

## چرخش سیاق و پیامدهای معنایی آن در مدیر مدرسه جلال آل احمد

مریم معین‌درباری\*

دکتر محمدرضا پهلوان‌نژاد

دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

### چکیده

این مقاله سعی می‌کند در قالب مطالعه‌ای موردی، کارایی الگوی تحلیل سیاق را در مطالعه گفتمان ادبی به‌بوتۀ آزمایش گذارد؛ بدین منظور، پس از طرح مقدماتی مسئله تحقیق و مروری اجمالی بر سیر تاریخی نظریۀ سیاق در سنت زبان‌شناسی نقش‌گرا به معرفی اجمالی الگوی تحلیل سیاق مایکل هلیدی پرداخته، و در نهایت الگوی یادشده عملاً در تحلیل مسئله چرخش سیاق در مدیر مدرسه جلال آل احمد به خدمت گرفته شد. یافته‌ها بیان می‌کند که آل احمد در سراسر داستان به تناسب تغییر یافت موقعیتی و به مجرد تغییر مشارکان رویدادهای کلامی و به اقتضای نوع روابط نقشی آنان با یکدیگر از شیوه چرخش سیاق بهره می‌جوید و در این کار، ضمن تلفیق عناصر زبانی و پیرا‌زبانی، هر سه عامل سیاق سخن شامل «دامنه گفتمان»، «منش گفتمان» و «شیوه گفتمان» را به تناسب در تحقق عوامل سه‌گانه لایه معنایی زبان دخیل کرده است.

**کلیدواژه‌ها:** تحلیل سیاق در داستان امروز، زبان‌شناسی نقش‌گرا و ادبیات داستانی، نثر جلال آل احمد، تحلیل مدیر مدرسه

## ۱. مقدمه

چنانچه بخواهیم تحلیل یک اثر ادبی را با تکیه بر رابطه میان عناصر متنی و بافتی به انجام برسانیم، الگوی «تحلیل سیاق»<sup>۱</sup> می‌تواند چارچوب تحلیلی بسیار مناسبی را پیش روی قرار دهد. پژوهشگران زبان بارها از رابطه «موقعیتهای زبانی» با «گونه‌های زبانی» سخن گفته‌اند (هتیم و ماندی، ۲۰۰۴: ۱۸۷)؛ اما تنها پس از ظهور الگوی تحلیل سیاق بود که امکان تبیین نظام‌مند روابط میان موقعیتهای کاربردی زبان و گونه‌های کاربردی زبان فراهم شد.

کاربران زبان ویژگیهای بافتی موقعیتهای ارتباطی گوناگون را برآورد می‌کنند تا به اقتضای آن، گونه زبانی<sup>۲</sup> مناسب را در محدوده توان زبانی خود انتخاب کنند. مناسبت گزینه‌های زبانی در هر موقعیت ارتباطی بخصوص مبین جایگاه اجتماعی گوینده بوده (هلیدی، ۱۹۷۸: ۱۸۳ تا ۱۸۶) و از این رو، حائز اهمیت بسیار است.

وقتی از سیاق سخن صحبت به میان می‌آید، تأکید بر چگونگی کاربرد زبان در موقعیتهای بخصوص است از قبیل «زبان مورد استفاده در یک آزمایشگاه زیست‌شناسی»، «زبان مورد استفاده در گزارشهای خبری» و «زبان مورد استفاده در میدانهای فوتبال». عموماً وضعیت به گونه‌ای است که هر یک از اهالی زبان در آن واحد بر شمار زیادی از سیاقهای گوناگون اشراف دارد؛ شما می‌توانید همزمان یک کوهنورد و یک اقتصاددان باشید (وارداف، ۱۹۸۶: ۴۸). نکته دیگر اینکه تمام بخشهای زبان ممکن است در ایجاد سیاقهای مختلف ایفای نقش کند؛ واژگان، نحو، بخش واجی، بخش ساختوازی یا حتی قواعد کاربردشناختی.

درک کامل مفهوم سیاق به بازشناسی وجه تمایز آن از مفهوم «ژانر» منوط است. ژانر بنا به تعریف ناظر بر گونه‌های گفتمانی فرهنگ- وابسته‌ای است که با ترکیب‌بندی واحدهای واژگانی و دستوری در قالب سیاقهای مختلف محقق می‌گردد بگونه‌ای که گزینش‌های مربوط به سیاقهای مختلف، تحقق ژانرهای متفاوت را در پی می‌آورد (هاوس ۱۹۹۷: ۱۰۶ و ۱۰۵)؛ به عنوان مثال، فرض کنید ناشری سعی در فروش کتاب قصه‌ای برای کودکان بکند که هیچ کودکی قادر به درک آن نباشد. در این صورت، این کتاب را می‌توان نمونه‌ای ناموفق از ژانر قصه کودکان تلقی کرد که در نتیجه انتخاب

سیاق نامناسب صورت پذیرفته است (همان: ۱۰۶)؛ بنابراین، مفهوم ژانر اعم از مفهوم سیاق است.

الگوی تحلیل سیاق، صورتهای زبانی را به رفتارهای اجتماعی گویشوران زبان پیوند می‌زند و از این رو در درک چگونگی کاربرد زبان برای ایجاد معنا، سودمند و کارگشاست. تحلیل سیاق در آغاز در حوزه آموزش زبان دوم به کار گرفته شد (توسط هلیدی، مکینتاش و استرونس ۱۹۶۴) اما در پی آن و بویژه از دهه ۱۹۹۰ به بعد به دلیل صبغه اجتماعی آن در حوزه‌هایی که با ابعاد اجتماعی زبان سر و کار می‌یابد از جمله در تحلیل انتقادی گفتمان و در مطالعات ترجمه به خدمت گرفته شد؛ با این حال، پیشینه مطالعاتی موجود عمدتاً به سنت انگلوساکسونی زبانشناسی اجتماعی معطوف بوده و این الگو در مطالعه سایر خانواده‌های زبانی مورد توجه چندانی واقع نشده است (لواندووسکی ۲۰۱۰). این خلأ مطالعاتی به‌طور مشخص در زمینه اعمال نظریه سیاق به تحلیل ادبی و نقد ادبی مشهود بوده است به‌گونه‌ای که شاید بتوان صرفاً چند کار انگشت‌شمار از جمله آثار جفری (۲۰۰۲) و سمینو (۲۰۰۲) را نام برد.

جفری (۲۰۰۲) تحلیل سیاق را ابزار مناسب استخراج معنی از متون ادبی تلقی می‌کند. وی برای آزمون این دیدگاه، ویژگیهای معنایی یک قطعه شعر انگلیسی را بر مبنای متغیرهای سه‌گانه سیاق شامل دامنه، منش و شیوه گفتمان تحلیل می‌کند و به این نتیجه می‌رسد که با کاربرد این الگوی تحلیلی می‌توان پیچیدگیهای معنایی متون ادبی و مشخصاً گفتمان شعری را از طریق طبقه‌بندی و مرتب‌سازی عوامل معنایی تا حد زیادی برطرف ساخت و اطلاعاتی را آشکار ساخت که در خوانش‌های صرفاً شمی و غیرنظام‌مند قابل کشف نخواهد بود. جفری هم‌چنین مدعی می‌شود که نظریه سیاق می‌تواند فرازبان<sup>۳</sup> تخصصی یکپارچه و تعریف‌شده‌ای را برای تحلیل ادبی به دست دهد که رویکردهای شمی از آن بی‌بهره است.

سمینو (۲۰۰۲) نیز الگوی تحلیل سیاق (هلیدی و حسن، ۱۹۸۹) را برای تحلیل گوناگونی و تنوع گونه‌های کاربردی زبان در شعری از کارول آن دافی با عنوان «شاعری برای دوران ما»<sup>۴</sup> به کار می‌بندد و بر مزایای چنین الگویی صحنه می‌گذارد. وی به‌طور مشخص با کاربردی نظریه سیاق و نظام اصطلاحی آن نشان می‌دهد که شاعر در تلفیق گونه‌های غیرادبی زبان در گفتمان شعری تا حد زیادی توفیق داشته است و

به‌طور ضمنی اذعان می‌کند که بدون کاربرد آن چارچوب تحلیلی نمایش مهارت شاعر در ایجاد این چندصدایی امکانپذیر نبود.

در ایران نیز اساساً مطالعات زبانی مبتنی بر تحلیل سیاق پیشینه‌چندانی ندارد و شاید تنها بتوان از مقالات خان‌جان و اسلامی راسخ (۱۳۸۹ و ۲۰۱۰) یاد کرد که این الگو را در حوزه نقد ترجمه و مشخصاً نقد ترجمه‌های فارسی رمان *ناطور دشت دی* جی سلینجر به خدمت گرفته‌اند. این در حالی است که در ادبیات و بویژه در ادبیات داستانی، که نویسنده به تناسب بافت موقعیتی ناگزیر از کاربرد سیاق‌های گوناگون از زبان شخصیت‌های مختلف است، اشراف بر شیوه‌های چرخش سیاق حائز اهمیت خواهد بود و به تبع آن، ارزیابی عینی عملکرد نویسنده در اعمال راهبردهای چرخش سیاق برای منتقدان و تحلیلگران ادبی نیز اهمیت می‌یابد.

در این نوشتار کوتاه سعی می‌شود در قالب یک موردپژوهی اجمالی، کارایی الگوی تحلیل سیاق در مطالعه گفتمان ادبی و مشخصاً بررسی یک اثر داستانی یعنی *مدیر مدرسه* جلال آل‌احمد به بوته آزمایش گذاشته شود. مسئله این است که آیا اساساً در داستان *مدیر مدرسه*، موارد چرخش سیاق<sup>۵</sup> به تناسب و تناظر چرخش بافت موقعیتی صورت گرفته است یا خیر و پیامدهای معنایی این تناسب یا عدم تناسب چیست. انتخاب *مدیر مدرسه* بدین علت بوده است که این داستان از حیث تنوع سیاق سخن یکی از نخستین و مهمترین نمونه‌های «متون التقاطی»<sup>۶</sup> نوشتاری در زبان فارسی است. سعی شده است با ارائه شواهد زبانی نشان داده شود که توفیق یا ناکامی در چرخش مقتضی از یک سیاق سخن به سیاق دیگر بر انتقال و دریافت معنی در بافت موقعیتی تأثیر می‌گذارد و از این حیث بر متغیرهای طبیعی بودن کلام و باورپذیری آن مؤثر واقع می‌شود.

## ۲. سیر تاریخی نظریه تحلیل سیاق

اصطلاح «سیاق»<sup>۷</sup> نخستین بار در سال ۱۹۵۶ از سوی زبانشناسی به نام تامس رید معرفی شد اما چنانکه بوگراند (۱۹۹۳) و متیسن (۱۹۹۳) اظهار کرده‌اند، برای اولین بار فرث، زبانشناس شهیر انگلیسی بود که اصطلاح «زبان محدود»<sup>۸</sup> را در مفهومی نزدیک به مفهوم سیاق به تعبیر امروزی آن به خدمت گرفت (فرث ۱۹۵۷). فرث مفهوم «زبان

محدود» را بدین شکل تعریف می‌کند: «موضوع سخن محدود شده‌ای درباره یک تجربه یا فعالیت که دارای قواعد و واژگان مخصوص به خود است» (فرث ۱۹۵۷: ۸۷ و ۹۸). پس از فرث، مفهوم سیاق توسط شاگرد او مایکل هلیدی (هلیدی، مکینتاش و استرونس ۱۹۶۴، هلیدی ۱۹۷۸)، که قائل به تمایز گونه‌های زبانی مرتبط با «کاربران زبان»<sup>۹</sup> (بر حسب ویژگی‌هایی همچون عوامل جغرافیایی، جنسیت و سن) از گونه‌های مرتبط با «کاربرد زبان»<sup>۱۰</sup> بود، اشاعه پیدا کرد (هلیدی، ۱۹۷۸: ۱۱۰). مطابق دیدگاه هلیدی، اهالی زبان گنجینه‌ای از گونه‌های زبانی گوناگون را در اختیار دارند و در موقعیتهای مختلف از میان آنها دست به انتخاب می‌زنند. از نظر هلیدی، سیاق، یک گونه زبانی است که متناظر با یک گونه موقعیتی به کار گرفته می‌شود و از این رو باید آن را مفهومی معنی‌شناختی تلقی کرد (لواندوفسکی ۲۰۱۰: ۶۷-۶۶). در این دیدگاه، بنا به تعریف، «مجموعه معانی و ترکیب الگوهای معنایی است که نوعاً در وضعیتی معین در قالب واژه‌ها و ساختارهایی مشخص تحقق می‌یابد» (هلیدی، ۱۹۷۸: ۲۳).

الگوی هلیدی متعاقباً و به‌طور عملی در حوزه زبانشناسی کاربردی از جمله در مطالعات ترجمه به خدمت گرفته شد و تحولات نظریه سیاق در دهه ۱۹۹۰ و بعد از آن تحت تأثیر گسترش و توسعه الگوی کلاسیک هلیدی در آثار ترجمه‌شناسانی همچون جولیان هاوس (۱۹۹۷، ۲۰۰۹) بوده است.

### ۳. الگوی تحلیل سیاق هلیدی

چنانکه اشاره شد در دیدگاه هلیدی، «نظریه سیاق» تلاش دارد اصول کلی حاکم بر کاربرد زبان را بر حسب نوع موقعیت آشکار سازد (هلیدی، ۱۹۷۸: ۳۲). هلیدی مفهوم سیاق را به شرح ذیل به عوامل سازنده آن تجزیه می‌کند: «دامنه سخن»<sup>۱۱</sup> (موضوع گفتمان)، «منش سخن»<sup>۱۲</sup> (مشارکان گفتمان و روابط بین آنها) و «شیوه سخن»<sup>۱۳</sup> (مجرای ارتباط) (هلیدی، مکینتاش و استریونس، ۱۹۶۴ به نقل از هلیدی، ۱۹۷۸: ۶۲ و ۱۲۵). وی به دنبال آن در صورتبندی دیگری، دامنه گفتمان را «نوع عمل اجتماعی»، منش گفتمان را شامل «روابط نقشی»<sup>۱۴</sup> مشارکان رویداد ارتباطی و شیوه گفتمان را «سازماندهی نمادین» گفتمان قلمداد می‌کند (هلیدی، ۱۹۷۸: ۳۵).

در رویکرد هاوس (۱۹۹۷)، سیاق سخن شامل عناصر دیگری نیز هست که بعضاً در الگوی هلیدی به چشم نمی‌خورد: منش گفتمان دربرگیرنده «منشأ و پایگاه زبانی،

جغرافیایی و اجتماعی گوینده و نیز مواضع فکری و عاطفی» (یعنی دیدگاه شخصی) اوست و در ضمن، بازتاب نگرش اجتماعی و کاربرد سبک‌های زبانی متفاوت (رسمی، غیررسمی و ...)، و مبین نوع رابطه اجتماعی بین گوینده و مخاطب است و «شیوه گفتمان» نیز به‌طور توأمان هم به «مجرای» ارتباط (گفتاری یا نوشتاری) ارتباط می‌یابد و هم به میزان مشارکت بالقوه یا بالفعل مجاز بین گوینده و مخاطب (مونولوگ، دیالوگ و ...).

به زبان ساده، عوامل سه‌گانه سیاق سخن را در دیدگاه هلیدی می‌توان به این شرح تبیین کرد (به نقل از هاوس ۲۰۰۹: ۳۵): الف) دامنه گفتمان: متن در باره چیست؟ متن حاوی چه چیزهایی است؟ ب) منش گفتمان: ارتباط بین مؤلف، خواننده و احیاناً اشخاص حاضر در متن با یکدیگر چگونه است؟ ج) شیوه گفتمان: مجرای ارتباط چیست؟ اجزای آن چگونه با هم به مثابه متن سازگار می‌شود؟

در دیدگاه هلیدی، عوامل سه‌گانه سیاق سخن (یا به عبارتی، عوامل سه‌گانه بافت موقعیتی) به شرح ذیل با عوامل سه‌گانه بخش معنایی زبان مربوط می‌شود (هلیدی ۱۹۷۸: ۱۲۵): الف) دامنه گفتمان با معنای «اندیشگانی»<sup>۱۵</sup> (گزاره ای) مربوط می‌شود (معنای اندیشگانی بازتاب درک و دریافت ما از واقعیت است، تجربه ما را از دنیای واقع سازمانبندی می‌کند و چگونگی نگرش ما را نسبت به جهان رقم می‌زند). ب) منش گفتمان با معنای «بینافردی»<sup>۱۶</sup> مربوط می‌شود (معنای بینافردی به برقراری، استمرار، تثبیت و تنظیم روابط اجتماعی ارتباط پیدا می‌کند). ج) شیوه گفتمان با معنای «متنی»<sup>۱۷</sup> مربوط می‌شود (معنای متنی به کاربرد زبان در سازماندهی خود متن مربوط است؛ یعنی زبان بین آنچه گفته یا نوشته می‌شود و دنیای واقع از یک سو، و دیگر رویدادهای زبانی از سوی دیگر، ارتباط برقرار می‌کند).

در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی، سه عامل سازنده سیاق سخن در لایه معنایی زبان به شکل ذیل در لایه واژی- دستوری<sup>۱۸</sup> تجلی پیدا می‌کنند: دامنه گفتمان در ساخت گذرایی<sup>۱۹</sup> زبان متحقق می‌گردد یعنی در انتخاب نوع فرآیند<sup>۲۰</sup> (نوع فعل)، مشارکین فرآیند<sup>۲۱</sup> (اقمار فعل) و عناصر پیرامونی فرآیند<sup>۲۲</sup> (قید زمان و مکان و ...) (اگینز ۱۹۹۴: ۱۱۳). به عبارت ساده‌تر، در دامنه گفتمان مسئله انتخاب‌های واژگانی بیشتر موضوعیت می‌یابد و از همین روست که در لایه معنایی زبان آن را با معنای گزاره‌ای

(معنای واژگانی) متناظر می‌دانند. از این رو، در دامنه گفتمان مسئله «تخصصی بودن واژگان» اهمیت می‌یابد. واژگان فنی حوزه علم مثلاً با حوزه تعلیم و تربیت متفاوت است و در خود حوزه علم نیز فرضاً بیان فنی زیست‌شناسی با زیرمجموعه‌های آن مثل میکروبیولوژی و ویروس‌شناسی متفاوت است.

منش گفتمان در ساخت وجهی<sup>۲۳</sup> زبان محقق می‌گردد؛ یعنی در انتخاب وجه<sup>۲۴</sup> جمله (اخباری، التزامی، پرسشی و امری)، انتخاب ادات وجه‌نمای<sup>۲۵</sup> مبین قطعیت، تردید، احتمال و ...، گزینش عناصر واژگانی ارزشگذارانه همچون صفات و قیدهایی نظیر خوب و بد و زشت و با دستپاچگی و با متانت و ...، گزینش صورتهای خطابی<sup>۲۶</sup> و نظایر آنها (اگینز ۱۹۹۴: ۱۱۳). این انتخابها نوعاً تحت تأثیر «روابط قدرت» (مناسبات قدرت همتراز یا متقارن در مقابل روابط قدرت نامتقارن)، «میزان رسمیت» و «میزان نزدیکی یا صمیمیت» بین مشارکان رویداد کلامی است.

شیوه گفتمان عموماً در ساخت مبتدا- خبری<sup>۲۷</sup> یعنی در انتخاب تقدم و تأخر مبتدا<sup>۲۸</sup> و خبر<sup>۲۹</sup>، آرایش اطلاع نو و اطلاع کهنه<sup>۳۰</sup> در ساخت اطلاعی<sup>۳۱</sup> جمله و انتخاب نوع پیوندهای انسجامی<sup>۳۲</sup> متحقق می‌گردد (اگینز ۱۹۹۴: ۱۱۳). علاوه بر موارد فوق، شیوه گفتمان در انتخاب عناصر پیرامون متن (نوع و اندازه قلم، رنگ حروف، نشانه‌های سجاوندی) و نیز برخی صنایع لفظی همچون قافیه‌بندی، سجع، همصدایی حروف، بیان موزون و نظایر آنها نیز بازتاب می‌یابد.

#### ۴. مروری بر کاربرد نظریه سیاق در تحلیل متون ادبی

##### مطالعه موردی مدیر مدرسه

چنانکه پیشتر گفته شد، مدیر مدرسه متنی التقاطی است که در آن، راوی به تناوب بین سیاقهای مختلف آمد و شد می‌کند. وی با آدمهای گوناگونی روبه‌رو می‌شود که هر یک از مناسبات اجتماعی متفاوتی با راوی داستان برخوردارند و مدیر مدرسه به تناسب آن مناسبات و به اقتضای بافت موقعیتی مورد نظر با آنها گفتگو می‌کند. بنابراین، آل‌احمد ناگزیر از چرخش مداوم سیاق سخن بوده است تا بتواند پایگاه اجتماعی شخصیت‌های مختلف، میزان فاصله اجتماعی و نوع رابطه اجتماعی آنها را با راوی قصه بدرستی منعکس کند. اینک ببینیم نویسنده چگونه در این راه دشوار گام برداشته است. شایان

ذکر اینکه کاربران زبان بر حسب سن، طبقه اجتماعی، میزان سواد، جنسیت و عوامل مشابه توانایی‌های متفاوتی در کاربرد گونه‌های کاربردی یا سیاق‌های گوناگون دارند؛ به عبارت دیگر، توانایی سیاق‌گردانی به تناسب این متغیرها قاعدتاً متفاوت خواهد بود. از این رو در این مقاله عمدتاً تلاش می‌شود سیاق‌گردانی در یک شخصیت داستانی واحد یعنی مدیر مدرسه بررسی شود تا این متغیرهای مزاحم به‌طور نسبی کنترل شود. تحلیل با صحنه افتتاحیه داستان آغاز می‌شود:

(۱) از در که وارد شدم، سیگارم دستم بود و زورم آمد سلام کنم. همین‌طوری دنگم گرفته بود قد باشم. رئیس فرهنگ که اجازه نشستن داد، نگاهش لحظه‌ای روی دستم مکث کرد و بعد چیزی را که می‌نوشت تمام کرد و می‌خواست متوجه من بشود که رونویس حکم را روی میزش گذاشته بودم. حرفی نزدیم. رونویس را با کاغذهای ضمیمه‌اش زیرورو کرد و بعد غبغب انداخت و آرام و مثلاً خالی از عصبانیت گفت

راوی در شیوه سخن نوشتاری از تمامی ویژگی‌های شیوه نوشتاری بهره می‌برد. دامنه گفتمان شامل صورت کامل فرایندها (افعال) است (آمد، بشود و ...) و از صورتهای به‌اصطلاح شکسته محاوره‌ای فعلاً خبری نیست. انتخابهای واژگانی البته بعضاً به شیوه گفتاری محاوره تعلق دارد؛ منتهی با اسلوب نوشتار در رسم‌الخط ظاهر شده است (ادات همین‌طوری، فعل دنگم گرفته بود و فعل قد بودن). در این بین، ادات وجه‌نمای «همین‌طوری» مبین معنایی بینافردی است که دلالت بر این دیدگاه و نگرش قهرمان داستان دارد که می‌خواهد به مخاطب بگوید من نسبت به مقام مافوق بی‌اعتنایم یا اصطلاحاً او را داخل آدم حساب نمی‌کنم یا به قول خودش «می‌خواهم قد باشم». ادات مثلاً نیز حامل نوعی معنای بینافردی («کنایی») است و با انتخابهای قبلی راوی در راستای همان احساس بی‌اعتنایی هماهنگ است. اکنون، شاهد اولین چرخش سیاق سخن خواهیم بود. مدیر مدرسه از زبان رئیس اداره فرهنگ می‌گوید:

(۲) جا نداریم آقا. اینکه نمیشه! هر روز یک حکم می‌دند دست یکی و می‌فرستش سراغ من ... دیروز به آقای مدیرکل ...

چرخش سیاق در آغاز در «شیوه گفتمان» نمایان می‌شود؛ محاوره به جای نوشتار. صورتهای کوتاه‌شده فرایندها (افعال) به کار گرفته می‌شود: نمیشه به‌جای نمی‌شود، می‌دند به‌جای می‌دهند، می‌فرستش بجای می‌فرستندش (که جملگی در رسم‌الخط داستان



تجلی یافته است). در عامل منش گفتمان نیز علاوه بر «آغاز بدون مقدمه گفتگو»، که مبین رابطه نامتقارن روابط قدرت و حس برتری طلبی رئیس اداره است، کاربرد کنایه آمیز صورت خطابی «آقا» نیز حامل معنا و کارکرد بینافردی «قاطعیت و تحکم» است. راوی برای اینکه به مخاطب نشان بدهد که رابطه نقشی متعارف «رئیس - مرئوس» را نمی پذیرد دوباره به شیوه نوشتار چرخش می کند و با انتخابهای واژگانی مناسب این نوع کنش اجتماعی یعنی فرایندها (افعال) «حوصله کسی را نداشتن» و «حرف کسی را بریدن» و نیز با انتخاب عنصر واژگانی ارزشگذارانه «باطیل» (در ساخت وجهی زبان) نوع نگرش خود را نسبت به گفته های طرف مقابل (رئیس اداره) که مبین عدول از آن رابطه نقشی است، بروز می دهد؛ رفتاری که معنای بینافردی متناظر در نظام معنایی زبان را تحت تأثیر قرار می دهد. جالب اینکه فرایند «حرف کسی را بریدن» با نشانه سجاوندی «....» عملاً در شیوه گفتمان بروز یافته است؛ این بدان مفهوم است که این چند نقطه در لایه معنایی زبان و در بافت موقعیتی مورد نظر حاوی نوعی معنای متنی است.

راوی (مدیر مدرسه) حرف رئیس را قطع می کند و با چرخش سیاق به ظاهر وارد همان رابطه نقشی متعارف «رئیس - مرئوس» می شود:

(۳) ممکنه خواهش کنم زیر همین ورقه مرقوم بفرمایید؟

طبیعتاً در اینجا شیوه محاوره به کار گرفته شده اما نوع مناسبات قدرت بین مشارکان رویداد کلامی از جنس نامتقارن است و مرئوس در خطاب به رئیس از فعل «مرقوم فرمودن» آن هم در شمار جمع استفاده می کند تا معنای بینافردی / احترام را در منش گفتمان محقق سازد؛ ضمن اینکه ادات وجه نمای «ممکنه» و فعل «خواهش کردن» هر دو انتخابهایی است که با ماهیت این کنش اجتماعی در دامنه سخن همخوانی دارد و این همه در رسم الخط داستان (یعنی در شیوه سخن و در معنا و نقش متنی) نمود یافته است. این نمونه بیان می کند که عوامل سه گانه سیاق و نیز معانی سه گانه لایه معنایی زبان مستقل از یکدیگر نیست بلکه همزمان وارد عمل می شود.

به بخش دیگری از داستان در بافت موقعیتی دیگری توجه فرمایید. راوی حکم مدیریت مدرسه را گرفته و حالا به اتفاق ناظم مدرسه در حال سرکشی به کلاسهای درس است. وی در توصیف موقعیت به شیوه محاوره روی می آورد:

(۴) لای در کلاس شش را که باز کردیم «...ت بی پدر و مادر» جوانک بریانتین

زده خورد توی صورتان. یکی از بچه ها صورتش مثل چغندر قرمز بود. بزرگ

فحش هنوز باقی بود. قرائت فارسی داشتند. معلم دستهایش توی جیبش بود و سینه‌اش را پیش داده بود و زبان به شکایت باز کرد...

مدیر مدرسه و ناظم، ناسزای معلم را خطاب به یکی از دانش‌آموزان به صورت نصفه و نیمه می‌شنوند و نویسنده داستان این نصف و نیمگی را در شیوه گفتمان و با نشانه سجاوندی «چند نقطه» منعکس کرده است. راوی، قضاوت خود را در مورد معلم در انتخاب واژه «جوانک» همراه با پسوند تصغیر -ک در منش گفتمان بروز می‌دهد و معنای بینافردی مربوط («تحقیر») را به مخاطب داستان منتقل می‌کند.

نویسنده بار دیگر و این بار از زبان معلم به شیوه محاوره می‌چرخد:

(۵) آقای مدیر، اصلاً دوستی سرشون همیشه. توی سری می‌خوان. ملاحظه کنید بنده با چه صمیمی....

معلم در خطاب به مدیر بر سیاق متعارف رابطه نقشی «معلم-مدیر»، که مبین رابطه‌ای نامتقارن است از صورت خطابی «آقای مدیر» استفاده می‌کند که در منش گفتمان حامل معنای بینافردی «احترام» است؛ هم‌چنین در اشاره به خود از صورت خطابی «بنده» که دوباره حامل کارکرد بینافردی «احترام» است و با نوع رابطه «رسمی» معمول بین معلم و مدیر همخوانی دارد، بهره می‌جوید. فعل واژگانی «ملاحظه کردن» نیز با همین کارکرد به خدمت گرفته شده است. در مقابل در ارجاع به دانش‌آموزان، که در موضع فرودست قرار دارند، انتخاب‌های واژگانی معلم (در عامل دامنه گفتمان) همراه با قدرت‌نمایی است: «توی سری می‌خوان» که در منش گفتمان اثر بینافردی متفاوتی بر جای می‌گذارد.

مدیر مدرسه در اینجا باز از موضع قدرت و از جایگاه فرادست به میان حرف معلم می‌پرد (حرفش را در تشدید «آیت» بریدم) با همان نشانه سجاوندی «...» و با همان اثرگذاری بر معنای متنی که در نمونه قبلی ملاحظه شد؛ سپس بلافاصله به شیوه محاوره چرخش می‌کند:

(۶) صحیح می‌فرمایید. این بار ببخشید. نباید بچه‌های بدی باشند.

قطع کردن کلام در شیوه گفتمان، که کفه مناسبات قدرت را به سمت مدیر مدرسه سنگین می‌کند بلافاصله با انتخاب فعل واژگانی «صحیح فرمودن» (در عامل دامنه گفتمان)، که مناسب بیان همراه با ادب فرادست به فرودست است (مدیر با همکار فرودست خود مؤدبانه سخن می‌گوید تا فاصله موجود را حفظ، و اجازه صمیمیت و

خودمانی بودن را از وی سلب کرده باشد) و به فراخور در منش گفتمان و معنای بینافردي متناظر با آن تأثیر می‌گذارد، تلفیق می‌شود و به ناگهان با تغییر «وجه» جمله به وجه امری، مدیر مدرسه لحنی آمرانه به خود می‌گیرد که مناسب همان نوع رابطه خشک و رسمی است و هماهنگ با همان نوع مناسبات قدرت است.

در انتهای صحنه، مدیر مدرسه در اشاره به شاگردان کلاس با کاربرد ادات وجه نمای «نباید» قضاوت و نگرش خود یا نوع احساس و طرز فکر خود را (در ساخت وجهی زبان و در لایه بینافردي معنا) بروز می‌دهد:

(۷) احتمالاً بچه‌های بدی نیستند [یعنی می‌توان با آنها کنار آمد یا آنها را اداره کرد

یا من از پس آنها برمی‌آیم و ...]

پاره‌کلام بعدی به صحنه‌ای مربوط است که مدیر مدرسه مشغول تماشای دیرآمدن معلم‌هاست و ناظم خودش را به او می‌رساند تا چوقولی معلم‌ها را بکند:

(۸)

- دیدید آقا! اینجوری میانند مدرسه. اون قرتی که عین خیالش هم نبود آقا.

اما این یکی ....

- انگار هنوز دو تا از کلاسها ولند؟

- بله آقا. کلاس سه ورزش دارند. گفتم بشینند دیکته بنویسند آقا. معلم

حساب پنج و شش هم نیومده آقا.

این گفتگوی آشکارا نشان می‌دهد رابطه قدرت نامتقارن بین مشارکان رویداد کلامی است. در جمله اول، ناظم به تناسب رابطه نقشی «ناظم-مدیر» از موضع فرودست و با لحنی رسمی مدیر مدرسه را در جایگاه فرادست طرف خطاب قرار می‌دهد. استفاده از شکل کامل فعل (دیدید به جای دیدین) که به طور توأمان بر شیوه (از رهگذر رسم الخط فارسی) و منش سخن تأثیر می‌گذارد و معانی متنی و بینافردي متناظر آنها در ر نظام معنایی زبان فعال می‌کند و بویژه کاربرد مکرر صورت خطابی «آقا»، که به طور بی‌نشان از جایگاه فرودست در خطاب به فرادست معمول است و مستقیماً بازتاب میزان رسمیت در منش گفتمان است، جملگی به تناسب نوع مناسبات قدرت بین مشارکان گفتگو انتخاب شده است. جالب اینکه شخصیت ناظم بلافاصله در ارجاع به معلمهایی که دیر به سرکار آمده‌اند و از قضا با او میانه خوبی ندارند، جانب ادب را فرومی‌گذارد و با انتخاب واژه ارزشگذارانه «قرتی»، که به مثابه انتخاب نوعی عنصر وجه‌نما از

ساختار وجهی زبان بوده و مبین نگرش و قضاوت شخصی او نسبت به معلم مورد نظر است، معنای بینافردی «تحقیر» را در نظام معنایی جمله فعال می‌سازد. مدیر مدرسه بار دیگر از موضع فرادست به میان حرف او می‌پرد و سخنش را نیمه‌کاره قطع می‌کند. معمولاً اگر روابط قدرت مشارکان هر رویداد کلامی نامتقارن باشد، آن‌که از موضع بالاتری برخوردار است، ممکن است خود را به رعایت نوبت‌گیری<sup>۳۳</sup> در جریان گفتگو ملزم نداند که در اینجا دقیقاً همین اتفاق روی داده است. آل‌احمد دوباره برای بازتاب آن از نشانه سجاوندی «...» در شیوه گفتمان نوشتاری بهره برده که نمونه خوبی است برای این استدلال، که معانی و نقشهای سه گانه زبان الزاماً مستقل از یکدیگر عمل نمی‌کند بلکه ممکن است هر آینه همزمان وارد عمل شود؛ به عبارت دیگر، انتخاب آن نشانه نقطه‌چین علاوه بر اینکه نشان‌دهنده کنش متنی است و مبین نوع بخصوصی از سازماندهی نمادین نشانه‌های پیرایه‌ای<sup>۳۴</sup> و تلفیق آنها با نشانه‌های زبانی متعارف است با هدف انعکاس نوع روابط قدرت مشارکان رویداد کلامی نیز هست و از این رو به‌طور توأمان هر دو عامل متنی و بینافردی نظام معنایی زبان را فعال ساخته است.

مدیر مدرسه جمله ناظم را قطع می‌کند که یعنی لازم نیست از دیگران ایراد بگیری وقتی خودت هم غرق ایرادی و کلاسهای درس مدرسه‌ات «هنوز ولند» (- انگار هنوز دو تا از کلاسها ولند؟). قطع کلام ناظم از سوی مدیر مدرسه در واقع نوعی کنش گفتاری<sup>۳۵</sup> است که نقش «مؤاخذه» مشارک فرودست را ایفا می‌کند. در ادامه و در ادامه همان کنش گفتاری غیرمستقیم، مدیر مدرسه به‌طور مستقیم و با انتخاب ادات تناوب<sup>۳۶</sup>، «هنوز» ساخت وجهی زبان را برای القای معنای بینافردی «مؤاخذه» به خدمت می‌گیرد و این در منش گفتمان تجلی می‌یابد. استفاده از فعل واژه<sup>۳۷</sup> ارزشگذارانه «ول بودن» نیز ناظر بر همین کنش گفتاری است. راهبرد جالبی که نویسنده در این زمینه به خدمت گرفته، بازی با ساخت وجهی زبان است در حالی که از حیث صوری، وجه جمله آشکارا خبری است، نویسنده از نشانه سجاوندی «؟» که خاص وجه پرسشی است، استفاده نموده است که با نوع کنش اجتماعی «مؤاخذه» (در دامنه گفتمان) همخوانی دارد. نمونه اخیر نیز نشان می‌دهد که نقشها، معانی و عوامل سه‌گانه سیاق سخن بدیل یکدیگر نیست بلکه بسیاری از اوقات ظهور آنها با همپوشانی همراه است. ناظم مدرسه به‌دلیل اینکه در موضع فرودست است، تنها در صدد توجیه برمی‌آید که

علت «ول بودن» آن کلاسها چیست و نویسنده با کاربرد صورت کامل افعال و صورت خطاب محترمانه «آقا» از زبان او دوباره به سیاق رسمی چرخش می‌کند. به عنوان آخرین داده، صحنه‌ای را از نظر می‌گذرانیم که در آن، مدیر مدرسه با شاگردی گفتگو می‌کند که از کیف مدرسه او عکسهای ممنوعی را کشف کرده‌اند که ظاهراً می‌خواسته است برای معلم کلاس پنجم روی تخته سه‌لایی بچسباند و والدینش برای اعتراض به مدرسه آمده‌اند:

(۹)

- خواهر برادر هم داری؟
- آ ... آ... آقا داریم آقا.
- چند تا؟
- آ... آقا... چهار تا.
- عکس‌ها رو خودت به بابات نشون دادی؟
- نه به خدا آقا... به خدا قسم...
- پس چه طور شد؟

و دیدم دارد از ترس قالب تهی می‌کند. گرچه چوبهای ناظم شکسته بود، اما ترس او از من که مدیر باشم و از ناظم و از مدرسه و از تنبیه سالم مانده بود.

- نترس بابا کاریت نداریم. تقصیر آقا معلمه که عکسها رو داده ... تو کار بدی نکردی باباجان. فهمیدی؟ اما می‌خواهم ببینم چه طور شد که عکسها دست بابات افتاد.

از شکل و شمایل این گفتگو بوضوح پیداست که کاملاً با موضوع مورد نظر و با ماهیت و نوع عمل اجتماعی مربوط در دامنه سخن همخوانی دارد. شاگرد بشدت ترسیده و بریده بریده سخن گفتن او که نویسنده آن را با انتخاب جملات کوچک و با کاربرد مکرر نشانه نقطه‌چین در شیوه سخن برجسته کرده است، دقیقاً نشان می‌دهد که وی حرفی برای گفتن ندارد یا در مقام توضیح زبانش بند می‌آمده و لکنت زبان گرفته است. این لکنت زبان هم‌چنین با نمایش بریده واژه «آقا» به صورت «آ...» چند بار در ساخت متنی زبان به نمایش در می‌آید (و در شیوه سخن تجلی می‌یابد) تا خواننده بتواند استنباط کند که او در این قضیه به هر حال مقصر است و از همین روست که احساس ترس می‌کند. وی در موضع فرودست مثل همه دانش‌آموزان دیگر، مدیر مدرسه را با صورت خطابی «آقا» مورد خطاب قرار می‌دهد و پیوسته سوگند می‌خورد



که یعنی بیگناه است. سوگند خوردن نوعی کنش گفتاری است که برای بیان دیدگاه و موضع فردی به کار گرفته می‌شود و بنابراین سوگندواژه‌ها را نیز باید عناصری ارزشگذارانه (وجه‌نما) تلقی کرد که به ساخت وجهی زبان مربوط می‌شود و منش گفتار را در سیاق سخن و معنای بینافردی متناظر آن را در نظام معنایی زبان فعال می‌کند. نکته قابل توجه دیگر انتخابهای نویسنده از وجه جملات گفتگو است. مدیر مدرسه در مقام ایفای کنش گفتاری «مؤاخذه» دائماً طرح سؤال می‌کند؛ کاری که مناسب نوع عمل اجتماعی مورد نظر در دامنه گفتار (یعنی عمل بازجویی) است و دانش‌آموز خطاکار نیز دائماً در قالب وجه خبری جمله، پاسخهای مختصر و کوتاه می‌دهد که یعنی تقصیرکار است و حرفی برای دفاع ندارد.

مدیر مدرسه در میانه گفتگو به سیاق نوشتاری راوی چرخش می‌کند (با انتخاب شکل کامل افعال و سایر مقتضیات شیوه سخن در گونه نوشتار) تا در مسئله رسیدن شاگرد تصریح، و توجیهی ارائه کند برای اینکه چرا در ادامه گفتگو می‌خواهد لحن خود را تلطیف نماید. نشانه این تغییر و تلطیف لحن در جملات مدیر استفاده از صورت خطاب «بابا» و «بابا جان» است که در فرهنگ و زبان فارسی از سوی فرد فرادست (از نظر سن و سال یا مناسبات قدرت) در خطاب به فرودست به کار می‌رود و گاهی نیز اساساً برای القای کنش گفتاری «با کسی کاری نداشتن» و «به کسی حاشیه امنیت دادن» مورد استفاده قرار می‌گیرد که در اینجا هر دو موضوعیت می‌یابد؛ بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که آل‌احمد در این پاره‌کلام نیز همچون پاره‌کلامهای قبلی به تناسب تغییر موقعیت و به اقتضای متغیرهای سه‌گانه سیاق سخن، عناصر صوری مناسب را از لایه واژگی-دستوری زبان به خدمت می‌گیرد تا به گونه‌ای طبیعی و مأنوس، عوامل سه‌گانه معنا را در نظام معنایی زبان فعال کند.

#### ۵. نتیجه

در این گفتار کوتاه، اجمالاً به معرفی الگوی تحلیل سیاق و به‌طور مشخص نسخه مورد نظر در زبان‌شناسی نقش‌گرای هلیدی پرداخته، و ضمن اشاره به خلأ مطالعاتی در زمینه کاربرد این الگو در مطالعه ادبیات به‌طور کلی، و ادبیات داستانی به‌طور خاص به‌صورت

نمونه‌وار این الگو در تحلیل مسئله «چرخش سیاق» در مدیر مدرسه جلال آل احمد به کار بسته شد.

تحلیل چند داده کوتاه از این داستان بخوبی نشان می‌دهد که آل احمد با مهارتی مثال‌زدنی به محض تغییر بافت موقعیتی و نیز در دل هر بافت موقعیتی واحد به مجرد تغییر مشارکان و به تناسب نوع روابط نقشی آنان با یکدیگر از شیوه چرخش سیاق بهره می‌جوید و در این کار، هر سه عامل سیاق سخن را به‌طور مقتضی به خدمت می‌گیرد به‌گونه‌ای که در نهایت معانی سه‌گانه لایه معنایی زبان به تناسب تحت تأثیر واقع می‌شود. در این میان، تسلط آل احمد در کاربرد نشانه‌های پیرایه‌بانی (نشانه‌های سجاوندی) از قبیل نشانه نقطه‌چین و تقطیع و شکستن واژه‌ها برای جبران خلأ عوامل زبرزنجیری<sup>۳۸</sup> گفتار در گونه نوشتار است که معمولاً به تناسب بافت موقعیتی و کنشهای گفتاری مورد نظر به خدمت گرفته شده، و در تطابق نسبی با دامنه، منش و شیوه سخن بوده است؛ بدین ترتیب، یکی از عوامل موفقیت آل احمد در مدیر مدرسه تلفیق گونه‌های محاوره‌ای زبان در زبان نوشتار است که متن را در گذر از یک بافت موقعیتی به بافت دیگر طبیعی جلوه می‌دهد و این میسر نمی‌شد اگر نویسنده بر اهمیت و کارکرد متغیرهای سه‌گانه سیاق سخن اشراف نمی‌داشت و همچون بسیاری از نویسندگان هم‌عصر خود مرعوب یکنواختی و عدم تنوع گونه رسمی نوشتاری زبان فارسی می‌شد.

#### پی‌نوشت

1. register analysis
2. language variety
3. register shifts
4. hybrid texts
5. restricted language
6. language users
7. language use
8. field of discourse
9. tenor of discourse
10. mode of discourse
11. role relationships
12. ideational meaning
13. interpersonal meaning
14. textual meaning
15. lexico-grammar
16. transitivity structure
17. process
18. process participants
19. process circumstances
20. modality structure
21. mood
22. modal adjuncts
23. terms of address
24. thematic structure
25. theme
26. rheme
27. new vs. given information
28. information structure
29. cohesive ties
30. turn-taking
31. paralinguistic signs
32. speech act



- |                             |                             |
|-----------------------------|-----------------------------|
| 33. adverb of frequenc      | 34. predicate               |
| 35. supra-segmental factors | 36. adverb of frequency     |
| 37. predicate               | 38. Supra-segmental factors |

### منابع

- آل احمد، جلال؛ *مدیر مدرسه*؛ چاپ چهارم، تهران: امیرکبیر، ۱۳۵۰.
- خان‌جان، علیرضا و اسلامی‌راسخ، عباس؛ «سیاق در ترجمه: ارزیابی انتقادی ترجمه‌های فارسی ناطور دشت»؛ *کنفرانس نقد ترجمه*، مرکز پژوهش‌های ترجمه، ۱۳۸۹.
- de Beaugrande, Robert; "Register" in discourse studies: A concept in search of a theory", in M. Ghadessy (Ed.) *Register Analysis: Theory and Practice*; London & New York: Printer Publishers, 1993; pp. 7-25.
- Eggs, Suzanne; *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*; 1<sup>st</sup> ed. London: Pinter Publishers, 1994.
- Halliday, M.A.K.; *Language as Social Semiotic; the Social Interpretation of Language and Meaning*; London: Edward Arnold, 1978.
- Halliday, M.A.K., McIntosh, Angus and Strevense, Peter; *The Linguistic Sciences and Language Teaching*; London: Longman, 1964.
- Hatim, Basil and Munday, Jeremy; *Translation: An Advanced Resource Book*; London and New York: Routledge, 2004.
- House, Juliane; *Translation Quality Assessment: A Model Revisited*. Tübingen: Niemeyer, 1997.
- House, Juliane; *Translation*; Oxford & New York: Oxford University Press, 2009.
- Jeffery, Chris (2002), "Register-analysis as a means for eliciting the meaning of literary texts", *Literatur*, 23(2): 87-104.
- Khanjan, Alireza and Eslami Rasekh, Abbas; "Register in translation: Case of Salinger's the Catcher in the Rye translated into Persian", in Chalermprakiat Centre for Translation and Interpretation, *Proceedings of the First International Conference on Translation and Interpretation: Translation and Interpretation in a Multilingual Context*; Bangkok: Chulangkorn University; pp. 233-240.
- Lewandowski, Marcin; "Sociolects and registers – a contrastive analysis of two kinds of linguistic variation"; *Investigationes Linguisticae*, No. XX, 2010; pp. 61-87.
- Matthiessen, Christitan M.I.M.; "Register in the round: Diversity in a unified theory of register analysis", in Mohsen Ghadessy (Ed.) *Register Analysis. Theory and Practice*; London & New York: Printer Publishers, 1993; pp. 221-292.
- Semino, Elena (2002), "Stylistics and linguistic variation in poetry", *Journal of English Linguistics*, 30(1): 28-50
- Wardhaugh, Ronald; *An Introduction to Sociolinguistics*; Oxford: Blackwell, 1986.