نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر محمدرضا فارسیان
سردبیر: دکتر محمدرضا فارسیان

اعضای هیئت تحریریّه:

دکتر محمد رحیم احمدی (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه الزهرا)
دکتر الله‌شکر اسدالهی تجرق (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز)
دکتر ناهید جلیلی‌مرند (دانشیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه الزهرا)
دکتر محمدحسین جواری (استاد زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه تبریز)
دکتر مسعود خوش سلیقه (استاد زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر سیّد 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 دووینیو (دانشیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اینالکو فرانسه)

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

ویراستار فارسی: الهام نیکوبخت
ویراستار انگلیسی و فرانسه : فاطمه قاسمی آریان
کارشناس مجله : مریم خوش بیان
دستیاران سردبیر: زهرا سعادت نژاد، فاطمه قاسمی آریان
حروفنگاری و صفحه‌آرایی : فاطمه قاسمی آریان
طراح جلد : امیر اسفندیار عامل محرابی

نشانی: مشهد، میدان آزادی، دانشگاه فردوسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳ تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۵
نشانی اینترنتی: https://rltf.um.ac.ir/ پست الکترونیکی: rltf@um.ac.ir


بسم الله الرحمن الرحیم

نشریه علمی

پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه

این نشریه براساس مجوّز شمارهٔ ۳/۱۸/۲۶۳۳۸۷ مورّخ ۱۳۹۷/۱۰/۱۹وزارت علوم و تحقیقات و فناوری منتشر می‌شود.

دوره هشتم، شماره اول (پیاپی ۱۴) بهار و تابستان ۱۴۰۴

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۵)

راهنمای شرایط مجلّه برای پذیرش و چاپ مقاله

۱- مجلّه فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که به زبان فارسی و در زمینهٔ پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه باشد.

۲- مقاله به ترتیب شامل چکیده (۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده‌نویسی)، کلیدواژه‌ها (حدّاکثر ۵ واژه)، مقدّمه (سؤال تحقیق، فرضیّه‌ها، اهداف)، بحث و بررسی (که الزاما عنوان آن «بحث و بررسی» نیست) و نتیجه‌گیری باشد. مجلّه از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۷۰۰۰ کلمه) معذور است.

۳- مشخّصات نویسنده یا نویسندگان (نام و نام‌خانوادگی، مرتبهٔ علمی، نام مؤسّسهٔ متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار) در صفحهٔ جداگانه بیاید.

٤- مقاله‌های ارسالی تنها به صورت تایپ‌شده با قلم لوتوس۱۳ در برنامهٔ word مطابق با معیارهای مندرج در این راهنما و منحصراً از طریق صفحهٔ خانگی (وبگاه) پذیرفته می‌شود.

٥- ارسال چکیدهٔ انگلیسی و فرانسه (۵ تا ۸ سطر) در صفحه‌ای جداگانه، شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسّسه/ مؤسّسات متبوع الزامی است.

٦- 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 مجلّه:** نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). «عنوان مقاله» (داخل گیومه). *نام نشریّه* (ایتالیک). دوره / سال. شماره. شمارهٔ صفحات مقاله.

• **مقاله از مجموعه‌ها:** نام‌خانوادگی، نام (نویسنده). (تاریخ انتشار). «عنوان مقاله» (داخل گیومه). نام ویراستار یا گردآورنده. *نام مجموعه مقالات* (ایتالیک). محلّ نشر: نام ناشر. شمارهٔ 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 شیوه‌نامهٔ فرهنگستان زبان و ادب فارسی نوشته شود. در صورت لزوم، مجلّه در ویراستاری زبانی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.

۱۱- نویسندگان محترم باید مقاله‌های خود را از طریق سامانهٔ مجلّهٔ *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه* به نشانی ذیل ارسال کنند:
https://rltf.um.ac.ir/

۱۲- تمام اطّلاعات مربوط به مقاله، پس از دریافت، از طریق صفحهٔ خانگی (وبگاه) به اطّلاع نویسندگان محترم خواهد رسید.

فهرست مقالات

کاربردهای «مصدر» در زبان فرانسه و معادل آنها به فارسی: مطالعه موردی رمان *زیر آسمان اوران* اثر نجیب رضوان	ناهید جلیلی مرند، سمانه عسگری	۱–۲۵
جایگاه بعد فرازبانی در آموزش دانشگاهی زبان فرانسه در ایران	سعیده بوغیری، محمودرضا گشمردی	۲۶–۵۱
نمود زبان مادری در ترجمه به مثابه مواجهه با هویت و فرهنگ	علی عباسی، آندیا عبائی، سارا شریفی	۵۲–۷۲
عشق ممنوعه در آیینهٔ فرهنگ شرق و غرب: تحلیل تطبیقی اسطورهٔ کردی مم و زین و افسانهٔ فرانسوی تریستان و ایزوت	بهزاد هاشمی	۷۳–۹۶
بررسی تأثیر رمزگردانی (فرانسه- انگلیسی) بر تولیدات شفاهی زبان‌آموزان در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران	مریم فلاح، روح الله رحمتیان، حمیدرضا شعیری، پریوش صفا	۹۷–۱۲۵
بررسی ترجمه رمان پاورقی «روبن‌سون سویسی» اثر اعتمادالسلطنه براساس نظریه‌های ترجمه آنتوان برمن و آندره لفور	محمدرضا حاجی آقابابایی، مبینا محمودیان	۱۲۶–۱۵۰

Recherches en Langue et Traduction Françaises. Vol.8. No.1. S/N.14. Printemps et Eté 2025

Infinitif et ses emplois en français et ses équivalents en persan : Étude du roman *Sous le ciel d'Oran* de Najib Redouane

Nahid Djalili Marand [1] (Auteur correspondant)
Professeure, Département de Français, Faculté de Littérature, Université Alzahra, Téhéran, Iran

Samaneh Asgari
Etudiante en master de traductologie, Département de Français, Faculté des Sciences Humaines, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

Le présent article se penche sur l'étude de « l'Infinitif » et ses divers emplois en grammaire de la langue française dans une approche contrastive avec celle du persan. En supposant que la traduction vers le persan de tous ces emplois ne donnerait pas le même mode verbal, nous nous sommes interrogées sur l'équivalent de chaque cas dans notre langue. Nous avons également voulu savoir si les emplois de l'Infinitif étaient si vastes en persan ou non. Pour trouver des réponses adéquates à nos questions, il nous fallait un corpus bien riche dans ce domaine d'où notre choix sur le roman *Sous le ciel d'Oran* de Najib Redouane qui contient un large éventail de cette notion grammaticale. Après avoir sélectionné les extraits concernés de cet ouvrage, nous les avons traduits en persan afin d'y effectuer cette étude contrastive. La méthodologie de recherche est descriptive-analytique basée sur les travaux des grammairiens français et iraniens. Comme la présente recherche s'inscrit également dans un cadre traductif, les tendances déformantes d'Antoine Berman nous ont servi de théories pour justifier le choix des temps verbaux en traduction. Les résultats de cette recherche montrent que dans la quasi-majorité des cas, l'Infinitif français se reflète en persan comme verbe conjugué selon le contexte et parfois comme nom, et que les différents emplois de ce mode ne sont pas tellement variés en persan.

Mots-clés : Grammaire, Traduction, Langues française et persane, *Sous le ciel d'Oran,* Infinitif, Fonction de l'Infinitif, Tendances déformantes.

[1]. E-mail: djalili@alzahra.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.94206.1146
https://orcid.org/0000-0002-1641-5548

Reçu: 07 Juillet 2025 Révisé: 28 Juillet 2025 Accepté: 31 Juillet 2025

French Language and Translation Research. Vol.8. No.1. S/N.14. Spring and Summer 2025

Application of The Infinitive in French and their Persian Equivalents: A Case Study of The Novel *Sous le ciel d'Oran* by Najib Redouane

Nahid Djalili Marand [1] (Corresponding author)
Professor, Department of French, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran

Samaneh Asgari
Master's student in French translation, Department of French, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

The 'infinitive' is examined in this article and its various uses in French grammar, taking a comparative approach to Persian. Considering that direct infinitive equivalents may not always be found when translating from one language to another, we asked : What is the Persian equivalent for each function of the French infinitive, and is the verbal mood used as widely as it is in French? A rich research corpus on the subject was necessary to find appropriate answers to our questions. *Sous le ciel d'Oran*, written by Najeeb Rizwan, was selected for this study, as it encompasses a wide range of different uses of the French infinitive. We translated sentences that were related to our research subject. We investigated the French infinitive in the source language sentences and their equivalents in the target language using a descriptive-analytical and library-based method, with references to French and Iranian grammarians. By conducting a comparative study, we were able to find appropriate answers to our research questions. This research includes translation, so we have employed Antoine Berman's "deforming tendencies" as translation theories. By analyzing and comparing selected excerpts from the French text with their Persian translations, it was revealed that in the majority of cases, the French infinitive is rendered in Persian as a conjugated verb, occasionally as a verbal noun, and rarely as an infinitive.

Keywords: Grammar, Translation, French and Persian Languages, *Sous le ciel d'Oran*, Infinitive Mood, Infinitive Function.

[1]. E-mail: djalili@alzahra.ac.ir https://orcid.org/0000-0002-1641-5548
DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.94206.1146

Received: 07 July 2025 Revised: 28 July 2025 Accepted: 31 July 2025

نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، دورهٔ هشتم، شمارهٔ اول (پیاپی ۱۴)، بهار و تابستان ۱۴۰۴

کاربردهای «مصدر» در زبان فرانسه و معادل آنها به فارسی: مطالعه موردی رمان *زیر آسمان اوران* اثر نجیب رضوان

مقالهٔ پژوهشی

ناهید جلیلی مرند[1] (نویسنده مسئول)

استاد، گروه فرانسه، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا، تهران، ایران

سمانه عسگری

دانشجوی ارشد مترجمی فرانسه، گروه فرانسه، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

مقاله حاضر به مطالعه «مصدر» و کاربردهای آن در دستور زبان فرانسه با رویکردی تطبیقی در فارسی می‌پردازد. با تصور این‌که در برگردان همه موارد از زبانی به زبان دیگر همیشه مصدر به دست نمی‌آید، این پرسش برایمان مطرح شده که معادل هر یک از نقش‌های مصدر فرانسه در زبان فارسی چیست و آیا در زبان ما هم این وجه فعل به همین گستردگی بکار می‌رود یا خیر؟ برای یافتن پاسخی مناسب برای پرسش‌های خود نیاز به یک پیکره پژوهش غنی در مبحث موردنظر داشتیم. در این راستا، رمان *زیر آسمان اوران* اثر نجیب رضوان که شامل طیف وسیعی از استفاده‌های مختلف مصدر فرانسه است را انتخاب و جملات دربرگیرنده موضوع پژوهش را ترجمه کرده‌ایم. بدین ترتیب، با روش توصیفی- تحلیلی و کتابخانه‌ای و با استناد به دستورشناسان فرانسوی و ایرانی، مصدر فرانسه در جملات زبان مبداء و معادل آنها را در زبان مقصد مورد مطالعه قرار داده و این کارتطبیقی امکان یافتن پاسخ مناسب برای پرسش‌های پژوهش را برایمان فراهم کرده است. از آنجایی‌که ترجمه نیز بخشی از این پژوهش را تشکیل می‌دهد، به عنوان تئوری‌های ترجمه از «گرایش-های ریخت‌شکنانه» آنتوان برمن، نظریه پرداز فرانسوی، استفاده کرده‌ایم. بررسی و تحلیل گزیده‌های متن فرانسه و تطبیق‌شان با برگردان آنها به فارسی روشن کرد که استفاده‌های گوناگون مصدر فرانسه در زبان ما به صورت فعل صرف‌شده، گاهی اسم فعل و به ندرت مصدر ترجمه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: دستور زبان، ترجمه، زبان فرانسه و فارسی، *زیر آسمان اوران*، وجه مصدر، نقش مصدر، گرایش-های ریخت شکنانه.

[1]. E-mail: djalili@alzahra.ac.ir https://orcid.org/0000-0002-1641-5548

DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.94206.1146

تاریخ دریافت: ۱۶ تیر ۱۴۰۴ تاریخ بازبینی: ۰۶ مرداد ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۰۹ مرداد ۱۴۰۴

۱. مقدمه

یکی از مباحث بسیار مهم در دستور زبان‌های زنده دنیا «وجه مصدر»[1] است که کاربردهای مختلفی در هر زبان دارد. مطالعه رمان ادبی *زیر آسمان اوران* اثر نجیب رضوان[2] توجه ما را به تنوع نقش‌ها و استفاده‌های مختلف آن در زبان فرانسه جلب کرد. با تصور بر این که در برگردان همه موارد از زبانی به زبان دیگر همیشه مصدر به دست نمی‌آید، این پرسش برایمان مطرح شد که معادل هر یک از نقش‌های مصدر فرانسه در زبان فارسی چیست؟ و آیا در زبان ما هم «وجه مصدر» به همین گستردگی بکار می‌رود یا خیر؟ برای یافتن پاسخی مناسب برای پرسش‌های خود برآن شدیم تا گزیده‌هایی از رمان مذکور را که دربرگیرنده نکته مورد نظر است، انتخاب کرده و به فارسی برگردانیم، سپس در مطالعه‌ای تطبیقی، معادل نقش‌های گوناگون مصدر فرانسه در جملات این کتاب را در زبان خود بیابیم، چرا که پژوهش درباره هر مبحث دستوری در چهارچوب ترجمه روشی منطقی برای رسیدن به نقاط اشتراک و افتراق آن در دو زبان به نظر می‌رسد. شایان ذکر است که برای تعدادی از نقش‌های مصدر مثالی در کتاب مذکور نیافتیم و بدین‌خاطر جملاتی به ابتکار خود آورده‌ایم تا نکته‌ای در این زمینه ناگفته نماند.

روش پژوهش ما کتابخانه‌ای، توصیفی و تحلیلی است که در راستای آن با استناد به نقطه نظرهای دستورشناسان فرانسوی و ایرانی به بررسی نقاط اشتراک و افتراق این مقوله دستوری می‌پردازیم. از آنجایی‌که ترجمه بخشی از پژوهش ما را تشکیل می‌دهد، برآن شدیم تا معادل مصدر فرانسه در ترجمه خود را با تکیه بر «گرایش‌های ریخت‌شکنانه»[3] آنتوان برمن، نظریه پرداز فرانسوی، مورد بررسی قراردهیم تا بدین ترتیب از رویکردهایی که خواسته یا ناخواسته مورد استفاده قرارگرفته‌اند سخنی به میان آوریم. به خوبی می‌دانیم که در برگردان متن از زبانی به زبان دیگر اغلب ساختار دستوری در زبان مقصد مطابق با متن اصلی نیست. همچنین مترجم مجبور به

[1] Le mode Infinitif
[2] *Sous le ciel d'Oran* (2023), Najib Redouane.
[3] Tendances déformantes d'Antoine Berman

افزودن برخی واژه‌ها، حذف برخی دیگر یا حتی انتخاب واژه‌ای زیباتر است. درواقع، این رویکردها تغییراتی را در چهارچوب «گرایش های ریخت شکنانه» در متن ترجمه به وجود می‌آورند و این نکته می‌تواند توجیهی منطقی برای استناد به آن‌ها در بخش تحلیلی پژوهش باشد. قابل ذکر است که در بخش تحلیل مثال ها، از رویکردهایی که در ترجمه به آنها توسل جسته یا از آن اجتناب کرده‌ایم و نام هر یک داخل گیومه آمده مربوط به سیزده «گرایش ریخت‌شکنانه» آنتوان برمن است که محمد رحیم احمدی در کتاب خود تحت عنوان *نقد ترجمه ادبی، نظریه ها و کاربست ها* (۱۳۹۵) علاوه بر معادل‌یابی در فارسی آنها را مورد بررسی قرارداده است.

۲. پیشینه پژوهش

بنابر ماهیت موضوع پژوهش که در چهارچوب دستور هر دو زبان قراردارد، در تمام کتاب‌های دستوری بخش‌هایی به این موضوع اختصاص داده‌شده و با توجه به تعداد زیاد این آثار که برخی نیز کتب مرجع هستند فقط به ذکر دو عنوان بسنده می‌کنیم: *دستور زبان مقایسه‌ای فرانسه و فارسی* (۱۳۹۵) از محمدجواد کمالی که در سازمان سمت منتشر شده و اثر دیگری از همان انتشارات به قلم سهیلا فتاح و وجیهه هواکشیان تحت عنوان *بررسی مقایسه‌ای وجه و زمان فعل در زبان‌های فارسی و فرانسه* (۱۴۰۲).

در رابطه با مقالات، نگاهی به عناوین آنها می‌اندازیم، پژوهش‌هایی که یا به طور کامل به این موضوع اختصاص یافته‌اند یا از دیدگاهی خاص آن را مورد بررسی قرارداده‌اند. در این راستا، مقاله‌ای در نشریات دانشگاهی به زبان فرانسه یا مطالعه تطبیقی فرانسه–فارسی یافت نشد، ولی چند عنوان در مجلات فارسی‌زبان منتشرشده که در این بخش نگاهی به آنها می‌اندازیم.

« نگاه زایشی به مقولهٔ دستوری مصدر در زبان فارسی (ره‌یافت‌ها و راه‌حل‌ها)» به قلم ابوالفضل مصفا جهرمی است که در فصلنامه *زبان پژوهی* دانشگاه الزهرا (۱۳۹۲) منتشر شده و پژوهشگر در آن به جنبه‌های مختلف «مصدر» پرداخته است:

> براساس گرایش غالب در زبان فارسی، مصدر، نوعی اسم است؛ اما شواهدی نیز در زبان فارسی وجود دارند که فعلی بودن (فعل گونه بودن) مصدر را اثبات می‌کنند. مصدرهای فارسی، قابلیت مجهول شدن، سببی شدن و نیز منفی شدن مانند فعل‌های زمان‌دار را دارند (مصفا جهرمی، ۱۳۹۲، ص. ۱۶۳).

مقاله دیگر، مطالعه‌ای است تطبیقی بین دو زبان فارسی و روسی از مریم مرادی و علی مداینی اول با عنوان «معانی گوناگون مصدر در جمله‌های مصدری یک رکنی زبان روسی و بیان آن‌ها در زبان فارسی» که در *جستارهای زبانی* دانشگاه تربیت مدرس (۱۳۹۲) به چاپ رسیده است. این پژوهش به «ساختار جملات مصدر یک رکنی می‌پردازد و طریقه بیان آنها را در زبان فارسی بررسی می‌کند» (مرادی و مداینی، ۱۳۹۲، ص. ۲۰۳).

همچنین پژوهش تطبیقی دیگری بین دو زبان مذکور توسط امیر حسینی انجام شده: «بررسی و تحلیل ویژگی‌های دستوری- نحوی مصدر زبان روسی در مقایسه با مصدر زبان فارسی» که در *پژوهش ادبیات معاصر جهان* (۱۳۸۱) دانشگاه تهران منتشر شده است. به نظر نویسنده «مصدر یکی از عناصر تشکیل‌دهنده واژگان زبان شکل بنیادین فعل در زبان‌های مختلف است». مقاله «به بررسی ویژگی‌های دستوری – نحوی مصدر زبان روسی و مقایسه آن با زبان فارسی و یافتن وجوه تشابه و تفاوت آنها پرداخته است» (حسینی، ۱۳۸۱، ص. ۱۹).

تقی وحیدیان کامیارمقاله «مصدرنما یا مصدر فعل مرکب» را در مجله *ادبیات فارسی* (۱۳۸۸) دانشگاه آزاد مشهد منتشرکرده و درآن به بحث درباره فعل مرکب پرداخته است. به باور نگارنده، این نکته:

> بحث‌انگیزترین موضوع در دستور زبان فارسی است[...] و دستوریان درباره آن بحث‌های بسیار کرده و نظرات متفاوت و حتی متضادی داده‌اند و اکثر در تشخیص فعل مرکب دچار سردرگمی شده‌اند و بسیاری از آنچه فعل مرکب یا مصدر مرکب مثال آورده‌اند فعل مرکب نیست؛ مثل: سوگند خوردن که سوگند مفعول است (وحیدیان کامیار، ۱۳۸۸، ص. ۲۲).

در رابطه با ساخت نحوی مصدر در مقاله‌ی «مصدر فارسی چه ماهیتی دارد و چگونه فرافکن می‌شود؟ تبیینی در چارچوب صرف توزیعی» چنین می‌خوانیم: «پیرامون مصدر و ساخت

نحوی‌اش اتفاق‌نظر وجود ندارد؛ برخی آن را اسم و دیگران فعل می‌دانند. دستهٔ سومی نیز بنا به رفتار اسم- فعل‌گونهٔ آن، مصدر را ذیل مقولات مشکّک یا مقوله‌پذیر در بافت تلقی می‌کنند» (سرکیسیان و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۲۱۷). این پژوهش را کلاریس سرکیسیان و همکاران انجام داده‌اند و در نشریه *علم زبان* دانشگاه علامه طباطبایی به چاپ رسانده‌اند. همچنین پژوهشگران نشان داده‌اند که « چگونه مصدر فارسی در مقام صفت نیز می‌تواند ایفای نقش کند» (همان).

مقاله«مصدر، اسم مصدر و حاصل مصدر از دیدگاه سرنمون رده‌شناختی» به قلم والی رضایی در *پژوهش‌های زبان‌شناسی* دانشگاه اصفهان (۱۳۹۵) منتشر شده و در آن نگارنده به دیدگاه‌های متفاوت درباره «تعلق مصدر به فعل یا اسم در میان دستورنویسان و زبان‌شناسان» پرداخته است.

> در این مقاله، این مقوله‌ها بر اساس سرنمون رده‌شناختی مورد مطالعه قرار خواهد گرفت. بر اساس رویکرد کرافت (۲۰۰۳) طبقهٔ معنایی واژگان به تنهایی قادر به تعیین مقولهٔ واژگانی کلمات به صورت بین‌زبانی نیست و علاوه بر آن نقش کنش گزاره‌ای نیز باید در نظر گرفته شود (رضایی، ۱۳۹۵، ص. ۲).

« نوعی اسم مصدر در زبان فارسی» عنوان دیگری درزمینه این بحث است که در مجله *دستور*، ویژه‌نامه فرهنگستان (۱۳۹۲) به چاپ رسیده است. نویسنده مقاله، عصمت خوینی، « ضمن مروری بر ساخت‌های شناخته‌شدهٔ اسم مصدر به نوع خاصی از اسم در زبان فارسی» نگاهی انداخته است. « این اسم دارای ساختمانی ساده است و بر مفهوم عمل دلالت می‌کند و بدون داشتن ساختمان اسم مصدر، در همان معنی به کار می‌رود» (خوینی، ۱۳۹۲، ص. ۲۰).

در نشریه *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه* دانشگاه فردوسی مشهد، در زمینه دستورزبان فقط یک مقاله به قلم ناهید جلیلی مرند و ناهیده کلاشی یافتیم که به «مطالعه تطبیقی صفت بیانی در زبان‌های فارسی، فرانسه و روسی» (۱۴۰۲)پرداخته است. پیرامون کلید واژه‌ی دیگر پژوهش، یعنی ترجمه، مقاله‌ای با عنوان «چالش‌های ترجمه متون پزشکی و نقش شیوه‌های ترجمه در حل آن» در همین مجله در سال ۱۴۰۰منتشر شده است. از نظر نگارندگان، محمد رحیم احمدی و حانیه جعفری:

> دشواری درک زبان پزشکی نه تنها به علت استفاده از اصطلاحات فنی و پزشکی خاص، بلکه به دلیل ویژگی‌های سبکی و ساختاری این زبان است. فرایندهای ترجمه

یکی از ابزارهای درک معنای درک متن مبداء برای مترجمان است که با کمک این ابزارها و با در نظرگرفتن مخاطب این معنا را در زبان مقصد بازگو می‌کنند (احمدی و جعفری، ۱۴۰۰، ص.۱۲۶).

پژوهش حاضر بی‌شک با آنچه تاکنون انجام شده نکات مشترکی دارد که در مطالعه «مصدر» و جنبه‌های گوناگون آن دیده می‌شود؛ ولی نوآوری آن در رابطه با بررسی این نکته مهم دستوری در زبان فرانسه و جنبه تطبیقی آن با فارسی در ترجمه یک اثر ادبی است.

۳. بحث و بررسی

نگاهی تطبیقی به «مصدر» در فرانسه و فارسی

مصدر در کتاب مرجع دستور زبان فرانسه [۱] چنین تعریف شده: «وجهی است که در رابطه با فاعل جمله نه جمع و مفرد آن را نشان می دهد و نه مذکر و مونث بودن. گاهی به عنوان فعل بکار می‌رود و گاهی اسم». (Grevisse, 2016, p. 1314)) و در زبان فارسی»تنها بیانگر عمل است بدون آن که صیغه یا مفرد و جمع بودن آن را مشخص کند» (فتاحی و هواکشیان، ۱۴۰۲، ص. ۹۴). وجه مصدر در فرانسه دارای دو زمان حال و گذشته[۲] است و کاربردهای گوناگونی دارد. در مواردی از آن به عنوان اسم استفاده می‌شود، با توجه به این که در این زبان اسم مذکر[۳] یا مونث[۴] است و این امر با حرف تعریف[۵] مشخص می‌شود، اسم مصدر در برخی موارد از این قاعده پیروی نمی‌کند و به شکل یکسان یا به عبارتی بدون تغییر مورد استفاده قرار می‌گیرد، به عنوان مثال وقتی فاعل مصدر است:

« Mourir n’est pas mourir ! […] C’est changer ! » (*Le Bon Usage*, p. 1339).

مردن، مردن نیست {...} تغییرکردن است.

[1] *Le Bon Usage* (2016, 16e édition)), M. Grevisse.
[2] Infinitif présent et passé
[3] Masculin
[4] Féminin
[5] Article

درجمله فوق دو مصدر در هر دو زبان بکاررفته، اولی فاعل و دومی مسند است. در نقش اول به عنوان اسم فرانسه بدون حرف تعریف آمده و در نقش صفت هم که باید مطابق با فاعل تغییرکند، بدون تغییر مانده است. در فارسی علاوه بر اسم که بدون حرف تعریف استفاده می‌شود، از دیدگاه سرکیسیان و همکاران، مصدر در»مقام صفت نیز می‌تواند ایفای نقش کند» (سرکیسیان و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۲۱۷). در مثال‌های بعدی، مصدر فقط در نقش فاعل ظاهر شده است:

« Avoir une formation bilingue ne pouvait que leur être bénéfique dans leur devenir humain et professionnel » (p. 98)[1].

داشتن آموزش دوزبانه در آینده آنها و زندگی حرفه‌ای‌شان مفید است.

Maîtriser le vocabulaire des textes spécialisés exige une connaissance approfondie de chaque domaine.

تسلط بر واژه‌های متون تخصصی نیاز به شناخت عمیق هر زمینه دارد.

همانطور که مشاهده می‌کنیم، در جمله اول معادل فارسی مصدر فرانسه «داشتن» است؛ ولی در جمله دوم، برای معادل مصدر فرانسه از «تسلط داشتن» استفاده نشده و به صورت اسم یعنی «تسلط» آمده است و این امر علاوه بر «آراسته سازی»[2] متن به روان‌تر بودن آن نیز کمک می‌کند. به گفته خوییني، « این اسم دارای ساختمانی ساده است و بر مفهوم عمل دلالت می‌کند و بدون داشتن ساختمان اسم مصدر، در همان معنی به کار می‌رود» (خوییني،۱۳۹۲، ص. ۲۱).

استفاده دیگر از مصدر فرانسه در جملاتی است که بیش از یک فعل دارند، در نتیجه اولی صرف شده و دومی به صورت مصدر می‌آید؛ ولی باید توجه داشت که این قاعده معمولاً شامل افعال نیمه کمکی[3] می‌شود مانند خواستن، توانستن، بایستن، دانستن، غیره.

۹- شماره صفحه‌ای که در مثال‌های کل متن در داخل پرانتز قید می‌شود مربوط به صفحات رمان نجیب رضوان است.

[2] Ennoblissement

[3] Les verbes semi-auxiliaires comme vouloir, pouvoir, devoir, savoir, etc.

« Je ne peux pas le faire. Je dois me marier avec quelqu'un que j'aime et qui m'aime » (p. 116).

من نمی توانم این کار را انجام دهم. باید با کسی ازدواج کنم که او را دوست داشته باشم و او هم مرا دوست بدارد.

« Je veux vous récompenser de ces années perdues et me rendre utile pour vous » (p. 129).

من می‌خواهم سال های از دست رفته را برای شما جبران کنم و برایتان مفید باشم.

« Tu es le bienvenu. Ma maison est à ta disposition. Tu peux rester tant que tu voudras » (79).

خوش آمدی. خانه من در اختیار توست. هر چقدر که بخواهی، می‌توانی بمانی.

با تطبیق جملات فرانسه و فارسی متوجه می‌شویم که در تمام موارد فعل دوم فرانسه به صورت مصدر به کاررفته؛ ولی در زبان فارسی صرف شده است. توجه داشته باشیم که گاهی به جای افعال نیمه کمکی، فعل اول یک فعل عادی است؛ ولی از این قاعده پیروی می‌کند: اولی صرف و دومی به شکل مصدر استفاده می‌شود. همانطور که در مثال‌ها می‌بینیم، در برگردان به فارسی جملات دارای دو فعل، معمولاً هر دو صرف می‌شوند. در واقع، با این روش «منطقی‌سازی»[1] صورت گرفته است:

> شیوه ای که ساختارهای نحوی متن اصلی و علائم سجاوندی را در برگرفته و مترجم با توجه به ترتیب کلمات متن را به دلخواه خود تغییر می‌دهد و این تغییرات شامل ساختار جملات (ترتیب جدید) یا تغییر علائم نقطه‌گذاری است، آن هم بدون توجه به اهداف و نیات مترجم یا شاعر (احمدی، ۱۳۹۵، ص. ۶۴).

Les voisines les plus proches venaient frapper à la porte, présenter leurs » vœux aux mariés et aux parents » (p.138).

[1] Rationalisation

خانم های همسایه صمیمی‌تر می‌آمدند، در می‌زدند، به عروس، داماد و والدین‌شان تبریک می‌گفتند.

Il leur offrit une vache en sacrifice en plus d'un mouton acheté par Jilali » parce qu'ils prévoyaient recevoir une grande quantité d'invités » (p.138).

او یک گاو برای قربانی‌کردن به آنها هدیه داد، به‌علاوه یک گوسفند که جلالی خریده بود؛ زیرا پیش‌بینی می‌کردند که از تعداد زیادی مهمان پذیرایی‌کنند.

« Elle retourna à la cuisine chercher une théière et des verres pour du thé à la menthe » (p. 60).

او به آشپزخانه برگشت تا برای تهیه چای نعنا قوری و لیوان‌ها را بیاورد.

شایان ذکر است که در صورت بیان دو فعل برای یک فاعل که هریک دال بر عملی خاص دارد؛ ولی با «حرف ربط»[1] از هم جدا شده‌اند، ساختار جمله تغییرکرده و هر دو فعل باید صرف شوند، نکته‌ای که در ترجمه به فارسی هم کاملاً رعایت شده‌است:

« Elle la remercia et les conduisit dans la pièce réservée aux invités … » (p. 117).

از او تشکر کرد و آنها را به اتاق پذیرایی هدایت کرد.

« Elle se sentit gênée et se mit dans un coin » (p. 118).

او احساس خوبی نداشت و در گوشه‌ای نشست.

« Kenza baissa les yeux et laissa ses parents parler avec leurs invités » (p. 119).

کنزا چشمانش را پائین انداخت و گذاشت که مادر و پدرش با مهمانان صحبت کنند.

مورد دیگر استفاده از مصدر بعد از «حروف اضافه»[2] است که خود چند بخش را در برمی‌گیرد:

[1] Conjonction de coordination
[2] Prépositions

« Les organisateurs à tour de rôle prirent la parole pour présenter les grands changements touchant l'éducation qui se généralisait » (p. 65).

برگزارکنندگان به نوبت برای معرفی تغییرات مهم در زمینه تعلیم و تربیتی که در حال عمومی‌شدن بود سخن گفتند.

« Ils avaient tout fait pour qu'elle s'émancipe, étudie pour travailler plus tard et choisir elle- même son prétendant » (116).

آنها هر کاری انجام داده بودند تا او آزاد باشد، برای کارکردن در آینده تحصیل کند و خودش همسر آینده‌اش را انتخاب کند.

« Pour être de race française, l'enfant métis devait avoir du sang français dans les veines » (p. 43).

کودک دورگه برای این که از نژاد فرانسوی باشد، باید خون فرانسوی در رگ‌هایش جاری باشد.

همانطور که در مثال‌های فوق مشاهده می‌کنیم، حرف اضاف فرانسه به همراه مصدر بیانگر «متمم هدف»[1] است که معادل فارسی آن در جمله اول به صورت اسم آمده، در دومی مصدر حفظ شده چون فعل «کارکردن» به شکل مصدر منظور نویسنده را بهتر منتقل می‌کند. فعل «بودن» در سومی فقط به صورت صرف‌شده می‌تواند صحیح باشد. تغییر جایگاه این متمم در جمله فرانسه نکته ای قابل تأمل است که در ترجمه رعایت‌شده و خدشه‌ای به معنای جمله وارد نکرده‌است. در اینجا نیز شیوه «منطقی‌سازی» کاملاً مشهود است، چرا که مترجم نسبت به ساختار زبان فارسی تغییراتی را در رابطه با «ترتیب کلمات» اعمال کرده‌است.

حروف اضافه دیگر بعد از فعل صرف‌شده می‌آیند و به دنبال آن مصدر قرارمی‌گیرد.

« Slimane était irremplaçable et continuait à l'habiter au plus profond de son âme » (p. 45).

سلیمان جایگزینی نداشت و هنوز هم در اعماق روحش زندگی می‌کرد.

[1] Complément circonstanciel de but

« Kenza mérite de porter une bague originale, raffinée et de grande qualité qu'elle pourra admirer tout le temps … » (p.136).

کنزا لایق آنست که انگشتری اصل، ظریف و با کیفیت بر انگشت داشته و همیشه با تحسین نگاهش کند.

« Tu te rends compte qu'ils n'ont pas essayé de montrer le respect à notre mère ? », déclare Yasmine (p. 264).

یاسمین گفت: «متوجه هستی که آنها نخواستند به مادرمان احترام بگذارند؟»

در این مثال ها، هر سه فعل فرانسه برای داشتن «مفعول صریح»[1] جهت نشان دادن انجام عملی نیاز به یک حرف اضافه دارند؛ ولی اگر این مفعول اسم باشد، همانطور که از عنوانش پیداست، بدون واسطه به فعل می‌پیوندد. مترجم طبق ساختار دستوری زبان فارسی هر سه مصدر در نقش مفعول صریح را به شکل فعل صرف‌شده آورده است.

کاربرد دیگر مصدر فرانسه بعد از «عبارات فعلی»[2] است.

« … ils avaient pris la décision de ne jamais marier leur fille contre son gré et de respecter son choix » (p. 116).

آنها تصمیم گرفته بودند که هرگز دخترشان را علیرغم میل باطنی او مجبور به ازدواج نکنند و به تصمیمش احترام بگذارند.

« Elle n'a plus besoin de continuer parce qu'une fois mariée avec notre fils, elle doit s'occuper de son mari et de sa famille » (p. 118).

او دیگر نیازی به ادامه (تحصیل) ندارد؛ چرا که بعد از ازدواج با پسر ما باید به همسر و خانواده‌اش رسیدگی کند.

[1] Complément objet direct
[2] Locutions verbales

از آنجایی‌که عبارات فعلی معمولاً حرف اضافه دارند، استفاده از مصدر بعد از آنها الزامی است؛ ولی در فارسی علیرغم وجود چنین قاعده دستوری، مترجم مصدر جمله اول را صرف‌کرده؛ زیرا نتیجه استفاده از مصدر می‌تواند چنین جمله‌ای باشد: «آنها تصمیم به شوهرندادن دختر خود علیرغم میل او و احترام گذاشتن به انتخابش گرفته بودند». این جمله در فارسی روان نیست و از نظر دستوری و نحوی غلط است و در ترجمه، از دیدگاه برمن «تخریب شبکه‌های دلالتی زیرین»[1] محسوب می‌شود. در واقع، برای اجتناب از چنین تخریبی و جهت «واضح‌سازی»[2] که به «تعریف‌کردن یا معین‌کردن آنچه نامعین است» (احمدی، ۱۳۹۵، ص. ۶۵) مترجم از این شیوه استفاده کرده که به «آراسته‌سازی» جملات نیز منجر شده‌است.

در جمله دوم، مترجم اسم فعل را بکار برده است. در واقع، با استفاده از مصدر فارسی چنین ترجمه می‌شد: او دیگر نیازی به ادامه دادن تحصیل ندارد ... مصدری که به گفته‌ی برمن منجر به «تطویل یا اطناب»[3] متن می‌شود.

کاربرد دیگر مصدر بعد از « افعال بی‌شخص»[4] است. در این حالت « مصدر فاعلی[5] استفاده می‌شود که به عنوان نهاد در آخر جمله قرار می‌گیرد « (Grevisse, 2016, p. 1338).

« Les murs ont des oreilles et il faut se méfier de tout le monde » (p. 75).

دیوار موش داره موش هم گوش داره و باید به همه بی‌اعتماد بود.

« Il faut s'attendre à ce nouveau vent de révolte qui souffle partout … » (p. 145).

باید در انتظار یک موج جدید اعتراض باشیم که از همه جا برمی‌خیزد.

[1] Destruction des réseaux signifiants sous-jacents
[2] Clarification
[3] Allongement
[4] Verbes impersonnels
[5] Infinitif sujet

برای معادل این کاربرد مصدر هم معمولاً در فارسی فعل صرف می‌شود. «گاهی در فرانسه با برجسته‌کردن عملی با یک صفت و استفاده از ساختار مختص این زبان مصدر نقش فاعلی را ایفا می‌کند». (Grevisse, 2016, p. 1337)

همچنین در جملاتی که فعل اول آنها یک «فعل حسی»[1] است، دومی به جای صرف‌شدن بعد از «ضمیر ربطی فاعلی»[2] اغلب به صورت مصدر می‌آید.

« Charifa demeura longtemps sur le pas de la porte à le regarder partir » (p. 20).

شریفه مدت زیادی جلوی در ایستاد تا رفتن او را تماشاکند.

« Un soir, alors que Charifa préparait le dîner, elle entendit frapper à la porte » (p. 45).

یک شب، وقتی شریفه مشغول تهیه شام بود، شنید که در می‌زنند.

« Combien de gens avait-elle fait entrer dans ce bureau, mais jamais elle ne l'avait vu perdre le contrôle de la situation » (p. 195).

به چند نفر اجازه ورود به این اتاق کار را داده بود؛ ولی هرگز ندیده بود که وی کنترل موقعیت را از دست بدهد.

در برگردان به فارسی جمله اول «رفتن» به عنوان اسم آمده است و در دو جمله بعدی، مصدر صرف شده است. همانطور که پیشتر اشاره شد، وقتی در زبان فرانسه از ضمیر ربطی «که» استفاده می‌شود، چنانچه در مثال ذیل می‌بینیم، مصدر جای خود را به فعل صرف‌شده می‌دهد؛ ولی تاثیری در برگردان آن به فارسی ندارد و مانند موارد قبل صرف می‌شود.

En regardant les militaires qui défilent dans la rue, il est fier de l'armée de son pays.

[1] Verbes de sensation
[2] Pronom relatif "qui"

با تماشای نظامیانی که درخیابان رژه می‌روند، به ارتش کشور خود می‌بالد.

مصدر در فرانسه به عنوان «متمم اسم و صفت»[1] نیز به کار می رود.

« Malgré la pauvreté criante dans laquelle il vit, il resta fidèle à lui-même conservant sa joie de vivre, sa force indomptable et son sens de l'honneur » (p. 85).

علیرغم فقر شدیدی که در آن زندگی می‌کرد، به انسانیت خود وفادار مانده و شاد زیستی، نیروی بیش از حد وشرافت‌اش را حفظ می‌کرد.

« Arezki comprit qu'ils étaient tristes de le voir partir « (p. 92).

ارزکی متوجه شد آنها ازدیدن او که داشت می‌رفت (در حال رفتن بود) ناراحت بودند.

« Bachir était heureux de faire la connaissance de ses cousins et cousines « (p.139).

بشیر از آشنایی با فرزندان عمه‌ها خوشحال بود.

در جمله اول، مصدر متمم اسم است. برگردان تحت‌الفظی آن به فارسی می‌توانست «شاد زندکی کردن» باشد؛ ولی به علت خللی که در سلیس بودن جمله ایجاد می‌شود، مترجم اسم مرکب «شاد زیستی» را انتخاب کرده که لطمه‌ای به مفهوم جمله نمی‌رساند و در میان ساختارهای ریخت‌شکنانه برمن «همگون‌سازی»[2] را تداعی می‌کند. در واقع، با توسل به این ساختار «مترجم سعی می‌کند همه سطوح زبانی و بیانی (واژگان نحوی، دستوری) را به شکل یکنواخت و همگن در آورد» (احمدی،۱۳۹۵، ص. ۶۸). در این جمله، همگون‌سازی با دو اسم دیگری که نویسنده رمان بعد از این اسم و متمم آورده انجام شده است.

در جمله دوم و سوم، مصدر متمم صفت است. در فارسی این ترکیب کاملاً مشهود است با این تفاوت که در دومی مصدر «دیدن» حفظ شده و در سومی، مترجم برای مصدری که در عبارت

[1] Compléments du nom et de l'adjectif
[2] Homogénéisation

فعلی به کار رفته به جای «آشنا شدن با ...»، اسم «آشنایی» را برای اجتناب از «تطویل یا اطناب» برگزیده است.

مصدر در زمان «آینده نزدیک»[1] در فرانسه بعد از فعل «رفتن» استفاده می‌شود.

« … les universités allaient se construire sur tout le territoire … » (p. 65).

دانشگاه‌ها بزودی در سراسر کشور ساخته می‌شوند.

« Vous n'allez manquer de rien. J'ai tout arrangé pour vous laisser à l'abri de tout souci » (p. 18).

شما هیچ چیزی کم نخواهید داشت. ترتیب همه چیز را داده‌ام تا از هر نگرانی بدور باشید.

معادل مصدر این ساختار نیز در فارسی مانند بسیاری از موارد دیگر فعل صرف شده است که معمولاً با یک قید زمانی بیانگر آینده‌ای نزدیک بکارمی‌رود.

استفاده دیگر از مصدر در زبان فرانسه بعد از افعال «سببی»[2] است که تعدادشان محدود است. در این کاربرد نیز مانند اغلب موارد برگردان مصدر فرانسه به صورت فعل صرف شده در فارسی به کاررفته است.

« Laisse-moi pleurer mes deux fils tués par les Français, un ici et l'autre là-bas » (p. 33).

بگذارید گریه‌کنم، برای دو پسرم که به دست فرانسوی‌ها کشته شدند، یکی اینجا و دیگری آنجا.

« Il refusait de se laisser porter par le mouvement de colère et de révolte des jeunes de son âge » (p. 109).

او نمی‌گذاشت که تحت تأثیر جریان خشم وعصیان جوانان هم‌سن خود قرارگیرد.

[1] Futur proche
[2] Verbes causatifs

در زبان فرانسه بعد ازبرخی «ضمایر ربطی»[1] مصدر به کار می‌رود؛ ولی همانطور که دراین مثال‌ها می‌بینیم، معادل فارسی آنها به صورت فعل صرف آمده‌است.

« Je sais à quoi m'en tenir pour être à la hauteur de tes attentes » (p. 100).

برای این که در حد انتظاراتت باشم، می‌دانم به چه چیزی پایبند باشم.

« Embarrassé, Slimane ne savait pas quoi dire ou comment agir » (p. 263).

سلیمان، سرگشته و حیران، نمی‌دانست چه بگوید یا چکارکند.

«مصدر سؤالی»[2] نیز یکی از موارد کاربردی این مبحث دستوری است که در جملات سؤالی بدون فاعل استفاده می‌شود. معادل فارسی آن در مثال های ذیل در قالب جملات سؤالی صرف شده است.

Comment te remercier pour tant de services ?

چطور برای این همه خدمت از تو تشکر کنم؟

Que faire ? Où aller ?

چه کنیم؟ کجا برویم؟

بعد از بررسی موارد استفاده از مصدر در زبان فرانسه و تطبیق آنها با فارسی، لازم به ذکر است که «مصدر زمان گذشته»[3] نیز در فرانسه وجود دارد و در جملاتی که «تقدم و تأخر»[4] را نشان می‌دهند اولین فعلی است که صورت می‌گیرد، در نتیجه تقدم را می‌رساند، تفاوتی که از نظر ساختاری با مصدر حال دارد این است که فعل به صورت مرکب، یعنی فعل کمکی به شکل مصدر در کنار اسم مفعول فعل اصلی قرار می‌گیرد.

« Après avoir été longuement interrogé par les gendarmes, ils lui donnèrent le choix de rester ou partir » (p. 112).

[1] Pronom relatif
[2] Infinitif interrogatif
[3] Infinitif passé
[4] Antériorité et postériorité

بعد از این که مدت طولانی از طرف نیروهای انتظامی مورد و جواب قرارگرفت، آنها (نیروهای انتظامی) از وی خواستند که ماندن یا رفتن را انتخاب‌کند.

« Après avoir placé son corps et sa tête vers la Mecque, Zohra était lavée trois fois puis essuyée et enveloppée dans un tissu blanc » (p. 50).

بعد از قرارگرفتن سر و بدنش به طرف کعبه، زهره سه بار شسته شد، پس از خشک شدن، در پارچه‌ای سفید پیچیده شد.

Après s'être dirigés vers les lieux de crime, les policiers ont commencé à relever les empreintes digitales des criminels.

نیروهای پلیس بعد از روانه‌شدن به طرف محل جنایت شروع به انگشت‌نگاری کردند.

در سه مثال فوق، در اولی مصدر گذشته درترجمه فارسی صرف شده؛ ولی در دومی و سومی شکل مصدری خود را حفظ کرده‌اند و در هر سه حالت نشانگر تقدم هستند. در فارسی، «زمان گذشته مصدری فاقد ارزش زمانی است و فقط تقدم زمانی را نسبت به فعل صرف‌شده همراه خود بیان می‌کند» (کمالی،۱۳۹۵، ص. ۱۲۵).

در رابطه با بیان تأخر در زبان فرانسه، یکی از راه‌های آن استفاده ازحرف اضافه «قبل از»[1] است که حتما بدنبال آن مصدر می‌آید. در جمله اول فعل سببی «گذاشتن» و به دنبال آن «سوار ماشین شدن» هر دو به اقتضای ساختار دستوری فارسی صرف شده‌اند؛ ولی در دومی «کفن شدن» در شکل مصدری خود مانده است.

« Ghalia et Jilali serrèrent très fort leur fille avant de la laisser monter dans la voiture décorée de fleurs et de rubans » (p. 140).

قلییه وجلالی دختر خود را به گرمی در آغوش فشردند قبل از این که بگذارند وی سوار ماشینی شود که با گل و روبان تزئین شده بود.

« Les laveurs demandèrent du musc pour parfumer le corps avant de l'entourer du linceul » (p. 204).

[1] Avant de

غسال‌ها مشک خواستند تا بدن میت را قبل از کفن‌شدن معطر کنند.

علاوه بر مواردی که مورد مطالعه قرارگرفت، استفاده دیگر مصدر گاهی به جای وجه امری در دستورالعمل دستگاه‌های الکتریکی، بروشور داروها، مواد آرایشی، بهداشتی و غیره است، قاعده‌ای که در باره‌ی دستورهای آشپزی نیز صدق می‌کند. این نوع استفاده از مصدر را «امر صریح»[1] می‌گویند که «معمولاً فاعل ندارد، امر به همگان است بدون این که فرد خاصی را مورد خطاب قراردهد» (Grevisse, 2016, p.1315). با توجه به این که پیکره پژوهش یک رمان است و این اثر ادبی موارد ذکر شده را در برندارد، در نتیجه مثال‌ها از متون مربوط به این زمینه‌ها گردآوری شده‌است.

Avaler deux pilules par jour, matin et soir !

روزی دو قرص مصرف شود، صبح و شب !

Prier de ne pas mettre à la portée des enfants !

لطفاً در دسترس کودکان قرار ندهید !

« Désosser la viande avant de l'écraser » (p. 129) ; « Evidez la chair des tomates et farcir chacune avec les ingrédients … » (p. 94)[2]

قبل از این که گوشت را له کنید، استخوان‌های آن را جدا کنید. داخل گوجه فرنگی‌ها را خالی‌کرده و آنها را با مواد لازم پرکنید.

همانطور که مشاهده می‌کنیم، معادل فارسی تمام مصدرهای فرانسه به صورت «امر به همگان» است. در واقع، افعال تغییر وجه داده‌اند: از وجه مصدری به «وجه امری»[3] تبدیل شده‌اند. در رویکرد ترجمه نیز به عقیده نگارندگان نوعی «منطقی‌سازی» صورت گرفته؛ چرا که نتیجه بکار بردن مصدر چنین جملاتی است: «مصرف کردن روزی دو قرص، صبح و شب»، «خواهش کردن

[1] Infinitif injonctif
[2] Nahid Djalili Marand, *Saveurs de mon pays*, 2021.
[3] Mode Impératif

برای قرار ندادن در دسترس کودکان» و «جداکردن استخوان های گوشت قبل از له کردن آن. خالی کردن داخل گوجه فرنگی ها و پرکردن آنها با مواد لازم». توسل به این شیوه «آراسته‌سازی» را به دنبال داشته است.

همچنین حضور مصدر در ضرب‌المثل‌های هر دو زبان را فراموش نکنیم. از آنجایی‌که این زمینه از زبان ترجمه‌ناپذیراست و فقط باید این جملات کلیشه‌ای را در زبان مقصد معادل‌یابی‌کرد، گاهی ممکن است در هر دو زبان کاربرد مصدری مشابه باشند و گاهی متفاوت.

Vouloir c’est pouvoir / خواستن توانستن است

Donner un œuf pour avoir un bœuf / به دادن وده خواستن

در زبان فرانسه نوع دیگری از مصدر با عنوان «مصدر روایی یا تاریخی[1] وجود دارد که در جملات با فاعل یا بدون فاعل بدنبال حرف اضافه می‌آید» (Grevisse, 2016, p.1314) . استفاده از این مصدر در متون مطبوعاتی فرانسه هم بسیار رایج است.

« La police d'Amsterdam a fait part de l’enlèvement d’un nourrisson de 17 jours, dans le service de néonatalogie de l'hôpital Robert Ballanger. Et d’ajouter : « Nous avons arrêté aujourd'hui un homme et une femme dans un hôtel du centre d'Amsterdam, soupçonnés d'avoir kidnappé leur bébé prématuré « (*Le Figaro*, 2024).

پلیس آمستردام از ربودن یک نوزاد ۱۷ روزه در بخش کودکان نارس بیمارستان *روبرت بالانجر* خبر داد و افزود: «ما امروز زن و مردی را در هتلی واقع در مرکز آمستردام، مظنون به ربودن نوزاد نارس خود، دستگیر کرده‌ایم».

[1] Infinitif de narration ou historique

مانند اغلب مثال‌ها، در این کاربرد نیز معمولاً مصدرفرانسه در فارسی صرف می‌شود، با این نکته مهم که به علت نبود فاعل، جمله‌ی دارای «مصدر روایی» با حرف ربط به جمله قبلی وصل شده است.

کاربرد دیگر مصدر در فرانسه این است که تعدادی از آنها به صورت اسم ساده[1] یا مرکب[2] با حرف تعریف مذکر می‌آیند، مانند مثال‌های ذیل که معادل فارسی آنها به ترتیب آمده است:

Le savoir, le vouloir, le pouvoir, le dire, les vivres ...

«دانش، خواستن، قدرت، گفته یا گفتار، مواد غذایی ...». در معادل فارسی اسم‌های مصدر فرانسه، به جز دومی که به صورت مصدر آمده، بقیه اسم است. نکته مهم دیگر این که کلمه مرکب « مواد غذایی « که از فعل « زندگی‌کردن «[3] گرفته شده همیشه به صورت جمع می‌آید.

همچنین نقش پررنگ ترکیب دو مصدر را در ساختار «اسامی مرکب»[4] نباید نادیده گرفت.

Le vouloir-dire, le savoir-faire, le savoir-vivre, le savoir-dire, le laisser-passer ...

«منظور ، مهارت کار، دانش زندگی، مهارت سخن‌گفتن، جواز عبور ...»

معادل فارسی این اسم‌های مرکب فرانسه اغلب اسم است به استثنای « خواستن « و به جز کلمه‌ی اول که ساده است، مابقی ماهیت مرکب خود را در فارسی نیز حفظ کرده‌اند. در زبان فرانسه، حضور اسامی مرکبی که از یک اسم و یک مصدر به‌وسیله حرف اضافه ترکیب شده‌اند نیز شایان ذکراست:

Fer à repasser, machine à laver, machine à coudre, permis de conduire, planche à couper, chambre à coucher, salle à manger, etc.

[1] Nom simple
[2] Nom composé
[3] Vivre
[4] Noms composés

معادل فارسی این اسامی مرکب به ترتیب چنین است: اتو، ماشین لباسشویی، چرخ خیاطی، گواهینامه رانندگی، تخته آشپزی، اتاق خواب، سالن ناهارخوری، غیره. از لحاظ ساختار، بجز واژه نخست، همه مرکب هستند؛ ولی بر خلاف معادل‌های فرانسه، ساختار نحوی آنها در چهارچوب ترکیب فاقد مصدر بوده و در تمام موارد کلمه‌ی مرکب از یک اسم و یک صفت تشکیل‌شده است. در واقع، به‌جای «ماشین برای لباس شستن، چرخ برای خیاطی کردن، اتاق برای خوابیدن، غیره». در این مبحث، مصدر فارسی در «مقام صفت ایفای نقش کرده است» (سرکیسیان و همکاران، ۱۴۰۳، ص. ۲۱۷). ناگفته نماند که به علت گستردگی این نوع اسم در هر دو زبان، نمی‌توان گفت که در ترکیب فارسی از مصدر استفاده نمی‌شود. شایسته است که این نکته مبهم در پژوهش‌های آتی متمرکز بر» مصدر در اسامی مرکب» مورد مطالعه‌ی دقیق‌تر قرارگیرد.

۴. نتیجه‌گیری

مطالعه تطبیقی «مصدر» در زبان فرانسه و فارسی با تکیه بر گزیده‌های پیکره پژوهش و برگردان آنها به فارسی شناخت ما را نسبت به این وجه فعل گسترده‌تر و عمیق‌تر کرد. مصدر فرانسه در جایگاه فاعل، فعل اصلی جمله بعد از افعال نیمه‌کمکی، مفعول، صفت، اسم ساده و مرکب قرار می‌گیرد. همچنین می‌توان با استفاده از آن خطاب به همگان امر کرد، روایتی را نقل و سؤال مطرح کرد، بدون این که حضورش در ضرب‌المثل‌ها از دید ما پنهان باشد. این در حالی است که زبان ما «با توجه به ماهیتی که دارد فاقد وجه مصدری است و مصدر تنها قادر است از نظر دستوری نقش‌های اسم را در جمله ایفا کند» (کمالی، ۱۳۹۵، ص. ۱۲۵). البته در ترجمه خود مشاهده کردیم که علاوه بر ایفای نقش‌های اسم، به عنوان فعل نیز در جمله صرف می‌شود. در تعداد محدودی از مثال‌ها، معادل مصدر فرانسه به همان شکل مصدر در فارسی استفاده شده؛ ولی اغلب در نقش اسم است. لازم به ذکر است که در در جایگاه اسم فرانسه و فارسی جمع و مفرد ندارد، به عبارتی یکسان استفاده می‌شود؛ ولی به عنوان اسم ساده یا مرکب در فرانسه با حرف تعریف مذکر یا مونث می‌آید واگر با حرف تعریف جمع بکاررود، علامت جمع نمی‌گیرد.

نکته مهم دیگری در این پژوهش توجه ما را جلب کرد: رویکرد مترجم برای برگردان نقش‌های مختلف مصدرهای فرانسه به فارسی بیشتر به دلایل ذیل صرف فعل بوده تا حفظ مصدر در جمله: برای اجتناب از «تخریب شبکه‌های دلالتی زیرین»، «تطویل یا اطناب» و «تخریب ضرب آهنگ‌های متن».[1] در مواردی نیز برای «منطقی‌سازی»، «واضح سازی»، «همگون‌سازی» و «آراسته‌سازی» چنین شیوه‌ای اتخاذ شده است.

مقاله حاضر ادعای بررسی همه جوانب مبحث موردنظر را ندارد؛ چرا که هر یک از نقش‌ها و جایگاه‌های مصدر به تنهایی می‌توانند موضوع مقاله، پایان‌نامه و رساله‌ی دکتری باشند، از جمله اسامی‌مرکب با ساختار نحوی اسم+ مصدر و مصدر+مصدر، پژوهشی که نیاز به پیکره‌ای بسیار غنی دارد.

کتابنامه

احمدی، م. ر. (۱۳۹۵). *نقد ترجمه ادبی، نظریه‌ها و کاربست‌ها*. تهران: رهنما.

احمدی، م.ر.، و جعفری، ح. (۱۴۰۰). چالش های ترجمه متون پزشکی و نقش شیوه های ترجمه در حل آن. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۴ (۲)، ۱۳۸-۱۲۳.

جلیلی مرند، ن.، و کلاشی، ن. (۱۴۰۲). مطالعه تطبیقی صفت بیانی در زبان‌های فارسی، فرانسه و روسی. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۶ (۱)، ۲۱۳-۲۳۳.

حسینی، ا. (۱۳۸۱). بررسی و تحلیل ویژگی‌های دستوری- نحوی مصدر زبان روسی در مقایسه با مصدر زبان فارسی. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۱۲- ۳۲.

خوبینی، ع. (۱۳۹۲). نوعی اسم مصدر در زبان فارسی. *دستور* (ویژه‌نامه نامه فرهنگستان)، ۹، ۲۰-۳۲.

[1] Destruction des rythmes

رضایی، و. (۱۳۹۵). مصدر، اسم مصدر و حاصل مصدر از دیدگاه سرنمون رده‌شناختی. *پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱* (۱۴)، ترتیبی ۱۴، ۱-۱۶.

سرکیسیان، ک.، مزدک، ا.، و بهرامی، ف. (۱۴۰۳). مصدر فارسی چه ماهیتی دارد و چگونه فرافکن می‌شود؟ تبیینی در چارچوب صرف توزیعی. *علم زبان، ۱۹*، ۲۱۷-۲۵۴.

فتاح، س.، و هواکشیان، و. (۱۴۰۲). *بررسی مقایسه ای وجه و زمان فعل در زبان های فارسی و فرانسه*. تهران: سمت.

کمالی، م. ج. (۱۳۹۵). *دستور زبان مقایسه ای فرانسه و فارسی*. تهران: سمت.

مرادی، م.، و مداینی، ع.(۱۳۹۲). معانی گوناگون مصدر در جمله‌های مصدری یک رکنی زبان روسی و بیان آن‌ها در زبان فارسی. *جستارهای زبانی، ۱۵*، ۲۰۳- ۲۱۸.

مصفا جهرمی، ا. (۱۳۹۲). نگاه زایشی به مقولهٔ دستوری مصدر در زبان فارسی (ره‌یافت‌ها و راه‌حل‌ها). *زبان پژوهی، ۹* (۵)، ۱۶۳- ۱۷۵.

وحیدیان کامیار، ت. (۱۳۸۸). مصدرنما یا مصدر فعل مرکب. *ادبیات فارسی*، ۲۳، ۲۲- ۲۷.

Djalili Marand, N. (2021). *Saveurs de mon pays*. Téhéran : Miras-e Irani.

Grevisse, M. (2016). *Le Bon Usage* (16e édition par André Goosse). De Boeck Supérieur (Groupe Albin Michel).

Redouane, N. (2023). *Sous le ciel d'Oran*. Paris : L'Harmattan.

Recherches en Langue et Traduction Françaises. Vol.8. No.1. S/N.14. Printemps et Eté 2025

La place des aspects métalinguistiques dans l'enseignement universitaire du français en Iran

Saideh Bogheiri
Docteure en didactique de FLE, Département de didactique du FLE, Faculté des Sciences Humaines, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi [1] (Auteur correspondant)
Maître de conférences, Département de didactique du FLE, Faculté des Sciences Humaines, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

Les événements sociaux et scientifiques du XXe siècle ont conduit à l'émergence de nouvelles approches dans l'enseignement des langues. L'élaboration des programmes d'études constitue le cadre de réalisation de ces concepts. Dans cette recherche, en nous appuyant sur les théories socioconstructivistes de Tardif (1997), l'enseignement langue-culture de Byram (2000) et Puren (2017), nous avons examiné la place de la compétence métalinguistique et comparé sa présence dans les anciens et nouveaux programmes. Dans le cadre de ces théories, la compétence métalinguistique est ici définie comme la compétence communicative, la professionnalisation et l'acquisition d'autonomie chez les apprenants. L'objectif de cette étude est d'analyser le nouveau programme afin d'aligner l'enseignement du français en Iran avec les approches pédagogiques modernes, telles que le socioconstructivisme. La question de recherche est la suivante : Quels changements la révision du programme d'études en langue et littérature françaises a-t-elle apportés par rapport à l'approche traditionnelle de l'enseignement des compétences linguistiques en Iran ? Cette recherche a été menée selon une méthode comparative qualitative entre les anciens et nouveaux programmes. Les résultats positifs incluent : la modernisation du programme avec l'ajout de cours basés sur les nouvelles technologies et les stratégies d'apprentissage ; la prise en compte des besoins professionnels des étudiants ; La décomposition des grands modules en unités plus spécialisées, s'appuyant sur les compétences définies par le CECR. Certains aspects restent toutefois perfectibles : la proportion élevée de cours axés sur la littérature ; le chevauchement de certains enseignements.

Mots-clés : Métalinguistique, langue-culture, socioconstructivisme, Cadre Européen Commun de Référence, programme d'études, enseignement du français.

[1]. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.93436.1141
https://orcid.org/0000-0001-6621-507X

Reçu: 15 Mai 2025 Révisé: 23 Juillet 2025 Accepté: 30 Juillet 2025

French Language and Translation Research. Vol.8. No.1. S/N.14. Spring and Summer 2025

The Place of Metalinguistic Aspects in University Teaching of French in Iran

Saideh Bogheiri
PHD in French Language Education, Department of French Language Education, Faculty of Humans Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Mahmoud Reza Gashmardi [1] (Corresponding author)
Associate Professor, Department of French Language Education, Faculty of Humans Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Abstract

The social and scientific developments of the 20th century led to the emergence of new approaches in language teaching. The revised curriculum addresses these issues. In this study, drawing on Tardif's (1997) constructivist theories, Byram's (2000) language-culture teaching model, and Puren's (2017) framework, we examine the role of metalinguistic competence and compare its presence in the old and new curricula. Within these theoretical frameworks, metalinguistic competence is defined as communicative competence, professionalization, and learner autonomy. The aim of this research is to analyze the new curriculum to align French language education in Iran with modern pedagogical approaches, such as constructivism. The research question is: What changes has the revised French language and literature curriculum brought to the traditional approach of teaching language skills in Iran? This study employs a qualitative comparative method to evaluate the old and new curricula. Positive findings include: The integration of literary, translation, and teaching specializations. Curriculum modernization with new courses on technology and learning strategies. Consideration of students' professional needs. The breakdown of broad course units into more specialized modules based on the skills defined in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). However, some areas still require improvement: A high proportion of literature-focused courses. Overlapping content in certain subjects. Unclear course content or premature inclusion of some subjects in the undergraduate curriculum. The absence of a dedicated course on the CEFR, which is crucial for designing teaching methods and assessing international language certifications.

Keywords: Metalinguistic competence, language-culture, social constructivism, Common European Framework of Reference (CEFR), curriculum, French language teaching.

[1]. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.93436.1141
https://orcid.org/0000-0001-6621-507X

Received: 15 May 2025 Revised: 23 July 2025 Accepted: 30 July 2025

نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، دورهٔ هشتم، شمارهٔ اول (پیاپی ۱۴)، بهار و تابستان ۱۴۰۴

جایگاه بعد فرازبانی در آموزش دانشگاهی زبان فرانسه در ایران

مقالهٔ پژوهشی

سعیده بوغیری

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

محمودرضا گشمردی[1] (نویسنده مسئول)

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

چکیده

رویدادهای اجتماعی و علمی قرن بیستم به پیدایش رویکردهای نوین آموزش زبان انجامید. متأخرترین این رویکردها سازاگرایی اجتماعی است که بسیاری از کلیدواژه‌های آموزش مانند مهارت‌گرایی و حرفه‌ای‌سازی از آن برمی‌آیند. تدوین برنامه درسی بستر تحقق این کلیدواژه‌هاست. در سرفصل کارشناسی رشتهٔ زبان فرانسه پیشین مواردی مانند تفوق مطلق جنبه زبانی، فقدان نگاه بینارشته‌ای و لحاظ‌نشدن نیازهای حرفه‌ای دانشجویان قابل مشاهده بود. در سرفصل جدید در این موارد بازنگری گردید. پژوهش حاضر با نگاهی به سرفصل جدید در چارچوب نظریه‌های سازاگرای تاردیف (**1997**)، آموزش زبان–فرهنگ بیاکو (**2000**) و پورِن (**2017**) به بررسی جایگاه توانش فرازبانی و مقایسه آن با سرفصل پیشین پرداخته است. در چارچوب این نظریه‌ها، مفهوم فرازبانی در این پژوهش به معنای توانش ارتباطی، حرفه‌ای‌سازی و کسب استقلال در فراگیران خواهد بود. هدف این تحقیق بررسی سرفصل جدید در جهت همگام‌سازی آموزش زبان فرانسه در ایران با رویکردهای نوین آموزشی در دنیا مانند سازاگرایی است. پرسش پژوهش چنین است: پس از بازنگری سرفصل رشته زبان و ادبیات فرانسه، چه تغییری در روال سنتی آموزش مهارت‌های زبانی در رشته زبان فرانسه در ایران ایجاد شده است؟ این پژوهش به روش مقایسه کیفی دروس سرفصل قدیم و جدید انجام گرفت. نتایج مثبت پژوهش عبارتند از: تلفیق گرایش‌های ادبی، ترجمه و آموزش، به‌روزرسانی برنامه با افزودن واحدهای درسی مبتنی بر استفاده از فناوری‌های نوین، راهبردهای یادگیری، لحاظ‌کردن نیازهای حرفه‌ای دانشجویان، تجزیه واحدهای کلان درسی و تبدیل آن‌ها به واحدهای تخصصی‌تر با تکیه بر مهارت‌های تعریف‌شده در چارچوب مرجع مشترک اروپایی. جنبه‌هایی نیز همچنان جای کار دارند: نسبت بالای واحدهای متمرکز بر ادبیات، موازی‌بودن برخی دروس، بلاتکلیفی محتوایی یا گنجاندن زودهنگام برخی دروس در سرفصل کارشناسی و لحاظ‌نشدن واحد درسی جداگانه‌ای برای آشنایی با چارچوب مرجع مشترک اروپایی به عنوان معیار اصلی تدوین روش‌های آموزش و ارزشیابی آزمون‌های بین‌المللی زبان.

کلیدواژه‌ها: فرازبانی، زبان–فرهنگ، سازاگرایی اجتماعی، چارچوب مرجع مشترک اروپایی، سرفصل، آموزش فرانسه.

[1]. E-mail: m.gashmardi@modares.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.93436.1141
https://orcid.org/0000-0001-6621-507X

تاریخ دریافت: ۲۵ اردیبهشت ۱۴۰۴ تاریخ بازبینی: ۰۱ مرداد ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۰۸ مرداد ۱۴۰۴

۱. مقدمه

نیمه دوم قرن بیستم با رخدادهای پرفراز و نشیب خود انعکاسی انکارناپذیر بر حوزه‌های گوناگون علمی از جمله آموزش زبان‌های خارجی داشت. از سال‌های دهه ۱۹۵۰ به دنبال تحولاتی که در حوزه زبان‌شناسی، رایانه و ریاضیات رخ داد، پیدایش مفهوم پژوهش بینارشته‌ای، حوزه آموزش رشته‌های گوناگون از جمله زبان خارجی را تحت تأثیر قرار داد و مفهوم یادگیری زبان که تا آن زمان عمدتاً بر آموزش دستور زبان و ازبرکردن واژگان استوار بود، از سال‌های دهه ۱۹۷۰ به خصوص در سایه نظریات هایمز[1] و پس از آن در حوزه زبان فرانسه، با گالیسون[2] و پورشه[3] وجه دیگری به خود دید که شامل کاربرد در بافت ارتباطی می‌شد. به این ترتیب علم آموزش زبان جای خود را به علم آموزش زبان–فرهنگ داد (Véronique, 2006)، به نحوی که امروز هدف نهایی زبان‌آموزی از دیدگاه چارچوب مرجع مشترک اروپایی[4]، ایجاد توانش ارتباطی موفق زبان‌آموزان با افراد متعلق به زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف و تبدیل آنها از دریافت‌کنندهٔ انفعالی اطلاعات به کنشگر اجتماعی در بستر زبان مقصد است. بااین‌حال به اذعان همین چارچوب، هدف عمده تربیت مدرس زبان از سوی اغلب دست‌اندرکاران آموزش همچنان به روال سنتی در چارچوب آموزش مهارت‌های زبانی تعریف می‌شود.

مسأله پژوهش حاضر این است که پس از بازنگری سرفصل رشته زبان و ادبیات فرانسه، چه تغییری در روال سنتی آموزش مهارت‌های زبانی در رشته زبان فرانسه در ایران ایجاد شده است؟ برای بررسی این مسأله قصد داریم به سرفصل جدید رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران نگاهی بیندازیم تا سهم و جایگاه عناصر فرازبانی و ارتباطی را در آن مورد بررسی قرار دهیم. از آنجا که در مفهوم فرازبانی نوعی گستردگی و چندمعنایی وجود دارد، به منظور ابهام‌زدایی ابتدا به ارائه تعریف فرازبانی در این پژوهش می‌پردازیم. به این منظور به خصوص از نظریه‌های

[1] Hymes
[2] R. Galisson
[3] Porsche
[4] Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)

ارتباطی بیاکو[1] (2000, 2013)، سازاگرای تاردیف[2] (1997, 2013) و کنش‌گرای پورِن (2017) بهره خواهیم برد. پژوهش به روش کیفی و تحلیلی ابتدا بر روی عناوین پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های ارائه‌شده در رشته زبان فرانسه و سپس سرفصل جدید کارشناسی این رشته انجام خواهد شد تا به این ترتیب، به مطالعه جایگاه جنبه‌های فرازبانی در برنامه درسی رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران و سنجش فاصله آن از رویکردهای نوین آموزشی در دنیا مانند سازاگرایی و کنش‌گرایی بپردازیم. با توجه به اینکه در پژوهش پیشین نگارندگان (بوغیری، گشمردی، مهر ۱۴۰۱)، در رشته زبان فرانسه در سرفصل آموزش عالی، تفوق جنبه‌های سنتی و زبانی آشکار بود، در پژوهش حاضر فرض ما بر آنست که پس از بازنگری برنامه درسی، از جنبه‌های زبانی به سود جنبه‌های فرازبانی کاسته شده است. در صورت مشاهده فاصله معنادار بین این دو راهکارهایی برای کاستن از آن پیشنهاد خواهیم کرد.

۱-۱. پیشینه پژوهش

در سایه پیدایش مفهوم تحقیقات بینارشته‌ای در دهه ۱۹۵۰ با تکیه بر پیشرفت‌های تازه‌ای که در حوزه زبان‌شناسی، ریاضیات و علوم رایانه صورت گرفت، آموزش علوم گوناگون از جمله زبان‌های خارجی وارد پارادایم بینارشته‌ای و فرهنگی شد. در دهه‌های پس از آن مطالعات پسااستعماری، پیدایش سازمان فرانکوفونی به عنوان یک نهاد جهانی، نوعی تفاوت در برابر همسان‌سازی فرهنگی، ارزش‌گذاری به فرهنگ‌های اقلیتی و نسبیت‌گرایی فرهنگی، اهمیت بعد اجتماعی- فرهنگی در فرایند آموزش زبان را تقویت کرد. به این ترتیب، علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی به نحوی پررنگ‌تر در حوزه آموزش زبان‌های خارجی وارد شد؛ چراکه از آن پس، صِرف انباشت دانش ساده دستوری کافی نبود؛ بلکه کسب درجاتی از توانش ارتباطی از مسیر آموختن زبان‌های خارجی به یکی از اهداف مهم آموزش زبان تبدیل شد. با گسترش برق‌آسای فناوری‌های ارتباطی و نیز مطرح‌شدن مفاهیم تازه‌ای چون جهانی‌سازی، افزایش

[1] Beacco
[2] Tardif

مهاجرت در اروپا، ساخت اروپای چندفرهنگی و پیدایش اتحادیه اروپا آموزش زبان خارجی اقتضائات تازه‌ای به خود دید. بعد ارتباطی به شدت دگرگون و بعد حرفه‌ای نیز به آن افزوده شد. در نتیجه و در سایه تازه‌ترین رویکردهای آموزشی در دهه ۱۹۹۰ جنبه فرازبانی آموزش زبان خارجی در معنای ارتباطی و مهارتی گسترش و تنوع چشمگیری یافت و امروز از کسب توانش بینافرهنگی (Beacco, 2013)، مهارت‌آموزی (Tardif, 2013) و کنشگری (Puren, 2023) به عنوان هدف اصلی یادگیری زبان خارجی سخن گفته می‌شود؛ زیرا با توجه به پیچیده‌ترشدن زندگی و ارتباطات، هدف عمده این توانش‌ها پاسخ به نیازهای حرفه‌ای زبان‌آموزان، تاب‌آوری تفاوت و فراتر از آن، توانایی تعامل روزمره و حرفه‌ای با افرادی متعلق به زبان و فرهنگ‌های دیگر و تبدیل شدن به کنشگر در جوامع متکثر حاضر است.

با بررسی پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های مرتبط با زبان فرانسه در ایران[1] دریافتیم موضوع اغلب این پژوهش‌ها همچنان به آموزش زبان از دیدگاه ساختاری مربوط می‌شود. سپس پژوهش‌هایی قرار دارند که به تأثیر عوامل روان‌شناختی در یادگیری زبان می‌پردازند (خوشکام و دیگران، ۱۴۰۳). با توجه به محدودبودن گروه‌های آموزش زبان فرانسه نسبت به گروه‌های ادبی و مترجمی در دانشگاه‌های ایران، تعداد پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌ها در این حوزه قابل توجه است و نشان از علاقمندی زبان‌آموزان به جنبه‌های فرازبانی مربوط به زبان فرانسه دارد؛ اما همان‌طور که انتظار می‌رفت، شمار پایان‌نامه‌هایی که به جایگاه عوامل فرازبانی در یادگیری زبان فرانسه می‌پردازند، در مجموع و در مقایسه با پایان‌نامه‌های زبان‌محور اندک بوده و این حوزه، آشکارا شایسته توجه بیشتری است (بوغیری و گشمردی، ۱۴۰۱). نوآوری این پژوهش در بررسی برنامه درسی رشته زبان فرانسه از دیدگاه رویکردهای نوین آموزش در دنیاست.

مطالعه برنامه درسی و سرفصل‌های آموزشی بستر تحقق اهداف آموزشی است. در پژوهش پیشین نگارندگان در خصوص بررسی برنامه درسی پیشین رشته زبان فرانسه در مقطع دانشگاهی

[1] https://irandoc.ac.ir/ ; https://www.sid.ir/

در ایران، وزن سنگین جنبه‌های سنتی و تبعات ناشی از آن به روشنی پیدا بود: جای درس‌های مهارت‌محور به منظور آشنایی با فرهنگ‌ها، ویژگی‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و جغرافیایی فرانسه و کشورهای فرانسه‌زبان، نگاه تک‌رشته‌ای و تک‌بعدی، نگه‌داشتن دانشجویان در حالت انفعال و ناتوانی در ایجاد ارتباط بین آموخته‌ها و حوزه‌های حرفه‌ای مورد نیاز موجود در جامعه، کلیشه معنای ادبیات به ادبیات کشور فرانسه و به خصوص ادبیات کلاسیک آن از جمله آثار منفی یافت‌شده در برنامه درسی پیشین بود (همان: مهر ۱۴۰۱). در پژوهش حاضر، برنامه درسی دانشگاهی رشته زبان و ادبیات فرانسه پس از بازنگری، در چارچوب نوین‌ترین رویکردهای آموزشی دنیا که اغلب ذیل سازاگرایی قرار دارند، تحلیل می‌گردد تا میزان کاهش جنبه‌های سنتی و نزدیک‌شدن به رویکردهای مهارت‌محور و کنش‌گرا در آن مورد بررسی قرار گیرد. در صورت عدم اثبات فرضیه پژوهش و مشاهدهٔ فاصله بین رویکرد سنتی برنامه‌ریزی درسی و رویکردهای نوین نیز راهکارهایی برای این مسأله پیشنهاد خواهد شد.

۱-۲. چارچوب نظری

ورود مقوله جنبه‌های فرهنگی و فرازبانی به حیطه آموزش زبان‌های خارجی به نیمه دوم قرن بیستم بازمی‌گردد. درواقع، مطرح‌شدن بحث پژوهش بینارشته‌ای، پیشرفت فناوری و ارتباطات، افزایش و تسهیل جابجایی و مهاجرت، دگرگونی‌های عمده اقتصادی–سیاسی و پیدایش مفاهیمی چون جهانی‌سازی به دگرگونی حوزه آموزش زبان‌های خارجی نیز انجامید. به این ترتیب اوایل دهه ۱۹۷۰ هایمز در قالب چندین اثر عنصر فرهنگ و بافت به‌کارگیری زبان را در آموزش زبان خارجی برجسته ساخت. از نظر او این بافت عناصر فضا، مشارکت‌کنندگان، اهداف، کنش‌ها، موقعیت، هنجارها و لحن به‌کارگیری زبان را دربرمی‌گرفت (Hymes, 1972). او هنگام تعریف توانش ارتباطی به ضعف در لحاظ‌کردن اقتضا[1] یا مفهوم اجتماعی–فرهنگی در بافت مورد نظر اشاره کرد. پس از او کانال و سواین[2] (Canale & Swain,1980) عناصر توانش ارتباطی را در

[1] Appropriateness
[2] Canale & Swain

قالب توانش زبانی، توانش گفتمانی، توانش‌های راهبردی و توانش زبانی-اجتماعی تعریف کردند[1]. فان‌اِک[2] (Van Ek, 1986) دو مؤلفه دیگر به این فهرست افزود، توانش اجتماعی-فرهنگی[3] و توانش اجتماعی[4] که اولی عبارت از آشنایی و خوگرفتن با تفاوت‌ها در آداب اجتماعی، انگیزه برقراری ارتباط با دیگری، درک شرایط عاطفی، همدلی و اعتماد به او و مورد دوم، به معنای توانایی کار در چندین فرهنگ بود (Lázár & *al.*, 2020). به این ترتیب در نهایت، گالیسون[5] و پورشه[6] در دهه ۱۹۸۰ عبارت آموزش زبان-فرهنگ[7] را جایگزین آموزش زبان خارجی کردند. پرداختن به فرهنگ در آموزش زبان خارجی در چارچوب نظریات کنش‌گرای پورِن (2017) و ارتباطی بیاکو (2000,2013) یکی از ابعاد مفهوم فرازبانی در پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد.

جنبه ارتباطی و فرهنگی تنها جنبه موجود در مفهوم فرازبانی در آموزش نیست. در واقع در دهه ۱۹۸۰ به دنبال پیشرفت‌های روان‌شناختی از جمله در امر آموزش، به تدریج گرایش دیگری در آموزش زبان‌ها مطرح شد که بر روان‌شناسی شناختی تکیه داشت و به نام سازاگرایی اجتماعی[8] خوانده شد. در دهه‌های پس از آن آموزش زبان‌ها در سایه این گرایش پیشرفت چشمگیری یافت، چراکه نکاتی اساسی چون نقش عوامل شناختی، بازنمایی‌های آگاه و ناخودآگاه زبان‌آموزان از نحوه کارکرد زبان و فرهنگ خارجی و مقایسه آن با زبان و فرهنگ مادری در نتیجهٔ تماس و ارتباط بین این دو بافت، لحاظ‌کردن نیازهای زبان‌آموزان و شرایط زندگی واقعی در آموزش زبان مطرح شد و مورد تأکید قرار گرفت. آموزش مبتنی بر مهارت، استقلال فراگیران و آماده‌سازی

[1] linguistic competence, discourse competence, strategic competence and sociolinguistic competence
[2] Van Ek
[3] Sociocultural competence
[4] Social competence
[5] R. Galisson
[6] L. Porcher
[7] Didactique des Langues-Cultures (DLC)
[8] Socioconstructivisme

آنها برای تبدیل‌شدن به کنشگران اجتماعی حین و در پایان فرایند آموزش-یادگیری از جمله اهداف اصلی رویکرد سازاگرا به شمار می‌روند. این اهداف بیانگر جنبهٔ دیگر مفهوم آموزش فرازبانی در پژوهش حاضر هستند. از جمله پژوهشگرانی که در چارچوب این گرایش قرار می‌گیرند، می‌توان از تاردیف (Tardif, 1997)، لوبوترف (LE Boterf, 2008) و پورِن[1] (Puren, 2017) نام برد که نظر به اهمیت دیدگاه‌های آنها در حوزه آموزش، این دیدگاه‌ها مبنای تعریف جنبه فرازبانی در پژوهش حاضر خواهند بود. همچنین پژوهشگران آموزش زبان‌های خارجی مانند سیر[2]، شامو و اومالی[3]، اکسفورد[4]، پاپن[5] و ... نیز از سال‌های دهه ۱۹۸۰ در پژوهش‌های خود بر روی راهبردهای یادگیری زبان خارجی به روشنی به اهمیت این جنبه‌های فرازبانی پرداخته‌اند و بسیاری از راهبردها بر پرورش این جنبه‌ها استوار شده‌اند (Cyr, 2008). در ادامه به برخی از این جنبه‌ها خواهیم پرداخت.

۲. بحث و بررسی

فرازونشیب‌های چشمگیری که نیمه پسین قرن بیستم به خود دید، بر تمام علوم از جمله آموزش زبان‌ها بازتاب داشت. درواقع، در نتیجه همین فرازونشیب‌ها بود که امروز کسب توانش بینافرهنگی، از اهداف اصلی یادگیری زبان‌های خارجی به شمار می‌رود و با توجه به تغییر شکل زندگی و گستردگی ارتباطات، معنای این توانش در کنار پاسخ به نیازهای حرفه‌ای، توانایی کنارآمدن با دیگریِ متفاوت در جریان تعامل با او در عین حفظ زمینه فرهنگی خود در دنیای چندفرهنگی حاضر است (Lázár & *al.,* 2020). این سازگاری مستلزم گشودگی ذهنی و آمادگی پذیرش فرهنگ‌های دیگر، برقراری ارتباط به شکل مستقیم و غیرمستقیم، کوتاه یا بلندمدت، در قالب شرایط موجود و نیازهای روزمره، موقعیتی یا حرفه‌ای با افرادی متعلق به

[1] - Puren
[2] - P. Cyr
[3] - Chamot & O'Malley
[4] - R. Oxford
[5] - Papen

بافت‌های اجتماعی-فرهنگی دیگر است که در حوزه حرفه‌ای، این ارتباط در سطوح پیشرفته‌تر شکل نوعی میانجی‌گری بین دو یا چند فرهنگ را به خود می‌گیرد. فانتینی[1] (Fantini, 2006, 2000) پنج ساخت را برای موفقیت در برقراری ارتباط بینافرهنگی برمی‌شمارد که عبارتند از آگاهی، منش، مهارت‌ها، دانش و کارایی زبانی افراد[2]. از سوی دیگر، مؤلفه‌هایی چون احترام به دیگریِ متفاوت، انعطاف‌پذیری، صبوری، علاقمندی، کنجکاوی، انگیزه و تحمل در برابر ابهام ذیل همین موارد قرار می‌گیرند. در حوزه راهبردهای یادگیری زبان‌های خارجی نیز پژوهشگران پرشماری از دهه ۱۹۸۰ این موارد را در فهرست راهبردهای لازم برای یادگیری زبان‌های خارجی قرار می‌دهند (Cyr, 2008). با نگاهی به مؤلفه‌های یادشده به روشنی می‌توان دریافت هدف از یادگیری زبان‌های خارجی، از انباشت اطلاعات دستوری و واژگانی بسیار فراتر رفته است. به بیان دیگر، انباشت دانش کتابی[3] دیگر پاسخگوی نیازهای لازم برای زندگی در دنیایی مملوء از جوامع چندفرهنگی و در حال ارتباط مداوم با یکدیگر نیست؛ بلکه از این پس دانش‌های عملی یا کاربردی[4] و مهارت‌های رفتاری[5] توانش‌های پایه در فرایند یادگیری زبان خارجی خواهند بود. افزون بر این، با پیچیده‌ترشدن زندگی و برجسته‌شدن جنبه حرفه‌ای‌سازی در فرایند آموزش عالی به خصوص در دهه ۱۹۹۰ با تثبیت رویکرد کنشگرا، هدف از آموزش زبان‌های خارجی از این نیز فراتر رفت و تغییر رفتار زبان‌آموزان در نتیجه آموزش، به منظور سازگاری هرچه بیشتر با وضعیت‌های پیش‌بینی‌نشدهٔ زندگی واقعی و حرفه‌ای در جستجوی حل مسائل نامنتظره و پیچیده به پیشرفته‌ترین سطح هدف در آموزش تبدیل شد.

درواقع، انتظاری که از آموزش زبان‌های خارجی می‌رفت، در درجه نخست ترسیم تصاویری واقعی‌تر از کلیشه‌های کتابی از جوامع زبان مقصد در ذهن زبان‌آموزان بود؛ چراکه تجسم‌یافتن

[1] Fantini
[2] Awareness, attitudes, skills, knowledge and language proficiency
[3] Savoirs
[4] Savoir-faire
[5] Savoir-être

مفهوم چندفرهنگی پیش از هر چیز مستلزم تحمل پذیرش دیگریِ متفاوت، کاستن از قوم‌محوری و خودبرتربینی فرهنگی، پرهیز از پیش‌داوری، محدودشدن برداشت‌ها و محتواهای فرنگی با رنگ و بوی ملی‌گرایانه افراطی بود. به بیان دیگر انتظاری که از مفهوم حضور فرهنگ در آموزش زبان‌ها می‌رفت، تعریف فرهنگ در قالب سنتیِ معرفی یک شکل خاص از چند فرهنگ *فرهیخته* به عنوان الگو و قراردادن سایر فرهنگ‌ها در جایگاهی پایین‌تر و در طول آن نبود؛ بلکه ارائه مفاهیمی مربوط به روابط فرهنگی و توصیف جوامعی که به زبان مقصد صحبت می‌کردند، در عرض و در کنار یکدیگر بود. روشن است که چنین توصیفی از دانش مربوط به حوزه زبان‌آموزی فراتر می‌رفت. چنین بود که حوزه علوم اجتماعی به خصوص انسان‌شناسی و جامعه‌شناسی به منظور ساختن این شناخت درباره جوامع با تکیه بر تحلیل‌های میدانی انجام‌شده به محتواهای فرهنگی در آموزش زبان وارد شد.

به این ترتیب، در سال‌های دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ به دنبال مطرح‌شدن آموزش و پرورش بینافرهنگی، شورای همکاری‌های فرهنگی اروپا به گسترش سیاست‌های زبانی و بینافرهنگی و ملموس‌سازی آن در نظام‌های آموزش و پرورش اروپایی روی آورد و برای نمونه، از حضور دانش‌آموزانی متعلق به فرهنگ‌های مختلف در یک مدرسه به عنوان شاخصی بر غنای این محیط آموزشی سخن گفت. از این گذشته، پژوهشگران آموزش زبان‌های خارجی به وجود مشکلاتی در بین متخصصان حوزه‌های مختلف علمی در جریان همکاری‌های بین‌المللی اشاره داشتند که این مشکلات نه در حوزه رشته تخصصی، بلکه در شناخت ناکافی آنها از فرهنگ‌های یکدیگر ریشه داشت (Beacco, 2000)؛ بنابراین آشنایی و خوگرفتن با تفاوت‌های یکدیگر و کسب توانش اجتماعی–فرهنگی به معنای توانایی کار در چندین بستر فرهنگی به توانش ارتباطی هایمز افزوده شد(Van Ek, 1986). به علاوه، خصوصاض در سال‌های دهه ۱۹۹۰ و با مطرح‌شدن رویکرد کنشگرا که جنبه حرفه‌ای آموزش در آن حضور پررنگ داشت، هدف آموزش به طور جدی از مهارت به معنای دانش عملی فراتر رفت و تبدیل دانشجویان به فراگیران مستقل حتی پس از

پایان تحصیلات دانشگاهی آنها مطرح شد؛ زیرا با پیشرفت‌های برق‌آسای علمی و فناوری و نیز دگرگونی بافت اجتماعی–فرهنگی به بافت چندزبانی و چندفرهنگی در بسیاری از پهنه‌های جغرافیایی دنیا هر روز بر پیچیدگی زندگی افزوده می‌شد و از تکثر گریزی نبود. به این ترتیب ساخت مهارت‌های رفتاری و مهارت یادگیری دایم[1] به هدف نهایی آموزش عالی تبدیل شد. از مصداق‌های این دو مؤلفه در آموزش زبان‌های خارجی، ایجاد توانش بینافرهنگی در زبان‌آموزان و فراتررفتن از آن و تبدیل آنها به میانجی بین دو یا چند فرهنگ است. به این منظور، علاوه بر شناخت و آگاهی زبانی و فرهنگی از یکدیگر، احترام به دیگری و پذیرش تفاوت او، همدلی و درک شرایطی که او در آن به سر می‌برد، مطرح می‌شود که البته همه اینها در کنار تعلق خاطر و حفظ هویت فرهنگی خود فرد قرار می‌گیرد (Lázár & *al.*, 2020). به بیان دیگر انتظار می‌رود دانشجویان زبان‌های خارجی پس از فراغت از تحصیل با تکیه بر آموخته‌هایشان بتوانند جای خود را در فرهنگ خود پیدا کنند و توانشی تحلیلی، هرچند از بیرون نسبت به جامعه‌ای دیگر به دست آورند (Beacco, 2000). به این ترتیب دیگر تبدیل یا نزدیک‌کردن زبان‌آموزان به گویشوران بومی و تبدیل آنها از لحاظ رفتاری و فرهنگی به یکی از افراد متعلق به بافت زبان مقصد هدف عالی آموزش زبان خارجی نیست. مسأله اصلی این است که تا حدودی ابزارهای تحلیل از درون جامعه مقصد در آنها پدید آید و از موقعیت اولیه خود که تنها به جامعه زبان مبدأ مربوط می‌شود، فاصله بگیرند و به جامعه دیگری قدم گذارند. این به معنای توجه به خود و جامعه خود در مسیر شناخت دیگری و پایه اصلی بافت‌سازی است.

با توجه به آنچه گفته شد، به روشنی درمی‌یابیم در دوران حاضر آموزش زبان خارجی از تمرکز سنتی بر عناصر زبانی به سوی پرداختن به عناصر فرازبانی می‌رود و حتی پژوهشگران این حوزه، این دو دسته عنصر را همپایه یکدیگر در آموزش زبان خارجی می‌دانند؛ زیرا کلاس زبان دارای حیات اجتماعی است و نمی‌توان کارکرد اجتماعی را از آن جدا کرد (Beacco, 2013؛

[1] Savoir-apprendre

(Véronique, 2006). در واقع اَشکال جدید مصرف زبانی که بر اهداف ارتباطی و حرفه‌ای متمرکز هستند، سبب از میان رفتن انگیزه‌های فرهنگی زبان‌آموزان نشده‌اند. از این رو نادیده‌گرفتن این واقعیت خصوصاً امروز که توجه و اولویت برای آموزش فرازبانی و هدفمندی زبان‌آموزان در یادگیری زبان‌های خارجی خود را به روشنی نشان داده است، می‌تواند به سرخوردگی و ناامیدی آنها از دانشگاه بینجامد؛ زیرا به پرسش‌های پنهانشان درباره فرهنگ‌های مربوط به زبان خارجی مورد نظر پاسخ نمی‌دهد، تا آنجا که برخی از پژوهشگران و متخصصان آموزش زبان آن را به معنای زدودن جنبه انسانی و دموکراتیک از آموزش می‌دانند (Blanchet, 2018).

بنابراین آموزش بینافرهنگی حوزه‌ای کاربردی و بینارشته‌ای است که باید با آموزش تخصصی و رشته‌ای تلفیق شود. از این گذشته، جنبه حرفه‌ای استفاده از زبان خارجی که امروز تنوع و گستردگی چشمگیری پیدا کرده، نسبت به گذشته شناخت فرهنگی ژرف‌تر و تا حدودی اشراف بر سایر فرهنگ‌ها را ایجاب می‌کند؛ زیرا به بیان پورِن (2017) آموزش زبان خارجی باید به استقلال زبان‌آموزان پس از پایان تحصیل بینجامد که این علاوه بر همزیستی در یک بافت چندفرهنگی، به معنی هم‌کنشی، طراحی و پیشنهاد پروژه حرفه‌ای و رسیدن به تولید محصول ادبی و تاریخ فرهنگی نیز هست. تعریف چنین اهدافی برای آموزش دربردارندهٔ فراتررفتن از جنبه‌های زبانی، پرداختن به روابط فرهنگی و دیپلماتیک، برخی ویژگی‌های اساسی جغرافیایی، اقتصادی و جمعیتی بافت زبان مقصد است. بااین‌حال و با وجود این واقعیت که بر اساس چارچوب مرجع مشترک اروپایی (2001) یکی از اهداف نهایی آموزش زبان خارجی ایجاد توانایی ارتباط موفق با افراد متعلق به فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف است، هدف عمده تربیت مدرس از سوی اغلب معلمان و دست‌اندرکاران زبان خارجی همچنان در چارچوب زبانی تعریف می‌شود (Blanchet, 2018). به بیان دیگر، اساس آموزش را ساختار زبانی تشکیل می‌دهد و جنبه‌های فرازبانی گویی در بخش ضمیمه آن و به شکل فهرستی از یادداشت‌های پاورقی قرار

دارد. این به آن معناست که هنوز منطق سنتی ادبی بر آموزش زبان‌های خارجی فرمان می‌راند، البته این مسأله به خودی خود مشکل‌ساز نیست؛ بلکه مشکل از آنجا آغاز می‌شود که در گرایش‌های مربوط به زبان خارجی منطق ادبی و زبانی به اولویتی اصلی می‌شود و تبدیل دانشجویان به گویشوران زبان مقصد به هدف فرعی آموزش تبدیل می‌گردد. این مسأله اضطرابی در آنها پدید می‌آورد که از ترس قضاوت‌شدن یا مورد سخره قرارگرفتن در صورت ارتکاب خطا در صحبت به زبان خارجی ترجیح می‌دهند جز در صورت لزوم یا اجبار از دانش زبانی خود استفاده نکنند. حال، فاصله این وضعیت تا تبدیل زبان‌آموز به فراگیر مستقل و حرفه‌ای در پایان دوره تحصیل به روشنی پیداست. تاردیف (1997)، پورِن (2003) و لوبوترف (2008) بر این باورند که تبدیل فراگیر به کنشگر باید از همان دوره تحصیل، از طریق به کارگیری روش‌های درگیرکننده در فرایند آموزش-یادگیری و با همراهی گام به گام مدرس آغاز شود تا موقعیت آموزش هرچه بیشتر به وضعیت زندگی واقعی نزدیک گردد و نیز در صورت ارتکاب خطا امکان اصلاح آن وجود داشته باشد.

پس از مطرح‌شدن ابعاد فرازبانی در آموزش زبان، پژوهش‌هایی درباره تعریف مفهوم فرهنگ و نحوه گنجاندن محتوای فرهنگی در برنامه درسی رشته‌های زبان خارجی انجام گرفت که ابتدا به تحلیل خود مفهوم فرهنگ از دیدگاه علوم اجتماعی می‌پرداخت. درواقع، طرح این مقوله در برنامه درسی کاملاً حالت بافت‌محور دارد و بر اساس نیازهای موجود در هر بافت، مقطع تحصیلی، اهداف و انتظارات آموزشی، تخصص مدرسان، محدودیت‌ها و امکانات زمانی و آموزشی انعطاف‌پذیر است (Puren, 2003). به این ترتیب در تهیه مطالب فرازبانی به عنوان محتوای درسی، گزینش، امری گریزناپذیر و بی‌تردید از انتخاب محتوای زبانی دشوارتر است؛ چراکه با توجه به پیشینه دیرین رویکردهای سنتی و زبان‌محور در آموزش، به هر حال تاکنون معیارهایی رسمیت‌یافته در دست هست که می‌تواند نقش فهرست واژگان و دستور زبان رایج و مورد استفاده در تهیه محتوا را ایفا کند و بخش زبانی برنامه درسی بر اساس آن تدوین گردد؛

اما در مورد محتوای فرازبانی نقش مدرس، همزمان به عنوان دارندهٔ اطلاعات، میانجیگر و پژوهشگر حوزه آموزش زبان آشکار می‌شود. درواقع، او باید علاوه بر تلاش برای کسب شناختی بالاتر از حوزه فرازبانی مربوط به زبان مقصد از راه مراجعه به حوزه‌های علوم تاریخی، اجتماعی و اقتصادی، برای گردآوری داده‌ها و سازگارکردن بخش‌هایی از آنها با نیازهای دانشجویان نسبت به تدوین و ارائه محتوا اقدام کند. در شرایط کنونی به نظر می‌رسد هر انتخاب محتوایی از سوی مدرس بر اساس اقتضائات و محدودیت‌های مکانی، زمانی و نیازهای زبان‌آموزان مشروع و عقلانی به نظر می‌رسد؛ زیرا تدوین محتوای فرازبانی در برنامه آموزش زبان‌های خارجی هنوز به شکل انباشت نه‌چندان نظام‌مند اطلاعات صورت می‌گیرد، به‌خصوص که آموزش فرهنگی معلمان به دلیل مشکلات اقتصادی و تفاوت ارزش ارزهای مختلف در بیشتر کشورهای دنیا مشکلی رایج در آموزش زبان خارجی به شمار می‌رود (Beacco, 2000). با توجه به پیشرفت ارتباطات اینترنتی برای تهیه محتواهایی از این دست می‌توان از منابعی بهره برد که دارای مضامین بالای فرهنگی هستند؛ برای نمونه انواع گزارش، فیلم، داده‌های اطلاعاتی و تصویری مانند نقشه، جدول، کارت پستال و نمودار که دانشجویان را به ابراز نظر تشویق می‌کنند. باید به یاد داشت در این مسیر تنها ارائه حجم بالای اطلاعات در اولویت نیست؛ بلکه اندیشیدن به دیگری، تفاوت‌ها، نحوه برقراری ارتباط و کاربردی‌سازی دانش زبانی و فرازبانی دارای اهمیت اساسی است.

با توجه به مطالب بالا تصویری کلی از وضعیت آموزش فرازبانی و فرهنگی در حوزه زبان‌های خارجی از نیمه دوم قرن بیستم تاکنون در دنیا ارائه شد. در ادامه به بررسی و تحلیل جایگاه مؤلفه‌های آموزش فرازبانی در برنامه درسی رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران می‌پردازیم.

۲-۱. جایگاه آموزش بینافرهنگی در رشته زبان فرانسه در ایران

تا پیش از بازبینی اخیر سرفصل رشته زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران، تا حدود زیادی منطق سنتی و زبانی بر برنامه درسی حاکم بود که در جای دیگری این موضوع را مورد بررسی قرار

دادیم. در بازبینی اخیر، تغییرات محسوسی در برنامه درسی صورت گرفته است که در اینجا به ارائه تحلیلی بر آن می‌پردازیم.

نخستین نکته جالب توجه و امیدوارکننده‌ای که در سرفصل جدید رشته زبان فرانسه به چشم می‌خورد، لحاظ‌شدن جنبه‌های بینارشته‌ای، مهارت‌سازی و حرفه‌ای‌سازی در آن است، به این معنی که در تدوین سرفصل جدید تلفیقی از واحدهای ادبی، ترجمه و آموزش دیده می‌شود. افزون بر آن به نظر می‌رسد تجزیه دروس فرانسه مقدماتی ۱ و ۲ به واحدهای نگارش، کارگاه مطالعه، بیان شفاهی، خلاصه‌نویسی، سخنرانی و مناظره، مهارت‌های شنیداری و گفتاری و ... به تخصصی‌ترشدن و توازن بیشتر در ارائه محتوای موجود در کتاب‌های آموزشی بر اساس مهارت‌های (دریافت، تولید، تعامل، میانجی‌گری[1]) ذکرشده در چارچوب مرجع مشترک اروپایی کمک کند. نکته دیگر، نوآوری و به‌روزترشدن این برنامه درسی با افزودن واحدهایی مانند کاربرد رایانه در ترجمه، فناوری اطلاعات در آموزش زبان، آشنایی با راهبردهای یادگیری، واحدهای مربوط به گردشگری و هتلداری و یا ادبیات کودک است. بااین‌حال و با در نظرگرفتن فاصله کنونی بین آموزش در فضای آکادمیک و انتظارات موجود در فضای حرفه‌ای، به نظر می‌رسد همچنان جای کار بیشتری در این مسیر وجود دارد.

در گام بعد تلفیق گرایش‌های سابق ادبی و ترجمه جالب توجه است. با توجه به سرشت زبان خارجی و شناوربودن مرزهای کاربردی آن پس از پایان تحصیلات، تلفیق گرایش‌ها و ارائه گرایش یکسانی با عنوان "زبان و ادبیات فرانسه" در نگاه اول منفی به نظر نمی‌رسد، به‌خصوص با در نظرگرفتن این نکته که گرایش ادبی پیشین اساساً بر محفوظات و دانش کتابی تکیه داشت و در موارد متعدد دانشجویان به غیرکاربردی بودن و تمرکز بیش از حد آن بر ادبیات کشور فرانسه اشاره داشتند. بااین‌حال با نگاهی نزدیک‌تر درمی‌یابیم نسبت دروس ادبی به کل واحدهای درسی چهارساله در سرفصل جدید نیز همچنان بالاست و مهم‌تر از آن، دروس فوق هم عمدتاً

[1] Compréhension, production, interaction, médiation

بر ادبیات کشور فرانسه تمرکز دارند. از سوی دیگر، برخی واحدهای درسی از لحاظ عنوان با هم موازی به نظر می‌رسند، به این معنا که محتوایی که انتظار ارائه آن در قالب دروس مزبور می‌رود، احتمالاً با یکدیگر همپوشانی قابل توجهی دارند.

با توجه به این واقعیت که در برنامه درسی رشته‌های زبان خارجی عموما مشکل فشردگی سرفصل و کمبود وقت برای ارائه همزمان محتوای زبانی و فرازبانی وجود دارد (Beacco, 2000)، بهینه‌سازی برنامه درسی با هدف مدیریت زمان ضروری به نظر می‌رسد. به این منظور با توجه به اینکه دروس مربوط به ادبیات قرن‌های مختلف فرانسه در قالب درس‌های چهارواحدی ارائه می‌شود و نیز محتوای آنها مبتنی بر محفوظات تاریخ ادبی است، می‌توان هر درس چهارواحدی را برای ارائه سرفصل‌های ادبی دو قرن به کار برد یا در صورت عدم امکان تلفیق سرفصل‌های دو قرن، شاید بتوان آنها را به دروس دوواحدی کاهش داد تا به این ترتیب چند واحد درسی نیز برای پرداختن به ادبیات دیگر کشورهای فرانسه‌زبان باقی بماند. در حال حاضر تنها درس چهارواحدی ادبی که سرفصل دو قرن را در خود دارد، ادبیات قرن ۱۷ و ۱۸ است و سایر دروس چهارواحدی ادبیات، تنها سرفصل‌های یک قرن را در خود دارند. از سوی دیگر، تنها یک درس دوواحدی با عنوان "ادبیات کشورهای فرانسه‌زبان" در برنامه درسی زبان فرانسه وجود دارد که با مقایسه‌ای بسیار ساده با تعداد واحدهای درسی اختصاص‌یافته به ادبیات کشور فرانسه که بیش از ۱۰ واحد را تشکیل می‌دهد، آشکارا می‌توان به عدم توازن در این نسبت پی برد. برای روشن‌تر شدن موضوع به نمونه‌های دیگری از این دست می‌پردازیم: در مورد درس "ادبیات معاصر فرانسه" (۲ واحد) و "ادبیات قرن ۲۰ فرانسه" (۴واحد) مقایسه اهداف درس بیانگر میزانی از همپوشانی محتوایی است. به بیان دیگر، "ادبیات معاصر فرانسه" به معرفی نویسندگان سه دهه آخر قرن بیستم می‌پردازد. از سوی دیگر، "ادبیات قرن ۲۰" نیز به سه بخش عمدهٔ ادبیات پیش از جنگ، بین دو جنگ و پس از جنگ جهانی تقسیم می‌شود. تصور ما بر این است که حتی در صورت عدم تلفیق این دو واحد درسی با یکدیگر به منظور حفظ جنبهٔ

تخصصی آنها، می‌توان "ادبیات قرن ۲۰" را به دو واحد کاهش داد تا جایی برای پرداختن به ادبیات سایر کشور فرانسه‌زبان نیز گشوده شود. همین‌طور بر اساس اهداف درس "نمایشنامه فرانسه" (۲واحد)، مرور قابل توجهی بر نمایشنامه فرانسوی از قرون وسطا به این‌سو انجام می‌گیرد. همین امر دلیل دیگری بر آنست که می‌توان ادبیات قرن‌های ۱۶ و ۱۹ را به دروس دو واحدی کاهش داد؛ زیرا بخشی از محتوای این دروس در واحد درسی نمایشنامه نیز مورد بررسی مجدد قرار می‌گیرد. به این ترتیب مقایسه اهداف سرفصل دروسی چون ، "درآمدی بر ادبیات تطبیقی" (۲ واحد)، "آشنایی با نظریه‌های متأخر ادبی" (۲ واحد)، "انواع ژانرهای ادبی" (۲ واحد)، "شعر فرانسه" (۲ واحد) و نقد ادبی (۲ واحد)، نشانگر همپوشانی محتوایی قابل توجه و تکراری آشکار است، آن‌هم درحالی‌که برای نمونه هیچ واحد درسی مجزایی برای پرداختن به ادبیات سوئیس و بلژیک و کانادای فرانسه‌زبان وجود ندارد و اگرچه در سرفصل "ادبیات کشورهای فرانسه‌زبان" به ادبیات کانادا نیز اشاره شده است؛ اما ارائه آن در این درس دو واحدی در کنار ادبیات آفریقا با توجه به غنای ادبیات سیاه از لحاظ زمانی عملاً ممکن نیست.

همه این‌ها در حالی است که فرض بر آموزش ادبیات استوار باشد، حال‌آنکه در وضعیت فعلی با توجه به اهداف آموزشی مطرح‌شده در سرفصل جداگانه هر درس و نیز گروه‌های فرانسه دانشگاه‌های مختلف، هدف از آموزش زبان فرانسه تنها آشنایی با زندگینامه و آثار نویسندگان ادبی کشور فرانسه نیست؛ بلکه با در نظرگرفتن فشردگی سرفصل این رشته، هر درس حکم گام‌های آغازین در مسیر شناختی تازه از دنیایی متفاوت و مهارت‌سازی برای کنشگری در این عرصه را دارد و این مکث، تکرار یا موازی‌کاری را برنمی‌تابد؛ بلکه باید از فرصت محدود موجود بهره بهینه برد.

به این ترتیب وزن ادبیات کشور فرانسه در سرفصل جدید همچنان محسوس است، طوری‌که جایی برای پرداختن به ادبیات سایر حوزه‌های فرانسه‌زبان و فراتر از آن، ارائه دریچه‌ای به سوی آشنایی با جامعه آنها باقی نمی‌گذارد. همچنین باید این نکته را در نظر داشت که در سرفصل

پیشین، ارائه دروس ادبی مبتنی بر محفوظات بیشتر در مورد گرایش ادبیات فرانسه مطرح بود و گرایش ترجمه، جنبه کاربردی‌تر داشت؛ اما اکنون با تلفیق گرایش‌ها این رویکرد به همه دانشجویان تحمیل می‌شود و همگان با هر علاقمندی و اولویتی در حوزه زبان فرانسه به هر حال باید این مسیر را پشت سر بگذارند.

مسأله دیگری که در سرفصل جدید رشته زبان فرانسه مشاهده می‌شود، وجود دروسی با عناوین بسیار عمومی و گاه با پسوند "پایه"، "میانی" و "پیشرفته" است؛ برای نمونه می‌توان "درک متن" (۲ سطح)، ""مهارت‌های شنیداری و گفتاری" (۳ سطح)، "مکالمه موضوعی"، "ترجمه متون ساده"، "ترجمه رمان و داستان"، "کارگاه مطالعه"، "سخنرانی و مناظره"، را از بین آنها نام برد. از آنجا که در طراحی این عناوین درسی نامگذاری با تکیه مستقیم بر اهداف زبانی درس مزبور صورت گرفته است، به نظر می‌رسد این دروس از لحاظ محتوایی در نوعی حالت بلاتکلیفی به سر می‌برند. به بیان روشن‌تر، اگر در دروسی مانند "ادبیات قرن ۱۹ فرانسه" یا "کاربرد رایانه در ترجمه" هم اهداف زبانی و هم محتوای درس تا حدود زیادی روشن بوده و با توجه به سابقه طولانی آموزش ادبیات فرانسه، مدرس می‌تواند محتوای این دروس را تدوین کند، در مورد دروس عمومی‌ای که از آنها نام بردیم، تنها اهداف زبانی،، مثلا تقویت فنون نگارش یا بیان شفاهی، روشن است و سمت و سوی فرازبانی و محتوا مشخص نشده است. به گمان ما این بلاتکلیفی می‌تواند به بروز نوعی واگرایی در تهیه و تدوین محتوای دروس فوق بینجامد. به عبارت دیگر، اگر با ده دانشجوی زبان فرانسه که در سطح کارشناسی از ده دانشگاه مختلف ایران فارغ‌التحصیل شوند، مصاحبه‌ای انجام دهیم احتمالاً درمی‌یابیم محتواهای بسیار متفاوت و دور از همی را در این دروس پشت سر گذاشته‌اند. با توجه به بحث میانجی‌گری مدرس و تهیه و تدوین محتوای درسی با رویکرد بافت‌محور که پیشتر به آن اشاره شد، شاید این امر به خودی خود نقص به شمار نرود، اما مسأله این است که با توجه به تفوق دیرین ادبی در رشته زبان فرانسه در سطح آموزش عالی ایران و نیز پروفایل آموزشی اغلب مدرسان گروه‌ها، احتمالاً باید

منتظر بود این دروس نیز به سمت دستور زبان و ادبیات، آن‌هم ادبیات کشور فرانسه سوق پیدا کند. درحالی‌که با اندکی تغییر در عنوان یا سرفصل‌های هر یک از این دروس می‌توان در بخش قابل توجهی (بیش از ۳۰ واحد) از برنامه درسی رشته زبان فرانسه تنوع پدید آورد و با دادن سمت و سویی متناسب‌تر، محتوای فرهنگی و فرازبانی را نیز در آن وارد کرد، برای نمونه *مکالمه موضوعی با تکیه بر آشنایی با جایگاه زبان فرانسه در اروپای فرانسه‌زبان*، *کارگاه مطالعه با تأکید بر آشنایی با تاریخچه پیدایش کانادای فرانسه‌زبان*، *خلاصه‌نویسی با تکیه بر معرفی ادبیات فرانسه‌زبان و یا مناسبات تاریخی ایران و بلژیک*، *ترجمه ساده با تکیه بر معرفی آفریقای فرانسه‌زبان* و عناوین دیگری از این دست که با اهداف آموزشی و پژوهشی ذکرشده در رشته زبان و ادبیات فرانسه بی‌ارتباط نیستند. به‌این‌ترتیب محتواهای ارائه‌شده در این دروس احتمالاً همگرایی بیشتری به خود خواهند دید، هرچند این مهم تا اندازه‌ای مستلزم همکاری بین گروه‌های زبان فرانسه دانشگاه‌های مختلف در تدوین محتوا نیز خواهد بود.

با توجه به ورود بسیاری از دانش‌آموختگان زبان فرانسه به حوزه تدریس، ارائه واحدهای درسی مربوط به روش تدریس در دوره کارشناسی خلاقانه به نظر می‌رسد و شناخت برخی اصول پایه آموزش زبان می‌تواند نتایج مثبتی برای آنان به همراه داشته باشد؛ بااین‌حال نکته دیگری هست و آن، نوعی جابجاشدگی در ارائه این واحدهاست. به بیان روشن‌تر، ارائه دروسی مانند "اصول و روش تدریس زبان" و یا "روش‌های آموزش مهارت‌های زبان" در دوره کارشناسی بجا و مناسب به نظر می‌رسد و احتمالاً می‌تواند به سوق‌دادن دانشجویان در مسیر حرفه‌ای یاری رساند؛ اما دو درس دیگر "آشنایی با ارزشیابی و آزمون‌سازی" و یا "آشنایی با اصول و مبانی تهیه و تدوین مطالب درسی" برای ارائه در مقطع کارشناسی کمی زودهنگام به نظر می‌رسند؛ زیرا این دروس پیش از هر چیز نیازمند رسیدن به نوعی اشراف زبانی است که در دوره کارشناسی شکل نمی‌گیرد. از این گذشته، درس "تهیه و تدوین مطالب درسی" نیازمند مدتی سابقه کار در حوزه آموزش و آشنایی با روش‌ها، کتاب‌ها و نیز بافت‌های مختلف آموزش زبان نیز هست؛ چراکه هر

دو این موارد عناصر پایه این درس را تشکیل می‌دهند؛ حال آنکه از بیشتر دانشجویان دوره کارشناسی چندان انتظار نمی‌رود سابقه حرفه‌ای خاصی در این زمینه داشته باشند. همچنین درس "آشنایی با ارزشیابی و آزمون‌سازی همان‌طور که در سرفصل آن نیز آمده است، به مواردی مانند تحلیل خطا و یا سنجش مهارت‌های زبانی می‌پردازد و این موارد علاوه بر رشد شناختی کافی، بی‌تردید نیازمند آشنایی دانشجو با انواع جمعیت زبان‌آموز و اهداف آموزش در بافت‌های گوناگون است. به‌ویژه، سنجش مهارت‌های زبانی در ارزشیابی امری بسیار حساس و مستلزم تلاش هرچه تمام‌تر برای حفظ بی‌طرفی و نسبی‌گرایی است که خود این مفاهیم با شناخت تقریبی معیارهای ارزشیابی در بافت‌های مختلف ممکن می‌گردد و تنها آموخته‌های نظری در سطح کارشناسی به آن نمی‌انجامد. درواقع، این درس نیازمند آشنایی اولیه با چارچوب مرجع مشترک اروپایی، انواع و سطوح توانش مطرح‌شده در آن و نیز توصیفگرهای ارزشیابی این سطوح است. از این رو در سطح کارشناسی احتمالاً جز به شکل ابتدایی و در حد آشنایی اولیه با انواع ارزشیابی قابل ارائه نخواهد بود. با توجه به همهٔ این موارد، ارائه این دروس در دوره کارشناسی ارشد به نظر ما مناسب‌تر می‌رسد.

یک مسأله اساسی که ممکن است با وجود پیشنهادات فوق در سطح کارشناسی زبان فرانسه مطرح شود، این است که سطح زبانی دانشجویان، مانعی بر سر راه طراحی محتواهای متنوع فرازبانی بوده و پیش از هر چیز باید برای این مسأله چاره‌ای اندیشید. در پاسخ به این نکته جا دارد یادآور شویم تأکید بر جنبه فرازبانی در برنامه‌ریزی درسی رشته زبان فرانسه به معنی صرف‌نظر از جنبه زبانی نیست؛ بلکه موضوع تنها این است که کاملاً ممکن است با تکیه بر محتواهای فرازبانی در مسیر تقویت زبانی دانشجویان پیش رفت و برای این کار کافی است محتواهای مورد نظر تا حدودی ساده‌سازی و با سطح زبانی دانشجویان متناسب‌سازی شوند (Véronique, 2006). به بیان بهتر، با واردکردن محتواهای متنوع و کاربردی به برنامه درسی می‌توان بر انگیزه و هدفمندی دانشجویان برای تقویت زبان خارجی خود افزود. درواقع، این

روش در راستای رویکرد سازاگرایی اجتماعی قرار می‌گیرد که نوین‌ترین رویکردهای حوزه روان‌شناسی آموزش در دو سه دهه اخیر از آن سرچشمه می‌گیرد و به خصوص کانادا و ایالات متحده آمریکا بر روی آن کار می‌کنند. به این ترتیب، تاردیف (1997) از برجسته‌ترین نظریه‌پردازان این رویکرد بر این باور است که صرف انباشت دانش کتابی در دانشجویان به ساخت مهارت حرفه‌ای در آنان پس از فراغت از تحصیل نمی‌انجامد؛ بلکه برای تبدیل دانش به مهارت باید آموزش را در چارچوب منطق پروژه پیش برد، به این معنا که دانشجویان را در فرایند آموزش وارد کرد. این یعنی مدرس بخشی از آموزش را عهده‌دار شود و بخشی از آن را در قالب پروژه‌های گروهی یا فردی به دانشجویان واگذار کند. به این منظور او می‌تواند ورود به مبحث را انجام دهد و ضمن ارائه کلیات پایه، بخشی از کلیدواژه‌های جستجو را در اختیار دانشجویان قرار دهد. سپس از آنها بخواهد بخشی از محتوای جلسه‌های آتی را آماده کنند. به این ترتیب دانشجویان هم در فرایند آموزش وارد می‌شوند و هم با روش‌های جستجو برای یافتن محتواهای مربوط به درس آشنا می‌شوند. درواقع، این کلیدواژه‌ها و روش‌های جستجو حکم تابلوهای نشانگر مسیر پژوهش در زمینه مورد نظر را برای آنها دارند و از آنجا که خود دانشجویان در طول تحصیل به این مسیرها قدم گذاشته‌اند، پس از پایان تحصیل نیز می‌توانند مسیر انتخابی خود را دنبال کنند و به یادگیری مستقل ادامه دهند. از سوی دیگر، از آنجا که هنگام جستجو و آماده‌سازی محتوای مورد نظر برای ارائه در کلاس به هر حال باید از مهارت‌های دیگر حوزه زبان‌آموزی مانند درک خوانداری و شنیداری، سنتز و پردازش اطلاعات، تمایز اطلاعات سره از ناسره، جمع‌بندی و خلاصه‌نویسی، ارائه شفاهی و نوشتاری در کلاس و ارزیابی ارائه‌های دانشجویان دیگر استفاده کنند، تقویت مهارت‌های زبانی آنها همزمان از خلال چندین کانال انجام می‌گیرد. کاربردی بودن و تنوع محتوا نیز بر انگیزه آنها برای مشارکت در فرایند آموزش-یادگیری می‌افزاید. این روشی است که تاردیف با ارائه مثال‌های متعدد به شرح آن می‌پردازد، روشی که واردکردن دانشجو در فرایند آموزش-یادگیری، پیمودن بخشی از این مسیر

در کلاس و با همراهی مدرس را شامل می‌شود تا به این ترتیب، دانشجو حداقل در مسیر تبدیل دانش کتابی به دانش عملی قرار بگیرد. ادامه این مسیر به خود دانشجو، زمینه حرفه‌ای و شرایطی بستگی دارد که او بعدها پس از دانش‌آموختگی در آن قرار خواهد گرفت؛ اما به‌هرحال هدف نهایی فرایند آموزش-یادگیری در رویکردهای مبتنی بر مهارت، کلیدخوردن تبدیل دانش کتابی به انواع دانش کاربردی و ساخت انواع مهارت بر حسب نیازها و شرایط زندگی واقعی و حرفه‌ای افراد است. با توجه به اهداف ذکرشده در سرفصل رشته و نیز گروه‌های مختلف زبان فرانسه روشن است تنها با تکیه بر آموزش جنبه‌های ادبی محدود و زبانی نمی‌توان شکل‌گرفتن چنین مهارت‌های متنوعی در زمینه آموزش، پژوهش، انواع ترجمه، جستجوی انواع یافته‌های نوین، کاربردی‌سازی آنها و ایجاد فرصت‌های گوناگون کارآفرینی در بافت جامعه ایران را از دانشجویان انتظار داشت؛ بلکه با لحاظ‌کردن فشردگی سرفصل باید از هر درس به عنوان دریچه‌ای به ساخت مهارتی تازه بهره برد.

۳. نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر پس از نگاهی به مسیر تازه فرایند آموزش-یادگیری زبان‌های خارجی که عمدتاً محصول رویدادهای نیمه دوم قرن گذشته بود، با اتکا به نظریات پژوهشگران حوزه سازاگرایی اجتماعی و آموزش زبان-فرهنگ‌ها به بررسی جایگاه جنبه فرازبانی و فرهنگی در برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فرانسه در مقطع کارشناسی در ایران پرداختیم. پس از بازبینی اخیر سرفصل این رشته تغییرات امیدبخشی در آن مشاهده شد که حاصل لحاظ‌شدن دیدگاه بینارشته‌ای، مهارت‌سازی حرفه‌ای و نیز به‌روزسازی این رشته با افزودن برخی عناوین جدید به آن است. بااین‌حال نظر به فشردگی سرفصل و لزوم پرداختن همزمان به آموزش جنبه‌های زبانی و فرازبانی، بهینه‌سازی عناوین شماری از دروس به منظور بهبود مدیریت زمان و پرداختن به جنبه‌های فرازبانی در کنار جنبه‌های زبانی مفید خواهد بود. به این منظور بهره‌بردن از روش‌های مطرح‌شده در رویکرد سازاگرای اجتماعی و گنجاندن محتواهای فرازبانی و فرهنگی در قالب

دروس با عناوین کلی و خنثی که بیشتر بر اهداف زبانی تکیه دارند و فاقد سمت و سوی فرازبانی روشن هستند، روشی مناسب به نظر می‌رسد. همچنین ادامه کار در این مسیر با کاهش تعداد واحدهای درسی با همپوشانی قابل توجه به منظور آزادشدن برخی واحدهای درسی برای پرداختن به محتواهای آموزشیِ متنوع‌تر سودمند به نظر می‌رسد تا به این ترتیب، از تکیه برنامه درسی رشته زبان و ادبیات فرانسه همزمان به منطق سنتی زبانی و ادبیات کشور فرانسه اندکی کاسته شده و به سمت لحاظ کردن جنبه‌های فرازبانی مرتبط با حوزه کشورهای فرانسه‌زبان دنیا سوق پیدا کند.

کتابنامه

بوغیری، س.، و گشمردی، م. (۱۴۰۱). *بررسی جذب اجتماعی در فضای دانشگاهی به عنوان یک عامل موثر بر تاب‌آوری و موفقیت تحصیلی دانشجویان زبان فرانسه در ایران*. پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، ۵ (۸)، صص ۱۳۵- ۱۵۷.

بوغیری، س.، و گشمردی، م. (۱۴۰۱). *آموزش ترجمه، چارچوب سنتی یا آموزش مهارت‌محور*، همایش بین‌المللی آیندهٔ ترجمه ادبی فرانسه–فارسی در ایران، مهرماه ۱۴۰۱، تهران، دانشگاه علامه‌طباطبائی.

خوشکام، پ.، و گشمردی، م.، رحمتیان، ر، صفا، پ. (۱۴۰۳). تأثیر استفاده از راهبردهای آموزش – یادگیری مبتنی بر مغز، بر پیشرفت یادگیری فراگیران بزرگسال زبان فرانسه در ایران. پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، ۷ (۱۲)، صص ۲۷- ۶۰.

Beacco, J.C. (2013). Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l’enseignement des langues. Cultures, discours, langues : nouveaux abordages, Lambert Lucas, p. 165-186., 2013. ⟨hal-01455831⟩, consulté le 6 mai 2025.

Beacco, J.C. (2000). L*es dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris : Hachette Livre.

Blanchet, p. (2018, Septembre). *Quels cadres, quels objectifs et quels critères pour*
évaluer une méthodologie d'enseignement-apprentissage des langues ? [Congres Méthodal, Thessalonique]. https://univ-rennes2.hal.science/hal-02518850v1

Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics 1 (1), 1-47.

Common European Framework of Reference for Languages (2001). Council of Europe. https://rm.coe.int/16802fc1bf

Cyr, P. (2008), *Les strategies d'apprentissage*, Paris : CLE International.

Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1*

Fantini, A.E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Series (1)*. School for International Training, pp. 25-42. https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=sop

Galisson R., et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier-Crédif, Coll. LAL.

Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (pp. 269–293). London: Penguin.

Lázár, I., & Huber-Kriegler, M., & Lussier, D., & S.Matei, G. (2020). *A guide for language teachers and teacher educators Developing and assessing intercultural communicative competence A guide for language teachers and teacher educators*. Council of Europe. https://www.researchgate.net/publication/338459125_A_guide_for_language_teachers_and_teacher_educators_Developing_and_assessing_intercultural_communicative_competence_A_guide_for_language_teachers_and_teacher_educators

Lussier, D., & Lázár, I. (2016). *Developing and assessing intercultural communicative competence.*

https://www.researchgate.net/publication/242261272_Developing_and_assessing_intercultural_communicative_competence

LE Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence pour dépasser les idées reçues : 15 propositions*. Paris : Groupe Eyrolles.

Porcher, L., & Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. PUF - L'Éducateur.

Puren, Ch. (2017), "Mettre en œuvre la pédagogie de projet dans un contexte interdisciplinaire au collège. Approche historique, problématiques actuelles" (*Livret des séminaires à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran*), www.christianpuren.com/mes-travaux/2017c/

Puren, Ch. (2017), "Caractéristiques tendancielles de l'agir en perspective actionnelles" (*Livret des ateliers à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran*), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail.067/

Puren, Ch. (2017), "Les objectifs d'usage possible de l'apprentissage des langues-cultures étrangères et les méthodologies d'enseignement correspondantes actuellement disponibles" (*Livret des ateliers à l'Université Tarbiat Modares à Téhéran*), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail.052/

Puren, Ch. (2003), Pour une didactique complexe des langues-cultures in *Études de Linguistique Appliquée*, pp. 121-126. https://www.researchgate.net/publication/337380157, consulté le 8 mai 2025. Tardif, J. & Dubois, B., (2013). « De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables » in *Revue française de linguistique appliquée,* 2013/1 Vol. XVIII | pages 29 à 45, ISSN 1386-1204, consulté le 6 mai 25.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive.* Montréal : Les éditions LOGIQUES.

Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Véronique, D. (2006). Perspectives en didactique des langues et des cultures. *Travaux de didactique du français langue étrangère,*55, p. 7-13.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Recherches en Langue et Traduction Françaises. Vol.8. No.1. S/N.14. Printemps et Eté 2025

Le phénomène de la langue maternelle en traduction comme une rencontre identitaire et culturelle

Ali Abbassi [1] (Auteur correspondant)
Professeur, Département de Langue et Littérature Française, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

Andia Abaï [2]
Maître-assistante, Département de Langue et Littérature Française, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

Sarah Sharifi [3]
Département de Langue et Littérature Française, Faculté des Lettres et des Sciences humaines, Université Shahid Beheshti, Téhéran, Iran

Résumé

Le processus de la traduction correspond aux éléments variés, et différentes combinaisons entre eux aboutissent aux choix d'équivalents aussi variés. Les éléments syntaxiques, sémantiques, culturels influent sur la décision du traducteur. La langue maternelle fait partie des éléments essentiels au cours du développement de l'identité. Comment peut-on déterminer la fonction de la langue maternelle dans le processus d'une traduction interlinguale? Dans cette recherche, en étudiant la conception de la langue maternelle et sa relation entre l'identité nous essayons de concevoir leurs fonctions dans l'acte de traduction. Le but de cette recherche est premièrement d'analyser la place de la langue maternelle en la rapportant à l'identité. Ensuite, nous nous penchons sur une étude lexicale et sémantique de la langue maternelle en tant que langue d'arrivé en traduction. Afin de percevoir cet échange traductionnel entre l'identité et le sujet, on se consacre à l'étude de la langue maternelle auprès de Jacques Lacan. Enfin, c'est à travers une étude comparative et traductionnelle entre la langue française et le persan que nous arrivons aux nuances sémantiques dans les traductions différentes. Le résultat se résume dans la potentialité de la langue maternelle et sa fonction dans le développement du sujet, ce qui malgré une certaine relation réciproque entre deux langues source et cible retentit sur la manière du choix d'équivalent et la tournure de la langue cible à travers son rapport avec le sujet du traducteur.

Mots-clés : Langue maternelle, sujet, Jacques Lacan, identité, traduction.

[1]. E-mail: a-abbassi@sbu.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.90367.1132
https://orcid.org/0000-0003-4672-1930
[2] https://orcid.org/0009-0005-1299-1571
[3] https://orcid.org/0009-0005-0590-5858

Reçu: 20 Octobre 2024 Révisé: 12 Janvier 2025 Accepté: 18 Janvier 2025

French Language and Translation Research. Vol.8. No.1. S/N.14. Spring and Summer 2025

The Mother Tongue Phenomenon in Translation as an Ancounter of Identity and Culture

Ali Abbassi [1] (Corresponding author)
Professor, French Department, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Andia Abaï [2]
Assistant Professor, French Language and literature, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Sarah Sharifi [3]
French Department, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

The translation process corresponds to several elements, and different combinations between them result in various choices of equivalents. The syntactic, semantic and cultural elements influence the translator's decision. The mother tongue is one of the essential elements during the development of identity. How can we determine the function of the mother tongue in the process of interlingual translation? In this research, by studying the conception of the mother tongue and its exchange between identities, we try to conceive their functions in the act of translation. Our objective is firstly to analyze the place of the mother tongue by relating it to identity. Then we look at a lexical and semantic study of the mother tongue as a source language in translation. To conceive of this translational exchange between identity and the subject, we explore the concept of mother tongue according to the ideas of Jacques Lacan. Finally, according to a comparative and translational study between two languages French and Persian, we arrive at the semantic nuances in the different translations. Our conclusion approaches the potentiality of the mother tongue and its function in the development of the subject, despite certain reciprocity between two source and target languages, this potentiality resonates in the manner of choosing equivalent and structuring the target language which is related to the translator's subject.

Keywords: Mother tongue, subject, Jacques Lacan, identity, translation.

[1]. E-mail: a-abbassi@sbu.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.90367.1132
https://orcid.org/0000-0003-4672-1930
[2] https://orcid.org/0009-0005-1299-1571
[3] https://orcid.org/0009-0005-0590-5858

Received: 20 October 2024 Revised: 12 January 2025 Accepted: 18 January 2025

نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، دورهٔ هشتم، شمارهٔ اول (پیاپی ۱۴)، بهار و تابستان ۱۴۰۴

نمود زبان مادری در ترجمه به مثابه مواجهه با هویت و فرهنگ

مقالهٔ پژوهشی

علی عباسی [۱] (نویسنده مسئول)
استاد گروه زبان و ادبیات فرانسه و لاتین، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
آندیا عبائی [۲]
عضو هیأت علمی گروه زبان و ادبیات فرانسه و لاتین، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
سارا شریفی [۳]
گروه زبان و ادبیات فرانسه و لاتین، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

فرایند ترجمه واجد چندین مؤلفه است که نحوهٔ ارتباطِ میان آنها منجر به بروز تفاوت و تنوع در نحوهٔ معادل‌گزینی می‌شود. مؤلفه‌های دستوری، معناشناسی، فرهنگی مجموعه‌ای از عواملی است که در انتخاب معادل نزد مترجم نقش دارند. «زبان مادری» یکی از مؤلفه‌های مهم تشکیل‌دهندهٔ هویت است. چگونه می‌توان نقش زبانِ مادری را در فرایند ترجمهٔ بینازبانی تبیین کرد؟ در این پژوهش سعی شده است با بررسی ارتباط میان مؤلفه‌های زبان مادری و هویت به کارکردِ این دو در امر ترجمه اشاره شود. هدف از این پژوهش در گام نخست، بررسی جایگاه زبان مادری و ارتباط آن با هویت، سپس مطالعهٔ واژه‌شناختی و معناشناسیِ رکن زبانِ مادری به عنوان زبان مقصد در فرایند گذار از زبان مبدأ به زبان مقصد در ترجمه است. برای این منظور، به بررسی ماهیّت زبان مادری در رشد سوژه نزد ژاک لاکان پرداخته می‌شود تا از این رهگذر نقش هویت و سوژه در کنش ترجمه مورد بررسی قرار گیرد. در نهایت، با بررسی مقایسه‌ای میان واژگان و عباراتی به زبان فرانسوی و ترجمهٔ آنها به زبان فارسی سعی شده است تا نمود زبان مقصد به عنوان زبان مادریِ مترجم مورد تأمل قرار گیرد. به عنوان نتیجه؛ گرچه درک و دریافتِ زبان مبدأ و دانش زبان مقصد به منزلهٔ زبان مادری، هر دو در ایجاد هم‌افزایی در فرایند ترجمه سهیم هستند؛ اما از آنجا که زبان مادری در شکل‌گیریِ «سوژه» نقش بنیادین دارد، نحوهٔ معادل‌گزینی و چینش اجزای جملهٔ ترجمه‌شده تحت تأثیر ساختار و نظامِ زبانیِ مرتبط با سوژهٔ مترجم قرار می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: زبان مادری، سوژه، ژاک لاکان، هویت، ترجمه.

[1]. E-mail: a-abbassi@sbu.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.90367.1132
https://orcid.org/0000-0003-4672-1930
[2] https://orcid.org/0009-0005-1299-1571
[3] https://orcid.org/0009-0005-0590-5858

تاریخ دریافت: ۲۹ مهر ۱۴۰۳ تاریخ بازبینی: ۲۳ دی ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۲۹ دی ۱۴۰۳

۱. مقدمه

واژه در متن می‌تواند کارکردی فراتر از انتقال معنی داشته باشد. برخی از واژگان، علاوه بر مؤلفهٔ معنایی اولیه‌ای که در دل خود جای داده‌اند، به معانیِ فراتری نیز به صورت ضمنی اشاره می‌کنند. این معانیِ ضمنی ناخودآگاه در بار معناییِ متن اثرگذار هستند؛ چرا که روابط شمول معنایی این توانایی را دارند که فراتر از سطح واژه عمل کنند: «با الگوگیری از شمول معنایی در سطح واژه، می‌توان به وجود جملات هم‌شمول نیز قائل شد» (صفوی، ۱۴۰۱، ص. ۱۳۷) گاهی، حوزهٔ معنایی یک واژه آن چنان وسیع می‌تواند باشد که بسندگی به مؤلفهٔ معناییِ اولیه منجر به از دست رفتگیِ بخشی از بار معناییِ مربوط به آن واژه می‌شود. باری، این حوزهٔ معناییِ وسیع شاید برای فردی که خوانش یک اثر را انجام می‌دهد، با توجه به دانش معناشناسی او، منجر به تشکیل پیوستار معنایی شود.

این پیوستار معنایی، بدون آن که خواننده به آن به طور مستقیم توجه کند، به خودیِ خود در تصویرسازیِ ذهنیِ او راه یافته و مفهوم مورد نظر را تشکیل می‌دهد. اما آیا در فرایند ترجمه، زبان مادری و هویت مترجم در نحوهٔ انتقال مؤلفه‌های معناییِ متن زبان مبدأ به زبان مقصد تأثیرگذار است؟

فرض بر این است که انتخاب مترجم، اغلب به صورت ناخودآگاه، حاصل مجموعه‌ای از شناخت‌هاست. شناخت زبان و اصول زبان‌شناسی از یک سو و پیشینه و پشتوانهٔ فرهنگی، هویت و زبان مادری از سوی دیگر همگی در امر ترجمه و معادل‌گزینی اثرگذار هستند. به نظر می‌رسد که مترجمِ وفادار به متن، هنگام ترجمه از زبان خارجی به زبان مادری، علاوه بر در نظر گرفتن اصول دستوری و معناشناسی در امر انتقال معنا، از پشتوانه‌ای در زبان مقصد برخوردار است که در صورت ترجمه به زبان مادری، ناخودآگاه با اتکاء بر داده‌هایی که ریشه در هویت و فرهنگ او دارند دست به معادل‌گزینی می‌زند.

هدف از این پژوهش بررسی نمود هویت و فرهنگ زبان مادری در امر ترجمه و امکانات زبانی‌ای است که از این رهگذر در امر معادل‌گزینی به یاری مترجم می‌آیند.

روش و رویکرد اتخاذشده برای نیل به این هدف، شناخت ماهیّتِ زبان مادری و فرایند شکل‌گیریِ «سوژه» در اندیشهٔ ژاک لاکان است. بدین ترتیب، با ارتباط زبان مادری در شکل‌گیری مفاهیمِ زبانی آشنا شده و سپس، نمود آن در امر ترجمهٔ فرانسه به فارسی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. این پژوهش قصد دارد با اتکاء بر روش توصیفی- تحلیلی و مطالعهٔ کتابخانه‌ای به بررسی ماهیّت زبان مادری و هویت و ارتباط آن با امر ترجمه بپردازد تا از این رهگذر فرایند مواجههٔ مترجم با عناصر واژه‌شناختیِ زبان مادری و ارتباط میان هویت و زبان را مورد مداقه قرار دهد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

تاکنون پژوهش‌های متعددی در مورد خوانش روانکاوانهٔ لاکانی صورت گرفته است؛ ولی با توجه به موضوع پژوهش پیش رو که متمرکز بر نقش زبان مادری در شکل‌گیریِ «سوژه» نزد لاکان است، در این پیشینه، به تعدادی از پژوهش‌هایی که در آنها به مقولهٔ «سوژه» نزد ژاک لاکان ارجاع شده است، اشاره می‌شود:

پژوهشی تحت عنوان «از لاکان تا مولانا (نگاهی لاکانی به سیر رشد روانی سوژه در آرای مولانا)» (شیری، مهری و حسینی آبیاریکی، ۱۳۹۱) بر کنکاش «ساحت نمادین» سوژه تأکید دارد؛ ساحتی که در مرحلهٔ پسینِ «سطح خیالیِ» کودکی قرار دارد. آنچه مورد نظر پژوهش نامبرده است، بررسی تکاپوی سوژه در «ساحت نمادین» برای بازگشت به «عالم کودکانه» است و این مرحله با عقاید مولانا در حوزهٔ «رشد روان انسان» مقایسه شده است؛ اما، هدف از پژوهش پیش رو، بررسی عناصر زبانی در مرحلهٔ شکل‌گیریِ سوژه و شناسایی رد پای آن در ترجمه است. در پژوهش «واکاوی گسست سوژه از دیدگاه ژاک لاکان در نمایشنامه فرادست/ فرودست اثر سوزان لوری پارکز» (میرزایی باغابری و همکاران، ۱۴۰۱)، ضمیر ناخودآگاهِ شخصیت‌ها در ارتباط با بحران فقدان هویت در سوژه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است، حال آن که در پژوهش پیش رو روند شکل‌گیریِ سوژه و سهم زبان مادری در ایجاد آن مورد نظر است. در پژوهش «تأملی بر "سوژه" ژاک لاکان در بستر "زبان": دگردیسی یا تکامل زبان؟» (نژاد محمد، ۱۳۹۷) بر کارکرد زبان در تشکیل ساختار زبانیِ ناخودآگاه اشاره شده است و از این بررسی در پژوهش پیش رو

بهره برده شده است؛ اما، پژوهش پیش رو، از خوانش لاکانیِ تحلیل زبان مادری در ضمیر ناخودآگاه فراتر می‌رود و نقش زبان مادری و تأثیر آن در فرایند ترجمه را نیز می‌کاود. در پژوهش «ترجمه‌شناسی، رشته‌ای میان‌رشته‌ای: از ترجمه‌ناپذیری شعر تا فلسفه‌ی ترجمه» (زنده‌بودی و میرافضلی، ۱۴۰۱)، ماهیت کنش بررسی یک ترجمه همچون فرایندی چندجانبه مورد کنکاش قرار گرفته است و در پژوهش پیش رو از برخی دیدگاه‌های مربوط به مقالهٔ مذکور بهره برده شده است؛ اما آنچه در این پژوهش درصدد تحلیل آن هستیم به مقولهٔ تأثیر ساختار زبانِ مادری بر نحوهٔ معادل‌گزینی در ترجمه ارتباط دارد. در واقع، در امر ترجمه، مواقعی وجود دارد که مترجم به واسطهٔ انتخاب معادل‌هایی در زبان مقصد – آن هنگام که زبان مقصد همان زبان مادریِ اوست – تصویر و بازتابی از فرهنگِ مربوط به زبان مادریِ خود را به نمایش می‌گذارد؛ این موضوع که ارتباط میان زبان مادری با هویت و بازتاب آن در ترجمه چگونه تبیین می‌شود، محل بحث مقالهٔ پیش رو است.

۳. چارچوب نظری

۳-۱. نقش زبان مادری در شکل‌گیری «سوژه» نزد لاکان

زبان مادری در شکل‌گیری ضمیر ناخودآگاه آدمی نقش اساسی دارد. نزد ژاک لاکان[1]، «ناخودآگاهی مانند زبان سازمان‌یافته است.» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۳۷) چرا که هر دو دارای کارکردهای مشابه هستند. شاید بتوان گفت که اساسی‌ترین ارتباطی که میان زبان مادری و هویت فردی در باور لاکان وجود دارد این است که زبان مادری در شکل‌گیری و پرورش «سوژه» نقش بنیادین دارد: سوژه‌ای که از «غوطه وری کودک در زبان نتیجه می‌شود.» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۳۸) به این ترتیب که کودک خود را در دامن آن نظام زبانی‌ای می‌بیند و می‌یابد که مادرش با آن سخن می‌گوید. «[سوژه] توده‌ای از امیال است که در ساختار ناخودآگاهی [...] ظاهر می‌شود. سوژه از وابستگی نوزاد نسبت به مادرش و، ازهمان ابتدا، از وابستگیِ زبانی زاده می‌شود که مادر از آن استفاده می‌کند.» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۳۸) این ساختارِ زبان مادری به صورت ناخودآگاه

[1] Jacques Marie Émile Lacan

در نحوهٔ به کارگیریِ نظام زبانی نقش اساسی دارد. دایرهٔ واژگانیِ فرد با واژگانِ زبان مادری عجین است؛ چرا که آن واژگان در زمان کودکی، سوژه را پرورش داده است. در فرایند ترجمه، وظیفهٔ مترجم یافتن دال مناسب برای مدلول مورد نظر در زبان مبدأ است. «نزد لکان، زبان با دال‌هایی شکل گرفته و تحقق می‌یابد که موجود انسانی را از بدو تولد در درون "معنا" و "زبان" قرار می‌دهند.» (نژاد محمد، ۱۳۹۷، ص. ۱۰۹) در اغلب اوقات، مترجم خود را در مواجهه با دال‌هایی می‌یابد که کم و بیش در ارتباط با مدلول نهفته در دالِ زبان مبدأ هستند. به‌ویژه در چیدمان ساختاری زبان، آنگاه که از سطح واژه فراتر رویم و وارد سطح جمله شویم، با وجود این که تعدد انتخاب‌ها بیشتر می‌شود؛ اما ناخودآگاهِ مترجم به صراحت او را به سمت سبکِ نوشتاری منطبق با سوژهٔ او پیش می‌برد. در واقع، ضمیرِ ناخودآگاه بر انتخاب و نحوهٔ به کارگیریِ کلماتِ «سوژه» تأثیر دارد و لذا تفاوت در بیان حاصل می‌شود. از طرفی دیگر، نزد شلایرماخر[1] «زبان مادری واجد حدودی از انعطاف‌پذیری است.[2]» (Berman, 1984, p. 238) وانگهی، به واسطهٔ همین خاصیت انعطاف‌پذیری است که امکان برداشت‌ها و تلقی‌های گوناگون به وجود می‌آید. باری، انتقال معنا در قالب جمله مستلزم قرارگیریِ واژه در «زنجیرهٔ دال‌ها» یا «محور نحوی[3]» است که لاکان آن را در گرو رهبری قانون «نام-پدر» می‌داند: «این زنجیرهٔ دالی از سوی ناخودآگاه سازمان‌دهی شده است: این زنجیره به تکرار رؤیاها، بازگشت و گوناگونی [آنها] یا گوناگونی سمپتوم‌هایی که تضمین‌کنندهٔ بیان دانش ناخودآگاهی هستند، حساس است.» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۳۹-۱۴۰) بر این اساس، یکی از مواردی که زنجیرهٔ دال‌ها نسبت به آن حساس است «تکرار رؤیاها» است؛ چرا که ضامن شناختِ ضمیر ناهشیارِ درون است.

۳-۲. کودکی به منزلهٔ مبنای تجسمِ یک رؤیا و مبنای شکل‌گیریِ سوژه

اشارهٔ گاستون باشلار[4] به رابطهٔ میان رؤیاپردازی و روحِ تازه متولدشده نیز بر اصلِ زمانِ کودکی در شکل‌گیری رؤیا صحه می‌گذارد: «همانطور که بازیافتن روح در اعماق رؤیاپردازی آسان

[1] Friedrich Daniel Ernest Schleiermacher
[2] « […] la langue maternelle possède une certaine flexibilité. » (Berman, 1984, p. 238)
[3] L’axe syntagmatique du langage
[4] Gaston Bachelard

است، رؤیاپردازی ما را در حالتِ روحِ تازه متولدشده قرار می‌دهد. » (Bachelard, 2005, p. 14) در جملهٔ ذیل درمی‌یابیم که باشلار برای درکِ زمانِ «روح تازه متولد شده: *âme naissante*» به «حالتی ازخود پیشین:*un état anté-subjectif* » ارجاع می‌دهد:

> «در چنین رؤیاهایی محض [رویاهای شبانه]، ما به خودِ پیشین بازگشته‌ایم. از خودمان گریزان می‌شویم؛ چرا که تکه‌هایی از خودمان را به هر کس و هرچیزی می‌دهیم. رؤیای شبانه تکه‌های وجود ما را در میان روحِ وجودهای ناهمگون پراکنده می‌سازد، روح‌هایی که دیگر حتی سایه‌های خود ما هم نیستند. » (Bachelard, 2005, p. 124)

حال آنکه نزد لاکان، مبنای زمانیِ شکل‌گیریِ سوژه وابسته به لحظهٔ تولد یا یک لحظهٔ مشخص از دورهٔ کودکی نیست، بلکه همچون فرایندی است که در دورهٔ «کودکی» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۳۸) سازمان می‌یابد. بدین ترتیب، «کودکی» دارای بازه‌ای زمانی است؛ لذا از آنجا که نزد لاکان، شکل‌گیریِ سوژه در پیوستار «کودکی» قرار دارد، این کنش نزد او تدریجی «*continuel*» است، درحالی‌که نزد باشلار، زمان رؤیاپردازی به یک لحظهٔ معین «*ponctuel*» که همانا لحظهٔ تولد است ارجاع می‌شود. بر این اساس، می‌توان گفت که کنشِ شکل‌گیریِ سوژه نزد لاکان جنبهٔ تدریجی «aspect imperfectif» دارد. منظور از «جنبهٔ تدریجیِ» کنش این است که «دریافت روند کنش در ذاتِ وقوع آن و بدون در نظر گرفتن لحظهٔ شروع و پایان [میسر است] مانند "او می‌نوشت"» (Maingueneau,1999, p. 67). ولی «جنبهٔ کامل [یا لحظه‌ای] بیانگر روندی است که همانند یک کلِ غیرقابلِ تقسیم است» (Maingueneau, 1999, p. 67)؛ بنابراین، با وجود این که لاکان و باشلار، هر دو ریشه‌های رؤیا را در کودکی می‌جویند؛ اما از لحاظ ارجاع زمانِ کنشِ رویاپردازی در ناخودآگاه، هر کدام دارای دیدگاه‌های مختص به خود هستند. در این پژوهش پس از واکاوی ماهیّت زبان مادری نزد لاکان، به بررسی انواع تعریف هویت از منظر روان‌شناسی پرداخته می‌شود.

۳-۳. واکاویِ مفهوم هویّت

برای بررسی رابطهٔ میان هویّت و فرایند ترجمه، ابتدا مفهوم هویّت مطالعه می‌شود. در تعریف پیش رو، به کارآمدیِ مفهوم «هویّت»، فارغ از دسته‌بندی‌های مختلفی که متعاقباً بررسی می‌شود، به صورت دورنمایی جامع اشاره شده است: «[...] هویت، چارچوب و افقی است که به وسیله آن می‌توانیم موضع و جهت‌گیری خود را مشخص کنیم.» (نصری، ۱۳۹۰، ص. ۶۷) از منظر روان‌شناسی، هویت به مثابهٔ «هویت فردی» مورد توجه قرار می‌گیرد. (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۱۹)

> «بسیاری از نظریه‌پردازان شخصیت، هویت را در درجهٔ نخست، محصول احساسات و تمایلات فردی و شخصی می‌دانند. تمایلات و احساساتی که قابل تفکیک از تمایلات و احساسات متعلق به دیگران می‌باشد. به همین خاطر برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که "هویت" عبارت است از احساس خود یا به تعبیر دیگر شناخت و درک خود که در رابطه با دیگران و در متن فضا و زمان معین، شکل می‌گیرد.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۱۹-۲۰)

همچنین در تعریف دیگری از جاکوبسن «هویت عبارت است از احساس تمایز شخصی، احساس تداوم شخصی و احساس استقلال شخصی.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۰) بر این اساس، در این تعریف بر نقش «احساس» در تبیین و تشکیل «هویتِ شخصی» تأکید شده است. اما آیا آدمی از هویت خود آگاه است؟ برای پاسخ به این پرسش ابتدا مراتب خودآگاهی بررسی می‌شود. «خود پدیده‌ای است که دارای لایه‌های مختلفی مشتمل بر "آگاه"، "نیمه‌آگاه" و "ناآگاه" می‌باشد.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۱)؛ بنابراین میزان آگاهی انسان از خود در سه درجهٔ متفاوت متغیّر است. به همین ترتیب، می‌توان گفت که میزان آگاهی از هویت خویش در سه افق مجزا تعبیر می‌شود. با بررسی و مقایسهٔ دو سطح آگاه و نیمه‌آگاه می‌توان مرز میان شناخت از خود را تبیین کرد:

> «سطح اول، خودآگاهی است، یعنی آنچه که انسان به صورت ساده و سطحی دربارهٔ خود می‌داند و یا پاره‌ای موارد، گمان می‌کند که می‌داند. سطح دوم

> نیمه‌آگاهی یا خودِ نیمه‌هشیار است که در حد فاصل بین خودآگاهی و ناخودآگاه قرار دارد، این لایه از خود شامل مواردی است که هر از چند گاهی و به صورت اتفاقی از ناخودآگاه جدا شده و به درون مرزهای آگاهی راه می‌یابد. آن چه که درون خودِ نیمه‌آگاه جریان دارد، معمولاً تغییر شکل داده و به صورت رمز و نماد در می‌آید و سپس به قلمرو خودآگاهی وارد می‌شود.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۲-۲۱)

بنابراین، می توان گفت آنچه از خود و به تعبیری، از هویتِ خود می‌دانیم، تنها مربوط به سطحِ شناختیِ اولیه ما نسبت به خویشتن است. چه بسا آنچه در ناخودآگاه است، به صورت محسوس قابل درک نباشد؛ اما در عملکرد ما تأثیرگذار است. نمونهٔ بارز این تأثیر در فرایند ترجمه رخ می‌دهد. مترجم هنگام معادل‌گزینی، از بین چند واژه‌ای که در یک حوزهٔ معنایی قرار دارند دست به انتخاب می‌زند، درواقع، انتخابِ نهاییِ او هم تحت تأثیر دانش زبان‌شناسی و معناشناسی او است و هم در ارتباط با پشتوانهٔ ذهنی و پیشینهٔ فرهنگی و اجتماعیِ او. هم‌چنین، بررسی مفهوم هویت و ارتباط آن با "خود" در دانش جامعه‌شناسی نیز مورد توجه است. در دیدگاه چارلز هورتن کولی[1]، «خود محصولی اجتماعی است.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۳) همچنین، به تعبیر مید[2]: «"خود" هر فردی از خلال اخذ دیدگاه "دیگری" شکل می‌گیرد. [...] به تعبیر دیگر، تصویری که فرد از خود می‌سازد و احساسی که نسبت به خود پیدا می‌کند، بازتاب نگرشی است که دیگران نسبت به او دارند.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۳) به این ترتیب، می‌توان پنداشت که به عقیدهٔ مید، خودِ فردی به معنای محضِ آن وجود ندارد و مجموعه‌ای از خودها به شکل‌گیریِ خویشتن می‌انجامد. دیدگاه روان‌شناسیِ شناختی "خود" را به عنوان یک ساختارِ شناختی توصیف می‌کند که واسطهٔ دنیای درون و بیرون بوده و حوادث و اطلاعات را پردازشگری می‌کند، سپس آنها را ذخیره می‌کند و سازمان می‌دهد و بعد از آن، بر مبنای این سازمان‌دهی با محرک‌ها و رویدادهای بعدی درگیر می‌شود.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۵) از سوی دیگر "خود"

[1] C. H. Cooley
[2] G. H. Mead

در دیدگاه شناختی-اجتماعی «مفهومی محوری است که نقش واسطه را میان درون و بیرون ایفاء می‌کند و عهده‌دار تنظیم رفتار است.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۲۶) بر اساس دیدگاه‌های اجتماعی و شناختی، نقش دنیای پیرامونِ انسان در شکل‌گیری هویت خویشتن غیرقابل انکار است. درواقع، در این دیدگاه، داده‌های دریافت‌شده از دیگران و از دنیای پیرامون بر نحوهٔ شناخت خود از خویشتن اثرگذار است. از جمله نظام‌هایی که خود فردی، خود را بطن آن نظام به واسطهٔ حضور در دنیای پیرامون درمی‌یابد، نظام اخلاقی است. «نظام اخلاقی مجموعه‌ای از باید و نبایدهایی است که می‌تواند در زمینهٔ خانواده، اجتماع، کار و دیگر شئوناتی که رفتار و مناسبات اجتماعی ما را از آنِ خودش می‌کند، متبلور و متجلی بشود.» (قادری، ۱۳۸۷، ص. ۱۴۴) اصول اخلاقی ممکن است نزد جوامع گوناگون و در برهه‌های مختلفِ تاریخی به شیوه‌های متغیّر اجرا شود؛ اما در بطن خود پابرجا می‌ماند: «بحثی از آنچه که اخلاق خوانده می‌شود، در اساس از جنس آداب است. آداب با اخلاق مرتبط است؛ ولی لزوماً اخلاق نیست. می‌گویند آداب عوض می‌شود، نه اخلاق.» (قادری، ۱۳۸۷، ص. ۱۴۴)

۴. بحث و بررسی

۴-۱. معناشناختی حضور دال و ارتباط آن با زنجیرهٔ دال‌ها

نزد لاکان، «ناخودآگاهی، همچون زبان که از یک دستور پیروی می‌کند، از قانونِ به فعلیّت درآمدن و از قانون ترکیبی دال‌ها پیروی می‌کند.» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۴۰)؛ بنابراین قانون «نام-پدر» بر سازمان‌دهی«زنجیرهٔ دال‌ها» (شلبورگ، ۱۴۰۱، ص. ۱۴۰) اشاره دارد. بر این اساس، در «محور نحوی» است که دال‌ها در ساختار منظم قرار می‌گیرند. به تعبیری دیگر، محتوای یک بازنمود ذهنی همواره به واسطهٔ عامل نظم است که منسجم می‌شود و قدرت نظم در این است که امکان تعبیر و تفسیر را مهیا می‌سازد: «محتوای گزاره‌ایِ یک بازنمود ذهنی، وابسته به محتوای گزاره‌ای بازنمودهای ذهنی مرتبط با آن است؛ زیرا همین نظم و ترتیب علایم روی نقشه است که به ما می‌گوید به چه تعبیری برسیم و به چه تعابیری نرسیم.» (گوکر، ۱۳۹۲، ص. ۵۵) به همین جهت، از طریق نظم بخشیدن بین اجزای جمله امکان رسیدن به مقصود کلام میسر می‌شود. به همان صورت که دال با قرارگیری در زنجیرهٔ دال‌ها وارد محور نحوی می‌شود و معنای نحویِ

مرتبط با آن زنجیره را می‌یابد، در امر ترجمه‌شناسی نیز، چینش منظم واژگان در عبارت و جملهٔ ترجمه‌شده و پیوستار معناییِ ایجادشده از طریق بررسی معنای مجموعهٔ دال‌ها در سایهٔ تأثیر و تأثر روابط نحوی بین آنها مورد مطالعه قرار می‌گیرد. با بررسی مقایسه‌ای و ترجمه‌شناختی درخواهیم یافت که مواقعی وجود دارد که حتی جهت معنی‌شناسی واژگانی در مورد یک واژهٔ خاص، می‌تواند در تعیین بافتار متن ترجمه تأثیرگذار باشد. در واقع، به نقل از تئودور یونسکو، همانطور که «ترجمه‌شناسی، نتیجهٔ یک کنش هرمنوتیکی، یعنی فهم و تفسیر یک متن است» (زنده بودی و میرافضلی، ۱۴۰۱، ص. ۱۶۴)، به واسطهٔ تفسیر و تعبیر متن ترجمه‌شده است که نظام نحویِ ارائه‌شده توسط مترجم، همچون زنجیره‌ای از دال‌ها بافت متن را می‌سازد و ما را به ساختار زبان مادریِ شکل‌گرفته در ناخودآگاه او رهنمون می‌سازد. در نمونهٔ جدول زیر بررسی می‌شود که چگونه معادل‌های انتخاب‌شده برای واژگان « télègue/tarentass » و «traîneau» بیش از آنکه بازتابی از بافت متن زبان مبدأ باشد، بافت زبان مقصد را منعکس می‌کند:

جدول شماره ۱	
بررسی ترجمهٔ واژگان « télègue/tarentass » و «traîneau»	
جملهٔ مقصد؛ ترجمه شده به فارسی	جمله مبدأ به زبان فرانسوی
این جلگه‌های پهناور که اغلب بسیار حاصلخیزند، هنوز فاقد خطوط آهن‌اند. به معادن گرانبها و غنی این سرزمین هیچ خط آهنی کشیده نشده است. مردم سیبری در تابستان با **درشکه** و در زمستان با **سورتمه** سفر می‌کنند.» (ورن، ۱۳۹۴، ص. ۱۹)	«Aucune voie ferrée ne dessert les mines précieuses qui font, sur de vastes étendues, le sol sibérien plus riche au-dessous qu'au-dessus de sa surface. On y voyage en **tarentass** ou en **télègue**, l'été ; en **traîneau**, l'hiver.» (Verne, n.d., p. 29)

در جملهٔ زبان مبدأ در جدول فوق، طبق *فرهنگ روبر*، «télègue» عبارت است از:

«Charrette à quatre roues, utilisée en Russie» (1995)

و برای واژگان «tarentass» و «traîneau» در *فرهنگ لاروس* معانی زیر یافت شد:

tarentass: «Ancienne carriole paysanne russe à quatre roues» (2006)
traîneau: «Véhicule muni de patins et que l'on fait glisser sur la glace, la neige.» (2006)

بنابراین، در زبان مبدأ از سه وسیلهٔ نقلیه نام برده شده است؛ دو وسیلهٔ tarentass و télègue در ایام تابستان و وسیلهٔ traîneau در زمستان برای جابه‌جایی و حمل و نقل در نواحی سیبری مورد استفاده بوده است. در ترجمه برای هر دو وسیلهٔ نقلیهٔ تابستانی یک معادلِ واحد یعنی «درشکه» انتخاب شده است، و برای traîneau معادل «سورتمه» برگزیده شده است؛ واژگانی که کمابیش همچون واژهٔ «شامل[1]» تلقی می‌شوند:

> «این امکان وجود دارد که مفهومی بتواندیک یا چند مفهوم دیگر را شامل شود. در چنین شرایطی رابطهٔ شمول معنایی[2] مطرح خواهد بود که رابطهٔ یک مفهوم و مفهوم‌های تحت شمول آن است. (...) واژه‌ای که مفهومش واژه‌های دیگر را در برمی‌گیرد، واژهٔ شامل نامیده می‌شود» (صفوی، ۱۴۰۱، ص. ۱۰۰-۹۹)

از طرفی، از آنجا که دانش واژگانی در هر اقلیم بسته به اختلافات جغرافیایی و صنعت حمل و نقل مخصوص به آن ناحیه دارای مختصات منحصر به فرد است، امکان معادل‌گذاریِ دقیق برای این واژگان همواره با چالش روبه‌رو است. از طرف دیگر، اهمیت اشاره به این سه وسیلهٔ نقلیه و نحوهٔ معادل‌گزینیِ آنها درنظام زبان‌های مختلف از این جهت است که ژول ورن به عنوان نویسندهٔ این رمان قصد داشت به وسائط نقلیهٔ مخصوص در جغرافیای سیبری اشاره کند، گرچه او می‌توانست به پیروی از زبان و فرهنگ فرانسه، واژگانی همچون chariot یا charrette را در متن مبدأ به کار ببرد؛ اما با ذکر اسامیِ نقلیهٔ بومی سیبریایی « télègue /tarentass» که در رابطهٔ «هم‌شمول[3]» (صفوی، ۱۴۰۱، ص. ۱۰۰) با charrette قرار دارند سعی در واقع‌نگاری داشته است و این سبکِ[4] جدا ناپذیر آثارش قلمداد می‌شود. اما در ترجمه به فارسی، مترجم معادل‌هایی را همچون واژگان «شامل» در زبان فارسی به عنوان زبان مقصد انتخاب کرده است.

[1] superordinate
[2] hyponymy
[3] co-hyponym
[4] Style

در جملهٔ جدول شمارهٔ دو، به نمونه‌ای از دگرگونی مؤلفهٔ معنایی واژه در اثر قرارگیری در محورهای نحوی ناهمسان در دو ترجمهٔ متفاوت برمی‌خوریم:

جدول شماره ۲

نمود ترجمه‌های متفاوت برای روش تحقق فعل ***deviner*** در محورهای نحوی متفاوت

جملهٔ مقصد؛ ترجمه شده به فارسی	جمله مبدا به زبان فرانسوی
ترجمهٔ شماره یک: «ناشناس، با دیدن اشک های هلن، از ورای سخنان مارکیز به احساس و نظر واقعی او دربارهٔ دخترش پی برد و نگاه افسونگر و نافذش را به مارکیز دوخت.» (بالزاک، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۲)	«L’étranger devina le langage de la mère par les pleurs de la jeune fille et lança son coup d’œil d’aigle sur la marquise (...).» (Balzac, 1968, p. 295)
ترجمهٔ شماره دو: «مرد ناشناس حرف‌های مادر را از اشک های دختر جوان خواند و نگاه تیز خود را به ژولی دوخت (...)» (بالزاک، ۱۳۹۵، ص. ۱۷۳)	

فعل ***deviner*** در زبان فرانسه به معنی « parvenir à connaître par conjecture, supposition, intuition» (*Le Robert*) است. که به مفهوم «نائل شدن به شناخت به واسطهٔ حدس و گمان، فرض یا الهام و دریافت ناگهانی» تلقی می‌شود. در متن زبان مبدأ، کنش «devina le langage de la mère»: (نائل شدن به درک سخن مادر) « par les pleurs de la jeune fille»: (توسط اشک‌های دختر جوان) صورت می‌گیرد. از طرفی، در وهلهٔ نخست، به نظر می‌آید که فقط در ترجمهٔ شمارهٔ دو است که ادراک این واسطهٔ شناختی در زبان مقصد به زبان مبدأ نزدیک شده است. در واقع، در ترجمهٔ شماره یک، با دو نوع واسطه برای

تحقق کنش فعل devina روبه‌رو می‌شویم: «با دیدن اشک های هلن»(بالزاک، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۲) و «از ورای سخنان مارکیز»(بالزاک، ۱۳۹۷، ص. ۱۹۲). اما، در ترجمهٔ شماره دو، این تحققِ کنش، همانند متن مبدأ، تنها از یک طریق: «از اشک های دختر جوان» (بالزاک، ۱۳۹۵، ص. ۱۷۳) صورت گرفته است. از طرف دیگر، می‌توان پنداشت که در ترجمهٔ شمارهٔ یک، مفهومِ واسطهٔ «از ورای سخنان مارکیز» خود تأکیدی است بر نقشی که «اشک های دختر جوان» صرفنظر از سخنان مارکیز در تحقق فعل devina ایفا می‌کند. یعنی مترجم بدین صورت بر عاملیّت «اشک‌های دختر جوان» در جهت تحقق کنش این فعل پافشاری کرده است. با این تلقی، می‌توان گفت که هر دو مترجم، یک مفهوم واحد را از طریق انتخاب و چینش متفاوت دال‌های زبان فارسی القاء کرده‌اند.

در نمونهٔ فوق، نحوهٔ متفاوتِ چینش دال‌ها در زبان مقصد را در دو ترجمه شاهد بودیم. زبانِ مقصد در هر دو ترجمه فارسی است؛ اما خواننده را با دو جهانِ ممکنِ متفاوت در محور نحویِ زبان روبه‌رو می‌سازند. زبان مادری فراتر از زبان مشترک می‌رود، زبانی که نه‌تنها حد واسط دو زبان مبدأ و مقصد است؛ بلکه دو زاویه دید مجزا را به واسطهٔ چینش واژگانی رقم می‌زند. ترجمه همچون زبانی که میان زبان خارجی و زبان مادری است تلقی می‌شود: «می‌توان گفت که ترجمه از مهم‌ترین ابزار زبان‌شناختی است که می‌تواند زبان مشترک ایجاد کند و یا به عبارت دیگر، رسیدن به یک زبان مشترک تنها از طریق ترجمه میسر است.» (زنده‌بودی و میرافضلی، ۱۴۰۱، ص. ۱۶۷). با وجود این، میزان اشتراکات زبانی که در ترجمه به عنوان "زبان مشترک" وجود دارد منجر به درک و دریافت‌های متعددی می‌شود.

اگر از ضمیر درون به سمت لایه‌های بیرونی‌تر ادراکِ خویشتن برویم ارتباط میان ضمیرناخودآگاه که بسیار فردی است را با محیط پیرامون که به واسطهٔ حضور مشترکِ سایرین کمابیش از کیفیت فردی‌اش کاسته می‌شود را می‌توانیم بازشناسیم.

۴-۲. هویت ملی در پرتو زبان و اندیشه

شاید در نگاه نخست این باور حاصل شود که مفهوم هویت ملی را بیشتر می‌توان در ارتباط با تعریف "هویت" از دیدگاه اجتماعی برشمرد؛ چرا که رابطهٔ میان خود و دیگری، دیگران، محیط

پیرامون همگی زمینه‌ساز شکل‌گیریِ خویشتن می‌شود. اما مفهوم هویتِ فردی نیز تحت تأثیر هویت ملی است:

> «اصولاً، شکل‌گیری فردی‌ترین جنبه‌های هویتی که به تعبیر گفته شده "هویت فردی" تلقی می‌گردد نیز تا حد زیادی متأثر از هویت ملی است. چرا که هویت فردی بر اساس ویژگی‌های منتقل شده از هویت ملی، ساخته و پرداخته می‌شود. از سوی دیگر، شخصیت‌ها و هویت‌های فردی در ظرف ویژگی‌های جمعی و فرهنگی که متبلور در هویت ملی است، شکل می‌گیرند.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۴۱)

بنابراین، هویت ملی نقش بزرگ و تأثیرگذاری در ابعاد گوناگون شناختی دارد.

> «مهمترین نوع از انواع هویت، هویت ملی است. زیرا نقشی تعیین‌کننده در حوزهٔ فرهنگ، اجتماع، سیاست و حتی اقتصاد دارد. [...] اهمیت مفهوم هویت ملی نسبت به سایر انواع هویت جمعی، در تأثیر آن بر حوزه‌های متفاوت زندگی در هر نظام اجتماعی است.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۴۱)

بر این اساس است که بازتاب هویت ملی در دستاوردهای انسانی هویدا می‌شود و از طریق هویت ملی است که می‌توان آثار هنری ملتی را از ملتی دیگر بازشناخت. «هر شخصی علی‌رغم برخورداری از یک هویت فردی معین و متمایز از دیگران، خواه ناخواه در مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی و شخصی با سایر اعضای یک ملت، مشترک است که منشاء آن را بایستی در "هویت ملی مشترک" جستجو کرد.» (شمشیری، ۱۳۸۷، ص. ۴۲). هویت ملی متشکل از چندین مؤلفه است، دین، زبان، ویژگی‌های جغرافیایی و تاریخی، آیین‌ها و هنرها در شکل‌گیری هویت ملی سهیم هستند. در واقع، باورهای دینی می‌توانند سایر مؤلفه‌ها را تحت تأثیر قرار دهد: «دین و تعلقات دینی با وجود اینکه از مؤلفه‌های کهن و ازلی هویت به شمار می‌آید، به طور چشمگیری متأثر از زمینه‌های اقتصادی و سیاسی است.» (نصری، ۱۳۹۰، ص. ۱۹-۲۰)

زبان مؤلفهٔ دیگری است که سهم به سزایی در شکل‌گیری هویت ملی دارد:

> «زبان در بیان هویت به اندازه ظرفیت دستوری و ارتباطی خود عمل می‌کند و توان آن به مجموعهٔ دانش و ادبیاتی بستگی دارد که در طول اعصار تولید گردیده

است. از این رو، قابلیت زبان، صرفاً ذاتی نیست؛ بلکه تعداد جمعیتی که به یک زبان تکلم و به همان زبان تولید متن می‌کنند یا کرده‌اند، در تعیین قابلیت هویتی زبان بسیار مؤثرند.» (نصری، ۱۳۹۰، ص. ۶۸)

۳-۴. ارتباط میان فرهنگ و هویت

مفهوم فرهنگ در تار و پود هویت جریان دارد. «حتی اگر در بحث هویت، هیچ صحبتی از فرهنگ به میان نیاید، پیوند بین فرهنگ و هویت، خواه ناخواه در دل بحث نهفته است. زمانی که گفته می‌شود هویت ایرانی، یعنی هویت فرهنگی ایرانی، که این هویت زمینه‌هایی گوناگونی را می‌تواند در برگیرد.» (قادری، ۱۳۸۷، ص. ۴۲) اما آیا تعریف هویت ملی و هویت فرهنگی متمایز از یکدیگر است؟

«هویت فرهنگی از هویت ملی کلی‌تر و فراتر می‌باشد. به دیگر سخن، نمی‌توان این دو نوع هویت را دقیقاً یکی دانست؛ برای مثال می‌توان به فرهنگ ایرانی و هویت ملی ایرانی اشاره کرد. چرا که دایرهٔ دربردارندگی فرهنگ ایرانی در بسیاری موارد، بسیار گسترده‌تر از هویت ملی ایرانی بوده [...] در حالی که منظور از هویت ملی ایران، هویتی است که تعلق به مرزهای کنونی ایران دارد.» (قادری، ۱۳۸۷، ص. ۴۲)

اگرچه، نزد شلایرماخر، در فرایند ترجمه «جداشدگی از "خود" و حرکت به سمت "دیگری"» (حجازی، ۱۴۰۱، ص. ۱۲۶) را شاهد هستیم. اما، به دلیل تأثیر نهادینهٔ «خودِ» مترجم، معادل‌گزینی در ترجمه بی‌ارتباط با «خود» نمی‌تواند باشد؛ چرا که فرایند فهم، درک و دریافت توسط «خود» صورت می‌گیرد .برای مثال، در جملهٔ جدول شماره سه، انتخاب مترجم برای معادل فعل *aider* بررسی می‌شود:

جدول شماره ۳	
بررسی ترجمهٔ فعل «*aider*»	
جملهٔ مقصد به فارسی	جملهٔ مبدأ به فرانسه
← "مددی" «بیشتر از دو ماه در راه اتمام این کتاب گذشت... ای خدا مددی!» (ژید، ۱۳۸۶، ص. ۱۶۹)	«Plus que deux mois pour parachever cet ouvrage… ô Seigneur aidez-moi !» (Gide, 1959, p. 190)

برای فعل ***aider*** [:کمک کردن]، معانی زیر در *فرهنگ فرانسه–فرانسه روبر* وجود دارد:

«Appuyer (qqn) en apportant son aide [:حمایت کردن از کسی و کمک به او]», «faciliter [:تسهیل کردن]». (*Le Robert*)

با وجود این، می‌بینیم که در ترجمهٔ فوق، واژهٔ مدد به معنی «یارمندی» (دهخدا، ۱۳۳۵) آورده شده که از زبان عربی وارد زبان فارسی شده و در معادل‌گزینیِ مترجم انتخاب شده است. می‌توان این تعبیر را داشت که ترجمهٔ «مددی» برای عبارت «aidez-moi» بیشتر در ارتباط با کارکرد ضمیرناخودآگاه و فرهنگ بومی مترجم است تا فرهنگِ زبان مبدأ؛ چرا که کاربرد الفاظ عربی در مناجات و راز و نیازهای معنوی و متون مذهبی نزد ایرانیان رایج است. بدین ترتیب، در ترجمهٔ فوق، پیوستار معناییِ حاصل‌شده در ارتباط با تصور ذهنیِ مترجم تبیین یافته است.

۵. نتیجه‌گیری

در جهت پاسخ به پرسش در مورد نحوهٔ تأثیر زبان مادری و هویتِ مترجم در فرایند ترجمه، ابتدا به بررسی انواع تعاریف مربوط به ساختار زبان مادری نزد لاکان پرداخته شد، سپس واژهٔ هویت از دیدگاه‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی بررسی شد. با توجه به جایگاهی که مقولهٔ زبان مادری در شکل‌گیریِ سوژه دارد، ارتباط معناداری میان زبان مادری، هویت مترجم و نمود آن در اثر ترجمه‌شده برقرار است. در نمونهٔ جدول شماره یک، مشاهده شد که مترجمِ مربوطه وقتی به واژه‌ای که در رابطهٔ شمول معناییِ ناهمنام با تصور ذهنی او برمی‌خورد، معادلی ارائه

می‌کند که کارکرد واژهٔ شامل در زبان مقصد را دارد و همانا تجسمی برخاسته از بافت زبان مادریِ خود را به نمایش می‌گذارد. همچنین، هویت فردی و هویت ملی، همانطور که اشاره شد کاملاً در ارتباط مستقیم با یکدیگر قرار دارند. از دیدگاه معناشناختی، در جدول شمارهٔ دو، میان دو ترجمهٔ متفاوتِ ارائه شده نمی‌توان حد و مرز دقیقی تعیین کرد که بر تفاوتِ معناشناسانه بین آنها دلالت کند. در واقع، واژگان زبان مادری در قالب ساختار نمود می‌یابند و رابطهٔ معنایی میان دال و مدلول بر اساس نظام زبانی و ساختار نحوی در زبان‌های مبدأ و مقصد می‌تواند متفاوت باشد. بدین ترتیب، از آنجا که ضمیر ناخودآگاه در طول زندگی فرد پایدار و فعال باقی می‌ماند، در واژه‌گزینی برای دال‌هایی که پیشتر در زبان مبدأ در محور نحوی قرار گرفته‌اند، ضمیر ناخودآگاهِ مترجم به صورت غیرمستقیم نقش خود را در این فرایند ایفاء می‌کند.

کتابنامه

بالزاک، اُ. (۱۳۹۷). *زن سی ساله*. ترجمهٔ کورش نوروزی. تهران: نشر مرکز.

بالزاک، اُ. (۱۳۹۵). *زن سی ساله*. ترجمهٔ علی اصغر خبره زاده. تهران: نشر امیرکبیر.

حجازی، ن. (۱۴۰۱) ترجمه به عنوان سفر: رویکرد هرمنوتیک و دیالکتیک به ترجمه. *نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه*. ۵(۱). صص.۱۱۷ – ۱۳۴.https://doi.org/10.22067 /RLTF.2023.81273.1075

دهخدا، ع. (۱۳۳۵). *لغت نامه*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

زنده‌بودی، م. و میرافضلی، م. س. (۱۴۰۱). ترجمه‌شناسی، رشته‌ای میان‌رشته‌ای: از ترجمه‌ناپذیری شعر تا فلسفه‌ی ترجمه. *نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه*. ۵ (۱). صص. ۱۵۸ –۱۷۵.https://doi.org/10.22067/rltf.2023.81191.1074

ژید، آ. (۱۳۸۶). *در تنگ*. ترجمه رضا سیدحسینی و عبدالله توکل. تهران: نیلوفر

شلبورگ، ک. (۱۴۰۱) *خیال‌پردازی ادبی: از کهن‌الگوها تا بوطیقای سوژه*. ترجمهٔ علی عباسی و فرزانه کریمیان. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

شمشیری، ب. (۱۳۸۷). *درآمدی بر هویت ملی*. شیراز: انتشارات نوید شیراز.

شیری، ق.؛ مهری، ب. و حسینی آبیاریکی، س. آ. (۱۳۹۱). از لاکان تا مولانا (نگاهی لاکانی به سیر رشد روانی سوژه در آرای مولانا). *دوفصلنامهٔ علمی-پژوهشی ادبیات عرفانی دانشگاه الزهرا*. ۴ (۶). ۱۰۰-۸۱. https://doi.org/10.22051/JML.2013.87

صفوی، ک. (۱۴۰۱). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: انتشارات سوره مهر.

قادری، ح. (۱۳۸۷). *سویه‌های هویت*. تهران: شیرازه.

گوکر، ک. (۱۳۹۲). *واژه‌ها بدون معنی*. ترجمهٔ کورش صفوی. تهران: نشر علمی.

میرزایی باغابری، ع.؛ شهابی، ح.؛ برادران جمیلی، ل. و منتخبی بخت‌ور، ن. (۱۴۰۱). واکاوی گسست سوژه از دیدگاه ژاک لاکان در نمایشنامه فرادست/ فرودست اثر سوزان لوری پارکز. *نشریه مطالعات هنر اسلامی*. ۱۹ (۴۶). ۴۵۴-۴۴۲. https://doi.org/10.22034/IAS.2022.323706.1850

نژاد محمد، و. (۱۳۹۷). تاملی بر «سوژه» ژاک لکان در بستر «زبان» دگردیسی و یا تکامل زبان؟ *پژوهش های زبان و ترجمه فرانسه*. ۱ (۱). ۱۳۱-۱۰۵. https://doi.org/10.22067/rllf.v2i2.53163

نصری، ق. (۱۳۹۰). *مبانی هویت ایرانی*. تهران: انتشارات تمدن ایرانی.

ورن، ژ. (۱۳۹۴). *میشل استروگف*. ترجمهٔ محمدرضا پارسایار. تهران: انتشارات هرمس.

Bachelard, G. (2005). *La poétique de la rêverie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Balzac, H. (1968). *La femme de trente ans*. Lausanne: Édition Rencontre.

Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger*. Paris: Gallimard.

Gide, A. (1959). *La porte étroite*. Paris: Mercure de France.

Les Éditeurs. (2006). *Larousse*. Paris: Éditions Larousse.

Maingueneau, D. (1999). *L'Énonciation en linguistique française*. Paris: Hachette

Rey, A. (1995). *Le Robert*. Paris: Dictionnaires le Robert.

Verne, J. (n. d.). *Michel Strogoff*. version livre électronique, Québec: la bibliothèque électronique du Québec, consultable sur: https://beq.ebooksgratuits.com

Recherches en Langue et Traduction Françaises. Vol.8. No.1. S/N.14. Printemps et Eté 2025

Écho de l'amour interdit entre l'Orient et l'Occident: étude comparative entre le mythe kurde de *Mem et Zîn* et la légende française de *Tristan et Iseut*

Behzad Hashemi [1]
Maître-assistant, département de langue et littérature françaises, Branche Arak, Université Azad Islamique, Arak, Iran

Résumé

Cette étude s'inscrit dans une approche comparative approfondie, mettant en regard deux grandes œuvres poétiques issues de contextes culturels distincts : *Mem û Zîn*(1692), composé par Ahmad Xanî et profondément ancré dans la profondeur de la culture kurde, et *Tristan et Yseut*, rassemblé en 1900 par Josèphe Bédier, représentatif de la tradition médiévale française. Dans le cadre de la théorie de la littérature comparée, selon l'approche de l'école américaine, cette recherche propose une lecture critique et réfléchie des structures narratives et des thématiques communes aux deux récits, tout en explorant l'image de l'amour interdit dans ces contextes culturels différenciés. L'auteur s'attache à dévoiler les étapes profondes de l'amour dans les romances soulignées, allant de la passion initiale aux méditations philosophiques. Cette analyse cherche à mettre en lumière les résonances étonnantes entre les deux œuvres, malgré leur éloignement temporel, géographique et linguistique. Des motifs tels que l'amour interdit, le conflit voilé entre le destin et le désir, ou encore l'enchevêtrement de la fidélité et du devoir s'entrelacent dans la trame narrative des deux poèmes comme des fils subtils mais solides. La présente recherche adopte une démarche à la fois analytique et comparative. Elle se propose d'explorer les figures de l'amour interdit dans deux chefs-d'œuvre littéraires. Les résultats de cette étude soulignent qu'en dépit de divergences historiques et culturelles, *Mem et Zîn* et *Tristan et Iseut* résonnent d'une vérité commune : celle d'un amour interdit dont la portée universelle se reflète, dans le miroir de chaque civilisation, sous un visage unique.

Mots-clés : Joseph Bédier, Ahmad Xanî, *Tristan et Yseut*, *Mem et Zîn*, littérature comparée.

[1]. E-mail: hashemi273@yahoo.com DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.94356.1147
https://orcid.org/0000-0002-4041-9741

Reçu: 11 Juillet 2025 Révisé: 29 Septembre 2025 Accepté: 03 Octobre 2025

French Language and Translation Research. Vol.8. No.1. S/N.14. Spring and Summer 2025

Echo of Forbidden Love Between The East and the West: A Comparative Study of The Kurdish myth of *Mem and Zîn* and the

Behzad Hashemi [1]
Assistant Professor, Department of French Language, Azad Islamic University, Arak Branch, Arak, Iran

Abstract

This study engages in an in-depth comparative exploration, bringing into dialogue two monumental poetic works born of distinct cultural realms: *Mem û Zîn* (1692), written by Ahmad Xanî, deeply rooted in the Kurdish cultural tradition, and *Tristan and Yseut*, compiled in 1900 by Joseph Bédier, a cornerstone of medieval French literary heritage. In the light of comparative literature theory, following the approach of the American School, this research seeks to critically and thoughtfully examine the narrative structures and thematic motifs shared by both tales, while probing the portrayal of forbidden love within their differing cultural frameworks. The author endeavors to disclose the profound stages of love in these two romances—from the first stirrings of passion to philosophical contemplation. The study sheds light on prominent resonances between the works, despite their temporal, geographical, and linguistic distances. Themes such as forbidden love, the veiled tension between fate and desire, and the intricate weave of loyalty and duty intertwine in the narrative fabric of both poems, like threads both delicate and enduring. This study adopts an approach that is both analytical and comparative. It seeks to explore the figures of forbidden love as shown in two literary masterpieces born in distinct cultural worlds. The findings of this study suggest that, despite historical and cultural divergences, *Mem and Zîn* and *Tristan and Iseult* resound with a shared truth: that of a forbidden love whose universal scope is reflected, in the mirror of each civilization, under a unique visage.

Keywords: Joseph Bédier, Ahmad Xanî, *Tristan and Yseut*, *Mem and Zîn*, comparative literature.

[1]. E-mail: hashemi273@yahoo.com DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.94356.1147
https://orcid.org/0000-0002-4041-9741

Received: 11 July 2025 Revised: 29 September 2025 Accepted: 03 October 2025

نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، دورهٔ هشتم، شمارهٔ اول (پیاپی ۱۴)، بهار و تابستان ۱۴۰۴

عشق ممنوعه در آیینهٔ فرهنگ شرق و غرب:
تحلیل تطبیقی اسطورهٔ کردی *مم و زین* و افسانهٔ فرانسوی *تریستان و ایزوت*

مقالهٔ پژوهشی

بهزاد هاشمی[1]

استاد یار و عضو هیات علمی گروه زبان فرانسه دانشگاه آزاد اسلامی ، واحد اراک، اراک، ایران

چکیده

این جُستار، تلاشی است ژرف‌نگر در عرصهٔ ادبیات تطبیقی، که دو منظومهٔ سترگ عاشقانه از دو اقلیم فرهنگی متفاوت را در مقابل یکدیگر قرار می‌دهد: «*مم و زین*» (۱۶۹۲) نوشتهٔ احمد خانی، برخاسته از ژرفنای فرهنگ کردی و «*تریستان و ایزوت*» گردآوری‌شده در سال ۱۹۰۰توسط ژوزف بدیه[2] و زادهٔ سنت ادبی قرون وسطای فرانسه. در پرتو نظریهٔ ادبیات تطبیقی و با پیروی از رویکرد مکتب آمریکایی، این پژوهش می‌کوشد تا ساختارهای روایی و درون‌مایه‌های مشترک دو روایت را با نگاهی نقادانه و ژرف‌اندیش واکاوی کند و چگونگی بازتاب عشقِ ممنوعه را در دو بستر فرهنگی متمایز به تصویر کشد. پژوهنده در صدد است تا لایه‌های ناپیدای عشق را در این دو روایت، از شور نخستین تا تأملات ژرف‌اندیشانه، بشکافد و هم‌نوایی‌های شگفت‌انگیزی را که میان این دو اثر شکل گرفته، آشکار سازد. مضامینی چون عشقِ ممنوعه، جدال ناپیدای تقدیر با تمنای دل و پیوند ناگسستنی وفاداری با وظیفه، در هر دو منظومه همچون رشته‌هایی نازک اما استوار، در تار و پود ساختار روایی تنیده شده‌است. این جُستار با رویکردی تحلیلی تطبیقی سامان یافته و هدف آن بررسی بازنمایی عشق ممنوعه در دو شاهکار ادبی از دو فرهنگ متفاوت است. حاصل پژوهش نشان می‌دهد که با وجود تفاوت‌های تاریخی و فرهنگی، «*مم و زین*» و «*تریستان و ایزوت*» پژواک حقیقتی مشترک‌اند: روایتی از عشق ممنوعه که در عین جهان‌شمول بودن، در آیینهٔ فرهنگ هر قوم سیمایی یگانه یافته‌است.

کلیدواژه‌ها: ژوزف بدیه، احمد خانی، تریستان و ایزوت، مم و زین، ادبیات تطبیقی.

---

[1]. E-mail: hashemi273@yahoo.com DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2025.94356.1147
https://orcid.org/0000-0002-4041-9741

Joseph Bédier .1

تاریخ دریافت: ۲۰ تیر ۱۴۰۴ تاریخ بازبینی: ۰۷ مهر ۱۴۰۴ تاریخ پذیرش: ۱۱ مهر ۱۴۰۴

۱. مقدمه

ادبیات تطبیقی به عنوان شاخه‌ای مهم از علوم انسانی، رسالت خود را در کشف پیوندهای آشکار و پنهان میان متون ادبی ملل مختلف تعریف می‌کند: «ادبیات تطبیقی آزمودن و تحلیل ارتباط‌ها و همانندی‌های ادبیات اقوام و ملل گوناگون است(...)پاره‌ای دیگر آن را به عنوان حوزهٔ مطالعاتی مبتنی بر مقایسهٔ «جان مایه» یا «روح» فرهنگ‌های مختلف در نظر گرفته‌اند» (محمدی،۴۹، ص.۱۳۸۹).مطالعهٔ متون از بسترهای فرهنگی گوناگون، به شناخت وجوه اشتراک و متمایز جوامع انسانی یاری می‌رساند و امکان بازخوانی دوبارهٔ مفاهیم اساسی همچون عشق، سرنوشت، وفاداری و تضادهای درونی انسان را نیز فراهم می‌آورد. هرچند فرانسه را مهد شکل‌گیری ادبیات تطبیقی دانسته‌اند؛ اما ریشه‌های آن را باید در تعاملات ادبی و فرهنگی میان اقوام جست‌وجو کرد: «مطالعهٔ آثار ادبی با رویکردی تطبیقی، دریچه‌ای نو در جریان نقد ادبی گشود و منجر به شناخت عمیق‌تر ادبیات ملل مختلف گشت» (بلیغی و همکاران،۱۴۰۲،ص.۱۶۴). بعدها در واکنش به رویکرد سنتی مکتب فرانسوی که بر اصل «تأثیر و تأثر تاریخی متون» تأکید داشت، مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی شکل گرفت و چنان‌که پیرانی می‌نویسد: «شاکِل نخستین کسی بود که پای ادب تطبیقی را به روی دانشگاه‌های امریکایی باز کرد(...)و اندیشمندان نامداری چون رِنه وِلِک، هری لوِن و هنری رِماک، با نقد مکتب فرانسوی، دیدگاه‌های خود را مطرح کردند» (پیرانی، ۱۳۹۱،ص. ۲۵).

این جریان نوظهور با اتخاذ رویکردی نوین، کوشید تا تمرکز پژوهش‌های تطبیقی را از بررسی صرف روابط بیرونی میان متون، به سوی تحلیل ساختارهای روایی، مضامین مشترک و شباهت‌های فراملی معطوف سازد. این مکتب با نگاهی بینافرهنگی، معتقد است متون ادبی بدون آگاهی از یکدیگر در گفت‌وگویی نانوشته قراردارند. به باور پژوهشگران آن، «ادبیات تطبیقی اگرچه به طور خاص دربرگیرندهٔ تمامی پژوهش‌های تطبیقی میان ادبیات ملل مختلف یا میان ادبیات و سایر هنرهاست؛ ولی به گونه‌ای عام، این پژوهش‌ها میان آنها و دیگر معارف بشری

نیز انجام می‌پذیرد» (محمدی، ۱۳۸۹،ص.۶۱). چنین نگرشی امکان تطبیق میان آثار از فرهنگ‌های متفاوت را فراهم می‌آورد، آن هم نه بر اساس تأثیرگذاری مستقیم، بلکه بر پایهٔ هم‌نوایی مفهومی و روایی. نمونه‌ای از این هم‌نوایی را می‌توان در تطبیق منظومهٔ «*مم و زین*» از ادبیات کردی با افسانهٔ «*تریستان و ایزوت*» از سنت ادبی قرون وسطای فرانسه دید. هر دو روایت، با وجود تفاوت‌های فرهنگی و تاریخی، الگویی مشابه از عشق ممنوعه را بازنمایی می‌کنند. در «*مم و زین*»، موانع اجتماعی مانع وصال عاشقان می‌شود و در «*تریستان و ایزوت*»، نوشداروی جادویی آنان را به عشقی تراژیک گرفتار می‌سازد. چنان‌که ستاری می‌نویسد: «نوشداروی جادویی، نماد همین جادوگری و افسونگری عشق است و بیان این معنی که عشق مسئولیت‌پذیر نیست و عاشق و معشوق بی‌اختیارند» (ستاری، ۱۳۷۷،ص.۳۷). در هر دو اثر، عشق نیرویی شورانگیز و گریزان از نظم اجتماعی است، عاملی برای ورود به قلمرو رنج و فراق که ساختارهای قدرت و سنّت را به چالش می‌کشد و بستری برای تحلیل‌های عمیق‌تر در ادبیات تطبیقی فراهم می‌آورد.

این پژوهش، با اتخاذ رویکردی تطبیقی، در پی آن است که به اعماق دو اثر برجسته از دو سنت ادبی متمایز راه یابد و با تحلیلی دقیق و سنجیده، وجوه اشتراک و افتراق آن‌ها را در زمینه‌های ساختاری، مضمونی و فرهنگی به‌نحوی شایسته بازتاب دهد. هدف این پژوهش آن است که نشان دهد چگونه ادبیات، فراتر از مرزهای زبانی و اقلیمی، پژواک تجربه‌های مشترک انسانی است و ما را به پذیرش این حقیقت رهنمون می‌سازد: «که برخی شباهت‌ها بین آثار ادبی، ناشی از روح مشترک همهٔ انسان‌هاست» (شرکت مقدم، ۱۳۸۸،ص.۶۴). بر این اساس، منظومهٔ «*مم و زین*» و افسانهٔ «*تریستان و ایزوت*» با وجود تفاوت‌های زبانی و فرهنگی، در بازنمایی عشق ممنوعه از ساختارهای روایی مشابهی برخوردارند و مفاهیم جهان‌شمولی چون عشق، تقدیر و رنج را در قالبی هم‌ساز بازتاب می‌دهند، مفاهیمی که از ژرفای جان آدمی می‌جوشند و از مرزهای جغرافیایی فراتر می‌روند.

پرسش اصلی این پژوهش این است: عشق ممنوعه در دو منظومهٔ «*مم و زین*» و «*تریستان و ایزوت*» چگونه در بسترهای فرهنگی، اجتماعی و دینی متفاوت بازنمایی‌شده‌است و این دو روایت با وجود فاصلهٔ تاریخی، زبانی و مکانی، در ساختار روایی و نقش‌آفرینی شخصیّت‌ها، به‌ویژه زنان، چه وجوهِ اشتراک و افتراقی را در خود نهفته دارند؟

فرض اصلی این تحقیق آن است که با وجود تفاوت‌های عمیق فرهنگی، اجتماعی و دینی، «*مم و زین*» و «*تریستان و ایزوت*» دو بازنمایی متفاوت از یک دغدغهٔ مشترک انسانی‌اند: عشق ممنوعه در کشاکش با تقدیر و قدرت؛ و اینکه روایت خطی و عرفانی در منظومهٔ کردی در برابر روایت اپیزودیک و فئودالی اسطورهٔ اروپایی بازتاب تفاوت‌های فرهنگی–اجتماعی دو سنّت ادبی است.

این مقاله بر بنیاد نگرش مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی استوار است؛ مکتبی که با عبور از مرزهای تاریخی و زبانی، در پی کشف هم‌نوایی‌های درونی آثار بوده و ژرف‌اندیشی در تجربهٔ انسانی را محور قرار می‌دهد. روش پژوهش بر یادداشت‌برداری و مطالعات کتابخانه‌ای تکیه دارد و تحلیل داده‌ها نیز با رویکردی تحلیلی تطبیقی، به واکاوی مضمون عشق ممنوع در دو بستر فرهنگی ناهمگون اختصاص یافته‌است.

۲. پیشینهٔ تحقیق

در قلمرو پژوهش‌های ادبی، «*مم و زین*» و «*تریستان و ایزوت*» هر یک در حوزهٔ فرهنگی خویش، موضوع تأمل و تحلیل‌های جداگانه و ژرف بوده‌اند. با این‌حال، نبود پژوهشی تطبیقی و بینافرهنگی میان این دو اثر، خلأیی محسوس در مطالعات تطبیقی ادبیات پدید آورده‌است. برخی پژوهش‌ها همچون تحلیل عنصر کشمکش در آثار نظامی و احمد خانی از سوی جیهاد شکری رشید (۱۳۹۸) و نیز مقایسهٔ «*تریستان و ایزوت*» با «*ویس و رامین*» توسط شادآرام و درودگریان (۱۳۸۹) اگرچه به‌طور مستقیم این تطبیق را هدف نگرفته‌اند؛ اما زمینه‌ساز رویکردی نوین بوده‌اند. از سوی دیگر، جُستار سالاری و همکاران (۱۴۰۲) با رویکرد ساختارگرایانه، به

تحلیل تطبیقی ساختار طرح روایت در دو منظومهٔ «*لیلی و مجنون*» نظامی گنجوی و «*مم و زین*» احمد خانی پرداخته و شباهت‌های ساختاری، معنایی و شخصیتیِ عاشق و معشوق را در این دو اثر برجسته کرده‌است. مقالهٔ محسنی و همکاران (۱۴۰۱) با عنوان «*روابط بینامتنی منظومه‌های «مم و زین»، «شیخ فرخ و خاتون استی» و «بارام و گلاندام»، با نگاهی تطبیقی*، به بررسی پیوندهای میان‌متنی این آثار پرداخته‌است. پژوهشی که می‌کوشد با مقایسهٔ وجوه اشتراک و افتراق میان متون فارسی و کردی، به واکاوی عوامل فرهنگی بپردازد که در شکل‌گیری اشتراکات معنایی و روایی میان این آثار تأثیرگذار بوده‌اند.

تا به امروز، پژوهشی مجال آن نیافته‌است که روایت سترگ «*مم و زین*» از ادب کردی را در کنار افسانهٔ عاشقانهٔ «*تریستان و ایزوت*» از میراث ادبیات فرانسه بنشاند و به هم‌سنجی این دو اثر بپردازد. نوآوری این تحقیق در آن است که برای نخستین بار، این دو منظومهٔ عاشقانه در پرتو ادبیات تطبیقی، در آیینهٔ یکدیگر بازتاب می‌یابند.

۳. چارچوب نظری

رویکرد این مقاله بر پایهٔ مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی بنا شده‌است، مکتبی که برخلاف سنّت فرانسوی، به‌جای تمرکز بر پیوندهای تاریخی و زبانی میان متون، به کاوش در شباهت‌های درونی آثار ادبی می‌پردازد. این شباهت‌ها برخاسته از سرچشمهٔ مشترک تجربهٔ انسانی‌اند و فراتر از مرزهای فرهنگی و زبانی، در ساختارهای روایی و مضامین آثار بازتاب می‌یابند. نظریهٔ «تشابهات بدون ارتباطات» فرانسوا یوست[1]، بنیان اندیشهٔ این پژوهش را شکل داده و نشان می‌دهد که چگونه آثاری چون *مم و زین* و *تریستان و ایزوت*، با وجود تفاوت‌های فرهنگی، در بازنمایی مضامینی مشترک چون عشق ممنوعه، جدال تقدیر با تمنای دل و کشاکش وفاداری با وظیفه، هم‌نوا و هم‌افق‌اند. تمرکز این چارچوب نظری بر مضامین ازلی چون عشق، مرگ، رنج و ایثار

[1] François Jost

است، مفاهیمی که در هر فرهنگ صورتی متفاوت دارند؛ اما ریشه‌ای مشترک را نمایان می‌سازند. این تحقیق، با رویکردی تحلیلی مقایسه‌ای، از اسناد تاریخی فراتر رفته و با ژرف‌کاوی در ساختارهای روایی و رمزگان‌های نمادین، می‌کوشد تا وجوه اشتراک و افتراق دو روایت عاشقانه را برجسته سازد.

۴. بحث و بررسی

ادبیات تطبیقی در رویکرد نوین آمریکایی، از بررسی صرف تأثیرات تاریخی فراتر رفته و به واکاوی مفاهیم بنیادین انسانی چون عشق می‌پردازد، مفهومی که در سطوح احساسی، روان‌شناختی، اجتماعی و اسطوره‌ای نمود می‌یابد. در این چارچوب، منظومهٔ «*مم و زین*» از سنت عرفانی کردی و اسطورهٔ «*تریستان و ایزوت*» از ادبیات اروپای قرون وسطی، با وجود تفاوت‌های فرهنگی و تاریخی، در ساختار روایی، درون‌مایه‌های عاطفی و مواجههٔ شخصیّت‌ها با سرنوشت و موانع اجتماعی، اشتراکاتی قابل‌توجه دارند. این هم‌پوشانی‌ها پرسشی بنیادین را مطرح می‌کنند: آیا این همانندی‌ها تصادفی‌اند یا بازتابی از تجربهٔ مشترک انسانی در مواجهه با عشق و تقدیر؟ پژوهش پیش‌رو با رویکردی تطبیقی و تکیه بر نظریه‌های بینافرهنگی و روانکاوی، در پی تحلیل عناصر روایی، نمادپردازی و ساختارهای قدرت در هر دو اثر است تا سازوکار شکل‌گیری روایت‌های مشابه در بسترهای فرهنگی متفاوت را آشکار سازد.

۴-۱. مکتب امریکایی ادبیات تطبیقی

با آغاز قرن نوزدهم، گروهی از نویسندگان آمریکایی در پی شناخت ژرف‌تر میراث ادبی اروپا برآمدند و کوشیدند با ترجمه، تفسیر و بازآفرینی آثار اروپایی در قالبی بومی، پلی از هم‌فکری میان دو سوی اقیانوس اطلس بنا کنند. این تلاش‌ها زمینه‌ساز گفت‌وگویی پربار میان سنت‌های ادبی شد و ادبیات آمریکا را به سوی استقلال فکری و شکوفایی هنری سوق داد. در همین بستر، مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی افق‌هایی نو در عرصهٔ نقد ادبی گشود. چنان‌که محسنی‌نیا یادآور می‌شود:

«چارلز شاکول (۱۸۸۲) احتمالاً نخستین فردی است که ادبیات تطبیقی را در دانشگاه‌های امریکا مطرح کرده‌است. بعد از شاکول، چارلز گیلی در سال ۱۸۸۹ میلادی به ارائهٔ درس ادبیات تطبیقی در دانشگاه میشیگان پرداخت» (محسنی‌نیا، ۱۳۹۳، ص. ۱۳۸). با ورود به قرن بیستم، تدریس رسمی این رشته در دانشگاه‌های آمریکا آغاز شد و با فعالیت‌هایی همچون تدریس ریموند مارش در دانشگاه هاروارد و نیز تأسیس «انجمن بین‌المللی ادبیات تطبیقی»، مکتب آمریکایی جایگاه خود را در عرصهٔ نقد و پژوهش تثبیت کرد.

اصول بنیادین مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی، به‌شرح ذیل است:

۴-۱-۱. بی‌اعتنایی به شرط تاریخی تأثیرپذیری

برخلاف مکتب فرانسوی که به دنبال ریشه‌یابی روابط تاریخی و زبانی میان متون است و بر اساس آن: «برقرار کردن مقایسهٔ ادبی میان نویسندگان و ادیبان جهان بدون وجود علایق و پیوندهای ادبی میان ایشان از مقولهٔ ادبیات تطبیقی خارج است» (غنیمی هلال، ۱۳۷۳، ص.۳۵)، مکتب آمریکایی این قیود را وانهاده و باور دارد که مقایسهٔ آثار ادبی نیازی به خاستگاهی مشترک ندارد. چنان که تصریح شده‌است: «در این مکتب، برخلاف مکتب فرانسه، به روابط میان ادبیات مختلف بر مبنای اصل تأثیر و تأثر توجهی نمی‌شود. آنچه در این مکتب اصالت دارد، اصل تشابه و همانندی است» (عطارزاده و خلیلی‌زاده، ۱۳۹۳، ص.۱۱۶۵). بر این اساس، شباهت به‌خودیِ‌خود امری شایان تأمّل است، بی‌آنکه لزوما برخاسته از داد و ستد فرهنگی باشد.

۴-۱-۲. اصل والای «تشابهات بی‌ارتباطات»

فرانسوا یوست، متفکر برجستهٔ این مکتب، با طرح نظریهٔ «تشابهات بدون ارتباطات» (فارسیان و پاکدل، ۱۳۹۵،ص.۱۸۵)، بنیانی نظری برای این نگاه فراهم آورد. بر پایهٔ این نظریه، دو اثر ممکن است بی‌هیچ آشنایی یا تأثیر متقابل، در ساختار، مضمون، یا شخصیت‌پردازی چنان هم‌نوا

باشند که گویی از یک منشأ مشترک سیراب شده‌اند. این هم‌نوایی‌ها، بازتابی از دغدغه‌های مشترک بشری‌اند، نه لزوماً حاصل روابط تاریخی.

۴-۱-۳. مضامین ازلی حاضر در فرهنگ‌های گوناگون

این مکتب، مضامینی چون عشق، مرگ، تقدیر، وفاداری و ستیز با سرنوشت را عناصر ازلی و جهانی می‌داند که در دل همهٔ فرهنگ‌ها به گونه‌ای ویژه و متمایز بازتاب می‌یابند. از این‌روست که «در این مکتب به ارتباط میان ادبیات مختلف براساس اصل تـأثیر و تأثر توجهی نمی‌شود؛ بلکه مکتب امریکایی به شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین موضـوعات مختلف پرداخته و علّت آنها را ریشه‌یابی می‌کند» (فارسیان و پاکدل، ۱۳۹۴،ص.۱۸۶). در نتیجه، یافتن مضامین مشابه در متون گوناگون، نه نشانهٔ تأثیرپذیری، بلکه گواهی است بر اشتراک انسان‌ها در تجربهٔ زیستهٔ خود.

۴-۱-۴. تمرکز بر ساختار و معنا، به جای ریشه‌های تاریخی

در این مکتب، روش غالب بر تحلیل ساختار روایت، سبک بیان و لایه‌های معنایی متن متمرکز است، بی‌آنکه ضرورتی به اثبات دلایل تاریخی یا اسناد اثرپذیری باشد: «در این دیدگاه پژوهشگر برای روشن‌شدن موضوع از مستندات تاریخی مدد می‌گیرد؛ ولی ارتباط تاریخی دو ادب شرط نیست» (محسنی‌نیا، ۱۳۹۳،ص.۱۳۹). اهمیت، در کاوشِ عمیق در بافت معنایی و فهمِ درونیات اثر است، نه صرفاً در یافتن منشأ.

۴-۱-۵. رهایی از قید زبان و مرزهای زبانی

اگرچه در مکتب فرانسوی تفاوت زبانی پیش‌شرطی برای تطبیق به‌شمار می‌آید؛ اما در مکتب آمریکایی، چنین محدودیتی وجود ندارد و «به عقیدهٔ آنها زبان تعیین‌کنندهٔ نوع ادبیات نیست؛ بلکه مرزهای ملّی مهمترین و اساسی‌ترین معیار تعیین‌کنندهٔ گونه‌های ملی ادبیات است»

(محمدی ۱۳۸۹،ص.۶۲). از این‌رو، حتّی آثاری که به زبانی واحد نگاشته شده‌اند، در صورتی‌که درون‌مایه‌ای مشترک داشته‌باشند، می‌توانند در گسترهٔ ادبیات تطبیقی جای گیرند.

۴-۱-۶. نگاه ژرف‌نگر فرهنگی و روان‌شناختی

مکتب آمریکایی، افق دید خود را از مرزهای تاریخ فراتر برده و تحلیل‌های فرهنگی، اجتماعی، روان‌شناختی و اسطوره‌ای را ارج می‌نهد: «ادبیات تطبیقی یعنی مطالعهٔ تطبیقی ادبیات مشخصّی با ادبیاتی دیگر یا ادبیات دیگر ملل و نیز مطالعهٔ تطبیقی ادبیات با سایر حوزه‌های علوم انسانی» (محمدی، ۱۳۸۹،ص۶۱).در این نگرش، ادبیات تطبیقی تنها به کاوش در پیوندهای ادبی میان فرهنگ‌ها و ادبیات ملت‌ها بسنده نمی‌کند؛ بلکه این حوزهٔ معرفتی، رشته‌ای است درآمیخته با سایر شاخه‌های علوم انسانی، پیوندی ژرف و ناگسستنی با فلسفه، هنرهای زیبا، موسیقی، مجسمه‌سازی، سینما و غیره دارد، چنان‌که گویی در تار و پود هر یک از این عرصه‌ها، ردّی از روح تطبیقی آن به چشم می‌خورد.

۵. منظومهٔ «*مم و زین*» و افسانهٔ «*تریستان و ایزوت*»

احمد خانی (۱۶۵۰–۱۷۰۷): «از مشهورترین و برجسته‌ترین شاعران کلاسیک در ادبیات کردی است که او را "*فردوسی*" کرد نامیده‌اند» (لطفی‌نیا، ۱۳۸۸،ص.۲۵۱). او با آفرینش آثاری سترگ چون «*مم و زین*» و «*فرهنگ نوبهار*»، روحی تازه در کالبد فرهنگ ملت خود دمید. وی شاعری توانا، عالمی بصیر و آموزگاری روشنگر بود که با نگاهی ژرف و دل‌بسته به دانش و بینش، در تعالی زبان و هویت خویش کوشید. اندیشه‌های رفیع او ـ از آزادی و همبستگی گرفته تا شکوفایی فرهنگی ـ همچون مشعلی فروزان، راه را بر نسل‌های پس از خود روشن ساخت. نام احمد خانی، به‌سان نمادی جاودانه از آگاهی، پایداری و شکوه فرهنگی، در حافظهٔ تاریخی قومش کماکان می‌درخشد.

منظومهٔ «*مم و زین*»، گوهر تابناک ادب کردی است، سروده‌ای عاشقانه و تراژیک از احمد خانی، شاعر نامدار سدهٔ هفدهم، که به تعبیر شکری‌رشید: «اثری داستانی از نوع غنایی و عاشقانه است که تعداد ابیات آن ۲۶۵۷ بیت است» (شکری‌رشید، ۱۳۹۸، ص.۲۳). این اثر، روایتگر مهر پاک میان مم(محمد)، جوانی آزاده و زین(زینب)، دختری نیک‌سرشت است، عشقی که در بهاری سبز شکفت؛ اما در گردباد تعصّبات قبیله‌ای و نیرنگ‌های روزگار، به خاموشی گرایید. «بِکو نابکار»، نماد شرارت و کینه، با دسیسه و حسادت، راه وصال را به وادی زخم و درد کشاند و سرانجام، این عشق به مرگی جان‌سوز انجامید، مرگی که جسمشان را خاموش‌ساخت؛ اما یادشان را جاودانه کرد. آرامگاهشان، در افسانه‌ها، نماد عشقی ابدی است و خارهایی که میان آن دو روییده‌اند، تمثیلی از کینه‌ی بِکو، که حتی در مرگ نیز مانع وصال گشت.

افسانهٔ شورانگیز «*تریستان و ایزوت*»از ژرفای ادبیات قرون وسطای فرانسه سر برآورده و از همان آغاز، خیال و اندیشهٔ مخاطبان را مجذوب خویش ساخته‌است. کهن‌ترین روایت بازمانده از این منظومه، سرودهٔ برول[۱]، شاعر سدهٔ دوازدهم میلادی، یعنی حدود سال ۱۱۵۰ میلادی است و اندکی پس از او، توما[۲] در حدود سال‌های ۱۱۷۰ روایت دیگری از آن را به نظم کشید. با این‌همه، هیچ‌یک از این دو روایت به‌تمامی برجای نمانده‌اند. در سده نوزدهم، ژوزف بِدیه با گردآوری روایت‌های پراکنده، آن را به فرانسوی جدید ترجمه کرد و با سبکی هماهنگ با فضای قصه، بازآفرینی کرد: «با احاطه‌ای ژرف بر جمیع نسخ بازمانده از قرون وسطی، او توانست تمامی رویدادها را در قالبی منسجم و هماهنگ گرد آورد و با وفاداری کامل، از نسخهٔ نخستین پیروی کرد، چنان‌که گویی روح اثر در کالبدی نو احیا گشته‌است» (Armand, 1988, p.42). این اثر، به همت استاد خانلری، به فارسی فصیح برگردانده شد. پاره‌ای از خاورشناسان میان این روایت و افسانهٔ *ویس و رامین*، اثر فاخر اسعد گرگانی که یک سده پیش از منظومهٔ برول به نظم درآمد، شباهت‌هایی یافته‌اند.

[3] Béroul
[4] Thomas

داستان «*تریستان و ایزوت*»، روایتی حماسی و تراژیک از عشقی ممنوع است، جایی که تریستان، شوالیه‌ای دلیر، مأمور آوردن ایزوت برای ازدواج با شاه مارک می‌شود؛ اما نوشیدن ناخواستهٔ جامی جادویی، دل‌های آن دو را در آتش عشقی نهان گرفتار می‌سازد: «این داستان روایت‌گر عشق سرکشی است که قلب تریستان و ایزوت را پس از نوشیدن معجونی که آتش عشق را در دلشان شعله‌ور می‌کند و نمی‌توانند از آن نجات یابند، فرا می‌گیرد» (کفافی،۱۳۸۲،ص.۱۹۱). ایزوت همسر شاه می‌شود؛ اما مهر پنهانش با تریستان خاموش نمی‌ماند. آن دو، در کشاکش رنج و تبعید، تا آستانهٔ مرگ پیش می‌روند و سرانجام، در سایهٔ مرگ، به وصال می‌رسند، چنان‌که گویند گیاهی از مزارشان رویید و پیکرشان را به هم رساند، تا فروغ جاودان عشقشان، مرزهای عقل، اقتدار و مرگ را درنوردد.

۶. وجوه اشتراک و افتراق دو منظومهٔ عاشقانه

۶-۱. تقابل عشق و وظیفه در دو روایت

این تقابل در هر دو روایت، ساختاری بنیادین و جهان‌شمول در ادبیات عاشقانه را نمایان می‌سازد، کشاکشی میان خواست قلبی و الزامات اجتماعی یا خانوادگی که به تعلیق روایی می‌انجامد و بستری برای تبیین لایه‌های عمیق‌تری از هویت، اخلاق و معنا فراهم می‌آورد. مم در «*مم و زین*» ناگزیر است وفاداری خود را به امیر حفظ کند و تریستان در «تریستان و ایزوت» نمی‌تواند به پادشاه مارک خیانت ورزد، به گونه‌ای‌که: «دو دلداده، در کشاکش میان عشقی ممنوع و جاودانه و پیمانی که در برابر شاه مارک بسته‌اند، گرفتار دوگانگی‌شده‌اند» (Armand,1988,p.43).این دوگانگی، نه صرفاً مانعی بیرونی، بلکه نمود درگیری درونی انسان میان تعهد و تمنای فردی است.

۶-۲. عشق قدسی در مقابل عشق افسونگر

در منظومهٔ عرفانی «*مم و زین*»، عشق نه احساسی گذرا، بلکه سلوکی روحانی است که از طلب آغاز می‌شود و به وصال الهی می‌انجامد: «دل را تو مراد و شه سزایی/ حقّا که تُضِلُّ من تشایی» (خانی،۱۳۹۶،ص.۱۷۴). در پرتو این عشق، مم به مرتبه‌ای از معرفت می‌رسد و دلبستگی‌اش به زین، تجلی عشقی قدسی و متعالی می‌گردد، چنان‌که آمده‌است: «در مثنوی *مم و زین*، حاصل عشق دو دلدار، منجر به تزکیه و تهذیب آنها می‌شود. مم به مرتبه‌ای از عرفان می‌رسد که وصال زین را در این دنیا نمی‌خواهد و زین هم به مقامی از عرفان می‌رسد که پیش‌گویی‌هایی از خود بروز می‌دهد» (مجیدی، ۱۳۹۶، ص.۲۹۹). این عشق، برخاسته از ژرفای جان و آمیخته با معنا و سلوک است. در سوی دیگر، در روایت «*تریستان و ایزوت*»، عشق نه از دل سلوک، بلکه زادهٔ جرعه‌ای جادویی است که بی‌هیچ اراده‌ای، آتش شهوت و شور را در دل آن دو می‌افکند: «بعد از اینکه هر دو از جام نوشیدند، حرارت عشق را در درون احساس کردند و مست یکدیگر شدند» (ممتحن و شایسته‌فر، ۱۳۸۹، ص.۱۵۳). این عشق، بیشتر غریزی و احساسی است تا تعالی‌بخش و بازتابی از کشش‌های بشری و طبیعت ناآرام انسان. این دو تصویر متضاد از عشق، بازتاب دو جهان‌بینی‌است: یکی ریشه در عرفان شرقی و معنویت‌گرایی دارد و دیگری برخاسته از تخیّل جادویی و لذّت‌طلبی غربی؛ یکی عشق را راهی به سوی حقیقت می‌داند و دیگری آن را حادثه‌ای ناگزیر و افسون‌گرتلقّی می‌کند.

۶-۳. عشق هوشیار یا افسون بی‌اختیار

در داستان «*مم و زین*»، عشق از دل تجربه‌ای انسانی و تدریجی می‌روید، «در فضای سرورآمیز جشن نوروز» و از رهگذر شناخت، تأمل و دگرگونی درونی، به سلوکی عاشقانه و معنوی بدل می‌شود. این عشق، آگاهانه و زمینی است؛ اما رو به سوی معنا دارد: «غافل مشو از عشق حقیقت/ ای رهرو اقرب الطریقت، دو عاشق اگرچه مَی پرستند/ امّا ز مَی الستی مستند» (خانی،۱۳۹۶،ص.۱۳۹). در مقابل، عشق در «*تریستان و ایزوت*» ناگهانی، جادویی و جبری است،

«عاشقان شربتی جادویی نوشیده‌اند» که آنان را بی‌اختیار به یکدیگر پیوند می‌دهد، این عشق، نه زاییدهٔ اراده، بلکه محصول تقدیر و افسون است: «عشق میان تریستان و ایزوت نه زادهٔ خواست و ارادهٔ ایشان، بلکه ثمرهٔ سرنوشتی شوم و ناخواسته‌است، آن دو، بی‌آنکه آگاه باشند، معجون عشق نوشیدند که تقدیر در مسیرشان نهاد» (Armand,1988,p.43). از همین روست که دلدادگی بُعدی اسطوره‌ای و رازآلود می‌یابد. بدین‌سان، یکی عشق را سلوکی معرفت‌جویانه می‌نمایاند و دیگری، افسانه‌ای پرشور اما بی‌اختیار.

۶-۴. طبیعت،آیینهٔ عشق جاودان و زبان نمادین احساسات

در پایان هر دو منظومه، طبیعت با زبان نمادین خود، حقیقتی فراتر از مرگ را آشکار می‌سازد و به سخنگوی خاموش عشق بدل می‌شود. در «مم و زین»، دو نهال بر مزار عاشقان می‌روید: «بر رُست نهال عشق چون عود / بر گور و مزار «زین» و «مم» زود» (خانی، ۱۳۹۶، ص.۱۳۳)؛ اما خاری میان آن‌ها سبز می‌شود که نمادی از کینه و مانع وصال است: «خاری بین آنها رشد می‌کند که مانع از پیوند این دو گل می‌شود» (مجیدی، ۲۰۱۰، ص.۲۶) و «یادآور ناکامی این دو دلداده است که بر اثر جور اطرافیان و محیط سنّتی و نامساعد زندگی اجتماعی، با ناکامی روی در نقاب خاک کشیدند» (مجیدی،۲۰۱۰، ص.۲۲۴). در مقابل، در «تریستان و ایزوت»، پیچکی از مزار عاشقان می‌روید و شاخه‌هایش در هم می‌تند، نمادی از عشقی که مرگ را پایان نمی‌داند: «شبانگاه از گور تریستان عشقه‌ای سبز و پر برگ، با شاخه‌های نیرومند و گل‌های خوشبو بررُست و از بالای دیر گذشت و در گور ایزوت فرو رفت (...) فردا باز رویید و به همان سرسبزی و شکفتگی و نیرو باز در بستر ایزوت زردموی رفت» (بدیه، ۱۳۸۶، ص.۲۷۸). بدین‌سان، طبیعت در هر دو روایت، نه‌تنها پژواک اندوه و تمنای عاشقان، بلکه آیینه‌دار پیوندی است که مرگ را درمی‌نوردد و به جاودانگی بدل می‌سازد.

۶-۵. نقش و جایگاه زن

در روایت احمد خانی، زن موجودی منفعل نیست؛ بلکه تجسّمی از آگاهی، اراده و فرزانگی است. زین، بانوی داستان، با وقاری خردمندانه، عشق را حقیقتی متعالی و مسئولیتی اجتماعی می‌داند. او حضوری فعال در متن دارد و پژواک عشق را به گوش جامعه‌ای بی‌اعتنا می‌رساند. زین در برابر ظلم می‌ایستد و از حق عشق دفاع می‌کند: «در خاک شود چو جسم ما چال / در بحر وصل، روان زند بال» (خانی،۱۳۹۶،ص.۹۳). مرگ او، آگاهانه و برخاسته از ارادهٔ خویش، نماد استقلال و تعالی روح زنانه در سنت فرهنگی کردهاست. زین نه مکمل مم، بلکه نماد عقل، عرفان و شخصیت مستقل زنانه است. در مقابل، ایزوت در افسانهٔ فرانسوی، عمدتاً در حصار تصمیمات مردان باقی می‌ماند. اگرچه گاه نشانه‌هایی از هوشمندی در او دیده می‌شود؛ اما در ساختار کلی روایت، تابع ارادهٔ تریستان یا شاه مارک است: «زنان داستان سلتی فاقد قدرت تصمیم‌گیری هستند و از سوی مردان مورد معامله قرار می‌گیرند» (شادآرام و درودگریان، ۱۳۸۹، ص.۸۴). عشق ایزوت از نوشیدن معجونی جادویی پدید می‌آید، نه از انتخابی آگاهانه و همین عامل او را به موجودی منفعل بدل می‌سازد. او، با وجود زیبایی و هوش، در بند ساختارهای مردسالارانهٔ قرون وسطی باقی می‌ماند: «زن در جامعهٔ قرون وسطی تحت سلطه‌ای دوگانه زیست می‌کند و ناگزیر عرصهٔ کنش خود را به فضای خانه محدود می‌سازد» (Walter,2000,p.770). در تحلیل نهایی، زین نماد زن روشن‌ضمیر و کنش‌گر است که در برابر سرنوشت می‌ایستد؛ در حالی‌که ایزوت، با همهٔ جذّابیتش، بیشتر در نقش زنی ظاهر می‌شود که عشق بر او تحمیل شده‌است، یکی بانویی است که عشق را می‌آفریند و دیگری زنی که در چنبرهٔ آن گرفتار می‌شود.

۶-۶. زبان شاعرانه و راز عشق جاودان

در هر دو منظومه، زبان تغزّلی و تصویرسازی شاعرانه، جان روایت را می‌آراید و مخاطب را به جهانی سرشار از احساس و تأمّل می‌برد. استعاره‌ها و تشبیهات، تصویرساز و جان‌بخشند،

واژگان، زنده و تپنده، شور عشق و اندوه فراق را در تار و پود اثر می‌تنند. در «*مم و زین*»، گل و خار نمادی از عشق ممنوع و حسرت‌بار است و در «*تریستان و ایزوت*»، پیچک‌هایی که از دل گورها می‌رویند، نشانه‌ای از پیوندی رازآلود که در مرگ به وصال می‌رسد. این دو اثر، در قالب مرثیه‌ای عاشقانه، مخاطب را مفتون زیبایی کلام و ژرفای احساس می‌سازند، بی‌آنکه خود بدان آگاه باشد.

۶-۷. مانع و عنصر بازدارنده

در هر دو منظومه، حضور عنصری سوم با سیمای شریر و مخالف، نقشی بنیادین و تعیین‌کننده در سرنوشت کنشگران ایفا می‌کند. این نیروی بازدارنده – چه به صورت بکر، سخن‌چین و فتنه‌انگیز: «چون رفت به دست مم سه بازی/ افتاد بکر به حقّه بازی» (خانی،۱۳۹۶،ص.۷۷) و چه در چهرهٔ ایزوت سپیددست یا بارون‌های حسود: «عشق نامشروع در میدانِ نبردی سهمگین، با دسیسه‌های بارون‌های درباری پنجه در پنجه افکنده‌است، آنان که در سایه‌سارِ قدرت کمین کرده‌اند، تا رازِ دل‌باختگان را به تیغِ افشا بسپارند» (Armand, 1988, p.55). چون تجّسم تاریکی، در برابر فروغ عشق قد علم می‌کند. چنین تقابلی، میدان آزمونِ عشقِ راستین می‌گردد، عشقی که در جدال با بدخواهی و دسیسه، ژرفا و اصالت می‌یابد و در نهایت به حادثه‌ای جانکاه و ماندگار بدل می‌شود.

۶-۸. نقش دین و عرفان

در منظومهٔ «*مم و زین*»، عشق صرفاً رابطه‌ای انسانی نیست؛ بلکه مسیری است برای تعالی روح و نیل به حقیقتی برتر. این عشق، با عبور از وادی درد و فراق، به ساحت عرفان گام می‌نهد و به تجربه‌ای قدسی و سلوک‌گونه بدل می‌شود: «بستُرد روان ز خاک و خاکی/ شد غرقه دلش به بحر پاکی، شهباز ز قید مرکز عرش/ زد بال و پرید تا به ذوالعرش» (خانی،۱۳۹۶،ص.۹۹). مم در زندان، در دل رنج و محنت، به مرشد معنوی بدل می‌گردد: «او چنان مست عشق پاک و خدایی

شده بود که هیچ چیز نمی‌توانست او را به حال خویش برگرداند» (لطفی‌نیا، ۱۳۸۸،ص.۲۶۰) و زین، همچون مریدی وفادار، در طریق معرفت گام برمی‌داشت. در این جهان، عشق نه پایان، که آغاز سیر الی‌الله است و پیوند آن دو، رنگی الهی و قدسی می‌یابد. در سوی دیگر، در داستان «*تریستان و ایزوت*»، دین سیمایی دیگر می‌یابد و حضور آن، بیشتر در چارچوب آیین‌ها و ساختارهای رسمی مسیحی نمود پیدا می‌کند، تقدیس دین درمحک الهی[1] نمود می‌یابد، چنان‌که ایزوت، برای اثبات پاک‌دامنی خویش، می‌بایست آهن گداخته را در برابر چشمان مردمان برگیرَد: «ایزوت (...) لرزان و رنگ باخته به آتشدان نزدیک شد. آنگاه بازوهای برهنهٔ خود را در آتشدان کرد و تیغهٔ آهن را در دست گرفت (...)و همه دیدند که گوشت دستش از آلویی که بر درخت است شاداب‌تر است» (بدیه، ۱۳۸۶،ص.۱۸۲). اما این دین، نه در باطن عشق، بلکه پیرامون آن جاری‌ست و نقش قضاوت‌کننده دارد. در این روایت، عرفان غایب است و عشق، اگرچه ژرف و سوزان، رنگ زمینی و شهوانی دارد و با تمنای جسم و جان درمی‌آمیزد، بی‌آنکه راهی به سوی سلوک روحی بگشاید. بدین‌سان، اگر «*مم و زین*» تجلّی‌گاه پیوند عشق و عرفان است، داستان «*تریستان و ایزوت*» صحنهٔ تقابل عشق و تقدیر در افقی مسیحی است، عشقی که نه در سیاهی گناه، بلکه در پرتو نوعی قداست و تأیید الهی رقم می‌خورد: «تریستان و ایزوت در این منظومه، نه به‌سان چهره‌هایی اهریمنی، بلکه چون برگزیدگانی جلوه می‌کنند که مشیّت الهی بر سرنوشت‌شان سایه‌افکنده‌است، چنان‌که گاه‌به‌گاه، نیرویی معجزه‌گون آنان را از چنگال مرگ و تباهی رهایی می‌بخشد» (Walter, 2000, P.88). یکی عشق را نردبان عروج می‌بیند و دیگری صحنهٔ آزمون‌های زمینی و الهی.

در منظومهٔ «*مم و زین*»، عشق در بستر فرهنگ کردی، سنت‌های قبیله‌ای و تعالیم اسلامی شکل می‌گیرد، عشقی فراتر از دلدادگی فردی که پژواک آرمان وحدت‌گرایی و نقد تفرقه‌های قومی است و بازتاب رنج تاریخی ملتی است که در سایهٔ کشمکش‌های قبیله‌ای از همبستگی محروم

[6] Ordalie

مانده‌است: «شرح دل خود کنم فسانه/ این زین و ممش ورا بهانه» (خانی،۱۳۹۶،ص.۲۶۵). در مقابل، «*تریستان و ایزوت*» در فضای فئودالی و شوالیه‌محور اروپای قرون وسطی بالیده‌است، جایی‌که عشق در تضاد با وفاداری به نظم سلطنتی و اخلاق مسیحی قرار دارد. کشمکش تریستان میان شور عاشقانه و تعهّد به شاه، نمادی از تقابل عشق و وظیفه است. بدین‌سان، هر دو منظومه با وجود تفاوت‌های فرهنگی، بر تمنّای وصالی تأکید دارند که در بند ساختارهای اجتماعی و قدرت گرفتار است، ساختارهایی که در «*مم و زین*» قبیله‌ای و سیاسی و در «*تریستان و ایزوت*» فئودالی و سلطنتی‌اند و مانع آزادی فردی در عشق می‌شوند.

در سرودهٔ خانی، مم در زندان از غم دوری زین جان می‌سپارد و زین، پس از شنیدن خبر مرگ او، در کنار مزارش به وصال ابدی می‌رسد: «آن گوهر و دُر به درج پنهان/ آن شمس و قمر به برج پنهان، بی‌فاصله نزد هم غنودند/ بی‌واسطه راز هم شنودند» (خانی،۱۳۹۶،ص.۱۰۴). در منظومهٔ عاشقانهٔ اروپایی نیز، تریستان در اندوه فراق ایزوتِ موطلایی جان می‌بازد و ایزوت، در آغوش غم و عشق، در کنار پیکر بی‌جان او با زندگی وداع می‌کند: «آنگاه گوشهٔ کفن را برداشت و خود در کنار او، کنار یار خود آرمید و بر دهان و چهره‌اش بوسه زد (...) و بدین حال جان داد. در آغوش یار و در غم مرگ او مرد» (بدیه،۱۳۸۶،ص.۲۷۸). در هر دو روایت، مرگ نه پایان، بلکه تجلّی وصالی روحانی و پیوندی جاودان میان دو دل‌باخته است، چرا که: «ولی عشق بر تمامی موانع چیره می‌گردد، حتّی مرگ در برابر پیوند دل‌های ایشان ناتوان و بی‌اثر است» (Armand,1988,p.55). این نگاه، مرگ را نه گسست؛ بلکه استمرار عشق در ساحتی فراتر از زمان و مکان می‌دند. عشق تراژیک، محور اصلی هر دو منظومه است، عشقی ممنوع و ناسازگار با ساختارهای قدرت و هنجارهای زمانه که در بند تعصبات قبیله‌ای، ستیز طبقاتی یا چنبرهٔ تقدیر و اخلاق رسمی گرفتار آمده‌است. این عشق‌های پاک و ژرف، سرانجام در ظرافتی اندوهبار و تقدیری تراژیک، تنها در مرگ به وصالی باشکوه می‌رسند.

۷. ساختار روایی «*مم و زین*» و ویژگی‌های کلی آن

– منظومه‌ای عرفانی‌ـحماسی از سدهٔ هفدهم میلادی، به زبان کردی کلاسیک.

– روایتی خطی، منسجم و کلاسیک با سیر تدریجی وقایع.

– وزن شعری دقیق: «هزج مسدس اخرب مقبوض محذوف».

۷-۱. مراحل روایت

۷-۱-۱. مقدمه و معرفی شخصیّت‌ها

امیر بوتان، زین، ستی، مم و تاج‌الدین، زمینه‌سازی سیاسی‌ـاجتماعی برای روایت.

۷-۱-۲. آشنایی عاشقان

دیدار مم و زین در نوروز، شکل‌گیری تدریجی عشق با نشانه‌های عرفانی.

۷-۱-۳. تنش و تعارض

مخالفت شاه، دسیسه‌های وزیر، زندانی شدن مم، رنج زین در فراق یار.

۷-۱-۴. اوج تراژدی

مرگ مم در زندان، مرگ زین پس از وصال ناکام، پشیمانی امیر.

۸. ساختار روایی «*تریستان و ایزوت*» و ویژگی‌های کلی آن

– افسانه‌ای از نوع اسطوره از قرون وسطی اروپا.

– روایت چندآوایی، چند بخشی و سیّال با نسخه‌های متکثّر.

– بازآفرینی در قالب‌های منظوم، منثور، اپرا و ترانه.

۸-۱. مراحل روایت

۸-۱-۱. معرفی قهرمان

تریستان، شوالیه‌ای دلاور و وفادار، پرورش‌یافته در دربار شاه مارک، ایزوت زرد موی، برانژین، ایزوت سپید دست، بارون‌های دربار.

۸-۱-۲. مأموریت سرنوشت‌ساز

سفر پرماجرای تریستان برای آوردن ایزوت، نوشیدن تصادفی معجون عشق.

۸-۱-۳. گره‌افکنی

عشق ممنوعه میان تریستان و ایزوت، تعارض میان عشق و وظیفه.

۸-۱-۴. کشمکش و تبعید

افشای راز، جدایی عاشقان، تبعید تریستان، حسرت ایزوت.

۸-۱-۵. اوج تراژدی

مرگ تریستان در بیماری، رسیدن دیرهنگام ایزوت زرد موی، وصال در مرگ.

۹. مقایسهٔ ساختاری دو اثر

ویژگی	تریستان و ایزوت	مم و زین
نوع روایت	چندبخشی، چندلایه، سیال	خطی، کلاسیک، منسجم
زبان	منظوم و منثور،اروپای قرون وسطی	منظوم، کردی کلاسیک
جایگاه راوی	ناظر خنثی، بدون جهت‌گیری ارزشی	دانای‌کل با جهت‌گیری عرفانی و اخلاقی
درون‌مایه	عشق، وفاداری، خیانت، تراژدی	عشق، حماسه، عرفان
پایان	وصال در مرگ، تراژدی عاشقانه	وصال در مرگ، تراژدی عرفانی

این دو اثر، هر یک بازتابی از سنت فرهنگی و ادبی ملت‌های خود هستند، «*مم و زین*» با ساختاری استوار و عرفانی و «*تریستان و ایزوت*» با روایتی چند وجهی و تغزّلی.

۱۰. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تکیه بر مبانی نظری مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی کوشیده‌است تا دو منظومهٔ عاشقانهٔ برجسته از دو سنت ادبی متفاوت ــ «*مم و زین*» اثر احمد خانی در بافت فرهنگی کردستان و «*تریستان و ایزوت*» دربطن سنت قرون وسطایی فرانسه ــ را در سطح ساختاری و مضمونی مورد مقایسه قراردهد. یافته‌های تحقیق حکایت از آن دارد که علی‌رغم فاصلهٔ چشمگیر زمانی، مکانی و زبانی، این دو اثر در بازنمایی عشق ممنوعه، کشاکش تقدیر و تمایلات انسانی و همچنین در به‌کارگرفتن عناصر نمادینی چون مرگ، طبیعت و وفاداری، همسانی‌های معناداری با هم دارند؛ با این حال، تفاوت‌های بنیادین نیز قابل انکار نیست. در «*مم و زین*»، عشق واجد ماهیتی عرفانی است و همچون مسیری برای تزکیه، تعالی روح و نیل به حقیقت متعالی بازنمایی می‌شود؛ درحالی‌که در«*تریستان و ایزوت*»، عشق عمدتاً مولود شربتی جادویی و در نتیجه وابسته به عاملی بیرونی و تقدیری است، عشقی که بیشتر سویه‌ای زمینی، غریزی و تراژیک دارد. افزون بر این، جایگاه زن در این دو روایت، متفاوت ترسیم شده‌است: زین حضوری فعال و مقاوم در برابر موانع اجتماعی دارد و به‌مثابه نمادی از آگاهی و کنشگری زنانه در بستر فرهنگ خود بازشناسی می‌شود، حال آنکه ایزوت غالباً در حصار تصمیمات مردان قرار دارد و بیشتر در نقش منفعل ظاهر می‌شود. از منظر اجتماعی و فرهنگی نیز، «*مم و زین*» پژواکی از رنج تاریخی ملت، نقد تفرقه‌های قبیله‌ای و آرمان وحدت به شمارمی‌آید؛ درحالی‌که «*تریستان و ایزوت*» در چارچوب نظام فئودالی و ارزش‌های شوالیه‌گری قرون وسطی اروپا معنا می‌یابد، جایی که تعارض میان وفاداری به شاه و تمنّای عشق، اصلی‌ترین بن‌مایهٔ روایت را تشکیل می‌دهد. بدین‌ترتیب می‌توان گفت که شباهت‌های روایی و مضمونی میان این دو اثر لزوما حاصل تأثیرپذیری تاریخی یا بینامتنی نبوده؛ بلکه بازتابی از روح مشترک انسانی و تجربه‌های ازلی

بشری است. این پژوهش افق تازه‌ای به روی مطالعات تطبیقی می‌گشاید و بر ظرفیت ادبیات در فراتر رفتن از مرزهای زمانی، مکانی و فرهنگی تأکید می‌ورزد. در نهایت، می‌توان بر این باور بود که «*مم و زین*»و«*تریستان و ایزوت*»، هر کدام در بستر فرهنگی خاص خویش، بازخوانی یگانه از یک دغدغهٔ جهانی را عرضه می‌کند: تمنّای وصال در برابر موانع تقدیر و اجتماع، عشقی که گرچه در عرصهٔ واقعیّت به ناکامی می‌انجامد، در افق جاودانگی معنا و تحقق می‌یابد.

کتابنامه

بدیه، ژ. (۱۳۸۶). *تریستان و ایزوت*. ترجمهٔ پ. ناتل خانلری. چاپ پنجم. تهران: نشر نیلوفر.

بلیغی، م.، محمدی آغداش، م.، و صدقی ینگجه، س. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی اشعار شارل بودلر و نادر نادرپور از دیدگاه مکتب رمانتیسم. *نشریهٔ علمی پژوهشی زبان و ترجمهٔ فرانسه*، شماره اول(پیاپی ۱۰)،۱۶۳-۱۸۴.

پیرانی، م. (۱۳۹۱). ادبیات تطبیقی در گذر از نحله‌های گوناگون و عناصر دخیل در پیدایش آن. *دو فصلنامهٔ علمی تاریخ ادبیات*، ۵(۲). ۱۹-۳۵.

خانی، ا. (۱۳۹۶). *دیوان مم و زین*: به انضمام تحلیل و بررسی آن. ترجمهٔ س.ا. مجیدی. بوکان: انتشارات زانکو.

خانی، ا. (۲۰۱۰). *مم و زین*. ترجمهٔ ه. موکریانی. سلیمانیه: انتشارات آزادی.

سالاری، م.، شریعتی‌فر، ع.، و امیراحمدی، ا. (۱۴۰۲). بررسی تطبیقی ساختار طرح روایت در نظریهٔ ساختارگرایی در منظومه‌های «*لیلی و مجنون*» نظامی گنجوی و «*مم و زین*» احمد خانی. *نشریهٔ علمی سبک شناسی نظم و نثر فارسی*. ۸۳-۹۹.

ستاری، ج. (۱۳۷۷). اسطورهٔ الگوی ایرانی *تریستان و ایزوت*. *بخارا*، (۴)،۳۳-۴۷.

شادآرام، ع.، و درودگریان، ف. (۱۳۸۹). مقایسهٔ *تریستان و ایزوت* و *ویس و رامین*. *پژوهش‌های ادبی*، ۷(۲۹-۳۰)،۷۱-۹۰.

شرکت‌مقدّم، ص. (۱۳۸۸). تطبیقی مکتب‌های ادبیات. *مطالعات ادبیات تطبیقی*، ۳(۱۲)، ۵۱–۷۱.

شکری‌رشید، ج. (۱۳۹۸). بررسی عنصر جدال در دو روایت *خسرو و شیرین* نظامی گنجوی و *مم و زین* احمد خانی. *پژوهشنامهٔ ادبیات کردی*، ۵(۷)، ۱۹-۴۴.

عزیزان، ا.، محسنی، ش.، و قربانی، خ. (۱۴۰۱). روابط بینامتنی منظومه‌های *خسرو و شیرین*، *لیلی و مجنون* و *هفت‌پیکر* نظامی با سه منظومهٔ عامیانهٔ کردی (*مم و زین*، *شیخ فرخ و خاتون استی*، *بارام و گل‌اندام*). *پژوهشنامهٔ ادبیات کردی*، ۵۷–۷۹.

عطارزاده، س.، و خلیلی‌زاده، م. (۱۳۹۳). نقد و بررسی مکاتب برجستهٔ ادبیات تطبیقی. مقاله ارائه‌شده در دومین همایش ملی ادبیات تطبیقی، دانشگاه رازی. پایگاه مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی.

غنیمی هلال، م. (۱۳۷۳). *ادبیات تطبیقی*. ترجمهٔ م. آیت‌زاده شیرازی. تهران: چاپخانه سپهر.

فارسیان، م.، و پاکدل، م. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی مضمون جنگ در رمان‌های سفر به انتهای شب و زمستان ۶۲. *ادبیات تطبیقی* (فرهنگستان زبان و ادب فارسی)،۱۳، ۱۸۵-۲۰۴.

کفافی، ع. (۱۳۸۲). *ادبیات تطبیقی، پژوهشی در باب نظریهٔ ادبیات و شعر روایی. ترجمهٔ ح.* سیّدی. تهران: انتشارات استان قدس رضوی.

لطفی‌نیا، ح. (۱۳۸۸). *حماسه‌های قوم کرد*. تهران: نشر سمیرا.

محسنی‌نیا، ن. (۱۳۹۳). *ادبیات تطبیقی در جهان معاصر*. تهران: انتشارات علم و دانش.

محمدی، ا. (۱۳۸۹). *مبانی نظری ادبیات تطبیقی*. بیرجند: انتشارات قهستان.

ممتحن، م.، و شایسته‌فر، ن. (۱۳۸۹). تطبیق دو داستان *ویس و رامین* و *تریستان و ایزوت*. *مطالعات ادبیات تطبیقی*، ۴(۱۴)، ۱۴۷–۱۵۸.

Armand, A. (1988). *Moyen Age, XVIe siècle (Itinéraires Littéraires)*. Hatier

Bédier, J. (1900). *Le roman de Tristan et Yseut.* Bouquineux.com (version numérique).

Walter, ph. (2000). *Tistant et Yseut* (profil d'une œuvre). Paris : Hatier.

Recherches en Langue et Traduction Françaises. Vol.8. No.1. S/N.14. Printemps et Eté 2025

Étude de l'impact de l'alternance codique (français-anglais) sur la production orale des apprenants dans les cours de FLE en Iran

Maryam Fallah [1] (Auteur correspondant)
Doctorante en FLE, département de didactique de FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Ruholah Rahmatian
Maître de conférences du département de didactique de FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Hamid Reza Shaeiri
Professeur, département de didactique de FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Parivash Safa
Maître de conférences du département de didactique de FLE, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran

Résumé

L'alternance codique est un phénomène où les individus alternent entre deux langues différentes dans leurs communications écrites ou orales. Cette étude se concentre sur l'alternance codique dans les cours de langue française en Iran. Plus précisément, l'étude examine l'alternance codique entre le français, la langue cible, et l'anglais, la langue passerelle. L'objectif principal de cette recherche est d'étudier l'impact de l'alternance codique entre l'anglais et le français sur l'amélioration de la production orale des apprenants iraniens dans les cours de français. L'hypothèse de cette étude est que l'alternance codique peut agir à la fois comme un facilitateur et un accélérateur de la production orale des apprenants de langue. Pour collecter des données quantitatives, un questionnaire contenant à la fois des questions fermées et ouvertes a été utilisé. L'échantillon était composé de 121 apprenants connaissant déjà l'anglais et actuellement en apprentissage du français. Les questions ouvertes ont permis d'identifier les motifs et les thèmes dans les données. Par la suite, les données ont été analysées à l'aide de statistiques descriptives et de la modélisation par équations structurelles à moindres carrés partiels. Les résultats ont montré que l'alternance codique a un impact significatif sur l'apprentissage et la production orale des apprenants. Les recherches futures pourraient se concentrer sur l'analyse des facteurs influençant les variables clés, l'exploration des relations indirectes, l'emploi de méthodes qualitatives, la comparaison avec d'autres modèles, et la formulation de recommandations pratiques pour améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clés : Alternance codique, production orale, FLE, anglais, apprenants iraniens.

[1]. E-mail: maryamfallah@modares.ac.ir
https://orcid.org/0009-0004-6999-0011
DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2024.88579.1119

Reçu: 20 Juin 2024 Révisé: 31 Août 2024 Accepté: 02 Septembre 2024

French Language and Translation Research. Vol.8. No.1. S/N.14. Spring and Summer 2025

Study of The Impact of Code Switching (French - English) on The Oral Production of Learners in FLE Courses in Iran

Maryam Fallah [1] (Corresponding author)
PhD student in French language teaching, Department of French Education, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Ruholah Rahmatian
Associate professor, Department of French Education, University Tarbiat Modares, Tehran, Iran

Hamid Reza Shaeiri
Full professor, Department of French Education, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Parivash Safa
Associate professor, Department of French Education, Tarbiat Modares Univesity, Tehran, Iran

Abstract

Code-switching is a phenomenon in which individuals alternate between two different languages in their written or spoken communications. This study focuses on code-switching in French language classes in Iran. Specifically, the study examines code-switching between French, the target language, and English, the helping language. The primary aim of this research is to investigate the impact of code-switching between English and French on improving the oral production of Iranian learners in French classes. The hypothesis of this study is that code-switching can act as both a facilitator and an accelerator for the oral production of language learners. To collect quantitative data, a questionnaire with both closed and open-ended questions was used. The sample consisted of 121 learners who were familiar with English and were currently learning French. Open-ended questions helped in identifying patterns and themes within the data. Subsequently, the data were analyzed using descriptive statistics and partial least squares structural equation modeling. The results indicated that code-switching has a significant impact on the learning and oral production of language learners. Future research could focus on analyzing the factors affecting key variables, exploring indirect relationships, employing qualitative methods, comparing other models, and providing practical suggestions to enhance teaching and learning methods.

Keywords: Code switching, oral production(speaking), French as a foreign language, English, Iranian learners.

[1]. E-mail: maryamfallah@modares.ac.ir
https://orcid.org/0009-0004-6999-0011

DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2024.88579.1119

Received: 20 June 2024 Revised: 31 August 2024 Accepted: 02 September 2024

نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، دورهٔ هشتم، شمارهٔ اول (پیاپی ۱۴)، بهار و تابستان ۱۴۰۴

بررسی تأثیر رمزگردانی (فرانسه- انگلیسی) بر تولیدات شفاهی زبان‌آموزان در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران[1]

مقالهٔ پژوهشی

مریم فلاح [2] (نویسنده مسئول)
دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
روح الله رحمتیان
دانشیار، گروه آموزش فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
حمیدرضا شعیری
استاد، گروه آموزش فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران
پریوش صفا
دانشیار، گروه آموزش فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

رمزگردانی پدیده‌ای است که در آن افراد به تناوب از دو زبان مختلف در ارتباطات نوشتاری یا گفتاری استفاده می‌کنند. این تحقیق به بررسی رمزگردانی در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران اختصاص دارد. در این مطالعه، تمرکز بر رمزگردانی میان زبان‌های فرانسه و انگلیسی است؛ به این معنی که یکی زبان مقصد یا زبان مورد یادگیری (فرانسوی) و دیگری زبان میانجی (انگلیسی) است. هدف اصلی تحقیق شناسایی تأثیر رمزگردانی بین انگلیسی و فرانسه بر ارتقای تولید شفاهی زبان‌آموزان ایرانی در کلاس‌های آموزش فرانسه است. فرض تحقیق این است که استفاده از رمزگردانی می‌تواند تسریع‌کننده و تسهیل‌کننده تولید شفاهی زبان‌آموزان باشد. برای دستیابی به داده‌های کمی، از پرسشنامه‌ای شامل سؤالات بسته و باز استفاده شد که نمونه آن ۱۲۱ زبان‌آموز آشنا به انگلیسی و در حال یادگیری فرانسه بودند. سؤالات باز به شناسایی الگوها و مضامین داده‌ها کمک کرد. سپس داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و مدل معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی تحلیل شدند. نتایج نشان داد که رمزگردانی تأثیر معنی‌داری بر یادگیری و تولید شفاهی زبان‌آموزان دارد. تحقیقات آینده می‌تواند به تحلیل عوامل مؤثر بر متغیرهای کلیدی، بررسی روابط غیرمستقیم، استفاده از روش‌های کیفی، مقایسه با مدل‌های دیگر، و ارائه پیشنهادات عملی برای بهبود روش‌های تدریس و یادگیری متمرکز شود.

کلیدواژه‌ها: رمزگردانی، تولید شفاهی، زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، انگلیسی، زبان آموزان ایرانی.

---

[1]. این مقاله برگرفته از رساله دکتری مریم فلاح با عنوان بررسی رمزگردانی (فرانسه- انگلیسی و بالعکس) بر تولید شفاهی زبان آموزان کلاس‌های زبان فرانسه به عنوان زبان خارجه در ایران، به راهنمایی روح الله رحمتیان و مشاوره حمیدرضا شعیری و پریوش صفا در دانشگاه تربیت مدرس است.

[2]. E-mail: maryamfallah@modares.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2024.88579.1119
https://orcid.org/0009-0004-6999-0011

تاریخ دریافت: ۳۱ خرداد ۱۴۰۳ تاریخ بازبینی: ۱۰ شهریور ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۲ شهریور ۱۴۰۳

۱. مقدمه

در نتیجه پیشرفت‌های ناشی از تکنولوژی، مهاجرت‌ها، روابط تجاری، سیاسی و آموزشی در سراسر کشورها و جهانی شدن، مردم فرهنگ‌های مختلف که به زبان‌های مختلف صحبت می‌کنند، نیاز به برقراری ارتباط دارند. این امر باعث افزایش تقاضا برای یادگیری زبان‌های رایج مانند انگلیسی، فرانسوی، آلمانی، اسپانیایی و غیره شده است. ارتباطات تکنولوژیکی نیز امروزه به عنوان زبان آکادمیک جهانی در نظر گرفته می‌شود (Jenkins, 2014)؛ بنابراین، در بسیاری از کشورها زبان دوم یا خارجی تدریس می‌شود (صادقپور و قناعت، ۱۳۹۸؛ عبداللهی و نجاتی یزدی‌خواه، ۱۳۹۷).

تحقیقات نشان داده‌اند که رمزگردانی می‌تواند به بهبود فرآیند یادگیری زبان کمک کند و نشان‌دهنده سطح بالاتری از توانایی‌های زبانی و شناختی باشد. در این راستا، شناخت و درک بهتر از پدیده رمزگردانی می‌تواند به توسعه روش‌های تدریس مؤثرتر و بهینه‌تر کمک کند.

رمزگردانی (Code-switching) پدیده‌ای است که در آن گویشوران به صورت روان و گاهی ناخودآگاه، بین دو یا چند زبان یا گویش مختلف در طول مکالمه تغییر می‌کنند. این پدیده به‌طور گسترده‌ای در جوامع چندزبانه رخ می‌دهد و به عنوان یک ابزار مهم در ارتباطات میان‌فردی شناخته می‌شود. از دیدگاه علم آموزش زبان، رمزگردانی به عنوان یک راهبرد زبانی مهم محسوب می‌شود که می‌تواند به یادگیری و آموزش زبان کمک کند .(Bullock & Toribio, 2009) به طور خاص، رمزگردانی می‌تواند نشان‌دهنده تسلط زبان‌آموز بر دو زبان باشد و به عنوان نشانه‌ای از توانایی زبانی پیشرفته تلقی شود.(MacSwan, 2014)

رمزگردانی در یادگیری زبان می‌تواند نقش‌های متعددی ایفا کند، از جمله:

الف- تسهیل یادگیری مفاهیم پیچیده: با استفاده از زبان مادری برای توضیح مفاهیم دشوار در زبان دوم.

ب- ایجاد راحتی روانی: زبان‌آموزان ممکن است در موقعیت‌های دشوار به زبان مادری

خود برگردند تا احساس راحتی بیشتری داشته باشند.

ج- تقویت مهارت‌های زبانی: رمزگردانی می‌تواند نشان‌دهنده تسلط زبان‌آموز بر هر دو زبان و توانایی استفاده مناسب از هر کدام در موقعیت‌های مختلف باشد (Gumperz, 1982).

گومپرز[1] (۱۹۸۲) که یکی از نخستین علاقه‌مندان به پدیده رمزگردانی است، معتقد است که در ادبیات جامعه-زبان شناختی، مطالعه رمزگردانی هر روز گسترده‌تر می‌شود. این رویداد از دیرباز به‌صورت حاشیه‌ای یا گذرا در نظر گرفته شده است تا زمانی‌که محققان با رها کردن مدینه فاضله تک زبان بودن درمی‌یابند که رمزگردانی از قدیم وجود داشته است، تیم[2] (1975)، به نمونه‌هایی از رمزگردانی در قرون وسطی اشاره می‌کند و از این پس نیز روز به روز گسترش بیشتری خواهد یافت. انسان‌ها تغییر مکان می‌دهند، فرهنگ‌ها و زبان‌ها در تماس با یکدیگر قرار می‌گیرند و منجر به توسعه رمزگردانی می‌شوند.

انتخاب زبان‌آموزشی برای مؤسسات و زبان‌آموزان یک تصمیم حیاتی است. یک نهاد حاکم، اعم از وزارتخانه، هیئت آموزشی، یا هر شکل دیگری از سازمان‌های حاکم، سیاست آموزشی زبان برای مؤسسات در یک سیستم آموزشی متمرکز را اغلب تحمیل می‌کند. چنین تصمیماتی بر عملکرد تحصیلی فراگیران در همه موضوعات از جمله دروس علمی تأثیر می‌گذارد. معلمان و فراگیران به طور یکسان عمدتاً تحت تأثیر این انتخاب قرار می‌گیرند؛ اما نظرات و باورهای یادگیرندگان به ندرت مورد توجه قرار می‌گیرند و معمولاً از این تصمیم حیاتی حذف می‌شوند (Alenezi, 2010; Tajudin, 2013). به رسمیت شناختن پدیده‌های اجتماعی دو زبانگی (Bilingualism)، چند زبانگی (Multilingualism) و رمزگردانی[3] بیانگر به رسمیت شناختن چند صدایی و تکثر زبان‌ها و گونه‌های زبانی در فرهنگ‌های مختلف است (Mohammadi

[1] Gumperz
[2] Timm
[3] Code Switching (CS)

.(Asiabadi, 2010

در جستجوی بهترین راه برای دستیابی به زبانی متفاوت از زبان خود، روش‌های رقیب آموزش زبان دوم/خارجی رویکردهای متفاوتی را برای نقش استفاده از زبان قبلاً آموخته زبان‌آموزان پیشنهاد کردند؛ بنابراین، «رمزگردانی» که شامل استفاده از بیش از یک زبان در یک جمله یا مکالمه است، مدت‌ها موضوع بحث‌برانگیز برای محققان بوده است (Ziegler et al., 2012).

تحقیق حاضر به مسأله رمزگردانی در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران اختصاص دارد. این فرایند که در حوزه‌های گوناگونی از جمله در زبان‌شناسی اجتماعی بارها از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است، این بار فقط از دیدگاه آموزش زبان مورد مطالعه قرار می‌گیرد تا مشخص شود این پدیده که خواه ناخواه در اغلب کلاس‌های آموزش زبان فرانسه به دفعات مشاهده می‌شود چه تأثیری بر تولید شفاهی زبان‌آموزان فرانسه دارد و چگونه می‌توان از آن در امر یاددهی/ یادگیری زبان فرانسه بهره جست.

نظریه اصلی این پژوهش، نظریه انتقال است. «نظریه انتقال بیان می‌کند که دانش قبلی در یک زبان می‌تواند بر یادگیری زبان‌های جدید تأثیر مثبت یا منفی داشته باشد، به این معنا که ساختارها و مهارت‌های زبانی موجود می‌توانند به فرآیند یادگیری زبان‌های دیگر کمک کنند یا آن را به چالش بکشند».(Lado, 1957)

فرض اصلی این پژوهش این است که اگر به شیوه‌ای آگاهانه به این پدیده نگریسته شود و طراحی دقیقی از عملکرد آن صورت پذیرد، این فرایند می‌تواند در جهت بهبود یاددهی/یادگیری زبان فرانسه و تسهیل تولید شفاهی زبان‌آموزان مورد استفاده قرار بگیرد. به نظر می‌رسد با استفاده آگاهانه از ساخت‌ها و واژه‌هایی که بین دو زبان مشترک هستند در حین توضیح درس و نیز در تعاملات کلاسی بتوان از قابلیت‌های زبان انگلیسی برای کمک به آموزش زبان فرانسه بهره گرفت و نیاز به استفاده از این زبان را برای تسهیل مکالمه و ارتباط شفاهی به مرور از میان برد. پدیده‌ای که در این تحقیق مورد نظر ما است، رمزگردانی بین دو زبان خارجی است که یکی

زبان مقصد یا زبان مورد یادگیری (یعنی زبان فرانسه) و دیگری یک زبان خارجی است که به دلیل فراگیر بودن آن در سطح بین‌المللی تقریباً همه افراد تحصیل‌کرده در همه جای دنیا تا حدی به آن آشنا هستند (یعنی زبان انگلیسی) و از این جهت کشور ما نیز مستثنی نیست.

تحقیق حاضر، کاری به جنبه‌های گوناگون جامعه شناختی و سیاست‌گذاری‌های آموزشی ندارد. در این تحقیق، هدف این است که ببینیم این فرایند (رمزگردانی از فرانسه به انگلیسی و بالعکس در کلاس زبان فرانسه در ایران) چه پروسه‌ای را طی می‌کند، عملکرد آن چگونه است و چه تأثیری بر یادگیری/یاددهی زبان فرانسه و به‌ویژه تولید شفاهی زبان‌آموزان در کلاس دارد؛ فرض این است اگر فرآیند درک به خوبی صورت گیرد، زبان‌آموز قادر خواهد بود آموخته‌های خود را آگاهانه و متناسب با بافت در عمل به کار گیرد.

به این ترتیب، مسأله تحقیق حاضر را می‌توان به این صورت بیان کرد که «چگونه می‌توان رمزگردانی میان دو زبان انگلیسی و فرانسه را به عنوان یک عامل تسریع‌کننده و تسهیل‌کننده در تولید شفاهی زبان‌آموزان ایرانی در کلاس‌های آموزش فرانسه مورد استفاده قرار داد؟»

۲. مروری بر ادبیات تحقیق

جینگژیا[1] (2010)، در مطالعه‌ای تأکید دارد که اصطلاح "رمز"[2] برای اشاره به هر مجموعه ای از علائم[3] از جمله اعداد و کلمات با معانی واقعی به کار می‌رود. وارداف و فولر [4] (2014) رمزگردانی را به عنوان راهبردی تعریف کردند که بیش از یک سخنران دو زبانه برای اهداف ارتباطی استفاده می‌کند. مقالات متعددی رمزگردانی را در زمینه‌های مختلف تعریف کرده‌اند که هر کدام تلاش می‌کنند این مفهوم را از دیدگاه‌های گوناگون در حوزه زبان‌شناسی روشن کنند. جینگژیا (۲۰۱۰)[5] رمزگردانی را به عنوان مفهوم پرش از یک زبان به زبان دیگر در میانه مکالمه،

[1] Jingxia
[2] Code
[3] System of signals
[4] Wardhaugh and Fuller
[5] Jingxia

زمانی که هر دو گوینده به هر دو زبان تسلط دارند، معرفی کرد. لوفبور و کوهن[1] (۲۰۰۷) به تحلیل نظری و روش‌شناختی کد سویچینگ در تعاملات دو زبانه می‌پردازند. این تحقیق به بررسی مدل‌های نظری مختلف و روش‌های تحقیق در زمینه کد سویچینگ و تأثیرات آن بر تعاملات اجتماعی می‌پردازد.

بر اساس ادبیات موجود، رمزگردانی نقشی حیاتی در زمینه آموزش ایفا می‌کند که در آن زبان‌آموزان و مربیان شخصیت‌های اصلی درگیر چنین پدیده‌هایی هستند (Al-Qaysi, 2019). تحقیقات رمزگردانی یک زمینه در حال گسترش است و اختلافات در مورد نام‌گذاری فراوان است. اصطلاح رمزگردانی تعریف روشنی ندارد که اکثر محققان این حوزه پذیرفته‌اند (Gardner-Chloros 2009) و با افزایش محبوبیت موضوع، هدف دقیق تحقیقات رمزگردانی بیشتر شده است. مایرز–اسکاتون[2] (1997) که در نوشته‌های اولیه خود، رمزگردانی را «استفاده از دو یا چند زبان در یک مکالمه، معمولاً در یک نوبت مکالمه یا حتی در یک جمله مشابه در آن نوبت» تعریف می‌کند. این تعریف انواع مختلفی از رمزگردانی را در بر می‌گیرد. علی‌رغم روندهای تحقیقاتی نامشخص و شکاف‌های موجود در مطالعات رمزگردانی به دلیل بررسی‌های نادرست درباره آن، باز هم، رمزگردانی به طور گسترده در سراسر جهان استفاده می‌شود (Zhong, et al 2023). با گسترش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان میانجی (ELF[3]) در سطح جهان، همه کشورها از تک زبانه بودن خارج شده و رمزگردانی را آغاز کرده‌اند (Kyuchukov, 2019; Lee, 2019; Wang & Curdt-Christiansen, 2019).

طیف وسیعی از مطالعات پدیده رمزگردانی بین فرانسوی و انگلیسی را مورد بررسی قرار داده‌اند. رسلان و دیگران (2021) [4]معتقد است رمزگردانی درون جمله‌ای[5] تحت تأثیر عواملی مانند

[1] Lefebvre and Cohen
[2] Myers-Scotton
[3] English as a lingua franca
[4] Roslan et al
[5] inter-sentential code-switching

عملکرد مؤثر، موضوع، شرکت‌کنندگان، همبستگی و وضعیت قرار می‌گیرد. این با تعریف نیلپ[1] (2006) رمزگردانی را به عنوان تغییر کد به عنوان تمرین انتخاب یا تغییر عناصر زبانی به منظور ایجاد زمینه گفتگو در تعامل تعریف شده است، مطابقت دارد پورناما[2](2020) ، بیشتر رمزگردانی موقعیتی و استعاری را در آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی شناسایی کرد که کارکرد رایج این مفهوم است. جلیل[3] (2009) به قواعد دستوری حاکم بر رمزگردانی، به ویژه رمزگردانی درون معنایی، در زمینه دو زبانه پرداخت. این مطالعات در مجموع پیچیدگی و ماهیت چند وجهی رمزگردانی بین فرانسه و انگلیسی را برجسته می‌کنند.

استفاده از عناصر بیش از یک زبان در یک مکالمه به روش‌های مختلف برچسب گذاری شده است.code-switching, codemixing, language switching, language mixing, and code-blending اصطلاحاتی هستند که تاکنون برای اشاره به این پدیده به کار رفته‌اند (Wyngaerd, 2020). رمزگردانی، به عنوان یک پیامد رایج چندزبانگی، به یک پدیده زبانی اشاره دارد که در آن عناصر دو یا چند گونه زبان در یک مکان رخ می‌دهند (Myers-Scotton, 2002; Grosjean, 1982). رمزگردانی نتیجه یک وضعیت دو زبانه است. دو زبانگی عادت به استفاده از دو زبان در تعامل با دیگران است (Hanafiah et al., 2018). رمزگردانی یکی از تبعات احتمالی تماس زبانی است و گفته شده است که «یکی از مشخصه‌های جوامع دو زبانه در سراسر جهان است» (Poplack, 2001; Wyngaerd, 2020; Romaine, 1992). رمزگردانی به طور کلی به عنوان تغییری تعریف می‌شود که «بین دو یا چند زبان به طور همزمان یا به جای یکدیگر در یک مکالمه اتفاق می‌افتد» (Grosjean, 1982). رمزگردانی یک جابجایی رفت‌وبرگشت بین زبان‌ها در گفتار افراد گویشور است که از الگوهای قابل پیش‌بینی پیروی می‌کند و محدودیت‌های ساختاری زبانی آن را اداره می‌کند (Bullock & Toribio 2009). رمزگردانی می‌تواند در حین

[1] Nilep
[2] Purnama
[3] Jalil

آموزش زبان خارجی به عنوان یک استراتژی اضافی به کار گرفته شود تا زبان‌آموزان مطالب ارائه شده توسط معلم را بهتر درک کنند (Mujiono, 2016).

برخی از مطالعات انجام شده توسط محققین به انواع و کارکردهای رمزگردانی اشاره کرده‌اند (Yusuf et al., 2019; Sanchez, 2015; Ahmad & Jusoff, 2009). بررسی مطالعات رمزگردانی زبانی در کلاس‌های درس نشان می‌دهد که انگیزهٔ بیشتر مطالعات انجام یافته روی این پدیده، معرفی مزایا و معایب این رفتار زبانی در کلاس‌های درس بوده است (Heidari et al., 2013).

دو گروه مخالف در مورد موضوع رمزگردانی در مقررات کلاس زبان وجود دارد. از یک طرف، معلمانی هستند که ترجیح می‌دهند به قوانین رسمی یادگیری زبان دوم پایبند باشند که طی آن، زبان‌آموزان مجبورند فقط به زبان مقصد صحبت کنند و تکنیک‌های ارتباطی را برای تسلط بر زبان به خوبی به کار بگیرند. از طرف دیگر، طرفداران استفاده از زبان مادری را، در قالب رمزگردانی، پیشنهاد می‌کنند که ممکن است یک استراتژی مؤثر در جنبه‌های مختلف باشد (Sert, 2005). نتیجه رمزگردانی همیشه توسط معلمان قابل اعتماد نیست. با این وجود، اگر معلمان از رمزگردانی به درستی استفاده کنند، استراتژی خوبی برای فرآیند آموزش و یادگیری خواهد بود. رمزگردانی به طور ناخودآگاه توسط معلمان اتفاق می‌افتد و به عنوان یک استراتژی کارآمد در توضیح دستورالعمل‌ها، ترجمه واژگان دشوار، مدیریت کلاس، دادن اطلاعات پس زمینه و نهایتاً به منظور کاهش اضطراب زبان‌آموزان استفاده می‌شود (Fareed et al, 2016; Jiangxia, 2010). با این وجود، استفاده از رمزگردانی در کلاس درس، مزایا و معایب خود را دارد. با توجه به کلاس‌های چندزبانه، استفاده از رمزگردانی در کلاس‌هایی که زبان مادری شاگردان یکی نیست، ممکن است مشکلاتی ایجاد کند؛ زیرا برخی از زبان‌آموزان (هر چند معدود) به نوعی نادیده گرفته می‌شوند؛ بنابراین، در این مرحله ممکن است پیشنهاد شود که زبان‌آموزان باید زبان مادری یکسانی را به اشتراک بگذارند، اگر رمزگردانی در دستورالعمل اعمال شود. نکته دیگری که در

این زمینه باید مورد توجه قرار گیرد این است که، در صورتی که مشارکت مثبت رمزگردانی مورد انتظار باشد، صلاحیت معلم در زبان مادری زبان‌آموزان نیز نقش حیاتی ایفا می‌کند. بحث دیگری که الدریج[1] (1996) آن را مطرح کرده است، می‌گوید که «یادگیرندگان تضمینی ندارند که مخاطبان آنها دانش زبان مادری خود را به اشتراک بگذارند». این دیدگاه به تعامل زبان‌آموزان با گویشوران بومی زبان مقصد مربوط می‌شود؛ زیرا اگر زبان‌آموز در حین برقراری ارتباط زبان خود را تغییر دهد، ممکن است درک متقابل ممکن نباشد.

در مجموع، با بررسی داده‌های منابع تحقیق و نوشته‌هایی که به این موضوع اختصاص داشته‌اند، می‌توان پدیده رمزگردانی را به زبان ساده‌تر اینطور تعریف کرد که هرگاه پیچیدگی مطلب در حدی باشد که دانش زبانی زبان‌آموزان، در مقطع فعلی، مانع از درک توضیحات به زبان مقصد گردد و ضرورت بیان مطلب (توضیحات گرامری، معنی برخی کلمات جدید و مفاهیمی که نیاز به توضیح دارند، اشاره به پیش زمینه تاریخی، یا مقایسه با نکته‌ای مشابه در زبان مادری یا زبان میانجی) و یا تکرار آن به شکل ساده‌تری احساس شود و یا این که زبان‌آموزان برای درک بهتر مطلب و یا اطمینان از درستی آنچه فهمیده‌اند، نیاز به استفاده از زبان میانجی را داشته باشند، معلم به صلاحدید خود و به اقتضای شرایط، این امکان را با استفاده از یک زبان میانجی (در اینجا زبان انگلیسی) برای خود و زبان‌آموزان فراهم می‌آورد.

جنبه نوآوری این مطالعه می‌تواند در استفاده از روش معادلات ساختاری برای مدل‌سازی تأثیرات پیچیده رمزگردانی بر تولیدات شفاهی زبان‌آموزان، بررسی این پدیده در بستر فرهنگی و آموزشی خاص ایران، و تمرکز بر ترکیب زبانی خاص فرانسه و انگلیسی باشد. این تحقیق می‌تواند به طور قابل توجهی به ادبیات موجود در زمینه آموزش زبان، روان‌شناسی زبان، و مطالعات فرهنگی افزوده و کاربردهای عملی در بهبود روش‌های تدریس زبان ارائه دهد.

[1] Eldridge

۳. روش تحقیق

۳-۱. داده‌های تحقیق

در این تحقیق برای جمع‌آوری داده‌های کمّی با استفاده از ابزار پرسشنامه، یک نظرسنجی با پرسلاین انجام گرفت. پرسشنامه این تحقیق دارای سؤالات بسته و سؤالات باز بود: سؤالات بسته برای جمع‌آوری داده‌های کمی و امکان تحلیل آماری، شامل مقیاس‌های لیکرت، انتخاب از بین گزینه‌ها و رتبه‌بندی و سؤالات باز برای کسب نظرات و توضیحات کیفی که ممکن است اطلاعات عمیق‌تری از تجربیات و دیدگاه‌های پاسخ‌دهندگان ارائه دهند، است. این ترکیب به محققان کمک می‌کند تا هم داده‌های کمّی قابل تحلیل و هم داده‌های کیفی تفصیلی را جمع‌آوری کنند و تحلیل جامع‌تری از موضوع تحقیق داشته باشند.

نمونه هدف جامعه شامل ۱۲۱ نفر از زبان‌آموزان بود. زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این مطالعه براساس چارچوب مشترک مرجع اروپایی برای زبان‌ها (CEFR)، دارای سطح B2 یا بالاتر در زبان انگلیسی و در حال آموزش زبان فرانسه در سطح A1 بودند. سپس داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم افزار SPSS و Smart Pls مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

۳-۲. روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌های این تحقیق، از روش معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی-PLS) (SEMاستفاده شده است. این روش به تحلیل روابط پیچیده بین متغیرها و بررسی مدل‌های نظری به کمک داده‌های تجربی کمک می‌کند. در زیر به توضیح مراحل و روش‌های تحلیل داده‌ها پرداخته شده است:

الف-تحلیل توصیفی:

- توصیف آماری: شامل محاسبه میانگین، انحراف معیار، و توزیع متغیرها.
- بررسی داده‌های مفقود و ناهنجاری‌ها: شناسایی و برخورد با داده‌های مفقود و بررسی مقادیر خارج از محدوده یا ناهنجاری‌های داده‌ها.

ب- تحلیل اعتبار و پایایی:

- اعتبارسنجشی[1]: بررسی اعتبار پرسش‌نامه‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری از طریق تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) و تأییدی.(CFA)
- پایایی[2]: ارزیابی پایایی مقیاس‌ها و ابزارها با استفاده از آزمون‌های پایایی، نظیر آلفای کرونباخ.

۳-۲-۱. مدل PLS-SEM

مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) در بسیاری از تحقیقات دانشگاهی و در تعداد زیادی از رشته‌های دانشگاهی رشد کرده است (Hair, et al., 2012 b) و یکی از مهم‌ترین تحولات آماری در علوم اجتماعی در سال های اخیر است. مدل معادلات ساختاری چندین ویژگی دارد که محققان را به خود جلب کرده و آن را از ابزارهای رگرسیون نسل اول متمایز می‌کند (به عنوان مثال رگرسیون خطی، تحلیل واریانس [ANOVA] و تحلیل واریانس چند متغیره [MANOVA]). به طور خاص، سؤالات تحقیق را می‌توان در یک تحلیل منفرد، سیستماتیک و جامع با مدل‌سازی روابط بین چندین سازه مستقل و وابسته (مدل ساختاری) به طور همزمان پاسخ داد (Hair et al., 2010 ; Gefen et al., 2000).

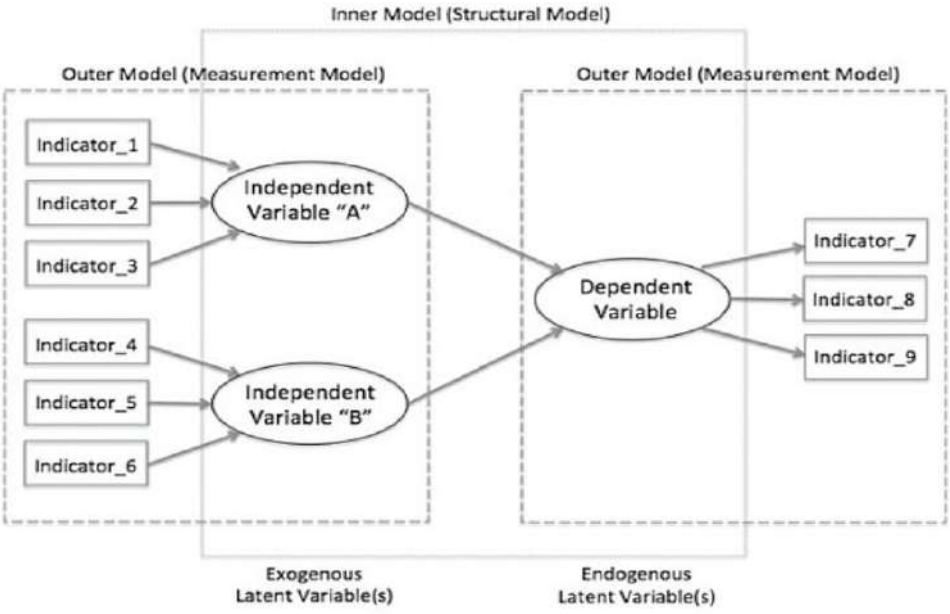
PLS یک رویکرد مدل‌سازی نرم برای SEM بدون فرضیات در مورد توزیع داده است (Vinzi et al., 2010)؛ بنابراین، PLS-SEM جایگزین خوبی برای CB-SEM برای بسیاری از محققان می‌شود. در واقع، PLS برای مدل‌سازی معادلات ساختاری در پروژه‌های تحقیقاتی کاربردی مفید است.

مدل‌سازی معادلات ساختاری حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) یک روش تحلیل داده‌های چند متغیره نسل دوم است که اغلب در تحقیقات استفاده می‌شود؛ زیرا می‌تواند مدل‌های علّی

[1] Validity
[2] Reliability

خطی و افزایشی را از لحاظ نظری مورد آزمایش قرار دهد (Chin et al., 1996; Statsoft, 2013؛ Haenlein & Kaplan, 2004). با PLS-SEM، محققان می‌توانند به صورت بصری روابطی را که بین متغیرهای مورد علاقه وجود دارد، بررسی کنند.

دو مدل فرعی در یک مدل معادلات ساختاری وجود دارد. مدل داخلی روابط بین متغیرهای پنهان مستقل و وابسته را مشخص می‌کند؛ در حالی که مدل بیرونی روابط بین متغیرهای پنهان Latent variables و شاخص‌های مشاهده شده آنها را مشخص می‌کند (شکل ۱). در SEM، یک متغیر یا برون‌زا یا درون‌زا است. یک متغیر برون‌زا دارای فلش‌های مسیری است که به سمت خارج هستند و هیچ کدام به آن منتهی نمی‌شوند. در این میان، یک متغیر درون‌زا حداقل یک مسیر منتهی به آن دارد و نشان‌دهنده اثرات سایر متغیر(ها) است.



شکل ۱: مدل درونی در مقابل بیرونی در نمودار PLS-SEM

۳-۲-۲. تعیین حجم نمونه در PLS-SEM

از امتیازات مدل PLS توانایی در استفاده از نمونه‌های با حجم کوچک است. تحقیقات قبلی

نشان می‌دهد که حجم نمونه ۱۰۰ تا ۲۰۰ معمولاً نقطه شروع خوبی در انجام مدل‌سازی مسیر است (Hoyle, 1990).

می‌توان حداقل حجم نمونه مورد نیاز را از دستورالعمل‌های پیشنهاد شده توسط مارکولیدز و ساندرز[1] (2006) جستجو کرد (جدول ۱ را ببینید):

جدول۱: حجم نمونه پیشنهادی در یک تحقیق

Minimum of arrows pointing at a least variable in the model	Minimum sample size required
2	52
3	59
4	65
5	70
6	75
7	80
8	84
9	88
10	91

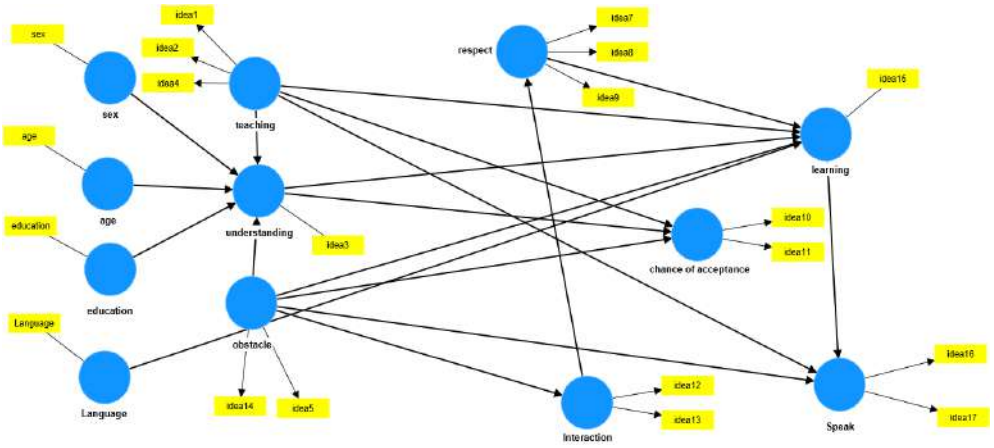
اگرچه PLS به دلیل توانایی خود در رسیدگی به حجم نمونه‌های کوچک شناخته شده است؛ اما به این معنی نیست که هدف باید صرفاً برآوردن حداقل مورد نیاز اندازه نمونه باشد.

۳-۲-۳. مدل‌سازی و آماده سازی داده برای SmartPLS

در این تحقیق، داده‌های نظرسنجی با استفاده از پرسلاین وارد نرم افزار اکسل شد و با فرمت xlsx. ذخیره گردید. این مجموعه داده دارای حجم نمونه ۱۱۸ بدون مقادیر گمشده، مشاهدات نامعتبر یا نقاط پرت بود. برای اطمینان از اینکه SmartPLS می‌تواند داده‌های اکسل را به درستی وارد کند، نام شاخص‌ها باید در ردیف اول صفحه‌گسترده اکسل قرار گیرد. از آنجایی که SmartPLS نمی‌تواند فرمت فایل اکسل بومی را مستقیماً دریافت کند، مجموعه داده باید به

[1] Marcoulides and Saunders

فرمت فایل csv. تبدیل شود.



شکل۲: مدل تحقیق

جدول ۲: متغیرهای مدل و تعاریف آنها

تدریس کلاس تنها به یک زبان برای من مفید است.	**Idea1**	**Teaching**
تدریس کلاس به زبان فرانسه به مدد رمزگردانی به زبان انگلیسی به نظرم مطلوب می‌رسد.	**Idea2**	**Teaching**
تدریس کلاس به زبان فرانسه با کمک گرفتن از رمزگردانی به زبان انگلیسی درک آن را برای من آسان‌تر می‌کند.	**Idea3**	**Understanding**
وقتی مدرس کلاس را همزمان به زبان فرانسه و انگلیسی تدریس می‌کند، من را گیج می‌کند.	**Idea4**	**Teaching**
رمزگردانی بین زبان‌های فرانسه و انگلیسی به ضعف زبان فرانسه من منجر می‌شود.	**Idea5**	**Obstacle**
رمزگردانی بین زبان‌های فرانسه و انگلیسی، زبان فرانسه من را تقویت می‌کند.	**Idea6**	**Understanding**
وقتی مدرس زبان فرانسه را با استفاده از رمزگردانی به زبان انگلیسی تدریس می‌کند احترام بیشتری برای او قائلم.	**Idea7**	**Respect**

Respect	**Idea8**	وقتی مدرس فقط به زبان فرانسه تدریس می‌کند، بیشتر به او احترام می‌گذارم.
Respect	**Idea9**	وقتی مدرس به زبان انگلیسی تدریس می‌کند، بیشتر به او احترام می‌گذارم.
Chance of Acceptaance	**Idea10**	تدریس درس فقط به زبان فرانسه شانس قبولی من را در امتحانات افزایش می‌دهد.
Chance of Acceptaance	**Idea11**	تدریس کلاس به زبان انگلیسی و فرانسه شانس قبولی من را در امتحانات افزایش می‌دهد.
Interaction	**Idea12**	استفاده از رمزگردانی در کلاس (در اینجا منظور استفاده از زبان انگلیسی است) به تعامل بیشتر شما با زبان‌آموزان دیگر می‌انجامد.
Interaction	**Idea13**	استفاده از رمزگردانی در کلاس (در اینجا منظور استفاده از زبان انگلیسی است) به تعامل بیشتر شما با معلمتان می‌انجامد.
Obstacle	**Idea14**	رمزگردانی (استفاده از زبان انگلیسی حین یادگیری زبان فرانسه) مانع از مسلط شدن به زبان فرانسه می‌شود.
Learning	**Idea15**	استفاده از رمزگردانی در سطح مبتدی (Elementary) تأثیر بیشتری در یادگیری دارد.
Speaking	**Idea16**	رمزگردانی در یادگیری مهارت نوشتاری تأثیر مثبت دارد.
Speaking	**Idea17**	رمزگردانی در یادگیری مهارت گفتاری تأثیر مثبت دارد.

۳-۳. فرضیه‌ها

بر اساس ساختار مفهومی ارائه شده در شکل ۱، می‌توان فرضیه‌های زیر را برای این تحقیق بیان کرد:

H1: بین متغیرهای دموگرافیک سن، جنسیت و آموزش و understanding ارتباط وجود دارد.

H2: بین language و learning ارتباط وجود دارد.

H3: بین teaching با learning، speaking و chance of acceptance ارتباط وجود دارد.

H4: بین understanding با learning و chance of acceptance ارتباط وجود دارد.

H5: بین obstacle با learning، speaking، interaction و chance of acceptance ارتباط وجود دارد.

Interaction: H6 از طریق respect بر learning اثر دارد.

Learning : H7 بر روی speaking اثر دارد.

۴. نتایج

۴-۱. مشخصات پاسخگویان و آمار توصیفی

نتایج پیمایش نشان می‌دهد که ۸۸.۱ درصد از پاسخ‌دهندگان زن و ۱۱.۹ درصد از آنها مرد هستند. بیشترین تعداد پاسخ‌دهندگان در گروه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال قرار دارند. در مورد تحصیلات، بیشترین فراوانی در گروه فوق‌لیسانس با ۳۱.۴ درصد مشاهده می‌شود، و پس از آن به ترتیب دیپلم و کمتر با ۲۲ درصد، دکتری با ۲۱.۲ درصد، لیسانس با ۱۸.۶ درصد، و سایر مدارج تحصیلی با ۸ درصد قرار دارند.

جدول ۳: آمار توصیفی تحقیق

جنسیت	زن	مرد			
تعداد	۱۰۴	۱۴			
درصد	۸۸.۱	۱۱.۹			
سن	زیر ۱۸ سال	۱۸-۲۵	۲۶-۳۰	۳۱-۴۰	بیشتر
تعداد	۲۷	۱۶	۱۷	۳۱	۲۷
درصد	۲۲.۹	۱۳.۶	۱۴.۴	۲۶.۳	۲۲.۹
سطح تحصیلات	دیپلم یا زیر دیپلم	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری	سایر
تعداد	۲۶	۲۲	۳۷	۲۵	۸
درصد	۲۲.۰	۱۸.۶	۳۱.۴	۲۱.۲	۶.۸
چه مدت زمانی است که زبان انگلیسی می‌آموزید	۰-۱	۱-۵	۵-۱۰	۱۰-۱۵	بیشتر
تعداد	۶	۲۰	۳۷	۲۰	۲۴

درصد	۵.۱	۱۶.۹	۳۱.۴	۱۶.۹	۲۰.۳
چه مدت زمانی است که زبان فرانسه می‌آموزید	**۰-۱**	**۱-۵**	**۵-۱۰**	**۱۰-۱۵**	**بیشتر**
تعداد	۳۸.۱	۲۶.۳	۵.۹	۹.۳	۱۱.۰
درصد	۴۲.۱	۲۹.۰	۶.۵	۱۰.۳	۱۲.۱

مأخذ: یافته‌های تحقیق

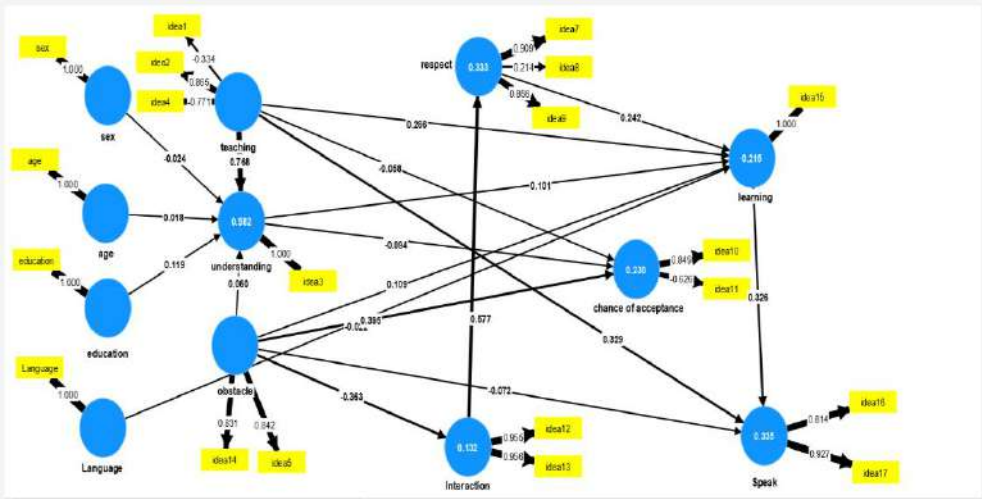
۴-۲. تحلیل عوامل موثر بر رمزگردانی

اولین مرحله تحلیل، ارزیابی مدل اندازه‌گیری و همچنین مدل ساختاری بود که برای هر دو مدل بیرونی و داخلی اعمال شد. نتیجه تحلیل در زیر آورده شده است. تخمین‌های مدل‌سازی مسیر با استفاده از نرم افزار SmartPLS انجام گرفت. در نمودار PLS-SEM دو نوع عدد وجود دارد:

۱. اعداد در دایره: این اعداد نشان می‌دهد که چقدر واریانس متغیر پنهان توسط سایر متغیرهای پنهان توضیح داده می‌شود.

۲. اعداد روی فلش: به ضرایب مسیر موسومند. آنها توضیح می‌دهند که تأثیر یک متغیر بر متغیر دیگر چقدر قوی است. وزن ضرایب مسیر مختلف ما را قادر می‌سازد تا اهمیت آماری نسبی آنها را رتبه‌بندی کنیم.

تخمین مدل‌سازی مسیر PLS تحقیق در شکل ۳ نشان داده شده است.



شکل ۳: نتایج PLS-SEM مدل

در میان تمام نتایج تخمین، ۳ اطلاعات کلیدی که SmartPLS می‌تواند در مورد مدل اطلاع دهند، عبارتند از:

۱. بارهای بیرونی (در مدل اندازه‌گیری بازتابی) یا وزن‌های بیرونی (در مدل اندازه‌گیری شکل دهنده)؛
۲. ضرایب مسیر برای رابطه مدل ساختاری؛
۳. مقادیر R^2 متغیرهای درون زا پنهان.

۴-۲-۱. ارزیابی مدل PLS-SEM با اندازه‌گیری بازتابی

با نگاهی به نمودار تخمین PLS-SEM در شکل ۲، می‌توانیم مشاهدات اولیه زیر را انجام دهیم:

۴-۲-۱-۱. توضیح واریانس متغیر درون زا هدف

- ضریب تعیین R^2، ۰.۳۳۵ برای متغیر نهفته درون زا speaking است. این بدان معنی است که سه متغیر پنهان (obstacle، teaching و learning) به طور متوسط 33.5 درصد

از واریانس در speaking را توضیح می‌دهند.

- ضریب تعیین R^2، ۰.۲۱۵ برای متغیر نهفته درون زا learning است. این بدان معنی است که پنج متغیر پنهان (teaching, language, obstacle, understanding, respect) به طور متوسط ۲۲.۵ درصد از واریانس در learning را توضیح می‌دهند.
- ضریب تعیین R^2، ۰.۲۳۰ برای متغیر نهفته درون زای chance of acceptance است. این بدان معنی است که سه متغیر پنهان (understanding, teaching, obstacle) به طور متوسط ۲۳ درصد از واریانس را در متغیرchance of acceptance توضیح می‌دهند.
- ضریب تعیین R^2، ۰.۳۳۳ برای متغیر نهفته درون‌زای respect است. این بدان معنی است که متغیر پنهان interaction به طور متوسط ۳۳.۳ درصد از واریانس را در متغیر respect توضیح می‌دهد.
- ضریب تعیین R^2، ۰.۵۸۲ برای متغیر درون‌زای understanding است. این بدان معنی است که متغیرهای دموگرافیک جنسیت، سن و آموزش و teaching و obstacle به طور متوسط ۵۸.۲ درصد از واریانس را در متغیر understanding توضیح می‌دهند.

۴-۲-۱-۲. اندازه و اهمیت ضریب مسیر مدل داخلی

- مدل داخلی نشان می‌دهد که teaching قوی‌ترین اثر را بر روی speaking (۰.۳۲۹) دارد و پس از آن learning (۰.۳۲۶) و obstacle با اثر منفی (۰.۰۷۲-) قرار دارند.
- رابطه مسیر فرضی بین teaching و speaking از نظر آماری معنادار است.
- رابطه مسیر فرضی بین learning و speaking از نظر آماری معنادار است.
- با این حال، رابطه مسیر فرضی بین obstacle و speaking از نظر آماری معنادار نیست به این دلیل که ضریب مسیر استاندارد آن (۰.۰۷۲) کمتر از ۰.۱ است.
- بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که: teaching و learning هر دو پیش‌بینی‌کننده نسبتاً قوی speaking هستند؛ اما obstacle مستقیماً speaking را پیش‌بینی نمی‌کند.

- مدل داخلی نشان می‌دهد که teaching (۰.۲۶۶)، respect (۰.۲۴۲) و obstacle (۰.۱۰۹) به ترتیب قوی‌ترین اثرات آماری را بر learning نشان می‌دهند.
- مدل داخلی نشان می‌دهد که teaching قوی ترین اثر را با رابطه آماری معنی‌دار بر روی understanding دارد (۰.۷۵۸) و پس از آن education (۰.۱۱۹) است. با این حال رابطه مسیر فرضی بین جنسیت، سن و obstacle با understanding معنی‌دار نیست.
- ضمن اینکه obstacle اثر معنی دار و منفی بر روی interaction دارد (۰.۳۶۳-).

۵. بحث

تحلیل داده‌ها از مدل معادلات ساختاری (PLS-SEM) ارائه‌شده در تحقیق به چندین نکته مهم در مورد تأثیرات متغیرهای مختلف بر متغیرهای هدف اشاره دارد. این نتایج می‌توانند به تحلیل عمیق‌تری از دینامیک‌های مربوط به آموزش و یادگیری زبان کمک کنند. در ادامه به بررسی و تفسیر نتایج پرداخته می‌شود:

الف- تأثیر Teaching و Learning بر Speaking

ضریب تعیین $R^2 = 0.335$ برای speaking نشان می‌دهد که حدود ۳۳.۵ درصد از واریانس در توانایی صحبت کردن به وسیله متغیرهای obstacle، teaching، و learning توضیح داده می‌شود. از بین این متغیرها، teaching با ضریب مسیر = ۰.۳۲۹ و learning با ضریب مسیر = ۰.۳۲۶ تأثیر قابل توجهی بر speaking دارند. این نتایج نشان می‌دهند که هر دو متغیر teaching و learning به طور مؤثری توانایی صحبت کردن را پیش‌بینی می‌کنند و به بهبود آن کمک می‌کنند. این یافته‌ها تأکید می‌کند که کیفیت آموزش و یادگیری می‌تواند به طور مستقیم بر توانایی گفتاری زبان‌آموزان تأثیر بگذارد و بهبود این دو جنبه می‌تواند به افزایش مهارت‌های گفتاری کمک کند.

ب- عدم تأثیر معنادار Obstacle بر Speaking

رابطه منفی و غیرمعنادار obstacle با speaking، با ضریب مسیر = ۰.۰۷۲-، نشان می‌دهد که

موانع به خودی خود تأثیر مستقیمی بر توانایی صحبت کردن ندارند. این ممکن است به این معنا باشد که موانع موجود، نظیر مشکلات آموزشی یا محیطی، تأثیر چندانی بر توانایی زبان‌آموزان در صحبت کردن ندارند یا شاید تأثیر آن‌ها از طریق دیگر متغیرها مانند teaching و learning قابل مشاهده باشد.

ج- تأثیر Teaching و Respect بر Learning

ضریب تعیین $R^2 = 0.215$ برای learning به این معناست که حدود ۲۲.۵ درصد از واریانس یادگیری به وسیله پنج متغیر پنهان توضیح داده می‌شود. Teaching با ضریب مسیر = ۰.۲۶۶ و respect با ضریب مسیر = ۰.۲۴۲ تأثیرات معناداری بر learning دارند. این نتایج تأکید می‌کنند که کیفیت تدریس و احترام در محیط آموزشی نقش کلیدی در فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند.

د- تأثیر Teaching و Education بر Understanding

نتایج نشان می‌دهند که teaching با ضریب مسیر = ۰.۷۵۸، قوی‌ترین تأثیر را بر understanding دارد و education با ضریب مسیر = ۰.۱۱۹ در درجه دوم اهمیت قرار دارد. این نشان می‌دهد که تدریس مؤثر به طور قابل توجهی بر درک مفاهیم تأثیر می‌گذارد، در حالی که تأثیر آموزش به نسبت کمتر است. این می‌تواند به این معنا باشد که روش‌های تدریس و کیفیت آموزش می‌توانند بر توانایی درک مطالب تأثیرگذارتر از سطح تحصیلات باشند.

ه- تأثیر Obstacle بر Interaction

وجود اثر منفی و معنادار obstacle بر interaction با ضریب مسیر = -۰.۳۶۳، نشان‌دهنده این است که موانع موجود در محیط آموزشی می‌توانند به طور منفی بر تعاملات اجتماعی و یادگیری گروهی تأثیر بگذارند. این نتایج به اهمیت کاهش موانع و بهبود شرایط محیطی برای تسهیل تعاملات مؤثر اشاره دارد.

این تحلیل‌ها به ما کمک می‌کنند تا درک بهتری از عوامل مختلف تأثیرگذار بر یادگیری زبان و توانایی‌های گفتاری بدست آوریم. Teaching و learning به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های قوی برای

speaking و understanding نشان‌دهنده اهمیت بالای این عوامل در بهبود مهارت‌های زبان‌آموزی هستند. برعکس، obstacle به طور مستقیم بر توانایی گفتاری تأثیر نمی‌گذارد؛ اما تأثیر منفی آن بر تعاملات اجتماعی و یادگیری گروهی نباید نادیده گرفته شود. این یافته‌ها می‌توانند راهنمای مفیدی برای طراحی و بهبود برنامه‌های آموزشی و یادگیری زبان باشند.

۶. نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر به بررسی فرایند رمزگردانی در کلاس‌های زبان فرانسه در ایران پرداخته است. این فرایند که در زمینه‌های مختلف، از جمله زبان‌شناسی اجتماعی، بارها از زوایای مختلف مورد بررسی قرار گرفته است، در این تحقیق تنها از دیدگاه آموزش زبان مورد مطالعه قرار گرفته است. فرض اصلی تحقیق این است که رمزگردانی می‌تواند به بهبود یاددهی و یادگیری زبان فرانسه و تسهیل تولید شفاهی زبان‌آموزان کمک کند. جامعه آماری این تحقیق شامل زبان‌آموزان زبان فرانسه بود و داده‌های مورد نیاز از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شد.

پس از جمع‌آوری داده‌ها، ارتباطات بین متغیرها با استفاده از مدل معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج مدل نشان می‌دهد که ارتباط معناداری بین متغیرهای teaching و speaking و همچنین بین متغیرهای learning و speaking وجود دارد. با این حال، نتایج نشان‌دهنده ارتباط معنادار بین obstacle و speaking نیست. این امر نشان می‌دهد که teaching و learning تأثیر معناداری بر speaking دارند.

همچنین نتایج تحقیق حاکی از آن است که متغیرهای پنهان teaching، respect و obstacle توانسته‌اند اثرات آماری معناداری بر learning داشته باشند. متغیرهای teaching و education تأثیر قابل توجهی بر understanding دارند، در حالی که این امر در مورد جنسیت، سن و obstacle صادق نیست. علاوه بر این، یکی دیگر از نتایج تحقیق، اثر منفی و معنادار obstacle بر interaction از لحاظ آماری است.

با توجه به نتایج مدل PLS-SEM، پیشنهادهای تحقیقی زیر می‌تواند به بهبود و گسترش تحقیقات

در این زمینه کمک کند:

الف- تحقیق در مورد عوامل مؤثر بر متغیرهای تأثیرگذار

- بررسی عمیق‌تر متغیر obstacle: چون متغیر obstacle تأثیر منفی و ضعیفی بر speaking و interaction دارد، ممکن است نیاز به تحلیل دقیق‌تری برای شناسایی عوامل خاصی که باعث این تأثیر منفی می‌شوند، وجود داشته باشد. تحقیقات بیشتری برای شناسایی و کاهش موانع می‌تواند مفید باشد.

- بررسی عوامل دموگرافیک: تحلیل عمیق‌تری در مورد تأثیر متغیرهای دموگرافیک (جنسیت، سن و آموزش) بر متغیرهای مختلف، به ویژه understanding، می‌تواند اطلاعات ارزشمندی ارائه دهد.

ب- مطالعه روابط بین متغیرهای مختلف

- تحلیل روابط غیرمستقیم: بررسی اینکه چگونه تأثیر متغیرهای مختلف بر یکدیگر می‌تواند به طور غیرمستقیم بر نتایج نهایی تأثیر بگذارد؛ به عنوان مثال، مطالعه نحوه تأثیر متغیر teaching بر understanding و سپس بر speaking.

- مدل‌سازی پیچیده‌تر: توسعه مدل‌های پیچیده‌تر که شامل تعاملات چندگانه بین متغیرها و بررسی تأثیرات متقابل ممکن است بتواند به تحلیل دقیق‌تر روابط کمک کند.

ج- تحقیق کیفی:

- مصاحبه‌های عمیق: انجام مصاحبه‌های کیفی با شرکت‌کنندگان برای درک بهتر از موانع و مشکلاتی که ممکن است در تحقیقات کمی آشکار نشده باشند.

- مطالعات موردی: بررسی موارد خاصی که در آن‌ها تأثیرات متغیرهای مختلف به وضوح دیده می‌شود، می‌تواند به شناسایی عواملی که در مدل‌های کمی به خوبی مشهود نیستند، کمک

کند.

د- آزمون مدل‌های دیگر:

- مقایسه با مدل‌های دیگر: استفاده از مدل‌های دیگر مانند مدل‌های معادلات ساختاری مبتنی بر کوواریانس (CB-SEM) برای مقایسه نتایج و اعتبارسنجی مدل PLS-SEM.

- توسعه ابزارهای جدید: توسعه و آزمایش ابزارهای اندازه‌گیری جدید برای ارزیابی متغیرهای تحقیق به دقت بیشتر.

ه- پیشنهادات عملی برای بهبود یادگیری و تدریس:

- استراتژی‌های آموزشی: بر اساس نتایج به دست آمده، پیشنهاد راهکارهایی برای بهبود روش‌های تدریس و یادگیری، با تأکید بر تقویت عواملی که تأثیر مثبت دارند و کاهش موانع.

- پیشنهادات سیاست‌گذاری: ارائه توصیه‌هایی به سیاست‌گذاران آموزشی برای توسعه برنامه‌های آموزشی که می‌تواند به بهبود متغیرهای کلیدی مانند understanding و speaking کمک کند.

این پیشنهادات می‌توانند به تحقیقات آینده کمک کنند تا جنبه‌های مختلف موضوع را به‌طور جامع‌تر بررسی کنند و نتایج به دست آمده را بهبود بخشند.

کتابنامه

صادقپور، ر.، و قناعت، ح. (۱۳۹۸). مقایسه تأثیر آموزش از راه دور و آموزش حضوری بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان فرانسه، در دو مهارت گفتاری و شنیداری. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۲ (۲)، صص. ۲۱-۴۲.

عبداللهی، ا.، و نجاتی یزدی زاده، ل. (۱۳۹۷). کلاس آموزش زبان و محیط دیجیتال؛ بازنمودهای اجتماعی و استفاده‌های غالب نزد دانشجویان. پژوهش های زبان و ترجمه فرانسه، ۱ (۱)، صص. ۸۱-۱۰۴.

Ahmad, B. H., & Jusoff, K. (2009). Teachers' code-switching in classroom instructions for low English proficient learners. *English Language Teaching*, 2(2), pp. 49-55.

Alenezi, A. (2010). Students' language attitude towards using code-switching as a medium of instruction in the college of health sciences: an exploratory study, *Arecls*, 7, pp. 1-22.

Bullock, B. E., & Toribio, A. J. (2009). *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-switching*. Cambridge University Press.

Bullock, Barbara E. & Toribio, A. Jacqueline. (eds.). (2009). The handbook of linguistic code-switching. Cambridge: Cambridge University Press.

Chin, W. W., Marcolin, B. L., & Newsted, P. R. (1996). A partial least squares latent variable modelling approach for measuring interaction effects: Results from a Monte Carlo simulation study and voice mail emotion/adoption study. Paper presented at the 17th International Conference on Information Systems, Cleveland, OH.

Eldridge, J. (1996). Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*, 50 (4), pp. 303-311.

Fareed, M Humayub, S. & Akhtar, H. (2016), English Language Teachers Code-switching in Class: ESL Learners Perceptions‖. *Journal of Education & Social Sciences*, 4 (1), p. 2.

Gardner-Chloros, P. (2009). Code-Switching. Cambridge: Cambridge University Press.

Gefen, D., Straub, D. W., & Boudreau, M.-C. (2000). Structural Equation Modeling and Regression Guidelines for Research Practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(7), pp. 2-77.

Grosjean, F. (1982). Life with two languages. An introduction to bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press

Gumperz, J. (1982), Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.

Haenlein, M. & Kaplan, A. M. (2004). A Beginner's Guide to Partial Least Squares Analysis, *Understanding Statistics*, 3(4), pp. 283–297.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). Multivariate data analysis (7th ed.). Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Hair, J.F., Sarstedt, M., Ringle, C.M. & Mena, J.A., (2012). An Assessment of the Use of Partial Least Squares Structural Equation Modeling in Marketing Research. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 414- 433.

Hanafiah, R., Rantika, A., & Yusuf, M. (2018). The levels of English Arabic codemixing in islamic boarding school students' daily conversation. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(6), p. 78. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.6p.78.

Heidari, A. Samai, M. Attari, L., & Rouhi, A. (2013). Reasons for teachers' code-switching at primary school classes of bilingual Turkish-Persian districts. *Journal Of Educational Innovations*, 12(47), pp. 110-123. SID. https://sid.ir/paper/75410/en.

Hoyle, R. H. (ed.) (1995). Structural Equation Modeling. Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications, Inc.

Jenkins, J. (2014). English as a Lingua Franca in The International University: *The Politics of Academic English Language Policy*, Milton Park: Routledge.

Jingxia, L. (2010), Teachers' Code-Switching to the L1 in EFL Classroom. *The Open Applied Linguistics Journal*, 3(1) DOI: 10.2174/1874913501003010010

Kasim, U., Yusuf, YQ. & Ningsih, SRJ. (2019), EduLite, *Journal of English Education*, Literature, and Culture, 4 (2), pp. 101-118 DOI: http://dx.doi.org/10.30659/e.4.2.101-118.

Kyuchukov, H. (2019). Turkish, Bulgarian and German language mixing among Bulgarian Muslim Roma in Germany. *East European Journal of Psycholinguistics*, 6(2), pp. 50–57. https://doi.org/10.5281/ zenodo. 3637716..

Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press.

Lee, H. (2019). Konglish? Or multilingual practice? An investigation of subtitles in Korean TV shows. *The Korean Language in America*, 23(1), pp. 27–52. https://doi.org/10.5325/ korelangamer .23.1.0027.

Lefebvre, C., & Cohen, J. (2007). *Le code-switching dans les interactions bilingues: Perspectives théoriques et méthodologiques*. Études de Linguistique Appliquée.

MacSwan, J. (2014). A minimalist approach to intrasentential code switching. *Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics*.

Marcoulides, G. A., & Saunders, C. (2006, June). Editor’s Comments – PLS: A Silver Bullet? MIS Quarterly, 30(2), pp. iii-ix.

Mohammadi Asiabadi, A. (2010). The aesthetics of code switching. *Literary Arts*, 1(1), pp. 81-96. SID. https://sid.ir/paper/157000/en

Mujiono, M. (2016), Code Switching in English Instruction and Factors Affecting the Language Attitude of Indonesian EFL Learners in Using it‖. *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 2 (4), pp. 46-65

Myers-Scotton, C. (1997). Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching. Oxford: Clarendon.

Myers-Scotton, C. (2002). Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes. Oxford University Press.

Poplack, S. (2001). Code-switching (linguistic), in: N. Smelser, P. Baltes (Eds.), International Encyclopedia of the *Social and Behavioral Sciences*, pp. 2062–2065.

Romaine, S. (1992). Bilingualism. Blackwell Publishers: Cambridge.

Roslan, A. N. M. Mahmud, M. M. & Ismail, O. (2021). Why Code-switch on WhatsApp? A Quantitative Analysis of Types and Influences of Code-switching, *Asian Social Science*, 17 (10).

Sanchez, B. R. J. (2015). The Dynamics of Social Interaction in Telecollaborative Tandem Exchanges (Doctoral dissertation). University of Iowa, Iowa City, IA.

Sert (2005). The Functions in Code-swtiching in ELT Classrooms. The Internet TESL Journal, 11 (8). Retrieved on 5 August, 2011 from http://iteslj.org/Articles/Sert-CodeSwitching.html

Statsoft (2013). Structural Equation Modeling, Statsoft Electronic Statistics Textbook. http://www.statsoft.com/textbook/structural-equation-modeling/

Tajudin, T. (2013), The occurrence of code switching on personal message of Blackberry messenger. *Journal of English and Education*, 1(2), pp. 103–114.

Timm, L.A. (1975), Spanish-English code-switching: El porque y how-not-to. *Romance Philology*, 28(4): 473482.

Vinzi, V.E., Trinchera, L., Amato, S. (2010). PLS Path Modeling: From Foundations to Recent Developments and Open Issues for Model Assessment and Improvement. In: Esposito Vinzi, V., Chin, W., Henseler, J., Wang, H. (eds) *Handbook of Partial Least Squares*. Springer Handbooks of Computational Statistics. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-540-32827-8_3

Wang, W., & Curdt-Christiansen, X. L. (2019). Translanguaging in a Chinese-English bilingual education programme: A university-classroom ethnography. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(3), pp. 322–337. https://doi.org/10.1080/13670050. 2018.1526254.

Wardhaugh, R., & Fuller, J. M. (2014). *An introduction to sociolinguistics*. John Wiley & Sons.

Wyngaerd, E. V (2020), C0 and Dutch-English code-switching, *Ampersand*, 7, 100060, ISSN 2215-0390, https://doi.org/10.1016/j.amper.2020.100060.

Wyngaerd, E. V. (2020), C0 and Dutch-English code-switching, *Ampersand*, Volume 7, https://doi.org/10.1016/ j.amper.2020.100060.

Zhong, X., Ang, L. H. and Sharmini, S. (2023), Systematic Literature Review of Conversational Code-Switching in Multilingual Society From a Sociolinguistic Perspective, *Theory and Practice in Language Studies*, 13 (2), pp. 318-330, DOI: https://doi.org/10.17507/tpls.1302.06

Ziegler, G., Sert, O. & Durus, N. (2012), Student-Initiated Use of Multilingual Resources in English Language Classroom Interaction: Next-Turn Management. *Classroom Discourse*, 3(2), pp. 187-204.

Recherches en Langue et Traduction Françaises. Vol.8. No.1. S/N.14. Printemps et Eté 2025

Analyse de la traduction du roman-feuilleton «Robinson Suisse» par Etemad al-Saltaneh à la lumière des théories d'Antoine Berman et d'André Lefever

Mohammad-Reza Haji-Aqa Babai
Maître de conférences en langue et littérature persanes, Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran

Mobina Mahmoudian [1] (Auteur correspondant)
Étudiante en master de langue et littérature persanes, Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran

Résumé

La traduction littéraire constitue l'un des principaux moyens de transmission de la culture, des idées et des expériences humaines entre les sociétés. Au-delà du transfert du sens, elle véhicule des valeurs, des styles ainsi que des structures linguistiques et culturelles qui influencent la réception du texte source par le lecteur de la langue d'arrivée. Lorsque les œuvres littéraires sont introduites dans la langue cible par l'intermédiaire d'une langue relais, la complexité du processus traductif s'accroît et les possibilités de transformations textuelles et d'adaptation culturelle se multiplient. Le roman Robinson Crusoe de Daniel Defoe en offre un exemple significatif dans l'Iran de l'époque qajare, où Mohammad-Hassan Khan Eʿtemād al-Saltaneh en réalisa une traduction persane à partir du français sous le titre Robinson Suyissi. Malgré l'effort du traducteur pour transmettre les idées principales de l'œuvre, des transformations structurelles, thématiques et culturelles rapprochent cette version persane de la frontière entre la traduction et l'adaptation littéraire, révélant son adéquation avec les conditions historiques et culturelles du lectorat persan de l'époque. L'analyse, menée dans le cadre des tendances déformatrices d'Antoine Berman et du concept de réécriture d'André Lefevere, repose sur une approche descriptive et comparative entre le texte persan d'Eʿtemād al-Saltaneh, la version française et, ponctuellement, la traduction de Marjan Rezaei. Les résultats mettent en évidence des omissions, des ajouts et des déplacements dans les éléments narratifs, linguistiques et culturels. Bien que certaines marques de fidélité au texte source subsistent, l'ensemble tend vers une forme de réécriture adaptée à l'horizon d'attente du public qajar.

Mots-clés : traductologie, Robinson Crusoe, Eʿtemad al-Saltaneh, Antoine Berman, André Lefevere.

[1]. E-mail: mobina_mahmoudian@atu.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2026.98013.1168
https://orcid.org/0009-0003-9882-1316

Reçu: 22 Février 2026 Révisé: 19 Mai 2026 Accepté: 26 Mai 2026

French Language and Translation Research. Vol.8. No.1. S/N.14. Spring and Summer 2025

An Analysis of Etemad al-Saltaneh's Translation of the Serialized Novel «Robinson Suisse» in Light of the Theories of Antoine Berman and André Lefevere

Mohammad-Reza Haji-Aqa Babai
Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Mobina Mahmoudian [1] (Corresponding author)
M.A. Student of Persian Language and Literature, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

Literary translation constitutes one of the most significant means of transferring culture, thought, and human experience across societies. Beyond conveying meaning, it carries values, stylistic features, and linguistic and cultural structures that shape the target reader's understanding of the source text. When literary works enter the target language through an intermediary language, translational complexity increases and the potential for textual transformation and cultural adaptation expands. Daniel Defoe's Robinson Crusoe represents a notable example of this process in Qajar-era Iran, where Mohammad Ḥasan Khan Eʿtemād al-Salṭaneh translated the novel from French into Persian under the title Robinson Sūyisi. Despite the translator's apparent effort to convey the core themes of the original, structural, thematic, and cultural transformations bring the Persian version to the threshold between translation, rewriting, and literary adaptation, reflecting its alignment with the historical, social, and literary conditions of its Persian readership. Drawing on Antoine Berman's theory of deforming tendencies and André Lefevere's concept of rewriting, this study adopts a descriptive-analytical approach, comparing Eʿtemād al-Salṭaneh's Persian text with the French version of the novel and, where relevant, with Marjan Rezaei's Persian translation. The analysis indicates that omissions, additions, and shifts in narrative, linguistic, and cultural elements characterize the translation. Although traces of fidelity to the source text remain, the overall tendency toward adaptation to the expectations of Qajar readers results in a form of literary rewriting rather than a strictly faithful translation.

Keywords: Translation Studies; Robinson Crusoe; Eʿtemad al-Saltaneh; Antoine Berman; André Lefevere.

[1]. E-mail: mobina_mahmoudian@atu.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2026.98013.1168
https://orcid.org/0009-0003-9882-1316

Received: 22 February 2026 Revised: 19 May 2026 Accepted: 26 May 2026

نشریهٔ علمی پژوهش‌های زبان و ترجمهٔ فرانسه، دورهٔ هشتم، شمارهٔ اول (پیاپی۱۴)، بهار و تابستان ۱۴۰۴

بررسی ترجمه رمان پاورقی «روبن‌سون سویسی» اثر اعتمادالسلطنه براساس نظریه‌های ترجمه آنتوان برمن و آندره لفور

مقالهٔ پژوهشی

محمدرضا حاجی آقابابایی

دانشیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

مبینا محمودیان[1] (نویسنده مسئول)

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

چکیده

ترجمه ادبی یکی از مهم‌ترین ابزارهای انتقال فرهنگ، اندیشه و تجربه‌های انسانی میان جوامع مختلف است و افزون بر انتقال معنا، حامل ارزش‌ها، سبک‌ها و ساختارهای زبانی و فرهنگی است که فهم مخاطب را از متن مبدأ شکل می‌دهد. هنگامی‌که آثار ادبی از مسیر زبان واسطه وارد زبان مقصد می‌شوند، پیچیدگی‌های ترجمه افزایش می‌یابد و امکان تغییرات گسترده در متن و انطباق فرهنگی آن فراهم می‌شود. رمان «رابینسون کروزو» اثر دانیل دفو، نمونه‌ای از این فرایند در ایران دوره قاجار است که محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه آن را با عنوان «روبن‌سون سویسی» از زبان فرانسوی به فارسی ترجمه کرد. با وجود تلاش مترجم در انتقال مفاهیم اصلی، دگرگونی‌های ساختاری، محتوایی و فرهنگی در این متن آن را به مرز میان ترجمه، بازآفرینی و اقتباس ادبی نزدیک ساخته است و نشان‌دهنده نوعی انطباق فرهنگی با شرایط تاریخی، اجتماعی و ادبی مخاطبان فارسی‌زبان آن دوره است. بررسی این ترجمه در پرتو گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن و مفهوم بازنویسی در نظریه آندره لفور، با رویکردی توصیفی ـ تحلیلی و از خلال مقایسه متن فارسی اعتمادالسلطنه با متن فرانسوی اثر و در مواردی با ترجمه فارسی مرجان رضایی، زمینه واکاوی چگونگی دگرگونی‌های پدیدآمده در متن را فراهم می‌کند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که ترجمه اعتمادالسلطنه با حذف‌ها، افزوده‌ها و جابه‌جایی‌هایی در عناصر روایی، زبانی و فرهنگی همراه است و هرچند نشانه‌هایی از وفاداری به متن مبدأ در آن دیده می‌شود، درمجموع به‌سوی بازآفرینی و سازگاری با افق انتظارات مخاطبان دوره قاجار گرایش یافته و صورتی از بازنویسی ادبی به خود گرفته است.

کلیدواژه‌ها: ترجمه‌پژوهی، رمان رابینسون کروزو، اعتمادالسلطنه، آنتوان برمن، آندره لفور.

[1]. E-mail: mobina_mahmoudian@atu.ac.ir DOI: https://doi.org/10.22067/rltf.2026.98013.1168
https://orcid.org/0009-0003-9882-1316

تاریخ دریافت: ۳ اسفند ۱۴۰۴ تاریخ بازبینی: ۲۹ اردیبهشت ۱۴۰۵ تاریخ پذیرش: ۵ خرداد ۱۴۰۵

۱. مقدمه

ظهور ترجمه ادبی در ایران دوره ناصری، هم‌زمان با شکل‌گیری نهادهای جدید فرهنگی و مطبوعاتی، نقطه عطفی در تاریخ ادبیات و مطبوعات ایران است. ترجمه‌های ادبی در این دوره نه‌تنها به‌عنوان ابزاری برای انتقال مفاهیم و تجربه‌های ادبی غربی، بلکه به‌مثابه بستری برای تعامل با ارزش‌ها، سبک‌ها و ساختارهای زبانی و فرهنگی نوین، جایگاهی ویژه در جامعه ایرانی یافتند. با گسترش چاپ و انتشار روزنامه‌ها و نشریات، این ترجمه‌ها صرفاً در قالب کتاب‌های مستقل عرضه نمی‌شدند، بلکه به‌صورت مقالات و سلسله‌نوشت‌ها در مطبوعات منتشر می‌شدند و از این طریق، نقش مطبوعات در شکل‌دهی به ترویج ادبیات و فرهنگ ادبی ایران برجسته‌تر شد.

در فضای فرهنگی ایران عصر قاجار، زبان فرانسه نقش زبان واسطه را در انتقال آثار ادبی و فکری اروپایی ایفا می‌کرد و بخش قابل‌توجهی از متون غربی، نه از زبان‌اصلی، بلکه از مسیر ترجمه‌های فرانسوی به فارسی راه می‌یافتند. این وضعیت که حاصل جایگاه مسلط فرهنگ و زبان فرانسوی در ساختارهای رسمی و نهادهای دولتی بود، مسیر مواجهه ایرانیان با بسیاری از آثار شاخص ادبیات غرب را تعیین کرد.

نخستین مواجهه مخاطبان ایرانی با رمان *رابینسون کروزو*[1] نیز در همین چارچوب صورت گرفت و ترجمه‌های اولیه فارسی این اثر، ازجمله ترجمه منتشرشده در مطبوعات دوره ناصری به قلم محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه، بر اساس نسخه‌های فرانسوی رمان انجام شده‌اند. بااین‌حال، به دلیل تعدد ترجمه‌ها و چاپ‌های فرانسوی *رابینسون کروزو* در قرن هجدهم و نوزدهم و نیز فقدان اطلاعات کتاب‌شناختی دقیق در اسناد دارالترجمه و منابع تاریخی آن دوره، شناسایی مترجم فرانسوی یا نسخه دقیق مورداستفاده در این ترجمه‌ها به‌طور قطعی امکان‌پذیر نیست.

مطالعات ترجمه‌پژوهی، به‌ویژه پژوهش‌های مبتنی بر گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن، نظریه اقتباس آندره لفور و مسئله گذار ترجمه از زبان مبدأ به مقصد در سطح فرهنگ و هویت، گستره‌ای قابل‌توجه یافته‌اند. ازجمله، عباسی و شریفی (۱۴۰۲) به بررسی تصور ذهنی در ترجمه رمان *میشل استروگف* پرداخته‌اند؛ عباسی، عبائی و شریفی (۱۴۰۳) نمود زبان مادری را در

[1] Robinson Crusoe

ترجمه و مواجهه با هویت و فرهنگ واکاوی کرده‌اند؛ و پوریزدان‌پناه کرمانی و میمندی (۱۳۹۹) نیز نقد ترجمه عربی مرزبان‌نامه را بر پایه نظریه برمن انجام داده‌اند. بااین‌حال، پژوهش حاضر به ترجمه اعتمادالسلطنه از رمان *ربینسون کروزو* می‌پردازد؛ متنی که تاکنون از منظر ترجمه‌شناختی بررسی نشده است. افزون بر این، این پژوهش با تلفیق دو نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن و اقتباس و انطباق فرهنگی لفور، این ترجمه را تحلیل می‌کند؛ درحالی‌که پژوهش‌های پیشین عمدتاً بر یک اثر منفرد، یا بر تحلیل‌های مبتنی بر تقابل زبان مبدأ و مقصد و ابعاد هویتی و فرهنگی متمرکز بوده‌اند.

رابینسون کروزو از آثار مهم ادبیات داستانی غرب و ازجمله متونی است که به‌عنوان یکی از نقطه‌های آغاز رمان مدرن در زبان انگلیسی شناخته می‌شود. نویسنده این اثر، دانیل دفو[1]، نویسنده و روزنامه‌نگار انگلیسی (۱۷۳۱ – ۱۶۶۰ میلادی) است. دفو فعالیت حرفه‌ای خود را عمدتاً در حوزه‌های سیاسی و اجتماعی آغاز کرد و سال‌ها به‌عنوان نویسنده سیاسی، مقاله‌نویس، روزنامه‌نگار و منتقد اجتماعی با مسائل اقتصادی، سیاسی و مذهبی زمانه خود درگیر بود. او در میان‌سالی به رمان‌نویسی روی آورد و با انتشار *رابینسون کروزو* در سال ۱۷۱۹ میلادی، جایگاهی ماندگار در تاریخ ادبیات انگلیسی به‌دست آورد. سبک نوشتاری دفو واقع‌گرایانه، گزارش‌محور و مبتنی بر جزئیات عینی است؛ به‌گونه‌ای که روایت‌های او حال‌وهوای اسناد واقعی و تجربه‌های زیسته را بازسازی می‌کنند. همین ویژگی سبب شده است که دفو به‌عنوان یکی از پیشگامان رمان مدرن انگلیسی و بنیان‌گذار روایت واقع‌گرا در ادبیات داستانی شناخته شود. این رمان با روایت زندگی فردی منزوی در مواجهه با طبیعت و چالش‌های زیستی، مفاهیمی چون فردیت، خوداتکایی، تجربه زیسته و نسبت انسان با جهان پیرامون و خداوند را صورت‌بندی می‌کند؛ مفاهیمی که تأثیری عمیق بر مسیر تحول رمان‌نویسی اروپایی بر جای گذاشته‌اند. نفوذ این اثر به‌سرعت از مرزهای زبانی و جغرافیایی فراتر رفت و از طریق ترجمه‌های متعدد، به‌ویژه ترجمه‌های فرانسوی، در حوزه فرهنگی اروپا و سپس دیگر مناطق جهان گسترش یافت.

مطالعات پیشین نشان می‌دهد که ظهور روزنامه‌ها و نشریات چاپی در دوره ناصری، به‌ویژه روزنامه *ایران*، بستر مناسبی برای انتشار ترجمه‌های ادبی فراهم آورد و تعامل با آثار غربی را

[1] Daniel Defoe

تسهیل کرد. ترجمه‌های ادبی در این بستر، صرفاً به انتقال محتوای آثار محدود نمی‌شدند، بلکه در بسیاری موارد به بازآفرینی فرهنگی و انطباق متن با نیازها و انتظارات جامعه ایرانی می‌انجامیدند. مترجمان عصر ناصری، بسته به دیدگاه‌ها و اهداف خود، رویکردهای متفاوتی نسبت به متون غربی اتخاذ می‌کردند. برخی با رویکردی متن‌محور، در پی حفظ حداکثری ساختار و معنای متن مبدأ بودند، حال آن‌که گروهی دیگر با رویکردی فرهنگی و خلاقانه، تغییراتی در ساختار، محتوا و سبک اعمال می‌کردند تا متن برای مخاطبان فارسی‌زبان قابل‌فهم‌تر و منطبق با شرایط فرهنگی و اجتماعی زمانه شود. این تنوع رویکردها نشان می‌دهد که ترجمه در این دوره، صرفاً کنشی زبانی نبود، بلکه فعالیتی فرهنگی و تاریخی به‌شمار می‌آمد که در تعامل با الزامات آموزشی، ارزش‌های اخلاقی، انتظارات اجتماعی و ویژگی‌های گفتمان سیاسی- مطبوعاتی شکل می‌گرفت. در این میان، نقش محمدحسن‌خان مقدم مراغه‌ای، مشهور به اعتمادالسلطنه (۱۲۲۲-۱۲۷۵ ق)، به‌عنوان یکی از برجسته‌ترین رجال سیاسی- فرهنگی دوره ناصری و از مؤثرترین واسطه‌های انتقال دانش و ادبیات اروپایی به ایران، اهمیت ویژه‌ای دارد. او پس از تحصیل در دارالفنون و آشنایی عمیق با زبان و فرهنگ فرانسه، به دربار ناصرالدین‌شاه راه یافت و با تصدی مقام مترجم مخصوص شاه و مدیریت دارالترجمه همایونی، نقشی محوری در سامان‌دهی فعالیت‌های ترجمه و نشر دولتی ایفا کرد. در دوره مدیریت او، دارالترجمه به نهادی سازمان‌یافته برای ترجمه متون تاریخی، علمی، جغرافیایی و ادبی از زبان‌های اروپایی، به‌ویژه فرانسوی، تبدیل شد و ترجمه از کنشی فردی به فعالیتی نهادمند و همسو با سیاست‌های فرهنگی دولت ارتقا یافت.

در حوزه ترجمه ادبی، رویکرد اعتمادالسلطنه بیش از آن‌که معطوف به وفاداری صرف به ساختار و سبک متن مبدأ باشد، بر کارکردهای آموزشی، اخلاقی و فرهنگی متن تأکید داشت. بررسی ترجمه‌ها و بازنویسی‌های ادبی منتشرشده در مطبوعات دوره ناصری نشان می‌دهد که او ترجمه را ابزاری برای انطباق متون غربی با نیازها، ارزش‌ها و انتظارات جامعه ایرانی تلقی می‌کرد. افزون بر این، اعتمادالسلطنه با تألیف و ترجمه آثاری چون *تاریخ منتظم ناصری*، یادداشت‌ها و خاطرات، سالنامه‌ها و فرهنگ‌ها، سهمی مهم در مستندسازی تاریخ فرهنگی و

سیاسی عصر ناصری بر جای گذاشت؛ ازاین‌رو، جایگاه او در تاریخ ترجمه ایران نه‌تنها به‌عنوان مترجم، بلکه به‌مثابه سیاست‌گذار و نهادساز ترجمه قابل ارزیابی است.

با توجه به این زمینه تاریخی و فرهنگی، پژوهش حاضر به بررسی نسخه ترجمه‌ای *رابینسون کروزو* به قلم اعتمادالسلطنه در روزنامه *ایران* می‌پردازد؛ متنی که بیش از آن‌که ترجمه‌ای وفادار به متن مبدأ باشد، نشانه‌هایی از بازنویسی و اقتباس فرهنگی در آن مشاهده می‌شود. تحلیل این اثر در پرتو گرایش‌های ریخت‌شکنانه[1] آنتوان برمن[2] و نیز نظریه بازنویسی و اقتباس[3] آندره لفور[4] انجام می‌گیرد؛ بدین‌گونه که چارچوب برمن با تأکید بر انواع تحریف در فرایند ترجمه، امکان بررسی میزان حفظ ساختار و بیگانگی متن مبدأ را فراهم می‌کند، درحالی‌که نظریه لفور با تمرکز بر بافت فرهنگی، ایدئولوژیک و مناسبات قدرت، زمینه تحلیل چگونگی بازآفرینی متن در فرهنگ مقصد را مهیا می‌سازد. در این چارچوب و با بهره‌گیری از رویکردی توصیفی ـ تحلیلی و روش تطبیقی، متن ترجمه‌شده اعتمادالسلطنه با نسخه فرانسوی رمان و در برخی موارد با ترجمه فارسی مرجان رضایی، منتشرشده از سوی نشر مرکز و از ترجمه‌های قابل‌اعتنا و سنجیده این اثر در زبان فارسی، مقایسه می‌شود تا نحوه بروز دگرگونی‌های زبانی، روایی و فرهنگی در این ترجمه و نسبت آن با معیارهای ترجمه ادبی و بازنویسی فرهنگی روشن شود. چنین رویکردی امکان آن را فراهم می‌آورد که جایگاه این متن در طیفی میان ترجمه، بازآفرینی و اقتباس ادبی بررسی شده و از خلال آن تصویری روشن‌تر از شیوه مواجهه مترجمان عصر ناصری با متون ادبی غربی و کارکرد فرهنگی ترجمه در فضای مطبوعاتی آن دوره به دست آید.

در ادامهٔ مقاله، چارچوب نظری پژوهش بر پایهٔ دیدگاه‌های آنتوان برمن و آندره لفور تبیین شده است.

[1] Theory of deforming tendencies
[2] Antoine Berman
[3] Theory of rewriting and adaptation
[4] André Lefevere

۲. چارچوب نظری

۲-۱. نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن

آنتوان برمن (۱۹۹۱ ـ ۱۹۴۲ م)، مترجم، فیلسوف و نظریه‌پرداز فرانسوی، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به نقد ترجمه و نظریه‌های معاصر ایفا کرده است. رویکرد او که در چارچوب نظریه‌های مبدأگرا قرار می‌گیرد، ترجمه را نه‌تنها کنشی زبانی بلکه فرایندی ادبی، زایشی و اخلاق‌محور می‌داند. برمن نقش مترجم را نقشی مسئولانه تفسیر می‌کند و بر ضرورت وفاداری به متن مبدأ، چه از منظر محتوا و چه از منظر ساختار و فرم زبانی تأکید می‌کند.

برمن زبان مبدأ را اولویت اصلی در فرآیند ترجمه می‌داند و هشدار می‌دهد که تمرکز افراطی و صرف بر نیازهای خواننده، بازار یا زیبایی‌شناسی زبان مقصد، نشانه‌های بیگانگی متن مبدأ را از میان می‌برد (پیم، ۱۳۸۹؛ صمیمی، ۱۳۹۱) و می‌تواند موجب انحراف ترجمه از ماهیت اصلی آن شود. او رویکردهای بومی‌سازانه یا تطبیق‌محور را که موجب حذف غرابت و اصالت متن اصلی می‌شوند، نقد می‌کند (ماندی، ۱۳۹۲)؛ زیرا این روش‌ها غالباً متن مبدأ را از ویژگی‌های زبانی و فرهنگی خود تهی می‌کنند. به باور برمن، حفظ نشانه‌های بیگانگی متن مبدأ برای انتقال تجربه و فرهنگ زبان‌اصلی ضروری است.

نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن، مجموعه‌ای از روندها و تغییرات را شناسایی می‌کند که به‌طور سیستماتیک می‌توانند متن ادبی را در ترجمه دچار تحریف کنند. این گرایش‌ها چه آگاهانه و چه ناآگاهانه توسط مترجم اعمال می‌شوند (حاجی آقابابایی، خسروی. ۱۴۰۱) و می‌تواند کیفیت و اصالت متن مبدأ را تحت تأثیر قرار دهد. (برمن، ۱۹۹۹؛ مهدی‌پرور، ۱۳۸۹) پرهیز آگاهانه از این گرایش‌ها، به معنای حفظ سلامت ترجمه و انتقال حداقل ریزش‌های زبانی، معنایی و فرهنگی است. بااین‌حال، برمن تأکید می‌کند که ترجمه ذاتاً کنشی ادبی و زایشی است و سبک و منش مترجم در آن نمود می‌یابد. هدف نظریه برمن، محدود کردن خلاقیت مترجم نیست، بلکه ایجاد چارچوبی اخلاق‌محور برای حفظ رابطه مسئولانه با متن مبدأ است.

از دید عملی، نظریه برمن ابزار دقیقی برای تحلیل انتقادی ترجمه‌های ادبی فراهم می‌آورد. با استفاده از این چارچوب می‌توان وفاداری ترجمه به متن اصلی را در سطوح زبانی، سبکی و معنایی ارزیابی کرد و نقاطی را که متن دچار تحریف شده است، شناسایی نمود. این ویژگی،

نظریه برمن را به یکی از کاربردی‌ترین چارچوب‌ها برای نقد ترجمه ادبی تبدیل کرده است، هرچند اجرای کامل همه مؤلفه‌های آن در هر زبان و فرهنگ ممکن یا عملی نیست.

۲-۲. نظریه بازنویسی و اقتباس آندره لفور

نظریه بازنویسی و اقتباس لفور یکی از رویکردهای مهم در مطالعات ترجمه فرهنگی است که نقش ترجمه را فراتر از یک فرایند زبانی و معنایی می‌داند و آن را عملی فرهنگی، ایدئولوژیک و نظام‌مند معرفی می‌کند. لفور ترجمه را در گستره‌ای وسیع‌تر، ذیل مفهوم «بازنویسی» تعریف می‌کند؛ مفهومی که شامل ترجمه، تلخیص و گلچین‌سازی[۱]، اقتباس، ویرایش[۲]، نقد ادبی[۳] و حتی بازچاپ‌های ایدئولوژیک[۴] می‌شود. به باور او، تمام این فرایندها در شکل‌دهی و تغییر مسیر تحول یک اثر ادبی در نظام فرهنگی نقش دارند و جایگاه نویسنده را در نظام ادبی مقصد دگرگون می‌کنند.(Lefevere, 1992)

بر اساس این نظریه، هر عمل ترجمه یا بازنویسی تحت تأثیر دو عامل کلیدی صورت می‌گیرد: ایدئولوژی حاکم و حمایت نهادی. از نظر لفور، هیچ ترجمه‌ای خنثی نیست؛ بلکه متأثر از ساختارهای فرهنگی‌ـ سیاسی، ترجیحات ایدئولوژیک و نهادهای نظام ادبی، ازجمله ناشران، منتقدان، آموزش رسمی، دستگاه سیاسی و حتی ذائقه ادبی جامعه است. (همان، ۱۹۹۲) به همین دلیل، ترجمه تنها انتقال معنا نیست، بلکه بازآفرینی هدایت‌شده متن است که می‌تواند ساختار، سبک، پیام یا حتی جهت‌گیری اثر را دگرگون کند.

از منظر لفور، مترجم نه واسطه‌ای منفعل، بلکه عامل فرهنگی فعالی است که برای انطباق متن با هنجارهای ادبی و فرهنگی مقصد دست به انتخاب، حذف، تغییر یا برجسته‌سازی می‌زند. در چنین رویکردی، ترجمه فرآیندی خلاقانه و ایدئولوژیک است و می‌تواند متنی جدید و مستقل در نظام مقصد تولید کند. لفور همچنین تأکید می‌کند که بازنویسی‌ها امکان شهرت‌سازی یا شهرت‌زدایی برای نویسندگان و آثار را دارند و می‌توانند مسیر خوانش و تفسیر یک اثر را در فرهنگ مقصد تغییر دهند.(Bassnett & Lefevere, 1998)

[1] Abridgment and Anthologization
[2] Editorial Intervention
[3] Literary Criticism
[4] Revised reprint

یکی از محورهای کلیدی نظریه لفور، نقش حامیان قدرت در فرایند بازنویسی است. در بستر ایران دوره ناصری، این امر در ترجمه‌های مطبوعاتی، به‌ویژه در دارالترجمه‌ها و روزنامه‌ها، آشکار بود؛ ترجمه‌ها اغلب با اهداف آموزشی، اخلاقی و سیاسی تنظیم می‌شدند و مترجم از آزادی کامل برای حفظ وفاداری صرف به متن اصلی برخوردار نبود.

اهمیت نظریه لفور برای پژوهش‌های مرتبط با ترجمه‌های تاریخی، به‌ویژه در جوامعی که ترجمه نقش میانجی در انتقال ادبیات غربی داشته است، بسیار قابل‌توجه است. این نظریه امکان تحلیل این موضوع را فراهم می‌کند که چگونه ترجمه‌ها و اقتباس‌ها در دوره‌های مختلف تاریخی، تحت تأثیر شرایط فرهنگی و سیاسی بازنویسی شده و به بازآفرینی ادبیات خارجی در بستر فرهنگی جدید منجر شده‌اند. همچنین، این رویکرد نشان می‌دهد که ترجمه می‌تواند نقشی فعال در ساخت فرهنگی داشته باشد و سبک‌ها، ژانرها و الگوهای فکری جدیدی را در ادبیات مقصد شکل دهد.

نظریه بازنویسی و اقتباس لفور، چارچوبی کارآمد برای درک رابطه میان ترجمه، قدرت و فرهنگ ارائه می‌نماید و نشان می‌دهد که چگونه ترجمه‌های ادبی می‌توانند هم‌زمان حامل وفاداری و دگرگونی باشند. این چارچوب برای تحلیل ترجمه‌های ادبی در مطبوعات دوره قاجار نیز کارآمد است؛ زیرا به کمک آن می‌توان چگونگی شکل‌گیری ترجمه‌ها، عوامل مؤثر در بازنویسی و نقش مترجمان در انطباق آثار غربی با ذائقه و نیازهای فرهنگی آن دوره را بررسی کرد.

۳. بحث

داستان روبنسون سویسی در روزنامه *ایران* به مدیرمسئولی و سردبیری محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه، در فاصله سال‌های ۱۲۸۹ تا ۱۲۹۲ قمری، از شماره ۱۳۴ تا ۲۴۹، در ۱۱۳ شماره به‌صورت پاورقی[1]، ترجمه و منتشر شده است که به‌عنوان متن اصلی این پژوهش مبنای بررسی قرار گرفته است. در این مطالعه، ترجمه اعتمادالسلطنه را با متن فرانسوی رمان و همچنین ترجمه فارسی مرجان رضایی، که از ترجمه‌های نسبتاً جدید و معتبر این اثر به‌شمار می‌آید؛ تطبیق داده‌ایم و نمونه‌هایی از دگرگونی‌های پدیدآمده در ترجمه اعتمادالسلطنه را بررسی کرده‌ایم. هدف از

[1] Serialized Fiction

این پژوهش، شناسایی و تحلیل تحریف‌ها، دگرگونی‌ها و مداخلات ایدئولوژیک و گفتمانی در ترجمه اعتمادالسلطنه است؛ تحلیلی که با اتکا به نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن و مفهوم بازنویسی و اقتباس فرهنگی در اندیشه آندره لفور انجام می‌گیرد تا منطق حاکم بر این ترجمه و نسبت آن با نظام ادبی و فرهنگی عصر قاجار سنجیده شود.

۳-۱. عنوان داستان

نخستین نکته قابل‌توجه در بررسی نسخه اعتمادالسلطنه، تفاوت عنوان اثر در سطوح زبانی مختلف است. عنوان اصلی رمان دانیل دفو در زبان انگلیسی « The Life and Adventures of Robinson Crusoe» است؛ عنوانی مفصل که بر زندگی و ماجراهای شخصیت اصلی تأکید دارد. ترجمه فرانسوی این اثر که به‌عنوان متن واسطه مورد استفاده اعتمادالسلطنه قرار گرفته، با عنوان موجز «Robinson Crusoé» منتشر شده است. در این نسخه فرانسوی، اگرچه در صفحه عنوان تصویر عنوان انگلیسی کتاب درج شده، عنوان رسمی اثر در متن فرانسوی همان صورت کوتاه شده است و عنوان کامل انگلیسی به‌طور دقیق ترجمه نشده است.

در ترجمه فارسی منتشرشده در روزنامه *ایران*، اعتمادالسلطنه عنوان «**داستان روبن‌سون سویسی**» را برای این اثر برگزیده است. این عنوان، با عنوان فرانسوی که نام شخصیت اصلی را در بردارد تفاوت دارد. این تفاوت در عنوان‌گذاری نشان می‌دهد که دگرگونی‌های ترجمه اعتمادالسلطنه از همان سطح عنوان آغاز می‌شود و متن پیش از ورود به بدنه روایت، در سطح نام‌گذاری دچار تغییر شده است.

۳-۲. آغاز داستان

ترجمه اعتمادالسلطنه:	1632, je naquis à York, d'une bonne famille, mais qui n'était point de ce pays. Mon père, originaire de Brême, établi premièrement à Hull, après avoir ac- quis de l'aisance et s'être retiré du commerce, était venu résider à York, où il s'était allié, par ma mère, à la famille ROBINSON, une des meilleures de la province. C'est à
مصنف مینگارد که شش روز علی‌التوالی لیلاً و نهاراً کشتی دوچار موجه طوفان و بوزیدن بادهای سخت منقلب‌الارکان بود سکنه کشتی جمیعاً از زندگی قطع امید نموده مرگ را معاینه می‌دیدند. روبن‌سون	

cette alliance que je devais mon double nom de ROBINSON-KREUTZNAER…	با زنش و چهار پسر که بزرگ‌تر آن‌ها ده ساله بود در گوشه نشسته از فرط دهشت و غلبه ترس بخود می‌لرزیدند. (اعتمادالسلطنه، ۱۲۸۹ ه. ق)
ترجمه رضایی: من سال ۱۶۳۲ در شهر یورک و در خانواده‌ای خوب و البته اصالتاً نه اهل آنجا متولد شدم پدرم خارجی و اهل برمن بود که ابتدا به هال آمده بود از تجارت به مال‌ومنالی رسید و پس از ترک تجارت به یورک آمد و آنجا با مادرم ازدواج کرد که نام خانوادگی‌اش رابینسون بود و در آن استان خانواده‌ای سرشناس بودند. نام من رابینسون کرویتزنائر از نام آن‌ها گرفته شده بود... (رضایی، ۱۴۰۳، ص. ۸)	

یکی از روشن‌ترین نشانه‌های فاصله‌گیری ترجمه محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه از متن مبدأ، نحوه آغاز داستان است. رمان *رابینسون کروزو* در نسخه اصلی فرانسوی با مقدمه‌ای توصیفی آغاز می‌شود؛ جایی که روایت از تولد راوی، خاستگاه خانوادگی، پیشینه اجتماعی و مسیر تدریجی زندگی او شروع می‌شود و مخاطب به‌تدریج وارد جهان داستان می‌گردد.

ترجمه منتشرشده به قلم اعتمادالسلطنه، به‌کلی از این نقطه آغاز فاصله می‌گیرد و داستان را نه از ابتدای آن، بلکه از میانه یک بحران و صحنه‌ای طوفانی آغاز می‌کند. این جابه‌جایی، صرفاً حذف چند بند یا خلاصه‌سازی متن نیست، بلکه تغییر بنیادی در نقطه ورود مخاطب به روایت به‌شمار می‌آید؛ تغییری که موجب حذف کامل بخش‌های مقدماتی و زمینه‌ساز داستان می‌شود و پیوند تدریجی خواننده با سیر شکل‌گیری وقایع را از میان می‌برد.

براساس نظریه برمن، این نوع آغاز می‌تواند مصداق تخریب ساختار روایی و برهم‌زدن توالی طبیعی متن تلقی شود؛ زیرا ترجمه، به‌جای بازنمایی نظم روایی متن مبدأ، با انتخاب نقطه‌ای متفاوت برای شروع داستان، منطق زمانی و تدریجی روایت را دگرگون کرده است.

۳-۳. پایان داستان

puis enfin, une tem- pête ayant submergé les canots de leurs ennemis, de la manière dont ils les affamèrent, les détruisirent presque touts, restaurèrent leurs plantations,	ترجمه اعتمادالسلطنه: من و زن حالا دیگر پیریم و قیدی هم نداریم. سعادت تا آخر عمر با ما یار خواهد بود چراکه

فرزندان ما همه با همت و خوش خلق و سالم و از وضع زندگی خود راضی و در پیش خلق محترم هستند. حالا فریطس و میس‌ژنی رسماً و من و زن اسما رئیس سلسله هستیم... (اعتمادالسلطنه، ۱۲۹۲ ه. ق)	en reprirent possession et vécurent paisiblement dans l'île …

ترجمه رضایی:

سرانجام، توفانی کانوهای دشمنشان را نابود کرده بود و دشمنان یا از گرسنگی مرده بودند و یا به دست اهالی جزیره نابود شده بودند و اهالی دوباره مالکیت کشتزارها را به دست آورده و کار را از نو شروع کرده بودند و هنوز در جزیره زندگی می‌کردند. شاید در آینده همه‌ی این وقایع را با چند واقعه‌ی شگفت‌انگیز دیگر که در ماجراجویی‌های دیگر خودم در ده سال بعد رخ داد، برایتان نقل کنم. (رضایی، ۱۴۰۳، ص. ۴۱۵)

پایان‌بندی داستان در ترجمه محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه از حیث ساختار، محتوا و کارکرد روایی، گسستی آشکار و معنادار با پایان رمان اصلی ایجاد می‌کند. در پایان داستان به زبان فرانسوی، راوی به مجموعه‌ای از رویدادهای زندگی خود اشاره می‌کند؛ این بخش، همانند بسیاری از بخش‌های رمان، واجد لحنی روایی و توصیفی است و بیش از آن‌که حامل داوری ارزشی یا پیام اخلاقی صریح باشد، کارکردی جمع‌بندی‌کننده و آینده‌نگر دارد؛ چنان‌که راوی وعده می‌دهد شرح مفصل‌تر این وقایع و ماجراهای ده سال بعد را در ادامه بازگو کند.

در مقابل، نسخه اعتمادالسلطنه پایانی کاملاً متفاوت ارائه می‌دهد و از حیث کارکرد روایی نیز مسیری متفاوت را دنبال می‌کند. روایت پایانی در این نسخه به‌جای جمع‌بندی خنثی وقایع، به‌سوی تفسیر، نتیجه‌گیری و جهت‌دهی معنایی سوق داده می‌شود و پایان داستان به عرصه‌ای برای بیان صریح داوری‌های اخلاقی و دینی بدل می‌گردد. این جابه‌جایی کارکرد، موجب می‌شود پایان ترجمه‌شده بیش از آن‌که در خدمت به پایان‌رساندن روایت باشد، نقشی تعلیمی به خود می‌گیرد.

بر اساس نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه برمن، این دگرگونی را می‌توان ذیل چند گرایش تحریفی تحلیل کرد. نخست، دگرگونی کارکرد متن که در آن پایان‌بندی از نقش روایی خود جدا

شده و به ابزاری برای انتقال معناهای بیرونی بدل می‌شود. دوم، همگون‌سازی[1] فرهنگی و ایدئولوژیک که از طریق تزریق نظام ارزشی مسلط جامعه مقصد، بیگانگی و خنثی‌بودن متن مبدأ را کاهش می‌دهد. سوم، «شفاف‌سازی[2] و عقلایی‌سازی[3]»، به این معنا که پیچیدگی تجربه زیسته و ابهام‌های پایانی رمان اصلی جای خود را به پیام‌هایی صریح و اخلاقی می‌دهد.

۳-۴. عدم پایبندی به تاریخ‌مندی داستان

در متن اصلی داستان تاریخ‌مندی یکی از ویژگی‌های مهم ساختار روایی است؛ به‌گونه‌ای که نویسنده و راوی اول‌شخص، هر دو می‌کوشند وقایع را در چارچوب زمانی مشخص، قابل‌پیگیری و مستند بازنمایی کنند. آغاز داستان با ذکر سال تولد شخصیت اصلی و فاصله رویدادها و دوره‌های زمانی اقامت او، سفر و ماجراجویی او، رمان را به سنت شرح‌حال‌نویسی و رویدادنگاری نزدیک می‌کند. «**من سال ۱۶۳۲ در شهر یورک و در خانواده‌ای خوب و البته اصالتاً نه اهل آنجا متولد شدم...**» **(اعتمادالسلطنه، ۱۲۸۹ ه. ق)** این تاریخ‌مندی، افزون بر ایجاد حس واقع‌نمایی، نقشی اساسی در شکل‌گیری شخصیت رابینسون دارد؛ زیرا تحولات فکری، جسمی و روانی او در پیوند مستقیم با گذر زمان، تجربه زیسته و توالی وقایع قابل‌فهم می‌شود.

در مقابل، در ترجمه محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه، این مؤلفه اساسی روایی تا حد زیادی حذف شده است. روایت فارسی نه با اشاره به تولد شخصیت آغاز می‌شود و نه در ادامه، اطلاعات روشنی درباره سن شخصیت‌ها، فاصله زمانی میان رویدادها یا ترتیب تاریخی وقایع ارائه نمی‌کند؛ در نتیجه، داستان در فضایی کمابیش بی‌زمان پیش می‌رود و پیوند آن با یک سیر تاریخی مشخص تضعیف می‌شود. حذف تاریخ تولد رابینسون و فقدان نشانه‌های زمانی منظم، باعث می‌شود مخاطب فارسی‌زبان نتواند به‌درستی تشخیص دهد شخصیت‌ها در چه مرحله‌ای از زندگی قرار دارند و رویدادها با چه فاصله و توالی زمانی رخ می‌دهند؛ امری که به تضعیف انسجام زمانی روایت و کاهش عمق شخصیت‌پردازی می‌انجامد.

از منظر آنتوان برمن، این تغییر را می‌توان در چارچوب حذف و نیز همگون‌سازی تحلیل کرد. حذف داده‌های زمانی دقیق، یکی از مصادیق از میان برداشتن عناصر بیگانه و خاص متن

[1] L’homogénéisation
[2] La clarification
[3] La rationalisation

مبدأ است که نقش مهمی در واقع‌نمایی و ساختار روایی آن دارند. همچنین، با حذف نشانه‌های تاریخ‌مند، روایت به متنی عام‌تر و کم‌جزئیات‌تر تبدیل می‌شود که کم‌تر به سنت روایت مستند غربی وابسته است و بیشتر با الگوهای روایت اخلاقی و تعلیمی غیرتاریخی هم‌خوانی دارد. این فرایند، مطابق با تحلیل برمن، به کاهش بیگانگی متن مبدأ و جایگزینی آن با ساختاری آشنا برای فرهنگ مقصد می‌انجامد.

۳-۵. دگرگونی لحن و زبان

در متن اصلی زبان روایت اساساً ساده و روزمره است. راوی وقایع را با لحنی گزارش‌گونه و توصیفی بیان می‌کند و زبان، بیش از آن‌که حامل آرایه‌ها و جلوه‌های بلاغی باشد، در خدمت انتقال مستقیم تجربه و ثبت رویدادها قرار دارد. این سادگی زبانی با ماهیت واقع‌گرای داستان هماهنگ است و به باورپذیری روایت و القای حس تاریخ‌مندی وقایع کمک می‌کند. در متن اصلی، کارکرد ادبی زبان حداقلی است و زبان به سطح گفتار متعارف زمان نویسنده نزدیک می‌ماند.

در مقابل، ترجمه محمدحسن اعتمادالسلطنه با ادبی‌سازی زبان همراه است. نثر او به‌طور محسوس از زبان روزمره فاصله می‌گیرد و به‌سوی نثری نسبتاً مصنوع و آرایه‌مند متمایل می‌شود؛ به‌گونه‌ای که تشبیهات، کنایات، تعبیرهای بلاغی و ترکیبات فاخر جای زبان ساده و خنثای متن مبدأ را می‌گیرند.

> «در پس این پشته دشتی است که نمونه از بهشت است انهار جاری اشجار مثمر نباتات معطر کاش الحال بآن دشت انتقال می‌نمودیم او را گفتم در کارها صبر و تأمل خوبست عجله و شتاب شیمه اولوالالباب نیست الأمور مرهونهٔ بأوقاتها...»
> (همان، ۱۲۸۹ ه. ق)

و یا؛

> «از فرط سرما و برودت هوا نزدیک بهم خوابیده چنانکه بیکدیگر التصاق داشتیم گرمی و نرمی بستر خواب با آن دیگر اسباب مایه کثرت خواب من شده اما خداوند دانا و بینا و توانا که او را سنه و نومی نیست حافظ و نگاهبان ما بیچارگان بود. وقتی سر از بستر خواب برداشتیم که شعاع آفتاب یکسره فضای خاک و سطح آب را فرا گرفته با زن و اطفال گفتیم همانا طلوع آفتاب را خروش خروس

نخست تهنیت گفته بتحیّت و سلام اشراق او را پذیرائی نموده نه ما که دعوی شعور و فطانت داریم و پیوسته عمر بغفلت بسر می‌آریم که باید ندای حی علی الصباح خروس و صیاح و خروش او موجب انتباه و آگاهی ما شود...» (همان، ۱۲۸۹ ه. ق)

این تغییر، لحن روایت را از حالت گزارش تجربه فردی به لحنی ادبی سوق می‌دهد.

براساس نظریه آنتوان برمن، این دگرگونی را می‌توان در چارچوب گرایش ریخت‌شکنانه تفاخرگرایی[1] تحلیل کرد؛ یعنی جایی که مترجم با ارتقای سبکی متن، ویژگی بنیادین زبان مبدأ را تضعیف می‌کند. در نتیجه، یکی از مؤلفه‌های مهم روایت اصلی، یعنی بی‌واسطگی زبانی و سادگی بیان، در ترجمه فارسی کم‌رنگ شده است و متن به هنجارهای مسلط نثر ادبی فارسی دوره قاجار نزدیک می‌شود.

۳-۶. تغییر زاویه دید و ریخت‌شکنی روایی

در متن اصلی، رابینسون نه‌تنها شخصیت محوری داستان، بلکه راوی داستان نیز هست و روایت به‌طور یکدست در زاویه دید اول‌شخص شکل می‌گیرد. این هم‌زمانی شخصیت ـ راوی موجب می‌شود وقایع زندگی، به‌صورت خطی و تاریخ‌مند، مستقیماً از منظر تجربه زیسته قهرمان روایت شوند و خواننده با آگاهی، تردیدها، داوری‌ها و تحولات درونی شخصیت، بی‌واسطه مواجه گردد. براساس نظریه آنتوان برمن، این ویژگی بخشی از انسجام روایی متن مبدأ است که باید در ترجمه حفظ شود، زیرا به هویت گفتمانی و ساختار روایی اثر تعلق دارد.

در ترجمه محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه، این ساختار روایی دچار دگرگونی می‌شود. او خود در جایگاه راوی و ناقل قرار می‌گیرد و روایت اول‌شخص را به نقل غیرمستقیم تبدیل می‌کند؛ به‌گونه‌ای که با جملاتی چون؛ «**روبنسون گفت ثانیاً آنچه می‌توانید و امکان قدرت دارید از مأکول و مشروب و دیگر اشیا لازمه که کشتی ما تحمل نقل و حمل آنرا دارد بردار...**» و یا «**مصنف مینگارد که شش روز علی‌التوالی لیلاً و نهاراً کشتی دوچار موجه طوفان و بوزیدن بادهای سخت منقلب الارکان بود...**» همچنین «**چندانکه روبنسون و زن اطفال را تسلی می‌دادند سودمند نمی‌افتاد...**» **(همان، ۱۲۸۹ ه. ق)** فاصله‌ای آشکار میان متن و خواننده ایجاد می‌شود. در نتیجه، صدای یگانه

[1] L’ennoblissement

راوی اصلی به صدایی ثانویه و میانجی بدل می‌گردد و روایت از حالت خودزندگی‌نامه‌ای خارج می‌شود.

از منظر برمن، این گرایش به از هم‌گسیختن ساختار گفتمانی متن مبدأ و حذف چندصدایی در روایت می‌انجامد. افزون بر این، اعتمادالسلطنه در همین نقل‌قول‌های غیرمستقیم نیز الزاماً به حدود سخن راوی اصلی پایبند نمی‌ماند و بنا بر ملاحظات خود، در انتخاب، حذف یا بازآفرینی وقایع دخل و تصرف می‌کند. حاصل این فرایند، متنی است که نه بازتاب مستقیم صدای رابینسون، بلکه روایتی بازگفته، تفسیرشده و بازسامان‌یافته از سوی مترجم است.

۳-۷. دگرگونی شخصیت‌ها

یکی از تفاوت‌های اساسی میان متن اصلی رمان *رابینسون کروزو* و ترجمه محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه، ارائه اطلاعات دربارهٔ شخصیت‌های داستان است. در نسخه فرانسوی، رابینسون کروزو نه‌تنها شخصیت محوری داستان، بلکه راوی اول‌شخص آن نیز هست و اطلاعات مربوط به زندگی، ویژگی‌ها و سرنوشت او و دیگر شخصیت‌ها به‌تدریج و در پیوندی مستقیم با سیر زمانی روایت ارائه می‌شود. برای نمونه، در بندهای پایانی رمان، راوی به ازدواج خود، داشتن دو پسر و یک دختر و سپس مرگ همسرش اشاره می‌کند؛ به‌گونه‌ای که این اطلاعات در امتداد منطقی روایت زندگی‌نامه‌ای اثر قرار می‌گیرند و به انسجام خطی و تاریخ‌مند روایت کمک می‌کنند.

ترجمه رضایی: در این حین، من هم تا حدی سروسامان گرفتم؛ چون اول‌ازهمه ازدواج کردم که کاری مفید و رضایت‌بخش بود و صاحب سه فرزند شدم، دو پسر و یک دختر. اما همسرم درگذشت... (رضایی، ۱۴۰۳، ص.۴۱۳)	Cependant je m'établis ici en partie, car premièrement je me mariai, et cela non à mon désavantage ou à mon déplaisir. J'eus trois enfants, deux fils et une fille; mais ma femme étant morte…

در مقابل، در ترجمه اعتمادالسلطنه این منطق روایی و شخصیت‌پردازانه دگرگون می‌شود. شخصیت‌ها پیش از موعد و از همان آغاز داستان معرفی می‌شوند و اطلاعات کلیدی مربوط به

آن‌ها جابه‌جا، حذف یا افزوده می‌گردد. مهم‌ترین نمود این دگرگونی آن است که رابینسون از همان ابتدای روایت، مردی متأهل و صاحب فرزند معرفی می‌شود که همراه با همسر و چهار پسرش در طوفان گرفتار شده است: «**روبن‌سون با زنش و چهار پسر که بزرگ‌تر آن‌ها ده‌ساله بود در گوشه نشسته از فرط دهشت و غلبه ترس بخود می‌لرزیدند...**» **(همان، ۱۲۸۹ ه. ق)** حال آن‌که در متن اصلی، رابینسون در نخستین سفر دریایی خود جوانی مجرد است و تجربه‌های بنیادین داستان ازجمله گرفتارشدن در جزیره به‌طور کامل در وضعیت تنهایی و انزوا رخ می‌دهند. نکته دیگر آن که اعتمادالسلطنه، تعداد فرزندان رابینسون را نیز تغییر می‌دهد. در متن اصلی، رابینسون دارای دو پسر و یک دختر است، ولی در ترجمه یک فرزند به تعداد فرزندان وی اضافه می‌شود و جنسیت یک فرزند نیز تغییر می‌کند و رابینسون دارای چهار فرزند پسر می‌شود.

افزون بر این، درحالی‌که متن اصلی حتی در پایان داستان نیز از ذکر نام همسر و فرزندان پرهیز می‌کند، اعتمادالسلطنه از همان آغاز برای همسر و فرزندان رابینسون نام مشخص و سن و سال تعیین می‌کند و آنان را به‌عنوان شخصیت‌هایی حاضر و فعال وارد روایت می‌کند. این نوع مشخص‌سازی و بسط زودهنگام اطلاعات، با منطق روایت زندگی‌نامه‌ای و تدریجی متن مبدأ هم‌خوانی ندارد و به تغییر کارکرد شخصیت رابینسون می‌انجامد.

همچنین در متن اصلی، شخصیت رابینسون شخصیتی پویا و در حال شکل‌گیری است. او در آغاز داستان فردی متزلزل و دچار تعارض‌های درونی است؛ بارها خود را به سبب ترک خانواده و بی‌اعتنایی به نصایح پدر سرزنش می‌کند، نسبت به آینده بیمناک است و در مواجهه با تنهایی، بیماری، خطر مرگ و ناامنی، احساس ترس، ناامیدی و درماندگی را آشکارا تجربه می‌کند. این ضعف‌ها و تردیدها بخش جدایی‌ناپذیر شخصیت‌پردازی رابینسون در متن اصلی‌اند و زمینه‌ساز تحول تدریجی او می‌شوند. قدرت‌یابی شخصیت نه امری ذاتی، بلکه حاصل عبور از تجربه‌های سخت، تأمل در وضعیت خود و بازنگری در شیوه زیستن است. حتی ایمان و توکل رابینسون به خداوند نیز در همین مسیر شکل می‌گیرد و به‌تدریج، از دل تجربه تنهایی مطلق و احساس قرار گرفتن در معرض رحمت الهی پدید می‌آید. ازاین‌رو، سیر تحول شخصیت رابینسون در متن اصلی، مبتنی بر «شدن» و دگرگونی تدریجی است، نه برخورداری از صفات کامل از آغاز روایت.

این تنهایی در رمان دفو یکی از مؤلفه‌های محوری شخصیت‌پردازی است و نقشی تعیین‌کننده در شکل‌گیری کنش‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و تحول درونی رابینسون دارد. او ناگزیر است همه امور را به‌تنهایی سامان دهد و همین وضعیت، زمینه‌ای برای تأملات درونی، خودانتقادی، بازاندیشی در گذشته و شکل‌گیری تدریجی ایمان فردی فراهم می‌کند. در ترجمه اعتمادالسلطنه، با حضور همسر و فرزندان در متن و مشارکت فعال آن‌ها در مواجهه با طوفان، کمبود آذوقه و دیگر بحران‌ها، این تجربه بنیادین تنهایی به‌طور چشمگیری تضعیف می‌شود. رنج و خطر دیگر امری فردی و وجودی نیست، بلکه به تجربه‌ای جمعی بدل می‌شود و در نتیجه، شدت تأثیر روانی و معنوی وقایع بر شخصیت اصلی کاهش می‌یابد؛

> «فریطس نیز از جباخانه کشتی خبر آورد که آلات حربیّه از هر قبیل مهیا و موجود است ارنست که بساختن زورق مایل بود از کارخانه نجاری کشتی تخته و تیشه میخ و ارّه آنچه در ساختن زورق بکار آید بعرشه کشتی آورد فرانسوا پسر شش ساله من اسباب صید ماهی از قسم تور و چنگال و شست بدست آورده در پیش من نهاد فریطس و ارنست او را سخریّه و استهزا نموده بر او می‌خندیدند و می‌گفتند هیچوقت ما را حاجت باین آلات و ادوات نخواهد شد بچه مناسبت آورده...» (همان، ۱۲۸۹ ه. ق)

در ترجمه اعتمادالسلطنه، رابینسون بیش از آنکه فردی تنها و درگیر بحران وجودی و فرایند تدریجی خودسازی باشد، در مقام سامان‌دهنده و هدایتگر خانواده ظاهر می‌شود. بدین‌ترتیب، مفهوم فردیت مدرن در متن اصلی که بر استقلال، تردید، خطا و تجربه زیسته استوار است، تضعیف می‌گردد و شخصیت به الگویی ازپیش‌ساخته و واجد صفات اخلاقی تثبیت‌شده بدل می‌شود. رابینسون ترجمه‌شده کمتر سوژه‌ای در حال شدن است و بیشتر به ناصح و الگوی هنجاری برای دیگران، به‌ویژه خانواده، شباهت دارد؛ امری که او را با انتظارات فرهنگی جامعه مقصد همسوتر می‌سازد.

بر اساس نظریه آنتوان برمن، این دگرگونی‌ها را می‌توان نتیجه تغییرات ساختاری و گفتمانی دانست که از طریق جابه‌جایی زمان ارائه اطلاعات، تضعیف مؤلفه تنهایی و تثبیت صفات مثبت از آغاز روایت، پویایی شخصیت را کاهش داده‌اند. همچنین در چارچوب نظریه بازنویسی لفور،

این ترجمه نه صرفاً انتقال زبانی، بلکه بازآفرینی متن در چارچوب هنجارهای نظام ادبی فرهنگ مقصد است. در نتیجه، شخصیت رابینسون متناسب با کارکرد مورد انتظار روایت در فضای مطبوعاتی و ادبی دوره قاجار بازسامان می‌یابد و از شخصیتی تجربه‌محور و در حال شکل‌گیری، به الگویی نسبتاً تثبیت‌شده و هنجاری تبدیل می‌شود.

۳-۸. غلبه گفتمان تعلیمی و دگرگونی ژانری

در ترجمه اعتمادالسلطنه، متن *رابینسون کروزو* دچار دگرگونی‌هایی می‌شود که فراتر از تغییرات زبانی و سبکی، به بازتعریف کارکرد ادبی و روایی اثر در نظام مقصد می‌انجامد. نخست، اثر از حیث ژانری از یک رمان ماجرایی ـ زندگی‌نامه‌ای مبتنی بر تجربه فردی به متنی با ساختار حکایت تعلیمی و پندآموز میل می‌کند. این جابه‌جایی ژانری سبب می‌شود روایت، به‌جای تأکید بر فرآیند آزمون‌وخطا و شکل‌گیری تدریجی سوژه مدرن، در خدمت انتقال پیام‌های اخلاقی و تربیتی قرار گیرد؛ امری که با مفهوم بازنویسی و تغییر کارکرد متن در نظریه لفور قابل تبیین است. در رمان اصلی، مفاهیم اخلاقی و دینی عمدتاً به‌صورت غیرمستقیم و در دل روایت منتقل می‌شوند؛ یعنی از خلال تجربه‌های زیسته شخصیت، واکنش‌های عاطفی، بحران‌های روحی، احساس گناه و لحظات تأمل و پشیمانی رابینسون. در این ساختار، اخلاق نتیجه تجربه است، نه موضوعی که به‌طور مستقل و صریح به خواننده آموزش داده شود.

در مقابل، اعتمادالسلطنه با افزودن توصیه‌های مستقیم، نتیجه‌گیری‌های اخلاقی و جملات آموزگارانه، مسیر روایت را تغییر می‌دهد و آن را به متنی با کارکرد تعلیمی تبدیل می‌کند. این رویکرد در بخش‌های مختلف ترجمه به‌وضوح دیده می‌شود. برای نمونه، در موقعیتی که روایت می‌توانست صرفاً پیش برود، راوی وارد متن می‌شود و مخاطب را به انجام مناسک دینی فرامی‌خواند:

> «پس از مذاکره شغال و مشاجره اطفال با ایشان گفتم سزاوار آنست که قبل از شروع در کار حمد پروردگار و سپاس خالق بی‌قیاس را تقدیم نمائیم که طاعتش مقوی روح است و شکرش مایه فتوح و همگی متفقاً ادای فریضه نموده جبهه رقیّت بر خاک سودیم.» (اعتمادالسلطنه، ۱۲۹۰ ه. ق)

در این‌جا، روایت متوقف می‌شود و جای خود را به توصیه‌ای صریح و دینی می‌دهد. همین شیوه در پرداخت موضوع مرگ و ترس از آن نیز تکرار می‌شود. به‌جای آن‌که اضطراب یا تردید شخصیت از خلال کنش یا تأمل درونی نشان داده شود، مترجم به بیان گزاره‌ای کلی و آرام‌بخش روی می‌آورد: «**من و زن از وصول ساعت مرگ ترسان نیستیم باین دلیل که کسی که همواره در اجرای تکالیف خداپرستی ساعی و پیوسته الطاف پروردگار را قائل و بدان اعتماد داشته باشد از وصول زمان سفر آخرین هراسان نیست.**» در بخش‌هایی که به تسلی و مواجهه با رنج اختصاص دارد، این جهت‌گیری پررنگ‌تر می‌شود. اعتمادالسلطنه با بیانی خطابی و حکمت‌محور، جهان را ناپایدار معرفی می‌کند و رنج را امری اجتناب‌ناپذیر می‌داند:

> «دنیا و هر چه در اوست ناپایدار و زودگذر است مثل حکیمانست هر چه نپاید دلبستگی را نشاید جهان خانه محن و کاشانه فتن است راحت و عنقا هر دو گویا مرغ یک آشیانند شادی و کیمیا پنداری شریک یک آسمانند آنچه ما آن را راحت نام داده‌ایم در حقیقت زحمتی است که بالنسبه بدیگر زحمات گوارا و نیکوتر است.» (همان، ۱۲۹۰ ه. ق)

در این‌جا، روایت عملاً به بستری برای انتقال آموزه‌های اخلاقی و فلسفی بدل می‌شود.

همچنین در روابط میان شخصیت‌ها، نقش راوی بارها به نقش ناصح و مربی اخلاق تغییر می‌کند: «**باز دوباره او را ناصحانه پندهای مشفقانه پدرانه دادم که در عتاب بیجا و تغیر بیفایده هیچ سودی نیست بلکه سراسر زیان و علت بدنامی انسانست.**» **(همان، ۱۲۸۹ ه. ق)** این لحن پندآمیز، با منطق روایی متن اصلی همخوانی ندارد و حاصل مداخله مترجم در جهت هدایت اخلاقی خواننده است. افزون بر این، استفاده مکرر از آیات، احادیث و جملات قصار در متن، مانند «**الرجل عند الامتحان یکرم و یهان**» و «**و من یتوکل علی الله فهو حسبه ان الله بالغ امره**»، نشان می‌دهد که ترجمه آگاهانه در پی پیوند دادن روایت با گفتمان دینی و اخلاقی فرهنگ مقصد است.

این رویکرد تنها به متن روایت محدود نمی‌شود، بلکه در مقدمه و خاتمه ترجمه نیز به‌صراحت بیان شده است. اعتمادالسلطنه در مقدمه، هدف ترجمه را عبرت‌آموزی، انتقال حکمت و آموزش اخلاق معرفی می‌کند و داستان را حاصل اندیشه یکی از حکمای عصر می‌داند:

«بر ارباب دانش پوشیده نیست که پیوسته حکما و دانشمندان کلام حق را در لباس هزل بیان کرده و تلخی قول صدق را بحکایات بی‌اصل چاشنی داده‌اند که خواننده رشته داستانرا گرفته باختتام حکایت تعجیل کند در ذیل کلام نکت حکمت و دقایق معرفت و مسائل علمی و تجارب نافع اسلاف را در یابد. اینحکایت که از زبان فرانسه ترجمه گردیده و پیرایه روزنامه ایران می‌شود زاده خاطر و نتیجه فکر یکی از حکمای عصر است. اشارات و بیانات اینحکایت همه متضمن دقایق اخلاق حمیده و خصایل نیکو است و در آداب معاشرت و ترک رذایل افعال بزبان کودکان نصایح خوب دارد فکرت دقیق خوانندگان البته بحسن او و لطف بیان آن التفات خواهد کرد.» (اعتمادالسلطنه، ۱۲۸۹ ه. ق)

در پایان نیز با بیان:

«داستان روبنسون سویسی که مشتمل بر دقایق تدبیرمنزل از حکمت عملی و بعضی فراید دیگر که برای دستورالعمل معاش و طرز زندگانی نافع است در این نمره که نمره دویست و چهل نهم از روزنامه ایران است بپایان رسید انشاالله در آتیه تفصیلی مناسب بجای آن نگاشته می‌شود.» (اعتمادالسلطنه، ۱۲۹۲ ه. ق)

این جهت‌گیری تعلیمی را تثبیت می‌کند. این تصریحات نشان می‌دهد که مترجم از ابتدا متن را در چارچوبی کارکردی و آموزشی خوانده و بازنویسی کرده است.

از نظر لفور، ترجمه همواره تحت تأثیر ایدئولوژی و انتظارات نظام ادبی فرهنگ مقصد شکل می‌گیرد و ترجمه اعتمادالسلطنه نمونه روشنی از این فرایند است: متنی که در فرهنگ مبدأ بیشتر بر روایت و تجربه فردی استوار است، در فرهنگ مقصد و متناسب با سنت ترجمه دوره قاجار، به متنی با غلبه کارکرد تعلیمی و اخلاقی تبدیل شده است. این دگرگونی نه حاصل تفاوت زبانی، بلکه نتیجه مداخله ایدئولوژیک و فرهنگی در فرایند ترجمه است.

۴. نتیجه‌گیری

بررسی ترجمه محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه از رمان *رابینسون کروزو* نشان می‌دهد که باید این متن را بیش از آن‌که به‌مثابه انتقالی وفادار از یک اثر روایی غربی در نظر گرفت، به‌عنوان نمونه‌ای

معنادار از مواجهه فرهنگ مقصد با رمان مدرن و فرایند بازنویسی ادبی در بافت تاریخی دوره قاجار تحلیل کرد.

ترجمه اعتمادالسلطنه در کلیت خود، از منطق روایی، گفتمانی و زیبایی‌شناختی متن مبدأ فاصله می‌گیرد و به‌جای بازنمایی تجربه زیسته فردی، تاریخ‌مند و واقع‌گرایانه‌ای که در مرکز رمان دفو قرار دارد، متنی پدید می‌آورد که با افق انتظارات فرهنگی، اخلاقی و آموزشی مخاطب فارسی‌زبان هم‌خوانی بیشتری دارد.

در پرتو نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن، می‌توان گفت که ترجمه اعتمادالسلطنه واجد مجموعه‌ای از دگرگونی‌های نظام‌مند است که به تضعیف بیگانگی متن مبدأ و بازآرایی ساختارهای بنیادین آن می‌انجامد.

این دگرگونی‌ها نه تصادفی یا ناشی از ضعف ترجمه، بلکه حاصل نوعی مداخله آگاهانه در متن است که منطق روایی، زمان‌مندی، زبان و کارکرد داستان را با الگوهای مسلط روایت در فرهنگ مقصد همگون می‌سازد. در نتیجه، ترجمه نه صرفاً انتقال معنا، بلکه بازساختن جهان داستان در چارچوبی متفاوت است؛ چارچوبی که در آن، روایت بیش از آن‌که بر تجربه فردی و واقع‌نمایی تاریخی استوار باشد، به‌سوی معناپردازی اخلاقی، تعلیمی و تسلی‌بخش سوق داده می‌شود.

هم‌زمان، تحلیل این ترجمه در چارچوب نظریه بازنویسی آندره لفور نشان می‌دهد که اعتمادالسلطنه متن فرانسوی را در پیوند مستقیم با نیازها و کارکردهای نظام ادبی و مطبوعاتی زمانه خود بازآفرینی کرده است. ترجمه او در بستر مطبوعات، با تأکید بر عبرت‌آموزی، حکمت عملی و اصلاح اخلاقی نشان می‌دهد که رمان غربی نه به‌عنوان یک فرم ادبی مستقل و خودبسنده، بلکه به‌مثابه ابزاری برای آموزش، هدایت و سازگاری فرهنگی فهم و عرضه شده است. از این منظر، ترجمه اعتمادالسلطنه را می‌توان نمونه‌ای گویا از اقتباس فرهنگی دانست که در آن، متن مبدأ دستخوش دگرگونی ایدئولوژیک می‌شود تا با نظام ارزشی و انتظارات مخاطب مقصد سازگار گردد.

بر این اساس، اهمیت ترجمه اعتمادالسلطنه نه در میزان وفاداری آن به متن دفو، بلکه در نقشی است که در تاریخ ترجمه و شکل‌گیری مواجهه ایرانیان با رمان مدرن ایفا می‌کند. این

ترجمه نشان می‌دهد که ورود رمان غربی به فضای ادبی ایران، فرآیندی خطی و ساده نبوده، بلکه از مسیر بازنویسی، بومی‌سازی و تغییر کارکرد عبور کرده است. از همین رو، مطالعه این متن، افزون بر ارزش ترجمه‌شناختی، چشم‌اندازی روشن از نسبت میان ترجمه، نظام ادبی و فرهنگ در ایران دوره قاجار فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که ترجمه در این دوره، بیش از آن‌که بازتاب «دیگری» باشد، آینه‌ای از دغدغه‌ها، ارزش‌ها و افق فکری جامعه مقصد است.

کتابنامه

احمدزاده، محمدامیر.، و زرگری‌نژاد، غلامحسین. (۱۳۸۸). تألیف به‌مثابه ترجمه (آسیب‌شناسی ترجمه‌ها در ایران عصر ناصری ۱۲۶۴– ۱۳۱۳ ه. ق. *فصلنامه علمی پژوهشی تاریخ‌نگری و تاریخ‌نگاری دانشگاه الزهرا (س)*. *۱۹* (۳)، ۲۲– ۳۹.

احمدزاده، محمدامیر. (۱۳۹۰). وضعیت ترجمه، کنشگران و ابعاد آن در دوره قاجار، *تاریخ ایران*. *۵* (۶۸)، ۱– ۲۶.

برمن، آنتوان. (۱۳۹۰). *ترجمه و جزء کلمه یا بیتوته در دوردست*. ترجمهٔ فاطمه عشقی. تهران: نشر قطره.

پوریزدان پناه کرمانی، آرزو.، و میمندی، وصال. (۱۳۹۹). نقد ترجمه عربی مرزبان‌نامه براساس نظریه آنتوان برمن. پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، *۱۰*(۲۲)، ۲۶۱–۲۹۰.

پیم، ا.، لیتو، ک.، و کوهیوزاک، پ.(۱۳۹۶). *مطالعات ترجمه: یک میان‌رشته*. ترجمهٔ ن. مرادیانی و همکاران. تهران: رخ‌داد نو.

حاجی‌آقابابایی، محمدرضا.، و خسروی، زهرا. (۱۴۰۱). بررسی مقایسه‌ای دو ترجمه از نمایش‌نامه دست‌های آلوده براساس نظریه گرایش‌های ریخت‌شکنانه آنتوان برمن. *نشریه علمی پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، *۵* (۲). ۱۴۰– ۱۶۵.

خسروی‌بیگی، هوشنگ.، و فیضی، محمد خالد. (۱۳۹۱). ترجمه در دوره قاجار از ۱۲۱۰ ق. تا پایان دوره مظفری. *ادب فارسی*، ۲ (۲) ۱۴۶–۱۲۵.

دفو، دانیل. (۱۲۸۹–۱۲۹۲ ه. ق). *روبن‌سون سوئیسی*. ترجمهٔ محمدحسن‌خان اعتمادالسلطنه. تهران: روزنامه ایران، شماره‌های ۱۳۴–۲۴۹.

دفو، دانیل. (۱۴۰۳). *رابینسون کروزو*. ترجمهٔ مرجان رضایی. تهران: نشر مرکز.

صمیمی، م.ر. (۱۳۹۱). بررسی ترجمهٔ داستان تپه‌هایی چون فیل‌ها سفید براساس سیستم تحریف متن آنتوان برمن. *کتاب ماه ادبیات*، ۶۵، ۴۴-۴۹.

عباسی، علی.، و شریفی، سارا. (۱۴۰۲). تصور ذهنی در گذار از زبان مبدأ به زبان مقصد در امر ترجمه؛ مطالعهٔ موردی رمان میشل استروگف اثر ژول ورن. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۶(۲)، ۲۰۲-۲۲۱.

عباسی، علی، عبائی، آندیا و شریفی، سارا. (۱۴۰۳). نمود زبان مادری در ترجمه به مثابه مواجهه با هویت و فرهنگ. *پژوهش‌های زبان و ترجمه فرانسه*، ۸(۱)، ۵۲-۷۲.

فارسیان، محمدرضا.، و اسماعیلی، نسرین. (۱۳۹۶). بررسی آخرین ترجمه رمان بیگانه بر اساس سیستم تحریف متن آنتوان برمن. *نقد زبان و ادبیات خارجی (پژوهشنامه علوم انسانی)*، ۱۴(۱۸)، ۱۶۹-۱۵۱.

ماندی، ج.(۱۳۹۲). *معرفی مطالعات ترجمه: نظریه‌ها و کاربردها*. ترجمهٔ ع. بهرامی و ز. تاجیک. تهران: رهنما.

مهدی‌پرور، فاطمه. (۱۳۸۹). نظریه بر روند پیدایش نظریه‌های ترجمه و بررسی سیستم تحریف متن از نظر آنتوان برمن. *کتاب ماه ادبیات*، (۴۱)، ۶۳-۵۷.

Bassnett, S., & Lefevere, A. (1998). *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Clevedon: Multilingual Matters.

Berman, A. (1999). *La traduction et la lettre ou l'auberge du lointain*, Paris: Seuil.

Defoe, D. (1719). *Robinson Crusoé* (Tome II, traduit par Pétrus Borel). BIBEBOOK. https://www.bibebook.com

Defoe, D. (1965). *The life and adventures of Robinson Crusoe* (Ed. with an introduction by A. Ross). Penguin Books.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.

Munday, J. (2009). *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London: Routledge.