها به مقایسه حاکمیت فرانسه با ایران، دیکتاتوری حاکم بر فرانسه را به چالش می‌کشد (مونتسکیو، ۱۳۲۰، صص. ۶۲-۶۵).^۳ هرچند نظام حکومتی ایران نمی‌توانست به‌عنوان یک الگوی تمام‌عیار و راه حلی برای برون‌رفت اوضاع سیاسی فرانسه به‌سوی یک ساختار حکومتی مردمی، نقشی ایفا کند، اما انتخاب ایران از میان همه کشورهای مشرق‌زمین به‌عنوان محور فکری این خیزش می‌تواند مؤید موقعیت انکارناپذیر ایران در ذهن و اندیشه خردورزان و همچنین خوانندگان آثار این نویسندگان در فرانسه باشد؛ و همه این موارد به لطف ارتباطات فرهنگی‌ای بود که از طریق سفرنامه‌ها شناسانده و توسط اندیشه‌وران قرن هجدهم فرانسه حفظ شده بود. درحقیقت به لطف شناخت ایران و معرفی آن در آثار قرن هجدهمی فرانسه به‌ویژه سفرنامه‌ها، از بین کشورهای شناخته‌شده آن زمان، این ایران بود که توانسته بود بار این مأموریت را به دوش بکشد.

^۱. Du Cerceau

^۲. P. Jude Krusiniski

^۳. ن.ک: نامه‌های نوزدهم تا بیست‌ودوم، نامه سی‌ویکم، نامه سی‌وسوم.

امری که امروزه نیز با توجه به تنش‌های سیاسی جهان و روابط کم‌رنگ ایران و فرانسه می‌تواند خلاهای ناشی از روابط سیاسی و دیپلماتیک دو کشور را تا حدود زیادی پوشش دهد و این امر میسر نمی‌شود مگر با تحکیم روابط فکری توسط اندیشه‌وران و فرهنگ‌دوستانی که دو فرهنگ غنی آسیایی و اروپایی را تا به امروز غنا بخشیده‌اند.

۶. نتیجه‌گیری

از آنجایی که در طول قرن هجدهم، روابط سیاسی میان دو کشور ایران و فرانسه به دلایلی چند، به کم‌ترین مقدار خود رسیده بود، اما به لطف آثار سفرنامه‌ای و شناختی که میان اندیشه‌های ایرانی - فرانسوی در طی قرن هفدهم به وجود آمده بود، سراسر این قرن را تبادلات فکری میان آثار ایرانی و تألیفات روشنگران فرانسوی دربر می‌گیرد. در مطالعات و نوشته‌های مرتبط با روابط خارجی کشورها، شاید کم‌تر به مؤلفه‌های فرهنگی در روابط دیپلماتیک توجه شود؛ به عبارت دیگر شاید این عقیده در میان باشد که روابط فرهنگی عمدتاً در پی ایجاد روابط سیاسی شکل می‌گیرد و با پایان یافتن ارتباطات سیاسی این روابط نیز پایان می‌پذیرد. اما با مطالعه در رویدادهای تاریخی ایران و فرانسه در قرن هجدهم مشخص شد که ارتباطات پررنگ فرهنگی به مدد سفرنامه‌ها و دیگر آثار ایرانی، سال‌ها در فرانسه به نفع عصر روشنگری به کار گرفته شد. این مهم که به مدد سفرنامه‌های پربار فرانسویان محقق شد، موجب شد تا روابط میان ایران و فرانسه دچار سرنوشتی مشابه روابط میان ایران و کشورهای چون هلند، پرتغال و اسپانیا نشود. در بررسی تأثیرپذیری فرهنگی آثار عصر روشنگری فرانسه و اندیشه‌های رو به جلوی منجر به انقلاب در حال شکل‌گیری در فرانسه قرن ۱۸، از نوشته‌های مربوط به ایران، مشخص شد که هرچند روابط سیاسی و دیپلماتیک ایران و فرانسه در این قرن به کم‌ترین مقدار در تاریخ روابط دو کشور از زمان شکل‌گیری و حتی پس از آن، رسیده بود، ترجمه سفرنامه‌ها و دیگر آثار مرتبط با ایران، به عنوان عناصر و سازوکارهای فرهنگی فراتر از این مسائل راه خود را در پیش گرفته بود و ضمن تأثیر بر این رویدادها، رشته پیوند روابط دیپلماتی را حفظ می‌کنند؛ چنان‌که در قرن نوزدهم از میان کشورهای اروپایی این فرانسه است که با حضور دوباره در روابط سیاسی ایران، موجب گسترش این روابط می‌شود. هرچند این روابط با فراز و فرودهایی همراه است، قرابت فکر و اندیشه فرانسوی با روح حاکم بر آثار ایرانی، و جایگاه مشابه دو کشور در دو قاره اروپا و آسیا، موجب قوام روابط فرهنگی و تبادلات فکری آن‌ها در این دوره شد. بنابراین در این میان آن چیزی که به مدد حیات سیاسی دو کشور می‌آید و امروز نیز می‌تواند این نقش مهم را ایفا کند، سازوکارهای فرهنگی است که در فقدان روابط سیاسی همچنان مانع از گسستن این رشته پیوند می‌شود.

منابع

آوری، پ.، و همکاران (۱۳۸۷). تاریخ ایران (از مجموعه تاریخ کمبریج) دوره افشار، زند و قاجار. ترجمه م. ثاقب‌فر. ج ۷. تهران: جامی.

- احمدی، ح. (۱۳۸۳). اسناد مربوط به رابطه بین ایران و فرانسه (از انقلاب مشروطه تا پایان سلسله قاجار). تهران: کتابخانه ملی ایران.
- اوتر، ژ. (۱۳۶۳). سفرنامه ژان اوتر (عصر نادرشاه). ترجمه ع. اقبال. تهران: جاویدان.
- پادری، ب. (۱۳۴۰). نامه‌های طبیب نادرشاه. ترجمه ع. ا. حریری. به اهتمام ح. یغمایی. تهران: انجمن آثار ملی.
- پالمر، ر. (۱۳۵۷). تاریخ جهان نو. ترجمه ا. طاهری. تهران: امیرکبیر.
- پوراحمد جکتاجی، م. ت. (۲۵۳۵). فهرست توصیفی سفرنامه‌های فرانسوی موجود در کتابخانه ملی ایران. تهران: کتابخانه ملی ایران.
- پیتر و دلاواله (۱۳۷۰). سفرنامه پیتر و دلاواله. ترجمه ش. شفا. تهران: علمی و فرهنگی.
- ترک‌لادانی، ص. (۱۳۹۹). تاریخ روابط ایران و فرانسه از سده‌های میانی تاکنون. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- حائری، ع. (۱۳۶۷). نخستین رویارویی اندیشه‌گران ایرانی با دورویة تمدن بورژوازی غرب. تهران: امیرکبیر.
- حدیدی، ج. (۱۳۹۵). از سعدی تا آراگون (تأثیر ادبیات فارسی در ادبیات فرانسه). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- خداوردی، ح. (۱۳۹۶). جایگاه فرهنگ در تئوری‌های روابط بین‌الملل. فصلنامه مطالعات سیاسی دانشگاه آزاد اسلامی، ۱۰، صص ۱۵۰-۱۲۱.
- دولاندولن، ش. (۱۳۶۸). تاریخ جهانی. ترجمه ا. بهمنش. ج ۲. تهران: دانشگاه تهران.
- رجایی، غ. (۱۳۸۶). مناسبات تجاری و سیاسی ایران و فرانسه در دوران زندیه. فصلنامه تاریخ روابط خارجی، ۳۱، ۶۸-۴۳.
- رضازاده شفق، ص. (۱۳۸۸). نادرشاه (تدوین، ترجمه و گردآوری). تهران: نیک‌فرجام.
- رضاقلی، ع. (۱۳۸۴). جامعه‌شناسی خودکامگی: تحلیل جامعه‌شناختی ضحاک ماردوش. تهران: نشر نی.
- رضایی، ع. ر.، و ترابی، ق. (۱۳۸۹). تبیین جایگاه فرهنگ در نظریه‌های سیاست و روابط بین‌الملل: فرهنگ به‌عنوان عرصه‌ای برای تعامل یا تقابل. فصلنامه تخصصی علوم سیاسی دانشگاه آزاد، ۱۳، ۵۳-۸۲.
- سواژه، ژ. (۱۳۶۶). مدخل تاریخ شرق اسلامی. به اهتمام ک. کاهن. ترجمه ن. انصاری. تهران: نشر دانشگاهی.
- شعبانی، ر. (۱۳۵۹). تاریخ اجتماعی ایران در عصر افشاریه (ج ۱). تهران: دانشگاه ملی.
- شوستر والسر، س. (۱۳۶۴). ایران صفوی از دیدگاه سفرنامه‌های اروپاییان، پژوهشی در روابط سیاسی و اقتصادی ایران (۱۷۲۲-۱۵۰۲). ترجمه غ. ر. ورهرام. تهران: امیرکبیر.
- شیبانی، ژ. ر. ف. (۱۳۵۳). سفر اروپاییان به ایران. ترجمه س. ض. دهشیری. تهران: علمی و فرهنگی.
- عطایی، ف.، و واسعی‌زاده، ن. س. (۱۳۹۲). از روابط فرهنگی تا نظریه فرهنگی روابط بین‌الملل: مروری بر نقش فرهنگ در روابط بین‌الملل. تحقیقات سیاسی و بین‌المللی، ۱۵، ۱۹-۴۶.

- فلسفی، ن. (۱۳۱۶). تاریخ روابط ایران و اروپا در دوره صفویه. قسمت اول. تهران: چاپخانه ایران.
- فروغی، ح. (۱۳۸۱). تأثیر سفرنامه‌های فرانسوی مربوط به ایران بر ذهنیت خوانندگان در قرن هجدهم. پژوهش زبان‌های خارجی، ۱۳، ۷۸-۵۱.
- کرزن، ج.ن. (۱۳۷۳). ایران و قضیه ایران (ج ۱). ترجمه غ.ع. وحید مازندرانی. تهران: علمی و فرهنگی.
- کشیشان، ژ. (۱۳۷۰). نامه‌های شگفت‌انگیز از دوران صفویه و افشاریه. ترجمه ب. فره‌وشی. تهران: مؤسسه علمی جوان.
- گابریل، آ. (۱۳۴۸). تحقیقات جغرافیایی راجع به ایران. ترجمه ف. خواجه‌نوری. تهران: ابن سینا.
- لکه‌ارت، ل. (۱۳۶۸). تماس اروپاییان با ایران (ج ۶، از مجموعه تاریخ کمبریج). ترجمه ی. آژند. تهران: جامی.
- موریس، ه. (۱۳۷۰). محمدرضابیک سفیر ایران. ترجمه ع. وجدانی. تهران: گزارش.
- مونتسکیو، ب.د. (۱۳۲۰). نامه‌های ایرانی. ترجمه ح. ارسنجان. تهران: کتاب‌فروشی مروج.
- مهدوی، ع. (هوشنگ) (۱۳۷۵). تاریخ روابط خارجی ایران. تهران: امیرکبیر.
- نویی، ع. (۱۳۷۰). ایران و جهان. ج ۱. تهران: هما.
- همایون، غ. (۱۳۴۸). اسناد مصور اروپاییان از ایران از اوایل قرون وسطی تا اواخر قرن هیجدهم. ج ۱. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

- Foran, J. (1992). The Long Fall of the Safavid Dynasty: Moving beyond the Standard Views . *International Journal of Middle East Studies*, 2, 281-304, published by Cambridge University Press.
- Foroughi, H. (2005). Le Mythe Seducant de la Perse Dans la littérature française du 18 siecle. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 21, Special Issue, French, 61-76.
- Gharavi, M. (1994). Un médecin des Lumières, Simon de Vierville et son Voyage en Perse, Moyen-Orient et Océan Indien. in G. Duverdier, M. Gharavi, W. Floor. *Europeens en Orient au xviiiie siècle*, Paris, Société d'Histoire de l'orient, éd. L'Harmattan.
- Hayati Ashtiyani, K. (2004). *Les Relations littéraires entre la France et la perse de 1829 à 1897*. Université Lumière Lyon II, Faculté des Lettres, sciences du langage et des Arts. Thèse pour le Doctorat es-Lettres, le 22 juin 2004 sous la direction de M. Edgard Pich.
- Hellot-Bellier, F. (2007). *France-Iran: quatre cents ans de dialogue*. Paris : Associaons pour l'avancement des études iraniennes.
- Jacquin-Berdal, D., Oros, A., & Verweij, M. (1998). *Culture in World Politics*. London: Palgrave Macmillan.
- Rosseau, J.J. (1852). *Œuvres complètes*. Paris: A. Houssiqux.
- Sharp, P. (2004). The Idea of Diplomatic Culture and It's Sources. in Slavik, Hannah (ed.). *Intercultural Communication and Diplomacy*. Malta and Geneva: Diplo Foundation. pp. 361-380.



Université Ferdowsi de Mashhad

Recherches en Langue et Traduction françaises

Revue semestrielle du département de français

| Vol. 4, N° 1, Printemps/ Été 2021 |

- **Le Rôle de l'approche cognitive dans l'usage de la langue chez les étudiants débutants de licence de la langue française (Étude de cas : l'université Hakim Sabzevari)**
Haleh Cheraghi, Zohreh Modaresi-Pour
- **La Perspective de la sociocritique française et son application sur le roman : *Ses yeux***
Farzaneh Karimian, Shakiba Zakerhosseini
- **L'écocritique : une problématique compte-rendu des approches écocritiques suivi par l'étude d'une pièce iranienne contemporaine**
Hamidreza Rahmatjou
- **Application comparative de l'élément Sonore narratif dans le développement du processus de discours basé sur la théorie de Gérard Genette dans deux oeuvres narratives de *Pelléas et Mélizande* et *Zal et Rudابه***
Haniyeh Amini, Masoumeh Khodadadi Mahabad, Achraf Chegini
- **Intuition énonciative du traducteur en traduction appuyée sur la traduction du roman « Les Aérostats » d'Amélie Nothomb**
Rouhollah Rezapour, Sadaf Mohseni
- **Étude des structures linguistiques idéologiques dans la traduction persane *Les Dieux ont soif* avec une approche d'analyse critique du discours**
Fatemeh Mirza Ebrahim Tehran, Roya Khalasi
- **Étude de l'impact du modèle de Grow sur le renforcement de l'apprentissage autodirigé dans la compréhension écrite du FLE auprès des apprenants iraniens**
Zahra Saadatnezhad, Mahmood Reza Gashmardi, Roohollah Rahmatian, Roya Letafati
- **Étude des Paratextes de la Première Traduction Intégrale Française du Divân de Hâfez**
Saber Mohseni
- **Le Rôle des Récits de Voyage des Français dans le Maintien des Relations Franco-Iraniennes au 18ème Siècle**
Asadollah mohammadzade, Nasrollah poormohammadi amlashi, Abdorrafi Rahimi

ISSN: 2322-1569