



نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد

مدیر مسئول: دکتر محمدرضا فارسیان

سردبیر: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریه:

دکتر محمد رحیم احمدی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه الزهرا)
دکتر الله شکر اسداللهی تجرق (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز)
دکتر ناهید جلیلی مرند (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 انگلیسی و فرانسه: فاطمه قاسمی آریان

ویراستار فارسی: راحله کمالی

دستیاران سردبیر: زهرا سعادت نژاد، فاطمه قاسمی آریان

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 ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳ 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 هفتم، شماره اول (پیاپی ۱۲) بهار و تابستان ۱۴۰۳

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۴)

راهنمای شرایط مجله برای پذیرش و چاپ مقاله

- ۱- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که به زبان فارسی و در زمینه پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه باشد.
- ۲- مقاله به ترتیب شامل چکیده (۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده‌نویسی)، کلیدواژه‌ها (حداکثر ۵ واژه)، مقدمه (سؤال تحقیق، فرضیه‌ها، اهداف)، بحث و بررسی (که الزاماً عنوان آن «بحث و بررسی» نیست) و نتیجه‌گیری باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۷۰۰۰ کلمه) معذور است.
- ۳- مشخصات نویسنده یا نویسندگان (نام و نام‌خانوادگی، مرتبه علمی، نام مؤسسه متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار) در صفحه جداگانه بیاید.
- ۴- مقاله‌های ارسالی تنها به صورت تایپ‌شده با قلم لوتوس ۱۳ در برنامه word مطابق با معیارهای مندرج در این راهنما و منحصرأ از طریق صفحه خانگی (وبگاه) پذیرفته می‌شود.
- ۵- ارسال چکیده انگلیسی و فرانسه (۵ تا ۸ سطر) در صفحه‌ای جداگانه، شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسسه/ مؤسسات متبوع الزامی است.
- ۶- منابع مورد استفاده در پایان مقاله و بر اساس ترتیب الفبایی نام‌خانوادگی نویسنده به شرح زیر آورده شود:
 - کتاب: نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). نام کتاب (ایتالیک). نام مترجم. محل نشر: نام ناشر.
 - مقاله از مجله: نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). «عنوان مقاله» (داخل گیومه). نام نشریه (ایتالیک). دوره / سال. شماره. شماره صفحات مقاله.
 - مقاله از مجموعه: 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

۱-۲۴	سپیده کریمی حیدری، لیلا شوییری، حمیدرضا شعیری، کریم حیاتی آشتیانی	اثربخشی آموزش متون ادبی بر سطح توانش استدلالی و مهارت‌های زبانی فراگیران زبان فرانسه در مدارس ایران
۲۵-۶۰	پریسا خوشکام، محمودرضا گشمردی، روح اله رحمتیان، پریش صفا	تأثیر استفاده از راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز، بر پیشرفت یادگیری فراگیران بزرگسال زبان فرانسه در ایران
۷۹-۶۱	زینب رضوان‌طلب، سعید نصرآبادی	خوانش جامعه‌شناسختی رمان <i>آرزوهای بر باد رفته</i> ، با تکیه بر رویکرد زیبایی‌شناسی منفی
۸۰-۱۰۷	محمد محمدی آغداش	کرگدنسم، نقد هم‌نوایی کورکورانه توده‌ها یا مفهوم تنهایی انسان معاصر
۱۰۸-۱۳۱	سمیه شیخ‌زاده، محمد زیار، پانته آرحیم تبریزی	روایت‌شناسی رمان <i>بینوایان</i> اثر ویکتور هوگو براساس الگوی ژرار ژنت
۱۳۲-۱۵۶	زهرا آبانگاه، علی عباسی	خوانش بورگوسی خیالپردازی و بررسی مفهوم زمان در اشعار شارل بودلر

L'Efficacité de l'enseignement des textes littéraires au niveau de la compétence argumentative et des compétences linguistiques des élèves iraniens du FLE

Sepideh Karimi Heidari

Doctorante en langue et littérature françaises, Département de la langue française, Branche des Sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

Leila Shobeiry¹ (Auteur correspondant) 

Maître-assistante, Département de la langue française, Branche des Sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran.

Hamidreza Shairi

Professeur de langue et littérature françaises et de sémiotique, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Karim Hayati Ashtiani

Maître-assistant, Département de la langue française, Branche des Sciences et de la Recherche, Université Azad Islamique, Téhéran, Iran

Résumé

Dans la recherche actuelle, nous étudions comment la littérature affecte au niveau de la compétence argumentative et les compétences linguistiques des élèves iraniens du FLE. Le but de la recherche est d'étudier l'effet de la mise en œuvre du modèle d'enseignement de la littérature sur la compétence argumentative et les compétences linguistiques (lecture et écriture). La population statistique de la recherche comprenait des filles et des garçons iraniens qui étudiaient le français dans des écoles, dont 20 élèves ont été sélectionnés au hasard dans une méthode de grappe à plusieurs degrés. Le questionnaire du test est conçu par des chercheurs et soulève des questions qui mettent au défi la compétence argumentative et les compétences linguistiques. Le test se compose de 20 questions et chaque réponse a 1 point. À cet égard, un pré-test a été effectué avant la formation, et le score moyen du groupe était de 14,5. Après, nous avons travaillé sur le livre d'histoires de William Poire écrit par Jean-Claude Lumet, qui comprend des histoires éducatives amusantes pour les enfants dans le but indiqué. Après 10 séances, le pré-test a été retiré de nouveau et le score du post-test est passé à 17,5. Au stade des résultats statistiques, dans la comparaison des scores pré-test et post-test, un effet positif significatif du modèle d'enseignement a été observé.

Mots-clés : Compétence linguistique, compétence argumentative, la littérature de jeunesse, FLE.

¹. E-mail: shobeiri@srbiau.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-4933-8104>

DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2023.82196.1084>

The Effectiveness of Teaching Literary Texts on The Level of Argumentative Competence and Linguistic Skills of French Language Learners in Iranian Schools

Sepideh Karimi Heidari

PhD. Student, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Leila Shobeiry¹ (Corresponding author) 

Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Hamidreza Shairi

Professor of French language-literature and semiotics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Karim Hayati Ashtiani

Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstract

In the current research, we study how literature affects the level of argumentative competence and linguistic skills of Iranian FFL students. The aim of the research is to study the effect of the implementation of the literature teaching model on argumentative competence and language skills (reading and writing). The statistical population of the research included Iranian girls and boys who studied French in schools, of which 20 students were randomly selected in a multistage cluster method. The test questionnaire is designed by researchers and raises questions that challenge argumentative competence and language skills. The test consists of 20 questions and each answer has 1 point. In this regard, a pre-test was conducted before the training, and the average score of the group was 14.5. Afterwards, we worked on the William Poire storybook written by Jean-Claude Lumet, which includes educational stories for children for the stated purpose. After 10 sessions, the pre-test was removed again and the post-test score increased to 17.5. At the statistical results stage, in the comparison of pre-test and post-test scores, a significant positive effect of the teaching model was observed.

Keywords: Linguistic competence, argumentative competence, children's literature, students, French as a foreign language.

¹. E-mail: shobeiri@srbiau.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0002-4933-8104>

DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2023.82196.1084>

نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، دوره هفتم، شماره اول (پیاپی ۱۲)، بهار و تابستان ۱۴۰۳

اثربخشی آموزش متون ادبی بر سطح توانش استدلالی و مهارت‌های زبانی فراگیران زبان فرانسه در مدارس ایران

مقاله پژوهشی

سپیده کریمی حیدری

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

لیلا شوبیری^۱ (نویسنده مسئول)

استادیار و عضو هیئت علمی گروه تخصصی زبان فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

حمیدرضا شعیری

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

کریم حیاتی آشتیانی

استادیار و عضو هیئت علمی گروه تخصصی زبان فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

در پژوهش حاضر به بررسی این موضوع می‌پردازیم که چگونه ادبیات و متون ادبی بر سطح توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان ایرانی فرانسه‌آموز تأثیر می‌گذارد. هدف از انجام تحقیق، بررسی تأثیر اجرای الگوی آموزش ادبیات و متون ادبی، بر سطح توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر و پسر ایرانی زبان‌آموز فرانسه بود که تعداد ۲۰ نفر به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای و تصادفی انتخاب شدند. پرسش‌نامه آزمون محقق‌ساخته است و پرسش‌هایی که توانش استدلالی و مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) را نزد زبان‌آموزان به چالش می‌کشد، مطرح می‌کند. آزمون شامل ۲۰ پرسش است و هر پاسخ ۱ نمره دارد. در همین راستا با هدف بررسی الگوی آموزش ادبیات، پیش از آموزش از گروه دانش‌آموزان تست پیش‌آزمون گرفته شد که میانگین نمره گروه ۴/۵ بود. در مرحله بعد براساس کتاب داستانی ویلیام پوآ^۲ نوشته ژان کلود لومه^۳ که شامل داستان‌های آموزشی کودکان است و نیز الگوی آموزشی که در ادامه به آن می‌پردازیم، با هدف پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) زبان‌آموزان کار کردیم. پس از ۱۰ جلسه، آزمون پیشین مجدد از گروه گرفته شد و نمره پس‌آزمون به ۱۷/۵ افزایش یافت که در جداول به تفکیک آن را بررسی می‌کنیم. در مرحله نتایج آماری، در مقایسه نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، تأثیر معنادار مثبت الگوی آموزش ادبیات بر تقویت مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) و سطح توانش استدلالی در گروه زبان‌آموزان مورد مطالعه مشاهده شد. بنابراین بهره‌مندی از الگوی فوق به‌عنوان روشی مکمل در کنار برنامه‌های آموزشی زبان‌آموزان فرانسه پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های زبانی، توانش استدلالی، ادبیات کودک و نوجوان، دانش‌آموزان، زبان فرانسه به‌مثابه زبان خارجی.

¹. E-mail: shobeiri@srbiau.ac.ir

DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2023.82196.1084>

<https://orcid.org/0000-0002-4933-8104>

². William POIRE

³. Jean-Claude Lumet

۱. مقدمه

از دیرباز زبان نخستین و مؤثرترین ابزار در فرایند انتقال تجارب و میراث فرهنگی و تمدن بشری میان نسل‌ها به شمار می‌آید. کودک نخست در محیط خانه و سپس جامعه، زبان خاص خویش را بنابه ضرورت با دایره واژگانی متفاوت و دستورات آموزشی منطبق با ویژگی‌های فردی و فرهنگی - اجتماعی محیط پیرامون خویش فرامی‌گیرد. زبان مادری نخستین زبان آموختنی کودک است که با آن سخن می‌گوید، رشد می‌کند، محیط پیرامون و عناصر فرهنگی و اجتماعی را می‌شناسد، درک می‌کند و هویت می‌گیرد. بنابراین در این پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازیم که چگونه می‌توان با بهره‌مندی از ادبیات و متون ادبی، با محوریت داستان، به پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان و غلبه بر مشکلات آموزشی مرتبط پرداخت. مسئله اساسی که در بررسی سطح توانش استدلالی نزد کودکان مطرح می‌شود، دانستن این موضوع است که در چه سنی کودکان توانایی‌شان را برای استدلال کردن و وارد شدن در بحث‌های استدلالی، نشان می‌دهند. این سن با توجه به تحقیقات انجام‌شده بسیار بحث‌برانگیز است. بررسی‌های روان‌شناسانه رشد حاکی از آن است که کودکان بسیار زود استدلال کردن را فرامی‌گیرند؛ آنها از سه‌سالگی توانایی شگفت‌انگیزشان را در مورد شکل، محتوا و کارکرد استدلال‌هایی که در تعاملات کلامی با والدین و دوستانشان دارند نشان می‌دهند (کپکو میزقه^۱، ۲۰۱۷).

هاو و مک ویلیام^۲ (۲۰۰۱) پی بردند که کودکان سه تا پنج سال قادر هستند تا مواضع خود را توجیه کنند و دیدگاه‌های دیگری ارائه دهند، اما این راهبردهای استدلالی اغلب آمیخته به تماس‌های فیزیکی شدید و جملات تأکیدی بی‌ربط به حرف‌هایشان است. مطالعات دیگری توسط استین و آلبرو^۳ (۲۰۰۱) انجام شده که نشان می‌دهد کودکان از دوسالگی با تعاملات کشمکش‌آمیز آشنا می‌شوند و از چهارسالگی قادر به درک و شرکت در اختلافات خانوادگی هستند. با پیشرفت زبان و رشد شناختی و اجتماعی، آنها بیش از پیش مستعد تبادل نظر و استدلال می‌شوند.

¹. Miserez- Caperos

². Howe et McWilliam

³. Stein et Albro

در این راستا نظریات روان‌شناسانه و شناختی پیاژه^۱ (۱۹۲۴)، روان‌شناس و نظریه‌پرداز سوئیسی حوزه روان‌شناسی رشد کودک، و همچنین نظریه رشد و توسعه ویگوتسکی^۲ (۱۹۶۶)، که با هدف اساسی پرورش توانش استدلالی و آموزش مهارت شناخت و تفکر به کودکان ایجاد شده، گامی مهم در جهت آموزش دانش‌آموزان ایرانی زبان‌آموز فرانسه است. براساس تحقیقات ویگوتسکی کودک در موقعیت‌های گروهی و جمعی عملکردهای ذهنی فراتر از حد انتظار از خود بروز می‌دهد که این امر مؤید نقش پررنگ محیط‌های آموزشی در فراگیری زبان است. بر طبق گفته ویگوتسکی به همان نسبت که کودک بیشتر یاد می‌گیرد، مربی به او این اجازه را می‌دهد تا به‌طور مستقل‌تری عمل کند و این نوع از تعامل اجتماعی که شامل مشارکت و همکاری است، باعث رشد شناختی^۳ کودک می‌شود. متون ادبی و ادبیات با محور خوانش - گفتگو، از یک سو با تعاملات اجتماعی و از سویی دیگر با ایجاد ارتباط میان اندیشه و زبان^۴ به پرورش توانش استدلالی و افزایش مهارت‌های زبانی کودکان منجر می‌شود (طباطبائیان، ۱۳۹۵).

در این پژوهش ما به دنبال پاسخ این مسئله هستیم که چگونه ادبیات و متون ادبی می‌تواند به‌عنوان یک رویکرد آموزشی برای پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی کودکان ایرانی زبان‌آموز فرانسه در کلاس‌های آموزشی زبان فرانسه به کار گرفته شود؟

هدف ما علاوه بر بررسی پیوند میان ادبیات و آموزش زبان فرانسه، ارائه و پیشنهاد یک روش آموزشی با بهره‌مندی از الگوی ادبیات و متون ادبی و با محوریت داستان به منظور پرورش توانش استدلالی نزد کودکان و نوجوانان ایرانی زبان‌آموز فرانسه است. در این روش، ما داستان را به منزله پیکره پژوهش خویش مد نظر قرار می‌دهیم و فرضیه ما این است که با بهره‌گیری از داستان و ادبیات داستانی در کلاس‌های کودکان و نوجوانان ایرانی زبان‌آموز فرانسه می‌توانیم به تقویت مهارت‌های زبانی و پرورش توانش استدلالی آنان دست یابیم.

روش تحقیق در پژوهش حاضر توصیفی - تحلیلی و بر مبنای داده‌های آماری (آزمون تی) خواهد بود.

^۱. Jean Piaget

^۲. Vygotski

^۳. Développement cognitif

^۴. Pensée et langage

قابلیت‌ها و ویژگی‌های به‌کارگیری متون ادبی در پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی کودکان و نوجوانان شایان توجه است و استقبال از این برنامه به‌مثابه شیوه‌ای کارآمد و سودمند موجب شده تا این پژوهش به بررسی تأثیرات آن بر کودکان و نوجوانان ایرانی زبان‌آموز فرانسه بپردازد.

هدف از انجام این پژوهش، پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) کودکان ایرانی زبان‌آموز فرانسه سال سوم تا ششم دبستان با اجرای الگوی مدیریت ادبیات و متون ادبی و داستان‌های کودکان است که به شیوه‌ای عمیق و تأثیرگذار کودکان را وارد مقوله ادبیات می‌کند و با طرح پرسش‌های گوناگون و کشف پاسخ‌ها و گردآوری ایده‌ها، منجر به شناخت و برانگیختن قدرت استدلال نزد زبان‌آموزان می‌شود.

۲. پیشینه پژوهش

در بررسی‌های انجام‌شده مطالعه‌ای مشابه با عنوان پژوهش فوق مشاهده نشد؛ بلکه به جنبه‌های دیگری از مطالعات زبانی و دوگانگی زبان در کودکان و نوجوانان پرداخته شده است. در مجموع تحقیقات انجام‌شده مرتبط با موضوع به شرح زیر دسته‌بندی می‌شوند:

- ۱- پژوهش‌هایی که به مسئله زبان پرداخته‌اند: (هدایتی، ۱۳۹۳؛ قائدی و سلطانی، ۱۳۹۰؛ قادری‌دوست و دانای‌طوس، ۱۳۸۹)
- ۲- پژوهش‌هایی که به تأثیرات آموزش و مهارت‌های زبانی بر یکدیگر پرداخته‌اند.
- ۳- پژوهش‌هایی که به پرورش و رشد استدلال زبان‌آموزان می‌پردازند.
- ۴- پژوهش‌هایی که اشکالات و کاستی‌های برنامه‌ها و روش‌های آموزشی را ذکر می‌کنند.
- ۵- پژوهش‌های مرتبط با اهمیت و ارزش الگوی یادشده در کاهش و حل مسائل دوزبانگی: (ادیب و همکاران، ۱۳۹۵؛ مدرس، ۱۳۷۲؛ سیگوان و مگی، ۱۳۶۹؛ الیاسی، ۱۳۹۰)
- ۶- مقایسه کودکان ایرانی فرانسه‌آموز و کودکان یک‌زبانه.
- ۷- بررسی وضعیت تحصیلی کودکان ایرانی فرانسه‌آموز.
- ۸- بررسی عوامل و آموزش‌های مؤثر بر افزایش یادگیری زبان‌آموزان.
- ۹- بررسی مبانی نظری و تأثیرات شیوه‌های متفاوت تدریس در کلاس‌های دانش‌آموزان ایرانی فرانسه‌آموز.

۱۰- پژوهش‌هایی که به بررسی تأثیرات ادبیات بر کودکان در امور روزمره می‌پردازد. الگوی مذکور به‌خوبی می‌تواند با روش‌های موجود آموزشی بر ابعاد فردی و اجتماعی، عاطفی، اخلاقی، روحیه پرسش‌گری و استدلال کودکان تأثیراتی مثبت بگذارد.

۱۱- پژوهش‌هایی که به محتوای آموزشی برنامه‌های ادبیات برای کودکان و نوجوانان یعنی «داستان» پرداخته‌اند. «الگوی مذکور» می‌تواند از نتایج کاربردی محتوای داستانی در پیوند با مراحل اجرای خود بهره‌مند گردد و داستان را به‌عنوان یکی از ابزارهای آموزشی سودمند به کار گیرد.

ژان پیتار^۱ (۱۹۸۹) یکی از نخستین افرادی است که بر روی پیوند زبان و ادبیات پژوهش کرده است. به عقیده او ادبیات به‌منزله یک آزمایشگاه زبان است که در آن زبان خارجی به شکل مداوم استفاده می‌شود و بر روی آن کار می‌شود و درواقع زبان، ساختارها و کارکردهای خود را در ادبیات می‌یابد، بنابر این دیدگاه، در آموزش زبان‌های خارجی ادبیات نه‌تنها یک مکمل فرهنگی، بلکه پایه‌ای برای آموزش زبان قلمداد می‌شود (شویری، ۱۳۹۸، ص. ۱۱۹).

کوندرا^۲ نویسنده و منتقد ادبی فرانسوی درباره خواندن متون ادبی می‌نویسد:

متن ادبی برای من از خودم و دیگری سخن می‌گوید، در من احساس شفقت و دلسوزی برمی‌انگیزد؛ زمانی که یک متن ادبی را می‌خوانم هویت خویش را در دیگری می‌یابم و تحت تأثیر سرنوشت آنها قرار می‌گیرم. گویی شادی، غم و اندوه آنها برای لحظه‌ای از آن من است (۲۰۰۵، ص. ۱۴۵).

باید به این مطلب اشاره کرد که متن ادبی باید به‌منزله یک ابزار ارتباطی در آموزش زبان تلقی شود. در بیشتر موارد زبان‌آموزان از عهده درک مفهوم یک متن ادبی برمی‌آیند، ولی هنگام بیان نظرات خود راجع به متن متوجه می‌شوند که به اندازه کافی بر زبان تسلط ندارند و دایره واژگانی و دانش دستوری‌شان آنها را در بیان کامل منظورشان یاری نمی‌کند. در این شرایط متن ادبی که مجموعه‌ای از لغات و ساختارهای دستوری در یک بافت ویژه است، بهترین جایگاه را برای شناسایی نیاز زبانی زبان‌آموزان فراهم می‌کند و شیوه استفاده از لغات و ساختارهای دستوری در

^۱ . Jean Pitard

^۲.Kundera

یک بافت معنایی خاص را به آنها آموزش می‌دهد و به این ترتیب در حین کار با متن ادبی، علاوه بر فهم نوشتاری بر روی تولید گفتاری زبان‌آموزان نیز کار می‌شود و نظرشان در مورد متن ادبی مطالعه شده، همواره مورد سؤال قرار می‌گیرد. همچنین از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا از طریق متن ادبی یا داستانی که به زبان مقصد می‌خوانند، مقایسه‌ای بین فرهنگ خود و فرهنگ زبان خارجی به عمل بیاورند و بر وجوه شباهت و تفاوت میان آنها دست یابند (شوبیری، ۱۳۹۸، ص. ۱۲۷).

بهره‌مندی از ادبیات کودک نیز برای آموزش زبان‌آموزان از قاعده فوق مستثنی نیست. باقرزاده اکبری (۱۳۸۳) به نقش ادبیات در انگیزه دادن به زبان‌آموزان اشاره کرده و اظهار می‌دارد که استفاده از ادبیات کودک نقش مثبتی در رشد و پرورش زبان در کودکان دارد. خواندن آثار ادبی کنجکاوی کودکان را برمی‌انگیزد و برای کودکان این امکان را فراهم می‌کند تا استدلال و قوه تخیل خود را پرورش دهند و با فرهنگ‌های دیگر آشنا شوند.

در امر زبان‌آموزی انگیزه زبان‌آموزان عامل مهمی است که برای شروع و ادامه کار نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای دارد، به‌طوری‌که می‌تواند بسیاری از کاستی‌های فردی را بپوشاند. چنانچه غنا و گستردگی و تأثیرات ادبیات زبان مقصد به‌خوبی به زبان‌آموزان شناسانده شود، می‌تواند عامل مهمی برای سوق دادن زبان‌آموزان به سمت یادگیری زبان باشد. در مواقعی که زبان‌آموزان در میانه مسیر آموزش دچار خستگی و دلزدگی می‌شوند نیز رجوع به ادبیات و بهره بردن از شاخه‌هایی چون داستان و متون ادبی می‌تواند زبان‌آموزان را به ادامه دادن تشویق کند.

یک متن آموزشی مناسب باید بتواند ظرفیت یادگیری زبان‌آموز را به حداکثر برساند. برای این کار باید بتواند هر دو نیم‌کره راست و چپ مغز را فعال کند (تام لینسون^۱، ۲۰۰۴). به همین منظور لازم است که متن انتخاب شده برای آموزش زبانی هم بتواند احساسات فرد را تحریک کند و هم قوه استدلال و منطق او را درگیر سازد. ادبیات هر دوی این اهداف را برای ما تأمین می‌کند، به‌خصوص ادبیات کودکان، که موضوع اصلی بحث ما است و بیشتر درباره آن سخن خواهیم گفت، ابزاری مناسب برای نیل به این دو هدف است؛ زیرا از یک سو مواردی چون شعر و رمان که ذات و درون‌مایه آن احساسات است را شامل می‌شود و از سوی دیگر داستان‌های

¹. Tomlinson

علمی، چیستان‌ها و ... را دربرمی‌گیرد (جعفرقلیان، ۱۳۹۱؛ و گودرزی‌دهریزی، ۱۳۸۸). این به این معنا است که هم عواطف زبان‌آموز و هم قوای استدلال و منطق او را تقویت و تحریک می‌کند و از این رهگذر با فعال‌سازی هر دو نیم‌کره، ظرفیت یادگیری را افزایش می‌دهد.

در نهایت با توجه به اینکه یکی از کارکردهای مهم متون ادبی و به‌ویژه ادبیات کودک، جنبه سرگرم‌کنندگی و لذت‌بخش بودن آن است (جعفرقلیان، ۱۳۹۱، ص. ۱۲)، هنگامی که برای آموزش زبان انتخاب می‌شود، می‌تواند با ایجاد احساس لذت و میل به ادامه، تا میزان زیادی از فشار و استرس یادگیری زبان دوم بکاهد.

هیچ یک از پژوهش‌ها به‌صورت خاص و به‌منزله فرضیه اصلی به امکان تأثیر مثبت اجرای الگوی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی به کودکان و نوجوانان برای پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان ایرانی زبان‌آموز فرانسه نپرداخته است. پژوهش درباره این الگو به دلیل میسر کردن به‌کارگیری یافته‌ها در روند آموزش و جنبه‌های مؤثر بر پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان ایرانی فرانسه‌آموز در نوع خود قابل توجه و تعمق است.

۳. مبانی نظری

تمرین‌های استدلالی در کلاس، دانش‌آموزان را وادار به استفاده و یادگیری قوانین استدلالی به‌کاررفته در جهان علمی می‌کند، یعنی: جستجوی دلایل، بررسی داده‌های مختلف موجود، آزمایش فرضیه‌های جایگزین و غیره.

سلین میزقه کیوک^۱ (۲۰۱۷) در پایان‌نامه دکترای خود ذکر می‌کند که از نظر مولر میرزا^۲ و پرت کلرمون^۳ (۲۰۰۹) آشنایی دانش‌آموزان با تمرین استدلالی، به آنها این امکان را می‌دهد تا پی ببرند که علم بیشتر از کشف چیزهای جدید، به ایجاد و حل مسائل در چارچوب‌های نظری خاص گرایش دارد.

بنابراین تمرین استدلالی منابعی قدرتمند برای مواجهه با تضادهای شناختی، تردیدها، مجادلات و تصمیمات پیچیده هستند. با تجربه استدلال دانش‌آموزان به خردورزی و جستجوی

^۱. Céline Miserez-Caperos

^۲. Muller Mirza

^۳. Perret-Clermont

اطلاعات دعوت می‌شوند. آنها سپس باید کنش‌ها و واکنش‌های خود را هماهنگ کنند و برای درآمیختن با نظرات دیگران خود را تمرکززدایی کنند. با تجربه این تمرین‌های استدلالی، دانش‌آموز شناختی را که قبلاً به دست آورده بازسازی می‌کند و همچنین شناخت و ادراک جدیدی را شکل می‌دهد. همچنین او تبدیل به یکی از مؤلفین فرآیند ساخت اجتماعی - شناختی می‌شود که استدلال در آن عملکرد مهمی ایفا می‌کند (کپکو میزقه، ۲۰۱۷).

به نظر می‌رسد واقعیت کنونی حاکی از آن است که تجربه این تمرین‌های استدلالی در کلاس می‌تواند پیچیده باشد؛ تحقیقات در حوزه آموزش خاطرنشان می‌کند که موقعیت‌های استدلالی ارائه‌شده به دانش‌آموزان، متعدد و متنوع هستند، اما مشکل پرورش دادن درست استدلال در دانش‌آموزان است.

درواقع همان‌طور که مولر میرزا و بوتی (۲۰۱۵) بیان می‌کنند؛ با اینکه کودکان در امور روزمره توانایی بالایی در استدلال کردن به کار می‌برند، خواه میان خودشان باشد و خواه در جمع خانواده (ارسیدیاکونو^۱، ۲۰۰۹؛ دون^۲ و پلومین^۳، ۱۹۹۲)، اما استدلال‌هایی که در کلاس ارائه می‌کنند اغلب از نظر معلمان ناامیدکننده است (شوارتز^۴ و گلاسرنر^۵، ۲۰۰۳).

درحقیقت، موقعیت‌هایی که در آن دانش‌آموزان مسئولیت سازماندهی پرسش‌های طرح‌شده توسط معلم را با پاسخ‌های نهایی مرتبط با آن، به عهده می‌گیرند کمتر مورد تأیید است (اندریسن، ۲۰۰۹؛ مولر میرزا، ۲۰۱۵؛ شوارتز و گلاسرنر، ۲۰۰۳). از همین روی پرسش‌نامه تدوین‌شده در این پژوهش با در نظر گرفتن این موضوع صورت گرفته که دانش‌آموزان خودشان مسئول ساختن و مطرح کردن پرسش‌های مرتبط با موضوع مورد بحث در پایان هر جلسه باشند و به این ترتیب در پرورش توانش استدلالی و خلاقیت خویش مشارکت و ایفای نقش کنند.

در این پژوهش، رویکرد «الگوی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت داستان برای دانش‌آموزان ایرانی فرانسه‌آموز» که سبب پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی می‌شود با توجه به هدف فوق اجرا شد.

1. Arcidiacono

2. Dunn

3. Plomin

4. Schwarz

5. Glassner

اجرای طرح الگوی ادبیات و متون ادبی برای آموزش کودکان زبان‌آموز فرانسه در مقوله‌های زیر قرار می‌گیرد:

- ۱- تشکیل گروه‌های دانش‌آموزی با تغییر فضا و چیدمان کلاس (حلقوی)
- ۲- پیشنهاد قوانین و مقررات ازسوی دانش‌آموزان و تصویب آنها با راهنمایی آموزگار در مقام راهبر.
- ۳- ایجاد محرکی برای راه‌اندازی پژوهش و خواندن داستان‌های ویلیام پوآق ازسوی زبان‌آموزان.
- ۴- وقفه برای فکر کردن و شکل‌گیری ایده.
- ۵- مطرح کردن پرسش درباره موضوع ارائه‌شده و یادداشت پرسش‌ها بر تابلو در کنار نام زبان‌آموز.
- ۶- دسته‌بندی و ایجاد ارتباط میان پرسش‌های مطرح‌شده با هدف پرورش توانش استدلالی کودکان.
- ۷- برگزیدن یک پرسش برای ادامه گفت‌وگو و اندیشیدن.
- ۸- پاسخ دادن زبان‌آموزان به پرسش‌ها و ذکر دیدگاه‌ها در مورد پرسش‌های مطرح‌شده با بیان چرایی.
- ۹- یادداشت نکات و نوشتن پاسخ‌ها بر روی تابلو.
- ۱۰- مرور، گفت‌وگو و نتیجه‌گیری.

۴. بحث و بررسی

جامعه آماری پژوهش شامل کودکان و نوجوانان فرانسه‌آموز مقطع دبستان است که از میان آنها ۲۰ زبان‌آموز پسر و دختر به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شده‌اند. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی است؛ یعنی پیش‌آزمون و پس‌آزمون را برای تعداد ۲۰ نفر زبان‌آموزان دختر و پسر اجرا کرده‌ایم. نخست از گروه زبان‌آموزان کودک تست پیش‌آزمون گرفته و نمرات ثبت شد، در مرحله بعد، طی ۱۰ جلسه با آنان داستان‌های ویلیام پوآق را خواندیم و طبق الگوی پیشنهادی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی برای کودکان ایرانی فرانسه‌آموز با محوریت داستان، به بحث و گفت‌وگو پرداختیم و سپس مجدداً پس‌آزمون از گروه فوق گرفته شد.

پرسش‌نامه این پژوهش محقق‌ساخته بوده و با بهره‌گیری و کمک از آزمون‌هایی که قدرت استدلال را در کودکان تقویت می‌کنند، تدوین گردید. با توجه به اینکه در طی ۱۰ جلسه آموزشی، کتاب ویلیام پروآق نوشته ژان کلود لومه را به‌عنوان یک اثر مختص به کودکان و نوجوانان برای یادگیری زبان فرانسه قرار دادیم؛ از موضوعات، عبارات، عناوین و مفاهیمی که در کتاب به آن پرداخته شده بود نیز برای طرح پرسش بهره جستیم. اهداف زبان‌آموزی در آموزش دو مهارت زبانی (خواندن و نوشتن) براساس نظریات موجود در منابع مربوط به زبان، مهارت‌های زبانی و دوزبانگی شناسایی و انتخاب شد. پس از آن براساس نظریه پرورش قدرت استدلال در کودکان و نظریه تعامل اجتماعی که بر تأثیر زمینه‌های اجتماعی و مشارکت بر فراگیری زبان تأکید دارد، و نیز نظریه شناختی برونر، ویگوتسکی و پیازه که بر یادگیری از دیگران و تعاملات اجتماعی برای پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌ها و تمرکز تأکید دارند، و دیدگاه فرهنگ‌سازی ویتگنشتاین که نگاهی فرهنگی - اجتماعی به تفکر، زبان و ارتباط انسانی دارد، پرسش‌نامه نهایی برای اهداف مشخص این پژوهش تصویب شد. در پرسش‌نامه سعی بر آن شد تا سؤالاتی که به پرورش قدرت استدلال و بالا بردن مهارت‌های زبانی کمک می‌کنند را انتخاب کنیم، تعداد ۲۰ پرسش مطابق هدف و با در نظر گرفتن ویژگی‌های مذکور مطرح شد و با بارم‌بندی یکسان برای هر پاسخ یک نمره در نظر گرفته شد که در مجموع آزمون بیست‌نمره‌ای است. در روند شکل‌گیری پرسش‌ها پاره‌ای از آنها به دلایل تکراری بودن، عدم تناسب سنی، مورد نظر قرار ندادن هدف و محدودیت‌های اجتماعی و فرهنگی و غیره حذف شدند و در مرحله پیش‌آزمون و آزمون نهایی نیز پرسش‌های دیگری حذف یا تصحیح شد.

در این پژوهش با در نظر گرفتن جامعه آماری که زبان‌آموزان فرانسه بودند، هم‌سو با برنامه‌ی آموزشی ادبیات برای کودکان و نوجوانان از متون ادبی و داستان‌های کودک ویلیام پروآق نوشته ژان کلود لومه به‌منزله محتوای آموزشی بهره برده‌ایم. طرح درس و کلاس‌داری در جلسات گروه آزمایش مطابق برنامه مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان زبان‌آموز با محوریت الگوی مذکور که در ادامه به‌صورت کامل توضیح داده خواهد شد، صورت گرفت. کتاب داستانی ویلیام پروآق برای زبان‌آموزان کودک و نوجوان است که به تقویت مهارت‌های زبانی و پرورش توانش استدلالی و شناخت و شکل‌گیری روابط میان کودکان می‌پردازد و بر موضوعاتی مانند اسامی واقعی و

غیرواقعی، کاربرد کلمات و مفاهیم، تضادها، داستان‌ها، دوستی‌ها، خانواده، فضای آموزشی، تفکر و تمرکز تأکید دارد و از آنجا که شخصیت اصلی داستان یعنی ویلیام پو و آق کودکی است که در محیط مدرسه با چالش‌های گوناگونی برای یادگیری زبان فرانسه مواجه است، در ایجاد حس هم‌ذات‌پنداری و الگوبرداری برای کودکان زبان‌آموز گزینه‌ای بسیار مناسب است که خود منجر به علاقه‌مندی و اشتیاق کودکان برای دنبال کردن داستان و تقویت قدرت استدلال و ایده‌پردازی می‌شود.

در همین راستا پژوهش فوق با طرح پیش‌آزمون / پس‌آزمون با این فرض انجام پذیرفت که مراحل الگوی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت داستان برای کودکان و نوجوانان و در کلاس درس فرانسه صورت می‌گیرد و بر تأثیرات مثبت آموزش ادبیات و متون ادبی به کودکان و نوجوانان می‌افزاید، بنابراین با برگزاری این الگو در طی ده جلسه شاهد تغییر چشمگیر و تفاوت معنادار میانگین نمرات دانش‌آموزان بودیم که در پیش‌آزمون کسب میانگین نمره گروه ۱۴/۵ و پس از برگزاری جلسات و به کارگیری الگوی فوق در پس‌آزمون به کسب نمره میانگین ۱۷/۵ افزایش یافت.

در اجرای این پژوهش تلاش کردیم این الگو را مد نظر قرار دهیم که مباحث آموزشی را با هدف اکتشاف و بهره‌مندی زبان‌آموزان از شناخت مفاهیم و متون ادبی و نقل داستان، برای پیشرفت یادگیری و پرورش توانش استدلالی در دو بخش آموزش و پرورش به کار گیریم. بنابراین فرآیند و روند برنامه آموزش ادبیات و متون ادبی به کودکان و نوجوانان با مراحل ده‌گانه الگوی مدیریت آموزش تطبیق داده و شکلی از آموزش را با هدف ارتقای کیفیت الگو به اجرا گذاشته‌ایم.

با توجه به شناخت شکل گرفته ناشی از شرکت در کارگاه‌های آموزش ادبیات به کودکان و نوجوانان، الگوی مدیریت آموزش در حین اجرا در کلاس با مراحل ده‌گانه الگوی مدیریت آموزش ترکیب و به شرح زیر تدوین و اجرا شد:

۱- ارائه پیش‌سازمان‌دهنده (راهنمایی زبان‌آموزان برای فهرست‌بندی مباحث مهم هر جلسه و ترسیم نمودار پیوند مفاهیم، برگزاری پیش‌آزمون، تغییر فضا و چیدمان کلاس - چیدمان حلقوی- بیان قوانین از سوی زبان‌آموزان و تأیید آنها توسط آموزگار.

- ۲- تصویرسازی مفاهیم با بهره جستن از الگوی واژه - نگاره یا کارت‌های آموزشی در بخشی از داستان ویلیام پورواک.
 - ۳- شرکت در روند گفتگو با هدف خوداصلاحی و جمع‌افزایی.
 - ۴- ارزیابی شخصی و ارائه پیشنهادات و انتقادات زبان‌آموزان برای پذیرفتن یا رد کردن نظرات دیگران و اصلاح دیدگاه خویش در جریان بحث و گفت‌وگو.
 - ۵- به کارگیری قدرت خلاقیت زبان‌آموزان در جریان گفت‌وگو و بحث و بازتاب درک زبان‌آموزان در مورد موضوعات مطرح‌شده.
 - ۶- مقایسه روند تغییر نگرش و تفکر زبان‌آموز و مربی در ابتدا و انتهای بحث و گفت‌وگو.
 - ۷- ترسیم نمودار جدید و هماهنگ با مفاهیم و موضوعات آموزش داده‌شده و مبتنی بر تغییر و تحول ایده‌ها، نظرات و تصورات ذهنی با مدنظر قراردادن نتیجه روند گفتگوها و بحث‌های شکل‌گرفته.
 - ۸- تدوین سناریوی تدریس با مضمون جدید و منطبق بر محتوای درسی و نوشتن روند اجرای برنامه با بررسی محتوای متن و داستان، اجتماع مورد هدف و مکان.
 - ۹- آموزش دانش‌آموز محور، با شرکت همه زبان‌آموزان و به‌کارگیری الگوهای آموزشی کاربردی برای دریافت مفاهیم و تحقیق گروهی.
 - ۱۰- ارزیابی و مطالعه نتایج پایانی ازسوی زبان‌آموزان به‌شیوه مرور، بحث و جمع‌بندی در پایان هر جلسه و نیز پس‌آزمون در پایان دوره.
- مراحل فوق مبتنی بر الگوی مدیریت آموزش و تعلیم ادبیات و متون ادبی به دانش‌آموزان ایرانی فرانسه‌آموز است که به مدت ده جلسه اجرا شد. در جدول شماره ۱ روند این جلسات ارائه شده است.

جدول شماره ۱: روند جلسات آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی برای کودکان زبان‌آموز

جلسه	موضوع و فرآیند جلسات
اول	معرفی و شناخت الف) معرفی برنامه ادبیات و کتاب ویلیام پوآق برای کودکان ب) بحث و گفت‌وگو درباره برنامه و قوانین ج) تصویب قوانین
دوم	الف) گفت‌وگو و تبادل نظر درباره اسم‌های واقعی و غیرواقعی ب) خودارزیابی به معنای مقایسه دیدگاه خود در ابتدا و انتهای بحث (تکلیفی که در تمام جلسات تکرار شد). ج) ارائه تکلیف: شناسایی اسامی واقعی و غیرواقعی و نام بردن چند اسم برای تمرین.
سوم	الف) گفت‌وگو پیرامون مقوله دوستی، انواع و تعاریف آن ب) ارائه تکلیف: جدول تعریف دوستی و شناخت دیگران.
چهارم	الف) گفت‌وگو پیرامون موضوع نوشتن و نامه‌نگاری ب) ارائه تکلیف: جدول واژگان چندمفهومی و دوپهلو و شناخت شناسه‌های معنادار مرتبط.
پنجم	الف) گفت‌وگو پیرامون روابط خانوادگی و نقش خانواده ب) ارائه تکلیف: نوشتن شباهت‌ها و تفاوت‌های اعضای خانواده و نوع روابط.
ششم	الف) گفت‌وگو پیرامون داستان و انواع آن ب) ارائه تکلیف: تعریف داستان و نوشتن نمونه برای هر یک از آنها.
هفتم	الف) گفت‌وگو پیرامون امر شوخی و جدی ب) ارائه تکلیف: نوشتن چند مورد شوخی و جدی با ارائه توجیه و استدلال.
هشتم	الف) گفت‌وگو پیرامون ارزش‌ها و ارزشمندی‌ها ب) ارائه تکلیف: مقایسه اینکه چه چیزی ارزشمندتر است و به چه دلیل؟
نهم	الف) گفت‌وگو درباره زمان و مکان ب) ارائه تکلیف: نوشتن برداشت شخصی از بحث امروز و خواندن آن.

الف) گفت‌وگو درباره روند جلسات و بیان دیدگاه‌ها درباره آموزش ادبیات و متون ادبی برای کودکان.	دهم
--	-----

یافته‌های توصیفی: براساس یافته‌های توصیفی، میانگین نمره‌های مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) در گروه دانش‌آموزان کودک زبان فرانسه در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون، افزایش درخور توجهی داشته است.

جدول شماره ۲: نتایج نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه دانش‌آموزان کودک فرانسه‌آموز

شمار زبان‌آموزان	نمره کسب‌شده پیش‌آزمون	نمره کسب‌شده پس‌آزمون
۱	۱۶	۱۹
۲	۱۷	۲۰
۳	۱۳	۱۷
۴	۱۴	۱۷
۵	۱۵	۱۸
۶	۱۹	۲۰
۷	۱۵	۱۸
۸	۱۲	۱۶
۹	۱۸	۲۰
۱۰	۱۷	۱۹
۱۱	۹	۱۳
۱۲	۱۴	۱۸
۱۳	۱۳	۱۵
۱۴	۱۶	۱۹

۱۴	۱۰	۱۵
۱۹	۱۶	۱۶
۱۵	۱۲	۱۷
۱۶	۱۱	۱۸
۱۷	۱۴	۱۹
۲۰	۱۹	۲۰

میانگین پیش آزمون و پس آزمون با استفاده از آزمون تی همناشده مقایسه شد.

جدول شماره ۳ آمار توصیفی در پیش آزمون و پس آزمون را نشان می دهد. براساس این نتایج می توان چنین نتیجه گیری کرد که میانگین پس آزمون (میانگین = $17/50$) بالاتر از پیش آزمون (میانگین = $14/50$) است.

جدول شماره ۳: آمار توصیفی پیش آزمون و پس آزمون

میانگین	تعداد	انحراف استاندارد	خطای معیار میانگین
پس آزمون	20	2.115	473.
پیش آزمون	20	2.838	635.

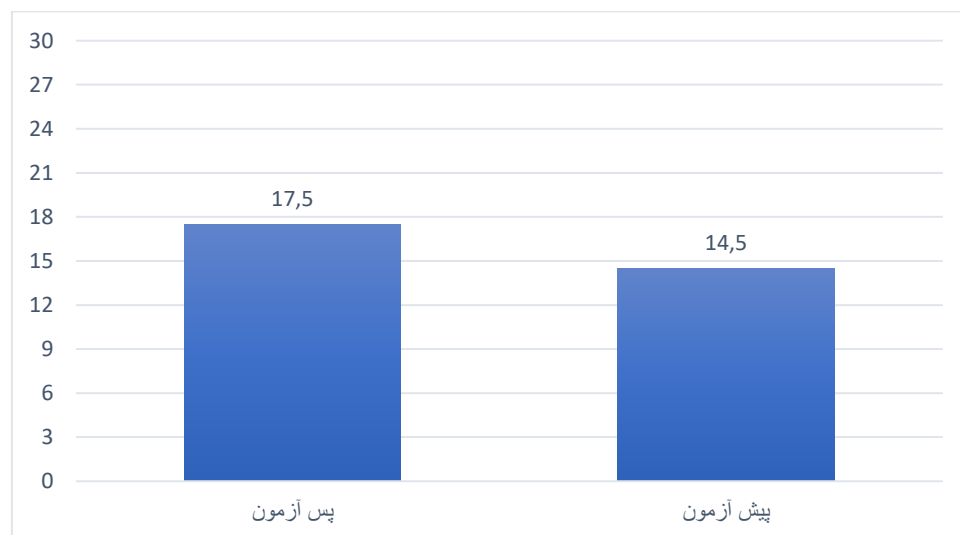
جدول شماره ۴ نتایج آزمون تی همناشده را نشان می دهد. براساس این نتایج (تی = $13/07$)، احتمال = $0/000$) می توان چنین استنباط کرد که میانگین پس آزمون به صورت معناداری بالاتر از پیش آزمون بوده است. شاخص اندازه اثر آماره تی $13/07$ برابر $0/948$ که اندازه اثر بزرگی را نشان می دهد.

بنابراین فرضیه پژوهش فوق مبنی بر "اجرای الگوی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت داستان، بر پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت های زبانی (خواندن و نوشتن) دانش آموزان فرانسه آموز" مورد توجه قرار گرفت و کسب نمره میانگین زبان آموزان در پس آزمون تغییر مثبت معناداری نسبت به نمره میانگین پیش آزمون را نشان داد و این امر صحت فرضیه

پژوهش حاضر را تأیید کرد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که الگوی آموزش ادبیات و متون ادبی برای کودکان و نوجوانان بر پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی خواندن و نوشتن مؤثر است.

جدول شماره ۴: آزمون تی هم‌تاشده، پیش‌آزمون و پس‌آزمون

اختلافات							
درجه آزادی	احتمال	t	فاصله اطمینان				
			۹۵٪				
			میانگین انحراف استاندارد خطای معیار				
			پایین		بالا		
۰.۰۰۰	۱۹	۱۳.۰۷۷	۳.۴۸۰	۲.۵۲۰	۰.۲۲۹	۱.۰۲۶	۳.۰۰۰



نمودار ۱: میانگین در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

فرضیه پژوهش فوق مبنی بر "اجرای الگوی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت داستان، بر پرورش توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی (خواندن و نوشتن) دانش‌آموزان ایرانی فرانسه‌آموز" مورد توجه قرار گرفت و کسب نمره میانگین زبان‌آموزان در پس‌آزمون تغییر مثبت معناداری نسبت به نمره میانگین پیش‌آزمون را نشان داد و این امر صحت فرضیه پژوهش حاضر را تأیید کرد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که الگوی آموزش ادبیات و متون ادبی برای کودکان و نوجوانان بر سطح توانش استدلالی و تقویت مهارت‌های زبانی خواندن و نوشتن مؤثر است.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر زبان را به مثابه امری اجتماعی و اساسی، در شکل‌گیری ارتباط میان افراد ذکر می‌کند. مؤلفه‌های اساسی و مهارت‌های چهارگانه زبانی (خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش دادن) قابل یادگیری و اکتسابی هستند و یکی از راه‌های دستیابی به مهارت‌های پایه تقویت قدرت استدلال و داوری است (مرعشی و همکاران، ۱۳۹۱). در اغلب نظریه‌های آموزشی زبان بر نقش محیط، روابط انسانی و تعامل توجه شده است و فراگیری زبان فرانسه در جایگاه زبان دوم برای کودکان و نوجوانان زبان‌آموز نیز از این قاعده مستثنی نیست. در باب روش‌های تدریس زبان دوم، شیوه آموزشی که سطح توانش استدلالی و ارتباطی کودک را در موقعیت‌های اجتماعی بالا ببرد بسیار قابل توجه است؛ به همین جهت رویکردهایی که با هدف پرورش استعدادها و خلاقیت‌های فکری زبان‌آموزان در موقعیت‌های جمعی مؤثر است، در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است و بر محوریت مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن، سخن گفتن و گوش دادن متمرکز است و یکی از روش‌های دستیابی به این مهارت‌ها تقویت قدرت استدلال در زبان‌آموزان است. درحقیقت آموزش ادبیات و متون ادبی برای کودکان و نوجوانان سبب می‌شود فضای یکنواخت و رسمی کلاس درس به مکانی پرشور و هیجان با قابلیت بحث و گفت‌وگو بدل شود که در آن حلقه‌های فکری مبتنی بر شناخت و کنجکاوی و یادگیری شکل می‌گیرد. در این الگو خواندن داستان، بحث و گفت‌وگو و تبادل نظر میان زبان‌آموزان در مورد آنچه که خوانده و شنیده‌اند، با راهبری و هدایت آموزگار، زمینه اصلی آموزش و تفکر را بنا می‌نهد و طرح مسئله و گفت و شنود درباره آن شیوه‌ای است که برای دستیابی به پاسخ‌ها

مدنظر قرار می‌گیرد و همه این موارد در نهایت منجر به پرورش قدرت استدلال کودکان زبان‌آموز می‌شود که لازمه فرآیند و روند آموزش مؤثر و کاربردی است.

نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که الگوی آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت داستان به‌منظور پرورش قدرت استدلال در کودکان زبان‌آموز، در پرورش مهارت‌های زبانی کودکان و نوجوانان و سطح توانش استدلالی آنان تأثیر مثبت دارد و همچنین این فرضیه با نظرات بسیاری از پیشکسوتان این حوزه همچون جانسون^۱ و ویتگنشتاین همسو است، چراکه هر دو درباره فرآیند یادگیری زبان و ارتباط و کاربرد آن در موقعیت‌های اجتماعی تأکید دارند و این امر با اثرات الگوی مدیریت آموزش ادبیات و متون ادبی برای کودکان هم‌سو و هم‌جهت است. ویتگنشتاین^۲ (به نقل از مگی، ۱۳۸۶) بر ماهیت اجتماعی زبان تأکید دارد و اعتقاد دارد که افراد در جریان تعامل با یکدیگر و از طریق محیط‌های اجتماعی و بازی‌های زبانی گوناگون به فهم مفاهیم زبانی، شناخت و کارکرد آنها دست می‌یابند، البته فرآیند یادگیری تنها به‌واسطه محیط اجتماعی شکل نمی‌گیرد؛ بلکه تعدیل، شکل‌گیری و پیشرفت آن نیز این‌گونه حاصل می‌شود. از همین‌رو تقویت مهارت‌های زبانی در گرو پرورش قدرت استدلال، مشارکت مستمر زبان‌آموزان در محیط و شیوه آموزشی متناسب با نیازهای آنان است. در این دیدگاه مهارت در یک عمل زبانی مستلزم مشارکت فعال نوآموز است (مدینا، ۱۳۸۹). کودک با شرکت کردن در محیط‌های اجتماعی و ایجاد ارتباط زبان را به کار می‌گیرد و کاربردهای آن را فرامی‌گیرد. در الگوی حاضر فرآیند یادگیری زبان رو به رشد است و به گفته مدینا از دیگر -نظم‌بخشی (معلم یا بزرگسالان) به‌سوی خود -نظم‌بخشی پیش می‌رود.

در پژوهش حاضر، کودکان زبان‌آموز در سطح سوم تا ششم دبستان قرار داشتند و با اجرا و تمرین الگوی آموزش متون ادبی با محوریت پرورش توانش استدلال توانستند توانایی درک دیدگاه‌های دیگران و توجه به چندین بعد از یک مسئله را پیدا کنند. همچنین آنها به این توانایی رسیدند تا از تمام قوای استدلالی خود برای حل مسئله استفاده نمایند و به قابلیت‌های استدلال «فرضی -استنتاجی» و «تفکر گزاره‌ای» دست یابند. طبق این قابلیت، کودکان قبل از نتیجه‌گیری می‌توانند تمام احتمالات و فرضیه‌ها را در نظر بگیرند و فقط با جنبه‌های مشهود یک قضیه،

¹. Johnson

². Wittgenstein

مسئله را حل نکنند و قادر به ارزیابی منطقی اظهارات کلامی بدون مراجعه به شرایط دنیای واقعی باشند. طبق موارد ذکرشده، کودکان در پایه‌های سوم تا ششم ابتدایی قادر به انجام مؤلفه مهارت ارزشیابی (ارزشیابی ادعاها و بحث‌ها، توجیه رویه) و مهارت استدلال‌های استقرایی و قیاسی شدند و پس از دوره، ظرفیت لازم برای به‌کارگیری مهارت ارزشیابی و استدلال را دارا بودند. در جداول و تکالیف تدوین و تعیین‌شده و پرسش‌نامه نیز با در نظر گرفتن مراحل رشد شناختی به طرح موضوعات، پرسش‌ها و مفاهیمی پرداخته شد که استدلال استنتاجی و تفکر گزاره‌ای را در کودکان به چالش بکشد. از همین رو مطابق نظرسنجی پس از آموزش، کودکان از آموزش ادبیات داستانی و شیوه اجرایی آن، رضایت بالایی را اعلام داشتند که البته نمرات پس‌آزمون نیز این امر را تأیید کرد.

نتایج تحقیقات جانسون (۲۰۰۴) مبنی بر اینکه یادگیری زبان دوم مستلزم همراهی فعال آموزگاران و زبان‌آموزان است، با پژوهش حاضر هم‌راستاست و گواه این است که نقش آموزگار، محیط و زبان‌آموز در هرم یادگیری شایان توجه است.

۱- از آنجا که هدف اساسی برنامه‌های آموزشی، تقویت یادگیری و افزایش آگاهی و دانش است و دستیابی به دانش با پرورش قدرت استدلال و تقویت مهارت‌های فردی و تسلط بر آنها شکل می‌گیرد، بنابراین توصیه می‌شود ساختارهای الگوی آموزش ادبیات و متون ادبی با محوریت داستان برای کودکان و نوجوانان مناسب‌سازی شود و برای فراگیر کردن آن در سیستم آموزشی تلاش شود.

۲- با در نظر گرفتن الگوی فوق و از آنجا که در شیوه توصیه‌شده، کلاس درس از حالت سنتی فراتر می‌رود و زبان‌آموزان با به‌کارگیری قوه استدلال و مشارکت فعال در تعامل و تبادل نظر و ارتباط و همفکری با دیگر زبان‌آموزان قرار می‌گیرند و نیز با مقایسه جداول به این نتیجه می‌رسیم که این الگو می‌تواند در کنار برنامه‌های آموزشی به کارگرفته شود و منجر به پرورش قدرت استدلال و رشد و تقویت مهارت‌های زبانی در زبان‌آموزان شود.

۳- به‌کارگیری شناسه‌های مفهومی که از گام‌های اساسی الگوی مدیریت آموزش است به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به معنای واژگان و جملات و عبارات دست یابند و از خلال این درک و دریافت‌ها ضمن مشارکت در فعالیت‌های گروهی به خوداصلاحی بپردازند که عاملی

بسیار تعیین‌کننده برای بهبود یادگیری می‌باشد و از آنجا که داستان روند و فرآیندی منسجم و ادامه‌دار است که حس کنجکاوی و میل به دنبال کردن و متمرکز بودن را نزد زبان‌آموزان تقویت می‌کند، خود عاملی بسیار کلیدی جهت تداوم یادگیری است و به این منظور به پژوهشگران این حوزه پیشنهاد می‌شود تا این ابزار آموزشی را در کنار روش‌های دیگر برای بالابردن مهارت‌ها در زبان‌آموزان مورد نظر قرار دهند.

کتابنامه

- ادیب، ی؛ شریفی، ز؛ و محمودی، ن. (۱۳۹۵). مقایسه قدرت خوانایی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در درس فارسی پنجم ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۳۲ (۴). ۶۷-۸۳.
- باقرزاده اکبری، ن. (۱۳۸۳). *نقش ادبیات کودک در آموزش زبان فرانسه به کودکان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/2fca686ba937dfff0cac7088406c3a9e>
- جعفرقلیان، ط. (۱۳۹۵). *ادبیات کودکان*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- شویری، ل. (۱۳۹۹). کاربرد متن ادبی در آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه "استفاده از رویکرد کار-محور در کلاس ترجمه متون نظم و نثر، مقطع کارشناسی زبان فرانسه". *جستارهای زبانی*. ۲ (۵۶). ۱۱۵-۱۴۹.
- طباطبائیان، م؛ عباسعلی‌زاده ر؛ کلائی، س؛ و فیاض، ر. (۱۳۹۵). تحلیلی بر تأثیر محیط‌های ساخته‌شده بر خلاقیت کودک. *باغ نظر*. ۱۳ (۴۳). ۱۷-۳۶.
- عفتی‌کلاته، م؛ بهرنگی، م.ر؛ و منفردی‌راز، ب. ع. (۱۳۹۷). تأثیرپذیری رشد مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان دوزبانه از مراحل الگوی مدیریت آموزش فلسفه برای کودکان با محوریت اجتماع پژوهشی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. ۳۴ (۱۳۵). ۱۲۲-۱۴۱.
- قائدی، ی؛ و سلطانی، س. (۱۳۹۰). فلسفه ویتگنشتاین و برنامه فلسفه برای کودکان (p4c). *فصلنامه تفکر و کودک*. ۲ (۳). ۹۱-۱۰۷.
- قادری‌دوست، ا؛ و دانای‌طوس، م. (۱۳۸۹). مطالعه اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن) در برنامه درسی دوره متوسطه ایران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۹ (۳۵). ۲۳-۶۵.

- گودرزی دهریزی، م. (۱۳۹۷). ادبیات کودکان و نوجوانان. تهران: نشر همراز قلم.
- مرعشی، س.م؛ هاشمی، س.ج؛ و مقیمی گسک، ا. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی براساس معیارهای برنامه درسی فلسفه برای کودکان. دو فصلنامه تفکر و کودک ۳(۱). ۸۹-۶۹.
- مگی، ب. (۱۳۸۶). سرگذشت فلسفه. (ح. کامشاد، مترجم). تهران: نشر نی.
- مدینا، خ. (۱۳۸۹). زبان: مفاهیم بنیادی در فلسفه. (م. کریمی، مترجم) تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Arcidiacono, F. (2009). Cultural practices in Italian family conversations: Verbal conflict between parents and preadolescents. *European journal of Psychology and Education*, 24(1), 97-117.
- Dunn, j., & Plomin, R. (1992). *Frères et sœurs si différents*. Paris: Nathal.
- Howe, C., & Mc William, D. (2001). Peer argument in education setting: variation due to the socioeconomic status, gendre and activity. *Journal of language and social psychology*. 20(1-2). 61-80.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kundera, M. (2005). *Le Rideau*. Gallimard. P.145.
- Muller Mirza, N., & Buty, C. (2015b). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Bern: Peter Lang.
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A-N. (Eds.). (2009). *Argumentation and education*. New York: Springer.
- Peytard, J. (1989). *Préface de la littérature et communication en classe de langue*. Une initiation à l'analyse du discours littéraire. Paris : Hatier /Didier, P.8.
- Miserez- Caperos, C. (2017). *Étude de l'argumentation à visée cognitive dans des interactions entre adulte et enfant*, Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel.
- Lumet, J-C. (2014). *William POIRE*. Petit pave. Brissac-Quincé.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *La psychologie de l'enfant*. Presse universitaire de France.pub. Paris.

- Piaget, J. (1924). *Le jugement et le Raisonnement chez l'enfant*. 1 vol. in-16, 343 p., Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris.
- Schwarz, B.B., Glassner, A. (2003). *The blind and the paralytic: supporting argumentation in everyday and scientific issues*. In J. Andriessen, M. Baker, & S. Suthers (Eds.). *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments* (pp. 227-260). Utrecht: Kluwer Academic publishers.
- Stein, N. L., & Albro, E.R. (2001). The origins and nature of arguments: studies in conflict understanding emotion, and negotiation. *Discourse processes*. 32(2- 3). 113-133. Doi:10. 1207/ S15326950DP3202&3- 02
- Vygotski, L. S. (1966). *Le rôle du jeu dans le développement de l'enfant* (trad. Française par Gabriel Fernandez). In Grijalbo (Ed.), *El desarrollo de los procesos psicologicos superiores* (pp. 1-14). Barcelone
- Vergnaud, Gérard. (2000). *Lev Vygotski Pédagogue et penseur de notre temps*. Hachette. Paris.

L'Impact de l'utilisation des stratégies d'enseignement-apprentissage basé sur le cerveau sur le progrès de l'apprentissage des apprenants adultes du FLE en Iran

Parisa Khoshkam

Doctorante, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi¹ (Auteur correspondant) 

Maître de conférences, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran.

Rouhollah Rahmatian

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

Parivash Safa

Maître de conférences, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran.

Résumé

L'utilisation des stratégies d'enseignement basé sur le cerveau a fait l'objet de nombreuses études dans le monde. En Iran, ces recherches ont été menées dans les domaines de la biologie, des mathématiques et même de l'anglais. Par conséquent, il semble nécessaire de réaliser une telle étude dans le domaine de l'enseignement du français en vue de revoir les approches actuelles et de vérifier leur degré de conformité aux mécanismes cérébraux d'apprentissage des apprenants soit nécessaire. Cette recherche s'inscrit dans la catégorie des recherches basées sur le cerveau, et dans le domaine de la neuroéducation, visant à évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement-apprentissage basées sur le cerveau sur le progrès des apprenants adultes iraniens du français langue étrangère. Les données de cette étude ont été collectées via des questionnaires en utilisant une approche qualitative-quantitative, grâce à l'échelle de Likert. La population statistique comprend 200 apprenants adultes de niveaux variés de français et 55 enseignants, dans différentes villes en Iran. 49 enseignants et 127 apprenants ont rempli les questionnaires distincts axés sur les stratégies basées sur le cerveau, de manière aléatoire. La validité et la fiabilité des questionnaires ont été examinées par le coefficient de corrélation de Pearson et l'alpha de Cronbach, et les données, analysées (descriptive et inférentielles) à l'aide du Chi carré. Les résultats montrent que, du point de vue des enseignants et des apprenants, l'utilisation de ces stratégies affecte de manière significative et favorable le progrès des apprenants adultes en français.

Mots-clés : Enseignement-apprentissage basé sur le cerveau, stratégie, le français, apprenants adultes iraniens

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2024.87299.1109>
<https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

The Impact of Using Brain-based Teaching-Learning Strategies on The Progress of Adult French as Foreign Language Learners in Iran

Parisa Khoshkam

PhD. Student, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi¹ (Corresponding author) 

Associate Professor, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Rouhollah Rahmatian

Professeur, Department of French Education, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Parivash Safa

Associate Professor, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

The use of brain-based teaching strategies has been the subject of numerous studies undertaken all over the world. In Iran, these researches have been conducted in the fields of biology, mathematics, and even English language. Therefore, it seems that conducting such a study in the field of French language teaching to review current approaches and assess their alignment with learners' brain learning mechanisms is necessary. This study, falls into the category of brain-based researches and the field of Mind, Brain and Education, aiming to evaluate the effectiveness of brain-based teaching and learning strategies on the progress of Iranian adult learners of French as a foreign language. The data of this study have been collected through questionnaires, using a qualitative-quantitative approach with the assistance of Likert scale. The statistical population includes 200 adult French learners at various language proficiency levels and 55 French language teachers in different cities in Iran. 49 teachers and 127 students filled randomly separate questionnaires focusing on Brain-Based Strategies. The validity and reliability of the questionnaires were examined by Pearson correlation coefficient, and Cronbach's alpha, and the research data were analyzed descriptively and inferentially using the Chi square test. The results indicate that, from the perspective of both teachers and learners, the usage of brain-based teaching strategies impacts significantly and positively the progress of adult French learners.

Keywords: Brain-Based Teaching-Learning, Strategy, French, Iranian adult learners

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2024.87299.1109>
<https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

تأثیر استفاده از راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز، بر پیشرفت یادگیری فراگیران بزرگسال زبان فرانسه در ایران

مقاله پژوهشی

پریسا خوشکام

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

محمودرضا گشمردی^۱ (نویسنده مسئول) 

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

روح‌الله رحمتیان

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

پریوش صفا

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

چکیده

تاکنون پژوهش‌های زیادی در دنیا در زمینه کاربست راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز صورت گرفته است. در ایران نیز تحقیقاتی در این زمینه در حوزه علوم ریاضی، زیست‌شناسی و حتی زبان انگلیسی انجام شده است. به نظر می‌رسد که تحقق چنین پژوهشی در زمینه آموزش فرانسه برای بازنگری در رویکردهای فعلی تدریس و ارزیابی میزان انطباق آن‌ها با سازوکار یادگیری مغز فراگیران ضروری باشد. این پژوهش در زمره پژوهش‌های مبتنی بر مغز و گستره ذهن، مغز و آموزش قرار می‌گیرد و هدف آن بررسی اثربخشی راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز، بر پیشرفت فراگیران بزرگسال ایرانی زبان فرانسه است. در این پژوهش، از روش توصیفی-تحلیلی مبتنی بر پرسش‌نامه با کمک طیف لیکرت استفاده شده است. جامعه آماری شامل دو گروه ۲۰۰ نفره فراگیر بزرگسال و ۵۵ مدرس زبان فرانسه در سطوح مختلف زبانی در سطح برخی شهرهای کشور است. نمونه‌گیری به صورت تصادفی انجام شد که ۱۲۷ فراگیر و ۴۹ مدرس، پرسش‌نامه‌های جداگانه متمرکز بر راهبردهای مبتنی بر مغز را تکمیل کردند. روایی و پایایی پرسش‌نامه به ترتیب با ضریب همبستگی پیرسون و آلفای کرونباخ آزموده، و داده‌های حاصل از پژوهش در قالب توصیفی، و استنباطی با آزمون کای مربع، سنجیده شدند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که کاربست راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز در کلاس زبان فرانسه بزرگسالان چه از دیدگاه مدرسان و چه فراگیران تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت فراگیران در یادگیری زبان فرانسه دارد.

کلیدواژه‌ها: آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز، راهبردهای زبان فرانسه، فراگیران بزرگسال ایرانی.

¹. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2024.87299.1109>
<https://orcid.org/0000-0001-6621-507X>

۱. مقدمه

آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز^۱ از مباحث و رویکردهای نوین آموزشی بینارشته‌ای است که خاستگاه آن علوم شناختی^۲ است و برپایه تحقیقات و پژوهش‌های علوم اعصاب^۳ و شناختی استوار است (گشمردی، ۱۳۹۶). علوم شناختی با ترکیب و تلفیق شش حوزه از دانش که شامل روان‌شناسی، ریاضی، فلسفه، هوش مصنوعی، زبان‌شناسی و علوم اعصاب است برای درک عمیق ذهن و شناخت انسان شکل گرفت و یافته‌های آن تأثیر بسیار گسترده‌ای بر حیطه‌های مرتبط با این علوم اعم از حوزه علوم توصیفی و کاربردی داشت (مشکین‌مهر و همکاران، ۱۳۹۸).

در این میان علوم اعصاب شناختی^۴ که کارکردهای شناختی را با لحاظ کردن ساختار مغز و رویکردش مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهد (گشمردی، ۱۳۹۶)، یافته‌های جدیدی را در زمینه یادگیری و سازوکار مغز در مواجهه با اطلاعات جدید، به علم آموزش ارائه کرده است (شفایی و همکاران، ۱۴۰۱). از این گستره از علم، تحت عنوان آموزش شناختی^۵ یاد می‌شود که درواقع مسیری است به‌سوی یاددهی با گسترش و کاربست راهبردهای شناختی^۶ (برخاسته از نتایج کاوش‌ها و پژوهش‌های شناختی) برای دستیابی به یادگیری بهینه مورد نظر.

همچنین در سال‌های اخیر علاقه فزاینده‌ای به درک و یافتن رویکرد آموزشی مناسبی برای برنامه‌ریزی و تدریس سازگار با سازوکار یادگیری در مغز و مطابق با اصول آموزش شناختی وجود داشته است (زارع و همکاران، ۱۴۰۱). دانش ذهن، مغز و آموزش^۷ حقیقتاً دستاورد تجمیع و تجمع علایق و دغدغه‌های مدرسان، روان‌شناسان و دانشمندان علوم اعصاب بوده است (توکوهاما اسپینوزا^۸، ۲۰۱۷). شایان ذکر است که سال‌ها قبل از این، کین و کین (۱۹۹۰) در ابتدای دهه مغز^۹ که اوج گسترش علایق و پیشرفت‌های مطالعات شناختی در زمینه علوم اعصاب

^۱. Enseignement- apprentissage basé sur le cerveau

^۲. Sciences cognitives

^۳. Neurosciences

^۴. Neurosciences cognitives

^۵. Didactique cognitive

^۶. Stratégies cognitives

^۷. Mind, brain and education

^۸. Tokuhamma-Espinosa

^۹. Décennie du cerveau

در دنیا و به خصوص ایالات متحده آمریکا بود (سیفی و همکاران، ۱۳۸۹)، نظریه یادگیری مبتنی بر مغز^۱ را برپایه دوازده اصل و سه راهبرد اساسی ارائه داده بودند که این موارد در اصول بیست و یک گانه علم ذهن، مغز و آموزش گنجانده شده است.

رویکرد آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز به عنوان امری میان رشته‌ای بر بهینه‌سازی آموزش-یادگیری متمرکز است و با لحاظ کردن یافته‌های جدید علمی عصب‌شناختی^۲، به نحوه دریافت و پردازش مغز برای دستیابی به بهترین کارکرد آن در امر یادگیری توجه می‌کند (شفایی و همکاران، ۱۴۰۱). هارت^۳ (۱۹۸۳) بیان می‌کند که یادگیری مبتنی بر مغز، بر مبنای ساخت و کارکرد مغز است. جنسن^۴ (۲۰۰۰)، نیز یادگیری مبتنی بر مغز را به گونه‌ای تعریف می‌کند که مطابق با همان الگویی که مغز برایش طراحی شده است پیش می‌رود (کانل^۵، ۲۰۰۹).

آموزش مبتنی بر مغز^۶ درحقیقت پیشروی در حیطه آموزش با پذیرش کامل قواعد مغز انسان برای دریافت و پرداخت مطالب و آموخته‌ها در راستای نیل به یک یادگیری مطلوب است (دومان^۷، ۲۰۰۷). آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز در حقیقت نوعی رویکرد آموزشی-یادگیری فراگیرمحور^۸ است که مغز در آن کنشگر اصلی محسوب می‌شود؛ به این گونه که ارائه اطلاعات توسط مربی و مدرس بر مبنای سازوکار دریافت، طبقه‌بندی و پردازش، ذخیره، رمزگذاری و تفسیر آن‌ها توسط مغز صورت می‌گیرد (سیفی و همکاران، ۱۳۸۹). آموزش مبتنی بر مغز بنابر اصول کاملاً علمی و فراگیر زمانی، شامل سه مرحله قبل، میان و پس از تدریس طرح‌ریزی شده است (شفایی و همکاران، ۱۴۰۱) و آگاهی مربیان و مدرسان از نحوه و فرایند یادگیری مغز و نیز ساختار می‌تواند برای ایشان یاریگر مؤثری در متحول کردن امر آموزش-یادگیری و افزایش امکان وقوع و سطح یادگیری باشد (شفایی و همکاران، ۱۴۰۱).

همان گونه که در سطور بالاتر ذکر شد، آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز برپایه نظریه کین و کین (۱۹۹۰) شامل دوازده اصل منحصربه‌فرد و سه راهبرد اساسی است که نتیجه مطالعات در

^۱. Théorie de l'apprentissage basé sur le cerveau

^۲. Neurocognitif

^۳. Hart

^۴. Jensen

^۵. Connell

^۶. Enseignement basé sur le cerveau

^۷. Duman

^۸. Centré sur l'apprenant

مورد ساختار مغز و کارکردش و یادگیری مبتنی بر آن بوده است. کین و کین در سال ۲۰۱۰ نسخه جدیدتری از اصول نظریه خویش را ارائه می‌دهند (مشکین‌مهر و همکاران، ۱۳۹۸).

مطالعات بسیاری در حوزه بین‌المللی و ملی در زمینه بررسی میزان تأثیر و بازدهی کاربست این سبک از یادگیری در حیطه‌های مختلف علوم انجام شده است و گفتنی است که آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی نیز از امر به کارگیری یافته‌های جدید علوم اعصاب و رویکرد آموزش مبتنی بر مغز مستثنی نیستند: آشنایی با اصول و راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز^۱ نه تنها برای مدرسان زبان‌های خارجی الزامی به نظر می‌رسد، بلکه به کارگیری این موارد در کلاس‌های زبان باعث بهبود و ارتقای کیفیت امر یادگیری زبان‌های خارجی می‌شود (گشمردی، ۱۳۹۶).

همچنین در این راستا گشمردی (۱۳۹۶) معتقد است که باید میان علوم کاربردی (زبان) و علوم توصیفی (علم آموزش) تفاوت قائل شد؛ بدین گونه که علوم توصیفی، همچون بستری برای کارکرد بهینه و مناسب علوم کاربردی قرار می‌گیرند. با لحاظ کردن این مسئله به عنوان یک واقعیت علمی و در راستای کاربردی کردن یافته‌های علوم آموزش در گستره آموزش و به خصوص زبان‌های خارجی، می‌توان گفت که پژوهش‌هایی چند در ایران در حوزه زبان انگلیسی محقق شده است، اما در این میان به نظر می‌رسد که تاکنون به طور خاص در حوزه آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز در حیطه آموزش زبان فرانسه، اقدامی در سطح ملی صورت نگرفته است.

در این راستا، پرسش‌هایی حول این موارد مطرح می‌شوند: چگونگی تجربیات فراگیران بزرگسال در استفاده از راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز در کلاس زبان فرانسه، میزان تجربه موفق مدرسان از کاربست راهبردهای یاددهی مبتنی بر مغز در کلاس فرانسه بزرگسالان، و در نهایت، برآورد پیشرفت بزرگسالان در فراگیری فرانسه با استفاده از راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز.

در پاسخ به سؤالات این پژوهش، می‌توان مفروض داشت که اولاً فراگیران بزرگسال ایرانی با استفاده از راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز تجربه خوبی از فرایند یادگیری زبان فرانسه خواهند داشت. ثانیاً مدرسان زبان فرانسه با انتخاب و کاربست راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز در کلاس بزرگسالان، به نسبت، کیفیت بهتر یادگیری فراگیران را مشاهده می‌کنند و ثالثاً،

1. Stratégies d'enseignement-apprentissage basé sur le cerveau

استفاده از راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز در کلاس زبان فرانسه بزرگسالان، به صورت قابل ملاحظه‌ای باعث افزایش پیشرفت در یادگیری زبان آموزان خواهد شد.

این پژوهش در پی آن است تا تأثیر راهبردهای این رویکرد جدید آموزشی مبتنی بر مغز در حوزه زبان فرانسه را به نسبت روش‌های معمول تدریس این زبان از دیدگاه مدرسان و زبان آموزان بررسی کند. جامعه آماری این پژوهش متشکل از ۲۰۰ فراگیر در سطوح مختلف زبانی و ۵۵ مدرس زبان، در مقطع بزرگسال است که با روش توصیفی - تحلیلی و بر مبنای نمونه‌گیری تصادفی انجام شده است.

۲. پیشینه تحقیق

پژوهش‌های بینارشته‌ای نقش و جایگاه ویژه‌ای در بهبود کمی و کیفی دانش و علوم امروزی دارند (عبدلهی و نجاتی، ۱۳۹۷). در سال‌های اخیر پژوهشگرانی چه در سطح بین‌المللی و چه ملی تلاش نموده‌اند تا میزان تأثیر استفاده از رویکرد آموزش مبتنی بر مغز و راهبردهایش را در حیطه آموزش زبان خارجی به چالش بکشانند. در سطح ملی، پژوهش گشمردی (۱۳۹۶) حاکی از این بود که علوم اعصاب و یافته‌های آن از جمله اصول آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز، بستر نظری مناسبی را برای تدریس زبان با رویکرد شناختی فراهم می‌سازد. نتایج تحقیق علیزاده اقیانوس (۲۰۱۷) حاکی از آن بود که آموزش مبتنی بر مغز بر خودکارآمدی زبان آموزان نوجوان تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشته است. مشکین مهر و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش مشترکشان به این نتیجه رسیدند که روش آموزش مبتنی بر مغز بر یادگیری و یادآوری واژگان زبان انگلیسی توسط زبان آموزان بزرگسال مؤثر بوده است. یافته‌های زارع و همکاران (۲۰۱۹)، مبین این امر بوده که کاربست راهبردهای یادگیری مبتنی بر مغز به صورت معناداری بر افزایش سرعت خوانش دانش آموزان و نیز یادگیری ایشان مؤثر بوده است. مطالعه پژمان فرد و همکاران (۱۴۰۰) نشان داد که بهینه‌سازی شرایط روحی و زیستی در محیط آموزشی بر افزایش یادگیری زبان انگلیسی مؤثر است. نیاز به این بهینه‌سازی در نتایج پژوهش گشمردی و همکاران (۱۴۰۲) که بر روی اضطراب زبان آموزان فرانسه کار کرده بودند، به خوبی مشخص می‌گردد.

در حیطه بین‌المللی، پژوهش خلیل و همکاران (۲۰۱۹) گویای این بود که آموزش انگلیسی بر پایه راهبردهای یادگیری مبتنی بر مغز، بر تسریع و بهبود مهارت‌های گفتاری زبان آموزان تأثیر

معناداری داشته است. کوشارا و بدیر^۱ (۲۰۲۰) در مطالعه خود دریافتند که یادگیری زبان انگلیسی در دروس طراحی شده براساس یادگیری مبتنی بر مغز تغییرات قابل توجهی داشته است. آکمان و همکاران^۲ (۲۰۲۰) در طی تحقیقات خود متوجه شدند که آموزش زبان انگلیسی براساس اصول و راهبردهای یادگیری مبتنی بر مغز بسیار مؤثرتر از رویکردهای معمول بوده است. نتایج پژوهش سن^۳ (۲۰۲۲) گواه بر این است که کاربرد دانش یادگیری مبتنی بر مغز در امر آموزش، آثار شایان توجهی را در آموزش عالی به همراه خواهد داشت.

در پژوهش حاضر، تمامی راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز در نظریه یادگیری مبتنی بر مغز کین و کین (۱۹۹۰) و نظریه ذهن، مغز و آموزش توکوها-اسپینوزا (۲۰۱۱) لحاظ می‌شود و برای نخستین بار به این مسئله با چنین رویکردی در سطح ملی، در حوزه آموزش زبان فرانسه و با درگیر نمودن هر دو گروه مدرس و فراگیر پرداخته می‌شود و این از نقاط قوت و تمایز این پژوهش نسبت به پژوهش‌های پیشین خود است.

۳. روش تحقیق

این پژوهش مبتنی بر رویکرد توصیفی-تحلیلی است و برای جمع‌آوری داده‌های آن از پرسش‌نامه محقق ساخته (ساخته شده توسط پژوهشگر) با کمک و کاربرد طیف لیکرت^۴ استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش متشکل از دو گروه ۲۰۰ فراگیر بزرگسال و ۵۵ استاد زبان فرانسه در سطوح مختلف زبانی در سطح برخی شهرهای کشور بوده است. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی انجام شده است و در نتیجه ۱۲۷ فراگیر و ۴۹ مدرس پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کردند. پرسش‌نامه‌های دو گروه زبان‌آموزان و مدرسان، هرکدام جداگانه توسط نگارنده و با نظارت پژوهشگر متخصص آمار ساخته شدند و شامل سه بخش مشخصات عمومی جامعه آماری، پرسش‌های راهبردمحور و پرسش‌های نتیجه‌محور بودند. پرسش‌نامه محقق ساخته و یا اکتشافی اصولاً ماهیت کیفی دارد؛ اما این امکان وجود دارد تا با بهره‌گیری از طیف (مقیاس) لیکرت و گزینه‌های فرد در پاسخ به پرسش‌های بسته، قابلیت تفسیر و تحلیل کمی را نیز بیابد.

^۱. Koşara&Bedir

^۲. Akman

^۳. Sen

^۴. Likert scale

پرسش‌نامه زبان‌آموزان شامل شش پرسش در مورد مشخصات جامعه آماری، بیست پرسش راهبردمحور و سه پرسش نتیجه‌محور بود و پرسش‌نامه مدرسان دربرگیرنده چهار پرسش مشخصات حرفه‌ای، بیست پرسش راهبردمحور و سه پرسش نتیجه‌محور با پاسخ‌های پنج‌گزینه‌ای در بخش‌های متمرکز بر راهبرد و نتیجه بود. به این ترتیب برای بررسی و سنجش ثقه علمی، روایی^۱ پرسش‌نامه‌ها با ضریب همبستگی پیرسون^۲ و پایایی^۳ آن‌ها با آلفای کرونباخ^۴ مورد سنجش قرار گرفته است. داده‌های حاصل از پژوهش پس از تبدیل از کیفی به کمی، در نرم‌افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفته و جداول و نمودارهای فراوانی در قالب آمار توصیفی ارائه شده‌اند. همچنین داده‌ها با آزمون کای مربع (خی دو)^۵ آزموده شدند و زمینه تحلیل‌های آمار استنباطی را فراهم آوردند.

۴. چارچوب نظری

نظریه آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز کین و کین، دوازده اصل مهم برای یادگیری و سه اصل اساسی برای آموزش برمی‌شمارد. اصول یادگیری از این قرار هستند:

۱- مغز یک پردازشگر موازی است. این مفهوم بدان معناست که مغز می‌تواند چندین فعالیت موازی را به‌صورت همزمان انجام دهد. کین و کین (۱۹۹۰) معتقدند که تدریس خوب، باید مانند مغز تمامی ابعاد پردازش‌های موازی را دربرگیرد و از آنجا که روش یاددهی جامع و فراگیری در این زمینه وجود ندارد، ضرورت وجود یک چارچوب مرجع برای مدرسان که به ایشان، توانایی انتخاب از میان روش‌های گوناگون آموزش موجود را بدهد، لازم است. گشمردی (۱۳۹۶) معتقد است که پردازش موازی و همزمان چندین فعالیت در ارتباط با زبان خارجی کندتر از پردازش در زبان مادری صورت می‌گیرد.

۲- یادگیری کارکرد زیستی تمام بدن را درگیر می‌کند. کین و کین (۱۹۹۰) بر این باور هستند که کارکرد مغز نیز مانند سایر ارگان‌ها، به طرز باورنکردنی، از قوانین کاراندازی بدن پیروی می‌نماید. هر چیزی از قبیل استرس، تهدید، ترس، شادی، رضایت و به‌طور کل احساسات و

1. Validity

2. Pearson correlation coefficient

3. Reliability

4. Cronbach's alpha

5. Chi square

تجارب که کارکرد زیستی اعضای بدن را تحت تأثیر قرار دهد، مغز و یادگیری را نیز متأثر از خود می‌سازد. طبق نظریه کین و کین، یاددهی مبتنی بر مغز باید مواردی از جمله تغذیه، مدیریت استرس، ورزش و تمرینات بدنی و جنبه‌های سلامتی که بر یادگیری مؤثر هستند را پوشش دهد. بنابر نظر گشمردی (۱۳۹۶)، ماهیت کلاس زبان خارجی استرس‌زا است، بنابراین مدرس باید تمام تلاش خویش را برای استرس‌زدایی از این محیط یا کنترل تنش بنماید تا امکان درگیری مثبت تمامیت کاراندام‌ها در فرایند یادگیری افزایش یابد.

۳- جست‌وجوی معنا امری فطری است. کین و کین (۱۹۹۰) بر این باور هستند که جست‌وجوی معنا برای حفظ بقای مغز امری بدیهی و بنیادین است و به‌صورت هدایت‌شده انجام می‌شود؛ مغز درحالی‌که به‌صورت همزمان، محرک‌های آشنا را ثبت و ضبط می‌نماید، محرک‌های جدید را جست‌وجو می‌کند و در تلاش برای پاسخ‌گویی به آن‌ها است و این فرایند دوگانه در هر لحظه انجام می‌شود، به این گونه که جست‌وجوی معنا متوقف نمی‌شود؛ بلکه متمرکز بر امری می‌شود. طبق نظر کین و کین، برای دستیابی به آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز، باید شرایط ثبات و امنیت خاطر و در عین حال، رضایت مغز برای کشف و درک مطالب و محرک‌های جدید فراهم گردد. گشمردی (۱۳۹۶) اعتقاد دارد که تعادل مورد نظر کین و کین در کلاس زبان خارجی، زمانی به دست می‌آید که فراگیر بتواند مطلب یا واژه را فراگیرد، در غیر این صورت، شخص دچار عدم تعادل در یادگیری می‌گردد.

۴- جست‌وجوی معنا از طریق الگوسازی اتفاق می‌افتد. بنابر نظریه کین و کین (۱۹۹۰)، مغز که برای دریافت و تولید الگو طراحی شده است، در مقابل بی‌معنایی یا معنازدایی الگوهای تحمیل‌شده به خود مقاومت می‌کند؛ با فقدان معنا، واحدهای جداافتاده‌ای از اطلاعات و بی‌ارتباط با آنچه که باعث معناسازی برای فراگیر می‌شود، به وی انتقال می‌یابند. بنابراین اصل، طبق باور کین و کین، از آنجا که فراگیران دائم در حال الگوسازی هستند، نمی‌توان مانع این الگوسازی شد، اما می‌توان به آن جهت داد و آن را تحت تأثیر قرار داد و به گونه‌ای اطلاعات را ارائه داد که بتوان از آن الگوی مورد نظر را به دست آورد. گشمردی (۱۳۹۶) می‌نویسد که در کلاس زبان خارجی، مدرس نقش بسزایی در الگوسازی و جهت‌دهی همراه با معناسازی در قالب ارائه مثال، تصویرسازی و غیره دارد.

۵- عواطف در الگوسازی نقش حیاتی دارند. آن گونه که کین و کین (۱۹۹۰) می‌گویند، آنچه که می‌آموزیم تحت تأثیر عواطف و احساسات، احوال، گرایش‌های روحی، پیش‌قضاوت‌ها، و میزان عزت نفس ما قرار می‌گیرد. حتی احساسات نیز نقش تعیین‌کننده‌ای در حافظه دارند، به این دلیل که در ذخیره مطالب و اطلاعات و فراخوانی آنها از حافظه نیز تأثیر دارند. کارکرد این اصل به باور کین و کین، این است که مدرسان از نقش تعیین‌کننده احساسات و احوال فراگیران در یادگیری آگاهی داشته باشند و یک فضای عاطفی مثبت برای یادگیری ایجاد کنند. گشمردی (۱۳۹۶) همراه با تأیید کین و کین می‌گوید که نگرش و احساسات، تأثیر ویژه‌ای در فراگیری زبان‌آموزان دارد و ایجاد نگرش مثبت در زبان‌آموز، موجب برانگیختگی تمامی توانش‌های شناختی فراگیر می‌شود. وی معتقد است که عواطف کلید یادگیری هستند، به این معنا که با ایجاد نگرش مثبت می‌توان عواطف را تحریک و تهییج کرد و در نتیجه، با افزایش سطح توجه، سطح یادگیری نیز افزایش می‌یابد.

۶- هر مغزی به‌طور همزمان اجزا و کل را درک و خلق می‌کند. بنابر نظریه کین و کین (۱۹۹۰)، نیم‌کره‌های مغز جدا از مسئله راست یا چپ بودن، به گونه‌ای جدانشدنی، و فارغ از ماهیت آنچه که آموخته می‌شود، نسبت به یکدیگر کنشگر هستند. درواقع مربیان و مدرسان باید بدانند که مغز در دو نیم‌کره دارای سازوکار جداگانه اما همزمان برای سامان‌دهی به اطلاعات است. کین و کین به این باور دارند که وقتی یکی از دو مفهوم اجزا یا کل در یادگیری نادیده گرفته می‌شود، مردم دچار مشکلات زیادی در یادگیری می‌شوند، چراکه جزء و کل به‌طور مفهومی بر یکدیگر کنش و واکنش دارند و یکی معنا را از دیگری کسب می‌نماید. مثال کین و کین (۱۹۹۰) یادگیری لغت و دستور زبان گنجانده‌شده در تجربه اصیل زبان است. گشمردی (۱۳۹۶) نیز معتقد است که به همین دلیل، برای آموزش زبان خارجی، از جملات بافت‌گذاری‌شده استفاده می‌شود؛ به این مفهوم که اجزای زبان به‌تنهایی امکان آموزش زبان را فراهم نمی‌سازند؛ بلکه کلیت اجزای زبان است که محتوای پیام زبانی را می‌سازد و به آن اعتبار می‌بخشد.

۷- یادگیری مستلزم توجه کانونی و ادراک پیرامونی است. کین و کین (۱۹۹۰) می‌نویسند که مغز علاوه بر محرک‌های مستقیم که به‌واسطه توجه جلب می‌شوند، محرک‌های غیرمستقیم یعنی

آنچه که ورای محور و تمرکز فوری توجه است، یا آنچه که هوشیارانه به آن دقت نشده است را نیز جذب می‌نماید. کاربرد این اصل در آموزش، بنابر نظریه کین و کین این است که مدرس باید در حین آموزش، برخی از ابزارهای آموزشی یا کمک‌آموزشی را خارج از کانون توجه فراگیر قرار دهد. از جمله تصاویر، گرافیک‌ها، نمودارها و آثار هنری. گشمردی (۱۳۹۶) در راستای این اصل می‌نویسد که می‌توان برای محیط پیرامونی آموزش زبان خارجی به گونه‌ای برنامه‌ریزی کرد که در هنگام آموزش یک مبحث زبانی، زبان‌آموزان به گونه‌ای غیرمستقیم به قواعد و نکات لازم دسترسی داشته باشند و به این ترتیب آموزش-یادگیری آسان‌تر می‌شود.

۸- یادگیری همواره فرایند هوشیار و ناهوشیار ذهنی را درگیر می‌سازد. بنابر باور کین و کین، ما همیشه بیش از آنچه که آگاهانه می‌فهمیم، یاد می‌گیریم. فقط آنچه را که شنیده‌ایم یاد نمی‌گیریم، بلکه آنچه را که تجربه کرده‌ایم نیز، یاد می‌گیریم. از این رو طبق نظریه کین و کین (۱۹۹۰)، مدرس باید محیطی از آموزش-یادگیری را فراهم کند که در آن فراگیران بیشترین استفاده را از فرایند ناهوشیارانه ببرند. فرایند هوشیار و ناهوشیار ذهنی در یادگیری درگیر می‌شوند و از این رو برخی از یادگیری‌ها در افراد به گونه‌ای غیرهوشیارانه صورت می‌گیرد. این به این معناست که یادگیری در انسان تلفیقی از درک هوشیارانه و آموختنی ناخودآگاه است. گشمردی (۱۳۹۶) بر این باور است که تجارب زبانی، ماندگاری بیشتری در ذهن فراگیران دارند و بخش زیادی از آموخته‌ها به دلیل فقدان تجربه زبان‌آموزان به فراموشی سپرده می‌شود.

۹- دو نوع سیستم حافظه وجود دارد: سیستم حافظه فضایی و سیستم حافظه طوطی‌وار. حافظه فضایی طبیعی به ما امکان به‌خاطر سپاری لحظه‌ای تجربه‌ها را می‌دهد، نیاز به ممارست خاصی ندارد، و شرایط ثبت و ضبط تجارب را در فضای سه‌بعدی معمولی فراهم می‌نماید. در صورتی که به خاطر سپردن حقایق علمی و مهارت‌ها، تمرین و ممارست بیشتری می‌طلبد و به گونه‌ای دیگر در بخش حافظه طوطی‌وار یاد سپاری و سامان‌دهی می‌شوند. از نظر کین و کین، تأکید بر به‌خاطر سپاری می‌تواند موجب انتقال نیافتن مطلب و در نتیجه یادگیری طبیعی شود. گشمردی (۱۳۹۶) معتقد است که بافت، نقش مؤثری در انجام کدگذاری تجارب زبانی و به‌خاطر سپاری آنها در بخش سه‌بعدی حافظه دارد. به نظر وی، موارد آموزشی خارج از بافت، دربرگیرنده بخش‌هایی چون قواعد، صرف و نحو، تمرین‌ها و غیره است.

۱۰- زمانی که حقایق و مهارت‌ها در سیستم حافظه فضایی جای داده می‌شوند، مغز بهتر درک می‌کند و به یاد می‌آورد. بنابر نظریه کین و کین، زبان مادری ما شامل دستور زبان و لغت، از طریق کنش و واکنش‌های متعدد اجتماعی و درونی -شخصی و در قالب تجربه آموخته می‌شود. همین مثال به درکی بهتر از یادگرفتن در قالب تجارب قابل جای‌گیری در حافظه فضایی کمک می‌کند. گشمردی (۱۳۹۶) می‌گوید که برای آموزش-یادگیری زبان خارجی باید بافتی مناسب ایجاد گردد تا تجربیات قابل ثبت در حافظه فضایی به اوج برسند. از این رو می‌توان گفت که به‌طور مثال، یادگیری دستور زبان در نگارش و یا گفت‌وگو راحت‌تر و روان‌تر صورت می‌گیرد.

۱۱- یادگیری از طریق چالش، تقویت و با تهدید و ترس متوقف می‌شود. به نظر می‌رسد که یادگیری بهینه مغز در شرایط چالش‌برانگیز، و کمینه آن تحت استرس صورت می‌گیرد. تحت تأثیر استرس زیاد، کارکرد هیپوکامپ که مسئول استراحت مغز است و حساس‌ترین قسمت مغز نسبت به استرس است، دچار اختلال می‌شود و در پی آن، بر یادگیری تأثیر می‌گذارد. بر طبق این نظریه، مدرس باید محیط آموزش-یادگیری آرام توأم با هوشیاری، یعنی محیطی کم‌تنش اما پرچالش را فراهم نماید. بنابر باور گشمردی (۱۳۹۶) ایجاد رقابت مثبت در کلاس زبان خارجی می‌تواند تأثیر مثبت بر روی یادگیری داشته باشد، اما تهدید و تنبیه کلامی بیشترین اثر منفی را خواهد داشت.

۱۲- هر مغز منحصر به فرد است. این یک واقعیت است که همه ما از احساسات و عواطف و سازوکار مغزی برخوردار هستیم، اما نکته جالب توجه این است که یادگیری، مغز را تغییر می‌دهد. بنابراین هرچه بیشتر می‌آموزیم، مغزمان خاص‌تر و منحصر به فردتر می‌شود. از نظر گشمردی (۱۳۹۶)، تفاوت‌های فردی و تحصیلی و آموخته‌های سابق یک فرد می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در فعالیت و سازوکار مغزی آن شخص داشته باشد. بنابراین، توجه به سوابق و پیشینه آموزشی و عاطفی و روانی یک شخص می‌تواند به موفقیت بیشتر مدرس در آموزش و رفع نیازهای زبانی فراگیران کمک نماید.

کین و کین (۱۹۹۰) در برابر این اصول دوازده‌گانه یادگیری، سه اصل آموزش مبتنی بر مغز نیز برای آموزش خوب و به کارگیری اصول یادگیری، قائل می‌شوند که درواقع برآمده از درون همین اصول است:

۱) ایجاد فضایی مملو از هوشیاری توأم با آرامش، به این معنا که فضا خالی از استرس، ترس از تهدید و تنبیه، و سرشار از چالش‌های منطقی باشد.

۲) درگیرکردن فراگیران در تجربه پیچیده یادگیری، به این معنا که مدرس از تمامی حس‌های فراگیران برای درگیری آن‌ها با تجربه‌های گوناگون استفاده کند و درنهایت، برای یادگیری بهتر، این تجربه‌ها به حافظه فضایی سپرده شوند.

۳) فراهم نمودن شرایط برای پردازش فعالانه تجربه توسط فراگیران، به این معنا که فراگیر امکان درونی‌سازی و تحکیم تجربه یادگیری خویش را داشته باشد.

در کنار دوازده اصل نظریه کین و کین، می‌توان به اصول بیست‌ویک‌گانه ذهن، مغز و آموزش اشاره نمود که البته به صورت کامل‌تر و فراگیرتر دربرگیرنده تعدادی از اصول کین و کین نیز هست. بنابر این اصول، مدرس خوب باید از تمام موارد زیر آگاهی داشته باشد:

۱- هر مغزی یگانه و منحصربه‌فرد است و به گونه‌ای منحصربه‌فرد، سازمان‌دهی شده است.

۲- همه مغزها به گونه‌ای برابر، در هر کاری خوب نیستند.

۳- مغز یک سیستم پیچیده و پویا است که به‌صورت روزانه با یادگیری تغییر می‌کند.

۴- یادگیری یک فرایند گسترش‌یابنده و سازه‌گرایانه است و توانایی یادگیری در طی مراحل مختلف رشد، به‌منزله بلوغ شخصی ادامه می‌یابد.

۵- جست‌وجو برای معنا، در طبیعت انسان ذاتی است.

۶- مغز دارای درجه‌ای بالا از انعطاف‌پذیری است و در طول زندگی رشد می‌کند.

۷- اصول ذهن، مغز و آموزش را در هر سنی می‌توان به کار بست.

۸- یادگیری به‌طور نسبی بر پایه توانایی خودتصحیحی مغز مبتنی است.

۹- جست‌وجوی معنا از راه بازشناسی الگوها صورت می‌گیرد.

۱۰- مغز در جست‌وجوی چیزهای نو و جدید است.

۱۱- وجود احساسات و هیجان‌ها برای شناسایی الگوها، تصمیم‌سازی و یادگیری حیاتی است.

۱۲- یادگیری با چالش، افزایش می‌یابد و با تهدید و برخورد کاهش می‌یابد.

- ۱۳- یادگیری، توجه متمرکز و ادراک پیرامونی را درگیر خود می‌سازد.
 - ۱۴- مغز از منظر مفهومی، هم جزء و هم کل را به صورت همزمان پردازش می‌کند.
 - ۱۵- مغز برای معنا و مفهوم بخشیدن به موقعیت‌های اجتماعی، نیازمند کنش و واکنش با انسان‌های دیگر است.
 - ۱۶- دریافت بازخورد برای یادگیری مهم است.
 - ۱۷- یادگیری بر پایه توجه و حافظه قرار دارد.
 - ۱۸- هر مغز به گونه‌ای متفاوت اطلاعات را دریافت و بازیابی می‌نماید.
 - ۱۹- مغز حقایق و مهارت‌هایی که در بافت واقعی و طبیعی قرار دارند را بهتر فرامی‌گیرد.
 - ۲۰- یادگیری، فرایند آگاهانه و ناخودآگاهانه را درگیر می‌کند.
 - ۲۱- یادگیری، تمامی کاراندام‌ها را درگیر می‌کند (بدن مغز را تحت تأثیر قرار می‌دهد و مغز بدن را تحت فرمان خویش دارد) (توکوهاما اسپینوزا، ۲۰۱۱).
- توکوهاما-اسپینوزا (۲۰۱۱) معتقد است که پنج مفهوم ثابت شده در مورد مغز انسان وجود دارد:
- ۱- مغز انسان‌ها همانند صورتشان منحصربه‌فرد است.
 - ۲- همه مغزها با هم برابر نیستند، چراکه بافت و توانایی یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد.
 - ۳- مغز با تجربه تغییر می‌کند.
 - ۴- مغز به طرز فوق‌العاده‌ای انعطاف‌پذیر است.
 - ۵- مغز اطلاعات جدید را به اطلاعات قدیم وصل می‌کند.
- بنابه نظر توکوهاما-اسپینوزا (۲۰۱۱) این مفاهیم هیچ کدام به معنای واقعی جدید نیستند، اما آنچه که اهمیت دارد این است که تمام این پنج اصل گفته شده در سه حوزه روان‌شناسی، علوم اعصاب، و علوم آموزش و تربیت، بدون هیچ تردیدی به اثبات رسیده‌اند و می‌توانند مبنای طراحی بسیاری از برنامه‌های درسی، فعالیت‌های کلاسی، ابزارهای کمک‌آموزشی و پژوهش‌های مرتبط قرار بگیرند.

۵. بحث و بررسی

۵. ۱. نتایج توصیفی

در این بخش، ابتدا به پرسش‌نامه فراگیران و نتایج توصیفی و سپس استنباطی آن می‌پردازیم. برای هرکدام از سؤالات مرتبط به پژوهش در پرسش‌نامه مربوط، به صورت جداگانه نمودار و جدول فراوانی ترسیم شده است.

-فراوانی جنسیت:

۵-۱- جدول فراوانی جنسیت

	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی تجمعی
زن	87	68.5	69.0	69.0
مرد	39	30.7	31.0	100.0
کل	126	99.2	100.0	
داده‌های گمشده	1	.8		
کل	127	100.0		



۵-۲- نمودار فراوانی جنسیت

- میزان سن:

۵-۳- جدول میزان سن

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	فراوانی	
65.4	65.4	65.4	83	بین هجده تا سی سال
97.6	32.3	32.3	41	بین سی تا پنجاه سال
100.0	2.4	2.4	3	بین پنجاه تا هفتاد سال
	100.0	100.0	127	کل



نمودار میزان فراوانی سن

۴-۵- نمودار میزان فراوانی سن

- میزان تحصیلات زبان آموزان:

۵-۵- جدول میزان تحصیلات

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	فراوانی	
25.2	25.2	25.2	32	دیپلم - فوق دیپلم
92.1	66.9	66.9	85	لیسانس - فوق لیسانس

دکتری - فوق دکتری	10	7.9	7.9	100.0
کل	127	100.0	100.0	

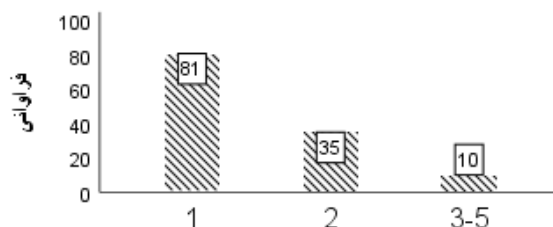


۵-۶- نمودار فراوانی میزان تحصیلات

- تعداد زبان خارجی آموخته قبل از زبان فرانسه:

۵-۷- جدول تعداد زبان آموخته

درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	درصد فراوانی تجمعی
۱	81	63.8	64.3
۲	35	27.6	92.1
۳-۵	10	7.9	100.0
کل	126	99.2	100.0
داده‌های گمشده	1	.8	
کل	127	100.0	



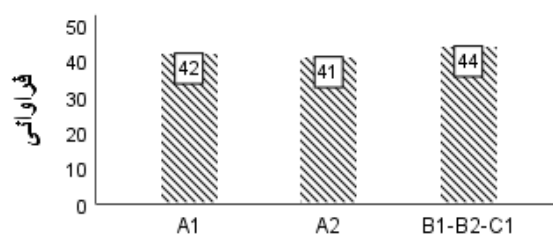
نمودار فراوانی تعداد زبان خارجی آموخته قبل از فرانسه

۸-۵- نمودار فراوانی زبان خارجی

- سطح زبان فرانسه فراگیران:

۵-۹- جدول سطح زبان فرانسه

	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی تجمعی
A1	42	33.1	33.1	33.1
A2	41	32.3	32.3	65.4
B1-B2-C1	44	34.6	34.6	100.0
کل	127	100.0	100.0	



نمودار فراوانی سطح زبان فرانسه

۱۰-۵- نمودار فراوانی سطح زبان

۵. ۲. آمار استنباطی زبان آموزان

۵. ۲. ۱. بررسی روایی پرسش نامه

روایی پرسش نامه پژوهشی، میزان دقت یک پرسش نامه در طراحی پرسش ها را هدف قرار می دهد. به این معنا که سؤال های مطرح شده تا چه میزان در راستا و تیررس اهداف پژوهش قرار

دارند. روایی پرسش‌نامه زبان‌آموزان در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون سنجیده شد و سطح معناداری کلی کمتر از ۰.۰۵ است، بنابراین از روایی خوبی بهره‌مند است.

۵.۲.۲. بررسی پایایی پرسش‌نامه

یک ابزار اندازه‌گیری (در اینجا پرسش‌نامه) در صورتی پایایی دارد که به نتایج یکسانی در موقعیت‌های تکراری دست یابد. پایایی یا قابلیت اعتماد، به معنای آن است که آیا روش انتخاب‌شده، موضوع مورد نظر را به‌طور دقیق می‌سنجد. در اینجا از ضریب آلفای کرونباخ برای سنجش پایایی پرسش‌نامه استفاده شده است.

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ
23	.828

مقدار آلفای کرونباخ برابر ۰.۸۲۸ است که از مقدار ۰.۷ بیشتر است در نتیجه پرسش‌نامه دارای پایایی قابل قبولی است.

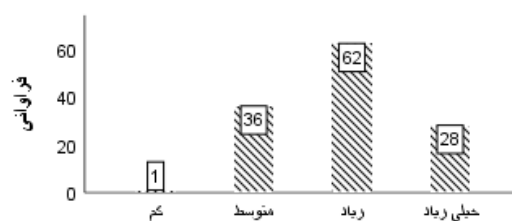
با استناد به نتایج کلی بیست سوال نخست پرسش‌نامه که راهبردمحور بودند، می‌توان این‌طور استنباط کرد که از نظر فراگیران زبان فرانسه، استفاده از نقشه‌های ذهنی استراحت در حین کلاس، ارتباط دادن مطالب درسی به تجربه‌های شخصی و مرور مطالب درسی و ... باعث افزایش توجه و بهبود یادگیری می‌شود. از سوی دیگر، خواب ناکافی و تغذیه نامناسب باعث کاهش قدرت تمرکز و یادگیری می‌شود.

در پرسش بیست‌ویکم به این موضوع پرداخته شده که آیا از نظر دانش‌آموزان زبان فرانسه رعایت موارد ذکر شده در پرسش‌ها در زمان کلاس، برای حفظ توجه و تمرکز و افزایش درک و به‌خاطر سپاری مطالب و یادگیری تأثیر دارد.

۵-۱۱- سؤال ۲۱

درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	فراوانی	کم
.8	.8	.8	1	کم
29.1	28.3	28.3	36	متوسط

زیاد	62	48.8	48.8	78.0
خیلی زیاد	28	22.0	22.0	100.0
کل	127	100.0	100.0	



نمودار فراوانی سوال بیست و یکم

۵-۱۲- فراوانی سؤال بیست و یکم

۵-۱۳- سؤال ۲۱

	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
کم	1	31.8	-30.7
متوسط	36	31.8	4.3
زیاد	62	31.8	30.3
خیلی زیاد	28	31.8	-3.7
کل	127		

۵-۱۴- آزمون سؤال ۲۱

Chi-Square¹

59.614^a

^۱. آزمون کای مجذور

Df ¹	3
Asymp. Sig. ²	.000

در اینجا سطح معناداری برابر ۰.۰۰۰ است که از مقدار ۰.۰۵ کمتر است. در نتیجه فرض صفر (بین فراوانی مورد انتظار و فراوانی مشاهده شده تفاوت معناداری وجود ندارد) رد می‌شود. می‌توان نتیجه گرفت از نظر دانش‌آموزان زبان فرانسه مطالب بررسی شده در بیست سوال اول پرسش‌نامه به میزان زیادی در افزایش تمرکز و توجه زبان‌آموزان تأثیر دارد. در پرسش بیست و سوم به کمک آزمون مجذور، به بررسی این موضوع پرداخته شده که آیا از نظر زبان‌آموزان فرانسه، راهبردهای ذکر شده در پرسش‌ها و به کارگیری آنها در کلاس زبان، بر یادگیری، افزایش قدرت حافظه و موفقیت در آزمون‌ها مؤثر بوده است.

۵-۱۵- سؤال ۲۳

	درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	فراوانی
کم	1.6	1.6	1.6	2
متوسط	20.8	19.2	18.9	24
زیاد	76.8	56.0	55.1	70
خیلی زیاد	100.0	23.2	22.8	29
کل		100.0	98.4	125
داده‌های گم شده			1.6	2
کل			100.0	127

^۱. درجه آزادی^۲. سطح معناداری



۵-۱۶- نمودار فراوانی سؤال بیست و سوم

۵-۱۷- سؤال ۲۳

	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
کم	2	31.3	-29.2
متوسط	24	31.3	-7.2
زیاد	70	31.3	38.8
خیلی زیاد	29	31.3	-2.2
کل	125		

۵-۱۸- آزمون سؤال ۲۳

Chi-Square	77.272 ^a
df	3
Asymp. Sig.	.000

در اینجا سطح معناداری برابر ۰.۰۰۰ است که از مقدار ۰.۰۵ کمتر است در نتیجه فرض صفر (بین فراوانی مورد انتظار و فراوانی مشاهده شده تفاوت معناداری وجود ندارد) رد می شود که می توان نتیجه گرفت از نظر دانش آموزان زبان فرانسه رویکردهای ذکر شده و به کارگیری آنها

در کلاس زبان به میزان زیادی در یادگیری، افزایش قدرت حافظه و موفقیت در آزمون‌ها مؤثر است.

۵.۳. بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامهٔ مدرسان

روایی پرسش‌نامهٔ مدرسان در این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون سنجیده شد و سطح معناداری کلی کمتر از ۰.۰۵ است، یعنی از روایی خوبی بهره‌مند است. برای سنجش پایایی این پرسش‌نامه نیز، در اینجا از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است.

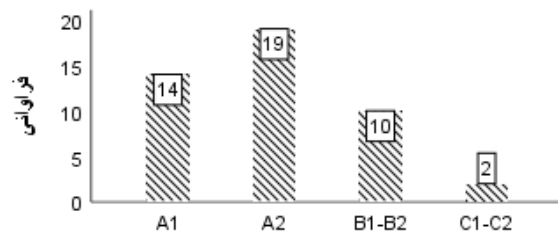
تعداد	آلفای کرونباخ
23	.818

مقدار آلفای کرونباخ برابر ۰.۸۱۸ است که از مقدار ۰.۷ بیشتر است. در نتیجه پرسش‌نامه دارای پایایی قابل قبولی است.

- سطح زبان تدریس شده توسط مدرسان:

۵-۱۹- فراوانی سطح

		فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی تجمعی
	A1	14	28.6	31.1	31.1
	A2	19	38.8	42.2	73.3
	B1-B2	10	20.4	22.2	95.6
	C1-C2	2	4.1	4.4	100.0
	کل	45	91.8	100.0	
داده‌های گمشده		4	8.2		
کل		49	100.0		



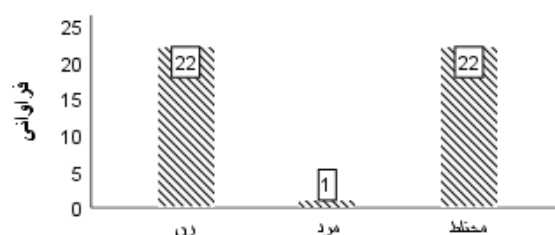
سطح زبان تدریس شده توسط مدرسان

۲۰-۵- سطح زبان

- جنسیت غالب زبان آموزان:

۲۱-۵- جنسیت غالب زبان آموزان

	درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	درصد فراوانی
	تجمعی			
زن	48.9	48.9	44.9	22
مرد	51.1	2.2	2.0	1
مختلط	100.0	48.9	44.9	22
کل		100.0	91.8	45
داده‌های گمشده			8.2	4
کل			100.0	49



نمودار جنسیت غالب زبان آموزان

۲۲-۵- جنسیت غالب

- مقطع سنی:

۵-۲۳- مقطع سنی

	فراوانی	درصد فراوانی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی تجمعی
بین هجده تا سی سال	33	67.3	76.7	76.7
بین سی تا پنجاه سال	10	20.4	23.3	100.0
کل	43	87.8	100.0	
داده‌های گمشده	6	12.2		
کل	49	100.0		



۵-۲۴- فراوانی سن

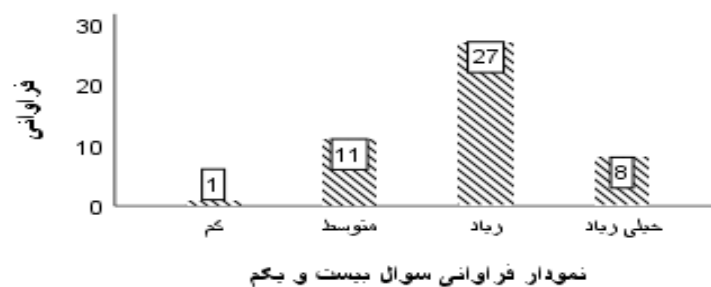
با توجه به نتایج به دست آمده از بیست سؤال راهبردمحور اول پرسش‌نامه، می‌توان این‌طور استنباط کرد که از نظر مدرسان زبان فرانسه استفاده از نقشه‌های ذهنی استراحت در حین کلاس، ارتباط دادن مطالب درسی به تجربه‌های شخصی و مرور مطالب درسی و ... باعث افزایش توجه و بهبود یادگیری می‌شود. از سوی دیگر، خواب ناکافی و تغذیه نامناسب باعث کاهش قدرت تمرکز و یادگیری می‌شود.

این دقیقاً مانند نتیجه‌ای است که از پرسش‌نامه دانش‌آموزان به دست آمده است و تنها تفاوت حاصل شده در دو نتیجه این است که مدرسان عموماً با استفاده از موسیقی بی‌کلام و ریلکسیشن برای رفع خستگی و کاهش تنش و افزایش یادگیری در زمان کلاس موافق نیستند.

در ارتباط با پرسش‌های نتیجه‌محور پرسش‌نامه، می‌توان گفت که نتیجه بررسی پاسخ‌های مدرسان به کمک آزمون مجذور کای، حاکی از این امر بود که از نظر ایشان، رعایت موارد ذکر شده در پرسش‌ها در زمان کلاس باعث حفظ توجه و تمرکز زبان‌آموز و افزایش درک و به‌خاطر سپاری مطالب و یادگیری در فراگیران می‌گردد.

۵-۲۵- سوال ۲۱

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	فراوانی	
2.1	2.1	2.0	1	کم
25.5	23.4	22.4	11	متوسط
83.0	57.4	55.1	27	زیاد
100.0	17.0	16.3	8	خیلی زیاد
	100.0	95.9	47	کل
		4.1	2	داده‌های گم‌شده
		100.0	49	کل



۲۶-۵- فراوانی سوال بیست و یکم

۲۷-۵- سوال ۲۱

	فراوانی مشاهده شده	فراوانی مورد انتظار	باقی مانده
کم	1	11.8	-10.7
متوسط	11	11.8	-.7
زیاد	27	11.8	15.3
خیلی زیاد	8	11.8	-3.7
کل	47		

۲۸-۵- آزمون سوال ۲۱

Chi-Square	30.872 ^a
Df	3
Asymp. Sig.	.000

در اینجا سطح معناداری برابر ۰.۰۰۰ است که از مقدار ۰.۰۵ کمتر است در نتیجه فرض صفر (بین فراوانی مورد انتظار و فراوانی مشاهده شده تفاوت معناداری وجود دارند) رد می شود. می توان نتیجه گرفت از نظر مدرسان زبان فرانسه رعایت موارد ذکر شده در پرسش ها در زمان

کلاس باعث حفظ توجه و تمرکز زبان آموز و افزایش درک و به خاطر سپاری مطالب و یادگیری در دانش آموزان می شود.

از دیدگاه مدرسان زبان فرانسه همچنین مشخص گردید که رویکردهای ذکر شده در پرسش ها و به کارگیری آنها در کلاس زبان در یادگیری، افزایش قدرت حافظه و موفقیت زبان آموزان در آزمون هایشان مؤثر بوده است.

۲۹-۵- سوال ۲۳

درصد فراوانی تجمعی	درصد فراوانی معتبر	درصد فراوانی	فراوانی
23.9	23.9	22.4	11
80.4	56.5	53.1	26
100.0	19.6	18.4	9
	100.0	93.9	46
		6.1	3
		100.0	49



نمودار فراوانی سوال بیست و سوم

۳۰-۵- فراوانی سوال بیست و سوم

۵-۳۱- سوال ۲۳

باقی مانده	فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	
-4.3	15.3	11	متوسط
10.7	15.3	26	زیاد
-6.3	15.3	9	خیلی زیاد
		46	کل

۵-۳۲- آزمون سوال ۲۳

Chi-Square	11.261 ^a
Df	2
Asymp. Sig.	.004

در اینجا سطح معناداری برابر 0.004 است که از مقدار 0.05 کمتر است در نتیجه فرض صفر (بین فراوانی مورد انتظار و فراوانی مشاهده شده تفاوت معناداری وجود دارند) رد می‌شود. می‌توان نتیجه گرفت از نظر مدرسان زبان فرانسه رویکردهای ذکر شده در پرسش‌ها و به کارگیری آنها در کلاس زبان، در یادگیری، افزایش قدرت حافظه و موفقیت زبان‌آموزان در آزمون‌هایشان مؤثر بوده است.

آنچه از نتایج پژوهش در بعد مفهوم برمی‌آید حاکی از آن است که کاربست راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز، چه از دیدگاه فراگیران و چه از دیدگاه مدرسان زبان فرانسه، تأثیرات مثبتی بر روند آموزش-یادگیری این زبان در مقطع بزرگسال دارد؛ از آن رو که زمینه مساعدی برای هم‌افزایی توجه و کارکرد حافظه، و نیز افزایش امنیت شناختی را در یادگیری چه در حیطه فردی و چه در بستر تعاملات دو یا چند نفره در زمان آموزش فراهم می‌سازد.

لحاظ کردن و تلفیق تمام راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز، چه راهبردهای نظریه یادگیری مبتنی بر مغز و چه موارد و اصولی که در دانش ذهن، مغز و آموزش مورد تأکید است، از نقاط

قوت و تمایز این پژوهش نسبت به پیشینه‌های خود در این حوزه است و طبیعتاً نتایج آن نیز با توجه به فراگیری و گستره طیف راهبردی می‌توانند با اطمینان بیشتری در این حوزه مورد استناد و کاربست قرار بگیرند.

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تأثیر راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز، بر پیشرفت فراگیران بزرگسال زبان فرانسه در ایران از دیدگاه دو گروه ۱۲۷ زبان‌آموز و ۴۹ مدرس بررسی شد. در راستای تحقق پژوهش، پرسش‌هایی حول تجارب فراگیران در مورد کاربست راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز در کلاس، تجربه مثبت مدرسان از اعمال و لحاظ کردن راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز در کلاس فرانسه، و درنهایت بررسی میزان پیشرفت بزرگسالان در فراگیری فرانسه با استفاده از راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز مطرح گردید.

یافته‌های پژوهش بیانگر این موضوع هستند که هر دو گروه مدرسان و فراگیران، با کاربست راهبردهای آموزش-یادگیری مبتنی بر مغز ذکر شده در پرسش‌نامه‌ها، در کلاس زبان فرانسه بزرگسالان موافق هستند و در پاسخ به پرسش اول و دوم، تجربه و دید مثبتی نسبت به این راهبردها و اعمال آن در فضای کلاس دارند که این پاسخ مؤید فرضیه‌های نخست و دوم است. در پاسخ به پرسش سوم نیز از نظر هر دو گروه فراگیر و مدرس و در تأیید فرضیه سوم، اعمال این راهبردها، آثار مثبتی در افزایش یادگیری و تقویت توجه و تمرکز و کارایی حافظه زبان‌آموزان و در نتیجه افزایش بازدهی کلاس و پیشرفت یادگیری ایشان به نسبت روش‌های معمول می‌گردد. یافته‌های این پژوهش که در باب آموزش مبتنی بر مغز زبان فرانسه به بزرگسالان ایرانی، در نوع خود نخستین است و با یافته‌های پژوهش‌های پیشین هم‌حوزه خویش در جهت تأیید آثار مثبت بهینه‌سازی شرایط زیستی، روحی و شناختی در آموزش بر امر یادگیری هم‌راستا است، می‌تواند افق‌های جدیدی را در حیطه آموزش زبان‌های خارجی به‌خصوص زبان فرانسه، چه در حوزه مؤسسات و آموزشگاه‌ها و چه در فضای دانشگاهی باز نماید. بدین گونه که دوره‌های آموزشی و کارگاه‌هایی جهت آماده‌سازی و ارتقا دانش آموزش شناختی مدرسان پیش‌بینی و تدوین گردد و با برنامه‌ریزی مناسب، رویکرد آموزش شناختی زبان فرانسه و راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز زبان‌های خارجی به‌ویژه فرانسه، به‌صورت بالقوه و بالفعل مبنای برنامه‌ریزی درسی

و تدریس در هر دو فضا قرار بگیرند و به صورت گسترده‌تر در فضای آموزشی ترویج و اعمال شوند.

شایان ذکر است که این پژوهش نیز مانند سایر تحقیقات، قطعاً با محدودیت‌هایی از قبیل عدم دسترسی به تمام کلاس‌های آموزش فرانسه بزرگسالان، عدم دسترسی به تمام مدرسان فرانسه بزرگسالان، زمان و بسیاری از مسائل دیگر روبه‌رو بوده است؛ اما می‌تواند راه را برای علاقه‌مندان و پژوهشگرانی که قدم در این عرصه می‌گذارند، کمی هموارتر کند و مقدمه‌ای برای شروع انجام پژوهش‌های بزرگ‌تر به منظور بررسی اثربخشی راهبردهای آموزش مبتنی بر مغز زبان فرانسه بر هر یک از توانش‌ها و مهارت‌های زبانی در درازمدت باشد.

کتابنامه

- پژمان‌فرد، م؛ واحدی، ش؛ هاشمی، ت؛ و بیرامی، م. (۱۴۰۰). اثربخشی روش های یاددهی-یادگیری مبتنی بر مغز بر بهبود شرایط زمینه‌ای و انگیزشی یادگیری زبان انگلیسی. *نشریه چشم انداز برنامه درسی و آموزش*، ۱(۳)، ۱-۱۶. Magiran.com/p2473814
- داداش‌زاده، س؛ فتحی‌آذر، ا؛ ملکی‌آوارسین، ص؛ و خدیوی، ا. (۱۳۹۹). تعیین و تبیین اصول یادگیری مبتنی بر فرایندهای شناختی مغز. *آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)*، ۱۳(۵۲)، ۳۶-۵۸. SID. <https://sid.ir/paper/411158/fa>
- زارع، ز؛ بلاش، ف؛ و شیرعلیزاده، ب. (۱۴۰۱). تأثیر آموزش «سازگار با مغز» بر یادگیری شناختی، مهارتی و عاطفی دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی. *نشریه روانشناسی شناختی*، ۱۰(۲)، ۸۷-۱۰۰. URL: <http://jcp.khu.ac.ir/article-1-3569-fa.html>
- سیفی، س؛ ابراهیمی‌قوام، ص؛ عشایری، ح؛ فرخی، ن؛ و درتاج، ف. (۱۳۹۶). اثر یادگیری سازگار با مغز بر انعطاف‌پذیری شناختی و توجه انتخابی دانش‌آموزان. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۳)، ۵۱-۶۱. URL: <http://icssjournal.ir/article-1-546-fa.html>
- سیفی، س؛ ابراهیمی‌قوام‌آبادی، ص؛ و فرخی، ن. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش یادگیری مغز‌محور بر درک مطلب و سرعت یادگیری دانش‌آموزان سوم ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۴)، ۴۵-۶۰. SID. <https://sid.ir/paper/75512/fa>
- شفایی، ش؛ حقانی، ف؛ تلخابی، م؛ و یارمحمدیان، م. (۱۴۰۱). اقدامات آموزشی مؤثر بر بهبود یادگیری مبتنی بر مطالعات علوم اعصاب تربیتی: یک مطالعه مروری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۲۲، ۳۰۴-۲۹۴. URL: <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5512-fa.html>
- صادقی، ز؛ بهرنگی، م؛ عبدالحی، ب؛ و زین‌آبادی، ح. (۱۳۹۵). تأثیر مدیریت آموزش مبتنی بر راهبردهای علوم اعصاب تربیتی در بهبود یادگیری دانشجویان. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۹(۲)، ۹۷-۱۰۵. SID. <https://sid.ir/paper/174240/fa>
- عبدالحی، ا؛ و نجاتی‌یزدی‌زاده، ل. (۱۳۹۷). کلاس آموزش زبان و محیط دیجیتال؛ بازنمودهای اجتماعی و استفاده‌های غالب نزد دانشجویان. *نشریه پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۱(۱)، ۱۱۸-۹۵. doi: 10.22067/rltf.v2i1.46473
- گشمردی، م. (۱۳۹۶). آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب در آموزش زبان خارجی. *مجله جستارهای زبانی*، ۱(۴)، ۴۷-۷۰. URL: <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-9759-fa.html>
- گشمردی، م. ر؛ یعقوبی، ف؛ و صفا، پ. (۱۴۰۲). بررسی میزان اضطراب زبانی زبان‌آموزان دختر و پسر نوجوان در کلاس‌های برخط زبان فرانسه در ایران. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۶(۱)، ۲۳۴-۲۳۹. doi: 10.22067/rltf.2024.86864.1105.۲۵۹

مشکین مهر، ع؛ پورمحمد، م؛ نوشی، م؛ و تلخابی، م. (۱۳۹۸). بررسی اثر به کارگیری اصول آموزش مغز-محور بر فراگیری و به یادآوری لغات توسط زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی. *نقد زبان و ادبیات خارجی (پژوهش‌نامه علوم انسانی)*، ۱۶(۲۲)، ۲۳۹-۲۷۰. SID. <https://sid.ir/paper/393515/fa>

نوری، ع. (۱۳۹۶). *الگوی طراحی برنامه درسی مبتنی بر مغز*. دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

- Akman, P., Yapici, A., Kutlu, M. O., Tuncel, F., & Demiroglari, G. (2020). The Effect of English Teaching on Academic Achievement Based on Brain Based Learning Theory (BBL). *African Educational Research Journal*, 8, 158-163.
- Connell, J. D. (2009). The global aspects of brain-based learning. *Educational Horizons*, 88 (1), 28-39
- Caine, G., & Caine, R. N. (2010). *Strengthening and enriching your professional learning community: The art of learning together*. ASCD.
- Caine, G. (1996). *Mindshifts: A brain-based process for restructuring schools and renewing education*. Hawker Brownlow.
- Caine, R. N. (2011). *Natural learning for a connected world: Education, technology, and the human brain*. Teachers College Press.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48 (2), 66-70.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1991). *Making connections: Teaching and the human brain*.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational Leadership*, 52, 43-43.
- Caine, R. N., & Caine, G. (1997). *Education on the edge of possibility*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. Pitt Street, Alexandria, VA 22314-1453
- Duman, B. (2007). "Celebration of the Neurons": The Application of Brain Based Learning in Classroom Environment. ERIC Clearinghouse.
- Duman, B. (2010). The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10 (4), 2077-2103.

- Haghighi, M. (2013). The effect of brain-based learning on Iranian EFL learners' achievement and retention. *Procedia-social and Behavioral sciences*, 70, 508-516.
- Hart, L. A. (1981). Brain, Language, and New Concepts of Learning. *Educational Leadership*, 38(6), 443-45.
- Hart, L. A. (1983). *Human brain and human learning*. Longman.
- Khalil, A. H., El-Nagar, B. E. D. E., & Awad, M. A. E. M. (2019). The effect of brain-based learning on developing some speaking skills of Egyptian EFL secondary school students. *International journal of environmental & science education*, 14(3), 103-116.
- Jensen, E. (1995). *Brain-based Learning*. Turning Point Pub.
- Jensen, E. (2000). Brain-based learning: A reality check. *Educational Leadership*, 57(7), 76-80.
- Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. ASCD.
- Jensen, E. (2007). *Introduction to brain-compatible learning*. Corwin Press.
- Jensen, E. (2008). *Brain-based learning: The new paradigm of teaching*. Corwin Press.
- Koşar, G., & Bedir, H. (2020). An intervention in brain-based learning: Leading to shifts in language learning beliefs. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 176-190.
- Oghyanous, P. A. (2017). The Effect of Brain-Based Teaching on Young EFL Learners' Self-Efficacy. *English Language Teaching*, 10(5), 158-166.
- Sen, A. (2022). Revisiting Brain-Based Learning: Strategies And Implications In The Higher Education Scenario. In *INTED2022 Proceedings* (pp. 10084-10090). IATED.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2011). *Mind, brain, and education science: A comprehensive guide to the new brain-based teaching*. WW Norton & Company.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2014). *Making classrooms better: 50 practical applications of mind, brain, and education science*. WW Norton & Company.
- Tokuhamma-Espinosa, T. (2015). *The new science of teaching and learning: Using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. Teachers College Press.

- Tokuhamma-Espinosa, T. (2017). Mind, Brain, and Education science: An international Delphi survey. *Mind*.
- Zare, M., Seifi, M., & Faghih, A. (2019). The Effectiveness of Brain-Based Learning Model on Studying and Reading Speed. *Interacción y perspectiva: Revista de Trabajo Social*, 9(1), 107-130.

Lecture sociologique du roman *Illusions perdues* selon l'approche de l'esthétique négative

Zeinab Rezvantab¹ (Auteur correspondant) 

Professeur assistant, Faculté des Langues et littérature Étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

Saeed Nasrabadi

Etudiante de Master en littérature française, Université de Téhéran, Téhéran, Iran

Résumé

L'École de Francfort, qui adopte une vision critique de l'art et de la littérature, étudie les différentes dimensions de l'art dans la société capitaliste. Elle révèle ainsi que l'art, dans une telle société, est devenu un outil marchand pour contrôler les masses. C'est dans ce contexte qu'émerge l'industrie culturelle, qui utilise n'importe quel outil médiatique pour tromper les masses. De cette façon, le consommateur est assujéti à cette industrie et perd toute volonté et toute liberté. L'«esthétique négative» critique les dimensions consuméristes et anti-intellectuelles d'une société «unidimensionnelle» et remet en question la fonction de l'art. Honoré de Balzac, écrivain français du XIXe siècle, dépeint avec précision et délicatesse cette société de consommation dans son roman *Illusions perdues*, à travers le récit de la vie d'un jeune provincial et de l'évolution de sa carrière littéraire à Paris, où il critique en effet l'industrie culturelle de son époque. Cette recherche, qui suit une méthode descriptive-analytique, utilise les concepts clés du consumérisme, de la réification et de l'industrie culturelle, pour critiquer les dimensions de l'«esthétique négative» dans le roman *Illusions perdues*.

Mots-clés : Esthétique négative, *Illusions perdues*, Industrie culturelle, Balzac, Réification, Consumérisme.

¹. E-mail: z.rezvantab@ut.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2024.87118.1108>
<https://orcid.org/0000-0001-8361-9666>

Sociological Reading of *Lost Illusions* based on the Approach of Negative Aesthetic

Zeinab Rezvantabab¹ (Corresponding author) 

Assistant Professor, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Saeed Nasrabadi

Master Student of French Language and literature, University of Tehran, Tehran, Iran

Abstract

The Frankfurt School, with a critical view of art and literature, studies the various dimensions of art in capitalist society and reveals that art has become a commodity tool for controlling the masses. This is where the cultural industry emerges, using any media tool to deceive the masses. In this way, the consumer is at the mercy of this industry, and any will and freedom are taken away from him. "Negative Aesthetics" criticizes the consumerist and anti-intellectual dimensions of a "one-dimensional" society and questions the function of art. Honoré de Balzac, the French writer of the nineteenth century, in the novel *Lost Illusions*, depicts this consumer society with precision and delicacy. Through the narration of the life of a young provincial and the evolution of his literary life in Paris, he criticizes the cultural industry of his time. This research, using a descriptive-analytical method and the key concepts of consumerism, reification and cultural industry, criticizes the dimensions of "negative aesthetics" in the novel *Lost Illusions*.

Keywords: Negative aesthetics, *Lost illusions*, Cultural industry, Balzac, Reification, Consumerism.

¹. E-mail: z.rezvantabab@ut.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2024.87118.1108>
<https://orcid.org/0000-0001-8361-9666>

خوانش جامعه‌شناختی رمان آرزوهای بربادرفته

با تکیه بر رویکرد زیبایی‌شناسی منفی

مقاله پژوهشی

زینب رضوان‌طلب^۱ (نویسنده مسئول)

استادیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

سعید نصرآبادی

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده

مکتب فرانکفورت با نگاهی انتقادی به هنر و ادبیات به مطالعه ابعاد گوناگون هنر در جامعه سرمایه‌داری می‌پردازد. و این واقعیت را آشکار می‌سازد که هنر در جامعه سرمایه‌داری به ابزاری کالایی برای کنترل توده‌ها تبدیل شده، و اینجاست که صنعت فرهنگی پدیدار می‌شود تا برای فریفتن توده‌ها از هرگونه ابزار رسانه‌ای استفاده کند. صنعت فرهنگی گونه‌ای از عقلانیت ابزاری را حاکم می‌کند که برای کسب سود بیشتر هنر را به خدمت می‌گیرد. بدین ترتیب، مصرف‌کننده در تصرف این صنعت قرار گرفته و هرگونه اراده و آزادی از وی سلب می‌شود. «زیبایی‌شناسی منفی» ابعاد مصرف‌زده و خردستیز یک جامعه «تک‌ساحتی» را به نقد کشیده و کارکرد هنر را زیر سوال می‌برد. اوناوره دو بالزاک، نویسنده فرانسوی قرن نوزدهم در رمان *آرزوهای بربادرفته*، این جامعه مصرفی را با دقت و ظرافت به تصویر کشیده، و ازخلال روایت زندگی یک جوان شهرستانی و سیر تحول حیات ادبی او در پاریس، درحقیقت به نقد جدی صنعت فرهنگی دوران خود می‌پردازد. پژوهش حاضر با روش توصیفی-تحلیلی و با بهره‌گیری از مفاهیم کلیدی مصرف‌گرایی، شیء‌وارگی و صنعت فرهنگی به نقد ابعاد «زیبایی‌شناسی منفی» در رمان *آرزوهای بربادرفته* می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: زیبایی‌شناسی منفی، *آرزوهای بربادرفته*، بالزاک، صنعت فرهنگی، مصرف‌گرایی، شیء‌وارگی.

¹. E-mail: z.rezvantalab@ut.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/RLTF.2024.87118.1108>
<https://orcid.org/0000-0001-8361-9666>

۱. مقدمه

اونوره دوبالزاک^۱، رمان‌نویس فرانسوی، یکی از پایه‌گذاران مکتب رئالیسم ادبی است. پروژه بزرگ «کمدی انسانی»^۲ او تصویری گسترده و پیچیده از تاریخ اجتماعی و اخلاقی فرانسه در اوایل قرن نوزدهم میلادی است. وی با توصیف‌های غنی و دقیق از شخصیت‌ها، محیط، رویدادها و همچنین با بینشی عمیق و انتقادی، جامعه دوران خود را روایت می‌کند. او همچنین، ناظر و منتقدی دقیق بر صحنه‌های هنری، ادبی و فرهنگی زمان خود است و اغلب چالش‌های هنرمند مدرن را در صنعت ادبی دوران خود، به تصویر کشیده‌است. آرزوهای بر بادرفته^۳ یکی از مشهورترین و تاثیرگذارترین رمان‌های بالزاک و یکی از متون کلیدی «کمدی انسانی» به شمار می‌رود. داستان حول محور زندگی لوسین دو روبامپره^۴ می‌چرخد، شاعر جوانی که زندگی ساده و شهرستانی خود را در آنگولم^۵ به مقصد دنیای خیره‌کننده اما منحط پاریس ترک می‌کند. لوسین با امید موفقیت و کسب شهرت در دنیای ادبی وارد پایتخت کشورش می‌شود. اما خیلی زود به واقعیت حوزه‌های ادبی، روزنامه‌نگاری و بازی‌های سیاسی پی‌می‌برد. جاه‌طلبی و ساده‌لوحی لوسین باعث می‌شود وی به اصالت هنری خود و همچنین خانواده و دوستانش خیانت کند.

«زیبایی‌شناسی منفی» اصطلاحی است که برای توصیف جنبه‌های تاریک، زشت یا ناخوشایند اثر هنری مانند رنج، فساد، خشونت یا مرگ به کار می‌رود. زیبایی‌شناسی منفی توسط تئودور آدورنو^۶، فیلسوف و جامعه‌شناس آلمانی و عضو مکتب فرانکفورت ارائه شد. مکتب فرانکفورت با گرد هم آمدن گروهی از نظریه‌پردازان مکتب انتقادی، تشکیل شد و به تحلیل و نقد جامعه و فرهنگ مدرن، و به‌ویژه رابطه آن با سرمایه‌داری پرداخت. به عقیده آدورنو، هنر در دنیای مدرن کارکردی منفی و انتقادی دارد، زیرا نیروهای اجتماعی و اقتصادی را، که تولید و دریافت آن را شکل داده و مخدوش می‌کنند، آشکار می‌سازد و در برابر آن‌ها مقاومت می‌نماید. زیبایی‌شناسی منفی آدورنو مبتنی بر دیالکتیک هویت و بی‌هویتی، میانجیگری حقیقت و واقعیت، و مقاومت در برابر شیء‌سازی و صنعت فرهنگی است. پژوهش حاضر بر آن است تا با استفاده از نظریه

¹ Honoré De Balzac

² *La Comédie Humaine*

³ *Illusions Perdues*

⁴ Lucien de Rubempré

⁵ Angoulême

⁶ Theodor W. Adorno

زیبایی‌شناسی منفی آدورنو و آرای دیگر اعضای مکتب فرانکفورت، خوانشی جامعه‌شناختی از رمان آرزوهای بر باد رفته ارائه دهد. در ادامه، تلاش میکنیم تا نشان دهیم چگونه بالزاک در رمان ادبی خود صنعت فرهنگی را در جامعه‌ای تحت سلطه سرمایه‌داری به تصویر و به چالش می‌کشد.

۱. پیشینه پژوهش

در حوزه پژوهش‌های زیبایی‌شناسی در ادبیات، مطالعات فراوانی انجام شده‌است. با این حال، تعداد پژوهش‌هایی که به‌طور خاص بر زیبایی‌شناسی منفی آدورنو تمرکز دارند، محدودتر است. ازجمله این مطالعات، می‌توان به مقاله‌ای با عنوان «نگاهی به آرای آدورنو در باب زیبایی‌شناسی و هنر» نوشته حسینعلی نودری اشاره کرد، که به بررسی اصلی‌ترین آثار آدورنو در زمینه زیبایی‌شناسی و هنر پرداخته شده‌است. همچنین، مقاله‌ای دیگر تحت عنوان «نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت، هنر منفی در آرای تئودور آدورنو» نوشته احمدعلی حیدری، آراء آدورنو و مکتب فرانکفورت درخصوص هنر منفی و نظریه انتقادی را مورد کاوش قرار می‌دهد. در زمینه کاربرست نقد زیبایی‌شناسی منفی در ادبیات، می‌توان به مقاله‌ای با عنوان «نقد زیبایی‌شناسی منفی در رمان آذر، شهدخت، پرویز و دیگران» به قلم خجسته زنوزی و مباحثی، و «بررسی شیء‌وارگی در آثار زویا پیرزاد با تأکید بر رویکرد جورج لوکاچ» نوشته ندا یانس و همکاران اشاره کرد. ازسویی دیگر، از میان آثار پرشمار بالزاک رمان آرزوهای بر باد رفته کمتر تا به حال مورد توجه منتقدین قرار گرفته، بدین ترتیب، می‌توان به مقالات تحلیلی درخصوص دیگر رمان‌های این نویسنده اشاره کرده، ازجمله: «تحلیل نقش رئالیسم در جامعه ادبی ایران و فرانسه؛ مطالعه تطبیقی رمان‌های دهقانان بالزاک و نفرین زمین جلال آل احمد» نوشته مهدی حیدری و شهلا قرایی، یا «بررسی تطبیقی دیدگاه‌های بالزاک و جمال زاده در دو اثر اوژنی گراند و دارالمجانین» به قلم کریم حیاتی‌آشتیانی و سونیا طالبی، و همچنین، «مقایسه زنبق دره بالزاک با داش‌آکل هدایت» که حاصل تلاش ابراهیم رنجبر است. اما تحلیل و بررسی رمان آرزوهای بر باد رفته بر مبنای نظریه نقد زیبایی‌شناسی منفی، موضوع هیچ‌یک از پژوهش‌های پیشین نبوده‌است.

۲. مبانی نظری بحث

تحت تأثیر آشفته‌گی سیاسی و اقتصادی آلمان در دوره بین دو جنگ و ظهور فاشیسم و توتالیتاریسم، گروهی از محققان و اندیشمندان آلمانی مکتبی را تاسیس کردند که به واسطه حضور نظریه‌پردازانش در دانشگاه شهر فرانکفورت، به مکتب فرانکفورت شهرت یافت. بدین ترتیب، یک نظریه انتقادی در حوزه جامعه و فرهنگ، براساس مارکسیسم، روانکاوی و سایر رشته‌ها ایجاد شد و کوشید تا علل و پیامدهای بحران‌های مدرنیته را درک کرده و به تبیین احتمال تغییرات اجتماعی بپردازد. «اصحاب این مکتب هم راست‌کشی نوظهور مارکسیسم علمی را که از اتحاد شوروی سر برآورده بود زیر سؤال بردند، و هم به روایت‌های سازشکارانه سوسیالیسم دولتی که در آلمان و پس از جنگ جهانی دوم باب شده بود تن نمی‌دادند.» (مکاریک، ۱۳۸۴، ص. ۸۴)

رابرت هورکهایمر و تئودور آدرنو با ارائه نظریاتی در باب نقد پوزیتیویسم، جریان سرمایه‌داری و همچنین بنیان‌های مارکسیسم افراطی، به تحلیل و تبیین علمی شرایط اجتماعی و فکری جامعه خود پرداختند. آدرنو و هورکهایمر با نگارش کتابی تحت‌عنوان دیالکتیک روشنگری، جریان روشنگری در جهان غرب را مورد انتقاد قرار دادند. به نظر آنان، روشنگری به جای تلاش برای رهایی بشر و سرکوب سلطه به ابزاری برای تسلط ایدئولوژی سلطه‌گر تبدیل شده‌است. نقد اساسی این اندیشمندان بر عقلانیت ابزاری حاکم بر مدرنیته آن است که در عصری که به روشنگری معروف است و رهایی بشر از تمامی قیدوبندهای فکری - اجتماعی را نوید می‌دهد، عقلانیت فردی، قربانی عقلانیت گفتمان حاکم می‌شود؛ زیرا با استفاده از شیوه‌های گوناگون ابزاری، عقلانیت فردی را همچون شیئی کالامانند به استخدام خواسته‌های مادی و سرمایه‌سالار خویش درمی‌آورد تا همواره به بازتولید و انباشت سرمایه مادی او همت گمارد. از دیدگاه آدرنو، «صنعت فرهنگی» یکی از مظاهر عقلانیت ابزاری است که برای یکدست‌سازی افکار توده‌ها به کار می‌رود.

می‌توان هربرت مارکوزه^۱ را به عنوان نسل سوم اندیشمندان این مکتب دانست. مارکوزه با نگارش کتابی تحت‌عنوان انسان تک‌ساحتی^۲، مصرف‌گرایی و جامعه صنعتی مدرن را که به ادعای

^۱ Herbert Marcuse

^۲ *One-dimensional Man*

او نوعی کنترل اجتماعی است به شدت مورد انتقاد قرار می‌دهد. مارکوزه استدلال می‌کند که اگرچه سیستمی که ما در آن زندگی می‌کنیم ممکن است ادعا کند که دموکراتیک است، اما درواقع سیستمی تمامیت‌خواه است و نوعی عقلانیت تکنولوژیک خود را بر هر جنبه‌ای از فرهنگ و زندگی عمومی تحمیل کرده و هژمونیک شده‌است. این ایدئولوژی نه تنها نمایانگر شکلی از آگاهی کاذب است، بلکه موفق شده‌است به یک واقعیت همه‌گیر تبدیل شود. بدین ترتیب، از نظر او تصور انسان مدرن از آزادی درواقع چیزی جز اسارت نیست. از منظر مارکوزه، در جوامع «تک‌ساحتی» تنها چیزی که ارزشمند به نظر می‌آید ارزش‌های مبادلاتی است. زیرا «نظام جامعه بر بنیان ارزش‌های مبادلاتی مستقرشده و ارزش‌های دیگر به دور افکنده شده‌اند» (مارکوزه، ۱۳۹۴، ص. ۸۹)

در نهایت، یورگن هابرماس^۱ به عنوان نسل چهارم این مکتب، به جمع‌آوری نظریات این اندیشمندان

که با طرح یک نظریه جامع و همه‌جانبه و از طریق رهگیری سنت هگلی و دستاوردهای نظری افرادی چون ماکس وبر، تالکوت پارسونز، امانول کانت، و روانشناسی زیگموند فروید و ژان پیاژه به بازسازی مارکسیسم و تطبیق آن با شرایط جامعه سرمایه‌داری متاخر اقدام کرد (پولادی، ۱۳۸۴، ص. ۵۰).

۳-۱. زیبایی‌شناسی منفی

«آدورنو که همچون هگل^۲ و شلینگ^۳ بر افشاگری حقیقت به وسیله هنر تأکید دارد، برای اثر هنری «معتبر»^۴ که باید اثری «خودآیین»^۵ نیز باشد، «محتوای معطوف به حقیقت»^۶ ای قائل است که کارکردی معرفتی به‌ویژه در عرصه اجتماع دارد. این کارکرد معرفتی هنر نزد آدورنو نشان دادن واقعیت موجود جامعه است، آنچنان که هست، و حقیقت هنر نیز به معنای یادآوری امکان تحقق جامعه‌ای بهتر است» (شاهنده و نودری، ۱۳۹۲، ص. ۴۱). بر این مبناست که از نظر او، هنر

^۱ Jürgen Habermas

^۲ Hegel

^۳ Schelling

^۴ authentic

^۵ autonomous

^۶ truth content

کارکردی انتقادی دارد. و به مانند هگل معتقد است: «کار هنر آشکارگی و عریان‌سازی حقیقت است» (Hegel, 1975, P.55). بدین ترتیب،

آدورنو نقش انتقادی هنر را در جامعه برجسته می‌سازد. جدا از آن‌که هنر ابزاری برای اصلاح تضادهای درونی جامعه است، در پویایی دیالکتیکی جامعه و فرهنگ نیز شرکت می‌کند و خود را همچون محصول این دیالکتیک مشخص می‌سازد و در نتیجه، خود را در مقابل فرهنگ پذیرفته‌شده یا همان ایدئولوژی مسلط تجهیز می‌کند. بدین‌روی، هنر امری سلبی باقی می‌ماند و تنها از طریق سلبیت است که از خوش‌بینی خام علم و دانش مدرن و صنعت فرهنگ آن می‌گریزد (شاهنده و نوذری، ۱۳۹۲، ص. ۴۱).

زیبایی‌شناسی منفی^۱ آدورنو مبتنی بر نقد او از ایده‌آلیسم، به‌ویژه فلسفه هنر هگل است. آدورنو هگل را متهم می‌کند که هنر را تابع منطق روح مطلق می‌داند، که مدعی است همه تقابل‌ها و تفاوت‌های موجود در واقعیت را از طریق یک فرآیند دیالکتیکی آشتی می‌دهد. به عقیده آدورنو، ایده‌آلیسم هگل، هنر را به مرحله‌ای از تکامل در تاریخ روح تقلیل می‌دهد که در نهایت فلسفه به‌عنوان عالی‌ترین شکل معرفت آن‌را دربرمی‌گیرد. آدورنو این دیدگاه را رد می‌کند و مدعی است که هنر جایگاهی مستقل و تقلیل‌ناپذیر دارد که نمی‌توان آن را به هیچ مفهوم یا سیستمی تقلیل داد. هنر تجلی روح نیست، بلکه بیان مادی و حسی تجربه انسانی است.

در نگاه مارکوزه

هنر هم نیروی سازش با محیط است؛ و هم بستری برای طغیان علیه آن. نظم درونی اثر هنری، نظم مستقل است؛ که در برابر نظم رایج در دنیای واقعی قرار می‌گیرد و صورتی تازه را برای چینش امور در عالم واقع پیشنهاد می‌کند (آرام، ۱۳۹۳، ص. ۱۸).

مارکوزه در کتاب انسان تک‌ساحتی تاکید می‌ورزد که حتی ساحت زیبایی‌شناختی نیز در اثر فعالیت مخرب رسانه‌های جمعی از هستی تهی می‌شود و در نتیجه، آثار فرهنگ روشنفکری دچار ازخودبیگانگی شده، به‌صورت کالاها و خدمات عرضه می‌شود. از نظر مارکوزه، هنر وجه اثباتی‌رهایی و آزادی محسوب می‌شود. حتی صورت‌بندی زیباشناسانه نیز در بستر این وجه دوگانه دیالکتیکی، صورت تحقق به خود می‌گیرد. وی درباره زیبایی‌شناسی انتقادی بر این باور است که در امر تجربه‌های هنری، به پرسش کشیدن فهم، مؤلفه‌ای مقدم و اصلی است؛ هنر درک و

¹ negative aesthetics

فهم ما را به تردید می‌افکند و معلوم می‌کند که کارکرد اصلی آن‌ها با آنچه بدان تظاهر می‌کنند، متفاوت است (مارکوزه، ۱۳۸۶، ص. ۲۴۱)

۴. تحلیل رمان آرزوهای بر باد رفته

۴-۱. مصرف‌گرایی در قرن نوزدهم فرانسه

مصرف‌گرایی از نظر مارکس نوعی ایدئولوژی است که مصرف‌کننده را به عاملی منفعل و بیگانه‌شده توسط نظام سرمایه‌داری تبدیل می‌کند، نیازهای مصنوعی را بر او تحمیل کرده و او را تابع منطق کالا می‌گرداند. بنابراین، مصرف‌گرایی نوعی سلطه اجتماعی و اقتصادی است که از رشد آگاهی انتقادی و مبارزه طبقاتی جلوگیری می‌کند. از نظر مارکس و انگلس، با انتقال از فئودالیسم به سرمایه‌داری، تولید به منظور رفع نیاز، جای خود را به تولید برای کسب سود می‌دهد. در جوامع سرمایه‌داری کارگران در ازای مزدی که می‌گیرند، کالا تولید می‌کنند اما «آن‌ها صاحب هیچ کالایی نیستند، بلکه کالاها در بازار به فروش می‌رسند و سود به وجود می‌آورند» (مارکس، ۱۳۸۶، ص. ۲۰۱). کارگران به منظور برخورداری از کالا، باید آن را با پرداخت پول بخرند. بدین ترتیب، به «مصرف‌کنندگان» تبدیل می‌شوند و «جامعه مصرفی» شکل می‌گیرد سپس به مرور مصرف به رفتار روزمره تبدیل می‌شود. با تبدیل مصرف به نوعی رفتار روزمره افراد «از هویت خویش محروم می‌شوند به همین دلیل اجباراً هویت خود را در مصرف خلاقانه می‌بینند. ایدئولوژی مصرف چنین القا می‌کند که معنای زندگی را در آنچه مصرف می‌کنیم باید جست، نه در آنچه تولید می‌کنیم» (استوری، ۱۴۰۰، ص. ۲۶۱) این نیاز تصنعی گونه‌ای از خودبیگانگی را ایجاد کرده که خلاقانه‌ای چون فقدان هویت و آزادی را به دنبال می‌آورد.

مکتب فرانکفورت ابعاد فرهنگی و روانی را ادغام کرده و در تحلیل مصرف‌گرایی کمی فراتر می‌رود. برای متفکران فرانکفورت، مصرف‌گرایی نه تنها یک شیوه تولید، بلکه شیوه‌ای از زندگی است که سلايق، ارزش‌ها، رفتارها و هویت افراد را شکل می‌دهد. بنابراین، مصرف‌گرایی به گونه‌ای با صنعت فرهنگ مرتبط است که محصولات استاندارد شده را توزیع و تولید کرده و بدین ترتیب، توده‌ها را از طریق رسانه‌ها و تبلیغات دستکاری می‌کند. مصرف‌گرایی همچنین با عقلانیت ابزاری مرتبط است که آزادی و خلاقیت انسان را به نفع کارایی و کنترل کاهش می‌دهد. آدورنو و هورکهایمر در دیالکتیک خرد می‌نویسند: «آنچه انسان‌ها می‌خواهند از دنیای طبیعی

بیاموزند، هرگز چیزی جز آن چیزی نیست که باید بیاموزند تا بتوانند آن را (طبیعت) تغییر دهند. بنابراین، طبیعت به مفهوم طبیعت تحت سلطه تبدیل می‌شود» (Adorno, Horkheimer, 1974, p. 21).

در رمان آرزوهای بر باد رفته، توصیفات زیادی از ارزش‌های اجتماعی و مصرف‌گرایی در جامعه پاریسی وجود دارد. این توصیفات نشان‌دهنده جایگاه ویژه‌ای است که ظاهر و لباس در تعیین جایگاه اجتماعی افراد دارد. شخصیت‌ها از طریق مصرف بیشتر و نمایش ثروت خود، به دنبال برتری و پذیرفته شدن در جامعه هستند. لوسین، شخصیت اصلی داستان، از طریق مشاهده، تحلیل رفتار و ظاهر اشراف زادگان پاریسی، به سرعت تحت تأثیر این فرهنگ مصرف‌گرایانه قرار می‌گیرد:

جوانان دلربا، طناز، پرتجمل خانواده‌های محله سن ژرمن را دید که می‌گذشتند، همه وضعی مخصوص به خود داشتند که از حیث ظرافت اندام، تجمل لباس و وضع سیمایشان همه را مانند یکدیگر می‌کرد. همه به واسطه مخلفاتی که هریک ازیشان برای جلوه خود اختیار کرده بود باهم اختلاف داشتند. همه برتری خود را بوسیله یک صحنه‌سازی برجسته میکردند (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۱۵۲).

درواقع برتری اجتماعی افراد در لباس و ظاهر آن‌ها نهفته است و همین باعث می‌شود که لوسین، خود را با آن‌ها مقایسه کند: «همه این نجیب زادگان پرتجمل دستکش‌های بسیار قشنگ داشتند و او دستکش‌های قراسوران‌ها را داشت!» (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۱۵۴). در اینجا است که وی از ظاهر خود احساس نارضایتی میکند:

لوسین میدید که پرتگاهی وی را از این مردم جدا کرده‌است، پیش خود فکری کرد به چه وسیله می‌تواند از آن بگذرد، زیرا میخواست مانند این جوانان رعنا و ظریف پاریسی باشد... هرچه بیشتر این جوانان را که وضع خوشبخت و آسوده‌ای دارند تحسین میکرد، بیشتر به وضع عجیب خود پی می‌برد (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۱۵۴).

این جزئیات نه تنها نشان می‌دهد که چگونه لباس و اکسسوری‌ها به عناصری کلیدی در نمایش وضعیت اجتماعی تبدیل شده‌اند، بلکه همچنین تأکید می‌کنند که چگونه این عناصر می‌توانند در احساس هویت و تعلق فرد تأثیر بگذارند. لوسین، که خود را با آن‌ها مقایسه می‌کند، احساس بیگانگی کرده، و به دنبال راهی است تا خود را در این چارچوب موجود تعریف کرده و تطبیق

دهد. درواقع، این رفتار او، نمونه‌ای از تأثیر عمیق فرهنگ مصرف‌گرایی بر هویت فردی و اجتماعی است.

۲-۴. شیء‌انگاری یا شیء‌وارگی

ژرژ لوکاک^۱ برای اولین بار در کتاب تاریخ و آگاهی طبقاتی، شیء‌وارگی^۲ را مطرح کرد. این مفهوم به فرآیندی اشاره دارد که در آن روابط انسانی به روابط بین چیزها تبدیل می‌شود و فعالیت‌های انسانی به کالایی قابل سنجش و مبادله تقلیل می‌یابد. از نگاه لوکاک، شیء‌گرایی نتیجه تسلط شیوه تولید سرمایه‌داری است، که در آن، کارگران از کار و محصول تولیدی خود بیگانه می‌شوند. شیء‌وارگی نه تنها بر حوزه اقتصادی، بلکه بر جنبه‌های سیاسی، حقوقی، فرهنگی و روانی زندگی نیز تأثیر می‌گذارد. لوکاک شیء شدن را مانع اصلی توسعه آگاهی طبقاتی انقلابی در میان پرولتاریا می‌داند.

در رمان آرزوهای بر باد رفته، نویسنده ضمن روایت سیر تحول و تطور حیات ادبی و ژورنالیستی لوسین، فرهنگ جامعه خود را به ورطه نقد می‌کشد. بالزاک جامعه پاریس را به مثابه یک سیستم تصویر می‌کند که در آن همه چیز کالایی می‌شود و هنر با پول، قدرت و یا نفوذ مبادله می‌گردد. لوسین، که با خیال موفقیت در عرصه ادبیات وارد پاریس می‌شود بلافاصله با واقعیت‌های موجود در صنعت فرهنگی جامعه مواجه شده و درمی‌یابد که تنها نمی‌توان با تکیه بر هنر و استعداد در این رقابت پیروز شد. ادبیاتی که برای لوسین دو روبامپره یک حرفه هنری و ایده‌آلیستی است، تبدیل به صنعتی کالایی شده که در آن نویسندگان تابع قوانین بازاری رقابت هستند. در اولین گفتگوی لوستو و لوسین، او دید لوسین را به ادبیات تغییر می‌دهد:

شما قماش سه شاعر را دارید، اما پیش از آن‌که خودتان را نشان بدهید، اگر به محصول اشعار خود برای گذران اعتماد دارید، شش بار مجال دارید از گرسنگی بمیرید. در هر صورت مطابق این سخنانی که از روی جوانیست نیت شما این است که با دوات خود سکه بزنید... من هم مانند شما با دلی پر آرزو، مجذوب عشق و هنر، در آغوش جست و خیزهای سرکش به این‌جا آمده‌ام: به حقایق این حرفه، دشواری‌های فروش کتاب و تهی‌دستی بر خورده‌ام... ناچار در کشمکش‌های هراس‌انگیز، کار با کار، مرد با مرد، فرقه با فرقه وارد خواهید شد (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۲۳۳)

^۱ George Lukacs

^۲ Reification

لوستو موفقیت هنری را بدون داشتن حامیانی در روزنامه‌ها و انتشارات غیر ممکن می‌داند، و لوسین را بر آن می‌دارد تا به حرفه روزنامه‌نگاری بپردازد و از کار ادبی دست بکشد. او نیز بالاجبار مطابق با این تفکر پیش می‌رود، در زدوبندهای اهل این صنعت شرکت کرده، و از آرزوهای ابتدایی خود دست می‌کشد.

بالزاک در این اثر، کارکردهای مهم مدرنیته را در ساحت اندیشه و هنر با مصرف زدگی و شی‌وارگی خلط کرده و وظیفه منتقد، پرداختن به همین ابعاد در بحث زیبایی‌شناسی منفی است تا نشان دهد جامعه به سویی پیش می‌رود که پیوند سوژه و ابژه در جامعه مصرفی را مظهر تمدن و فرهنگ جلوه دهد: «سوژه در جهان سرمایه‌داری با مصرف ابزاری که ابژه ارائه می‌دهد، خود را ارتقا می‌بخشد» (آدورنو، ۱۳۹۹، ص. ۶۷). انسان شی‌واره رمان بالزاک، به دنبال مصرفی بی‌حد و مرز در حرکت است. او برای شرکت در مجالس اشراف دست به مخارج حساب نشده‌ای می‌زند:

لوسین دید در مدت یک ماه وقت او مصروف چاشت، شام، ناهار و شب‌نشینی است و جریان چاره ناپذیری او را به گردبادی از کامرانی و کارهای آسان کشید. دیگر حسابی نکرد... همین که پول به دست می‌آورد آن‌را خرج می‌کرد. هیچ در اندیشه ضروریات روزانه زندگی پاریس که برای این‌گونه بیابان‌گردان جان‌فروست نبود. لباس و سر و وضع او با معروف‌ترین عیاشان رقابت می‌کرد (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۳۹۵).

همچنین، معشوقه‌اش کورالی نیز:

خانه خود را خراب کرد تا برای آن شاعر گرامی خود آن اثاثه مجلل مردم تجمل‌دوست را فراهم کند، که وی در نخستین گردش خود در باغ تویلری آن‌همه خواستار آن شده بود. آنگاه، تعلیمی‌های بسیار قشنگ، دوربین بسیار دلپذیری، دگمه‌های الماس، حلقه‌هایی برای دستمال گردن‌های صبح‌ها و... فراهم کرد (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۳۹۵).

راوی علایق شخصیت‌ها، جزئیات لباس‌ها و مد روز را با ریزترین جزئیات توصیف می‌کند. همگی در تلاشند تا در تجمل از یکدیگر سبقت بگیرند. اما رسیدن به لقبی اشرافی چیزی نیست که بتوان آن را با لباس تجملاتی به دست آورد. دیری نمی‌پاید که وسوسه اشرافیت به جان لوسین می‌افتد. او با وجود درآمد خوبی که از قلم‌زدن در روزنامه‌های لیبرال به دست می‌آورد، با پیشنهاد مادام دسپارد، که به وی قول داده تا با استفاده از نفوذی که دارد به او کمک کند تا

بتواند نام‌خانوادگی اشرافی مادر را جایگزین نام پدر کند، به دوستان لیبرال‌ش خیانت کرده و به سمت سلطنت‌طلبان می‌رود. او چنان در رویای اشرافیت غرق شده که دیگر توجهی به عواقب کارهایش نمی‌کند. هنگامی که آن‌ها برای منصرف کردن لوسین از کار در روزنامه سلطنت‌طلب‌ها به خانه او می‌آیند، عواقب کارهایش را به او گوشزد می‌کنند:

آمده‌ایم به نام دوستی از شما درخواست کنیم، هرچند هم که آن دوستی ضعیف باشد، تا این‌طور خود را لکه‌دار نکنید. شما بر رمانتیک‌ها، بر احزاب دست‌راست و بر دولت تاخته‌اید، حالا دیگر نمی‌توانید مدافع دولت، احزاب دست‌راست و رمانتیک‌ها باشید (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۴۳۳).

لوسین به این توصیه‌ها، هیچ توجهی نکرده و دیگر جز به لقبی اشرافی به چیزی فکر نمی‌کند: «هرچه پیش بیاید، یک برتری به دست خواهم آورد که هرگز حزب آزادی‌خواه نمی‌تواند به من بدهد» (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۴۳۳).

بدین ترتیب، بالزاک سوژه جامعه سرمایه‌داری را به تصویر کشیده و ابعاد منفی جامعه دوران خود را پررنگ می‌کند. نویسنده مخاطب را با ابعاد منفی رمان مواجه می‌کند. زیرا به باور صاحب‌نظران نظریه انتقادی، زیبایی‌شناسی منفی موظف است بین هنر واقعی و شبه هنر تمایز قائل شود، چراکه در اصل، «هنر حقیقی یک انگیزه منفی دارد، درحالی که شبه هنر فاقد چنین انگیزه ایست؛ انگیزه منفی هنر، آن است که واقعیات موجود جامعه را بشناسد و ابعاد تصنعی و کنترل‌گر هنر را از هنر ناب نفی کند» (آدورنو و هورکهایمر، ۱۳۹۶، ص. ۴۹).

۳-۴. صنعت فرهنگی

اصطلاح صنعت فرهنگی اول‌بار توسط آدورنو و هورکهایمر^۱ در کتاب دیالکتیک روشنگری مطرح شد. از نگاه آدورنو صنعت فرهنگی «به‌طور خودجوش از توده‌ها سرچشمه نمی‌گیرد» (Adorno, 1964, p. 1). درواقع، این صنعت با یک برنامه‌ریزی مشخص محصولاتی برای مصرف توده‌ها تولید می‌کند. به عقیده آدورنو:

درست است که صنعت فرهنگی خودآگاه و ناخودآگاه میلیون‌ها مصرف‌کننده را خطاب قرار می‌دهد، ولی توده‌ها عامل اولیه نیستند. بلکه به‌مثابه عاملی ثانویه در نقشی صرفاً

¹ Max Horkheimer

مصرف‌کننده ظاهر می‌شوند. به عبارتی، مصرف‌کننده، سوژه صنعت فرهنگی نیست. بلکه

خود به ابژه‌ای در خدمت این صنعت مبدل می‌شود (Adorno, 1964, p. 1)

درواقع، «نشر تا آن‌جا که ممکن است اثر را تابع ایدئولوژی اجتماعی می‌کند»، که مستلزم احترام به قراردادهاست و مطابق با استانداردهایی است که از قبل معیارهای حقیقت، خوبی، زیبایی و عدالت را تعیین کرده است. این تقلید از واقعیت بدون گریز، نه تنها به انطباق محتاطانه تولید صنعتی می‌انجامد و با سلب آفرینش از حرفه‌اش، یعنی هرگونه امکان فراتر رفتن را نیز محدود می‌سازد. «صنعت تعالی نمی‌کند. سرکوب می‌کند و در نتیجه، منافع محافظه‌کاری را برآورده می‌کند» (Adorno, 1978, p. 31). از نگاه آدورنو «کالاهای فرهنگی صنعت، همان‌طور که برشت و سهرکمپ سی سال پیش گفته بودند، براساس اصل تجاری‌سازی آن‌ها تنظیم می‌شوند و نه براساس محتوا و ساخت دقیقشان. کل پراکسیس صنعت فرهنگ انگیزه سود را مستقیماً به محصولات فکری اعمال می‌کند» (Adorno, 1964, p. 2). لذا سوددهی، مبادله و مصرف به عنوان مهمترین اصول و اهداف این صنعت به شمار می‌روند. ادامه صنعت نیز در گرو تولید بیشتر است.

یکی دیگر از مباحث کلیدی در صنعت فرهنگی استانداردسازی است. استانداردسازی مفهومی کلیدی برای درک عملکرد صنعت فرهنگی است. در جایی که گروه زیادی از افراد تقاضای بالایی برای مصرف یک کالای فرهنگی عرضه می‌کنند، بخش فرهنگی ناگزیر از برنامه‌ریزی مشخص و همچنین تولید کافی است. درواقع، باید تبلیغ و تحویل آن‌ها را نیز طوری برنامه‌ریزی کنیم که تقاضا را در سراسر قلمرو مربوطه پوشش دهیم. بنابراین، مفهوم صنعت فرهنگی عمدتاً با منطقی‌سازی تولید و برنامه‌ریزی پذیرش آن تعریف می‌شود. صنعت فرهنگی معیارهای خود را بر همه آثار که تولید می‌کند تحمیل می‌کند، اثر هنری هیچگاه از خروجی ای خارج از این صنعت بیرون نمی‌آید. در نتیجه، با تکرار این فرایند، استانداردهای صنعت فرهنگی تبدیل به مرجعی می‌شود که فقط در چهارچوب آن می‌توان رشد کرد. تکرار عناصر یکسان، توقع آن‌ها را در میان مصرف‌کنندگان ایجاد می‌کند و از این روست که از مصرف کالا هایی که حاوی آن‌ها نیستند، خودداری می‌کنند. بنابراین، استانداردها، هم برای اثر و هم برای مصرف‌کنندگان، ماهیت دوم می‌شوند و حوزه فرهنگی براساس معیارهای صنعتی عمل می‌کند.

لوسین در جامعه ادبی پاریس بلافاصله در می‌یابد که نمی‌تواند صرفاً به استعداد ادبی خود تکیه کرده و منتظر موفقیت باشد. او می‌فهمد که هرگز نخواهد توانست بدون حمایت جراید، افراد بانفوذ و مهمتر از همه، بدون داشتن پشتوانه مالی فراوان به شهرت برسد. در گفتگویی که درباره چگونگی نقد کتاب‌ها با لوستو دارد، لوستو چگونگی نقدنویسی خود را برای او بازگو می‌کند:

فلورین اولین رمان‌خوانیست که در جهان هست، آن‌ها را برای من تجزیه می‌کند و من عقاید او را در مقاله خود به سیخ می‌کشم. وقتی که از آنچه او به آن جمله‌های مولف می‌گوید کسل شده‌است، کتابی که مورد نظرست برمی‌دارم و وادار می‌کنم دوباره یک نسخه از کتابفروش بخواهند و اوهم می‌فرستد و بسیار خرسندست که مقاله مساعدی درباره آن خواهم نوشت (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۲۴۶).

لوستو همچنین نقد را «ماهوت پاک کنیست که نمیتوان به پارچه‌های نازک زد» (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۲۴۶). لوستو این واقعیت را برای لوسین تشریح می‌کند که برای موفقیت باید بهترین نقدها را خرید تاجایی که لوسین نیز با خواست صنعت همراه می‌شود:

از دوساعت پیش در گوش لوسین همه‌چی با پول حل می‌شد. در تماشاخانه همچنان که در کتابفروشی، همچنان که در اداره روزنامه، در هنر هم چنانکه در شهرت جز این این موضوع دیگری نبود. این ضربت‌های لنگر بزرگ پول که پی‌درپی بر سرش و بدنش می‌خورد آن‌ها را له کرده‌بود (بالزاک، ۱۳۷۸، ص. ۲۷۷).

صنعت فرهنگی در رمان آرزوهای بربادرفته بالزاک درمیانه روایت اصلی در جریان است که انتقاد نویسنده از دنیای ادبی و رسانه‌ای زمان خود را نشان می‌دهد. بالزاک سازش‌ها، رقابت‌ها، دسیسه‌ها و فساد را که در این محیط حاکم است، محکوم می‌کند، جایی که استعداد و صداقت اغلب به نفع پول و شهرت قربانی می‌شود. او نشان می‌دهد چگونه لوسین دو روبمیره، قهرمان رمان، آرزوهای ادبی خود را رها کرده و فریفته آژانس‌های مطبوعاتی، بازیچه گروه‌های سیاسی و مقهور جامعه پاریس می‌شود. دوستانش را از دست می‌دهد و پایانی غم‌انگیز را برای خود رقم می‌زند. راوی همچنین مشکلات و رنج‌های مخترعانی چون دیوید سشار را که به دنبال نوآوری در زمینه چاپ هستند، اما قربانی رقابت ناعادلانه و بی‌تفاوتی عمومی می‌شوند را آشکار می‌سازد. نویسنده از تجربیات خود در ارتباط با صنعت چاپ و روزنامه‌نگاری الهام می‌گیرد و با

استفاده از ثبت واقع‌گرایانه، جنبه‌های مختلف این صنعت مانند حرفه چاپ، نقد ادبی، کاغذسازی و غیره را بادقت و جزئیات توصیف می‌کند.

۵. بررسی زیبایی‌شناسی منفی در رمان *آرزوهای بر بادرفته*

صنعت فرهنگ با تاثیرگذاری بر ناخودآگاه جمعی خودمختاری آثار هنری را محدود می‌کند. ادبیات و هنر کارکرد مستقل خود را از دست داده و به کالایی مبادله‌ای تبدیل می‌گردد. در نتیجه این امر، کارکرد انتقادی اثر هنری محدود شده و دیگر نمی‌تواند جهت‌گیری درستی در قبال شرایط جامعه خود داشته باشد. مارکوزه در کتاب انسان تک‌ساحتی تاکید می‌ورزد که ساحت (بعد) زیباشناختی نیز در اثر فعالیت مخرب رسانه‌های جمعی (برگرفته از فرهنگ انبوه) از هستی تهی می‌شود و در نتیجه، آثار فرهنگ روشنفکری نیز دچار از خود بیگانگی گشته و به‌صورت کالاها و خدمات عرضه می‌شوند. در چنین شرایطی، زیبایی‌شناسی منفی فریب صنعت را برملا می‌سازد.

زیرا زیبایی‌شناسی منفی به اثبات جنبه‌های منفی رفتارهای اجتماع در یک اثر می‌پردازد و از افشای آن‌ها هیچ ابایی ندارد. حتی این افشاگری را لزوم اجتماعی جامعه می‌داند و مجیزگویی از وضعیت موجود در جامعه را ستم به توده‌ها تحلیل می‌کند (والامنش، ۱۳۶۴، ص. ۷۸).

در این اثر، هنر به کالایی صنعتی تبدیل می‌شود که هدفی جز تولید سرمایه ندارد. نهادهای فرهنگی کاملاً در خدمت سرمایه‌داری قرار گرفته و در جهت خواست آن‌ها کنترل و هدایت می‌شوند. «هنرهای ظریف در [جریان] این گسترش، به دنده‌های یک ماشین فرهنگی مبدل می‌شوند که محتوای آن‌ها را بازسازی می‌کند» (مک اینتایر، ۱۳۶۰، ص. ۱۱۳). در اینجا است که هنر رسالت اصلی خود را از دست داده و تحت کنترل طبقه حاکم در می‌آید. بالزاک آرمان‌گرایی شاعرانه لوسین را در مقابل بدبینی و فساد جامعه پاریس قرار می‌دهد، جایی که هنر کالایی می‌شود، استعدادها مورد بهره‌برداری قرار می‌گیرد و موفقیت زودگذر است. بالزاک همچنین، پیامدهای منفی انتخاب‌های لوسین را بر خانواده و دوستانش نشان می‌دهد که به دلیل اعمال او از فقر و بدهی رنج می‌برند. در این جاست که این بازار کالایی جلوه‌ای مصرفی به ادبیات می‌بخشد و هنر از رسالت اصلی خود دور می‌شود.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در پایان می‌توان گفت در رمان *آرزوهای بر باد رفته*، بالزاک با توصیف دقیق و بی‌پرده‌ی جامعه‌ی قرن نوزدهم فرانسه، نه تنها واقعیت‌های تلخ اجتماعی و فرهنگی را به تصویر می‌کشد، بلکه به نقد عمیق ساختارهای سرمایه‌داری و صنعت فرهنگی می‌پردازد. وی از خلال توصیفات دقیق و جزئی گنجانده‌شده در این متن ادبی، به یک تحلیل جامعه‌شناختی عمیق می‌رسد و نشان می‌دهد چگونه هنر می‌تواند به کالایی سرمایه‌ای در خدمت صنعت تبدیل شود. شخصیت اصلی رمان، لوسین دو روبامپره، هنرمند جوان و آرمان‌گرایی است که در نهایت، تحت تأثیر جامعه‌ی مصرف‌گرا و صنعت فرهنگی، از آمال و اهداف خود فاصله گرفته و به سمت فساد و سقوط کشیده می‌شود. شخصیت شیء‌شده‌ی داستان، هنر نویسندگی خود را در خدمت پول و مقام قرار داده، و تمام ارزش‌های اخلاقی را در این راه فدا می‌کند. بالزاک در این اثر، کارکردهای مهم مدرنیته را در ساحت اندیشه و هنر با مصرف‌زدگی و شی‌وارگی خلط کرده است. این روایت نه تنها تراژدی زندگی لوسین را نشان می‌دهد، بلکه نمادی از تراژدی فرهنگی و جامعه‌ای مصرفی است که در آن هنر و ادبیات از کارکردهای اصیل و انتقادی خود دور شده و به ابزاری برای تولید سرمایه و سلطه طبقه حاکم تبدیل می‌گردد. بالزاک موفق می‌شود به مخاطب خود نشان دهد که چگونه جامعه مدرن، با تمام پیشرفت‌ها و تجملاتش، می‌تواند به محیطی برای از خود بیگانگی، فساد و سقوط اخلاقی تبدیل شود. نویسنده دسیسه‌های رسانه‌ای و ادبی دوران خود را به تصویر کشیده و صنعت فرهنگی حاکم بر فضای ادبی و روزنامه‌نگاری جامعه خود را نقد می‌کند. این رمان، در نهایت، به‌عنوان یک اثر هنری منفی عمل می‌کند که ضمن تشریح و به تصویر کشیدن واقعیت‌های اجتماعی، با رویکردی کاملاً انتقادی ارزش‌های نظام سلطه را نیز به چالش می‌کشد.

کتابنامه

رنجبر، ا. (۱۳۸۸). مقایسه زنبق دره بالزاک با داش آکل هدایت. *نشریه زبان و ادب فارسی*، ۵۱ (۲۰۷)، ۴۹-۵۱.

- حیدری، ا. (۱۳۸۷). نظریه انتقادی مکتب فرانکفورت؛ هنر منفی در آرای تئودور آدورنو. *پژوهشنامه فرهنگستان هنر*، (۱۰)، ۶۳-۸۱.
- آدورنو، ت. و هورکهایمر، م. (۱۳۸۵). *دیالکتیک روشنگری*. ترجمه م. فرهادپور، و ا. مهرگان. تهران: گام نو.
- آدورنو، ت. و هورکهایمر، م. (۱۳۹۶). *به سوی مانیفست نو*. ترجمه ا. ه. افتخاری‌راد. تهران: چشمه.
- آدورنو، ت. (۱۳۹۹). *علیه/یاده‌الیسم*. ترجمه م. فرهادپور. تهران: هرمس.
- آرام، ع. (۱۳۹۳). بعد زیبایی‌شناسی و قاعده طلایی (نگاهی به تعامل هنر و اخلاق در اندیشه هربرت مارکوزه). *کیمیای هنر*، (۱۲)، ۵۵-۷۶.
- خجسته زنوزی، خ. و مباحثی، ا. (۱۴۰۰). نقد «زیبایی‌شناسی منفی» در رمان آذر، شهدخت، پرویز و دیگران. *نقد و نظریه ادبی*، ۶(۲)، ۹۹-۱۱۸.
- استوری، ج. (۱۳۸۹). *مطالعات فرهنگی درباره فرهنگ عامه*. ترجمه ک. پاینده. تهران: آگه.
- بالزاک، ا. (۱۳۷۸). *آرزوهای بربادرفته*. ترجمه س. نفیسی. تهران: امیرکبیر.
- نوذری، ح. (۱۳۷۸). نگاهی به آرای تئودور آدورنو در باب زیبایی‌شناسی و هنر. *پژوهشنامه فرهنگستان هنر*، ۲(۱۰)، ۸۲-۱۰۵.
- شاهنده، ن. و نوذری، ح. (۱۳۹۲). «هنر» و «حقیقت» در نظریه زیباشناختی آدورنو. *حکمت و فلسفه*، ۹(۳)، ۳۵-۶۰.
- پولادی، ک. (۱۳۸۴). *تاریخ اندیشه‌های سیاسی در غرب قرن بیستم*. تهران: مرکز.
- حیاتی آشتیانی، ک. و طالبی، س. (۱۳۹۲). بررسی تطبیقی دیدگاه‌های بالزاک و جمال زاده در دو اثر اوژنی گراند و دارالمجانین. *مطالعات ادبیات تطبیقی*، ۶(۲۴)، ۶۳-۸۹.
- مک اینتایر، ا. (۱۳۶۰). *مارکوزه*. ترجمه ح. عنایت. تهران: انتشارات خوارزمی.
- مارکوزه، ه. (۱۳۹۴). *انسان تک‌ساحتی*. ترجمه م. مویدی. تهران: امیرکبیر.
- مکاریک، ا. (۱۳۶۴). *دانش‌نامه‌ی نظریه‌های ادبی معاصر*. ترجمه م. مهاجر، و م. نبوی. تهران: آگه.

مارکس، ک. (۱۳۷۸). *دست نوشته‌های اقتصادی و فلسفی ۱۸۴۴*. ترجمه ح. مرتضوی. تهران: آگه.

مارکس، ک. (۱۳۸۶). *سرمایه*، ج ۱. ا. اسکندری. تهران: فردوس.
حیدری، م.، و قرایی، ش. (۱۳۹۹). تحلیل نقش رئالیسم در جامعه‌ی ادبی ایران و فرانسه؛ مطالعه تطبیقی رمان‌های «دهقانان» بالزاک و «نفرین زمین» جلال آل احمد. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۲(۲)، ۱-۱۹.

یانس، ن.، پاشایی، ف.، و عادل زاده، پ. (۱۳۹۹). بررسی شیء‌وارگی در آثار زویا پیرزاد با تاکید بر رویکرد جورج لوکاچ. *تفسیر و تحلیل متون زبان و ادبیات فارسی (دهخدا)*، ۱۲(۴۴)، ۴۳-۶۶.

Adorno, T. W. (1993). Theory of Pseudo-Culture. *Critical Theory of the Contemporary*, (95), 15-38.

Adorno, T. (2007). *Théorie esthétique*. Klincksieck.

Adorno, T. (1975). *La culture de masse comme mystification*. Prismes : Critique de la culture et société.

Adorno, T. W. (1964). L'industrie culturelle. *Communications*, (3), 12-18.

Hegel, G. W. F. (1975). *Aesthetics: Lectures on fine art*. Clarendon Press.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1974). *La dialectique de la raison: Fragments philosophiques*. Gallimard.

Rhinocérisme, critique du conformisme aveugle ou la solitude de l'homme contemporain

Mohammad Mohammadi-Aghdash¹ 

Maître de Conférences, Département de Langue et Littérature Françaises, Université de Tabriz, Tabriz, Iran

Résumé

Du point de vue socio-politico-culturel, pour le lecteur ioneskien, la rhinocérisme se veut entendre dans *Rhinocéros* comme l'autre facette du mal dont l'humain souffre depuis la Création même. Il est intéressant de dire que les origines philosophico-littéraires du terme seraient primitivement enregistrées dans une tragédie de l'antiquité grecque, c'est *Œdipe Roi* de Sophocle, et ensuite dans deux œuvres romanesques clés contemporaines, *La Métamorphose* et *La Peste*, étant associées respectivement à F. Kafka (1915) et A. Camus (1947). L'apport et l'initiative d'Ionesco dans ce théâtre avant-garde, critiquant mortellement la montée du fascisme dans les années 40 au 20^{ème} siècle, est philosophiquement parlant d'avoir animalisé l'humain, à l'issue de violences et atrocités de seconde guerre mondiale.

Dans cette recherche, en passant par la terminologie du concept du " théâtre de l'absurde " du point de vue du critique britannique, Martin Esslin (1971), nous envisageons de faire le point sur le conformisme aveugle de l'homme contemporain qui est se sent seul sur la scène de vie. Pour ce faire, il serait nécessaire de relire, pour une analyse littéraire et discursive, les notions cruciales dans cette nouvelle dramaturgie dont ioneskienne, en particulier dans ladite pièce, telles ; le théâtre de violence, de dérision et l'incommunication.

Mots-clés : Rhinocérisme, Conformisme, Incommunication, Solitude, E. Ionesco.

¹. E-mail: mohammadiaghdash@yahoo.fr DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.91561.1135>
<https://orcid.org/0000-0002-2694-200X>

Rhinocerism, Criticism of The Blind Conformity of The Masses or The Concept of Loneliness of Contemporary Human

Mohammad Mohammadi-Aghdash¹ 

Associate professor, Department of French Language and Literature, University of Tabriz, Tabriz, Iran

Abstract

From a socio-political-cultural point of view, for the Ionescian reader, rhinoceros is meant to be heard in Rhinoceros as the other facet of the evil from which humans have suffered since Creation itself. It is interesting to say that the philosophical-literary origins of the term would be primitively recorded in a tragedy of Greek antiquity, that is Oedipus the King by Sophocles, and then in two key contemporary novelistic works, *The Metamorphosis* and *The Plague*, being associated respectively with F. Kafka (1915) and A. Camus (1947). Ionesco's contribution and initiative in this avant-garde theatre, mortally criticising the rise of fascism in the 1940s in the 20th century, is philosophically speaking to have animalised the human, following the violence and atrocities of the Second World War.

In this research, going through the terminology of the concept of the "theater of the absurd" from the point of view of the British critic, Martin Esslin (1971), we intend to take stock of the blind conformism of the contemporary man who feels alone on the stage of life. To do this, it would be necessary to reread, for a literary and discursive analysis, the crucial notions in this new dramaturgy of Ionescian, in particular in the said play, such as; the theater of violence, of derision and of incommunication.

Keywords: Ionesco, rhinoceritis, conformism, loneliness, incommunication.

¹. E-mail: mohammadiaghdach@yahoo.fr DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.91561.1135>
<https://orcid.org/0000-0002-2694-200X>

کرگدنسیسم، نقد هم‌نوایی کورکورانه توده‌ها یا مفهوم تنهایی انسان معاصر

مقاله پژوهشی

محمد محمدی‌آغداش^۱

دانشیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

چکیده

از نقطه نظر اجتماعی- تاریخی، منظور از عبارت کرگدنسیسم یا هم‌نوایی و پیروی از دیگری در نمایش‌نامه کرگدن، اثر اوژن یونسکو، صورت دیگر مفهوم «شر و بدی» بوده که بشریت از بدو آفرینش با آن دست به‌گریبان بوده است. بی‌شک ریشه‌های ادبی- فلسفی این موضوع مهم را می‌توان قبل از اجرای تئاتر مذکور در دو رمان مشهور تاریخ ادبیات جهان، یعنی طاعون، از آلبر کامو (۱۹۴۷) و مسخ، از آن فرانتس کافکا (۱۹۱۵)، یافت، اما نکته‌ای که بیش از همه در اثر یونسکو جلب نظر می‌کند، ابتکار این نویسنده نوآور رومانی‌الاصل است که تحت تأثیر جنبش ضدبشری فاشیسیسم و خشونت‌های غیرقابل توصیف جنگ دوم جهانی، نه تنها توانسته مضمون فلسفی مزبور را عینیت بخشد، بلکه او به زیبایی تحسین‌برانگیزی، تنزل انسانیت و از بین رفتن ارزش‌های اخلاقی را با "صورت حیوانی بخشیدن به بشریت افسارگسیخته معاصر اروپایی" به‌روى صحنه نمایش برده است.

در این مقاله تلاش نویسنده بر آن است تا هم‌سو با منتقد و نظریه‌پرداز بریتانیایی، مارتین اسلن (۱۹۷۱)، ضمن تعریف و اصطلاح‌شناسی تئاتر نو یا پوچ‌گرا، موضوع "هم‌نوایی کورکورانه توده‌ها" و بیان داستانی یونسکو در نمایش‌نامه شاخص کرگدن را از ورای مفاهیمی چون تئاتر استهزاء، تئاتر خشونت و تئاتر عدم ارتباط کلامی بررسی و تحلیل گفتمانی نماید.

کلیدواژه‌ها: کرگدنسیسم، هم‌نوایی، عدم برقراری ارتباط کلامی، تنهایی، اوژن یونسکو.

^۱. E-mail: mohammadiaghdash@tabrizu.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.91561.1135>
<https://orcid.org/0000-0002-2694-200X>

۱. مقدمه

پیشینه اصطلاح «تغییر شکل و دگردیسی افراد» به شکلی دیگر را باید در ادبیات فانتزی قرن بیستم، در بحبوحه جنگ اول جهانی، و در رمان کوتاه فرانتس کافکا، تحت عنوان مسخ^۱ (۱۹۱۵) یافت که در آن فرد جوانی به نام گرگوار سامسا، یک روز صبح هنگام بیدار شدن از خواب متوجه می‌شود که به صورت غیرعادی به حشره‌ای زشت و نفرت‌انگیز تبدیل شده است. در واقع مسخ کافکا ترجمان «تنهایی انسان معاصر و سرگشتگی او در زندگی به اصطلاح صنعتی بوده» که آدمی، به بهانه از کارافتادگی و از دست دادن سودمندی خود، زیر چرخ‌های زندگی صنعتی مصرف‌گرا و با رنگ باختن اخلاق و ارزش‌های انسان‌باوری مورد تنفر دیگری (ان) و حتی افراد خانواده خود واقع شده و ناباورانه زیر پای نوع بشر به سان حشره‌ای کریه‌المنظر له می‌شود. شایان ذکر است، مفهوم فلسفی و متافیزیکی «تنهایی و مسخ‌شدگی» انسان کافکایی کمی بعد، فردای جنگ مخرب دوم جهانی (۱۹۳۹-۱۹۴۵) که نه تنها انسان‌ها را نابود، بل اخلاق و انسانیت را ضایع و تبدیل به مسئله‌ای تراژیک و هولناک کرد، در رمان پرآوازه طاعون^۲ (۱۹۴۷) توسط آلبر کامو- نویسنده فرانسوی با جدیت بیشتر در شکل‌آپیدمی ویران‌گر طاعون دوباره مطرح می‌شود. کامو از زبان قهرمان داستان- دکتر ریو می‌نویسد که ساکنین شهر (نمادین و) خیالی اُران در کشور الجزایر یکی یکی دچار طاعون شده و کاملاً «بهت‌زده» از صحنه زندگی حذف می‌شوند. می‌توان این اثر فلسفی را گفتمان اضطراب حاصل از مبارزه بشر علیه وضعیت مبهم و پوچ خود تلقی کرد.

این نوع دگردیسی ماهیت انسانی، پوچ‌انگاری، بیگانه‌بودن و احساس تهوع^۳ از زندگی و غیره، همه و همه متأثر از سرخوردگی و نومیدی از دو جنگ اول و دوم جهانی بوده که در نیمه اول دهه پنجاه قرن بیستم میلادی نویسندگان شاخصی چون یونسکو، ساموئل بکت و آرتور آداموف^۴ را بر آن داشت تا، تحت تأثیر نهضت رمان نوی فرانسوی زبان، ادبیات نمایشی مدرن و پیشتازی را به روی صحنه نمایش ببرند که موضوع اصلی آن «انسان مضطرب و رهاشده» در

^۱. *La Méthamorphose*.

^۲. *La Peste*.

^۳. رجوع کنید به رمان‌های فلسفی بیگانه (*L'étranger*, ۱۹۴۲) و تهوع (*La Nausée*, ۱۹۳۸)، آثار دو نویسنده و فیلسوف فرانسوی آلبر کامو و ژان-پل سارتر.

^۴. Arthur Adamov.

هستی (سارتر، ۱۹۴۳؛ ۱۹۳۸) است که، به دلیل «دور افتادن از ارزش‌های اخلاقی و دینی» (یونسکو، ۱۹۶۶)، به شدت از معنا باختگی هستی و از ناتوانی برقراری ارتباط با هم‌نوع خود رنج^۱ می‌برد. اوژن یونسکو (رومانیایی‌الاصل)، پرچمدار این نهضت درام‌نویسی به اصطلاح پوچ^۲ تحول‌گرا، با نمایشنامه *آوازه‌خوان طاس*^۳ (۱۹۵۰) موضوع بنیادین و زبان‌شناختی «تراژدی زبان» را مطرح و با کرگدن^۴ (۱۹۵۹) مسئله خالی کردن صحنه نمایش از نوع بشر و نبود تعامل بین آحاد بشر و در نتیجه تنهایی انسان در جوامع معاصر غربی را در حد اعلائی خود ترسیم و با همان درام نیز به شهرت جهانی دست یافت؛ چراکه در زمان پیدایش نمایش‌نامه کرگدن، نه اضطراب و تهوع ژان پل سارتر از بین رفته بود و نه طاعون آلبر کامو ریشه‌کن شده بود. آنچه بیش از همه جلب نظر می‌کرد، این بود که به محض اجرای نمایش کرگدن در پاریس، بیش‌تر از هر جای دیگر دنیا در خود آلمان، برلینی‌ها به تماشای محکومیت ایدئولوژی شوم و تمامیت‌خواه فاشیسم هیتلری روی صحنه‌های نمایش شهر بن حاضر شدند!

^۲. به گفته جلال آل‌احمد (۱۳۴۵/۱۳۷۶)، «گرچه مسخ کافکا غم‌انگیز بود، مسخ یونسکو وحشت‌آور است». اولی غصه از دست رفتن اصالت بشر را می‌سراید که انسانی ناخواسته تبدیل به حشره شده است، درحالی‌که در کرگدن یونسکو انسان‌ها به‌طور جمعی و به میل خود تغییر هویت داده و شادمان در خیابان‌های شهر این سو و آن سو می‌روند. از طرفی دیگر در تئاتر، به تصویر کشیدن اپیدمی کرگدن شدن هولناک است، چون که انقراض نسل نوع انسان را ترسیم می‌کند و این مسئله‌ای بس دردناک است. ^۳. اشاره به نام‌گذاری منتقد معاصر بریتانیایی مجار تبار، مارتین اسلین (Martin Esslin, 1971) دارد که در رساله نظری خود تحت همین عنوان (تئاتر آبزورد یا افسورد، - *Le Théâtre de l'absurde*)، با تحلیل‌هایی که بر روی آثار نمایشی ساموئل بکت، اوژن یونسکو، آرتور آداموف و ژان ژنه انجام داده، سوگیری فلسفی-نمایشی تازه در متون مذکور را تحت لوای «هیچ‌انگاری و معنا باختگی» هستی توصیف می‌کرد؛ هرچند که خود یونسکو، بکت و آداموف مخالف سرسخت این عنوان بودند. یونسکو موافق عناوینی چون "تئاتر حیرت‌آور" و "تئاتر نو" بود. از خصوصیات فنی و عمده این آثار می‌توان در حالت کلی به مواردی چون: ضد نمایش، تئاتر خشونت، جولانگاه ضد شخصیت‌ها و عدم تعامل کلامی و رفتاری بین آنها، بازی‌های زبانی، تکرار مکرر ژست و کلام، دیالوگ‌های کوتاه (بین کمدین‌ها) و توضیحات نمایشی طولانی (سهم نویسنده)، جملات ناتمام، ترکیبات نحوی بی‌ربط و غیرمنطقی، واژه‌های عامیانه و کلیشه‌های زبانی اغراق‌آمیز و غیره اشاره کرد.

^۳. *La Cantatrice Chauve*.

^۴. *Rhinocéros*.

در این اثر نمایشی، بُعد زبان‌شناختی متن بیش از هر چیز دیگر مایه شگفتی منتقدین و تماشاگران (و خوانندگان) بوده است. باید گفت که شاخص بودن همین ویژگی منحصر به فرد است که در راستای آن زبان و وضعیت نحوی متن به شدت تخریب و زبان دیگر قادر به انتقال معنا نیست؛ زیرا واژگان، به عنوان نشانه‌ها و عناصر ارتباطی مشترک بین افراد جامعه، به لحاظ تحمل شوک روانی سنگینی که در اثر خشونت‌های خانمان‌سوز جنگ دوم بر پیکر جامعه اروپایی وارد آمده، دیگر «رابطه دال و مدلولی خود را از دست داده و چنان می‌نماید که بین کلمات و مفاهیمی که قبلاً بر دوش آنها بوده فاصله عمیقی ایجاد شده است. زبان در تئاتر یونسکو به سان مولکول عنصری شیمیایی است که از هم متلاشی شده و در نتیجه نمی‌تواند خاصیت اولیه و ذاتی آن عنصر را دارا باشد.» (لوکویر^۱، ۱۹۶۵، ص. ۳۴-۳۵). عامل اساسی دیگر در پدیدارشدن این پدیده منفی، تنزل جایگاه انسان، به دلائلی که در بالا اشاره شد، به نوع حیوان تعبیر می‌شود. تغییر شکل همه شخصیت‌ها (در حکم نماد بشریت معاصر)، به جز برانژه- قهرمان داستان، در طول نمایش‌نامه به حیوانی سخت‌پوست و خشن به نام کرگدن دیگر جایی برای سخن از آدمی‌زاد باقی نخواهد گذاشت. بر همین مبنا، بهتر است اصطلاح «من خشن هستم، پس وجود دارم» را جایگزین اصطلاح *cogito* دکارت «من فکر می‌کنم، پس هستم» کرد! تغییر ماهیتی و شالوده‌شکنی بنیادین که فکر و اندیشه و زبان انسان را نشانه رفته است. این نوع ویژگی‌ها در نوع خود عامل مقایسه ادبیات مدرن، ایجاد شده در آغاز نیمه دوم قرن بیستم میلادی، به‌ویژه تئاتر نوی پوچ‌گرا، با نوع کلاسیک و سنتی آن بوده که در آن قوانین ارسطویی و منطق دکارتی حاکم بود. اما در ادبیات نمایشی دگراندیش و ساختارشکن یونسکو اگر اصول و منطقی در کار باشد^۲ چیزی جز «اصول بدوی و منطق بی‌منطقی» (یونسکو، ۱۹۵۹) نمی‌تواند باشد. بی‌شک فلسفه یونسکو بیان عصر بدگمانی است، نوعی از ادبیات داستانی که تنهایی، اضطراب، سرگردانی انسان معاصر و قطع ارتباط او با ارزش‌ها و ادبیات نسل پیشین را به زیبایی تحسین‌آمیزی به تصویر کشیده است.

^۱. Maurice Lecuyer.

در پایان مقدمه این نوشتار یک‌بار دیگر این نکته را یادآور می‌شویم که نمایش‌نامه کرگدن، ضمن تداعی نمایش‌نامه شاه‌اوبو^۱ اثر آلفرد ژاری فرانسوی، به‌عنوان نماد نوگرایی و مبارزه با هم‌سان‌انگاری^۲ و تأثیر غیرقابل انکار آن بر روی تئاتر پیش‌تاز دوره معاصر در خصوص هنجارشکنی و برهم زدن ساختار و موازین تئاتر سنتی با به‌وجودآوردن شخصیت محوری پدر اوبوی مضحک، در اصل کابوسِ عدم برقراری ارتباط بین انسان‌ها و از بین رفتن ارزش‌های اخلاقی و خشونت‌گرایی را چالش اصلی خود قرار داده و در یک کلام تئاتر «ناتوانی ارتباط کلامی» را در قالب هم‌نوایی کورکورانه توده‌های انسانی در پیوستن به حزب‌های (سیاسی) سبز و «گارد‌های آهنین»^۳ در اروپای غربی و شرقی تداعی می‌کند. از این منظر پُر واضح است که کرگدن «ترجمان بیزاری نویسنده از هم‌رنگ‌گرایی و جنبش ضد بشری فاشیسم است» (اسلین، ۱۹۷۱، ص. ۱۷۴). آری. یونسکو از ورای کرگدن خود اشاره به مقاومت انسان و انسانیت در مقابل هم‌سان‌انگاری داشته، و در مقابل مسئله خطرناک کرگدنسیم حضور فردی چون برانژه بر روی صحنه نمایش، وجدان‌ها را برای استقلال و آگاهی فرامی‌خواند.

در این نوشتار برآن خواهیم بود تا به‌منظور فهم موضوع تخصصی کرگدن‌گرایی یا کرگدن‌زدگی، با نگاهی به وضعیت زبان و بیان داستانی یونسکو از ورای نمایش‌نامه مهم و

^۱. Alfred Jarry, 1986, *Ubu Roi*.

^۲. Conformisme.

^۳. بدون شک شکل‌گیری فکر کرگدن‌سیم و کرگدن‌زدگی در اثر مذکور یونسکو می‌تواند از دیدگاه نشانه‌شناسی تئاتر نو مورد مطالعه قرار گیرد. یعنی به لحاظ تحولات سیاسی-فرهنگی-اجتماعی که در اواخر دهه سی‌ام قرن بیستم (۱۹۳۹-۱۹۳۸) در اروپای غربی و به‌ویژه در آلمان نازی روی می‌داد، یونسکو از ظهور پدیده شوم فاشیسم با عنوان «وحشت مقدس» یاد می‌کند. خالق کرگدن، به نقل از Denis de Rougemont (نویسنده فرانسوی) که در سال ۱۹۳۸ در نورنبرگ آلمان شاهد تظاهرات نازی‌ها برای استقبال از هیتلر بود، می‌گوید: «همین که موکب پیشوا نزدیک‌تر می‌آید، رفته رفته جماعت منتظر را هیجان و حالت هیستری عمومی فرامی‌گیرد و با شوری جنون‌آمیز برای آن آدم نابکار کف می‌زنند، چنان که این شور واشتیاق هذیان‌آلود نخست خود این فرد را دچار حیرت می‌کند که در میان انبوه جمعیت گیر افتاده است» (یونسکو، ۱۳۷۰، ص. ۲۴۳-۲۴۴). یونسکو تصریح می‌کند، این نویسنده فرانسوی که شاهد آن تظاهرات بوده، ضمن توصیف ناراحتی درونی‌اش، چگونه در میان جمعیت یکه و تنها دست به مقاومتی تردیدآمیز در مقابل توفان اوج گیرنده می‌زند و در همان حال است که می‌فهمد معنای «وحشت مقدس» چیست. در این معنا، بنا به تعریف خود یونسکو، «کرگدن اساساً حمله‌ای است علیه هیستری عمومی، اپیدمی پنهان شده زیر حجاب اندیشه و استدلال، یعنی بیماری مسری مهلکی که در شکل انواع ایدئولوژی‌ها، مثل فاشیسم بروز می‌کند» (۱۳۷۰، ص. ۲۴۳-۲۴۴).

شاخصِ کرگدن به مسائلی از جمله: *تئاتر استهزاء*، *تئاتر خشونت*، *تنهایی انسانِ معاصر* و به‌ویژه *تئاتر عدم ارتباط کلامی* پردازیم.

۲. پیشینه تحقیق

بی‌شک تحقیقات و مطالعات علمی از نوع دانشگاهی و آزاد در حوزه وسیع تئاتر نو در سطح جهانی، به‌ویژه پرچم‌دار آن، اوژن یونسکو کم نیستند. هزاران مقاله، کتاب، پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری به زبان‌های مختلف در این خصوص تألیف و تدوین گشته است. اما در بخش زبان فارسی، می‌توان به تنها پژوهش علمی مربوط به اوژن یونسکو در سطح دانشگاهی در ایران، تحت عنوان «احتضار وجود و بازنمایی زبانی آن در آثار نمایشی یونسکو»، (مهدی افخمی‌نیا و همکاران، ۱۴۰۰) اشاره کرد.

۳. ساختار نظری و تحلیل موضوع به انضمام نمونه‌های متنی

۳.۱. تئاتر استهزاء

قربانی‌شدن ارزش‌های سنتی و اخلاقی، تحت تأثیر عواقب ناگوار خصوصاً جنگ دوم جهانی، تخم شک و بدبینی را در فهم حقیقت در دل انسان معاصر کاشت. یونسکو، بکت و آداموف بر این باورند که دیگر حقیقت قابل تعریف نیست؛ چرا که گریز از وضعیت انسانی ناممکن جلوه کرده و «همه چیز عاری از اهمیت شده، زبان یک‌سره از معنا تهی شده و جنبه دراماتیک به خود گرفته. به ناچار باید بدان خندید» (یونسکو، ۱۹۶۶، ص. ۱۴۰). آری، به قول یونسکو، باید تئاتری ارائه کرد که به بی‌نظمی اجتماعی و بی‌معنایی هستی بتازد و بخندد. اما «خنده‌ای تلخ در سایه تراژیک» (دومناک، ۱۹۶۷، ص. ۲۷۱). در واقع دست‌آورد مهم *درام‌نویسی آوانگارد*^۱ یا پیش‌تاز به‌روی صحنه بردن لحن کُمیک در کنار لحن جدی و فاخر نوع ادبی تراژدی است. بدین خاطر باید اذعان کرد که تئاتر مدرن نه به‌معنای مولیری^۲ آن (پایه‌گذار نوع نمایشی کُمیک در سده ۱۷ میلادی در کشور فرانسه) کُمیک است و نه به معنای راسینی^۳ (شاعر و درام‌نویس تراژیک شهیر

^۱ Le Théâtre d'avant-garde.

^۲ Molière - مولیر، از جمله آثار مشهور او می‌توان به: *زنان فضل‌فروش مضحک*، *حسیس*، *گزارش مردم‌گریز*، *مکتب زنان*، *دون ژووان*، *بیمار خیالی* و ... اشاره کرد.

^۳ Jean Racine

فرانسوی در سدهٔ هفده میلادی) تراژیک؛ بل داستانی دراماتیک بوده، بی‌رحم‌تر و نومیدکننده‌تر از تراژیک، که می‌خواهد با ریش‌خند و استهزاء پوچیِ سرنوشتِ بشر را تفسیر کند. در این‌جا، نگاهی می‌اندازیم به صحنهٔ درس «قیاس منطقی» مرد منطق‌دان در پردهٔ اول نمایش‌نامه که منطق ارسطویی را به سخره گرفته است:

- مرد منطق‌دان (خطاب به آقای پیر): حالا برای قیاس منطقی را توضیح می‌دهم.

- آقای پیر: آه! آره. قیاس منطقی!

[...]

- مرد منطق‌دان: قیاس منطقی عبارت است از تصور و تصدیق و نتیجه.

- آقای سال‌خورده: چه نتیجه‌ای؟ [...]

- مرد منطق‌دان: گربه چهار پا دارد. ایزیدور و فریکو [اسامی گربه] هرکدام چهار پا دارند. پس ایزیدور و فریکو گربه‌اند.

- آقای سال‌خورده (خطاب به مرد منطق‌دان): سگ من هم چهار پا دارد.

- مرد منطق‌دان (خطاب به آقای سال‌خورده): پس آن هم گربه است. [...]

- آقای سال‌خورده (پس از مدتی تفکر خطاب به مرد منطق‌دان): پس منطقاً سگ من می‌شود گربه.

- مرد منطق‌دان: منطقاً بله. اما عکسش هم درست است.

- آقای پیر: منطق خیلی زیبا است.

- مرد منطق‌دان: به شرط اینکه ازش سوء استفاده نشود. [...]

- مرد منطق‌دان (خطاب به آقای پیر): حالا یک قیاس دیگر. تمام گربه‌ها میرا هستند. سقراط میراست. پس سقراط گربه است.

- آقای سال‌خورده: و چهار پا دارد. درست است. من یک گربه دارم، اسمش سقراط است.

- مرد منطق‌دان: می‌بینی...

- آقای سال‌خورده: پس سقراط گربه بوده است!

- مرد منطق‌دان: همین الان منطق برایمان کشف کرد.

[تأکید از آن نویسندهٔ مقاله است.] / (مستخرج از پردهٔ اول کرگدن، ترجمهٔ جلال آل‌احمد،

صص. ۳۳-۴۳)

الحق که مرد منطق‌دان، خائن به زبان و اندیشه، با شگفتی و خونسردی تمام شعور تماشاچی را به بازی گرفته، با این «درس منطق» که ارائه می‌دهد! مرد منطق‌دان در کرگدن نماد تمام‌وکمال پوچی و تداعی‌کننده شخصیت استاد در نمایش‌نامه درس - *La Leçon* (۱۹۵۱)، اثری دیگر از یونسکو است. اولی درگیر استدلال‌های قالبی و دروغینی است که در خلاء می‌سازد، با نتایج مضحک «حالا یک قیاس دیگر. تمام گربه‌ها میرا هستند. سقراط میرا است. پس سقراط گربه است»، و آن دیگری در بن‌بست نظریه‌های بی‌سر و ته و غیرقابل فهمش گیر کرده و درس بی‌معنا به شاگردش تحویل می‌دهد. در این چشم‌انداز، زبان در متن یونسکو، به جای آنکه وسیله ارتباطی و تعامل باشد، مبین خلاء آگاهی‌ها و فرار از مسئولیت و سردرگمی علمی بوده و به‌عنوان ابزار قدرت ضامن استیلاي استاد بر شاگردش شده است، برتریتی که تراژیک‌وار و ناباورانه منجر به مرگ چهلمین شاگرد در یک روز شده است! شایان ذکر است که استهزاء سوییۀ دیگر بی‌معنایی و پوچی زبان است؛ وقتی که هیچ کس کلام دیگری را نمی‌فهمد آنگاه کمیک، در عین حال بسیار دردناک می‌نماید: «گاهی، پوچی همان جنبۀ مضحک زبان است که جوهر خود را از دست داده، بی‌خاصیت و خنثی گشته و به کلیشه‌های خالی از معنا بدل گشته [...]» (یونسکو، ۱۹۶۶، ص. ۸۵). و این چنین درام‌های یونسکو سیاسی و ضد فاشیسم تلقی می‌شوند.

در پرده دوم نمایش، هنگامی که برانژه به منظور دلجویی از مشاجره دیروزش با ژان به خانه او رفته به طرز غیرمنتظره شاهد کرگدن شدن دوستش می‌شود، ولی جرأت آن را ندارد که پزشکی برای درمان تب کرگدن شدن او خبر کند:

- ژان: [...] من گرمم است. (برررر...) یک دقیقه صبر کن. بروم به خودم آب بزنم.

برانژه (در حالی که ژان به عجله به طرف حمام می‌دود).- اثر تب است. [...] لرزش گرفته. می‌روم به دکتر تلفن کنم.

- ژان: به شدت از این کار منعات می‌کنم.

[...]

- برانژه: می‌روم دکتر را خبر کنم. خیلی ضروریست. باور کن. حالت اصلاً خوب نیست.

- ژان (دوباره می‌دود طرف حمام و از آنجا): گفتم، نه! [...] من فقط به دامپزشک‌ها اعتماد دارم. [...]

[تاکید از آن نویسنده مقاله است.] / (مستخرج از پرده دوم کرگدن، ترجمۀ جلال آل‌احمد،

صص. ۱۲۳-۱۳۰).

آنچه در این قطعه متنی، ضمن فرآیند ناگوار دگردیسی ژان به کرگدن، بیشتر به نظر می‌آید این که برانژه مدعی و حامی انسانیت نمی‌تواند دکتري صدا کند - «برانژه: می‌روم دکتر خبر کنم. خیلی ضروریست. حالت اصلاً خوب نیست. - ژان: به شدت از این کار منع می‌کنم. [...] گفتم، نه!» که شاید آمدنش به حال ژان بیمار مفید واقع شود. با این اوصاف، ضروری بودن حضور یک پزشک برای معالجه ژان (به قول خود برانژه) و عدم توانایی خبر دادن موضوع مسئله‌ای است که به نظر عبث می‌آید. این مهم در بحث نشانه‌شناسی پرسوناژهای تئاتری تراژیک و پوچ تعبیر خواهد شد؛ چراکه بر خلاف اسلاف سنتی‌اش، برانژه هیچ سنجیتی با یک قهرمان ندارد. بنابراین باید گفت که مقوله کلیدی استهزاء در تئاتر پیش‌تاز یونسکو می‌تواند ترجمان فاصله و تضاد بین دال و مدلولی باشد که می‌خواهد برانژه را قهرمان معرفی و به‌عنوان آخرین مبارز به روی صحنه نمایش ببرد:

- برانژه (با خوشحالی خطاب به دیزی): [بعد از اینکه رقیبش دودار تبدیل به کرگدن شد و آنها را به مقصد گله کرگدن‌ها ترک کرد] هیچ کس نمی‌تواند ما را از هم جدا کند و مانع خوش‌حالی ما باشد. مگر نه؟ (صدای زنگ تلفن). چه کسی ممکن است باشد؟

- دیزی (ترسیده): جواب نده!

- برانژه: چرا؟

- دیزی: نمی‌دانم. شاید بهتر باشد جواب ندهی.

[...]

- برانژه: بله. حتماً تلفن مقامات رسمی است. من صدا را می‌شناسم. (زنگ دراز). باید به تقاضای کمکشان جواب بدهم. هیچ کس نمی‌تواند باشد (گوشی را بر می‌دارد) الو؟ (به‌عنوان جواب فقط صدای بررر و بررررر از تلفن شنیده می‌شود). می‌شنوی؟ می‌گوید برررر... گوش کن. [...]

- دیزی (وحشت زده): یعنی چه خبر شده؟

- برانژه: حالا دیگر باهامان [کرگدن‌ها] شوخی هم می‌کنند. [...] می‌خواهند ما را دست بیندازند.

[...]

- دیزی. [...] مگر ما چکارشان کرده‌ایم؟ (زنگ مجدد تلفن). (خطاب به برانژه) دوشاخه تلفن را در بیار.

- برانژه: مخابرات اجازه [این کار را] نداده.

- دیزی: آخه تو که جرأت هیچ کاری را نداری، تازه می‌خواهی از من دفاع هم بکنی! (دیزی دوشاخه تلفن را در می‌آورد. زنگ تلفن قطع می‌شود).

[تاکید از آن نویسنده مقاله است.] / (مستخرج از پرده سوم **کرگدن**، ترجمه جلال آل‌احمد، صص. ۱۸۴-۱۸۶)

همان‌طوری که در این بخش از متن مشاهده می‌شود، تماشاگر (و خواننده) با برانژه ضد قهرمانی مواجه است که جرأت کشیدن دوشاخه تلفن را هم ندارد، ولی می‌خواهد «آخرین مبارز» (کرگدن، صفحه آخر نمایش‌نامه) باشد! و همین‌طور «می‌خواهد با شجاعت و جرأت تمام در مقابل همه اراذل از معشوقه‌اش، یعنی دیزی دفاع کند» (کرگدن، ص. ۱۸۲). و یا اینکه در پایان نمایش‌نامه برانژه دون کیشوت وار دو بار فریاد می‌زند، «تفنگم کو! تفنگم کو!» تا در مقابل کرگدن‌ها از خود دفاع و آن‌ها را از شهر بیرون کند! آیا این سخن جز یک حرکت مضحک و پوچ معنای دیگری دارد؟! این در حالی‌ست که برانژه از اینکه تنهای تنها مانده و نتوانسته مثل دیگر اهالی شهر کرگدن شود «افسوس» خورده و در مقابل آینه می‌گوید: «خیلی دلم می‌خواست کرگدن شوم، افسوس. اما دیگر نمی‌توانم. خیلی خجالت می‌کشم! (پشتش را به آینه می‌کند). آه که چقدر زشت هستم. [...]» او چقدر باید افسوس بخورد و احساس زشتی کند که چرا کرگدن نشده و انسان باقی مانده.

ظاهراً کرگدن‌شدن هنر است و انسان ماندن گناه نابخشودنی! وجه منفی فعل "توانستن"، دال بر ناتوانی روانی یا فیزیکی فرد برای انجام فعلی، در این گزاره برانژه «اما افسوس که نمی‌توانم کرگدن شوم» بسیار معنادار است؛ گویی اینکه یک "نقص" ذهنی و فیزیولوژیکی است. یعنی او دلش می‌خواهد ولی سعادت آن را ندارد. در این جملات، استهزاء زاده امریست که یونسکو پرچم موضوع مهم فلسفی مبارزه و قهرمانی را دست شخصیتی داده که هیچ سنخیتی با قهرمانان ادبیات نمایشی سنتی نداشته و البته خودش بدین قضیه آگاهی دارد. در ابتدای نمایش‌نامه، حین ملاقاتش با ژان که به‌خاطر «ژولیده و شل و ول بودن و مشروب خواری‌اش» او را نکوهش می‌کند، برانژه همه اینها را تصدیق می‌کند:

- ژان (همچنان‌که برانژه را واری می‌کند): لباس‌هایت همه چروک است. رقت‌آور است. پیراهنت بدجوری چرک است. کفش‌هایت... (برانژه سعی می‌کند که پاهایش را زیر میز مخفی کند) کفش‌هایت

واکس ندارد، چقدر نامرتب!... سرشانه‌هایت... [...] رقت آور است. رقت آور. خجالت می‌کشم که دوست توام. [...] - / برانژه: گوش کن ژان. من هیچ تفریحی ندارم. آدم تو این شهر دلش سر می‌رود. من برای [شغلی] که دارم ساخته نشده‌ام... هر روز اداره، هشت ساعت تمام. و فقط سه هفته تعطیلی تابستان! [...] - / ژان: فقط اراده لازم است، اراده! - / برانژه: اراده! من یکی برای این ساخته نشده‌ام. نه. من برای این زندگی ساخته نشده‌ام.»

[تأکید از آن نویسنده مقاله است.] (مستخرج از نمایش نامه کرگدن، ترجمه جلال آل احمد،

صص ۲۲-۲۳)

به گفته امانوئل ژاکوار^۱، نویسنده رساله نظری *تئاتر/ستهزاء*^۲ (۱۹۷۴)، از این مبحث می‌توان نتیجه گرفت که مفهوم استهزاء در آثار نمایشی مدرن از بطن کلام نوع فاخر بیرون می‌آید و البته این خودش به مدد قوه خیال وسیله مناسبی است برای غلبه بر تراژدی وجود: «تنها کمدی است که به ما قوت می‌دهد تا با آگاهی یافتن بر شرارتها و پلیدیها، تراژدی وجود را تحمل کنیم. ماهیت واقعی اشیاء، یعنی واقعیت را فقط از راه خیال می‌توان دریافت که واقع‌بین‌تر از تمام "واقع‌گرایی"هایی است که برای خودمان ساخته‌ایم» (یونسکو، ۱۳۷۰، ص. ۱۸۵).

۳. ۲. تئاتر خشونت

همان‌طوری که در سطور بالا اشاره شد، امحای معنویت و ارزش‌های اخلاقی و افزون بر این فراگیر شدن شتابان زندگی ماشینی درام‌نویسان متأخر (یونسکو، بکت و آداموف که هر سه اینها به غیر زبان مادری‌شان در کشوری بیگانه می‌نوشتند) را بر آن داشته تا با صراحت لهجه و تیزبینی هنرمندانه‌شان واقعیت‌ها و نظم اجتماعی موجود را به چالش کشیده و در اندیشه طرحی نو برای بشر معاصر رنجیده‌خاطر باشند. طرحی که خبر از فروپاشیدن فرمان‌روایی «من» سستی و اومانیزم می‌داد. اشاره بدین نکته عاری از فایده نخواهد بود که نهضت فرهنگی اومانیزم اروپایی بشر و بشریت را سرلوحه اندیشه‌های فلسفی خود قرار داده بود؛ اما همین انسان، که تا قبل از دهه پنجاه میلادی در سده بیستم در رأس محور همه آفرینش بوده و جهان و اشیاء با وجود او معنی می‌شد، دیگر آن مفهوم و جایگاه اولیه را از دست داده و زیر چکمه‌های قدرت‌های

^۱ . Emmanuel Jaquart.

^۲ . Le Théâtre de dérision.

متوحش و توتالیتزر آزرده و رنجور است. بنابراین، ویژگی بارز آثار نمایشی متأخر فرانسوی‌زبان پرداختن به موضوعات کلان فلسفی همچون انسان، زمان، هستی و نیستی^۱ می‌باشد.

فضای داستانی این متون غالباً سعی در ارائه چهره انسانی بی‌وجود و رها شده در ناکجاآبادها در زمان بی‌زمانی^۲ دارد. در جای جای نمایش‌نامه کرگدن، همانند نمایش‌نامه‌های درس (اوژن یونسکو)، در انتظار گودو و پایان بازی (ساموئل بکت)، تماشاچی شاهد خشونت‌های رفتاری و کلامی فراگیر بین پرسوناژهای داستان است. خشونت‌ها که شاید، به گفته آلبر کامو در رساله فلسفی اش/انسان طاغی (۱۹۵۱)^۳، حاصل برهم خوردن نظم جهانی و پاشیدن بذر بدبینی به خاطر فاصله افتادن بین درخواست کمک انسان و سکوت متافیزیک (آسمان) بود. افزون بر آن، این مهم معلول ترس و دلهره بشر برای ادامه حیات در فردای جنگ دوم بود که ماشین جنگی فاشیسم هیتلری کرگدن‌وار نژاد غیرژرمن را از سر راهش بر می‌داشت. آنچه برای پرسوناژ تئاتر نو پراهمیت است، یافتن پاسخی (البته اگر بتواند) برای وضعیت پیش‌آمده است. این است وضعیت انسان یونسکوویی در تئاتر مذکور یونسکو، که در میدان خشونت و در اجتماع غیرعقلانی و غیرانسان شاهد اضمحلال بشریت و تهی شدن زندگی از معنا در دنیای مدرن است. برانژه بیهوده در تلاش است که برای شرایط غیرعقلانی پاسخ عقلانی بدهد. در اولین صفحات پرده اول نمایش‌نامه عبور ناگهانی و پریهایوی کرگدنی (تک شاخ یا دو شاخ از نوع آسیایی یا آفریقایی؟!)^۴ باعث ترس و حیرت افراد حاضر در مقابل کافه آبجوفروشی می‌شود که ژان و برانژه، دو تا دوست، آنجا باهم وقت ملاقات دارند:

- ژان (خطاب به برانژه): خوب دیشب کجا بودی؟ [...]

- برانژه: جشن تولد دوستان اوگوست را گرفته بودیم. [...]

^۱. Etre, néant.

^۲. Présent éternel.

^۳. L'homme révolté.

^۴. اشاره بدین نکته کنایه‌دار شاید بدان خاطر باشد که اروپایی‌ها همیشه عادت داشته‌اند ریشه هر مشکلی (به‌ویژه علت بیماری‌های همه‌گیر) را در خارج از مرزهای جغرافیایی خود جستجو بکنند. به گفته جلال آل احمد در ترجمه کتاب کرگدن: «بیماری وبا از هند، خوره از آفریقا و آنفلوآنزا از آسیا [از نژاد زرد، یعنی چینی‌ها] وارد اروپا شده است.» (۱۳۴۵، ص. ۱۲).

- برانژه: نتوانستم دعوت را رد کنم. خوشایند نبود.
- ژان: مگر من رفتم؟
- برانژه: شاید به این علت نرفتی که دعوت نکرده بودند...
- زن خدمتکار (درحالی‌که از کافه خارج می‌شود): سلام آقایان. چه میل دارید؟
- (آن سر و صداها بسیار تند شده است.)
- ژان (خطاب به برانژه و بی آنکه متوجه باشد تقریباً فریاد زنان. تا بتواند حرفش را به گوش او برساند. چون سر و صدا رفته رفته خیلی زیاد شده): نه‌خیر. درست است. من دعوت نداشتم. این افتخار نصیبم نشد... با این همه می‌توانم بهت اطمینان بدهم که اگر هم دعوت می‌کردند نمی‌آمدم... (سر و صدا دیگر خیلی تند شده) چه خبر است؟
- زن خدمتکار: واقعاً چه خبر است؟ [...]
- ژان: ای وای! کرگدن! [...] ای وای! کرگدن!
- زن خدمتکار: ای وای! کرگدن!

[تأکید از آن نویسنده مقاله است.] / (مستخرج از کرگدن، پرده اول، ترجمه جلال آل‌احمد،

صص. ۲۴-۲۵)

در این بخش از نمایش‌نامه، حضور غیرمنتظره حیوانی سخت‌پوست و خشن از نوع وحشی به نام کرگدن در کوچه‌های شهر، که آغازی خواهد بود برای دعوت به کرگدن‌شدن فراگیر و همگانی و تصدیق‌کننده خشونت تئاتری بوده و فضا را برای آدمی‌زاد تنگ می‌کند. توضیحات نمایشی نویسنده (جملات خوابیده داخل پرانتز) به‌خوبی این امر غیرعادی را بیان می‌کند: «(آن سر و صداها بسیار تند شده است.) و ژان (خطاب به برانژه و بی آنکه متوجه باشد تقریباً فریاد زنان، تا بتواند حرفش را به گوش او برساند، چون سر و صدا رفته رفته خیلی زیاد شده)» در عین تعجب متوجه عبور کرگدن شده و دو بار در کمال حیرت و تعجب می‌گوید: «ای وای! کرگدن!» و همین‌طور زن خدمتکار کافه: «ای وای! کرگدن!» فریاد زدن ژان برای رساندن صدای خود به گوش طرف صحبتش برانژه بیانگر ادبیات جنگل و نابودی زبان بشری بوده که یادآور جمله معروف آرتور آداموف در تئاتر مرد و کودک است: «ما در صحرایی هستیم که هیچ کس صدای کسی دیگر را نمی‌شنود»^۱ (۱۹۶۸، ص. ۸۷). از این مسئله نمی‌توان به سادگی رد

^۱ Adamov, *L'homme et l'enfant*.

شد، چراکه فریاد زدن پرسوناژها در صحنه نمایش امری غیرعادی بوده و جز بیان خشونت و تخریب اندیشه و زبان حامل هیچ پیام دیگری نخواهد بود. یونسکو در این خصوص می‌گوید: «نظام فکری [فعلی] ما از هر جهت پرده‌ای بر روی واقعیت کشیده، این همان چیزی است که به صورت غیرمنطقی به عواطف و هیجانات ما جهت داده است، واضح است که پرسوناژهای نمایشی ما دیوانه و بدبخت هستند و گم شده‌اند، [...] و زبان و گفتار آنها مثل اندیشه‌شان تخریب و متلاشی شده است. چیزی که ما الان شاهد اجرای آن بر روی صحنه‌های نمایش [در همه آثار نمایشی مدرن پوچ‌گرا] هستیم یادآور برج بابل است.» (۱۹۶۶، ص. ۳۳۴). صداهای مزاحم حاشیه آنقدر بلند است که مانع برقراری ارتباط بین افراد بر روی صحنه شده است، پرسوناژها نمی‌توانند هم‌دیگر را بشنوند، گویی اینکه در فاصله خیلی دور از هم قرار گرفته‌اند.

از طرف دیگر این موضوع، در مقایسه با ادبیات نمایشی کلاسیک-سنتی اروپایی، هیچ سنخیتی با اصل مهم "نزاکت" ارسطویی ندارد. ارسطو^۱ در خصوص قوانین شعر تراژیک و از جمله پرهیز از حرکات خشن هنگام اجرای نمایشی، در رساله بوطیقای ادبیات یا فن شعر می‌نویسد، «ضمن آنکه سطح و لحن کلام یک اثر نمایشی تراژیک می‌بایست عالی و فاخر باشد، همین‌طور باید از حرکات و رفتارهای زننده و بی‌نزاکت بر روی صحنه نمایش حذر کرد». حالا باید از خود پرسید، در فاصله بین سده هفده میلادی، به عنوان عصر طلایی تئاتر کلاسیک که بر محور قوانین شعری تبیین شده توسط ارسطو شکل گرفته، و دهه پنجاه در قرن بیستم با حضور "غیرانسان و عناصر ترسناک (مثل کرگدن)" در صحنه نمایش چه اتفاقی افتاده است؟

در طول نمایش‌نامه خشونت کلامی به تدریج به خشونت فیزیکی می‌گراید، البته این ویژگی انکارناپذیر حضور عنصری ستبرپوست و خشن به نام کرگدن در اجتماع انسانی است. کمی بعد از این واقعه همان کرگدن (یا شاید کرگدنی دیگر) در اماکن عمومی شهر دوباره آزادانه ظاهر شده و گریه شهروندی، "خانم خانه‌دار"، را بی‌رحمانه له می‌کند و سبب ترس و دلهره بیشتر در دل شهروندان می‌شود:

— مرد منطق‌دان (خطاب به آقای پیر، درحالی‌که دست خود را در گوشش گذاشته): چه گفتی؟ (سر و صدا دیگر چنان بلند است که مکالمه هر چهار نفر [برائزه، ژان، منطق‌دان و آقای پیر] را می‌پوشاند). [...]

^۱. ارسطو، (۳۳۵ ق. م.) *Art poétique*

- آقای سال‌خورده (فریاد زنان): می‌گویم که...
- مرد منطق‌دان: اِهه! عجب! چه خبر است؟ [...]
- زن خدمت‌کار (سینی در دست و لیوان‌ها بر آن، خارج می‌شود): چه خبر است؟ ای وای! باز هم کرگدن! (سینی را می‌اندازد، لیوان‌ها می‌شکنند).
- همگی: پس اینطور!
- ژان و برانژه: پس اینطور! (در این لحظه ناله دل‌خراش یک گریه، و بعد فریاد بلند و دل‌خراش یک زن شنیده می‌شود).
- خانم خانه‌دار (در حالی که گریه‌ای مرده و خون‌آلودی در بغل دارد، گریه کنان): [کرگدن] لهش کرد، گریه‌ام را. گریه‌ام را له کرد.
- همگی: [این] بدبختی نیست؟ حیوانک بدبخت!
- [تأکید از آن نویسنده مقاله است.] / (مستخرج از کرگدن، پرده اول، ترجمه جلال آل‌احمد، صص. ۵۲-۵۴)

در مستخرج مقابل این نکته به روشنی قابل فهم است که حیرت و تعجب «اِهه! عجب! چه خبر است؟ / عجب! ای وای! باز هم کرگدن!» جایش را به مرور به خشونت در معنای اشد آن می‌دهد، مرگ و نیستی. شهروندان دیگر دچار خوف شده و حتی حیوانات اهلی هم در امان نیستند. کرگدن حین گذرش با بی‌رحمی و خونسردی گریه‌ها^۱ را له می‌کند و انسان‌ها برای بدبختی‌شان گریه می‌کنند. نمی‌توان از این اتفاق شوم و بدبختی به ظاهر تمسخرآمیز «حیوانک بدبخت!» که افراد حاضر در میدان کافه فقط به منظور هم‌دردی با خانم خانه‌دار ابراز می‌دارند، به سادگی رد شد؛ چراکه آن آغازیست بر بدبختی حقیقی آنها: تسلط کرگدن‌ها بر سرزمین انسان‌ها و جایگزینی قانون جنگل و اندیشه کرگدن‌زدگی به جای اصالت بشر و اخلاق انسانی. در این معنا، کرگدن نماد قدرت است که در نوع خود ویران‌گر است. البته بسیار مهم‌تر و ترسناک‌تر از قدرت و خشونت کرگدن مفهوم کرگدن‌یسم^۲ یا تفکر کرگدن‌گرایی است که به سرعت فراگیر

^۱ اشاره زیرکانه‌ای است به وضعیت سیاسی-اجتماعی یهودیان اروپای شرقی و غربی که در بحبوحه جنگ جهانی دوم گریه‌وار زیر چکمه‌های قدرت نازی‌ها نابود و له می‌شدند. (کامیابی‌مسک، ۱۹۹۲، ص. ۱۵۱).

^۲ یونسکو طی گفت‌گویی صمیمانه با احمد کامیابی‌مسک، (که رساله دکتری‌اش را روی آثار نمایشی این نویسنده و با تمرکز بر روی اثر کرگدن، به انجام رسانده) در خصوص انگیزه و چرایی انتخاب حیوان "کرگدن" در پاسخ به

می‌شود، چنان که رفته‌رفته صحنه نمایش خالی از آدمی‌زاد می‌شود. هم و غم یونسکو هم القاء همین نکته ثانوی است که اپیدمیک‌وار انسانها را مجذوب خود می‌کند: از ده نفر انسان حاضر بر روی صحنه در پرده اول نمایش، شاهد حضور شش نفر در انتهای پرده دوم و تنها یک نفر "انسان" (برانژه - Béranger) در پایان پرده سوم هستیم. به‌طور خلاصه می‌توان گفت که خشونت ذات وجودی حیوان بوده و منطق و تفکر خاص نوع انسان و اگر در این تئاتر شاهد خشونت هستیم این به دلیل هویت حیوانی شخصیت‌های مسخ شده است:

۱- انسان ← (ذاتا) منطق و تفکر

۲- حیوان و انسان مسخ شده ← (ذاتا) خشونت

۴. عدم توانایی در برقراری ارتباط^۱ بین توده‌ها و تنهایی انسان معاصر

آری. این عین فاجعه و اوج وحشت است که بر سر انسان معاصر اروپایی نازل شده است. همان‌طور که در سطور بالا به این مهم اشاره شد، دیگر وقت آن است که شهروندان، در ابتدا یکی‌یکی و سپس گروه‌گروه، دگردیسی کرده و خطومشی کرگدن‌ها را بجویند. یونسکو به‌زیبایی تمام نشان می‌دهد که موضوع «دگر شدن» ابتدا از کارمندان دون‌پایه و افراد ضعیف و آسیب‌پذیر شروع می‌شود، افرادی که ترسو بوده و تابع روزمرگی هستند؛ مثل آقای بوف^۲ شخصیت غایب در صحنه، یکی از همکاران برانژه. او اولین فردیست که به دنبال «یک سرماخوردگی مختصر»

سؤال او «چرا کرگدن؟» پاسخ می‌دهد: «کرگدن را انتخاب کردم به‌دلیل اینکه نماد اپیدمی نظامی‌گری و تمامیت‌خواهی است. کرگدن افزون بر اینکه ستبرپوست است، اما در واقع حیوانی است که گله‌ای زندگی نمی‌کند. بل این گوسفندان هستند که زندگی جمعی دارند، ولی می‌بایست گوسفندانی خشن و عصبانی پیدا می‌کردم، و خیلی سخت است که به گوسفندی ناراحت و خشمگین فکر کرد، درحالی‌که نازی‌ها و گاردهای آهنین و همه اعضای احزاب سیاسی جمع‌گرا گزنده و خطرناک هستند. اما یک گوسفند این ویژگی‌ها را ندارد. در اول کار نگارش و قبل از همه به‌تصویر کشیدن گوسفندان [عصبانی] فکر می‌کردم، به‌لحاظ زندگی گله‌ای آنها، عنوانی که می‌توانست حتی امتیاز هم محسوب شود، ولی کرگدن را انتخاب کردم چون که حیوانی [تکرو، خشن و] احمق است» (کامیابی مسک، ۱۹۹۲، ص. ۱۵۴-۱۵۵).

^۱. این موضوع به عنوان پدیده‌ای فراگیر در همه نمایش‌نامه‌های مشهور به آبرورد؛ نزد بکت، آداموف و یونسکو، به وضوح مشهود بوده و موتور محرکه زبان نیز تلقی می‌باشد. مصداق بارز آن موضوع کلیدی «تقابل‌گویی» و «خشونت زبان» در اندیشه بکت و یونسکو است، (نک. محمدی آغداش، ۲۰۱۸ - ۲۰۱۹a & ۲۰۱۹b).

^۲. Monsieur Bœuf.

(کرگدن، ص. ۹۱) خیلی راحت تغییر هویت داده و کرگدن می‌شود و همسرش خانم بوف^۱ نیز به منظور مراقبت و پرستاری از شوهر کرگدنش به ناچار به او می‌پیوندد؛ چراکه از وضعیت گاوی به کرگدنی شاید راه درازی در پیش نباشد. شایان ذکر است که در زبان فرانسه "بوف" به معنای گاو نر اخته می‌باشد. و چه انتخاب زیرکانه‌ای! یونسکو توجیه خانم بوف برای هم‌رنگ شدن با شوهرش (کرگدن شدن) را از دیدگاه عاطفی و خانوادگی بیان می‌کند: «کارمندان اداره وحشت‌زده شاهد حضور کرگدنی در طبقه همکف اداره هستند که در راه پله ساختمان دور خود می‌چرخد و بررررر و بررررر می‌کند» / - خانم بوف: [که آمده غیبت شوهرش را را به اطلاع رئیس اداره برساند، با کمی دقت تشخیص می‌دهد که این کرگدن خود شوهر اوست] این شوهرم است. بوف. بوف بیچاره من است. می‌شناسمش. (کرگدن با خرناس شدید اما محبت‌آمیز جواب می‌دهد.) بیچاره عزیزم. نمی‌توانم اینجوری ولش کنم. (صدای خرناس کرگدن شنیده می‌شود). دارد مرا صدا می‌کند (محبت‌آمیز). نمی‌توانم او را در چنین حالی رها کنم. باید ببرمش خانه. آمدم عزیزم. (او می‌پرد پشت کرگدن و چهار نعل می‌روند) (کرگدن، صص. ۹۱-۹۹). این بخش از نمایش مقدمه‌ای برای داستان تلخ بی‌هویتی و هم‌نوایی کورکورانه توده‌ها می‌باشد. بعد از این انتظار می‌رود که باید شاهد مسخ شدن کارمندان رده بالا و افراد صاحب نفوذ اجتماعی و حتی روشن‌فکران در نمایش کرگدن باشیم. اوژن یونسکو طی مصاحبه‌ای با کلود ساروت - روزنامه‌نگار، کم‌دین و ادیب فرانسوی - در روزنامه لوموند^۲ (ژانویه ۱۹۶۰) پدیده کرگدن^۳ شدن را تغییر شکل بنیادین درونی و «یک جهش ذهنی واقعی» توصیف کرده و متعقد است که اثر حاضر، ضمن به چالش کشیدن استبداد سیاسی احزاب راست‌گرا و چپ‌گرای اروپایی، ترجمان تراژدی فردیت و فردگرایی است که اپیدمیک‌وار جوامع غربی را تهدید می‌کند. در چنین

^۱ Madame Boeuf.

^۲ Le Monde.

^۳ در بعد فلسفی قضیه، هم رأی با خانم ماری-کلود ژوبر (Marie-Claude HUBERT, 1990, pp 140-156) - رساله‌نویس و تئاترشناس برجسته معاصر فرانسوی که بخش عمده تحقیقات ادبی-نمایشی او بر روی آثار نمایشی ساموئل بکت، اوژن یونسکو و آرتور آداموف متمرکز شده، می‌توان گفت، پدیده کرگدن شدن همان «چهره هیولایی یا بعد حیوانی مفهوم شر» است که بشریت از بدو آفرینش با آن دست به گریبان بوده و یونسکو توانسته، مثل رمان معروف طاعون (اثر آلبر کامو- ۱۹۴۷) و مسخ (اثر فرانتس کافکا La Métamorphose, 1915)، به زیبایی تمام آنرا عینیت بخشیده و روی صحنه نمایش ببرد.

شرایطی و سوسه دگرشدن آنچنان کارکترها (پرسوناژها) را شیفته خود کرده که با رغبت و آگاهی بدل به هیولا گشته و ضمن تباه کردن اصالت انسانی خود هر گونه نمود زبانی و ارتباط کلامی هم بین آنها به حداقل ممکن می‌رسد.^۱ این است قصه دردناک ژان، یکی از پرسوناژهای نمایش که نماینده طبقه به اصطلاح روشن فکر جامعه به‌شمار می‌آید. مستخرج متنی ذیل یکی از فرازهای تکان‌دهنده و تداعی‌کننده مسخ تدریجی جسم و زبان انسانی در تئاتر مذکور است:

- ژان: من بهت می‌گویم [کرگدن‌شدن] آنقدرها هم بد نیست! تازه کرگدن‌ها هم مخلوقاتی هستند عین ما. و عین ما هم حق زندگی دارند.

- برانژه: به شرط اینکه زندگی ما را خراب نکنند. هیچ متوجه هستی که چه اختلافی هست میان این دو طرز فکر؟

- ژان (که از این سراتاق به آن سر می‌رود، وارد حمام می‌شود و در می‌آید): خیال می‌کنی که فکر ما رجحانی داشته باشد؟

- برانژه: هرچه باشد ما آدمها ملاک‌های اخلاقی خودمان را داریم که به‌نظر من هیچ با مال حیوانات قابل مقایسه نیست.

- ژان: ملاک‌های اخلاقی! دیگر از اخلاق حرف نزنیم. اخلاق مرا خفه کرده. اخلاق! چه قشنگ! باید از خیر ملاک‌های اخلاقی گذشت.

- برانژه: آخر چه چیزی به جایش می‌گذاری؟

- ژان (با همان بازی): طبیعت!

- برانژه: طبیعت؟

- ژان (با همان بازی): طبیعت ملاک‌های خودش را دارد. اخلاق ضدطبیعی است.

- برانژه: اگر درست فهمیده باشم تو می‌خواهی به جای اخلاق [انسانی] قواعد جنگل را بگذاری؟ [...]

- برانژه: من هیچ با تو موافق نیستم.

- ژان (فوت کنان و درحالی‌که با سر و صدا نفس می‌کشد): می‌خواهم نفس بکشم.

^۱ یونسکو در خصوص نبود تعامل کلامی بین پرسوناژهایش، به ویژه در تئاتر حاضر تصریح می‌کند که «در ابتدا این احساس به فرد [برانژه] دست می‌دهد که دیگری [ژان] مثل یک کرگدن رفتار کرده و نمی‌توان با او وارد تعامل شد، ولیکن در آخر این ما هستیم که احساس می‌کنیم که شاید کرگدن شده‌ایم و حق با دیگریست» (به نقل از کامیابی‌مسک، ۱۹۹۲، ص. ۱۴۳).

- برانژه: آخر کمی فکر کن. تو می‌دانی که ما فلسفه‌ای داریم که این حیوانات [کرگدن‌ها] ندارند. دستگاه ارزش‌های داریم که هیچ چیز دیگری جایگزینش نمی‌شود. قرن‌ها تمدن بشری آنرا ساخته!
- ژان (از توی حمام): همهٔ این‌ها را بریزیم به هم و خرابشان کنیم، اوضاعمان بهتر می‌شود.
- برانژه: تو جدی حرف نمی‌زنی، شوخی می‌کنی. [...]
- ژان: بررر... (که شبیه خرناسه است). [...] برررر... (از نو خرناسه می‌کشد).
- برانژه: من ترا خوب می‌شناسم. نمی‌توانم باور کنم که این حرف‌ها عمق فکر تو است. چون که تو هم بهتر از من می‌دانی که آدمی‌زاد...
- ژان (درحالی‌که حرف او را قطع می‌کند): انسان... دیگر این کلمه را به زبان نیاور. [...]
- برانژه: واضح‌تر حرف بزن. نمی‌فهمم چه می‌گویی. بد تلفظ می‌کنی.
- ژان (همچنان از توی حمام): گوش‌هایت را باز کن.
- برانژه: چطور؟
- ژان: گفتم گوش‌هایت را باز کن. گفتم برای چه کرگدن نباشم. من تغییر و تحول را دوست دارم. (ژان، در حالی‌که به وضع ترسناکی در آمده، از حمام بیرون می‌آید. در واقع او سرتا پا سبز شده با یک برآمدگی در پیشانی‌اش که عین شاخ کرگدن است).
- برانژه: ای وای! تو راستی عقلت را از دست داده‌ای! (در حالی‌که ژان به سرعت به طرف تخت خواب خود می‌رود، رختخواب را می‌ریزد زمین و حرف‌های خشم‌ناک و غیر قابل فهم و صدا‌های عجیب و غریب از خودش در می‌آورد) آخر اینقدر عصبانی نباش. آرام باش. من دیگر ترا نمی‌شناسم. [...]
- ژان: گرم است... خیلی گرم است. (در حالی‌که لباس‌هایش و شلوار پیژامایش را در می‌آورد).
- برانژه: داری چکار می‌کنی؟ من دیگر ترا نمی‌شناسم. تو که آن همه خجالتی بودی...
- ژان: مرداب! مرداب کجاست؟
- برانژه: مرا نگاه کن ببینم! انگار دیگر مرا نمی‌بینی. [...] (ژان درحالی‌که فوت کتان و با سر و صدا نفس می‌کشد، با کله به طرف برانژه حمله‌ور می‌شود). [...]
- ژان (از توی حمام): من ترا له می‌کنم. پایمال می‌کنم.
- برانژه (ترسان و وحشت‌زده، در حالی‌که به زحمت در خانه را باز می‌کند). او کرگدن شده. کرگدن! [برانژه که می‌خواهد همسایه‌های ژان را از کرگدن شدن او باخبر کند، ناگهان متوجه می‌شود که آنها نیز همگی کرگدن شده‌اند و فرارکنان فریاد برمی‌آورد] ای وای! کرگدن! گله‌ای از کرگدن! [...]

[تأکید از آن نویسنده مقاله است.] / (مستخرج از پرده دوم **کرگدن**، ترجمه جلال آل‌احمد، صص. ۱۲۶-۱۳۳).

بررسی گفتمانی جمله به جمله مستخرج بالا خشونت تئاتری، دگردیسی از وضعیت انسانی به حیوانی و به‌دنبال آن ناتوانی ارتباط کلامی بین برانژه و ژان را به‌زیبایی به تصویر کشیده است. در این مستخرج، همان‌طور که نظاره‌گرش بودیم، فرآیند دگردیسی و کرگدن‌شدن یک تغییر درونی-روانی بوده که ابتدا از کلام شروع و سپس همه جسم فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. ژان، در ادامه بحث و گفتگو با برانژه در خصوص کرگدن‌شدن آقای بوف (کرگدن، صص. ۱۲۲-۱۲۵)، آنرا اقدامی شجاعانه توصیف کرده «پس اینجور. آقای بوف شجاع کرگدن شده. ها! ها! (کرگدن، ص. ۱۲۳)» و عقیده‌اش نیز بر این است که «کرگدن شدن آنقدرها هم بد نیست! تازه کرگدن‌ها هم مخلوقاتی هستند عین ما. و عین ما هم حق زندگی دارند (کرگدن، ص. ۱۲۶). این یعنی علاقه و هیجان و آمادگی درونی سوژه-ژان برای پدیده دگردیسی. درست همین‌جا بین طرز فکر ژان و برانژه اختلاف نظرها به صراحت خود را نشان داده برانژه با گفتن جمله «به شرط اینکه زندگی ما را خراب نکنند. هیچ متوجه هستی که چه اختلافی هست میان این دو طرز فکر؟» در عکس‌العمل به جمله-گزاره بالایی ژان با کمی احتیاط و ملاحظه عمل کرده و اعتبار حرف او را زیر سؤال می‌برد. و اما چیزی که در این صحنه بیش از همه جلب توجه می‌کند؛ آنکه به موازات تغییر وضعیت صدای ژان، از حالت انسانی به وضعیت حیوانی، تعامل بین او و مخاطبش، برانژه، به تدریج تیره‌تر و تنش‌آلود می‌گردد؛ تا جایی که تماشاگران و برانژه دیگر نمی‌توانند (آوا) کلام او را تشخیص بدهند. در ادامه درس انسانیت خود، برانژه اشاره به "اخلاق انسانی و ملاک‌های اخلاقی" کرده و سعی می‌کند که ژان را متوجه قبح و خطرناک بودن دیدگاهش کند که او نیز با قاطعیت با نقطه نظر برانژه مخالفت کرده: «ملاک‌های اخلاقی! دیگر از اخلاق حرف نزنیم. اخلاق مرا خفه کرده. [...] باید از خیر ملاک‌های اخلاقی گذشت» و پیشنهاد می‌کند، بهتر است آدمیزاد به «طبیعت اولیه خود، اختلاط بدوی و قوانین جنگل» برگردد. البته برانژه هم به نوبت خود کلام ژان را قطع و مخالفت صریح خود «من هیچ با تو موافق نیستم» را در عکس‌العمل به گزاره «زندگی بدوی حیوانی» مخاطبش اعلام داشته، و در دفاع از اصالت بشر تقریباً آخرین جمله (کامل) خود «آخر کمی فکر کن. تو می‌دانی که ما

فلسفه‌ای داریم که این حیوانات ندارند. دستگاه ارزش‌هایی داریم که هیچ‌چیز دیگری جایگزینش نمی‌شود. قرن‌ها تمدن بشری آنرا ساخته! را، قبل از آنکه ژان بدان بتازد، در تشریح دیدگاه خود بیان و باز هم او را دعوت به اندیشه و تأمل در «تمدن کهن بشری» می‌کند. اما درد و افسوس اینجاست که، به گفته ژان، «بشریت فاسد شده و اعتبار خود را از دست داده» است! چیزی که در فرآیند مسخ قابل تأمل است، این که روند تبدیل انسان به حیوان مرحله به مرحله و جزء به جزء صورت می‌گیرد. این امر بیانگر آن است که طبیعت انسان و ذات او دفعه‌تاً تغییر نمی‌کند، بلکه با توجه به اوضاع و شرایط موجود ذات انسانی او تحلیل‌رفته و ضایع می‌گردد.

در ادامه، جنگ و جدال کلامی میان دو پرسوناژ حاضر در صحنه شکل فیزیکی به خود گرفته و فرآیند مسخ و دگرگونی ژان با سرعت بیشتر از قبل پیش می‌رود؛ گزاره دعوت به «تعقل، اندیشه و ارزش‌های انسانی» از طرف برانژه با جمله نام‌آوا «بررر...» (که شبیه خرناسه است). [...] برررر... (/از نو خرناسه می‌کشد.) ژان مواجه می‌شود. قضیه جدیست، او این بار خیلی دور از برانژه - «انسان و بشریت» و نزدیک به عالم حیوانیست؛ چراکه صدا-کلام (انسانی) برانژه در ذهن او دیگر «هیچ معنایی نداشته و پوچ» جلوه می‌کند، و بیشتر شبیه «مزخرفات» بوده تا کلام منطقی. البته توضیحات نمایشی نویسنده «با صدایی سخت کلفت و به زحمت قابل فهم» در این راستا مهر تأییدی بر پدیده دگردیسی ذهنی و جسمی ژان می‌باشد. آری، او با زبان خشونت می‌گوید، «دلش می‌خواهد کرگدن باشد». در واقع باید گفت تبدیل شدن تدریجی ژان به کرگدن سوئه دیگر نابودی و ناممکن شدن تعامل و گفت‌وگو بین این دو فرد است. برانژه وقتی با «برررر و برررر» کردن ژان مواجه می‌شود با ناامیدی از او می‌خواهد: «واضح‌تر حرف بزن. نمی‌فهمم چه می‌گویی. بد تلفظ می‌کنی». این نوع جملات نامفهوم دقیقاً مصداق همان کلیدواژه «تراژدی زبان» و تنهایی انسان معاصر (اروپایی) است که منتقدین تئاتر نو به اتفاق آراء از آن یاد کرده‌اند.

از طرف دیگر ژان فرآیند کرگدن شدن خود را در بُعد جسمانی‌اش به سرعت طی می‌کند؛ به دنبال تغییر صدا رنگ پوستش نیز تغییر کرده و افزون بر آن شاخی هم بالای پیشانی‌اش در آمده، «او، درحالی‌که به وضع ترسناکی درآمده، از حمام بیرون می‌آید. در واقع او سر تا پا

سبز^۱ شده با یک برآمدگی در پیشانی‌اش که عین شاخ کرگدن است». نتیجه امر آنکه که برانژه نه تنها «نمی‌تواند [شکل و شمایل حیوانی] او را تشخیص بدهد» بل باید تا «له» نشده زود از آنجا فرار کند؛ چراکه ژان «درحالی‌که فوت‌کنان و با سر و صدا نفس می‌کشد، خشمناک و عصبانی با کله به طرف برانژه حمله‌ور می‌شود». دیگر ژان «کرگدن شده است، همسایگانش نیز همین‌طور». حالا این سؤال طرح می‌شود، نوع انسان (برانژه) چه سنخیتی با نوع کرگدن (ژان دگردیسی یافته) دارد؟ قیاس بین این دو از هر حیث کمی و کیفی مع‌الفارق است. چون به همان دلیل اصلی "نبود امکان دیالوگ بین کم‌دین‌ها"، همان‌طوری که متن حاضر نشان می‌دهد، نویسنده بیش از پیش دست به دامن توضیحات نمایشی^۲ شده تا بتواند خلاء پیش‌آمده را تکمیل و حداقل بتواند کلام گنگ و پوچ پرسوناژها را به تماشاگر و خواننده منتقل کند. از این لحاظ باید اذعان کرد که همه آثار نمایشی مشهور دایره تأثیر آیزنرود بیشتر برای خواننده شدن خلق شده تا اجرای نمایشی.

به دنبال کرگدن شدن نماینده طبقه روشن‌فکر، همان ژان، انتظار می‌رود که راه مسخ برای دیگر اقشار اجتماعی هموارتر شود. از این قبیل افراد می‌توان به آقای بوتار معلم بازنشسته با گرایشات مارکسیستی و شکاک، دودار اندیشمند از قشر تحصیل کرده تکنوکرات، آقای پاپیون رئیس اداره و نماینده طیف دیوان‌سالاری، آقای منطق‌دان سفسطه‌گر، مرد بقال، آقای سال‌خورده و صاحب کافه بنا به دلالتی از جمله «آقای پاپیون [در زبان فرانسه، واژه پاپیون به معنی پروانه است] "خود را بازنشت کرده و برای استراحت برگشته به طبیعت"، بوتار به رسم "پیروی از زمانه خود"، دودار "به حکم وظیفه پیروی از رؤسا و رفقا، چه در سختی چه در آسایش" و ... (کرگدن، صص. ۱۵۴-۱۷۵)» همه و همه به تدریج به کرگدن تبدیل می‌شوند. مسئله این‌جاست که هیجان و شیفتگی کرگدن‌گرایی چنان در شهر شایع می‌شود که حتی دیزی (معشوقه برانژه) هم، که قول داده بود با برانژه ازدواج کرده و با هم نسل بشر را در مقابل تهدید جدی گله کرگدن‌ها احیا

^۱. انتخاب رنگ سبز، پوست ژان که دارد هنگام صحبت بین او و برانژه به تدریج به کرگدن تبدیل می‌شود، اتفاقی نبوده، بل تداعی‌کننده «اونیفورم‌های سبز گاردهای/هنین کشور رومانی در زمان ظهور فاشیسم در اروپا می‌باشد»، (کامیابی‌مسک، ۱۹۹۲، ص. ۱۴۶). از این چشم‌انداز نمایش‌نامه کرگدن به وضوح اثری ضد فاشیسم و هم‌نوع‌گرایی کورکورانه توده‌هاست.

^۲. *Didascalies*.

کنند، از "ترس انزوا و تنهایی" و به دنبال یک مشاجره خانوادگی با برانژه، «نوع انسان را ناتوان قلمداد و شیفته شور و قدرت خارق‌العاده کرگدن‌ها شده» و راه آن‌ها را می‌جوید (کرگدن، صص. ۱۹۴-۱۹۰).

بدین ترتیب برانژه به عنوان "تنها انسان، که حرف کرگدن‌ها را نمی‌فهمد" بر روی صحنه باقی‌مانده و «قصد تسلیم‌شدن نداشته و می‌خواهد از بشر و اصالت بشری دفاع کند (کرگدن، ص. ۱۹۹)». آنچه در جمله فوق جلب نظر می‌کند این است که قهرمان انقلابی فعلی حاضر در صحنه همان برانژه "شُل و ول" است که زمانی رفیق روشن‌فکر سابقش ژان، کرگدن فعلی، او را بیش از همه به خاطر «بی‌تفاوتی، بی‌هدفی و بی‌اراده بودنش (کرگدن، ص ۲۳)» سرزنش می‌کرد. با این اوصاف، آیا باید برانژه را برخلاف خودش (با ویژگی ضد قهرمان) قهرمان نامید؟! آری. او قهرمان است؛ چراکه بین جذبه و کشش کرگدن‌گرایی و انسان ماندن، برانژه در نهایت بین "تلاطم درون و برون" (کرگدن، صص. ۱۹۵-۱۹۹) پای‌مردی کرده و راه دوم را انتخاب و از اصل خو دور نمی‌شود. یونسکو (۱۹۶۶) در این باره می‌گوید: «گاهی، بر خلاف عادت، تفکر انقلابی و اندیشه تغییر جهان در وجود یک فرد خیال‌پرداز و متفکر [مثل برانژه] شکل می‌گیرد».

۵. نتیجه‌گیری

نگاه اجمالی به نمایش‌نامه کرگدن بیش از همه مبین این نکته مهم است که شخصیت‌های یونسکو، به سان گروه‌های اجتماعی، ناتوان از برقراری تعامل و ارتباط کلامی بین یک‌دیگر هستند. این مهم، در ظاهر امر ناشی از تغییر هویت آنها برای بدل به دگر (کرگدن) شدن می‌باشد. البته نوع انسان هیچ سنخیتی با نوع حیوان ندارد، ولی باید اعتراف کرد که شالوده‌شکنی زبان و معناباختگی هستی در بُعد فیزیکی آن زاده همان مفهوم «شیء‌انگاری آدمی‌زاد و صورت حیوانی^۱ بخشیدن به بشر می‌باشد که به نظر اولین گروسمن^۲ (۲۰۰۴)، پدیده‌ای رایج در تئاتر پوچ‌گراست. ولیکن عامل اصلی چیزی نیست مگر از بین رفتن انسانیت و ارزش‌های کهن انسانی (در دهه چهل سده بیستم میلادی) تحت تأثیر فاشیسم و خشونت بی‌اندازه ماشین جنگی هیتلری که به دنبال انتشار و توسعه اندیشه‌های نژادپرستانه خود، نژاد غیرژرمن را بی‌رحمانه در سطح بین‌الملل

^۱. Déshumanisation et animalisation de l'homme.

^۲. Evelyne Grossman.

از صحنه زندگی حذف می‌کرد. بنابراین باید گفت که به روی صحنه بردن موضوع کلیدی «مسخ نوع انسان» توسط یونسکو (به تأسی از مسخ کافکا) نمادین بوده و حیوان سخت‌پوست به نام کرگدن تعریفی از خشونت و زمختی غیرقابل تحمل رفتارهای انسان افسارگسیخته معاصر اروپایی است که اخلاقیات و منطق بشری، این میراث گران‌بها و تمدن کهن پیشینیان را فدای خودبرتربینی و ثروت بیشتر می‌کند. اما در نهایت، قضیه تغییر و دگردیسی از وضع و شکل انسانی به نوع حیوانی از نظر ژان خیلی جدی است؛ «جایگزینی زندگی بدوی و قوانین جنگل به جای تعهد انسانی و ملاک‌های اخلاقی!»

تحلیل نمونه‌های متنی مستخرج از نمایش‌نامه مذکور به روشنی خواننده را در درک مفهوم هم‌نوع‌گرایی (کورکورانه) توده‌ها و اقشار اجتماعی که در نهایت به تراژدی زبان می‌انجامد، یاری می‌کند. در اصل، این روشن‌گری پرده از پدیده مهمی به نام بی‌اعتباری و نابودی فرهنگ کهن و زبان آدمی‌زاد برمی‌دارد که در اشکالی از قبیل *تئاتر خشونت*، *تئاتر استهزاء* و *تئاتر بی‌کلام* مورد بررسی قرار گرفت. وجه مشترک در هر سه مورد یادشده در این نمایش‌نامه درد انزوا و تنهایی غم‌انگیز نوع بشر است. نکته مهم دیگر در این اثر نمایشی حضور "ضد قهرمانی" به نام برانژه است که سرگردان و مبهوت در جهان کرگدن‌زده، سعی دارد با زبان بی‌زبانی برای وقایع سرگیجه‌آور و غیرمنطقی پاسخ منطقی داشته باشد، اما باید برانژه را به سان سیزیف^۱ آلبر کامو کماکان پیروز پنداشت!

کتابنامه

- افخمی‌نیا، م؛ اسداللهی‌تجرق، ا.ش؛ و ساعی‌دیباور، س. (۱۴۰۰). احتضار وجود و بازنمایی زبانی آن در آثار نمایشی یونسکو. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، شماره ۲۶، ۳۹۴-۴۱۲.
- پورعزت، ف؛ حیدری، م؛ سادات قائم پناهی، آ. (۱۴۰۱). بحران هویت سرگشتگی انسان معاصر در آثار ژان اشنوز، از منظر فلسفه هستی‌شناسی بنیادین مارتین هایدگر. *نشریه پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، شماره ۹، ۹۴-۱۱۷.

^۱. *Mythe de Sysiphe*.

رحمت جو، ح.ر. (۱۴۰۱). بوطیقای آخرالزمان در تخیل محیط زیستی امروز فرانسه. نشریه پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، شماره ۵، ۲۶-۴۷.

یونسکو، ا. (۱۳۴۵). کرگدن. (ج. آل احمد، مترجم). تهران: مجید.

یونسکو، ا. (۱۳۷۰). نظرها و جدالها. (م. قریب، مترجم). تهران: بزرگمهر.

Adamov, A. (1966). *L'homme et l'enfant*. Paris: Gallimard.

Arsitote. (1990). *Art Poétique*. Paris: Livre de Poiche.

Artaud, A. (1964). *Le théâtre et son double*. Paris: Gallimard.

Beckett, S. (1952). *En attendant Godot*. Paris: Minuit.

Beckett, S. (1957). *Fin de partie*. Paris: Minuit.

Camus, A. (1942). *Le Mythe de Sisyphe*. Paris: Gallimard.

Camus, A. (1942). *L'Etranger*. Paris: Gallimard.

Camus, A. (1947). *La Peste*. Paris: Gallimard.

Camus, A. (1951). *L'homme révolté*. Paris: Gallimard,

Domenach, J.M. (1967). *Le retour du tragique*. Paris: Seuil.

Esslin, M. (1977). *Le théâtre de l'absurde*. Paris: Casthel.

Grossman, E. (2004). *La Défiguration: Artaud, Beckett, Michaux*. Paris: Éditions de Minuit.

Hubert, M.C. (1990). *Eugene Ionesco*. Paris: Seuil.

Ionesco, E. (1951). *La Leçon*. Paris: Gallimard.

Ionesco, E. (1960). *Rhinocéros*. Paris: Gallimard.

Ionesco, E. (1966). *Notes et contres notes*. Paris: Gallimard.

Jacquart, E. (1998). *Le Théâtre de dérision: Beckett, Ionesco, Adamov*. Paris: Gallimard.

Jarry, A. (de). (1896). *Ubu roi*. Paris: Revue Paul Fort-Le Livre d'art.

Kafka, F. (1915). *Die Verwandlung*. version allemande, Leipzig /1938, pour la traduction française), *La Métamorphose*. Paris: Gallimard.

Kamyabi-Mask, A. (1992). *Ionesco et son théâtre*. Paris.

- Lecuyer, M. (1965). Le langage dans le théâtre d'Eugène Ionesco. in *Rice Institue Pamphlet Rice University Studies*, 51, n° 3, pp. 33-49.
- Mohammadi-Aghdash, M. (2018). Violence du langage dans l'œuvre dramatique de Samuel Beckett : la quête du néant. in *Journal of Philosophical Investigations*, n 24, 339-353.
- Mohammadi-Aghdash, M. (2019a). De l'animalisation à la défiguration du langage: (non)sens beckettien et réception de son théâtre en Iran. in *Plume*, n 29, 163-188.
- Mohammadi-Aghdash, M. (2019b). Esthétique du contradictoire dans *La Cantatrice chauve* et *La Leçon d'Eugène Ionsco*. in *Recheches en Langue et Littérature Françaises*, n 23, 143-164.
- Sarraute, C. (1960). *Eugène Ionesco: Propos recueillis*. in *Le Monde*, janvier 1960.
- Sartre, J.P. (1938). *La Nausée*. Paris: Gallimard.
- Sophocle.(Eds.). (2018). *Oedipe Roi*. Paris: Editions de Poche.

Etude narratologique des *Misérables* de Victor Hugo basée sur la théorie de Gérard Genette¹

Somayeh Sheikhzadeh

Doctorante en langue et littérature françaises, Département de français, Université islamique Azad, Branche centrale de Téhéran, Téhéran, Iran

Mohammad Ziyar² (Auteur correspondant) 

Maître de conférences, Département de français, Université islamique Azad, Branche centrale de Téhéran, Téhéran, Iran

Panthea Rahim Tabrizi

Maître-assistante, Département de française, Université islamique Azad, Branche centrale de Téhéran, Téhéran, Iran

Résumé

La narration est la description des événements d'un texte romanesque sous différentes formes, et la narratologie est une science qui analyse et examine les méthodes de narration et sa structure. En tant que chercheur et l'un des théoriciens les plus influents de la science de la narratologie, Gérard Genette propose des méthodes complètes d'analyse narrative. En raison des aspects du roman *Les Misérables* (social, politique, éducatif, psychologique, etc.), dans cette recherche, nous tentons d'analyser cette œuvre de manière analytique ou qualitative, en recourant aux éléments narratifs de Gérard Genette. Afin d'analyser la structure et le mécanisme du roman, il convient de déterminer les techniques utilisées par Hugo. Les études réalisées montrent que dans le roman mentionné, le temps est divisé en trois catégories : passé, présent et futur, et malgré la linéarité du temps, l'auteur a utilisé le futur pour empêcher l'histoire de tomber dans la monotonie de la narration des événements. Les trois modes de fréquence singulière, de fréquence répétée et de fréquence du narrateur se retrouvent abondamment tout au long du roman, et l'aspect est également donné en accord avec la narration tout au long du récit. Par conséquent, on peut conclure que dans *Les Misérables*, Hugo a pu exercer le plus grand impact sur l'esprit de son lectorat en créant une œuvre cohérente tout en utilisant diverses techniques narratives.

Mots-clés : Narratologie, Le roman des *Misérables*, Victor Hugo, Théorie de Genette, Narration.

¹. Cet article est extrait de la thèse de doctorat du premier auteur intitulée : « La narratologie du roman *Les Misérables* de Victor Hugo basée sur la théorie de Gérard Genette. sous la direction du deuxième auteur et avec la consultation du troisième auteur.

². E-mail: Mohaziar16@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2024.87673.1112>
<https://orcid.org/0000-0002-5041-0679>

The Narratology of Victor Hugo's Novel *Les Misérables* based on The Theory of Gerard Genette¹

Somayeh Sheikhzadeh

PhD. Student in French language and literature, Department of French Language, Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran

Mohammad Ziyar² (Corresponding author) 

Associate Professor, Department of French Language, Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran

Panthea Rahim Tabrizi

Assistant Professor, Department of French Language, Islamic Azad University, Tehran Central Branch, Tehran, Iran

Abstract

Narration is the description of the events of a novelistic text in different forms, and narratology is a science that analyzes and examines the methods of narration and its structure. As a researcher and one of the most effective theorists of the science of narratology, Gérard Genette proposes comprehensive methods of narrative analysis. Due to the aspects of the novel *Les Misérables* (social, political, educational, psychological, etc.), in this research, we try to analyze this work analytically or qualitatively, and this, by resorting to the narrative elements of Gérard Genette. To analyze the structure and mechanism of the novel, it is necessary to determine the techniques used by Hugo. The studies carried out show that in the mentioned novel, time is divided into three categories: past, present, and future, and despite the linearity of time, the author used the future to prevent the story from falling into the monotony of the narration of events. The three modes of singular frequency, repeated frequency, and narrator frequency are found abundantly throughout the novel, and the aspect is also given by the narration throughout the narrative. Therefore, it can be concluded that in *Les Misérables*, Hugo was able to exert the greatest impact on the minds of his readership by creating a coherent work while using various narrative techniques.

Keywords: Narratology, The novel of *The Miserable*, Victor Hugo, Genette's theory, Narration.

¹. This article is extracted from first author's Ph.D. thesis entitled: "The narratology of Victor Hugo's novel *Les Misérables* is based on the model of Gerard Genette", under supervising of second author and consultation of third author.

². E-mail: Mohaziar16@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2024.87673.1112>
<https://orcid.org/0000-0002-5041-0679>

نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه، دوره هفتم، شماره اول (پیاپی ۱۲)، بهار و تابستان ۱۴۰۳

روایت‌شناسی رمان بینوایان اثر ویکتور هوگو براساس الگوی ژرار ژنت^۱

مقاله پژوهشی

سمیه شیخ زاده

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، گروه زبان فرانسه، دانشکده زبان‌های خارجی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

محمد زیار^۲ (نویسنده مسئول) 

دانشیار گروه زبان فرانسه، دانشکده زبان‌های خارجی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

پانته آ رحیم تبریزی

استادیار گروه زبان فرانسه، دانشکده زبان‌های خارجی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

روایت، توصیف رویدادهای یک داستان به اشکال مختلف است و روایت‌شناسی دانشی است که شیوه‌های روایت و ساختار آن را تحلیل و بررسی می‌کند. ژرار ژنت به‌عنوان یک محقق و یکی از نظریه‌پردازان مؤثر در علم روایت‌شناسی، اسلوب‌های جامعی از تحلیل روایت ارائه می‌دهد. با توجه به چندوجهی بودن رمان بینوایان (اجتماعی، سیاسی، تعلیمی، روان‌شناختی و ...) در این پژوهش سعی بر آن است که این اثر به‌صورت تحلیلی یا کیفی براساس این وجه نیز، یعنی عناصر روایی ژرار ژنت بررسی شود تا ساختار و سازوکار آن و فنونی که هوگو در این اثر خود به کار گرفته است مشخص شود. بررسی‌های صورت‌گرفته نشان می‌دهد که در رمان مذکور، زمان به سه دسته گذشته، حال و آینده تقسیم می‌شود و نویسنده با وجود خطی بودن زمان، از زمان آینده استفاده کرده و داستان را از حالت یکنواخت بودن نقل حوادث خارج کرده است. سه شیوه بسامد مفرد، مکرر و بازگو به‌وفور در طول داستان یافت می‌شود و بخش وجه مناسب با روایت در سراسر داستان آورده شده است. بنابراین می‌توان چنین استنباط کرد که در رمان بینوایان، هوگو توانسته است با خلق اثری یکدست و با بهره‌گیری از انواع فنون روایی بیشترین تأثیر را در ذهن و روان مخاطب بر جای بگذارد.

کلیدواژه‌ها: روایت‌شناسی، رمان بینوایان، ویکتور هوگو، نظریه ژنت، روایت.

^۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری نگارنده اول با عنوان «روایت‌شناسی رمان بینوایان اثر ویکتور هوگو براساس الگوی ژرار ژنت» (به راهنمایی نگارنده دوم و مشاوره نگارنده سوم در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی است).

^۲. E-mail: Mohaziar16@gmail.com DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2024.87673.1112>
<https://orcid.org/0000-0002-5041-0679>

۱. مقدمه

داستان‌ها، روایت رویدادهای زندگی بشر در بستر زمان هستند و این انسان‌ها هستند که در بطن این روایات و داستان‌های شکل‌گرفته، تکامل یافته‌اند. روایت‌شناسی یا دستور زبانِ روایت نیز، رویکردی روش‌مند در بررسی ساختار روایت است. این دانش ادبی، با بررسی صورت اثر ادبی می‌کوشد به نظامی معنایی فراتر از متن برسد و متن روایی را فهم‌پذیر کند. یکی از چهره‌هایی که در زمینه روایت‌شناسی و بررسی ساختاری روایت‌ها فعالیت داشته و توانسته است یکی از کامل‌ترین ساختارهای تحلیل متون روایی را ارائه کند، ژرار ژنت است. برای درک الگوی ژرار ژنت لازم است از دیدگاه او در باب روایت‌شناسی به اجمال تعریفی ارائه دهیم و با مطالعه و نگاهی دقیق به داستان بینوایان و شناختی که در مورد اصول روایت‌شناسی به دست آورده‌ایم، دسترسی عمیق‌تری به لایه‌های درونی آن پیدا کنیم، چیزی که در درک بهتر فضای موجود به ما کمک خواهد کرد.

براین‌اساس، در تحلیل رمان بینوایان از نظریات روایی استفاده می‌شود؛ اما در بسیاری از موضوعات، خود متن روایی، نظریه و الگویی خاص ارائه می‌دهد. با مطالعه رمان بینوایان درمی‌یابیم که بیشتر ویژگی‌های مربوط به حوزه روایت‌شناسی در آن مشهود است و می‌توان مسائل مربوط به روایت، از جمله رابطه زمانی بین روایت و داستان، سطوح روایی، سبک روایت، راوی و زمان را در این داستان به وضوح مشاهده کرد.

این پژوهش سعی بر این دارد که نحوه چینش زمانی رخدادها و ارتباط زمانی رویدادهای روایت و رویدادهای داستان را در رمان بینوایان براساس عناصر پنج‌گانه ژنت (نظم، تداوم، بسامد، وجه، صدا یا لحن) تحلیل و بررسی کند: (۱) نظم، (۲) ارتباط طول و دوره زمانی اختصاص داده شده به رویدادهای روایت نسبت به طول زمان موجود در داستان با توجه به عنصر تداوم، (۳) تعداد دفعات تکرار رویدادهای داستان و تعداد تکرار همان رویدادها در متن با توجه به عنصر بسامد یا تکرار، (۴) فاصله میان داستان و روایت‌گری براساس میزان حضور راوی و دخالت وی در متن و زاویه دید داستان براساس عنصر وجه و (۵) روش راوی در روایت داستان. همچنین می‌کوشد تا پاسخی برای پرسش‌های زیر بیابد:

۱- ساختار روایی رمان *بینوایان* به‌عنوان یک اثر کلاسیک با توجه به دیدگاه و نظریه روایت‌شناسی ژرار ژنت چگونه است؟

۲- جلوه‌های تأثیر هوگو بر مخاطب و روش وی در القای مفاهیم مدنظر خویش با ساختار و فنون روایت در رمان *بینوایان* چیست؟

این پژوهش در سه مرحله گردآوری شده‌است؛ نخست به بررسی مناسبات زمانی در متون روایی براساس الگوی ژنت می‌پردازد و پس از آن بررسی متن از منظر وجه، مورد تحلیل قرار می‌گیرد و سپس به‌مدد روش تحلیلی یا کیفی، به بررسی کامل ساختار صدای راوی در این اثر پرداخته شده‌است.

۲. پیشینه تحقیق

تحقیقات بسیاری دربارهٔ رویکرد روایت‌شناسی از دیدگاه ژرار ژنت و نیز آثار ویکتور هوگو به زبان فارسی انجام شده‌است؛ به‌عنوان نمونه می‌توان به آثار زیر در این زمینه اشاره کرد:

امینی (۱۴۰۰) در مقاله خود تحت عنوان «کاربست تطبیقی عنصر صدای روایت در تکوین فرآیند گفتمان براساس نظریه ژرارژنت در دو اثر روایی *پله‌آس و ملیزاند* و *زال و رودابه*» با این فرض که داستان غنایی *زال و رودابه* و نمایش‌نامه *پله‌آس و ملیزاند* بر مبنای نظریه ژنت روایی هستند، امکان تبیین شگرد صدای روایت را در این دو اثر می‌سنجد و تمهیدات به‌کاررفته در آن‌ها را بررسی می‌کند.

زختاره (۱۳۹۸) در مقاله خود «بررسی فراداستان در آوازهای مالدورور» می‌کوشد تا نخست نمودهای فراداستان را در متن *لوتره‌آمون* نشان دهد و سپس کارکردهای گوناگون آن را در سطوح مختلف این متن بررسی کند. بدین ترتیب، این مقاله دو حوزه روایت‌شناسی و نظریه ادبیات را به یکدیگر پیوند می‌زند.

رجبی (۱۴۰۲) در مقاله «مطالعه اقتباس سینمایی فیلم "پوستی که در آن زندگی می‌کنم" از رمان *رتیل* براساس بیش‌متنیت ژرار ژنت» به تحلیل این مفهوم تحت عنوان جایگشت به‌عنوان بخشی از نظریه بیش‌متنیت ژرار ژنت پرداخته‌است.

گلشن (۱۴۰۰) در «روایت‌شناسی رمان *رقصنده‌ها* از دیدگاه ژرار ژنت» به بررسی و تحلیل نحوه استفاده از انواع روایت براساس تئوری تکنیک‌های روایت ژرار ژنت می‌پردازد. این پژوهش

تعدادی از روایت‌های رمان «رقصنده‌ها» را براساس چهار مضمون نظم، تداوم، بسامد و زمان در چارچوب نظریه روایت در زمان ژرار ژنت بررسی می‌کند.

صافی و فیاضی (۱۳۸۷)، در مقاله‌ای با عنوان «نگاهی گذرا به پیشینه نظریه‌های روایت»، تبارشناسی پژوهش‌های مربوط به روایت‌شناسی را پیش از شکل‌گیری آن به‌عنوان یک دانش مستقل معرفی کرده، سپس بخش عمده اثر خود را به بررسی روایت‌شناسی ساختارگرا و عناصر روایی ژرار ژنت اختصاص داده‌اند.

جعفری‌کاردگر (۱۳۹۶) در «سیری در ادبیات جهان با نگاهی به مکاتب شعر قرن نوزدهم» به تحلیل تنوع و تعدد آثار ویکتور هوگو، نویسنده و شاعر فرانسوی، شخصیت شاخص و تأثیرگذار در فرانسه قرن نوزدهم پرداخته است. به گفته نویسنده، هوگو با نظریه اهمیت و اولویت ریتم و قافیه و تأکید بر فرم در معرفی شرق‌شناسی، بر بنیان‌گذاران مکتب‌های هنری، پارناس و نمادگرایی، با ایده‌ها و رمانتیسم خود تأثیر گذاشت.

پژوهش کنونی بیش از آنکه بخواهد به معرفی و کارآیی روایت‌شناسی بپردازد، درصدد آن است تا به‌مدد متنی ادبی، مبانی بنیادین رویکرد روایت‌شناسی و اندیشه‌ها و الگوی ژرار ژنت را بررسی نماید. با توجه به اهمیت آثار هوگو، پژوهشی نوآورانه در قالب «رویکرد روایت‌شناسانه رمان بینوایان براساس نظریه ژرار ژنت» می‌تواند کاملاً جدید و جذاب باشد و برای محققانی که در زمینه روایت‌شناسی و آثار داستانی ویکتور هوگو کار می‌کنند، یک مرجع کارآمد به‌شمار بیاید. این پژوهش همچنین می‌تواند پاسخی باشد برای پرسش‌های فراوانی که در این زمینه در ذهن مخاطبان شکل می‌گیرد. بنابراین انجام این پژوهش امری ضروری می‌نماید؛ در همین راستا این مقاله در حوزه روایت‌شناسی براساس الگوی ژنت از سه مقوله زمان، وجه و صدا بهره می‌گیرد.

۳. چارچوب نظری

روایت‌شناسی به‌عنوان یک رویکرد نوین، به‌دنبال کشف قاعده، نظام و ساختار حاکم بر داستان‌ها و روایات است و با توجه به نفوذ و نمود آن در سطح زندگی، موضوعی است که در سراسر جهان مطالعه و بررسی می‌شود، به‌گونه‌ای که بسیاری از محققان و پژوهشگران در بیشتر تحقیقات خویش از این روش نو بهره می‌برند.

با توجه به ضرورت بررسی مقوله روایت‌شناسی در رمان *بینوایان* و اهمیت درک و دریافت مخاطب از این متن، این پژوهش بر آن است تا این داستان را با تکیه بر عناصر روایی ژنت مطالعه کند تا با استفاده از دانش روایت‌شناسی، ساختار و جنبه‌های روایی آن، به صورت نظام‌مند تحلیل شود.

اهداف مقاله حاضر را می‌توان به این ترتیب بیان نمود:

- ۱- به کارگیری اصول و قوانین یک دانش نو در یک اثر کلاسیک و بررسی نتایج حاصل از آن.
 - ۲- بررسی ساختار رمان *بینوایان* و اصول و فنون به کار گرفته شده در آن.
- در ادامه مبانی نظری پژوهش، خلاصه و نقد داستان و بررسی نظریه از دیدگاه ژرار ژنت ارائه می‌شود.

۴. خلاصه و نقد داستان

این اثر، داستانی تاریخی است که به روایت زندگی طیف‌های گوناگونی از اقشار اجتماعی و شخصیت‌هایی متفاوت در فرانسه نیمه نخست قرن نوزده می‌پردازد. موضوع اصلی این کتاب، سقوط ژان والژان در دوزخ اجتماعی و تجدید حیات اخلاقی او و عروج او به سوی نور، معرفت و نیکوکاری است. یکی از مواردی که خوانندگان تحلیل‌گر *بینوایان* را بسیار خوش می‌آید این است که گاه دگرگونی‌های اساسی موقعیت‌ها و ذکر جزئیات بی‌شمار، زائد به نظر می‌رسند یا نشان‌دهنده کُن‌دکاری نویسنده‌اند، با این همه، داستان هرگز از رشد و پیشرفت روایت باز نمی‌ماند. زمانی که ژان والژان، قهرمان داستان، تصمیم می‌گیرد راه جدیدی را در پیش گیرد، تا انتها آن را ادامه می‌دهد، اما نویسنده از محک زدن و متزلزل شدن عزم شخصیت اصلی، ابایی ندارد. سبک نوشتن این اثر بسیار ساده است؛ هیچ واژه‌ای زیادی نیست و همه جملات مکمل یکدیگر هستند. ویکتور هوگو با نوشتن این اثر، بی‌عدالتی آشکار حاکم بر جامعه قرن نوزدهم فرانسه را نشان می‌دهد. سطح زبان و سرعت کار پایدار است و انواع بسیاری از شکل‌های گفتاری در آن دیده می‌شود.

۵. نظریه روایت‌شناسی ژرار ژنت

روایت، جزئی از قصه، افسانه، اسطوره، حکایات پندآموز و گفت‌و شنودهاست. هر آنچه داستانی را بازگو کند یا نمایش دهد «روایت» نام دارد. روایت یک شیوه استدلال و نیز یک شیوه بازنمایی

است، زیرا انسان‌ها در قالب روایت می‌توانند جهان را درک کنند و درباره جهان بگویند (آسابرگر، ۱۳۸۰، ص. ۲۴). انتخاب روش روایت‌شناسی، که ابزاری برای تحلیل متن در اختیار می‌گذارد، یکی از برجسته‌ترین روش‌ها برای تحلیل متون داستانی و روایی است (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۷). ژنت در کتاب *کلام روایی*، سه عامل نقل یا گزارش، داستان و روایت را از یکدیگر متمایز می‌کند. منظور از نقل، ترتیب و نظم واقعی رویدادها در متن است. داستان، تسلسلی است که رویدادها عملاً در آن اتفاق می‌افتد و می‌توان آن را از متن استنباط کرد و روایت، همان عمل روایت‌کردن است (ایگلتن، ۱۳۸۸، ص. ۱۲). این سطوح توسط سه مشخصه زمان دستوری، وجه یا حال و هوا، و صدا یا لحن، با یکدیگر در ارتباط هستند. ژنت این سه سطح یادشده را از هم تفکیک می‌کند و می‌گوید این سطوح با هم تعامل دارند و جداگانه عمل نمی‌کنند (تولان، ۱۳۸۳، ص. ۸۲). ژرار ژنت، جامع‌ترین بحث را ذیل ناهمخوانی‌های میان زمان داستان و زمان متن مطرح می‌کند و به‌طور کلی از سه جهت به زمان می‌نگرد: نظم و ترتیب، تداوم، و بسامد (ریمون کنان، ۱۳۸۷، ص. ۷۴). مقوله وجه نیز فضای روایت است که از طریق فاصله و قانونی‌شدگی ایجاد می‌شود (تایسن، ۱۳۸۷، ص. ۳۲). لحن یا صدا نیز در حوزه راوی و روایت‌شناسی مورد بحث قرار می‌گیرد.

۵. ۱. زمان

ژنت با تأکید بر عنصر زمان، به بررسی مناسبات زمانی در متون روایی براساس مفاهیم نظم و ترتیب روایت، سرعت و بسامد می‌پردازد.

۵. ۱. ۱. نظم و ترتیب روایت

در هر روایت داستانی دو نوع زمان وجود دارد: زمانی که متعلق به داستان است؛ یعنی نظم واقعی حوادث و رویدادها و دیگری نظم ساختگی آن، یعنی زمان روایت که به نحوه روایت راوی یا نویسنده مربوط می‌شود که آن را زمان متن روایی می‌نامیم (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۳۲۷). «این زمان دوگانه داستان و روایت تنها تحریفات زمانی را که در همه روایت‌ها معمول است ارائه نمی‌کند، بلکه ما را به درنظر گرفتن یکی از نقش‌های روایت فرامی‌خواند که عبارت است از ابداع کردن یک طرح زمانی در مورد یک طرح زمانی دیگر» (ژنت: ۱۹۸۰، ص. ۳۳). در نظریه روایت‌شناسی ژنت، زمان در رمان به سه دسته گذشته، حال و آینده تقسیم می‌شود.

رخدادهای زمان گذشته:

«سه روز پس از ورودش به دینی، اسقف از بیمارستان بازدید کرد. چون بازدید پایان یافت دستور داد از مدیر بیمارستان تقاضا شود که لطفاً تا خانه او آید. به وی گفت: آقای مدیر بیمارستان، هم‌اکنون چند بیمار دارید؟ - بیست و شش، عالیجناب. [...] روز بعد بیست و شش بیمار مسکین، در کاخ اسقف جای گرفتند و اسقف در بیمارستان سکونت گزید» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۹).

هوگو در این قسمت از رمان به زمان گذشته برمی‌گردد و واقعه‌ای را که در زمان گذشته برای اسقف بین ونو رخ داده (ملاقات با مدیر بیمارستان و تبدیل کردن کاخ محل سکونت اسقف به بیمارستان و سکونت اسقف در بیمارستان) را روایت می‌کند. در بخش دیگری از رمان راوی به فاش کردن هویت ژاور بین انقلابیون توسط گاوروش می‌پردازد.

« [...] - پونزده روز نشده که گوش منو گرفت و از روی گیلویی پل شاهی که واسه هواخوری به اونجا رفته بودم بلندم کرد. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۱۳۰؛ و نک. ص. ۱۶۹، ۱۸۰، ۳۲۹، ۳۳۴، ۶۱۳، ۶۲۱).

رخدادهای زمان حال: « [...] هر روز چیزی از این مجموعه از بین می‌رفت. امروز، و از بیست سال پیش تاکنون، محل بارگیری راه‌آهن اورلئان، آنجا، کنار حومه قدیم برقرار است و آن را به کار می‌گیرد.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۴۵۱؛ و نک. ص. ۹۴۴، ۱۰۹۷، ۱۱۷۴، ۱۴۰۱).

رخدادهای زمان آینده:

« [...] بعدازظهر همین روز نوئل ۱۸۲۳ مردی در خلوت‌ترین قسمت بولوار هوپیتال پاریس مدتی بس دراز گردش کرد. این مرد همچون کسی بود که در جستجوی منزلی باشد، و به نظر می‌رسید که جلو فقیرانه‌ترین خانه‌های این گوشه ویران حومه سن مارسو می‌ایستد. به زودی معلوم خواهد شد که به راستی مرد اتاقی در این محل دور افتاده اجاره کرده بود.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۴۱۳)

در اینجا راوی داستان درباره اتفاقاتی که در آینده می‌افتد (پیدا کردن کوزت و به طور مخفیانه به این خانه رفتن)، سخن می‌گوید و همچنین در قسمت دیگر رمان، رخدادی از زمان آینده (ناپدید شدن ماریوس) به طور دقیق و شفاف بیان شده است:

«[...] ماریوس کجا رفت؟ به زودی خواهیم دانست. [...] ماریوس پیشانی در دو دستش نهاده، میان علف‌ها روی گوری به زانو درآمده بود. دسته‌گلش را باز کرده و گل‌ها را روی قبر ریخته بود. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۶۵۵). راوی در این بخش از داستان به دیدار پنهانی ماریوس با مزار پدرش اشاره می‌کند (برای شواهدی دیگر نک. ص ۶۲۳، ۱۴۴۶، ۱۲۲۶، ۱۱۲۱).

۵. ۲۱. مدت و سرعت روایت

مدت نشان می‌دهد که کدام رخدادها یا کارکردهای داستان را می‌توان گسترش داد یا حذف کرد. ژنت معتقد است «شتاب مثبت»، اختصاص بخش زیادی از داستان به بخش کمی از متن روایی است و «شتاب منفی»، اختصاص بخش کمی از داستان به بخش زیادی از متن روایی (فورستر، ۱۳۸۴، ص. ۹۱). چهار حالت برای مدت می‌توان تصور کرد: ارائه حذفی، ارائه خلاصه، ارائه همزمان و ارائه با مکث یا درنگ. این چهار حالت از سمت ارائه پرشتاب تا ارائه کم‌شتاب درنوسان است (تولان، ۱۹۸۰، ص. ۹۴).

۱- ارائه با درنگ: رویداد داستانی قطع می‌شود و هیچ عملی اتفاق نمی‌افتد و داستان پیش نمی‌رود تا زمان متن روایی برای توصیف یا تفسیر صرف شود و بدین ترتیب راوی در این زمینه دارای صدای بسیار محسوس است. (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۳۸۳). برای نمونه، در رمان *بینوایان*، راوی نبرد واترلو را با ذکر جزئیات توصیف می‌کند (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۳۲۲-۳۸۲) و یا در بخشی دیگر از رمان، راوی به تفصیل ماجرای درباره یک اعتقاد خرافی بسیار قدیمی می‌پردازد؛ اینکه شیطان در جنگل مون‌فرمی گنج‌هایش را پنهان کرده است. (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۳۸۶) در قسمت دیگری از رمان راوی به صورت کاملاً آگاهانه فضای زیادی را به توصیف صومعه پتی پیکپوس اختصاص می‌دهد (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۴۹۱). همچنین توصیف یک بنای تاریخی قدیمی به شکل فیل که محل زندگی گاوروش کوچک بود. (بامشکی، ۱۳۹۳، ص. ۹۶۷)

۲- ارائه همزمان: زمان داستان با زمان متن روایی مطابقت دارد و تقریباً یکسان است و در داستان‌هایی صدق می‌کند که براساس دیالوگ و گفتگو هستند، مانند گفتگوی اسقف نیکوکار و کنوانسیونل «ژ» تبعیدشده که در این بخش از داستان، راوی برای نشان دادن اینکه حق با کنوانسیونل است، نوبت مکالمه و طول سخن بیشتری نیز به او داده است؛ و یا از نمونه‌های دیگری که برای ارائه همزمان می‌توان شرح داد، گفتگوی ژان والژان با کوزت و مادام تناردیه و

همسرش، زمان اولین ملاقات با آنها است که در این حالت، گفتگو سبب کاهش حالت تک‌صدایی و یکنواختی در داستان می‌شود و روایت‌شنو را از بی‌میلی به واسطه شنیدن سخنان طولانی استدلالی بیرون می‌آورد. (پورنامداریان، ۱۳۸۴، ص. ۲۸۹).

۳- **ارائه خلاصه:** یعنی رویداد داستانی در روایت خلاصه می‌شود که در این حالت زمان روایت از زمان داستان کوتاه‌تر و دارای شتاب است. مانند آنچه راوی به نمونه‌هایی در رمان *بینوایان* اشاره می‌کند، «[...] با ما موافقت خواهد شد که از تفصیلات دردناک به سرعت بگذریم. [...]» و یا در مورد دیگر «[...] برای آن که دیگر به این موضوع بازنگردیم باید بگوییم که سعادت مونتر وی سورمر نیز با مسیو مادلن نابود شد. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۳۸۵).

۴- **ارائه حذفی:** هنگامی که در متن روایی هیچ زمانی به بخشی از داستان اختصاص داده نمی‌شود و به‌طور مطلق حذف می‌شود، ارائه حذفی وجود دارد. برای مثال زمان متن روایی از زمانی که شخصیت ژان والژان مرد میانسالی است و نویسنده مدت زمان از تولد تا میانسالی شخصیت را که در زمان داستان وجود دارد در متن نادیده انگاشته است و از طریق یک گذشته‌نگری کوتاه تنها به این اشاره دارد که پیرمرد در جوانی بعد از دزدیدن تکه‌نانی کوچک و تلاش برای فرار، به نوزده سال زندان محکوم می‌شود، زیرا آنچه برای راوی مهم است بی‌عدالتی و ظلم دستگاه قضا با محکومان است. گاهی راوی دلیل مهم دیگری برای حذف رویدادهای داستانی دارد و آن تابو از نوع فرهنگی است مانند رعایت ادب و عفاف و ممنوع بودن صحنه‌های عشق‌ورزی در رمان *بینوایان* که این مدت زمان در داستان حذف شده است، مانند لحظه دیدار مجدد کوزت و ماریوس، سه ماه بعد از نجات ماریوس از مرگ: «کوزت و ماریوس یکدیگر را دیدند. آنچه را که در این میان اتفاق افتاد ناگفته می‌گذاریم. چیزهایی در این جهان هست که نباید برای ترسیمشان کوشید: خورشید از آن شمار است.»

یا مانند شب عروسی ماریوس و کوزت که به گفته راوی، «[...] عروس و داماد ناپدید شدند. کمی پس از نیمه‌شب، خانه ژیونورمان، به‌صورت یک پرستشگاه درآمد.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۴۰۱).

۵. ۱. ۳. بسامد رویدادها

بسامد روایی یعنی رابطه بین تعداد وقوع یک رویداد در داستان و تعداد دفعات ذکر آن در داستان. بسامد به سه دسته منفرد، مکرر و بازگو تقسیم می‌شود:

بسامد منفرد به معنای یک بار گفتن آن چیزی است که یک بار اتفاق افتاده است و حالت دیگر آن، چندین بار تکرار کردن آن چیزی است که چندین بار اتفاق می‌افتد. بسامد مکرر یعنی چندین بار نقل کردن آنچه یک بار اتفاق افتاده است. بسامد بازگو یعنی یک بار بازگو کردن آنچه چندین بار اتفاق افتاده است.

بسامد منفرد: نبرد واترلو، رویدادی است که راوی آن را فقط یک بار، ولی با ذکر تمام جزئیات در داستان روایت می‌کند. «[...] اگر شب بین ۱۷ و ۱۸ ژوئن ۱۸۱۵ باران نباریده بود آینده اروپا تغییر می‌یافت. چند قطره کم‌وبیش آب، ناپلئون را خم کرد. برای آن‌که ولترلو پایان اوسترلیتز شود مشیت الهی جز فروریختن اندکی باران زحمتی نداشت، [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۳۲۹ - ۳۸۲).

همچنین در قسمت دیگر داستان، راوی یک بار به‌طور کامل از مؤسسه مذهبی تابع مارتن ورگا و صومعه پتی پیکپوس که کوزت در آنجا دوران کودکی خود را گذراند سخن می‌گوید (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۴۹۱ - ۵۳۳).

بسامد مکرر: در ابتدای داستان، نویسنده از حضور ناگهانی ژان والژان که با حالتی خشمگین وارد منزل اسقف می‌شود سخن می‌گوید:

«[...] داخل شد، قدمی پیش آمد، ایستاد و در را پشت سرش باز گذاشت. توبره‌اش را بر پشت، عصایش را به دست، حالتی خشن، گستاخانه، کسالت‌آمیز و خشم‌آگین در چشمان داشت، آتش بخاری روشنش می‌کرد. نفرت‌انگیز بود. مثل ظهور یک نحوست بود. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۸۲)

در بخش دیگری از داستان، راوی از نگاه خواهر اسقف، آن شب و صحبت ژان والژان و برادر خود را با ذکر جزئیات بیان می‌کند:

«[...] این مرد هیچ توجه به کسی نمی‌کرد. با ولع یک قحطی‌زده غذا می‌خورد. باین همه، پس از خوردن سوپ گفت: آقای خوری خدای مهربان! ... این‌ها برای من خیلی زیاد

خوب است. اما باید بگویم که گاری‌چی‌ها که نخواستند بگذارند من باهاشان غذا بخورم

غذایشان بهتر از مال شماست. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۸۷)

بسامد بازگو: آوردن آب از چشمه جنگل توسط کوزت کوچک، رویدادی که بارها در داستان اتفاق افتاده اما نویسنده یک بار آن را روایت کرده است: «[...] از انتهای بیشه تا چشمه، بیش از هفت تا هشت دقیقه راه نبود. کوزت این راه را خوب می‌شناخت، زیرا مکرر هنگام روز آن را پیموه بود. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۴۰۹)

۵. ۲. وجه یا حال و هوا

ژنت با تفکیک دو مقوله وجه و لحن، به کشف دیدگاهی دست می‌یابد که رخدادها در ذهن یا موضع آن دیدگاه، متمرکز شده‌اند و آن نقطه را به عنوان نقطه کانونی، معرفی می‌کند (کالر، ۱۳۸۲، ص. ۱۱۹). به نظر وی مسئله وجه (چه کسی می‌بیند؟) با مسئله لحن (چه کسی سخن می‌گوید؟) تفاوت بسیار دارد (اسکولز، ۱۳۸۳، ص. ۲۳۳). وجه روایت به فضا و عواطفی مربوط می‌شود که راوی در متن پدید می‌آورد. این فضا سازی برای تأثیرگذاری عاطفی بر خواننده و روایت‌شنو ایجاد می‌شود. در بررسی متن از منظر وجه، سه وجه ادراکی، روان‌شناختی و ایدئولوژیک مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

۵. ۲. ۱. فاصله

مفهوم فاصله بیانگر یکی از ویژگی‌های بنیادی داستان روایی است، اینکه داستان روایی انعطاف‌پذیری نامعمولی دارد و می‌توان در آن رخدادها و تنش‌ها را با شدت و عمقی زیاد نشان داد، به این دلیل است که با مجموعه‌ای از ابزارهای فاصله‌گذاری ساخته می‌شود (لوت، ۱۳۸۶، ص. ۵۰). وجه یک سخن، در میزان فاصله‌ای نهفته است که روایت با بیان راوی دارد. به بیان دیگر، فاصله به رابطه روایت‌کردن با مقصود بیان آن می‌پردازد؛ اینکه آیا مسئله، تنها روایت‌کردن است و راوی به سرعت از نقل آن می‌گذرد و یا مسئله، به نمایش گذاشتن روایت است و راوی نقل خود را با شرح جزئیات و به آهستگی بیان می‌کند؟ (کالر، ۱۳۸۲، ص. ۱۲۱ و ایگلتون، ۱۳۶۸، ص. ۱۴۶)

در رمان *بینوایان*، راوی خود نویسنده است که بر همه چیز آگاه و تواناست. دانایی بی‌مکان و زمان تا جایی که به افکار و ذهنیات شخصیت‌ها نیز می‌تواند نفوذ کند (اخوت، ۱۳۷۱، ص. ۱۰۴).

به گفته پرنس، در این شیوه از روایت (راوی دانای کل)، نویسنده از همه اسرار نهان آگاهی دارد و می‌تواند درباره هر چیزی، هر چه می‌خواهد بگوید (پرنس، ۱۳۹۱، ص. ۷۴). در این شیوه کم‌ترین فاصله میان داستان و روایت‌گری ایجاد می‌شود.

هراندازه میزان ارائه جزئیات و واقعیات داستانی کمتر شود، فاصله دو سطح داستان و روایت‌گری بیشتر می‌گردد و هرچقدر جزئیات بیشتر ارائه گردد، فاصله کمتر می‌شود. در نتیجه بیشترین فاصله، در پی بیشترین حضور راوی و ارائه اطلاعات کمتر حاصل می‌شود و کم‌ترین فاصله، با استفاده از حداکثر اطلاعات و حداقل حضور راوی به دست می‌آید.

ژنت با استفاده از مفهوم فاصله، پنج کارکرد برای راوی قائل می‌شود:

کارکرد روایی: هر روایتی در هر زمان و مکانی، نیازمند حضور راوی است، خواه راوی در متن حاضر باشد خواه نباشد.

کارکرد ارتباطی: راوی به‌طور مستقیم، خواننده را مخاطب قرار می‌دهد با این هدف که با او ارتباط برقرار کند.

کارکرد ایدئولوژیکی: زمانی که راوی، داستان را قطع می‌کند تا نتیجه و تفسیری آموزنده از روایت که با خرد عمومی مرتبط باشد، ارائه دهد.

کارکرد هدایت‌کننده: هنگامی که راوی، در روند روایت درنگ ایجاد کند تا درباره ساختار، بیان و فصل‌بندی داستان اظهار نظر کند، نقش هدایتگر را ایفا می‌کند.

کارکرد گواهی‌دهنده: راوی، درستی داستان و میزان دقت در بیان روایت و رخدادها و اعتماد به منبع اطلاعات را تأیید می‌کند (ژنت، ۱۹۸۰، ص. ۱۸۹).

در رمان بینوایان، راوی اطلاعات فراوانی از شخصیت‌ها و وقایع داستانی را در اختیار خواننده قرار می‌دهد و از کنار هم قرار دادن این اطلاعات، فضای آموزنده و اخلاقی رمان ساخته و پرداخته می‌شود. اطلاعاتی نظیر (فلسفه اخلاق، ضد اخلاقیات، زندگی و ساده‌زیستی اسقف، تاریخ فرانسه و فقر و زندگی مردم در قرن نوزدهم، معماری و طراحی شهری پاریس، زبان و اصطلاحات مخصوص اصناف و طبقه پایین جامعه (آرگو)، سیاست‌ها، قانون و بخشش، قضاوت‌ها و بی‌عدالتی دستگاه قضا، مذهب و ظلم و ستم کشیشان به مردم، بورژوازی و فرهنگ مردم فرانسه، نوع و ماهیت عشق، جرم، و انقلاب فرانسه و ...). بدین ترتیب، ویکتور هوگو با

بیان جزئیات دقیق و کم کردن فاصله بین متن روایی و متن داستانی و استفاده از هر پنج کارکردِ راویِ مورد نظر ژنت توانسته است داستان را برای خواننده به نمایش بگذارد که این یکی از ویژگی‌های هوگو برای برقراری ارتباط مؤثر با مخاطب است.

۵. ۲. ۲. کانونی‌شدگی

مؤلفه‌های یک داستان به طریق خاصی ارائه می‌شوند؛ از این رو کانون‌سازی یعنی ارتباط میان مؤلفه‌های ارائه‌شده و بینشی که از طریق آن مؤلفه‌ها ارائه می‌شوند. کانون‌سازی را در این مدل می‌توان خلاصه کرد: «الف» می‌گوید که «ب» آنچه را «ج» در حال انجام آن است می‌بیند. از منظر روایت‌شناسی میان کانونی‌گر و کانونی‌شدگی تفاوت وجود دارد. کانونی‌گر می‌تواند راوی باشد و کانونی‌شدگی عملی است که کانونی‌گر در روایت انجام می‌دهد. کانونی‌شدگی، توجه به گفته‌های شخصیت داستان است، یعنی کانونی‌گر و کانونی‌شدگی دو عمل جدای از هم هستند (ریمون کنان، ۱۳۸۷، ص. ۱۰۳). انواع کانونی‌شدگی عبارتند از سه وجه بارز ادراکی، روان‌شناختی و ایدئولوژیک.

۵. ۲. ۱. وجه ادراکی

ادراک به وسیله دو مشخصه مکان و زمان اندازه‌گیری می‌شود. این جنبه از کانونی‌شدگی به ادراکات حسی کانونی‌گر می‌پردازد. به عبارت دیگر، جهت‌گیری ادراکی یا دامنه حسی عامل کانونی‌کننده (بینایی، شنیداری، بویایی، چشایی و لامسه)، در زمان و مکان است. کانونی‌گر از چه نقطه‌ای به متن داستان می‌نگرد؟ «کانون روایت می‌تواند در درون یا در بیرون رمان باشد. به عبارت دیگر، راوی داستان را از درون یا از بیرون تعریف می‌کند» (بورنف، ۱۳۷۸، ص. ۵۹). مکان، موقعیت (بیرونی / درونی) کانونی‌گر به عنایت واژه‌های مکان‌مند، خود را به صورت چشم‌انداز در برابر مشاهده‌گر نشان می‌دهد. کانونی‌گر بیرونی به تمام وجوه زمان (گذشته، حال و آینده) دسترسی دارد؛ حال آنکه کانونی‌گر درونی به حضور اشخاص محدود است (حداد، ۱۳۸۸، ص. ۹۷).

در رمان *بینوایان*، ویکتور هوگو همه وجوه ادراکی (حس‌های بینایی، شنیداری، بویایی و ...) را به کار برده که با توصیفات بسیار همراه است. در زیر به طور جداگانه از هر کدام نمونه‌ای آورده شده است.

حس بینایی:

«[...] ماریوس ناگهان از جا برخاست، زیرا که در قسمت بالای دیوار، نزدیک سقف، سوراخ سه‌گوشی را بین سه تکه الوار که خوب به هم متصل نشده بودند دیده بود. از کمد بالا رفت؛ چشمش را به روزنه نزدیک کرد و نگریست. آنچه ماریوس می‌دید یک زاغه بود. [...]» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۷۶۰)

حس شنیداری: «[...] در همان موقع ماریوس این چند جمله را که با صدای آهسته رد و بدل می‌شد شنید: - چاره‌ای نداریم جز یک کار - سربه‌نیست کردنش! - همین. این صدای زن و شوهر بود که با هم مشورت می‌کردند.» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۸۶۲)

«[...] می‌شد تصور کرد که کوزت رنج بسیار برده است و هنوز هم رنج می‌برد، زیرا که با خود می‌گفت که پدرش رفتاری شرارت‌آمیز کرده است؛ اما روی ماریوس با امیدواری حساب می‌کرد. نابودی چنین نور، مسلماً محال می‌نمود. به عبادت پرداخت. گاه‌گاه، از نقاط دور، صداهایی مانند تکان‌های سنگین به گوشش می‌رسید و او با خود می‌گفت: «عجیب است که درهای بزرگ را به این زودی باز می‌کنند.» این‌ها از ضربات تویی بود که به سنگر شورشیان می‌خورد.» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۲۲۸)

حس بویایی: «[...] هیچ دیده نمی‌شد، اما برودت عداوت‌آمیز آب و بوی زننده سنگ‌های خیس احساس می‌شد. دم تنیدی از این لجه متصاعد بود. [...]» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۵۰)

«[...] ماریوس پاکت را برداشت. بوی توتون از آن به مشامش می‌رسید؛ هیچ مثل بو، خاطرات گذشته را بیدار نمی‌کند. ماریوس بوی توتون را می‌شناخت، خط روی پاکت را نگریست. نوشته بود: خدمت آقای بارون پومرسی در منزل شخصی. بوی توتون چون شناخته شد خط را نیز به ماریوس شناساند. [...]» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۴۵۴)

حس چشایی: «[...] سپس با صدای بلند گفت: پوه! الان یک صدف بد را قورت دادم. باز مالیخولیا مرا گرفت. صدف‌های اینجا بد و کلفت‌هایش زشتند. [...]» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۱۰۸)

حس لامسه:

«[...] به یاد می‌آوری وقتی را که من دسته سطل آب را گرفتم؟ اولین دفعه بود که من دست کوچولوی ضعیف تو را لمس کردم. چقدر یخ کرده بود! آه مادموازل، دست‌های شما در آن زمان سرخ بود؛ حالا دست‌هایتان کاملاً سفید است. [...]» (هگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۴۸۰)

۵. ۲. ۲. وجه روان‌شناختی

درحالی‌که شکل‌های ادراکی از طریق حواس عامل کانونی‌کننده حاصل می‌شوند، شکل‌های روان‌شناختی به ذهن و عواطف او معطوف می‌گردند. بنابراین در وجه، جهت‌گیری‌های عاطفی و ذهنیت کانونی‌گر نسبت به حوادث و رخدادها بررسی می‌شود. وجه روان‌شناختی شامل دو مؤلفه شناختی و عاطفی است. مؤلفه‌های شناختی یا نامحدود هستند یا محدود. میان شناخت محدود و جهت‌گیری عاطفی ذهنی ارتباط مستقیم وجود دارد؛ یعنی شخصیتی که دارای دانش محدود است به‌طور معمول جهت‌گیری عاطفی‌اش ذهنی است. درنتیجه، ادراکات و افکار این نوع عامل کانونی‌کننده درونی تا حد زیادی دقیق نیست و جایز الخطا و اشتباه‌کننده است. مانند بخشی از رمان *بینوایان* که فانتین اولین بار مادام تناردیه را در کنار دو دختر خردسالش می‌بیند و تصور می‌کند که مسافرخانه آنها بهشت، و این زن و فرزندانش فرشتگان این بهشت می‌باشند (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۷۱). ویکتور هوگو انواع عواطف و احساسات شامل خشم، عصبانیت، ترس، نگرانی، ترحم، خوشحالی، محبت، ناامیدی، مهربانی، شجاعت، دلتنگی و ... را به‌طور دقیق و مناسب با حالات روحی مخاطب در داستان می‌آورد.

ناراحتی:

«از این قرار، تأثیر این قضیه، مهیب و عمیق بود؛ روز بعد از اعدام جانی، و چندین روز پس از آن نیز اسقف خسته به نظر می‌رسید. صفوت مدهش آن لحظه شوم نابود شده بود و شیخ هولناک عدل اجتماعی رنجش می‌داد. وی که معمولاً از همه اعمالش با رضایی چنان درخشان باز می‌گشت، به نظر می‌رسید که در این باره خود را سرزنش می‌دهد. گاه با خود حرف می‌زد و با نیمه‌صدا، سخنان حزن‌انگیز زیر لب می‌گفت.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۲۱)

با خواندن این قسمت از داستان مخاطب ناراحتی اسقف از بی‌عدالتی و مجازات‌های ناعادلانه آن دوره را به‌خوبی درک می‌کند.

«[...] یک دفعه امتحانی به عمل آورد. از کوزت پرسید: می‌خواهی به لوکزامبورگ برویم؟ شعاعی درخشان چهره پریده‌رنگ کوزت را روشن کرد. گفت: بله. به لوکزامبورگ رفتند؛

سه ماه گذشته بود؛ دیگر ماریوس به آنجا نمی‌آمد. ماریوس آنجا نبود. روز بعد ژان والژان باز از کوزت پرسید: می‌خواهی به لوکزامبورگ برویم؟ کوزت با حزن و با ملایمت جواب داد: نه! ژان والژان از حزن او رنجیده‌خاطر و از ملایمتش اندوهگین شد. (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۹۱۶)

نویسنده در ادامه این صفحات غم و ناراحتی کوزت را با صفاتی چون نگاه‌های محنت‌آلود، ناخوشی، درماندگی، خستگی و غرق در افکار خویش، نشان می‌دهد.

خوشحالی:

«[...] حالا که تو بی‌رحمی را به این درجه رساندی که خودت را این طور به کشتن دادی، من هم از مرگت حتی غصه نمی‌خورم! می‌فهمی قاتل؟ در این لحظه ماریوس به آهستگی پلک‌هایش را گشود و نگاهش که هنوز حجابی از بهت مخصوص سکرات داشت، بر چهره مسیو ژیونورمان توقف کرد. پیرمرد فریاد زد: ماریوس! ماریوس! ماریوسم! ماریوس کوچولویم! بچه‌ام! پسر محبوبم! تو چشمانت را باز می‌کنی! تو به روی من نگاه می‌کنی، تو زنده‌ای، مرسی! و مدهوش بر زمین افتاد!» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۳۸)

«[...] روزی که پزشک به وی اعلام داشت که ماریوس از خطر جسته است، پیرمرد را حالت هذیان فراگرفت. سه لیره به دربان عمارت انعام داد. شب وقتی که به اتاقش بازگشت یک رقص «گاووت» کامل کرد و در حال بشکن زدن با دو انگشت، این تصنیف را خواند: [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۵۶)

«[...] هم الان وقتی که به ما خبر رسید که به اینجا بیاییم باز هم گمان می‌کردم که دارم می‌میرم، اما این دفعه دیگر از خوشحالی بود. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۶۴) در چند اپیزود پی‌درپی در این فصل از کتاب، هوگو خوشحالی دو خانواده از بهبودی حال ماریوس و دیدار دو دل‌داده را با ذکر جزئیات برای مخاطب توصیف می‌کند.

مهربانی: «[...] ماریوس با سرگشتگی نگاهش می‌کرد. چهره متحرک و متأثر پیرمرد دیگر چیزی جز یک مهربانی و نیک‌مردی خشونت‌آمیز نشان نمی‌داد. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۵۱)

«یک روز مسیو ژیونورمان، هنگامی که دخترش شیشه‌های دارو و فنجان‌ها را روی مرم‌ر کمد مرتب می‌کرد، روی ماریوس خم شده بود و با مهربان‌ترین لحنش به او می‌گفت: - ماریوس کوچولوی خودم، ببین، من به جای تو بودم گوشت بیشتر از ماهی می‌خوردم، یک سپر ماهی

سرخ کرده برای شروع ایام نقاقت خوب است؛ اما برای آن‌که مریض راه افتد یک کتلت خوب لازم است.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۵۹)

دلتنگی: «[...] اما کوزت به تدریج رو به درماندگی می‌رفت از غیبت ماریوس، به وضعی عجیب و بی‌آنکه به درستی چیزی بداند رنج می‌برد همچنان که سابقاً از حضورش لذت برده بود. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۹۱۶)

«[...] پدربزرگ از چهار سال به این طرف همه‌روزه منتظر ماریوس بود، و به اصطلاح خود، ثابت‌قدم ایستاده بود و یقین داشت که امروز یا فردا این بد بچه بی‌سروپا در خواهد زد و وارد خواهد شد. اکنون دیگر گاه‌به‌گاه اتفاق می‌افتاد که در بعض ساعات حزن‌انگیز با خود بگوید که ماریوس برای چیزی به آن کمی دوران انتظار را این قدر طولانی می‌کند. یک چیز برایش تحمل‌ناپذیر بود؛ تصور نرود که آن مرگ بود، فقط این خیال بود که شاید دیگر ماریوس را نبیند. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۴۳)

ترس: «[...] زندانی ایستاد و لرزان بر این آستانه مشئوم، با وحشت به قهقرا می‌رفت...». (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۹) هوگو در این چند سطر از داستان، ترس و ناامیدی محکوم‌به‌اعدامی را که مرگ برایش به‌منزله یک پرتگاه بوده است توصیف می‌کند.

«[...] کوزت بی‌آنکه بداند در چه حال است و بی‌آنکه چیزی بفهمد احساس می‌کرد که به‌وسیله این عظمت تاریک طبیعت، گرفته شده است. این فقط وحشت نبود که گریبان‌ش را می‌گرفت، چیزی بود از وحشت هم موخ‌تر ... تعبیراتی نمی‌توان یافت که بتواند میزان غرابت لرزشی را که تا ته قلبش منجمدش می‌کرد بیان کنند. [...] ترسش باز آمده بود، یک ترس طبیعی و تفوق‌ناپذیر [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۴۱۱)

خجالت: «[...] ناگهان ساعت زنگ زد، ماریوس بازوی برهنه دل‌انگیز کوزت را، و چیزهای گلگونی را که مبهم‌اً از خلال توری‌های نیم‌تنه او دیده می‌شد نگاه می‌کرد، و کوزت چون متوجه نگاه ماریوس شد، سرخی شرم تا سفیدی چشمانش را گرفت.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۹۵)

شجاعت:

«[...] لامارک مردی نامدار و فعال بود. پیاپی در زمان امپراتوری و در دوران رجعت دو شجاعت را که برای هر دو عصر لازم است، یعنی شجاعت میدان نبرد و شجاعت کرسی خطابه را داشت. بلیغ بود همچنان که شجاع بود؛ در بیان‌ش شمشیری احساس می‌شد.

مانند ژنرال فوا، سلف خود، پس از آن که فرمانفرمایی را به‌خوبی اداره کرده بود، آزادی را به‌خوبی در دست می‌گرفت. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۷۴)

در این بخش نویسنده صفت شجاعت لامارک را با صفت محبوب ملت برابر می‌داند و آن را مانند فرصتی برای شروع طغیان توده در برابر بیداد می‌داند.

ناامیدی: [...] این مرد با نومییدی سوی مرگ می‌رفت، مرگ در نظرش به‌منزله یک ورطه بود....» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۹).

«ماریوس، اندوهگین از خانه مسیو ژیونورمان بیرون آمده بود. با امید بسیار کوچک وارد خانه او شده بود؛ با یأسی عظیم از آن خارج می‌شد.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۵۶)

۵. ۲. ۳. وجه ایدئولوژیک

این وجه که به هنجارهای متن برمی‌گردد شامل نظام کلی جهان‌بینی از نظر مفهومی است که بنابر آن رویدادها و شخصیت‌های داستان ارزشیابی می‌شوند. این وجه به دو نوع هنجار غالب و هنجار همجوار تقسیم می‌شود. «دیدگاه غالب یعنی دیدگاه راوی کانونی‌گر، هنجارهای متن را ارائه می‌دهد. جهان‌بینی و عقیده راوی کانونی‌گر معمولاً حرف اول را در متن زده و ارزیابی می‌کند. در این وجه، هنجارها و عقاید کانونی‌گر بررسی می‌شود» (مارتین، ۱۳۸۶، ص. ۲۱۵).

«[...] ماریوس سه روز غایب بود. سپس به پاریس بازگشت. مستقیماً به کتابخانه مدرسه حقوق رفت و دوره روزنامه مونتیور را طلبید. مونتیور را خواند. همه تواریخ جمهوری و امپراتوری را، [...] ناپلئون در نظر او به صورت یک مرد ملت شد، همچنان که عیسی مرد خدا است. [...]» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۶۴۸)

در اینجا راوی، هوگو، عقیده خود را درباره ناپلئون بناپارت اول بیان می‌کند؛ هوگو در این بخش از داستان، وطن‌پرستی خود را به‌شدت ابراز می‌کند و ستایشی را که برای ناپلئون کبیر دارد نشان می‌دهد.

هنجار همجوار، به معنای در کنار هم قرار گرفتن جهت‌گیری‌های ایدئولوژیک متفاوت، بدون هیچ داوری میان آنها است. در این حالت راوی بی‌طرف است و فقط نظرات شخصیت‌ها را گزارش می‌کند. از نظر نگارنده این پژوهش در رمان *بینوایان*، هنجار غالب بر هنجار همجوار فزونی دارد و راوی در بیشتر بخش‌های داستان به جانبداری از شخصیت‌ها و نظرات خاص می‌پردازد. شگردهایی چون افزایش تعداد مکالمه‌ها برای شخصیتی که مورد همدلی راوی است

و یا نحوه نام‌گذاری و صفات و عناوینی که به هرکدام از شخصیت‌ها می‌دهد. او به شخصیت‌هایی که با جهت‌گیری آنان موافق است صفات و عناوین مثبت می‌دهد، مثلاً در قسمتی از داستان:

«توسن، بانوی پیری که با ژان والژان و کوزت زندگی می‌کند، درباره ژان والژان می‌گوید: این، یک قدیس است.» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۸۹۸)

۵. ۳. صدا یا لحن

منظور از صدا یا لحن، همان صدای راوی است؛ بُعدی از روایت که با دو سطح دیگر یعنی زمان و وجه پیوند دارد. ژنت، بحث پیرامون راوی و عمل روایت را در مقوله صدا بررسی می‌کند. چه کسی صحبت می‌کند؟ یا چه کسی رخداد را روایت می‌کند؟ راوی، گوینده یا صدای متنِ روایی است که با مخاطب تعامل برقرار می‌کند؛ اما نکته مهم این است که معمولاً همان کسی که در داستان صحبت می‌کند، همان نیست که داستان را می‌بیند و یا به متن روایی جهت می‌دهد و همین تمایز میان چه کسی می‌گوید و چه کسی می‌بیند، ازجمله نقدبرانگیزترین مباحث نقد ادبیات روایی است (چتمن، ۲۰۰۰، ص. ۲۲).

در رمان *بینوایان*، شخصیت اصلی نه اسقف بین ونو است، نه ژان والژان، نه فانتین، نه گاوروش، نه ماریوس، نه کوزت، بلکه کسی است که سرگذشت آنان را شرح می‌دهد و آنان را شکل می‌بخشد. راوی در این داستان حضوری پایدار و مستحکم دارد و در هر قدم روایت را قطع می‌کند تا نظر بدهد، تمام آنچه در طول زمانِ رمان می‌گذرد را می‌داند و از آنچه هم در گذشته رخ داده باخبر است. یا اینکه چطور، در آینده‌ای دور، فرقه پرستش پایدار که پنج سال ژان والژان و کوزت را پناه داد، از بین می‌رود و منقرض می‌شود. در مقابل، گاهی در رمان وقایعی پیش می‌آیند که کاملاً مشخص نیستند و این امر به اراده راوی رخ می‌دهد که تصمیم گرفته بعضی چیزها را نداند: «یکی از کتابفروشی‌هایی که برایشان کار می‌کرد، گمانم آقای ماژیل ...» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۳۱۰). در مواردی دیگر، کاملاً بی‌اطلاع به نظر می‌رسد. هنگامی که ژان والژان از زندان مونتروی سورمر، که ژاور آنجا محبوسش کرده می‌گریزد؛ ناغافل از خانه‌اش سر درمی‌آورد، کنار خانم سرایدار سالخورده. راوی از خود می‌پرسد، چگونه وارد حیاط شد بی آنکه در درشکه را باز کند؟ فرضیه‌هایی طرح می‌کند که تمامشان را باطل می‌یابد؛ و سرانجام چنین

نتیجه می‌گیرد: «این نکته هیچ‌گاه مشخص نشد» (هوگو، ۱۳۸۵، ص. ۳۱۴). در رمان *بینوایان*، تردیدها، سکوت‌ها و نادانسته‌هایی که راوی به نمایش می‌گذارد برای جلب اعتماد خواننده است؛ او می‌خواهد ما را نسبت به صداقت خودش در مقام روایت‌کننده متقاعد سازد و اطمینان دهد که آنچه را می‌داند، آنچه را ناقص می‌داند و آنچه را نمی‌داند، بی‌پرده بیان می‌کند. او همواره مقدم بر شخصیت‌ها و داستان است.

۶. نتیجه‌گیری

در این پژوهش با توجه به بررسی‌هایی که براساس تطبیق نظریه ژنت بر رمان *بینوایان* صورت گرفت، نتایج زیر در پاسخ به پرسش‌های مطرح‌شده در مقدمه به دست آمد:

۱- زمان در داستان *بینوایان* به سه دسته گذشته، حال و آینده تقسیم می‌شود. ازجمله ویژگی‌های رمان مذکور این است که نویسنده با وجود خطی بودن زمان، از زمان آینده استفاده کرده و داستان را از حالت یکنواخت بودن نقل حوادث خارج کرده است. داستان در رمان *بینوایان* به صورت خطی جریان نمی‌یابد، زیرا شکست‌های فراوانی دارد که به دلیل عوامل متعددی در روایت به وجود می‌آید. هوگو برای بازگشت از این گسست‌ها به ادامه داستان، و به منظور پیوند دادن برش‌های جداافتاده یک اپیزود، از شیوه‌هایی منحصر به فرد استفاده می‌کند تا روایت‌ش را دوباره در جریان و فضای قطع‌شده داستان قرار دهد.

۲- هوگو در روایت از سه شیوه بسامد مفرد، بسامد مکرر و بسامد بازگو استفاده کرده است. ویکتور هوگو با استفاده از بسامد منفرد تنها یک بار به توصیف دقیق از رخداد های نبرد واترلو، توصیف صومعه پتی پیکوپس و جزئیات اگو پاریس یا زبان مردم کوچه و بازار و بینوایان شهر پاریس پرداخته است؛ و یا با کاربرد بسامد مکرر بر صحنه‌هایی از داستان تأکید کرده است.

۳- در بخش وجه نیز، سه وجه ادراکی، روان‌شناختی و ایدئولوژیک در مبحث کانونی‌شدگی بررسی شد. با توجه به بررسی‌های صورت گرفته مشخص شد که تسلط راوی و کانونی‌گر در سطح داستان و وقایع و رخداد های آن بسیار است به گونه‌ای که می‌توان نظرات و عقاید راوی را در جای جای سطوح داستان و تمامی رویدادهای آن به روشنی مشاهده کرد.

- ۴- راویِ بینوایان و نویسنده داستان با یکدیگر متفاوتند، زیرا راوی شخصیتی است که هویتی را غصب کرده، درست مانند ماجراهای داستان که گفته می‌شود در واقعیت انسانی اتفاق افتاده است، در صورتی که این‌ها در حقیقت، تنها در تخیل وجود دارند.
- ۵- علاوه بر اینکه نقطه دید در داستان از آن سوم شخص است، وی با توصیف صحنه‌ها و جزئیات نشان می‌دهد که به همه ماجرا واقف و به اصطلاح دانای کل است.

کتابنامه

- آسابرگر، آ. (۱۳۸۰). *روایت در فرهنگ عامیانه*. (م.ر. لیراوی، مترجم). تهران: سروش.
- احمدی، ب. (۱۳۸۰). *ساختار و تأویل متن*. چاپ چهارم. تهران: مرکز.
- اخوت، ا. (۱۳۷۱). *دستور زبان داستان*. اصفهان: فردا.
- اسکولز، ر. (۱۳۷۹). *درآمدی بر ساختارگرایی در ادبیات*. (ف. طاهری، مترجم). تهران: آگاه.
- امینی، ه؛ خدادادی‌مهاباد، م؛ و چگینی، ا. (۱۴۰۰). *کاربست تطبیقی عنصر صدای روایت در تکوین فرآیند گفتمان براساس نظریه ژرار ژنت در دو اثر روایی پله‌آس و ملیزاند و زال و رودابه*. نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه. ۴ (۱). ۶۳-۸۳.
- ایگلتون، ت. (۱۳۶۸). *پیش‌درآمدی بر نظریه ادبی*. (ع. مخبر، مترجم). چاپ اول. تهران: مرکز.
- بارت، ر. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت‌ها*. (م. راغب، مترجم). تهران: فرهنگ صبا.
- بامشکی، س. (۱۳۹۳). *روایت‌شناسی داستان‌های مثنوی*. تهران: هرمس.
- بورنوف، ر. (۱۳۷۸). *جهان رمان*. (ن. خلخالی، مترجم). چاپ اول. تهران: مرکز.
- پرینس، ج. (۱۳۹۱). *روایت‌شناسی: شکل و کارکرد روایت*. (م. شهباء، مترجم). چاپ اول. تهران: مینوی خرد.
- پورنامداریان، ت. (۱۳۶۴). *داستان پیامبران در کلیات شمس*. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- تایسن، ل. (۱۴۰۱). *نظریه‌های نقد ادبی معاصر*. (م. حسین‌زاده، مترجم). چاپ پنجم. تهران: حکایت قلم نوین.
- تودوروف، ت. (۱۳۷۷). *منطق گفتگویی میخائیل باختین*. (د.د. کریمی، مترجم). تهران: مرکز.
- تودوروف، ت. (۱۳۷۹). *بوطیقای ساختارگرا*. (م. نبوی، مترجم). تهران: آگاه.

- تولان، م. ج. (۱۳۸۳). *درآمدی نقادانه - زبان‌شناختی بر روایت*. (ا. حری، مترجم). تهران: فارابی.
- جعفری، س. (۱۳۹۶). سیری در ادبیات جهان با نگاهی به مکاتب شعر قرن نوزدهم. *فصلنامه زبان و ادبیات فارسی*. ۱۳ (۱۲)، ۶۷-۹۰.
- چتمن، س. ب. (۱۳۹۷). *داستان و گفتمان (ساختار روایی در داستان و فیلم)*. (ر. س. میرخندان، مترجم). چاپ اول. تهران: دین و رسانه (وابسته به اداره کل پژوهش‌های اسلامی رسانه سازمان صداوسیما جمهوری اسلامی ایران).
- حاجی آقابابایی، م. ر. (۱۳۹۷). *روایت‌شناسی، نظریه و کاربرد*. تهران: مهراندیش.
- دزفولیان، ک؛ و مولودی، ف. (۱۳۹۰). روایت‌شناسی یک داستان کوتاه از هوشنگ گلشیری براساس نظریه ژنت. *فصلنامه متن‌پژوهی ادبی*. ۱۵ (۵۰)، ۵۳-۸۰.
- رجبی، و؛ ناظری، ا؛ و نقاش زاده، م. (۱۴۰۱). مطالعه اقتباس سینمایی فیلم «پوستی که در آن زندگی می‌کنم» از رمان رتیل براساس بیش‌متنیت ژرار ژنت. *نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*. ۶ (۲)، ۱-۳۲.
- ریمون کنان، ش. (۱۳۸۷). *روایت‌شناسی: بوطیقای معاصر*. (ا. حری، مترجم). تهران: نیلوفر.
- زختاره، ح. (۱۳۹۸). بررسی فراداستان در آوازهای مالدورور. *نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*. ۲ (۲)، ۱۳۹-۱۵۶.
- ژنت، ژ. (۱۳۹۸). *گفتمان روایی*. (م. طیورپرواز، مترجم). تهران: مهراندیش.
- صافی، ح؛ و فیاضی، م. س. (۱۳۸۷). نگاهی گذرا به پیشینه نظریه‌های روایت. *نقد ادبی*. ۱ (۲)، ۱۴۵-۱۷۰.
- فورستر، ا. م. (۱۳۵۷). *جنبه‌های رمان*. (ا. یونسی، مترجم). چاپ دوم. تهران: امیرکبیر.
- کالر، ج. (۱۳۸۹). *نظریه ادبی*. (ف. طاهری، مترجم). چاپ سوم. تهران: مرکز.
- گلشن، م؛ اردلانی، ش؛ و حمیدی، س. ج. (۱۴۰۰). روایت‌شناسی رمان «رقصندگان» براساس دیدگاه ژرار ژنت. *سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب)*. ۱۴ (۹)، ۲۱-۳۶.
- لوت، ی. (۱۳۸۸). *چگونه ادبیات داستانی را تحلیل کنیم*. (م. ترابی‌نژاد؛ و م. حنیف، مترجمان). چاپ اول. تهران: زیبا.
- مارتین، و. (۱۳۸۶). *نظریه‌های روایت*. (م. شهباء، مترجم). چاپ اول. تهران: هرمس.
- هوگو، و. (۱۳۸۵). *بینوایان*. (ح. ق. مستعان، مترجم). چاپ پنجم. تهران: بدرقه جاویدان.

La lecture burgosienne de l'Imaginaire et l'analyse de la notion de temps dans les poèmes de Charles Baudelaire

Zahra Abangah

Doctorante en langue et littérature françaises, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

Ali Abbassi¹ (Auteur correspondant) 

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

Résumé

La présence d'une menace suscite un sentiment d'angoisse et le désir d'être en sécurité incite à aménager un abri. En observant l'arrangement des espaces pour trouver un abri intérieur dans les poèmes de Charles Baudelaire, poète français du XIXe siècle, on voit qu'il a peur des menaces et tente d'y échapper. En fait, Baudelaire trouve dans ses poèmes l'occasion de se débarrasser de ses soucis. La mortalité de la vie matérielle humaine d'une part, le désir d'immortalité dans son esprit d'autre part, sont les désirs et tendances constants de Baudelaire. Ces deux-là le maintiennent toujours dans une oscillation entre Spleen et Idéal. À travers cette recherche, nous tenterons de révéler si Charles Baudelaire a peur de la fuite du temps et de la mort, comme la fin des temps ou non. Est-ce la menace du temps le pousse à se réfugier dans ses poèmes ? Si la réponse est positive, comment Baudelaire représente-t-il ses angoisses dans ses poèmes ? Nous tenterons de répondre à ces questions avec la lecture de l'imaginaire littéraire des *Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire. Sur cette base et à l'aide de l'approche de Jean Burgos combinant le système du langage poétique et la poétique de l'imaginaire, nous chercherons un schéma que Baudelaire utilise pour tenter de refuser le déroulement temporel et de se débarrasser de l'angoisse qu'il provoque. En conclusion, nous constaterons que la peur de la fuite du temps occupe une place centrale dans l'esprit de Baudelaire, dans la mesure où cela le pousse à être anxieux et, par conséquent, à s'échapper dans un refuge secret et sûr.

Mots-clés : refus, angoisse, refuge, immortalité, imaginaire littéraire, temps.

¹. E-mail: a-abbassi@sbu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0003-4672-1930>

DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.91564.1136>

The Burgosian Reading of The Imaginary and The Analysis of The Notion of Time in The Poems of Charles Baudelaire

Zahra Abangah

PhD. Student in French Language and Literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Ali Abbassi¹ (Corresponding author) 

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

Abstract

The presence of a threat creates anxiety and the desire to be safe encourages shelter. Observing the arrangement of spaces to find an interior shelter in the poems of Charles Baudelaire, 19th century French poet, we see that he is afraid of threats and tries to escape. In fact, Baudelaire finds in his poems the opportunity to escape his worries. The mortality of human material life on one hand, the desire for immortality in his mind on the other hand, are Baudelaire's constant desires and tendencies. These two always keep him in a swing between spleen and ideal. Our goal in this section is to determine if Charles Baudelaire is worried about the passage of time and death, as the end of time or not. Is it the threat of time that makes him take refuge in his poems? If the answer is affirmative, how does Baudelaire convey his anxieties in his poetry? We will try to answer these questions with the reading of the literary imaginary of *The Flowers of Evil* (*Les Fleurs du Mal*) by Charles Baudelaire. Jean Burgos' approach to combining the system of poetic language and the poetic of imaginary will help us find a scheme that Baudelaire uses to deny time and get rid of its anguish. In conclusion, we will see that the fear of the flight of time occupies a central place in the mind of Baudelaire. To the extent that it causes him to be anxious and, consequently, to escape to a secret and safe refuge.

Keywords: refusal, anguish, refuge, immortality, literary imaginary, time.

¹. E-mail: a-abbassi@sbu.ac.ir
<https://orcid.org/0000-0003-4672-1930>

DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.91564.1136>

خوانش بورگوسی خیال‌پردازی و بررسی مفهوم زمان در اشعار شارل بودلر

مقاله پژوهشی

زهرآ آبانگاه

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

علی عباسی^۱ (نویسنده مسئول) 

استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

وجود تهدید، حس اضطراب را برمی‌انگیزاند و میل به در امان بودن، باعث فراهم کردن سرپناه می‌شود. با مشاهده چیدمان فضاها برای یافتن سرپناه درونی در اشعار شارل بودلر، شاعر فرانسوی قرن نوزدهم، می‌بینیم که او از تهدیدهایی هراسان می‌شود و سعی می‌کند از آنها فرار کند. در واقع، بودلر در شعرهایش فرصتی می‌یابد تا از دغدغه‌هایش رها شود. میرا بودن زندگی مادی انسان از یک سو و میل به نامیرایی و جاودانگی در روح او از سوی دیگر، گرایش‌های همیشگی نزد بودلر هستند. این دو، او را همواره در نوسانی بین اسپلین^۲ (ملال) و ایده‌آل^۳ نگه می‌دارند^۴. در این مقاله سعی داریم به این پرسش پاسخ دهیم که آیا شارل بودلر از گذر زمان^۵ و مرگ، به عنوان نقطه پایان زمان می‌ترسد یا خیر؟ و آیا این تهدید گذر زمان است که او را به ساختن پناهگاه در اشعارش سوق می‌دهد؟ در صورت مثبت بودن پاسخ، بودلر چگونه نگرانی‌هایش را در اشعارش به تصویر می‌کشد؟ با خوانش خیال‌پردازی^۶ ادبی گل‌های بدی^۷ اثر شارل بودلر سعی داریم به این پرسش‌ها پاسخ دهیم. براین اساس و به مدد رویکرد ژان بورگوس در تلفیق نظام زبان شعری و خیال‌پردازی شاعرانه، به دنبال طرح‌واره^۸ ای خواهیم بود که بودلر به مدد آن تلاش می‌کند زمان را طرد کند و از اضطراب ناشی از آن برهد. در انتها خواهیم دید که ترس از گذر زمان جایگاهی اساسی در ذهن بودلر دارد. تا جایی که منجر به اضطراب و در نتیجه فرار به پناهگاهی مخفی و امن نزد او می‌شود.

کلیدواژه‌ها: انکار، اضطراب، پناهگاه، جاودانگی، خیال‌پردازی ادبی، زمان.

^۱. E-mail: a-abbassi@sbu.ac.ir DOI: <https://doi.org/10.22067/rltf.2025.91564.1136>

<https://orcid.org/0000-0003-4672-1930>

^۲. Le Spleen

^۳. L'Idéal

^۴. (لازم به ذکر است که به دلیل اهمیت کلمه "L'Idéal"، به عنوان یکی از کلیدواژه‌های اصلی در اشعار و افکار بودلر ترجمه این کلمه به

همین صورت (ایده‌آل) در مقاله آورده شده است.)

^۵. La fuite du temps

^۶. Les Fleurs du Mal

^۷. Un schéma

۱. مقدمه

وجود مرگ، مفهومی را تداعی می‌کند که همچون مانعی بر سر میل به جاودانگی در روح بشر قد علم می‌کند و ارمغانی به جز اضطراب برای انسان به همراه نمی‌آورد؛ جوهره‌ای که متوقف نمی‌شود و همیشه به جلو حرکت می‌کند و در این حرکت همه چیز را نابود می‌کند؛ ماهیت ناشناخته‌ای که با ایجاد دنیایی ناپایدار و نامطمئن ظاهر می‌شود و رنگ ابدیت را از رخساره هرآنچه در این دنیا وجود دارد، می‌زداید. این مفهوم واقعیت تلخی است که "زمان" نامیده می‌شود و مرگ، نتیجه قطعی زندگی در دنیایی است که قانون "گذر زمان" بر آن حاکم است. در واقع، ابدی نبودن حیات در این دنیا به تهدیدی برای وجود انسان تبدیل می‌شود؛ به این معنا که تصور عدم و نیستی، بذر ترسی عمیق را در آگاهی انسان می‌کارد، ترسی که چاره‌ای جز فرار از آن نیست.

از آغاز تاریخ، آدمی برای نیل به ابدیت، از هنر و به‌ویژه از ادبیات مدد جسته است. او فرار از زمان و رسیدن به بی‌زمانی^۱ را با پیوند خوردن به زمانی مقدس می‌یابد. به این معنا که هنرمند با خلق قهرمانی که با اتصال به زمان الهی از گذر زمان می‌گریزد، تجربه جاودانگی حضور در بهشت عدن و لذت بردن از ابدیت را دوباره زنده می‌کند. با این دیدگاه، شاعر به مثابه پیامبری است که می‌تواند واسطه ایجاد جهانی باشد که «زمان دیگری» در آن جریان داشته باشد و گاه از این هم فراتر می‌رود، به این معنا که شاعر راضی نمی‌شود خود را در خدمت خدا یا خدایان قرار دهد، بلکه می‌خواهد الوهیت از آن خودش باشد تا از این طریق با مرگ روبه‌رو شود و با نادیده گرفتن مرزهای زمانی حاکم بر واقعیت، گذر زمان را از ذهن خواننده پاک کند و این یعنی شاعر با قدرت جادویی خود جهانی می‌آفریند که در آن ابدیت را به دنیای فانی می‌آورد. در اینجا این شاعر است که پیروز نهایی است نه زمان. پیروزی‌ای که تضمین

^۱. L'intemporalité

می‌کند اثر هنری او در تمام دوران ماندگار باشد. از طریق خلقِ ابدیت، او نیز برای همیشه زنده خواهد ماند: انسان می‌میرد، شاعر باقی می‌ماند (کاکه^۱، ۱۳۷۵، ص. ۲۲).

در این مجال، با کنکاش در اشعار شارل بودلر^۲، شاعر فرانسوی قرن نوزدهم، یکی از بنیان‌گذاران شعر نو در فرانسه سعی خواهیم کرد مفهوم زمان را در تخیل او مورد بررسی قرار دهیم؛ به این معنا که اگر بپذیریم انسان هنرمند به دنبال خلقِ ابدیت در آثار خود است و شارل بودلر نیز در اشعارش به دنبال خلقِ معنا^۳ در بی‌زمانی است، این پرسش‌ها مطرح می‌شوند: آیا او از گذر زمان می‌ترسد؟ اگر گذشت زمان بلعنده او را مضطرب می‌کند، او این اضطراب را چگونه در اشعارش به تصویر می‌کشد؟

برای پاسخ به این پرسش‌ها، ما از "تحلیل خیال‌پردازی ادبی"^۴ بر مبنای متد ژان بورگوس^۵ بهره می‌گیریم. ژان بورگوس، متخصص شعر (شعر و خیال‌پردازی)، رویکردی مبتنی بر شعر مدرن ارائه می‌دهد. با توجه به این امر که چالش‌های مرتبط با زمان، در بطن تحلیل انسان‌شناسی خیال‌پردازی ژیلبر دوران^۶ بوده است، ژان بورگوس، به پیروی از او سه نوع راه حل ممکن برای مقابله با اضطراب ناشی از گذر زمان را ارائه می‌دهد: طغیان^۷، انکار^۸، حيله^۹. در این مقاله سعی شده است تا نوع دوم یعنی، "انکار گذر زمان"^{۱۰} در سه بخش در اشعار بودلر بررسی شود.

1. Caquet

2. Charles Baudelaire، متولد ۹ آوریل ۱۸۲۱ در پاریس و درگذشته در همان شهر در ۳۱ اوت ۱۸۶۷.

3. La génération du sens

4. L'analyse de l'Imaginaire littéraire

5. Jean Burgos، رئیس افتخاری دانشگاه ساووی (Chambery) در رشته‌هایی مانند فلسفه، روانشناسی

و ادبیات تحصیل کرد. بورگوس در دانشگاه‌های مختلف اروپا تدریس کرده است. از آثار او می‌توان به:

درباره ی بوطیقای خیال‌پردازی

(Burgos, J. (1982). *Pour une poétique de l'Imaginaire*. Paris : Le Seuil, Pierres vives).

و مقالات متعددی درباره شعر اشاره کرد.

6. Gilbert Durand، فیلسوف فرانسوی است که به خاطر آثارش در زمینه تخیل و اساطیر شناخته شده است.

7. La révolte

8. Le refus

9. La ruse

10. Le refus du déroulement temporel

۲. پیشینه پژوهش

با پذیرش این امر که کنکاش در اشعار و افکار شارل بودلر، همواره برای دوستداران نقد ادبی در سراسر جهان و از جمله در ایران جذاب بوده است، می‌توان مقالات و پژوهش‌های بسیاری در این زمینه یافت. مانند: «تحلیل مضامین شعری بودلر براساس تئوری‌های روان‌کاوی فروید» از کریمی و فهم‌کلام (۱۳۹۶). نویسندگان در این مقاله با بررسی اشعار شارل بودلر براساس دیدگاه‌های روان‌کاوی فروید سعی دارند علت پریشانی، افسردگی و یأس موجود در اشعار شارل بودلر را مورد مطالعه قرار دهند. نمونه دیگر: «رمانتیسم سیاه در اشعار شارل بودلر و نصرت رحمانی» از دوست‌حصار و فارسیان (۱۴۰۲) است. در این مقاله، ویژگی‌های بارز و مشترک «رمانتیسم سیاه» در اشعار دو شاعر فرانسوی و ایرانی از این منظر که چرا این دو شاعر به‌عنوان «شاعران شهر سیاه» شناخته می‌شوند، مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

مقالات فراوانی به زبان فرانسه نیز در نقد اشعار و افکار شارل بودلر، نگاشته شده‌اند مانند: «ملالت از پاریس نزد شارل بودلر: از "ژانرهای کوچک روزنامه نگاری" تا "اشعار مثنوی کوچک"» (گوار^۱, ۲۰۱۷) که به تأثیر مطبوعات در پیدایش اشعار مثنوی کوچک و نیز شیوه‌های نگارش و محدودیت‌های کلی ژانرهای مختلف در به تصویرکشیدن ملال در اشعار بودلر می‌پردازد.

پژوهش براساس روش ژان بورگوس به‌عنوان رویکردی نوین در زمینه تحلیل خیال‌پردازی^۲ جایگاه نوینی در میان محققین دارد. مقالات و کتاب‌هایی که ارائه می‌شوند در بیشتر موارد مرتبط با تفسیر روش بورگوس هستند، مانند: «تخیل آخرالزمان، متون جمع‌آوری شده، ارائه و ویرایش توسط ژان بورگوس» روکاتی^۳، (۲۰۰۵) پژوهشی است در مورد مبانی خیال‌پردازی ارائه شده توسط ژان بورگوس. در ایران، مقاله‌ای با عنوان «معرفی نظریه و

1. Gouvard

2. L'Analyse de l'Imaginaire

3. Matteo Roccati

روش‌شناسی نحو تخیل نزد ژان بورگوس» از عباسی (۱۳۸۶) نگاشته شده است که هدف از نگارش آن، بررسی قواعد حاکم بر تولیدات تخیل از منظر ژان بورگوس است. اما، مقاله‌ای که با موضوع تحقیق ما یعنی، "تحلیل خیال‌پردازی ادبی" در اشعار شارل بودلر، سازگار باشد نادر است. «بودلر و وسواس اسطوره‌ای به ظاهر: به سوی برجستگی قهرمانانه» اثر بوزیدی^۱ (۲۰۱۵-۲۰۱۶) یکی از این پژوهش‌ها است. نویسنده با درک شاعرانگی موضوع، می‌خواهد برای یافتن ریشه‌های نوشته‌های بودلر بر نیات درونی او تکیه کند. هدف آن نشان دادن این است که «سایکومیتی» تا چه اندازه به پیچیدگی این موضوع پاسخ می‌دهد. مطالعه نویسنده مبتنی بر رویکرد کریستین شلبورگ است. وی در این تحقیق به رویکرد ژان بورگوس نیز اشاره‌ای مختصر دارد.

در ایران دو مثال برای این امر وجود دارد که توسط نویسندگان مقاله پیش رو به زبان فرانسه به نگارش در آمده‌اند: یکی: «گذر زمان نزد شارل بودلر تحلیل خیال‌پردازی ادبی در اشعار شارل بودلر» از عباسی و آبانگاه (۱۴۰۲) که به نوع نوشتار شاعرانه سوم یعنی حیل و یا پذیرش وارونه گذر زمان در متد ژان بورگوس اشاره دارد و دیگری مقاله «شورش علیه زمان نزد شارل بودلر تحلیل خیال‌پردازی ادبی در اشعار شارل بودلر» اثر عباسی و آبانگاه (۱۴۰۴) که در آن به تحلیل نوع اول نوشتار شاعرانه یعنی شورش علیه زمان بر مبنای رویکرد خیال‌پردازی ادبی نزد ژان بورگوس پرداخته شده است. می‌توان گفت که مقاله پیش رو با رویکرد تحلیل خیال‌پردازی ادبی براساس دومین شیوه نگارش شاعرانه نزد بورگوس، یعنی انکار گذر زمان، در اشعار بودلر می‌تواند به همراهی دو مقاله ذکر شده در بالا مجموعه تحلیلی کاملی براساس متد "خیال‌پردازی ادبی" ارائه دهند.

¹. Bouzidi

۳. چهارچوب نظری

۳.۱. ساختار نحوی خیال‌پردازی

ژان بورگوس به خلاقیت زبانی علاقه‌مند است. او در کتاب خود با عنوان درباره بوطیقای خیال‌پردازی، با هماهنگی بین زبان و تخیل، می‌کوشد نظریه خود را که مبتنی بر نظریه تخیل ژیلبر دوران است، گسترش دهد. بوطیقای خیال‌پردازی نزد بورگوس، مطالعه ادبیّت^۱ در متن است؛ به این معنا که با استفاده از زبان، واقعیت جدیدی خلق می‌شود که در هر زمانی توسط خوانشی جدید، حیاتی تازه می‌یابد. در این نظریه، تصویر به عنوان یک زیرساخت که از: "همگرایی معنایی نیروهای مکمل یا متضاد" (شلبورگ^۲، ۲۰۰۰، ص ۷۹) ایجاد می‌شود، نقشی بنیادین دارد. ژان بورگوس نوعی گونه‌شناسی مبتنی بر **محركه‌ها**^۳ را مبنای رویکرد خود قرار می‌دهد. محركه‌هایی که به ما در شناسایی معنای مختص به تصاویر در یک بافت مشخص کمک می‌کنند؛ به این معنا که هر تصویر می‌تواند چندین معنا داشته باشد، ولی هنگامی که در کنار سایر تصویرها در یک شعر چیده شود، حامل پیامی خاص خواهد بود. دست یافتن به این امر با کنار هم قرار دادن محتوای تم-معناشناسی تصاویر و واحدهای زبانی گفتمان موجود در شعر میسر خواهد بود. آشکارسازی معنای خاص منوط به کارکرد محركه‌هایی است که در آن نوشتار شعری وجود دارند تا مفهومی خاص را القا کنند. نحو خیال‌پردازی همان ساختار منسجمی است که توانایی یافتن معنای تصاویر گوناگون^۴ و چند نقشی‌زا^۵ را به مدد محركه‌های نیرودهنده و یا همان نیروهای محركه^۶ ممکن می‌سازد.

^۱. La poéticité

^۲. Chelebourg

^۳. Les schèmes moteurs

^۴. Hétérogènes

^۵. Polyvalentes

^۶. Les schèmes moteurs

این نیروهای محرکه با هدف جاودانگی "پاسخ‌هایی را به پرسش‌های هست بودن-در-جهان و پاسخ‌هایی را به پرسش‌های انسان در مقابل زمان" (بورگوس، ۱۹۸۲، ص. ۱۲۶) ارائه می‌دهند:

این پرسش‌هایی که درالگوپردازی‌هایشان بی‌اندازه محدود شده‌اند، در واقع به سه مقوله اصلی و مهم ارجاع داده می‌شوند که سه نوع رفتار را در مقابل زمان تقویمی^۱ ارائه می‌دهند و در نتیجه سه گونه راه حل ممکن در مقابل اضطرابی که در پیوند با [پایان] تمام‌شدگی است [معرفی می‌کنند]: یکی گونه شورش، دیگری گونه انکار و سومین گونه پذیرش وارونه یا حيله است (بورگوس، ۱۹۸۲، ص. ۱۲۶).

لازم به ذکر است که تمام این پاسخ‌ها در رابطه و پیوند با فضا^۲ جست‌وجو می‌شوند و سه گونه نوشتار شاعرانه^۳ را تعریف می‌کنند که هر کدام به یک شمای هدایت‌کننده^۴ مربوط به خود متصل می‌شوند و تشخیص یک نحو خیال‌پردازی^۵ را ممکن می‌سازند.

حال در این مجال ما به دنبال جایگاه زمان در اشعار شارل بودلر از نوع نوشتاری شعری^۶ رد و یا انکار جریان زمانی^۷ خواهیم بود. در اینجا هدف بیرون راندن زمان^۸ است. به این ترتیب که با سازمان‌دهی دائمی فضاها^۸ به مدد شمای هدایت‌کننده که شامل "نزدیکی، ساختن، [و یا] تقویت کردن پناهگاهی است که همواره در معرض تهدید است" (بورگوس، ۱۹۸۲، ص. ۱۶۰) بتوان به داخل فضاهایی مورد علاقه پناه برد تا از جریان زمان تقویمی در امان ماند. حال آنکه "مهم از چه گریختن نیست؛ بلکه [مهم آن است که] به طرف چه چیز [پناه بردن] و به داخل

^۱ Le temps chronologique

^۲ L'espace

^۳ Le type d'écriture poétique

^۴ Un schéma directeur

^۵ Une syntaxe de l'Imaginaire

^۶ Le refus du déroulement temporel

^۷ Évacuer le temps

^۸ Aménagement sans cesse des espaces

چه چیز [فرار کردن] است که آن [فضا را] برای پناه بردن، خوب می داند " (شلبورگ، ۲۰۰۰، ص ۷۹).

این نوع نوشتار نوعی ارتباط در فضاها ایجاد می کند. انسان با پناهگاهی که به آن گریخته است یکی می شود. این جست و جوی پناهگاه درونی، با کمک نحوی تعدیل کننده^۱ که با آشتی بین اضداد شناسایی می شود، موفق به اخراج زمان می شود. این ساختار نحوی دائماً توسط اصل قیاس^۲ پشتیبانی می شود. در سطح سبکی نیز از جملات و ترکیبات هم پایه ای^۳، استعاره ای^۴ و تکرار شونده^۵ بهره می جوید بازنمایی جهانی که به این سان ارائه می شود، کاملاً تکه تکه و ملموس است.

برای این کار شعرهای «تبادلات»، «آسمان تار» و «مرگ عاشقان»/از مجموعه گل های بدی^۶ شارل بودلر در سه قسمت مورد مطالعه قرار می گیرند: محرکه پیشرو به طرف مکانی کاملاً مخفی^۷، محرکه های تحدیدکننده و فشرده کننده فضاها^۸، محرکه سازمان دهنده فضاها^۹.

۴. بحث و بررسی

۴.۱. خوانش خیالپردازی^{۱۰}

هدف ما در خوانش بورگوسی اشعار، دسترسی به هویت محرکه ها و فهم طبقه بندی های اصلی تصاویر است تا به مدد این گونه شناسی راه هایی بیابیم که در آن نیروهای حیاتی که در تهیه و تولید حس شاعرانه شرکت دارند را معرفی کنیم و اتحاد معنایی^{۱۱} تصاویر را شناسایی کنیم.

^۱. La syntaxe de l'euphémisme

^۲. Principe analogie

^۳. Coordination

^۴. Métaphorisation

^۵. Répétition

^۶. *Les Fleurs du Mal*

^۷. Le schème progressiste vers un lieu plus secret

^۸. Les schèmes de la restriction spatiale et du resserrement des espaces

^۹. Le schème de l'aménagement des espaces

^{۱۰}. La lecture de l'Imaginaire

^{۱۱}. L'unité sémantique

تمام این‌ها با به فعلیت درآوردن معنای تضادها و نزاع‌هایی که در متن تعبیه شده‌اند، میسر خواهد بود. بنابراین می‌توان گفت بوطیقای خیال‌پردازی «همچون آموزشی برای خوانشِ تصاویری است که در متن بافته شده‌اند با هدف شناسایی اتحاد معنایی این تصاویر» (شلبورگ، ۲۰۰۰، ص ۸۶).

حال با آوردن نمونه‌هایی از شعرهای بودلر سعی خواهیم کرد در تحلیلی خیال‌پردازانه با توجه به محرکه‌های گروه‌بندی شده به پرسش‌های مطرح شده در این مقاله پاسخ دهیم.

۲.۴. محرکه‌های پیشرو به طرف مکانی کاملاً مخفی

مثال برای این قسمت، غزلِ "تبادلات"^۱ (بودلر، ۱۸۶۱، ص. ۹) اثر شارل بودلر در گل‌های بدی است:

طبیعت معبدی است که در آن ستون‌های زنده^۲
گاهی اوقات کلمات گیج‌کننده‌ای به زبان می‌آورند.
انسان از جنگل‌هایی از نمادها می‌گذرد
که او را با نگاه‌هایی آشنا مشاهده می‌کنند.

^۱ *Correspondances*

^۲ La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles;
L'homme y passe à travers des forêts de symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.

Comme de longs échos qui de loin se confondent
Dans une ténébreuse et profonde unité,
Vaste comme la nuit et comme la clarté,
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.

Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants,
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,
-Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies,
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,
Qui chantent les transports de l'esprit et des sens.

مثل پژواک‌های طولانی که از دور به هم می‌آمیزند
 در یک وحدت تاریک و عمیق،
 وسیع مثل شب و چون نور،
 بوها، رنگ‌ها و صداها به یکدیگر پاسخ می‌دهند.
 این برای عطرهای تازه مانند گوشت کودکان است،
 نرم مانند ابوا، سبز مانند چمنزار،
 - و دیگران، فاسد، ثروتمند و پیروز،

داشتن انبساط چیزهای نامتناهی،
 مانند کهربا، مشک، بنزوئین و بخور،
 که از انتقالات بین روح و حواس می‌خوانند.

نخست، در این شعر وجود تشبیهات فراوان توجه را به خود جلب می‌کند. این استعاره‌ها را می‌توان از دو منظر مورد مطالعه قرار داد: از منظر اول، شاعر طبیعت را به معبدی پر از رمز و راز تشبیه می‌کند. او خود را در دنیایی تاریک و پر از ابهام می‌بیند. این امر از ساحت واژگانی "سردرگمی" و "ابهام" قابل درک است: ("گیج کننده" ب.۲، "تاریک و عمیق" ب.۶، "در هم می‌آمیزند" ب.۵، "پژواک‌های طولانی" ب.۵، "از دور" ب.۵، "وسیع مثل شب" ب.۷). حضور در این دنیا او را مضطرب می‌کند، همانند شبی فراگیر: ("وسیع مثل شب" ب.۷).

به علاوه، در رباعی اول با اشاره به عبور انسان از «جنگل نمادها» و استفاده از فعل «می‌گذرد» (ب.۳) در توصیف انسان در مقابل فعل «است» (ب.۱) در توصیف طبیعت، به عابر بودن انسان در تضاد با مانایی طبیعت اشاره دارد. این تضاد، گذرا بودن زندگی انسان در این دنیا را القا می‌کند، سپس در رباعی دوم شاعر خود را در وحدتی مملو از ابهام می‌بیند که این امر بر وحشت او می‌افزاید. نشانه‌هایی که او را می‌ترسانند، مانند: ("پژواک‌های طولانی که از دور در هم می‌آمیزند" ب.۵). تمام اینها از حضور وسیع شب به عنوان نمادی از ترس اشاره دارد.

از منظری دیگر می‌توان طبیعت را استعاره‌ای از بدن انسان و معبد را استعاره‌ای از روح انسان دانست. طبق آیه‌ای در انجیل «یا نمی‌دانید که شما معبد خدا هستید و روح خدا در شما ساکن است؟»^۱ می‌توان گفت در مسیحیت انسان معبدی است که روح خدا در آن ساکن است. در این شعر روح انسان به معبد تشبیه شده است. در بیت دوم، شاعر می‌گوید که انسان در این معبد «کلماتی» می‌شنود که برای او نامفهوم است («کلمات درهم»). چون آنها را نمی‌شناسد، در نتیجه می‌تواند او را نگران کند. ارجاع این مفاهیم به داستان «ولین سخنان عیسی در کودکی در معبد»^۲ است که حرف‌های او در توجیحش برای ماندن در معبد برای والدینش قابل درک نیست و آنها را نگران می‌کند. این حرف‌ها که نمادی از مفاهیم موجود در این دنیا هستند، به علت قابل درک نبودن برای انسان در کنار موارد ذکر شده در بالا، بر وحشت او در این زندگی مادی می‌افزایند.

آنچه از اجماع این دو منظر به دست می‌آید این است که از یک سو، گذرا بودن زندگی انسان در این دنیای ماندگار و از سویی دیگر دنیای مادی به علت ابهاماتی که در خود دارد، شاعر را به وحشت می‌اندازد. اما در ادامه و از تضاد ایجاد شده در بیت هفتم بین «شب» و «روشنایی» فضای شعر شروع به تغییر می‌کند. از اینجا به بعد ما شاهد تلاشی پیشرو برای یافتن مأمنی مخفی در شعر هستیم تا از این نگرانی گذر زمان بگریزد. به همین علت، او با ایجاد ارتباط بین صداها، رایحه‌ها و رنگ‌ها تلاش می‌کند تا از شب وسیع دنیا بگریزد. او از تکنیک تبادلات خود برای فراری تعدیل شده^۳ مدد می‌جوید، مانند: «عطرهای تازه مانند گوشت کودکان» ب. ۹: تبادل بین حس بویایی و حس لامسه)، «نرم مانند ابوا» ب. ۱۰: رابطه بین لمس

^۱ Saint Paul, Épître aux Corinthiens, Ière, III, 16

^۲ « Il leur dit : « Pourquoi donc me cherchiez-vous ? Ne saviez-vous pas qu'il me faut être chez mon Père ? »

Mais eux ne comprirent pas ce qu'il leur disait ». Luc 2,41-52

^۳ Euphémise

کردن و حس شنوایی) و («نرم...سبز مانند چمنزارها» ب. ۱۰ تبادل بین حس لامسه و حس بینایی).

علاوه بر این، شاعر با استفاده از ساختار تعدیل‌کننده که مختص محرکه‌های مربوط به نوشتار انکار است، فضا را تلطیف می‌کند و به این ترتیب او سعی می‌کند اضطرابش را رفع و امیدش را تقویت کند: («نگاه‌های آشنا» ب. ۴، «بوها، رنگ‌ها» ب. ۸، «تازه مانند گوشت کودکان» ب. ۹، «نرم مانند ابوا، سبز مانند چمنزار» ب. ۱۰، «عنبر، مشک، بنزوئین و بخور» ب. ۱۳، «می‌خوانند» ب. ۱۴، و همچنین استفاده از ساختار جملات تکرار شونده مانند عباراتی بعد از کلمه «مانند» در ابیات ۵، ۷، ۹، ۱۰، ۱۳ به شاعر در ایجاد این ساختار کمک می‌کند.

در ادامه و در ابتدای بیت یازدهم، با حضور کلمه «دیگران» تضادی را شاهد هستیم که گویی با آنچه که در درون شاعر رخ می‌دهد در تقابل است.

بودلر در دو سه بیتی، از حواس برای توصیف احساسی متفاوت از سطرهای قبلی استفاده می‌کند. او سعی می‌کند با استفاده از ارجاعات و کلمات و مفاهیم مربوط به معبد، بیشتر از قبل، پناهگاه مخفی خود، جایی که «امید» را در آن پیدا کرده است را برای خواننده علامت‌گذاری کند. به عنوان مثال: وجود کلمه «فرزند» در بیت ۹ به داستان حضور مسیح در معبد در دوران کودکی‌اش اشاره دارد.^۱ عنصر رنگ مقدس نیز در بیت ۱۰ («سبز مانند چمنزارها») استفاده شده است. رنگ سبز که نماد زندگی و امید در مسیحیت است^۲، میل شاعر را به زندگی برمی‌انگیزد. او موفق شد به پناهگاه خود پناه ببرد؛ زیرا با جهان خارج که به گفته بودلر فانی و فسادپذیر است، در تقابل قرار می‌گیرد («و دیگران فاسد، غنی و پیروزمند» بیت ۱۱). و

^۱ Le 2 février, fête de la présentation de Jésus au temple, mieux connue sous le nom de fête de la chandeleur, commémore l'évènement relaté par l'Évangile de St Luc : Marie et Joseph allant présenter Jésus enfant au Temple, selon la coutume juive, 40 jours après sa naissance.

^۲ رنگ سبز با طبیعت و تجدید پوشش گیاهی پیوند خورده است، این نماد امید به رستاخیز، پایه و اساس ایمان مسیحی است. از آنجایی که روح مسیحیت در متن حاضر است، در نتیجه می‌توان این مطلب را در بیت ذکر شده این طور تفسیر کرد که چمنزار سبز نشان از امید و میل به زندگی در شاعر است.

همچنین، "کهربا" را در بیت ۱۳، به رنگ زرد که نماد ثروت و بهروزی در آیین مسیحیت است^۱، به تصویر می‌کشد.

بنابراین می‌توان گفت که بنا بر آموزه‌های آیین مسیحیت، انسان مؤمن سعی می‌کند روح خود را در معبد احساس کند. به همین دلیل است که بودلر که خود را در دنیایی پر از ابهام می‌بیند و تهدید به مرگ او را به تاریکی می‌کشد («در یک وحدت تاریک و عمیق، / گسترده به انداز شب ۶-۷»)، به معبد درون خود که روح خدا در آن حضور دارد، با هدف ارتباط با فضایی که زمان در آن حضور ندارد و تهدیدات گذر زمان بر آن بی‌اثر است بگریزد تا بتواند از تاریکی که او را به نیستی و فاسد شدن می‌رساند فرار کند («فاسد» ب. ۱۱). به عبارت دیگر شاعر با نگاه به درون خود و به کمک بازگشت به روحش، رمزها را رمزگشایی کرده و به نور می‌رسد. اکنون با کلمات این معبد نیز آشنا می‌شود و این امر از شدت ترس و سردرگمی او می‌کاهد. («مانند روشنایی نور، / عطرها، رنگ‌ها و صداها به یکدیگر پاسخ می‌دهند» ب. ۷-۸) و او را به سمت پناهگاهی کاملاً مخفی سوق می‌دهند. به عبارت دیگر با فرار به پناهگاهی کاملاً مخفی با ترس‌هایش روبه‌رو شده و از تردیدش کاسته می‌شود. بودلر به‌وضوح این روند را با تبدلات بین احساسات خود مشخص می‌کند.

در سه بیتی آخر شاعر بهشتی را به تصویر می‌کشد که در آن فضای بی‌انتهایی جریان دارد. بودلر حضور ابدیت در روح خود را با پخش عطرها و معطر در فضای معبد^۲ مقایسه می‌کند. («دارای انبساط چیزهای بی‌نهایت، / مثل عنبر، مشک، بنزوئین و بخور» بیت ۱۲-۱۳)؛ زیرا با

^۱. در توضیح بیشتر می‌توان این گونه گفت که: با تفحصی در انجیل کتاب مقدس مسیحیان می‌توان ملاحظه کرد که کلمات "زرد" و "طلا" بیش از ۸۰ بار در کتاب مقدس ذکر شده است. زرد، به‌عنوان یکی از نمادهای انجیل، طیف گسترده‌ای از حقایق معنوی را منتقل می‌کند. از زوال، قضاوت، خشم خدا گرفته تا جلال و پاکی بی‌نظیر، رنگ زرد در کتاب مقدس با طلا و ثروت مرتبط است. در نتیجه حضور "کهربا" به‌عنوان سنگی قیمتی به همراه کلمات "غنی و پیروز"، در تحلیل پیش رو نشان از ثروت و بهروزی است.

^۲. «Procure-toi des essences parfumées : storax, ambre, galbanum parfumé, encens pur, en parties égales. Tu en feras un parfum mélangé, travail de parfumeur, salé, pur, sacré». (Exode 30.34-35).

پیشرویِ ابیات شاعر نیز بیشتر به درونِ خود پیش می‌رود و در نتیجهٔ این پیشروی، زمان و نگرانی از حضورِ وسیعِ شب را از درونِ خود بیرون می‌راند و مانند موادِ معطری که در فضا پخش می‌شوند، او نیز با روحِ الهیِ خود یکی می‌شود و ارتباطِ خود را با بدن از دست می‌دهد و تنها از روحِ خود صحبت می‌کند: «کسانی که از انتقالاتِ بین روح و حواس می‌خوانند» ب. ۱۴).

در نتیجه روح و حواس او در هم تنیده شده و او را به سوی بی‌نهایت سوق می‌دهد. به این ترتیب می‌توان گفت در این شعر که مثالی از نوشتار شاعرانه‌ای از *انکارِ گذرِ زمان* است، او برای فرار از زمانِ گذرا، به پناهگاهی بسیار مخفی و درونی می‌گریزد و در نتیجه با آن فضا یکی می‌شود و حتی خود را فراموش می‌کند و در نتیجه خود را از اضطراب می‌رهاند.

۳. ۴. محرکه‌های تحدیدکننده و فشرده‌کننده فضاها

شعر "*آسمانِ تار*" (بودلر، ۱۸۶۱، ص ۴۰) نمونهٔ خوبی برای این بخش است.

به نظر می‌رسد که نگاهت در بخار پوشیده شده است.^۲

^۱ Ciel brouillé

^۲ On dirait ton regard d'une vapeur couvert ;
Ton œil mystérieux (est-il bleu, gris ou vert ?)
Alternativement tendre, rêveur, cruel,
Réfléchit l'indolence et la pâleur du ciel.

Tu rappelles ces jours blancs, tièdes et voilés,
Qui font se fondre en pleurs les cœurs ensorcelés,
Quand, agités d'un mal inconnu qui les tort,
Les nerfs trop éveillés raillent l'esprit qui dort.

Tu ressembles parfois à ces beaux horizons
Qu'allument les soleils des brumeuses saisons...
Comme tu resplendis, paysage mouillé
Qu'enflamment les rayons tombant d'un ciel brouillé !

Ô femme dangereuse, ô séduisants climats !
Adorerai-je aussi ta neige et vos frimas,
Et saurai-je tirer de l'implacable hiver
Des plaisirs plus aigus que la glace et le fer ?

چشم پر از رمز و رازت (آبی، خاکستری یا سبز است؟)
متناوبا لطیف، رویایی، بی رحم،
منعکس کننده کسالت و رنگ پریدگی آسمان است.

آن روزهای سفید و گرم و پوشیده شده را به یاد می آوری،
کسانی که دل‌های جادو شده را به گریه می اندازند،
هنگامی که توسط یک شر ناشناخته که آنها را در هم می پیچد، آشفته می شوند،
اعصابی که بیش از حد بیدار هستند روح خفته را مسخره می کنند.

تو گاهی شبیه این افق‌های زیبا هستی
که خورشیدهای فصول مه آلود روشن شوند...
چقدر می درخشی، منظره مرطوب
بگذار پرتوهایی که از آسمان تار می افتند شعله ور شوند!

ای زن خطرناک، ای اقلیم‌های فریبنده!
آیا من نیز برف و یخبندان تو را خواهم پرستید؟
و آیا می توانم از زمستان بی امان بیرون بیاورم؟
لذت‌هایی قوی تر از یخ و آهن را؟

آسمان در اشعار بودلر نمادی از ایده‌آل^۱ است. در نظر او آسمان در کنار بهشت و در تقابل با ملال^۲ و کسالت^۳ قرار دارد. او هرگاه از آسمان سخن می‌گوید، آن را همچون پناهگاهی می‌یابد که از زمین ملالت‌بار رهاش می‌کند. این امر از به‌کارگیری صفت‌هایی که در تشبیه آسمان آرمانی‌اش به نگاه زن مورد علاقه‌اش اشاره دارند، به خواننده القا می‌شود و هم‌زمان به رویایی بودن آسمان آرمانی‌اش نیز اشاره دارد، مانند: ("آبی"، "سبز" ب.۲، "لطیف، رویایی"

^۱. L'Idéal

^۲. Le Spleen

^۳. L'Ennui

ب.۳، "سفید و گرم" ب.۵، "افق‌های زیبا" ب.۹، "خورشید" ب.۱۰، "می‌درخشی" ب.۱۱، "پرتوها" ب.۱۲، "شعله‌ور" ب.۱۲؛ اما در این شعر همان‌طور که از عنوان شعر مشخص است، این آسمان تار است و پوشیده از مه. بر این اساس به کمک ساختارهای متضاد موجود در شعر به این نتیجه می‌رسیم که آن پناهگاه ایده‌آل شاعر دیگر سرشار از نور و روشنایی نیست و این برای بودلر اضطراب‌آور است. آسمانی که خاکستری است استعاره‌ای است از غم و اندوه حاکم بر زندگی بودلر. برهان آن وجود حوزه لغوی وسیع "مه آلودگی" در ابیات است: («تار» ب.۱۲، "بخار" ب.۱، "مه آلود" ب.۱۰، "خاکستری" ب.۲، "پوشیده" ب.۵، "زمستان" ب.۱۵، "یخ" ب.۱۶، "مرطوب" ب.۱۱، "برف" ب.۱۴). همه اینها نشان از سلطه ملال بر ایده‌آل در درون شاعر دارد.

علاوه بر اینها، حضور ساحت واژگانی "خطر" در این بیت‌ها القاکننده احساس خطر و بی‌اعتمادی به آسمان و همین‌طور بی‌اعتمادی به معشوقه تشبیه شده به آسمان است: ("خاکستری" ب.۲، "بی‌رحم" ب.۳، "جادو" ب.۶، "شرناشناخته" ب.۷، "آشفته" ب.۷، "روح خفته" ب.۸، "پرتوهایی که از آسمان تار می‌افتند" ب.۱۲، "خطرناک" ب.۱۳، "فریبده"، "بی‌امان" ب.۱۳، "آهن" ب.۱۴).

همچنین استفاده از عبارت "فصول" تأکید برگذر زمان دارد. شاعر با اشاره به تغییر احوالات آسمان در فصل‌های گوناگون، جریان زمانی^۱ را یادآوری می‌کند. در کنار این امر، استفاده شاعر از حوزه واژگانی "مرگ" در کنار ساحت واژگانی "زمستان" منعکس‌کننده ترس از مرگ است که پناهگاه همیشگی‌اش را ناامن می‌کند: ("کسالت و رنگ‌پریدگی" ب.۴، "روح"، "خفته" ب.۸، "برف و یخبندان" ب.۱۴، "زمستان" ب.۱۵، "یخ" ب.۱۶). او که با تغییر احوالات آسمان، ناامید از بازگشت آسمان روزهای گرم عمر خود است، پس به پناه بردن و بودن با زن مورد علاقه‌اش امیدوار می‌شود. امیدی که با حضور افعال در زمان آینده در ابیات

^۱ Le déroulement temporel

۱۴ و ۱۵ به صورت استفهامی برجسته شده است. اما قیاسی که او بین زن مورد علاقه‌اش و آسمان انجام می‌دهد، باز القاکننده حس ناامنی این پناهگاه است. شباهت زن و آسمان در رباعیات ۱ و ۳ دیده می‌شود: («نگاهت [...] منعکس‌کننده کسالت و رنگ پریدگی آسمان است.» (رباعی ۱) یا «تو گاهی شبیه این افق‌های زیبا هستی» (رباعی ۳). دانستن اینکه یک زن هم می‌تواند جذاب باشد، هم خطرناک و مثل آسمان آشفتگی را با گذر زمان برای او به همراه بیاورد، باز او را از تهدیدات مرگ در امان نمی‌دارد. قراردادن معشوق در کنار زمستان در بیت ۱۴ (برف و یخبندان تو) و خلق ساختاری متضاد نشان‌دهنده ناامن بودن این پناهگاه است. پناهگاهی بسیار کوچکتر از آسمان که به عنوان نماد زندگی و همزمان ناامیدی نزد شاعر معرفی می‌شود.

در نتیجه، به پناهگاهی بسیار کوچک قانع می‌شود، یعنی چشمان معشوقه. به عبارت دیگر بودلر پس از ناامید شدن از آسمان و سپس ناامیدی از لذت بودن در کنار معشوقه که مانند آسمان فصل‌ها پایدار نیست، این بار امیدش کمتر می‌شود. او امیدوار است این بار بتواند در چشمان زن پنهان شود تا او را از این رنج نجات دهد. پس به چشمان معشوقه پناه می‌برد. اگرچه چشمان زن هم برای او همچنان رازآلود است («چشم پر از رمز و راز تو» ب. ۲)، اما شاعر قصد دارد با بودن با او و یکی شدن با او، از آنچه او را تهدید می‌کند فرار کند. پناه بردن به فضایی که گاهی رؤیایی است و گاهی ظالمانه. در ساختار تکرارشونده، شاعر مدام معشوق را به بهشتی آسمانی که در آن اندوه و نگرانی راهی ندارد، تشبیه می‌کند. او با استفاده از ساختار تعدیل‌کننده که از ویژگی‌های منحصربه‌فرد نوشتار شاعرانه به سبک انکار گذر زمان است («آبی»، ب. ۲، «سفید، گرم»، ب. ۵، «افق‌های زیبا»، ب. ۹، «جذاب»، ب. ۱۳)، سعی می‌کند ترس از مرگ را از روحش بیرون براند و از وحشت آسمان مه آلود بگریزد.

علاوه بر این، حوزه واژگانی «عشق» نیز در همین راستا عمل می‌کند؛ به این معنا که با حضور عشق سعی دارد تا با تلطیف فضا، از وحشت آسمان تار زمستان که نمادی از ترس از مرگ است، بکاهد: («خواهم پرستید» ب ۱۴، «فریبده» ب. ۱۳، «لذت‌ها» ب. ۱۶ «زیبا» ب. ۹). در نهایت می‌توان این گونه نتیجه گرفت که شاعر در نوشتاری به سبک انکار زمان گذرا که از آسمان تار فصل زمستان که نمادی از گذر زمان و فرا رسیدن مرگ است به سمت لذات زودگذر در کنار معشوقه‌اش پناه می‌برد. ولی گذرا بودن این همنشینی باز شاعر را وادار می‌کند به چشمان زن پناه ببرد و خود را در این پناهگاه کوچک جای دهد تا از این طریق از گذر زمان و گذرا بود زندگی بگریزد و زمان را از این فضای بسیار کوچک بیرون کند.

۴. ۴. محرکه سازمان‌دهنده فضاها

مثالی برای این بخش شعر «مرگ عاشقان»^۱ (بودلر، ۱۸۶۱، ص. ۹۹) است. این شعر در آخرین

بخش از مجموعه گل‌های بدی یعنی مرگ قرار دارد:

ما تخت‌هایی پر از بوهای سبک خواهیم داشت،^۲

دیوان‌هایی عمیق مانند مقبره‌ها،

^۱. *La mort des amants*

^۲. Nous aurons des lits pleins d'odeurs légères,
Des divans profonds comme des tombeaux,
Et d'étranges fleurs sur des étagères,
Ecluses pour nous sous des cieux plus beaux.

Usant à l'envi leurs chaleurs dernières,
Nos deux coeurs seront deux vastes flambeaux,
Qui réfléchiront leurs doubles lumières
Dans nos deux esprits, ces miroirs jumeaux.

Un soir fait de rose et de bleu mystique,
Nous échangerons un éclair unique,
Comme un long sanglot, tout chargé d'adieux ;

Et plus tard un Ange, entr'ouvrant les portes,
Viendra ranimer, fidèle et joyeux,
Les miroirs ternis et les flammes mortes.

و گلهای عجیب در قفسه‌ها،

برای ما در زیر آسمان‌های بسیار زیبا درآمده‌اند.

از آخرین گرمای خود هر طور که می‌خواهند استفاده کنند،

دو قلب ما دو مشعل بزرگ خواهند بود،

که نورهای دوگانه‌شان را منعکس خواهند کرد

در روح ما، این آیینه‌های دوقلو ا.

شبی ساخته شده از صورتی و آبی عرفانی،

ما یک رعد و برق را مبادله خواهیم کرد،

مثل حق حق طولانی، پر از خداحافظی؛

و بعد فرشته‌ای که از درهای نیمه باز

خواهد آمد تا زنده شود، وفادار و شاد،

آینه‌های لکه‌دار و شعله‌های آتش مرده.

در این شعر چیزی که عیان است، تلاش شاعر برای جاودانه ساختن عشق بین خود و معشوقه‌اش است. این میل به جاودانگی که همان میل به ایده‌آل در نزد بودلر است، با به کارگیری افعال در زمان آینده قابل درک است: ("خواهیم داشت" ب. ۱، «خواهند بود» ب. ۶، "منعکس خواهند کرد" ب. ۷، "رد و بدل خواهیم کرد" ب. ۱۰، "خواهد آمد" ب. ۱۳)؛ اما حضور پررنگ ساحت واژگانی "مرگ" و "قبر" در ابیات، تهدید برای این جاودانگی را تصویرسازی می‌کند: («قبرها» ب. ۲، «گل‌های عجیب» ب. ۳، "زیر آسمانها" ب. ۴، "آخرین گرما" ب. ۵، "روح" ب. ۸، "غروب" ب. ۹، "حق حق" ب. ۱۱، "وداع" ب. ۱۱، "شعله‌های

مردۀ" ب.۱۴). به این ترتیب او به طور ضمنی سعی بر القای این موضوع دارد که گذر زمان می‌تواند نقطه پایانی بر این عشق باشد.

در ادامه او سعی می‌کند تا این تهدید را از بین ببرد. او با کمک شمای جهت‌دهنده "از نزدیکی، از ساختن، از تقویت پناهگاهی که همیشه در معرض تهدید است" (بورگوس، ۱۹۸۲، ص. ۱۶۰) در نوشتار شاعرانه‌ای از انکار سعی بر بیرون کردن عامل تهدید، یعنی زمان دارد. او این کار را به کمک محرکه‌های بازسازی و دوباره سازمان‌دهی فضاها انجام می‌دهد. نخست در بیت اول به طرف مکان مورد علاقه عاشقان، یعنی "تخت‌ها" فرار می‌کند. سپس در بیت دوم سعی بر عمق دادن به این پناهگاه دارد، "دیوان‌های عمیق" (ب.۲) و بعد از آن و بلافاصله از مکانی کاملاً مخفی در اعماق زمین، یعنی "قبر" (ب.۲) یاد می‌کند؛ جایی که "زیر آسمان‌های بسیار زیبا" (ب.۴) است. و در انتهای اشعار جهان بعد از زندگی را بازنمایی می‌کند ("و بعد فرشته‌ای که از درهای نیمه باز / خواهد آمد" ب.۱۲-۱۳). او به طرز ظریفی سعی بر حفظ ارتباط بین این فضاها می‌کند. با توجه به حضور پررنگ حوزه واژگانی دوگانه یا دوبل در دو رباعی ("قلب ما دو تا" ب.۵، "دو مشعل بزرگ" ب.۷، "دو نور" ب.۷، "روح دوتایمان" ب.۸، "آینه‌های دو قلو" ب.۸) و در ادامه در سه گانه اول با جایگزین شدن دو تایی‌ها با یکتایی‌ها مانند: "یک" (ب. ۹-۱۰-۱۱-۱۲) و "تک" (ب. ۱۰) می‌توان گفت که این دو عاشق در هم و در پناهگاه مخفی خود ذوب شده‌اند و فقط "یک" از آنها باقی مانده است. حتی در بیت آخر فقط با استفاده از استعاره: "آینه‌های لکه دار و شعله‌های مردۀ" از آن‌ها یاد می‌کند. در نتیجه می‌توان گفت در هر دو سه گانه این شعر شاهد آمیختگی روح این دو عاشق در فضای حفاظتی آرامگاه هستیم و دیگر استعاره‌ای از قبر در این ابیات انتهایی وجود نخواهد داشت.

تمام آنچه که در بالا گفته شد در ساختار تعدیل‌کننده‌ای که مختص این نوع نوشتار شعری است، به وقوع می‌پیوندد تا این حضور جامع مرگ را ملایم‌تر به تصویر بکشد. او این

کار را با القای حواس به تصویر می‌کشد: "بسترها" ب. ۱، "عطرهای ملایم و سبک" ب. ۱، "دیوان‌ها" ب. ۲، "گرما" ب. ۵، "گل‌ها" ب. ۴، "نورها" ب. ۷، "آینه‌ها" ب. ۸-۱۴، "صورتی و آبی" ب.، "روشنایی" ب. ۱۰، "شعله‌ها" ب. ۱۴. علاوه بر این، وجود استعاره‌هایی برای قبر نیز جزء این ساختار محسوب می‌شود: ("دیوان‌های عمیق" ب. ۲، "زیر آسمان‌های بسیار زیبا" ب. ۴) به این ترتیب او سعی می‌کند فضا را ملایم کند تا از خشونت تهدید مرگ بکاهد.

در انتها و در سه گانهٔ دوم و در ابتدای سطر، از قید زمانی «خیلی بعد» (ب. ۱۲) برای نشان دادن زمان طولانی پس از مرگ که در سطرهای قبل اشاره شده است استفاده می‌کند. در واقع، این امر به ما نشان می‌دهد که بودلر در آخرین ابیات شعر می‌خواهد رستاخیز و بیداری پس از مرگ را با استفاده از مضامین مذهبی تداعی کند ("فرشته" ج ۱۲ "آسمان‌ها" ج ۴، «عرفانی» ب. ۹). او جهان پس از مرگ را فضایی می‌داند («نیمه باز کردن درها» ب. ۱۲) که قرار است این دو شعله (عاشقان) در آنجا زنده شوند (ب. ۱۳). به گفتهٔ وی، این مکان جایی است که فرشته، این ارواحی که در نیستی فرو رفته‌اند و مرده‌اند ("شعله‌های مرده" ب. ۱۴) را فرا می‌خواند و به آن‌ها حیات دوباره‌ای می‌بخشد.

در نتیجه، به گفتهٔ بودلر، شادی و امید را تنها در فضایی می‌توان یافت که خطر مرگ در آن وجود نداشته باشد. ("برای احیا خواهد آمد، وفادار و شادمان" ب. ۱۳). در واقع، عشق فقط در آنجا جاودانه است و در زمان بی‌نهایت و فراتر از زمان گذرا. در نهایت، او در جستجوی خلوتگاهی که زمان در آن راه نداشته باشد، موفق می‌شود.

۵. نتیجه‌گیری

این مقاله به بررسی نوع دوم نوشتار شاعرانه، یعنی انکار جریان زمانی به روش ژان بورگوس، در شعرهای "تبدلات"، "آسمان تار"، "مرگ عاشقان" از مجموعه گل‌های بدی شارل بودلر پرداخته است. طرح‌های مربوط به انکار گذر زمان به سه بخش و تحت عنوان‌های ذکر شده

در بالا تقسیم شده است. این نوع با طرحواره و شمای هدایت‌کننده نزدیکی و ساختن پناهگاه در معرض تهدید، از دو نوع دیگر نوشتار شاعرانه متمایز می‌شود. هدف این نوع نوشتار اخراج زمان به منظور در امان بودن از تهدیدات مرگ است.

در مرحله بعدی، با تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های ساختار تعدیل‌کننده، محرکه‌های مولده‌ای را شناسایی کردیم که با ایجاد صلح بین اضداد و بازگشت دائم به اصل شباهت و با استمداد از استعاره‌ها، خشونت زمان را ملایم‌تر به تصویر می‌کشد. در نتیجه، در فضاهای سازمان‌دهی شده توسط بودلر، متوجه شدیم که ترس از گذر زمان جایگاهی اساسی در ذهن بودلر دارد، تا جایی که منجر به اضطراب در او می‌شود و او را وادار به فرار به مکان‌هایی حمایت‌کننده و مورد علاقه با هدف ذوب شدن در آن مخفی‌گاه می‌کند تا دیگر تهدیدی از گذر زمان کشنده متوجه او نشود. این بدان معناست که اشعار ارائه شده در این مقاله، نوشتارهایی در پاسخی شاعرانه به آگاهی به جریان برگشت‌ناپذیر زمان و در نهایت برهانی بر نوشتار خیال‌پردازانه بودن خود هستند.

در پایان، مناسب است از خود پرسیم که کدام فضاها به‌عنوان مخفیانه‌ترین پناهگاه‌ها در اشعار شارل بودلر مورد توجه بوده است؟ پاسخ به این سوال می‌تواند مبنای مقاله دیگری باشد.

کتابنامه

- آبانگاه، ز؛ و عباسی، ع. (۱۴۰۲). گذر زمان نزد شارل بودلر تحلیل خیال‌پردازی ادبی در اشعار شارل بودلر. *مطالعات زبان فرانسه*، ۵(۲)، ۸۹-۱۰۲. [10.22108/relf.2024.142394.1242](https://doi.org/10.22108/relf.2024.142394.1242)
- دوست‌حصار، ز؛ و فارسیان، م. ر. (۱۴۰۲). بررسی رمانتسم سیاه در اشعار شارل بودلر و نصرت رحمانی. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۶(۲)، ۵۸-۸۱.
- Doi: [10.22067/rltf.2024.85713.1097](https://doi.org/10.22067/rltf.2024.85713.1097)

- شلبورگ، ک؛ عباسی، ع؛ و کریمیان، ف. (۱۴۰۱). *خیال‌پردازی ادبی، از کهن الگوها تا بوطیقای سوژه*. ترجمه، تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- عباسی، ع؛ و آبانگاه، ز. (۱۴۰۴). *شورش علیه زمان نزد شارل بودلر تحلیل خیال‌پردازی ادبی در اشعار شارل بودلر*. قلم، نشریه انجمن ایرانی زبان و ادبیات فرانسه، ۲۰(۴۰)، ۳۷۱-۳۹۳.
- <https://doi.org/10.22129/plume.2024.471819.1301>
- عباسی، ع. (۱۳۸۶). *معرفی نظریه و روش‌شناسی نحو تخیل نزد ژان بورگوس*. پژوهشنامه فرهنگستان هنر، ۱(۳)، ۹۱.
- کریمی، ن؛ و فهیم کلام، م. (۱۳۹۶). *تحلیل مضامین شعری بودلر براساس تئوری‌های روان‌کاوی فروید*. نقد زبان و ادبیات خارجی، ۱۴(۱۸)، ۱۹۱-۲۰۹.

- Baudelaire, Ch. (1861). *Les Fleurs du mal*. Paris: seconde édition. Poulet-Malassis et de Broise.
- Bouzidi, H. (2015-2016). *Baudelaire et l'obsession mythique du paraître: vers une éminence héroïque*. (Thèse de Doctorat, Université Mohammad KHider- Biskra, Algérie)
- Burgos, J. (1982). *Pour une poétique de l'Imaginaire*. Paris : Le Seuil, Pierres vives.
- Chelebourg, Ch. (2000). *L'imaginaire littéraire, des archétypes à la poétique du sujet*. Paris: Nathan.
- Caquet, E., & Debailleux, D. (1996). *La leçon littéraire sur le Temps*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durand, G. (1992). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod.
- Gouvard, J.-M. (2017). *Le Spleen de Paris de Charles Baudelaire: des « petits genres journalistiques » aux « petits poèmes en prose »*. Mémoires du livre / Studies in Book Culture, 8(2). <https://doi.org/10.7202/1039699ar>
- Matteo Roccati, G. (2005). « L'imaginaire des apocalypses, textes rassemblés, présentés et édités par Jean Burgos », *Studi Francesi*, 146 (XLIX | II) | 2005, 388-387.